UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FLÁVIO DANTAS ALBUQUERQUE MELO

ONTOLOGIA MARXISTA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
contribuições para o debate.

São Cristóvão – SE

2011

FLÁVIO DANTAS ALBUQUERQUE MELO

**ONTOLOGIA MARXISTA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
contribuições para o debate.**

Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Solange Lacks.

**São Cristóvão – SE
2011**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

M528o Melo, Flávio Dantas Albuquerque
Ontologia Marxista e educação física escolar : contribuições
para o debate / Flávio Dantas Albuquerque Melo. – São Cristóvão,
2011.
174 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-
Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e
Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2011.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Solange Lacks

1. Professores - Formação. 2. Ontologia. 3. Pedagogia. 4.
Educação física. I. Título.

CDU 377.8

ERRATA

MELO, Flávio Dantas Albuquerque. **ONTOLOGIA MARXISTA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**: contribuições para o debate. 2011. 174 f. Dissertação de mestrado. Núcleo de pós Graduação em Educação. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, São Cristóvão/SE.

FOLHA	LINHA	ONDE SE LÊ	LEIA-SE
Folha de aprovação	1	MARXIANA	MARXISTA
Folha de aprovação	2	ESCOLA	ESCOLAR

“ONTOLOGIA MARXIANA E EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE”

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
31 DE MAIO DE 2011

Solange Lacks

PROF^a. DR^a. SOLANGE LACKS

Celi Nelza Zulke Taffarel

PROF. DR^a. CELI NELZA ZULKE TAFFAREL

Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus

PROF^a. DR^a. SONIA MEIRE SANTOS AZEVEDO DE JESUS

SUPLENTE

A minha **mãe** pela força de seu trabalho com vista à formação desse
ser singular.

Ao nosso filho **Caio** e a minha **amada Gerluce** pelo amor e
compreensão nas ausências.

A minha orientadora **Solange Lacks** ao por sobre meus pés o caminho
da liberdade e autonomia intelectual.

A **Grande Revolucionária Celi Taffarel** pelo exemplo de luta.

AGRADECIMENTOS

A Família Dantas Romero, em especial, minha Avô Zefinha, Tia Helena, Tia Hortência e Tio Zé Carlos pela contribuição na minha formação humana;

A Família Barbosa e Silva pelo apóio e acolhimento no seio fraterno dessa família;

A Reni e a Batista, pela adoção como mais um filho da família;

Ao meu querido irmão Juninho pelo exemplo de Pesquisador e apoio na minha labuta acadêmica;

A meu pai Príamo pelo amor e apoio aos meus estudos;

A minha adorada mãe Angélica por compartilhar minhas angústias e felicidades na peleja acadêmica;

A minha amada Gerluce por ter criado as condições subjetivas para que eu pudesse finalizar a dissertação;

Ao companheiro-irmão Roosevelt, pelo apoio e companheirismo;

Ao companheiro Jênisson pelas infindáveis ajudas e pela solidariedade;

Ao companheiro-irmão Damião pelos “empurrões” na vida acadêmica, bem como, pela ajuda nos momentos de indecisões;

A companheira Melina pela ajuda e ensinamentos à frente da coordenação do GEPEL;

A companheirada do GEPEL pelos frutíferos debates;

Ao companheiro Bené pelos conselhos e apoio (via Skype) nesta reta final, e a companheira Tita pelo acolhimento fraterno;

Aos companheiros (as) da Rede Lepel pelos ensinamentos e exemplo de luta revolucionária;

Aos companheiros (as) do E.M.E.F Prof^o. Laonte Gama e do Colégio Estadual Poeta José Sampaio pelos ensinamentos a partir do “*chão da sala de aula*”;

Ao Mestre e Amigo Jurinha Lobão (*in memorian*) por ter me ensinado “o que é a dialética”;

A professora Sônia Meire pelas valiosas ponderações e contribuições em nossa dissertação;

A minha estimada orientadora Solange pela confiança e pelas “portas abertas”;

A companheira Celi Taffarel pelas co-orientações, solidariedade e confiança;

Ao povo nordestino que propiciou as condições objetivas para que eu pudesse estudar em uma Universidade Pública.

[...] Fôra precisamente Marx quem primeiro descobrira a grande lei da marcha da história, a lei segundo a qual tôdas as lutas históricas, quer se processem no domínio político, religioso, filosófico, ou qualquer outro campo ideológico, são na realidade apenas a expressão mais ou menos clara de lutas entre classes sociais, e que a existência e, portanto, também os conflitos entre essas classes são, por seu turno, condicionados pelo grau de desenvolvimento de sua situação econômica, pelo seu modo de produção e pelo seu modo de troca, este determinado pelo precedente [...].” (ENGELS, s/d, p.201).

RESUMO

O presente relatório de pesquisa tem como finalidade analisar que tendências ontológicas subjazem às teorias e proposições pedagógicas da Educação Física Escolar. O materialismo histórico dialético é a nossa base explicativa por entendermos que o complexo categorial imanente a esta filosofia e teoria do conhecimento nos permite apreender radicalmente o nosso objeto de estudo. As nossas fontes empíricas foram as produções de conhecimento científico (dissertações, teses, artigos e livros) engendradas pela Rede LEPEL, pois partimos do pressuposto que essas produções de conhecimento nos fornece elementos teóricos necessários para realizarmos a crítica ontológica das teorias e proposições pedagógicas da Educação Física. Tendo em vista a “ausência sentida” de estudos na Educação Física balizada pela ontologia marxiana-lukacsiana, faz-se necessário contribuir para o debate que tem como pano de fundo a crítica onto-histórica da formação da individualidade mediada pela sociabilidade capitalista, que tem como pedra angular a exploração do homem pelo homem, cuja expressão resultante é a superexploração da mais-valia. Levantamos a hipótese que, predominantemente, as teorias e proposições pedagógicas da Educação Física Escolar não propõem formas de apropriações das objetivações genéricas que possam ir além da imediatividade do aluno. Sendo assim, a práxis pedagógica é esvaziada de sua função precípua que é mediar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do educando, levando-o à compreensão dialética da realidade concreta em que se encontra. Provavelmente, isto é resultado do trato com o conhecimento escolar da Educação Física que é estruturado a partir de princípios ontológicos idealistas impermeáveis às determinações sócio-históricas do ser social. Através da análise das fontes empíricas, mediada pelo instrumental filosófico-científico presente nas obras marxianas e lukacsianas, reiteramos nossa hipótese, mas também, apontamos para a necessidade histórica das teorias e proposições pedagógicas partirem de princípios ontológicos mediadores na direção de orientar a práxis pedagógica dos professores de Educação Física por dentro da perspectiva da formação da individualidade para-si. Este relatório de pesquisa tem como horizonte teleológico o projeto histórico socialista devido ao processo em curso de fetichização da individualidade e genericidade humana, bem como da “esquisofrenização do real”, mediada pela sociabilidade capitalista.

Palavras-Chave: Ontologia Marxista, Teoria Pedagógica, Proposições Pedagógicas, Educação Física Escolar, Práxis Pedagógica.

ABSTRACT

This research report aims at analyzing which ontological trends are subjacent to the pedagogical theories and propositions of School Physical Education. The dialectic historical materialism is our basis, as we understand that the immanent categorical complex to these philosophy and theory of knowledge allows us to radically comprehend our case study. Our empirical source was the scientific knowledge production (theses, dissertations, articles and books) related to LEPEL Network, as we depart from the assumption that this knowledge production gives us the necessary theoretical elements to carry out the ontological criticism of the pedagogical theories and propositions of Physical Education. Considering the “noticed absence” of Physical education studies based on the Marxian-Lukacsian ontology, it is necessary to contribute to the debate which has as the underlying core the onto-historical criticism of the individuality formation due to the capitalist sociability, which is strongly based on the exploration of men by men, resulting foremost on the overrating of the surplus value. We have raised the hypothesis that, predominantly, the pedagogical theories and propositions of School Physical Education do not propose ways to appropriation of generic objectivism which may go beyond the immediatism of the student. Thus, the pedagogical praxis is emptied of its essential function, which is to mediate the development of superior psychological functions of the student, taking him/her to the dialectic comprehension of his/her concrete reality. Probably, this is the result of the work with the School Physical Education knowledge, which is structured upon idealistic ontological principles impermeable to the social-historical determinations. Through the analysis of empirical sources, mediated by the philosophical-scientific instruments present on the works of Marx and Lukacs, we reinforce our hypothesis as well as point out to the historical need for the pedagogical theories and proposition to depart from ontological principles aiming at guiding the pedagogical praxis of Physical Education teachers by the way of the perspective of formation of the thing-in-itself individuality. This research report has as teleological horizon the historical socialist project due to the ongoing process of fetishization of human individuality and generality as well as “schizophrenization of the real”, mediated by the capitalist sociability.

Keywords: Marx Ontology, Pedagogical Theory, Pedagogical Propositions, School Physical Education, Pedagogical Praxis.

Sumário

INTRODUÇÃO	9
1 SISTEMATIZANDO OS DADOS DO DEBATE TEÓRICO A PARTIR DA REDE LEPEL	28
2 FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E HISTÓRICOS DA ATIVIDADE HUMANA E DO PENSAMENTO.....	63
2.1 A unidade dialética entre o Ser e o Pensamento na análise marxiana	65
2.1.1 Nexos e relações entre o Ontológico e o Gnosiológico.	81
2.2 Sobre os nexos entre a Ontologia, a Gnosilogia, a Lógica e a Educação Escolar	96
3 A DIALÉTICA ENTRE A DIMENSÃO ONTOLÓGICA E HISTÓRICA DA PRÁXIS HUMANA: A FORMAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE MEDIADA PELA SOCIABILIDADE CAPITALISTA.....	104
3.1 A Dimensão Ontológica e Histórica da Educação Escolar e da Educação Física....	119
4 PRINCÍPIOS ONTOLÓGICOS: CATEGORIAS DA OBJETIVIDADE / SUBJETIVIDADE, DA GENERICIDADE / INDIVIDUALIDADE, DA OBJETIVAÇÃO / APROPRIAÇÃO E DA INDIVIDUALIDADE EM-SI / INDIVIDUALIDADE PARA-SI.	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS	168

INTRODUÇÃO

O presente relatório de pesquisa é mediado por duas leis (uma geral e outra particular). A primeira diz respeito à Lei Geral da História Humana, qual seja:

[...] Fôra precisamente Marx quem primeiro descobrira a grande lei da marcha da história, a lei segundo a qual tôdas as lutas históricas, quer se processem no domínio político, religioso, filosófico, ou qualquer outro campo ideológico, são na realidade apenas a expressão mais ou menos clara de lutas entre classes sociais, e que a existência e, portanto, também os conflitos entre essas classes são, por seu turno, condicionados pelo grau de desenvolvimento de sua situação econômica, pelo seu modo de produção e pelo seu modo de troca, este determinado pelo precedente [...].” (ENGELS, s/d,p. 201).

Destarte, tendo como referência a luta de classes, esse relatório de pesquisa assume um lado, uma posição política teleológica revolucionária, que pode ser traduzido na categoria: classe trabalhadora.

A outra determinação e condição dele existir se dá por outra mediação, vale dizer, a Lei Particular da Sociabilidade Capitalista, a saber:

Marx formulou uma lei geral absoluta da acumulação capitalista, segundo a qual se concentra, num pólo, a massa cada vez maior de riquezas à disposição do capital, enquanto, no pólo oposto, aumenta a miséria das massas trabalhadoras (JACOB GORENDER, 1996, p.42).

De modo que, o respectivo relatório de pesquisa é a expressão resultante, por meio de inúmeras mediações, da exploração do homem pelo homem mediado pela extração da mais-valia.

Portanto, o nosso propósito mediato é contribuir, do ponto de vista da Educação Escolar/Educação Física, para o enfretamento contra as forças exploradoras, anti-revolucionárias que recaem sobre os ombros dos trabalhadores.

Por esse viés, iremos estruturar nossa introdução, enquanto uma resposta em movimento, de acordo com as seguintes perguntas: Qual é a situação da classe trabalhadora na sociabilidade capitalista? Como essa situação está relacionada com a Educação Escolar? Como a

Educação Física se localiza nessa situação conflitiva e contraditória no que diz respeito às tendências ontológicas e gnosiológicas presentes nas teorias e proposições pedagógicas?

Em 2008 o mundo observou o estopim da crise estrutural do capital mediante a crise do *subprime*¹ que resultou em mais uma catástrofe para classe trabalhadora (crise estrutural do emprego, precarização e flexibilização dos postos de trabalho), porque além de pagar a conta (“nacionalização da bancarrota do capital” = dinheiro público destinado ao setor privado, em especial, aos bancos) sofreu severas perdas tanto nas condições de vida quanto nas condições de emprego.

Alguns dados podem ilustrar esta crise financeira em relação ao emprego: Em 2006, 1,37 bilhões de trabalhadores vivem com menos de US\$ 2 por dia (OIT); “[...] Foi projetado novos 50 milhões de desempregados ao longo de 2009 [...] {Estima-se} [...] cerca de 1,5 milhões de trabalhadores sofrerão erosão salarial e ampliação de desemprego no mesmo período {2009} [...] Na América Latina, a OIT acrescenta que devido a crise, ‘até 2,4 milhões de pessoas poderão entrar nas filas do desemprego regional em 2009’, somando-se aos quase 16 milhões hoje desempregados” (OIT apud Antunes, 2009, p.13); Em 2009 “[...] Trilhões de dólares foram dados aos bancos e são anunciados 300 milhões de desempregados e escala mundial [...]” (O TRABALHO, 2009).

No tocante a condição de vida pode-se constatar 8 bilhões de habitantes, 1,2 bilhões são desnutridos crônicos (FAO, 2009); 884 milhões vivem sem água potável (OMS/UNICEF, 2008); 924 milhões estão sem teto ou se abrigam em moradias precárias (ONU Habitat, 2003); 1,6 bilhão não dispõem de eletricidade (ONU, Habitat, Urban Energy); 2,5 bilhões não contam com saneamento básico (OMS/UNICEF, 2008); 774 milhões de adultos são analfabetos; Entre 1988 e 2002, os 25% mais pobres da população tiveram sua participação na renda mundial reduzida de 1,16% para 0,92%. A parcela 10% mais rica, que antes dispunha de 64,7% da riqueza mundial, ampliou sua fortuna, passou a dispor de 71,1%².

Se retornarmos as Leis aludidas por nós no início desta introdução chegaremos seguinte conclusão: a exploração do homem pelo homem, cujo norte é a degradação universal do ser do homem e da natureza, bem como, a subsunção do valor de uso em relação ao valor de troca.

Conforme Antunes (2009, p.16)

---

¹ Crédito de risco do setor imobiliário dos Estados Unidos.

² Dados extraídos do artigo *Perfil do Mundo e latino-americano* de Frei Betto (2010), disponível em <http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=51238>, acessado dia 30-09-2010.

Durante a vigência do capitalismo (e também do capital), o valor de uso dos bens socialmente necessários subordinou-se ao seu valor de troca, que passou a comandar a lógica do sistema de produção. As funções produtivas e reprodutivas básicas foram radicalmente separadas entre aqueles que produzem (os trabalhadores) e aqueles que controlam (os capitalistas e seus gestores) [...].

Diante dos dados concretos da realidade podemos verificar a situação degradante da maioria dos povos em relação a uma diminuta minoria que acumulam e controlam as riquezas produzidas por eles. Também é possível verificar que processo de produção e reprodução no marco do capitalismo põe a humanidade à beira da falésia, em processo de autodestruição.

E é com o propósito de manter sua zona de conforto “[...] *os 25% mais pobres da população tiveram sua participação na renda mundial reduzida de 1,16% para 0,92%. A parcela 10% mais rica, que antes dispunha de 64,7% da riqueza mundial, ampliou sua fortuna, passou a dispor de 71,1%*”, que a classe exploradora lança mão da Educação Escolar, enquanto um complexo social, para moldar e colonializar as consciências dos indivíduos singulares no sentido de apassivar as possibilidades revolucionárias.

O moldamento mediado pela colonialização das consciências singulares visa manter os indivíduos singulares em uma condição de ignorância e miopia que os impeçam de analisar a realidade por contradição, logo, de irem a raiz dos problemas humano-societários cruciais, notadamente, àqueles que dizem respeito à própria existência da humanidade e da natureza.

Esta estratégia do capital também pode ser traduzida em aspectos concretos do ponto de vista do acesso a Educação Escolar³: “[...] 774 milhões de adultos são analfabetos [...]” (Frei Betto, 2010); Em 2009, “[...] a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais é de 9,8% da população, correspondendo a cerca de 19 milhões de analfabetos [...] {Segundo o PNAD⁴ de 2009} 36% da população têm o Ensino Fundamental incompleto [...] 23% da população têm o Ensino Médio completo [...] e apenas 10% da população têm o Ensino Superior completo [...] 36,2 milhões de pessoas de 10 anos ou mais (22,2% da população) não estudaram ou freqüentaram a escola durante menos que 4 anos [...]” (CAROS AMIGOS, 2010, p.23).

De acordo com Taffarel (2011)

³ Sem desconsiderar as outras esferas educativas entendemos que a Educação Escolar é a forma específica de educação na sociabilidade capitalista, para esta compreensão partimos de Saviani (2005), Duarte (2001).

⁴ Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios.

Aproximadamente 16% da população da Bahia e 18% do Nordeste Brasileiro é analfabeta. Somando-se a isto os analfabetos funcionais, os que sabem ler e escrever, mas já não frequentam mais a escola a situação é estarrecedora. Em pleno século XXI com índices em torno de 20% da população sem saber ler e escrever. As maiores taxas de analfabetismo estão nas zonas rurais (isso em todo o país). Enquanto a taxa nas áreas urbanas chega a 7,3%, no campo é de 23,2%. Com exceção de São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Distrito Federal, todas as outras unidades da federação têm taxa de analfabetismo que supera 10%. Alagoas é o Estado campeão com 38,6% da população rural com 15 ou mais anos de vida que não sabem ler nem escrever. Nas áreas urbanas também a maior taxa está em Alagoas: 19,58% da população. Por regiões, as mais altas taxas de analfabetismo foram registradas, portanto, em 2010, no Nordeste (17,6%) e no Norte (10,6%). Portanto, o Censo 2010 divulgado dia 29/04/11 pelo IBGE apontou que o país tem 14.612.183 de analfabetos entre mais de 162 milhões de brasileiros com mais de dez anos de idade. Entre os estados, o maior índice de analfabetismo foi registrado em Alagoas, com 22,52% da população acima de dez anos de idade. Em seguida aparecem Piauí (21,14%) e Paraíba (20,20%). O menor índice é do Distrito Federal (3,25%), seguido por Santa Catarina (3,86%), Rio de Janeiro e São Paulo (ambos com o índice de 4,09%).

De acordo com o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) (2010)⁵, a **média de anos de estudos** da população brasileira de 15 anos ou mais atingida no ano de 2009 é de 7,5 anos de estudos, todavia, cabe lembrar que a Constituição brasileira prevê 8 anos de estudos independente da natureza social do indivíduo.

Na Região Nordeste a média é de *6,3 anos de estudos*, na Região Norte a média é de aproximadamente *7,2 anos de estudos*, na Região Centro-Oeste é de *7,9 anos de estudos* e já na Região Sudeste é de *8,2 anos de estudos*. Esses dados nos mostra, geograficamente, a existência de uma *desigualdade* nos anos de estudos entre essas regiões, todavia, quando analisamos esta relação (média de anos de estudos) para além da categoria região tomando como outra referência a categoria renda é possível verificar a continuação da desigualdade do processo de escolarização em níveis mais preocupantes, pois a média de estudos dos pobres é de *5,5 anos de estudos*, enquanto que para os ricos essa média é de *10,7 anos de estudos* resultando em uma diferença de *5,2 anos de estudos* entre pobres e ricos.

---

⁵ “Os *Comunicados do IPEA* têm por objetivo antecipar estudos e pesquisas mais amplas conduzidas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, com uma comunicação sintética e objetiva e sem a pretensão de encerrar o debate sobre os temas que aborda, mas motivá-lo. Em geral, são sucedidos por notas técnicas, textos para discussão, livros e demais publicações. Os *Comunicados* são elaborados pela assessoria técnica da Presidência do Instituto e por técnicos de planejamento e pesquisa de todas as diretorias do IPEA. Desde 2007, mais de cem técnicos participaram da produção e divulgação de tais documentos, sob os mais variados temas. A partir do número 40, eles deixam de ser *Comunicados da Presidência* e passam a se chamar *Comunicados do IPEA*. A nova denominação sintetiza todo o processo produtivo desses estudos e sua institucionalização em todas as diretorias e áreas técnicas do IPEA” (COMUNICADO Nº 66, 2010).

Nessa direção além da disparidade vista nos níveis de escolarização por região, também é possível observar a continuidade (mais elevada) dessa assimetria no que tange a renda entre pobres e ricos. Portanto, podemos constatar que além da referência geográfica impactar o processo de escolarização do povo brasileiro, mas também, foi possível constatar que do ponto de vista econômico (leia-se renda) o mesmo processo também é impactado gerando uma desigualdade ainda maior em relação à questão geográfica. Consoante ao IPEA (2010, p.07)

A renda é tão determinante que esse tipo de situação é verificado para qualquer categoria, ou seja, independentemente da categoria selecionada, os mais ricos sempre estão em melhor situação do que os mais pobres. Apenas na área rural o indicador para os mais ricos está abaixo da escolarização prevista no texto constitucional. Enquanto isso, os mais pobres não atingem o mínimo recomendado em nenhuma categoria. No caso da localização, observa-se, ainda, forte diferenciação, com os mais ricos no meio urbano tendo cerca de 3,9 anos de estudo a mais que os mais ricos do meio rural, Já para os mais pobres nos dois meios, a diferença é de 1,8 ano de estudo.

Outro procedimento analítico utilizado pelo IPEA (2010) foi à adoção de um indicador denominado hiato educacional⁶. Este indicador **mostra a dificuldade dos jovens e adultos em permanecer e concluir o processo de escolarização**. Segundo o IPEA (2010, p.08), valendo-se desse indicador,

“[...] para a população de 30 anos ou mais, o hiato saiu de 5,6 para 5,1 [...] Na população de 15 e 17 anos o hiato, apesar de ser bastante significativo, caiu de 4 (metade da meta) para 2,8, número que se mantém praticamente o mesmo desde o ano de 2004. Esse hiato revela a dificuldade dos alunos de concluir, no tempo adequado, seus estudos, o que remete aos problemas da repetência e da evasão escolar”.

Perante mais esta constatação o IPEA (2010) entende que existe a necessidade do Estado brasileiro em prover as condições objetivas e subjetivas para a elevação do padrão educacional do povo brasileiro que “[...] *dependerá, em grande medida, dos avanços que forem logrados no âmbito da educação de jovens e adultos e da universalização da conclusão do ensino fundamental*” (p.09), que permitirá os alunos avançarem na direção da continuidade do processo de escolarização no ensino médio e superior.

---

⁶ De acordo com o IPEA (2010) “Este indicador mede a quantidade de anos de estudos que, em média, faltam aos brasileiros que estão abaixo da meta da educação (8 anos de estudo) para atingir essa meta” (p.07).

Tomando ainda como referência de análise do IPEA (2010) é fácil de chegar à constatação de que o avanço da média de anos de estudo da população brasileira com 15 anos ou mais é significativamente singela, tendo em vista que no período analisado por este documento de 1992 a 2009, o crescimento da média de anos de estudo ascendeu mínimos 0,14 ano de estudo ao ano na média, cuja consequência é que “[...] *levou-se 17 anos para ampliar em 2,3 anos a média de anos de estudo da população. Considerando-se essa taxa anual de crescimento, faltam, ainda, cerca de cinco anos para se atingir, em média, a escolaridade originalmente prevista na Constituição Federal (8 anos de estudo)*” (p.04).

Esta constatação permite estabelecer nexos entre o financiamento (**que é somente uma das variáveis que fazem o pano de fundo da educação básica pública**) destinados a educação que tem como expressão o percentual do PIB brasileiro aplicada neste complexo social, a saber, em 2010 atingiu 4 %, onde nos países mais desenvolvidos tal financiamento alcança o percentual de 10%.

Podemos extrair consequências do pouco investimento na Educação Básica brasileira, como por exemplo, o processo de precarização docente, que tem como uma das suas manifestações a desvalorização do magistério, e também, as precárias condições objetivas para desenvolver o processo da práxis pedagógica. Tais consequências incidem diretamente nas formas de apropriação do conhecimento dos indivíduos singulares, bem como, na motivação do professorado em desenvolver suas atividades pedagógicas.

Este cenário reflete um tipo de concepção do discurso de qualidade, mas também, a prioridade da política de financiamento da educação brasileira (no âmbito federal, estadual e municipal), em especial, aquele voltado para a Educação Básica Pública. Sobre este mote cabe destacar a constatação feita por Davis (2010):

Em primeiro lugar, é preciso lembrar que o Estado (não confundir com governo) não é público, pois de modo geral não tem suas ações voltadas para o interesse da maioria da população. Basta uma análise dos gastos estatais para perceber que sua priorização ou, pelo menos de maneira acentuada do Estado brasileiro, tem sido e é o atendimento dos interesses do capital, sobretudo do segmento financeiro. Em 2005, por exemplo, o governo federal teria gasto 68% (ou R\$ 757 bilhões) do orçamento só na rolagem da dívida interna e externa e no seu serviço, segundo o relatório do Tribunal de Contas da União. Em educação teria empenhado R\$ 16 bilhões, ou 1,46% do orçamento total. A situação foi pior em setores como urbanismo (0,19% do total), habitação (0,06%) e saneamento (0,01%). Em segundo lugar, os governos (sobretudo o federal, mas também os

estaduais e os municipais) têm criado artifícios para reduzir as verbas da educação, como a DRU (Desvinculação da Receita da União), contribuições, renúncias fiscais. A DRU, prorrogada em 2007 pelo governo Lula até 2011, previa que 20% dos impostos federais não fossem contabilizados nos 18% que a União deveria aplicar em manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). Ou seja, se a receita bruta de impostos federais é de R\$ 200 bilhões, 20% (R\$ 40 bilhões) são retirados da base de cálculo, o que significava R\$ 7,2 bilhões (18% de R\$ 40 bilhões) a menos para a educação em âmbito federal (s/p).

Como podemos observar o Estado brasileiro no tocante à Educação Básica Pública assume uma postura político-ideológica paradoxal, haja vista que sob os mecanismos de desvio de financiamento, especialmente, para a Educação Básica Pública contradizem a necessidade de uma educação de qualidade para toda a população brasileira, ou melhor dizendo, a educação básica pública de qualidade segundo o discurso oficial é proporcional qualitativamente ao mínimo de investimento na própria educação básica pública.

Cabe perguntar sobre que tipo de qualidade nós estamos falando, ou melhor dizendo, quais tendências políticas subjazem sobre a categoria qualidade vinculada a educação pública? Não é demasiado dizer que a prática discursiva do Estado brasileiro não é neutra (como pudemos constatar na citação acima), mas vinculada a um determinado projeto histórico que regula um tipo de sociabilidade, logo, todo Estado é um Estado de classe, pois este aparato jurídico-político objetiva atender os interesses da classe dominante, aquela que possui o poder material e simbólico.

Segundo Davis (2010), no Brasil, os governos (federal, estaduais e municipais) vem forjando mecanismos para reduzir as verbas da educação revelando os inúmeros crimes e descompromisso com a população brasileira. De acordo com Davis (2010),

[...] segundo o TCU, ele nunca cumpriu o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da CF de 1988 que previa que, por 10 anos, pelo menos 50% dos 18% (ou seja, 9%) dos impostos federais seriam aplicados na universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo. Com a EC 14, de 1996, o governo federal diminuiu de 50% para o equivalente a 30% dos impostos a obrigação federal de aplicar até 2006 na erradicação do analfabetismo e na manutenção do ensino fundamental. Porém, a mesma EC 14 aumentou de 50% para 60% o percentual dos impostos que Estados, Distrito Federal e municípios deveriam aplicar no ensino fundamental de 1997 até 2006. Sobre o impacto negativo causado pela criação de contribuições e a desvinculação da receita como a DRU e a complementação federal insignificante e ilegal para o Fundef e pouco significativa para o Fundeb em termos nacionais, já comentamos acima.

Além disso, o governo Lula até hoje não derrubou os vetos apostos por FHC ao Plano Nacional de Educação aprovado pelo Congresso em 2001, relativos principalmente a financiamento da educação (um, por exemplo, previa gastos de 7% do PIB em educação). Se tais vetos fossem derrubados, haveria mais recursos legalmente disponíveis para a educação. Tampouco foi regulamentado até hoje o padrão mínimo de qualidade da educação, previsto na CF e que exigiria assistência técnica e financeira da União. Por fim, a falta de compromisso claro e firme é visível no § 1º do art. 8º do Decreto do PDE, que ressalva que as ações de assistência técnica ou financeira observarão os **limites orçamentários e operacionais da União**. Em outras palavras, se não houver recursos orçamentários (definidos pelo Ministério do Planejamento, não pelo MEC), a assistência não acontecerá (s/p, grifo do autor).

Logo percebemos que as primeiras constatações sobre a parca evolução da média de anos de estudo da população brasileira não é um fenômeno natural, mas histórico e tendencial, e está atrelada e regulada pelas leis gerais que regem a humanidade e a sociabilidade capitalista, que expressão resultante é uma Educação Escolar dualista, cuja formação escolar da população brasileira ocorre mediada pela luta de classes, ou seja, para grande maioria da população “doses homeopáticas” de conhecimento, e, para a minoria o acesso ilimitado ao conhecimento na sua forma mais elaborada.

Outros aspectos que se somam as intencionalidades da classe exploradora no que tange o entorpecimento da consciência do ser singular, no processo de escolarização, é o processo de reformismo educacional⁷ atrelado a lógica do capital onde são orientados por um pensamento pedagógico empresarial⁸.

Do ponto de vista dos fundamentos filosóficos e científicos das teorias pedagógicas, existe um movimento de esvaziamento da função social do professor na transmissão do conhecimento na sua forma mais elaborada por parte de tendências pedagógicas alinhadas à pedagogia do capital, cuja base ontológica e da teoria do

---

⁷ De acordo com CNTE (2005) “[...] Al analizar el proyecto educacional implementado en Brasil, a partir de 1990, se descubren las bases pragmatistas y utilitaristas subyacentes al mismo, alertando sobre el hecho de que las perspectivas para el campo de la educación no indican la construcción de una educación democrática, pública, universal y ciudadana. En vez de un proyecto educacional para la inclusión social y la producción de igualdad, se adopta una lógica de competición donde la movilidad social es pensada desde el enfoque estricto del desempeño individual. De este modo, el proyecto en curso implementa y consolida un modelo educacional competitivo y selectivo socialmente, porque también ha servido a la creación de un mercado educacional, a la ampliación de la esfera privada en el campo de la educación y a la reproducción o autovalorización del capital. Tales medidas, en el ámbito de la educación, han sido viabilizadas por las llamadas reformas neoliberales y se sustentan en la idea del mercado libre y autoregulador de la sociedad global competitiva (p.15).

⁸ De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003) este tipo de pensamento “Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo” (p.108).

conhecimento estão alicerçadas nas varias formas de idealismo (escolanovismo, construtivismo, neotecnicismo, etc.) (TAFFAREL, 2010; 2011).

No âmbito da Educação Física podemos perceber contradições que se alinham às contradições acima postas, em especial, à manutenção do estado de ignorância e miopia dos indivíduos singulares. Isto é possível a partir da fragmentação do processo de formação de professores, os quais são formados por meio de bases explicativas ontológicas e epistemológicas idealistas, que desarticulam teoria e prática, escola da realidade concreta.

De acordo com Alves (2010, p.112-113)

No caso da formação de professores de educação física, a separação da formação inicial aprofunda a dicotomia teoria e prática na formação. Para além da divisão entre disciplinas teóricas e práticas há a fragmentação do conhecimento científico, que de forma artificial se constitui, como se o conhecimento da Cultura Corporal tivesse determinantes históricos e bases conceituais diferentes quando aplicado dentro ou fora da escola.

O domínio dos elementos que constituem o trabalho pedagógico e seus determinantes históricos é impossibilitado pelo distanciamento do conteúdo teórico do prático. A realidade precisa ser o ponto de partida e de chegada da formação de professores, deve-se partir da prática social e retornar a ela, mas com uma compreensão diferenciada, partindo do abstrato ao concreto pensado.

A concepção propedêutica e terminalista de Estágio e Prática de Ensino impossibilita que este caminho seja percorrido, pois se configura a lógica idealista e não a lógica dialética, na qual o movimento do e no pensamento se constitui no movimento do abstrato ao concreto. O movimento do abstrato ao concreto não pode ser confundido com o movimento que parte da teoria para chegar na prática, o abstrato ao qual nos referimos é a própria realidade ainda não conhecida, difusa e o ponto de chegada necessariamente precisa ser o concreto pensando, ou seja, o movimento de estudo e conhecimento da realidade em todos os seus planos e dimensões.

Esta forma idealista de formação de professores incide diretamente em suas práxis pedagógicas, pois ao serem consubstanciadas⁹ tende a reproduzir os conhecimentos, procedimento e técnicas apropriadas durante sua formação. Ademais, ao vivenciarem suas práxis pedagógicas longe da realidade educativa concreta há uma abstração formativa e não apreendem as demandas concretas oriundas da Educação Escolar Pública.

Outro fato que corrobora na obliteração intelectual dos indivíduos singulares são as próprias teorias e proposições pedagógicas da Educação Física que utilizam bases explicativas com forte acento na ontologia e gnosiologia idealista. Adotando esta base

---

⁹ Ver Escobar (1997).

ontológica e gnosiológica o embrutecimento intelectual do indivíduo singular se torna inevitável, por não apreenderem a Cultura Corporal enquanto um patrimônio sócio-histórico produzidos por homens concretos mediados por uma realidade concreta.

Partimos do pressuposto que o materialismo histórico-dialético, sendo a unidade entre ontologia, gnosiologia e lógica (KOPNIN, 1978), possui um complexo categorial que nos permite analisar a realidade educacional brasileira essencialmente contraditória.

Entendemos que essa Filosofia da Práxis se apresenta como uma alternativa de investigação aderente ao real, pois considera a contradição como pedra angular dos fenômenos educacionais, bem como, se distancia dos desvios teóricos tão presentes na academia. Compreendemos como desvios teóricos os seguintes pressupostos, a saber, (TAFFAREL, 2010)

- 1º) Não dar relevância as Lei gerais e específicas que regem a sociedade capitalista;
- 2º) Não reconhecer a luta de classes como força motriz da história;
- 3º) Não compreender o Estado como um aparato ideológico e político da classe dominante;
- 4º) Dicotomizar a Teoria do Programa Político (Prática).

Em linhas gerais apreendemos que as abordagens teórico-metodológicas como o positivismo, a sociologia compreensiva e a fenomenologia redundam nestes desvios teóricos devido estarem baseados em uma ontologia idealista que cinde o concreto do abstrato, a objetividade da subjetividade, o lógico do histórico e o sujeito do objeto. Essas bases explicativas do real concreto propiciam uma investigação sobre os fenômenos educacionais de forma fragmentada e reducionista não conseguindo realizar uma leitura radical destes fenômenos e ficando tão somente nas representações fenomênicas de seus objetos de pesquisa. Reiteramos que o marxismo (enquanto filosofia da práxis) possui as categorias analíticas possíveis de apreender a radicalidade ontológica da atividade educativa.

Para Kopnin (1978, p.106)

No seu conjunto, as categorias do materialismo dialético refletem as leis mais gerais do desenvolvimento objetivo. A unidade entre as leis do pensamento e as leis do ser determina o conteúdo objetivo e da função lógica das categorias da dialética materialista, que é simultaneamente lógica e teoria do conhecimento marxista.

Todas as categorias da filosofia marxista têm conteúdo objetivo, pois, de uma forma ou de outra, elas são reflexos das leis do mundo objetivo (grifos do autor).

Como neste relatório de pesquisa tomamos como referência explicativa a ontologia marxiana, enquanto momento predominante em relação à gnosiologia. Temos acordo com Kopnin (1978) ao explicitar que as categorias expressam o conteúdo da **totalidade concreta** e, que, por mediação do abstrato (do pensamento) as leis do ser convertem-se em leis o pensamento. No nosso entendimento aqui se expressa além de uma determinação reflexiva entre ser e pensamento, denota também, a prioridade ontológico em relação ao processo de conhecimento.

De acordo com Kosik (1976, p.42)

Na filosofia marxista a categoria da totalidade concreta é sobretudo e primeiro lugar a resposta à pergunta: *que é a realidade?* e só em segundo lugar, e em consequência da solução materialista à primeira questão, ela é e pode ser um princípio epistemológico e uma exigência metodológica (grifo do autor).

Destarte, o método de investigação marxiano parte da compreensão da totalidade concreta pela mediação do abstrato com vista, ao final do processo, de elevar o concreto a concreto pensado. Conforme Marx (2008, p.27)

O que lhe pode servir de ponto de partida, portanto, não é a idéia, mas, exclusivamente, o fenômeno externo. A inquirição crítica limitar-se-á a comparar, a confrontar um fato, não como a idéia, mas com outro fato. O que lhe importa é que ambos os fatos se investiguem da maneira mais precisa, e que constituam, comparando-se um com o outro, forças diversas do desenvolvimento, mas, acima de tudo, relevar a essa inquirição que se estudem, com não menos rigor, a série de ordens de relações, a seqüência e a ligação em que os estágios de desenvolvimento aparecem.

Os nexos e relações em que se encontra em desenvolvimento a Educação Escolar/Educação Física com a totalidade concreta é que nos interessa neste relatório. As regularidades subjacentes na sociabilidade capitalista no que tange a formação do indivíduo pela apropriação das objetivações genéricas mediada pelas teorias e proposições pedagógicas da Educação Física é o móvel desse relatório de pesquisa.

Destarte, lançamos o nosso problema, qual seja: Quais tendências ontológicas estão presentes nas teorias e proposições pedagógicas da Educação Física Escolar?

E do problema sobredito formulamos nossa hipótese geral: *Partimos do entendimento que toda teoria e proposição pedagógica devem ter presente uma forma de articulação e nexos entre um pressuposto gnosiológico e epistemológico (a relação do sujeito*

e objeto no processo de produção do conhecimento da realidade objetiva) em relação ao pressuposto ontológico (determinação histórico-concreta do ser social em produzir-se e reproduzir-se ao longo do devir do gênero humano). Ao propor categorias filosóficas, científicas e pedagógicas que orientem a práxis pedagógica dos professores, as teorias e proposições pedagógicas delimitam, mediadas por seu marco conceitual, formas de apropriação do conhecimento escolar alinhado a uma determinada tendência de classe.

Destarte, os pressupostos imanentes nas teorias e proposições pedagógicas cumprem uma função heurística e teleológica, a saber, de encaminhar formas de apropriações do conhecimento fundadas na síntese dialética do ser social, cuja expressão resultante é a determinação reflexiva entre objetividade e subjetividade, genericidade e individualidade, apropriação e objetivação, individualidade em-si e para-si.

Todavia, reiteramos que as formas de apropriação de conhecimentos, valores, aptidões e habilidades sofrem inúmeras mediações (econômica, política, cultural, social), e na materialidade da sociedade capitalista a assimilação do patrimônio genérico da humanidade é determinada pela luta de classes.

Nesse sentido, e por analogia, as categorias pedagógicas devem seguir a leis sociais que fundam as categorias de pensamentos, ou seja, as categorias “[...] são graus do desenvolvimento do conhecimento e que sua relação, refletindo leis universais determinadas do ser, exprime a lei do funcionamento e do desenvolvimento do conhecimento” (Cheptulin, 1982, p. 156), sendo assim, as categorias são o reflexo da objetividade do ser social na produção material de sua vida, vale dizer, que as categorias refletem no pensamento, pela mediação do abstrato, as formas concretas e históricas do ser homem produzindo e reproduzindo sua vida material. Logo, as categorias ontológicas e pedagógicas inerentes as proposições pedagógicas devem orientar a práxis pedagógica no sentido dela estruturar um processo de ensino-aprendizagem que fomente o desenvolvimento das funções psíquicas do educando tomando como referência a atividade humana concreta, vale aditar, que as categorias ontológicas e pedagógicas devem refletir, no processo de ensino-aprendizagem, o movimento concreto, histórico e social no qual o homem se faz homem mediante múltiplas determinações. Quer dizer que elas devem tomar como sistema de referências a própria luta de classes, para que não percam sua objetividade.

Dito isto, entendemos que cabe às teorias e proposições pedagógicas, mediada pelas práxis pedagógica, propor formas de apropriações do conhecimento escolar para aluno cujo objetivo é elevar o nível de consciência em-si para o nível de consciência para-si, isto é,

qualificar do ponto de vista científico, político e pedagógico a escolarização desse indivíduo singular na direção que tenha consciência de sua universalidade (gênero humano).

Desse modo, supomos que, predominantemente, as teorias e proposições pedagógicas da Educação Física escolar não propõem formas de apropriações das objetivações genéricas que possam ir da imediaticidade do aluno. Sendo assim, a práxis pedagógica é esvaziada de sua função precípua que é mediar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do educando levando-o a compreensão dialética da realidade concreta em que se encontra. Provavelmente, isto é resultado do trato com o conhecimento escolar da Educação Física ser estruturado a partir de princípios ontológicos idealistas apresentados em algumas teorias e proposições pedagógicas da Educação Física Escolar. Tomando como sistema de referências estes princípios, as proposições pedagógicas desconsideram o indivíduo enquanto um ser concreto síntese de múltiplas determinações e, com isso, não oferecem princípios científicos e filosóficos que possam orientar a práxis pedagógicas dos professores de educação física alinhada as contradições e conflitos da sociabilidade capitalista, cuja luta de classes é a sua força motriz.

A nossa hipótese geral evoca algumas hipóteses específicas, quais sejam: 1º) *Supomos que as teorias e proposições pedagógicas da Educação Física Escolar voltadas para a Educação Básica não oferecem categorias pedagógicas que permitam, pela mediação da práxis pedagógica, a estruturação de um processo de ensino-aprendizagem que compreenda o educando enquanto sujeito concreto, omnilateral mediado por múltiplas determinações. Logo, as categorias pedagógicas dessas proposições estão sustentadas por pressupostos ontológicos e gnosiológicos idealistas;* 2º) *Supomos que a teoria e proposição pedagógica Crítico-Superadora é a que mais avançada no que diz respeito à proposição de categorias ontológicas e pedagógicas que permitam, pela mediação da práxis pedagógica, a estruturação de um processo de ensino-aprendizagem que compreenda o aluno enquanto sujeito concreto mediado por múltiplas determinações. Logo, as categorias ontológicas e pedagógicas dessa proposição estão sustentadas por pressupostos ontológicos e gnosiológicos materialista histórico dialético.*

A partir de nosso problema e hipóteses se faz necessário explicitarmos nossos objetivos: O primeiro deles é o geral, no qual pretendemos *analisar as tendências ontológicas e gnosiológicas subjacentes nas teorias e proposições pedagógicas da Educação Física Escolar destinada a Educação Básica.*

Em decorrência, anunciamos nossos objetivos específicos, com os quais almejamos: 1º) *A partir da crítica radical presente nas pesquisas da Rede Lepel sobre as*

tendências pedagógicas da Educação Física Escolar, analisar quais são as tendências ontológicas e gnosiológicas presentes nas teorias e proposições pedagógicas que orientam a prática pedagógica do professor de Educação Física da Educação Básica ; 2º) Discutir, do ponto de vista ontológico, os nexos e relações entre a atividade humana e o pensamento, enquanto par dialético dos fundamentos filosóficos, científicos e educacionais que estruturam as teorias e proposições pedagógicas da Educação Escolar/Educação Física; 3º) Esclarecer como o processo de alienação da atividade humana interfere negativamente na produção e apropriação das objetivações genéricas e, por conseguinte, na relação onto-histórica do processo de conhecimento fundada pela práxis; 4º) Delimitar princípios ontológicos (na forma de categorias) cuja função ontológica é mediar à relação e os nexos entre a teoria pedagógica e a práxis pedagógica dos professores de educação física em vista a estruturação de um processo de ensino-aprendizagem orientado pelo sistema de referências da cultura corporal.

Nessa direção nosso campo empírico é a Rede Lepel e, por conseguinte, temos como fontes empíricas as publicações científicas da Rede Lepel publicadas nas formas de artigos, monografias, dissertações, teses e livros.

O critério científico que nos valem para escolher a Rede Lepel enquanto campo e fonte empírica foi à constatação da presença de elementos ontológicos presentes nos eixos articuladores (Formação de Professores, Política Pública, Produção de Conhecimento e Trabalho pedagógico) da Pesquisa Matricial que orienta as demais linhas de pesquisas. Ou seja, partimos do suposto que os quatro grandes eixos da pesquisa matricial da Rede Lepel foram delimitados levando em consideração a ontologia marxista, pois: 1º) Apreendem que o homem se torna ontologicamente homem pela mediação de primeira ordem do **trabalho**, enquanto categoria fundante do ser social; 2º) Em decorrência do intercâmbio do homem com a natureza, mediado pelo trabalho, ontologicamente, cria-se as condições objetivas e subjetivas da **produção do conhecimento**; 3º) Entretanto, esse processo de conhecimento da legalidade natural e social do mundo da natureza e dos homens envolve, concomitantemente, um processo formativo, vale dizer, um processo de **formação humana** que nos permite um salto ontológico em relação a esfera biológica, bem como, gera o desenvolvimento histórico do gênero humano. Todavia, o desenvolvimento do gênero humano se desdobra pela mediação dos modos como os homens produzem e organizam sua vida social e, nesse sentido, o modo de produção e organização capitalista, em relação às formações pré-capitalistas se tornam o mais avançado, no que diz respeito à produção e organização das relações sociais,

mas, contudo, encerra historicamente uma contradição nuclear que o coloca na pré-história da humanidade ao passo que o desenvolvimento da humanidade está assentado na exploração do homem pelo homem que impede a plena emancipação humana. Desse modo, a classe exploradora para manter tal condição intervém basicamente em três processos articulados entre si, a saber: a) nas relações sociais de produção (e, por sua vez, alienando o trabalho); b) no processo de produção do conhecimento (tornando-o uma força produtiva e apropriando-o de forma privada); c) no processo de formação humana dos seres sociais dosando e moldando a apropriação do conhecimento e habilidades, inculcando determinados valores, etc.; 4º) Esse processo de intervenção se dá por inúmeras mediações que, por sua vez, a mediação **política** se converte em um tipo de mediação imprescindível para exercer o poder da classe exploradora sobre a classe explorada. Destarte, a Rede Lepel ao articular ontologicamente os quatros eixos na pesquisa matricial nos fornece um instrumental analítico necessário para estudar nosso objeto de estudo.

Contudo, para logarmos êxito nesse processo investigativo é necessário um método de investigação que dê conta da complexidade do nosso objeto de estudo.

Para isso, na esteira de Marx (2003), urge a necessidade de nos apropriarmos da matéria (objeto de estudo), buscando suas regularidades e especificidades com vista na apreensão da sua legalidade em contraposição às legalidades contidas em outras matérias, vale dizer,

O concreto é concreto por ser síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso, que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. O primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata [...] (MARX, 2003, p.248).

Este caminho, conforme Kosik (1976, p.37) pode ser tangível e expresso da seguinte forma:

- 1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio da matéria, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis;
- 2) análise de cada forma de desenvolvimento da própria material;
- 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento.

No singular deste relatório de pesquisa esse caminho investigativo pode ser sintetizado da seguinte forma:

- 1) Análise dos estudos realizados pela Rede Lepel no tocante a Formação de Professores/Currículo e Trabalho Pedagógico/Trato com o conhecimento;
- 2) Análise, do ponto de vista ontológico, das teorias e proposições pedagógicas da Educação Física. Criando os nexos e as relações com a Educação Escolar e a sociabilidade capitalista (a busca de regularidades e contradições);
- 3) Análise, do ponto de vista ontológico, as teorias e proposições pedagógicas da Educação Física criando nexos e relações com a Educação Escolar e a sociabilidade capitalista (a relação dialética do singular-particular-universal = a busca de regularidades, contradições, possibilidades).

Dessa maneira, podemos apresentar o método de exposição, que segundo Marx (2003, p.248),

[...] pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento [...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apoderar do concreto, de o reproduzir como concreto espiritual.

De acordo com Kosik (1976) [...] *explicitação é um método que apresenta o desenvolvimento da coisa como transformação necessária do abstrato em concreto* [...] (p.39).

Todavia, antes de passarmos para estrutura de nossa explicitação, cabe, nesse momento, delinear nossas categorias de análise, enquanto ferramentas de pensamento, que visam nos ajudar a compreender o concreto.

Nós iremos seguir as orientações metodológicas de Kuenzer (1998) ao distinguir categorias metodológicas e categoria de conteúdo. Segundo a referida autora as categorias metodológicas são aquelas que são imanentes ao método dialético. São aquelas que mantêm “*unidade entre as leis do pensamento e as leis do ser*” (op. cit.), e que nos permitem ir do desconhecido ao conhecido (KOPNIN, 1978). Este ir do desconhecido para o conhecido no nosso entendimento expressa o momento do desvelamento da essência presente no fenômeno.

Nesse sentido adotamos quatro categorias metodológicas presentes no materialismo histórico-dialético, a saber: a totalidade, a contradição, a práxis e a mediação. Para Marx (2003) as categorias de pensamento são formas do ser, isto, representa a imagem da produção material da existência dos homens. Esta produção material da vida humana é

mediada pela atividade prática do ser genérico, que ao transformar o objeto também se transforma. Ocorre, portanto, uma transformação tanto objetiva quanto subjetiva. Essa reciprocidade de transformações engendra a relação dialética entre teoria e prática, entre objetividade e subjetividade. A práxis é tradutora do movimento concernente entre teoria e prática, onde a prática cria as condições objetivas para a teoria, e a teoria sempre aderente a prática regula as formas de intervenções práticas. Logo, a teoria e prática pedagógica são reunidas na práxis pedagógica.

Todavia, o ser que pensa e age está envolvido por um tecido social concreto, isto é, está envolto por teias de relações causais que determinam as formas de ser e de pensar. A práxis (uma atividade consciente voltada a um fim) é concebida, então, pela intensificação ontológica da totalidade social. Entretanto, essa totalidade social é composta organicamente por suas partes, que mediante seus nexos e relações compõem a totalidade. Não é uma justaposição das partes que gera o todo, mas, ao revés, o movimento das partes em suas contradições e conflitos que o todo se estrutura, contudo, é a totalidade, em última instância, que determina as partes.

A Educação Escolar/Educação Física, partindo dessa reflexão, são complexos sociais parciais de uma totalidade social; a práxis pedagógica é uma das partes da Educação Escolar/Educação Física enquanto todo.

Dessa maneira, percebemos que a totalidade tem movimento, ela não é estática, mas se move pelo movimento das partes organicamente interligadas. Quem dá a dinamicidade da totalidade social são as contradições inerentes a ela. A Educação Escolar capitalista tem movimento por suas contradições internas que se coadunam com as contradições externas imanentes no modo capitalista de produção, como por exemplo, a luta de classes, a relação entre capital e trabalho. Enquanto contradições internas podemos expor as contradições entre as teorias e práticas pedagógicas (entre as práxis) materializadas no ato educativo. Sem contradição a totalidade fica inerte.

Vimos então, que a totalidade é constituída organicamente por suas partes, e esta tem movimento por conta de suas contradições imanentes que permitem o todo ter uma estrutura, bem como, dinamicidade. Contudo, a fonte disso tudo é o ser do homem que ao agir e pensar põe em movimento os nexos causais da realidade, que é determinado por ele, como

também, ele é determinado por ela, isto é, pela práxis a totalidade ganha vida, as contradições nascem.

Mas o homem não vive isoladamente e não se faz homem sozinho. Ele vive em sociedade e sempre precisa do outro ou dos outros como da natureza para se fazer homem. Isto é, o homem em seu processo de humanização sofre inúmeras mediações, pois sem as mediações a totalidade e suas partes, a contradição e a práxis seriam inviáveis. Logo, todas essas categorias estão sempre se determinado reflexivamente. Elas formam um complexo categorial do qual o ser social é seu portado, mas o momento predominante é a práxis.

Guiado por esse fio onto-gnosiológico é que vamos encontrar os nexos e relações de nossas categorias de conteúdo na realidade concreta que iremos investigar. Por categoria de conteúdo Kuenzer (1998) diz que elas representam a particularidade do próprio fenômeno. Elas representam o conteúdo objetivo da realidade objetiva. As categorias de conteúdo, em nosso entendimento, são as particularidades objetivas e subjetivas presentes nas práxis sociais. Destarte, como iremos pesquisar uma realidade educativa mediada por suas contradições e que esta realidade é uma parte orgânica de um sistema de ensino que representa sua totalidade, entendemos ser coerente a eleição de categorias de conteúdo que representem objetivamente a realidade a ser investigada.

Sabemos que uma realidade educativa é composta por uma diversidade de categorias, pois a totalidade tem movimento, então, outros critérios de escolha foram as categorias de conteúdos diretamente ligadas a nossa problemática. Por isso, nossas categorias de conteúdo são: teorias e propostas pedagogias, práxis pedagógica.

Nesse sentido nossa exposição da matéria busca, a partir de nossa investigação, explicitar as relações causais estabelecidas entre teorias e proposições pedagógicas, a práxis pedagógica no âmbito da Educação Escolar/Educação Física. Entretanto, esses complexos sociais são impelidos a dar respostas pela totalidade concreta, vale dizer, da sociabilidade capitalista. Desse modo, a exposição da matéria inquirida segue a seguinte estrutura: 1º) Sistematizando os dados do debate teórico a partir da Rede Lepel; 2º) Fundamentos Ontológicos e Históricos da atividade humana e do pensamento; 3º) A dialética entre a dimensão ontológica e histórica da práxis humana: a formação da individualidade mediada pela sociabilidade Capitalista; 4º) Princípios Ontológicos: categorias da objetividade /

subjetividade, da Genericidade / individualidade, da objetivação / apropriação, da individualidade em-si / Individualidade Para-Si.

Almejamos que mediado por essa estrutura de explicitação possamos apreender radicalmente a matéria tratada por nós. Essa é nossa intenção, esperamos que logremos êxito nesta tarefa.

1 SISTEMATIZANDO OS DADOS DO DEBATE TEÓRICO A PARTIR DA REDE LEPEL

Este capítulo tem como objetivo, *partindo da crítica presente nas pesquisas da Rede LepeL sobre as tendências pedagógicas da Educação Física Escolar*, analisar as tendências ontológicas e gnosiológicas presentes nas teorias e proposições pedagógicas de ensino da Educação Física Escolar. Almejamos com esse objetivo trazer à baila a discussão sobre a necessidade histórica das teorias e propostas pedagógicas da Educação Física encaminharem princípios ontológicos e gnosiológicos mediadores da práxis pedagógica que tenham aderência com as determinações sócio-históricas do ser social¹⁰.

Para tal intento iremos nos valer da **crítica** presente nas pesquisas objetivadas da Rede LEPEL¹¹ por entendermos que dessas objetivações científicas podemos extrair

---

¹⁰ Nessa direção temos acordo com a tese de doutorado de Ortigara (2002) ao denunciar um silêncio presente nas pesquisas e no debate em relação aos fundamentos ontológicos que orientam a prática pedagógica dos professores de Educação Física Escolar, portanto, conforme o referido autor: “No interior da Educação Física, a ausência de uma abordagem ontológica do ser social fez com que tal problemática não recebesse a devida atenção no trato das atividades-temas de sua intervenção pedagógica. Por um lado, essa ausência conduziu a explicações naturalistas do ser humano de forma que as significativas diferenças entre o andar, o correr, o saltar, etc., realizado por homens e mulheres e o realizado por outros animais não são questionadas ou, muitas vezes, simplesmente negadas. Por outro, mesmo quando se considera a historicidade do desenvolvimento de homens e mulheres e essas diferenças são ponderadas, ou não se aprofunda suficientemente o seu significado na real determinação da especificidade do humano, como ser social, ou a determinação é subsumida à cultura.

A tese tem como objetivo denunciar a ausência, nos estudos em Educação Física, de uma abordagem que leve em consideração a determinação ontológica do ser social e afirme sua necessidade para que se vislumbre uma explicitação realista e crítica do processo de produção e reprodução de homens e mulheres. Mais ainda, que possibilite compreender a especificidade ontológica do andar, do correr, do saltar, do pular, etc., como específicos da atividade humana [...]” (ORTIGARA, 2002, p.01).

¹¹ “A LEPEL é criada na FACED/UFBA em 2000 e, a incorporação de pesquisadores, experiências e vivências do Grupo de Pesquisa também cadastrado no CNPq, com a denominação de “A ESCOLA DO RECIFE”, - LOEDEFE – Laboratório de Estudos Descritivos em Educação Física e Esporte, não cadastrado na UFPE e, incorporado na UFBA. A inscrição da LEPEL no programa de Pós-Graduação em Educação da FACED e do cadastramento no Diretório Nacional dos Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq, sob a coordenação da Prof^a. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel, só foi possível no ano de 2000, graças aos esforços dos pesquisadores, professores e estudantes que buscam a continuidade na formação acadêmica junto à Universidade e, dos investimentos realizados pela UFBA. O grupo vem participando da construção da rede regional de intercâmbio acadêmico interinstitucional e na elaboração conjunta de eventos científicos em nível regional e nacional. As ações têm repercussões na formação inicial, continuada e em serviço, na produção teórica, na constituição de redes de intercâmbio, na editoração, publicação e nas políticas na área de Educação Física e Esporte e Lazer. O grupo está redimensionando o processo de trabalho pedagógico e de produção do conhecimento, considerando a pesquisa como princípio educativo, buscando intensificar as inter-relações entre pessoas e instituições, de forma interativa, produtiva, solidária e através da concepção de Pesquisa Matricial (Pesquisa-ação) na qual estão articulados projetos, tanto de iniciação científica da graduação, quanto de projetos vinculados ao programa de pós-graduação. Articula-se em torno de projetos para responder as demandas, reivindicações e necessidades históricas postas no Nordeste do Brasil. Seguindo as indicações acumuladas nos estudos junto a UFPE, apresentamos a PESQUISA MATRICIAL, intitulada: “Problemáticas significativas da prática pedagógica e da produção do conhecimento na formação e intervenção do profissional de educação física e esporte abordadas através da pesquisa matricial – pesquisa ação na LEPEL/FACED/UFBA”, tendo como eixo central do estudo o

elementos teóricos suficientes para realizarmos uma **crítica** onto-histórica das teorias e proposições pedagógicas da Educação Física escolar, isto é, partiremos da crítica radical¹² realizadas pelo coletivo de pesquisadores da Rede Lepel em relação às teorias e proposições pedagógicas da Educação Física Escolar e, mediados por esta crítica, iremos analisar quais tendências ontológicas orientam a práxis pedagógica do professorado da Educação Física Escolar expondo o horizonte teleológico presente nelas e, com efeito, a função ontológica da Educação Física Escolar e da práxis pedagógica do professor da Educação Física imanentes nestas tendências.

Podemos observar mediante pesquisas realizadas pela Rede LEPEL (UFBA, UEFS, UFS, UFPE), em especial, aquelas referentes à Formação de Professores/Currículo e Trabalho Pedagógico/Trato do Conhecimento na Educação Física, que existe na formação de professores de Educação Física uma ausência de nexos e relações entre o projeto histórico, a teoria educacional e a teoria pedagógica. Essa ausência implica a presença de concepções filosóficas, científicas e pedagógicas de cunho idealistas, ecléticas, e com uma forte tendência ao relativismo epistemológico. Dessas concepções são sistematizados princípios (filosóficos, científicos e pedagógicos) que passam a mediar, orientar a práxis pedagógica dos professores de Educação Física em sala de aula. É lugar comum, a compreensão de que as opções teóricas podem limitar ou não, as bases explicativas da realidade nas suas dimensões ontológicas, epistemológicas, lógicas e pedagógicas.

---

trabalho, enquanto prática social e especificamente a prática pedagógica na formação humana e na produção do conhecimento, que envolverá a equipe de pesquisadores, selecionados em processos formais no interior do programa de Pós-Graduação, egressos dos cursos e estudantes de graduação. A LEPEL estimula o contato com cientistas/professores das diversas redes que estão sendo construídas – Rede Alfa de Intercâmbio Internacional; Rede Beta de Intercâmbio Nacional; Rede Gama de Intercâmbio Regional; Rede Delta de Intercâmbio Estadual e Rede Omega de Intercâmbio Local, interessados e comprometidos com um Projeto Coletivo de desenvolvimento científico e tecnológico da área em nossa região. Ao definir o Plano de Metas da LEPEL, o grupo assumiu a responsabilidade de situar-se no contexto da Universidade e assumir a função de ser uma das instâncias dinamizadoras e que materializa seus fins, a saber, produzir e socializar conhecimentos científicos socialmente relevantes e formar profissionais de nível superior que atendam as demandas históricas do contexto social, fazendo-a na perspectiva crítica, de integrar ensino-pesquisa-extensão. No entanto, considerando uma série de limitações que se impuseram ao coletivo como o tempo, as distâncias e as possibilidades de reunir todos os membros ao mesmo tempo no mesmo espaço foram diversificadas as possibilidades de leitura, debates, críticas e contribuições para elaboração de suas propostas. Como dinâmica de trabalho o grupo busca desenvolver ações que materializem a proposta da Linha, através de estudos e pesquisas, debates sistemáticos, realização de seminários, levantamento e crítica do material produzido, intercâmbio com instituições de ensino e pesquisa, tendo em vista a construção do conhecimento teórico da área e a formação de professores [perante as] atividades acadêmicas e científicas, nos confrontamos com situações complexas e contraditórias, em relação às condições objetivas de trabalho e de financiamento das pesquisas, projetos e programas. No entanto, o que nos move é a perspectiva de horizonte histórico, ou seja, a possibilidade de políticas públicas de caráter socialista onde, a educação, ciência e tecnologia, pelo papel estratégico que desenvolvem no processo de humanização, sejam efetivamente valorizadas” (Rede Lepel, 2002). Hoje a Rede LEPEL está atrelada as seguintes IES: UFS, UFAL, UFBA, UFPE, UFPB, UFRP, UFRB, UEFS.

¹² No sentido marxiano de “ir à raiz do problema” em vista a explicitação da relação dialética entre a essência e aparência presentes nos fenômenos sócio-históricos.

Santos Junior (2009, p.18), ao tratar dessas questões no que tange a formação de professores em educação física, indaga:

No final das contas o que temos? Um amplo processo de desqualificação que se arrasta por décadas. Dito de outra forma significa observar que os futuros professores chegam aos últimos períodos de sua formação com, no geral, as mesmas incertezas que vivenciamos nos anos 80 e 90 do século passado: A) fragilidade de ordem conceptual quanto a nossa área de conhecimento; B) fragilidade quanto aos objetivos a empreender no projeto de escolarização de crianças e jovens; C) dificuldade de organizar o trabalho pedagógico de forma a tratar a Educação Física como uma disciplina onde se ensina e não apenas se “treina”; D) dificuldade para perceber os nexos existentes entre os problemas sociais e o modelo de Educação e de Educação Física hegemônicos; D) o desconhecimento das proposições construídas, desde a década de 80, na nossa área. Tudo como um velho filme a passar de maneira monótona e insistente, mudando apenas os nomes dos lugares. Estas questões configuram a cultura pedagógica construída no processo de produção e apropriação do conhecimento na formação dos professores. As raízes que asseguram, e conformam tal cultura pedagógica, podem ser localizadas no modo como o capitalismo se apodera do Estado e de como influencia amplamente a cultura [...].

Na mesma linha de raciocínio Taffarel (2009) reitera a posição de Santos Junior (2009), contudo, volta sua atenção aos fundamentos filosóficos, econômicos, político-pedagógicos subjacentes as teorias e proposições pedagógicas da Educação Física expondo a urgência em retomar

[...] o debate sobre teorias da educação física [...], principalmente, reconhecendo a necessidade histórica de, por um lado, dar o combate a teorias reacionárias e anti-revolucionarias presentes na atualidade e, por outro, avançar nas formulações para a construção de uma teoria que se desenvolva como categorias da prática sendo efetivo ponto de apoio para os professores no enfrentamento da difícil realidade educacional no Brasil. Vamos partir de explicações históricas e ontológicas para tecer a crítica necessária, neste momento, as principais formulações que estão colocadas no campo da teoria da educação física. Levantamos a hipótese de que prevalecem na educação física brasileira explicações e formulações que demonstram um claro idealismo. O que estamos denominando de idealismo? A todas as explicações que se remetem a uma dada visão de mundo pré-socrática, onde se acreditava que os Deuses criaram o ser humano e tudo o que existia; que os escravos não eram humanos e que deveriam existir os que não necessitavam fazer nada, só pensar, e os que cabiam executar os trabalhos manuais. Uma visão kantiana onde se acredita que somos fruto da força de um ser superior, no caso Deus, para os cristãos, ou Ala para os muçulmanos. Uma visão que explica o mundo como sendo um mundo fenomênico onde a medida da essência é o ser humano e como cada um é uma individualidade que percebe o mundo de acordo com sua subjetividade

não se pode realmente conhecer a verdade e o concreto real a não ser por imperativos categóricos determinados pela razão. Idealistas são as visões de mundo que desconsideram as formações econômicas, históricas, na determinação última do ser social, e ignoram que a formação das classes sociais decorrem da forma como os homens produzem suas vidas e que isto é historicamente situado e não foi superado pelo modo do capital organizar a produção dos bens. Idealistas, são as correntes de pensamento que negam o conhecimento objetivo do real, que propõe o ecletismo teórico, que negam a luta de classes e a força do aparato ideológico na sustentação da sociedade de classes, da propriedade privada e dos valores burgueses e, formulam em última instância, explicações contra-revolucionárias (p.02).

Nesta perspectiva, Escobar (1997, p.50) reitera as análises supracitadas ao explicitar que

As relações entre os homens estão determinadas pela estrutura econômica da sociedade. No modo capitalista a exaltação da competição desenvolve a motivação pessoal e egocêntrica, estimulando a exploração do homem pelo homem e o desprezo pelos interesses coletivos. É por isso que o coletivo é o princípio fundamental para a prática pedagógica da escola inserida num projeto histórico superador dessas relações. Não obstante, o problema do coletivo não pode ser abordado nas bases idealistas da pedagogia, que o situa no interior das teorias da dinâmica de grupo atribuindo-lhe como objetivo preparar os alunos para a adaptação à vida em sociedade.

Nesse sentido podemos, mediante as constatações e análises supracitadas sobre as tendências teóricas da educação física, formular duas hipóteses de fundo em relação às bases explicativas que buscam lastrear o processo de trabalho pedagógico dos professores de educação física, a saber: 1º) Há uma forte presença de princípios ontológicos e gnosiológicos idealistas nas teorias que buscam orientar e sistematizar o trabalho pedagógico do professor de educação física; 2º) No âmbito do embate de projetos históricos a proposição teórica e pedagógica crítico-superadora é aquela que se coloca num marco conceitual contrário aos princípios ontológicos idealistas presentes nas demais teorias.

Essa duas hipóteses ganham força na pesquisa realizada por Silva, W. (2011) ao analisar as proposições pedagógicas emergentes na Educação Física Escolar. O autor se valeu de um complexo categorial (projeto histórico, formação de homem, trato com o conhecimento e objeto de estudo) visando identificar e analisar em cada proposição pedagógica a perspectiva de formação humana (unilateral x omnilateral). Mediante seu esforço intelectual ao se debruçar sobre as diferentes proposições pedagógicas crítica e não-crítica¹³ (proposição

---

¹³ As proposições pedagógicas críticas da Educação Física tem como horizonte teleológico questionar e superar a concepção de formação do indivíduo presentes nas proposições pedagógicas não-críticas.

desenvolvimentista, proposição da Promoção da Saúde, proposição Construtivista, proposição Crítico-Emancipatória e proposição Crítico-Superadora) pode concluir que

É importante destacar que durante o trabalho com o material empírico da pesquisa procuramos desenvolver uma lógica de pensamento que nos levasse a pensar por contradição, sendo assim, se buscou analisar as proposições pedagógicas da Educação Física a partir dos elementos que as aproximam ou as afastam da perspectiva da formação unilateral ou da perspectiva da formação omnilateral do homem. Neste sentido, com base em nossas análises pode-se afirmar que as proposições pedagógicas na Educação Física com maior grau de desenvolvimento teórico não tratam dos *nexos e relações* entre teoria pedagógica e projeto histórico, bem como que *prevalece* nas proposições pedagógicas da Educação Física brasileira a defesa da concepção da formação unilateral (fragmentada), enquanto a concepção de formação que orienta o processo de formação das futuras gerações no interior das escolas brasileiras (SILVA, W., 2011, p. 65).

Todavia, na sua análise o referido autor pôde constatar que no bojo da maioria das proposições pedagógicas da Educação Física, a proposição Crítico-Superadora se encontra em um estágio de desenvolvimento teórico-metodológico mais avançado em relação às demais por estabelecer nexos e relações entre projeto histórico, teoria educacional e teoria pedagógica e, destarte, apontando na direção da perspectiva da concepção de formação omnilateral que, por conseguinte, está fundada na ontologia do ser social que indica o trabalho enquanto protoforma do ser do homem social. Nas palavras de Silva, W. (2011, p. 64)

Um dos saltos qualitativos da proposição crítico-superadora em relação às demais proposições pedagógicas da Educação Física, está na delimitação do seu objeto de estudo, uma vez que para fazer essa delimitação toma como pressuposto fundamental a **explicação ontológica sobre o desenvolvimento do homem, destacando desse processo a categoria fundante do ser social, o trabalho**. E partindo do entendimento do trabalho enquanto atividade humana delimita o que do patrimônio histórico cultural da humanidade tem que ser acessado pelas novas gerações para tornarem possível o seu processo de humanização. O coletivo de autores teve o mérito de trazer “a prática do homem para a explicação do que é Educação Física” (grifos nossos).

Em pesquisas precedentes a de Silva, W. (2011), Taffarel (1993), Escobar (1997), Sá (2003), Lacks (2004), Santos Junior (2005), Tifton (2006), Albuquerque (2007), Silva, A. (2009), Colavolpe (2009), Alves (2010), Oliveira (2009), Viana (2011) entre outros, inseriram em suas análises elementos da crítica ontológica ao buscarem centralizar a função ontológica do trabalho como *médium* da relação homem-natureza e homem-homem, bem como, tomar a categoria trabalho enquanto práxis produtiva e princípio ontológico que orienta a práxis social

dos homens, como também, a práxis pedagógica da Educação Física, como mostra Taffarel et.al. (2009, p.27)

Trabalhamos em áreas de reforma agrária e nos espaços públicos – escolas, centros esportivos e outros – onde se faz necessário radicalizar a crítica geral à sociedade capitalista, a crítica à práxis da humanidade, a partir da crítica à prática social presente nesses espaços e tempos. Isso é possível a partir do trabalho pedagógico, suas singularidades e a particularidade na escola e nos movimentos sociais de luta da classe trabalhadora, porque reside aí a possibilidade da identificação inequívoca das fontes geradoras dos problemas a serem pesquisados. Em nosso caso, tratamos dos problemas relacionados à cultura corporal – esporte, jogo, dança, capoeira, entre outros.

Esse coletivo de pesquisadores em suas respectivas pesquisas subscreve, *mutatis mutandis*, que o objeto de estudo da Educação Física é a cultura corporal. Ao definirem a cultura corporal enquanto área de conhecimento da Educação Física os referidos pesquisadores se inserem num movimento histórico-ideológico que se coloca contrário às demais proposições pedagógicas que, em essência, não vinculam seu objeto de estudo com as contradições da sociabilidade capitalista. Ao produzirem conhecimento sobre a Formação de Professores/Currículo e Trabalho Pedagógico/Trato com o Conhecimento, tendo como eixo norteador a cultura corporal como uma área de conhecimento que sintetiza as múltiplas determinações das práticas corporais historicamente objetivadas e apropriadas pelos seres genéricos, eles apreendem que a Educação Física enquanto práxis social será um dos *médiuns* interposto entre o conjunto das relações sociais de produção capitalista e os indivíduos singulares, bem como, a Educação Física terá como função ontológica e social a criação de tempos pedagógicos que permitam aos indivíduos singulares o acesso a apropriação das práticas corporais em seus modos mais desenvolvidos para que possam se objetivar como sujeitos ativos e participes das mudanças de seus contextos.

Estas intenções e necessidades deste coletivo de pesquisadores podem ser sintetizadas no livro produzido pela Rede LEPEL denominado Trabalho Pedagógico e Formação de Professores/ Militantes Culturais¹⁴: construindo políticas públicas para a

---

¹⁴ Segundo este coletivo de pesquisadores a Formação de Professores/Militantes Culturais significa: “Por fim, a questão do militante cultural. A nossa compreensão de formação humana não pode prescindir da luta por uma política cultural de formação. Isso no estágio atual das relações sociais capitalistas não acontecerá sem um profundo processo de organização política da classe trabalhadora e de luta pelas reivindicações históricas. Esse processo necessita de militantes, de quadros referenciados nos organismos, nas lutas e nas bandeiras históricas da classe trabalhadora. Diz respeito, portanto, à formação de homens e mulheres para a luta por uma educação emancipatória, que por sua vez não acontecerá sem mudanças significativas no padrão cultural acessado pela classe, na ampliação do padrão cultural dos trabalhadores.

educação física, esporte e lazer publicado ano de 2009. O escopo do livro é denotar a relevância de partir do real para formular categorias explicativas da própria realidade objetiva, isto é, segue a premissa marxiana que as leis do pensamento refletem as leis do ser. Para atingir o núcleo racional da realidade objetiva mediada pelo seu conjunto de relações sociais, o referido coletivo e pesquisadores adotam a orientação metodológica que parte da articulação entre a pesquisa-ensino-extensão, bem como, da unidade dialética entre Universidade, Educação Básica e Movimentos Sociais, visando qualificar do ponto de vista científico, político e pedagógico a formação de professores e o trabalho pedagógico da Educação Física.

Na apresentação do livro o coletivo de pesquisadores explicita que o mesmo encarna cinco características. O primeiro deles recupera o caráter de classe que responde a um determinado carecimento que o provoca, a saber: a luta de classes. De saída, o livro reflete a determinação ontológica que ele corresponde, ou seja, uma objetivação científica e pedagógica que está alinhada aos interesses e necessidades da classe trabalhadora que precisa de um método de pensamento com intuito de apreender movimento contraditório da vida cotidiana em que vive. Portanto, parte de setores da sociedade que encarnam as contradições da sociabilidade capitalista que cinde a relação entre indivíduo e sociedade, vez que,

[...] é um coletivo constituído por estudantes da escola básica, professores da rede pública de ensino, estagiários científicos, professores pesquisadores de universidades, estudantes de pós-graduação – especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado, doutorado sanduíche –, tutores, estudantes de graduação – estagiários acadêmicos, bolsistas de iniciação científica, monitores, bolsistas de projetos especiais (Rede CEDES/ME, Programa Permanecer UFBA, Licenciatura em Educação do Campo – SECAD/MEC/UFBA, Atividade Curricular em Comunidade – ACC/UFBA) –, professores de instituições em intercâmbio com o Grupo LEPEL/FACED/UFBA, a saber, UFS, UFPE, UFAL, UEFS. Seus textos dizem respeito à classe trabalhadora, aos trabalhadores de movimentos sociais de luta (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimento dos Trabalhadores Desempregados, Movimento dos Trabalhadores Sem Teto, entre outros), as crianças e jovens da escola pública – ensino infantil, básico (fundamental e médio) e ensino superior; jovens e adultos, alfabetização de adultos, enfim, as pessoas da comunidade em geral que reivindicam educação, Educação Física, esporte e lazer. Todos os autores participam, de uma ou outra forma, de projetos na Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal

---

Isso será tarefa e obra da classe trabalhadora, única responsável pela sua emancipação. Os militantes culturais deverão, por isso, ser formados com profunda consciência de classe – formação política, em organizações revolucionárias com consistente base teórica e disposição para carregar até as últimas conseqüências o fardo do nosso tempo histórico” (TAFFAREL et. al., 2009, p.45-46).

de Alagoas (UFAL), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), universidades públicas situadas no Nordeste do Brasil, um dos maiores bolsões de miséria da América Latina – contraditoriamente, uma região com grandes arrecadações fiscais [...] Parte daí a primeira concepção básica sobre a produção do conhecimento – é uma obra socialmente útil, coletiva, histórica e institucionalmente situada, resultante do trabalho pedagógico e que se desenvolve como categoria da prática (p.13-14).

A segunda característica atribuída ao livro pelo coletivo de pesquisadores parte da assertiva marxiana onde, *“É certo que armas da crítica não pode substituir a crítica das armas, que o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas”* (MARX, 2005, p.151), e para isso a crítica carece de uma determinação ontológica e de um método capaz de apreender o movimento do real visando sua transformação. Ou seja, o método é impelido pela intensificação ontológica do qual se origina, ele é impelido a dar resposta concretas à situações concretas por indivíduos concretos. Com esse espírito o coletivo expõe que

A preocupação fundamental deste coletivo é que todos se apropriem dos meios de produção do conhecimento científico e, portanto, do método. Deriva-se daí a segunda característica do livro. O que nos unifica, a saber, as necessidades vitais, traduzidas em problemáticas, abordadas cientificamente, com o método que permite compreender, explicar e agir no real concreto transformando-o – o método materialista histórico dialético, que permite uma metodologia científica para conhecer o real e agir de acordo com as necessidades vitais para a transformação social. A visão científica do mundo reveste-se, portanto, de caráter teórico. Todos os postulados, conceitos e idéias são teoricamente fundamentados e confirmados com os fatos da vida, da experiência humana e com os dados científicos. A visão científica do mundo não é separada do real e do agir humano no real concreto. Os pressupostos teóricos do desenvolvimento histórico da natureza, do homem e de sua capacidade de conhecer não são separados das premissas programáticas, ou seja, da ação política para transformar a situação atual (p.14).

O referido coletivo de pesquisadores entende que a objetividade e subjetividade são elementos ontológicos inextrincáveis, e a relação entre o lógico e o histórico revela não mais do que a dialética imanente entre subjetividade objetivada e objetividade subjetivada (CHASIN, 2009) posta e determinada pela causalidade do real, cuja atividade humana conscientemente orientada a um fim jamais prescinde dela, haja vista que, o

[...] lógico reflete não só a histórica do próprio objeto como também a história do seu conhecimento [...] A base do conhecimento da dialética do histórico e do lógico resolve-se o problema da correlação entre o pensamento

individual e o social; em seu desenvolvimento intelectual individual o homem repete em forma resumida toda a história do pensamento humano [...] (KOPNIN, 1978, p.186).

Nesse sentido, o pôr teleológico do coletivo de pesquisadores vai responder as demandas concretas do chão social do qual faz parte. A Educação Física, então, como práxis pedagógica não é o médio desgarrado das especificidades ontológicas do ser social, mas o médio que parte da prática, pensa sobre ela, retornando mais enriquecida para transformá-la. Ademais, toda práxis social tem uma direção política, valorativa, logo, representa um interesse de classe. Por esse viés,

Origina-se destes a terceira característica deste livro. Ele está sujeito a leis do desenvolvimento histórico, o que significa que está sujeito ao grau de desenvolvimento das forças produtivas e da capacidade revolucionária do proletariado e do campesinato, das relações com o Estado burguês capitalista e suas forças hegemônicas – a direita, o centrismo e o esquerdismo – e expressa em si as contradições do mais geral, na singularidade e particularidade dos objetos aqui delineados (TAFFAREL et.al., 2009, p.14).

Todo Estado, na tradição do pensamento marxista, é um Estado de classe o qual busca defender as necessidades de um grupo ou classe social. O deslocamento do caráter de classe na produção do conhecimento, no trabalho pedagógico e na formação de professores redundam em “desvios teóricos” que obliteram as práxis sociais e as convertem em práxis utilitária (KOSIK, 1976). Atentos a relação entre teoria e programa político enquanto elementos permanentes e indissociáveis da atividade humana, o coletivo de pesquisadores nos diz que os “[...] *pressupostos teóricos do desenvolvimento histórico da natureza, do homem e de sua capacidade de conhecer não são separados das premissas programáticas, ou seja, da ação política para transformar a situação atual*” (id. *ibid.*), proposição alinhada, a terceira tese marxiana sobre Feuerbach que diz que

A doutrina materialista segundo a qual os homens são produto das circunstâncias e da educação e, portanto, segundo a qual os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador deve ser educado. Por isso, essa doutrina chega, necessariamente, a dividir a sociedade em duas partes, uma das quais é colocada acima da sociedade [...]

A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente com *práxis revolucionária* (1979, p.126, grifos do original).

Com essa tendência onto-gnosiológica é que nasce a quarta característica do livro, a saber:

E daí identifica-se a quarta característica do trabalho do coletivo, que se apresenta no livro como uma síntese de múltiplas determinações – sua localização no marco do embate entre reformas e contra-reformas, revolução e contra-revolução. É mais um dos grandes desafios a nós colocados, após o enfrentamento no real, com atitude crítica, de se valer do materialismo histórico dialético, de trabalhar em coletivos enfrentando necessidades vitais com o trabalho pedagógico socialmente útil e com unidade teórico-metodológica. Desafio este já localizado em estudos anteriores e que diz respeito ao marco do projeto histórico em que nos situamos – ou no marco do institucional e das reformas, ou o marco contra a ordem existente e pela revolução (p.14).

É importante reiterar que o trabalho desse coletivo de pesquisadores “[...] ***já localizado em estudos anteriores***¹⁵ e que diz respeito ao marco do projeto histórico em que nos situamos – ou no marco do institucional e das reformas, ou o marco contra a ordem existente e pela revolução [...]” (id. *ibid.*, grifo nossos), expressa do ponto de vista político, científico e pedagógico a defesa do projeto histórico socialista. Desde o início do capítulo fizemos questão de nos valer dos pesquisadores que integram a Rede LEPEL com a intenção de neste momento destacar que este livro síntese é fruto de um trabalho coletivo arraigada na crítica a sociabilidade capitalista. Crítica esta que pode ser constatada nos diferentes níveis de produções científicas produzidas pelo grupo, como também, nas inúmeras atividades de intercâmbio e parcerias científicas, assessoramento na construção de diretrizes curriculares para Educação Física, no diagnóstico do esporte no Brasil, na formação de professores e militantes culturais, etc.

Nessa direção, no nosso entendimento, o que move e dá unidade ao coletivo de pesquisadores da Rede LEPEL é: 1º) a crítica à sociabilidade capitalista; 2º) o materialismo histórico-dialético enquanto lógica e teoria do conhecimento; 3º) a defesa dos interesses da classe trabalhadora do campo e da cidade; 4º) a socialização do conhecimento nas suas formas mais elaboradas objetivando elevar os níveis de conhecimento da classe de trabalhadores e de suas proles, cuja Educação Escolar assume uma função onto-histórica, social e política precípua no marco do capital e, por fim, não menos importante, a emancipação humana pela mediação da emancipação do trabalho alienado, cujo horizonte teleológico é o projeto

---

¹⁵ Taffarel (1993; 2005; 2009; 2010; 2011), Escobar (1997; 2005), Kátia Sá (2009), Lacks (2004), Santos Junior (2005; 2009), Tilton (2006), Albuquerque (2007), Silva (2009), Colavolpe (2009), Oliveira (2009), Oliveira, Alves (2009; 2010), Teixeira (2009), Araújo (2008) Silva, W. (2011), Viana (2011).

histórico socialista (entendido como o maior patamar de liberdade alcançado pelo gênero humano e indivíduos singulares).

E dessa compreensão de unidade, o coletivo de pesquisadores da Rede LEPEL expressa a quinta característica do livro que podemos sintetizar segundo a qual toda produção de conhecimento, toda ação perante o real, tem que ter um sentido e significado revolucionário. Ou seja, toda atividade humana (artística, científica, filosófica, pedagógica, política) na sociabilidade capitalista tem que se converter em forças materiais se quisermos superar o modo de produção capitalista fundado na exploração do homem pelo homem, isto é,

"Podemos, acaso, nos recusar às massas e continuar a ser homens de ciência? [...] Considero a única finalidade da ciência como consistindo em aliviar a fadiga da existência humana; se os homens de ciência, intimidados por detentores egoístas do poder, contentarem-se em guardar o saber pelo prazer do saber, a ciência não passará de uma pobre coisa enferma. Vossas máquinas só servirão para novos tormentos. Com o tempo, podereis descobrir tudo o que há para ser descoberto e, no entanto, vosso progresso vos afastará cada vez mais da humanidade. O abismo entre ela e vós pode tronar-se tal que, um dia, ao vosso grito de alegria ante uma nova conquista, a resposta seja um grito de horror universal" (BERTOLT BRECHT apud KONDER, 2009, p.256).

Nos termos colocado pelo coletivo

Urge revolucionar o modo de produção e esta revolução é permanente. Almejamos estar sendo úteis com o conhecimento científico aqui apresentado sobre educação, Educação Física, esporte e lazer e com nosso envolvimento político, com a revolução, que é permanente porque só terminará com o triunfo definitivo da nova sociedade em todo o nosso planeta (TROTSKY, 2007). Por isto admitimos que a luta é para vencer. (TAFFAREL et.al., 2009, p.15).

Ou seja, nas teorias e proposições pedagógicas da Educação Física, segundo este coletivo de pesquisadores, devem estar presentes os nexos e relações entre projeto histórico, projeto de escolarização e práxis pedagógica, quer dizer, que toda teoria pedagógica reflete, pela mediação de uma teoria educacional, as finalidades de um dado projeto histórico que, por sua vez, a teoria pedagógica faz a mediação entre teoria educacional e a práxis pedagógica.

Portanto, partindo dessa tese (e seguindo os ensinamentos marxianos ao expor que devemos subir nos ombros das gerações precedentes para conseguir melhor enxergar o que está adiante) é que iremos por meio das produções já realizadas pela Rede LEPEL retomar àquelas nossas hipóteses postas no início deste capítulo com o objetivo de extrair dessas

produções elementos teóricos explicativos para aquelas questões, bem como, de forma aproximativa, engendrar uma crítica ontológica as proposições pedagógicas da educação física.

Entendemos que a crítica realizada pela Rede LEPEL em relação às teorias e proposições pedagógicas da Educação Física tem como núcleo racional: 1º) a explicitação do embate entre os projetos históricos presentes nas teorias educacionais; 2º) a determinação ontológica da centralidade da categoria trabalho enquanto princípio educativo; 3º) a construção da teoria pedagógica a partir de categorias advindas da práxis pedagógica; 4) as distintas concepções de formação humana (unilateral e omnilateral).

Conforme Silva, W. (2011, op.cit.) “[...] com base em nossas análises pode-se afirmar que as proposições pedagógicas na Educação Física com maior grau de desenvolvimento teórico não tratam dos nexos e relações entre teoria pedagógica e projeto histórico [...]”. Partindo dessa constatação científica podemos extrair algumas consequências e submetê-las a crítica ontológica.

A primeira diz respeito às confusões feitas, com orientação ideológica, em relação à questão da subjetividade e objetividade, quer dizer, na relação em que homem estabelece com o mundo exterior (real). Para além do homem o que existe? O homem pode conhecer o mundo que o circunda? Como esse mundo atua na formação do ser do homem? Tais questões podem ser resolvidas por caminhos diferentes. Podemos partir das condições reais nas quais vivem o homem, ou partir daquilo que o homem pensa sobre o mundo, ou, até mesmo, de uma forma mítica segundo o qual o homem por não ter o domínio sobre a natureza forja mistificações visando justificar suas ações em sua terrenalidade.

De acordo com Tonet (2005) essa questão, *mutatis mutandis*, se desenvolve desde o modo de produção escravista até o modo de produção capitalista. No modo de produção escravista e feudal a relação homem e mundo se dava tendo como metro a limitação de conhecimento que o homem tinha sobre a natureza. Limitação cognitiva que estava atrelada ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas, pois ao passo que o ser genérico atuava praticamente sobre a natureza, transformando-a também transformava a si próprio. Essa transformação objetiva e subjetiva está na base da produção de um conhecimento sobre o mundo exterior, e também recaem aqui suas limitações e avanços.

Todavia, o estágio de desenvolvimento das forças produtivas entre o modo de produção escravista e feudal ainda não se encontrava em um patamar de compreensão satisfatório que permitisse um olhar mais crítico do homem sobre a objetividade que o circundava.

Sabe-se que para os gregos e os medievais, o mundo era possuidor de uma estrutura e uma ordem hierárquica definidas e essencialmente imutáveis. Estrutura e ordem que no interior das quais também a posição do homem estava claramente definida. O mundo natural, como também o mundo social, não eram vistos como históricos e muito menos como resultado da atividade do homem. Entre o mundo e o homem se configurava uma relação de exterioridade. Por isso mesmo, ao homem cabia, diante do mundo muita mais uma atitude de passividade de atividade, devendo adaptar-se a uma ordem cósmica cuja natureza não podia alterar. Por seu lado, o conhecimento verdadeiro tinha um caráter muita mais contemplativo do que ativo, pois ao sujeito não cabia mais do que desvelar a verdade existente no ser. Desde modo, tanto o conhecimento e a ação tinha como pólo regente a objetividade (o mundo real), sendo esta marcada por um caráter essencialmente a-histórico. Esta posição face ao mundo e à problemática da ação e do conhecimento não sofrerá alterações essenciais até o final da Idade Média (TONET, 2005, p.22-23).

Mas com as profundas transformações (políticas, econômicas e sociais) postas pelas relações sociais de produção capitalista que, de forma contraditória, libertaram as forças produtivas de seus grilhões míticos, a noção de sujeito e objeto, subjetividade e objetividade tomaram novos rumos colocando a atividade humana no centro das bases explicativas que buscavam conhecer sua objetividade tanto natural, quanto social. Entretanto, por mais que considerassem que a natureza sofria intervenções humanas no sentido de transformá-la em prol da satisfação dos carecimentos humanos cada vez mais complexos, o ser do homem ainda era vista enquanto um ser portador de aptidões naturais. Tal entendimento, apesar de não ser absolutamente equivocado, tendo em vista que o ser social carrega em si elementos ontológicos do ser natural, ele se desenvolve a um ponto que põe em correspondência a natureza humana em relação direta com a natureza natural, ou seja, o homem é portador de uma espécie de natureza humana natural, onde a “[...] *idéia da existência de uma natureza humana marcada pelo mesmo estatuto da natureza natural estabeleceu uma barreira intransponível para à ação humana*” (ibid., p.23). Nessa direção, a natureza humana dificilmente poderia ser modificada, logo,

Relativamente, o perímetro posto por esta natureza humana natural, o homem só poderia ter uma atividade accidental, não podendo intervir para modificá-la radicalmente. E, como a economia era a expressão desta natureza (a luta de cada um para satisfazer as suas necessidades básicas), suas categorias fundamentais também teriam um caráter de naturalidade natural. O resultado disto era que a ação humana, na medida em que era constituidora da sociedade, teria sua expressão propriamente dita apenas no âmbito da subjetividade, ou seja, no âmbito da política, do direito, da educação, da arte, etc., não no âmbito da estrutura fundamental, vale dizer, da economia (id. ibid.).

A subjetividade nesta perspectiva ou ponto de vista ganha autonomia em relação à objetividade, sendo esta última uma coisa pensada pelo sujeito cognoscente, e não uma coisa que põe as bases ontológicas para que a subjetividade se erga como uma qualidade ontologicamente específica do ser genérico. Por decorrência, a objetividade fica anulada ante a subjetividade, pois esta última se torna o momento predominante, é a que dá a direção e o significado das ações humanas e, portanto, o lugar de onde o homem pensa a realidade perante a objetividade (situado em seu aspecto gnosiológico).

A base estrutural e determinante da vida material, o econômico, passa a ser mero epifenômeno da **superestrutura**¹⁶, em cujo redondo na perspectiva em que as leis do ser se tornam epifenômenos das leis de pensamento, perdendo assim o seu conteúdo objetivo e material e, por esse viés, estava “[...] *constituído, aquilo que chamamos de ‘ponto de vista da subjetividade’, cuja característica fundamental consistia em atribuir ao sujeito o papel do momento determinante tanto no conhecer como no agir*” (TONET, 2005, p.25).

Consciência e o real concreto ficam desconectados, perde a aderência, o caráter teleológico da atividade humana se desvincula da realidade objetiva, das causalidades postas. O ato teleológico enquanto especificidade ontológica do ser social se enclausura em seu não-ser, pois segundo Marx (1979), um ser que não se objetiva, é um não-ser, quer dizer, que o mundo exterior, fonte ontológica das objetivações humanas, perde sua função ontológica ao se tornar uma derivação de uma realidade idealizada que põe em movimento a realidade objetiva. A verdade objetiva mediada pela práxis transformadora é substituída pelo critério da verdade subjetiva, a “razão pura” é que dita a veracidade do conhecimento e da agir teleológico.

Lembrando que esta tendência ontológico-gnosiológica idealista foi uma necessidade histórica, pois ao superar por incorporação a concepção greco-medieval do mundo, reconheceu pela primeira vez na história o homem como ser ativo, que faz história e constitui sociedades. Esta corrente de pensamento vai ganhando cada vez mais fôlego com os ideais iluministas, os quais se tornam elementos norteadores da revolução burguesa, cujo seu ápice se expressa na Revolução Francesa. Conforme Locke (2005, p. 494-495)¹⁷:

---

¹⁶ Conforme Marx (s/d) “[...] na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social” (s/d).

¹⁷ Filósofo Iluminista (1632-1704) considerado a arauto do Liberalismo teve como principal escrito político Dois Tratados sobre o Governo (1689).

123. Se o homem no estado de natureza é livre como se disse, se é senhor absoluto de sua própria pessoa e suas próprias posses, igual ao mais eminente dos homens e a ninguém submetido, por que haveria ele de se desfazer dessa liberdade? Por que haveria de renunciar a esse império e submeter-se ao domínio e ao controle de qualquer outro poder? A resposta evidente é a de que, embora tivesse tal direito no estado de natureza, o exercício do mesmo é bastante incerto e está constantemente exposto à violação por parte dos outros, pois que sendo todos reis na mesma proporção que ele, cada homem um igual seu, e por não serem eles, em sua maioria, estritos observadores de equidade e da justiça, o usufruto que lhe cabe da propriedade é bastante incerto e inseguro. Tais circunstâncias o fazem querer abdicar dessa condição, a qual, conquanto livre, é repleta de temores e de perigos constantes. E não é sem razão que ele procura e almeja unir-se em sociedade com outros que já se encontram reunidos ou projetam unir-se para a *mútua* conservação de suas vidas, liberdades e bens, aos quais atribuo o termo genérico de *propriedade*.

124. O *fim maior* e principal para os homens unirem-se em sociedades políticas e submeterem-se a um governo é, portanto, a *conservação da sua propriedade*.

Na esteira de Locke, Condorcet (2008)¹⁸ crê na perfectibilidade do homem. Para isso, a instrução deve desenvolver todas as suas **faculdades naturais**, mas este desenvolvimento deve ser orientado por **uma razão esclarecida** alinhada “a razão comum dos homens esclarecidos”, pois o que está em vista é utilidade comum, o bem comum da sociedade. Sobre este princípio este filósofo afirma que a

A vida humana não é uma luta na qual os rivais disputam prêmios; é uma viagem que irmãos fazem em comum e na qual cada um, empregando suas forças para o bem de todos, é recompensado pelas doçuras de uma benevolência recíproca, pelo prazer ligado ao sentimento de ter merecido o reconhecimento ou a estima (CONDORCET, 2008,p.64).

Ao se tornar esclarecido de seus direitos e deveres o homem estabelece uma relação moral com o seu semelhante e com a sociedade na qual reside. Ele deve ter uma vida digna e exerce seus talentos em prol da sociedade e de si próprio. Esta **função social de instrução redonda em uma educação moral cujo resultado é autonomia do homem e o respeito aos direitos naturais de seus semelhantes**, pois na medida em que os cidadãos têm clareza de suas atribuições sociais também terá clareza das leis que regem suas relações sociais e, com isso, passam a respeitar os preceitos por eles concebidos objetivando garantir o bem comum.

---

¹⁸ Marquês de Condorcet, influente filósofo burguês na Revolução Francesa de 1789, onde deu uma grande contribuição na formulação de uma Instrução Pública enquanto mediadora da constituição de uma nova sociedade e, com efeito, de um novo tipo de homem.

Como podemos observar a partir de dois filósofos representantes da burguesia, na centralidade da subjetividade o primado da razão está deslocado das condições de produção da vida material dos homens, todavia, isto não é um fato histórico natural, mas, acima de tudo, a expressão resultante da luta de classes mediada pelo desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, a velha sociabilidade (feudalismo) sendo superado por incorporação pela nova sociabilidade (capitalismo), como nos diz Marx (2003, p.05)

[...] O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser; é o seu ser social é que, inversamente, determina a sua consciência. Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é senão a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movidos até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social [...].

Todavia, a tese marxiana de que “[...] *Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência* [...]” é contrariada pela centralidade da subjetividade, invertendo a tese marxiana: é a consciência dos homens determina o seu ser.

Obviamente que isto é uma operação ideológica da tendência ontológica idealista-burguesa, cuja intenção é mistificar as condições ontológicas da própria realidade objetiva. A base gnosiológica dessa mistificação tem como base teórica e política o direito natural a propriedade e a liberdade, como foi possível ver em Locke e Condorcet. O núcleo racional do idealismo é encobrir a determinação ontológica do homem em ser demiurgo de sua história **podendo transformá-la.**

Conforme Tonet (2005, p.26-27),

É neste momento – de necessidade de conservação “positiva” da ordem social – que começa a se constituir a tradição positivista (em um sentido amplo), cujo esforço vai no sentido a naturalidade dos fundamentos da ordem capitalista e, portanto, de rejeitar qualquer possibilidade de transformação revolucionária e no sentido de construir um método que pudesse compreender o objeto se nenhum comprometimento valorativo do sujeito.

E logo a seguir, arremata:

Como consequência disto, pode-se dizer que hoje vigora não apenas a centralidade, mas a hipercentralidade da subjetividade, que se manifesta sob as mais diversas formas e nas mais variadas áreas. Na esfera do conhecimento, desde a sua forma mais extremada, que é o irracionalismo, tônica das chamadas concepções pós-modernas, até as formas mais moderadas, como neo-iluminismo, o pragmatismo e outras, todas elas têm em comum a ênfase na subjetividade face a uma objetividade que se recusa – total ou parcialmente – a compreensão. E na ação ela aparece ora como demissão face a uma realidade que parece recusar qualquer transformação radical, ora como voluntarismo, objetivando moldar à força esta mesma realidade renitente, ora como politicismo, atribuindo a esfera da política a capacidade e instauração de uma sociedade livre e igualitária.

Dessa forma, segundo nosso entendimento, é que o embate entre os projetos históricos se materializam no âmbito da teoria educacional e pedagógica. O projeto histórico capitalista visando conservar seus pilares de sustentação, busca implementar um consenso coletivo pela obliteração intelectual, cuja educação escolar, enquanto mediadora desse processo, é apropriada pelos capitalistas que propõem fórmulas educativas que não tem aderência com a realidade objetiva, pois o sujeito se distancia do objeto, isto é, o indivíduo singular é distanciado da sociedade. O indivíduo singular que pretende ascender socialmente deve fazer por meio do aperfeiçoamento de suas aptidões singulares, pelo desenvolvimento de sua cultura individual desconexa das necessidades coletivas expressa na sociabilidade em que vive.

É importante ressaltar, que o processo de fetichização¹⁹ da formação do indivíduo se inicia pela alienação do trabalho material produtivo que, por inúmeras mediações, recai em outras formas de alienações. Uma delas é o acesso negado aos trabalhadores, pela sociabilidade capitalista, dos conhecimentos nas suas formas mais desenvolvidos historicamente que, por sua vez, resta a estes um tipo de apropriação de conhecimento necessário a reprodução do capital. A educação escolar capitalista forma o indivíduo singular visando: a preparação de sua mão-de-obra para o mercado, para a competição e para a lógica do consumo. Partir dessa contradição é a tarefa de uma teoria e práxis revolucionária.

---

¹⁹ “[...] processo através do qual os produtos do trabalho se transformam em mercadorias e passam a assumir as qualidades típicas daqueles que as produziram enquanto estes tomam a forma de coisas” (Tonet, 1998, 04) e, do ponto de vista da formação do indivíduo, há um processo análogo, pois o indivíduo é vista não mais com um ser humano integral, mas apenas portador potencial de força-de-trabalho, que está sendo preparado para se inserir no mundo do trabalho, logo, ao passo que a força-de-trabalho e converte em mercadoria, o próprio ser em formação, será vista como uma mercadoria em potencial, uma coisa.

As teorias e proposições pedagógicas da Educação Física ao não tratarem “[...] *dos nexos e relações entre teoria pedagógica e projeto histórico* [...]” subscrevem a tendência ontológica idealista, em que enfatiza a centralidade da subjetividade em relação à objetividade e, desse modo, distancia o indivíduo singular das determinações sócio-históricas no qual ele se produz e reproduz socialmente.

As teorias e proposições pedagógicas da Educação Física ao desarticular o projeto histórico da teoria pedagógica estabelecem elementos norteadores para a práxis pedagógica que se sustentam em

[...] visões de mundo que desconsideram as formações econômicas, históricas, na determinação última do ser social, e ignoram que a formação das classes sociais decorrem da forma como os homens produzem suas vidas e que isto é historicamente situado e não foi superado pelo modo do capital organizar a produção dos bens (TAFFAREL, 2010, p.02).

Logo, não entendem os indivíduos singulares (professores e alunos) como seres genéricos concretos, mas sim, como seres genéricos abstratos, pois o núcleo racional idealista assumido pelas teorias e proposições pedagógicas da Educação Física “[...] *negam o conhecimento objetivo do real* [...]”, e, además, “[...] *propõe o ecletismo teórico* [...]”, e, com isso, “[...] *negam a luta de classes e a força do aparato ideológico na sustentação da sociedade de classes, da propriedade privada e dos valores burgueses e, formulam em última instância, explicações contra-revolucionárias*” (op. cit.).

Uma segunda consequência que podemos extrair dessa desarticulação entre o projeto histórico, a teoria educacional e a teoria pedagógica presente nas teorias e proposições pedagógicas da Educação Física é a dilatação da vida cotidiana no processo de apropriação das objetivações genéricas. Ou seja, a práxis pedagógica ao orientar o trato com conhecimento a partir da negação do “*conhecimento objetivo real*” toma como sistema de referências os conhecimentos oriundos da vida cotidiana que pode ser caracterizada da seguinte forma:

- a) a *heterogeneidade*: a vida cotidiana configura o mundo da heterogeneidade. Interseção das atividades que compõem o conjunto das objetivações do ser social, o caráter heteróclito da vida cotidiana constitui num universo em que, simultaneamente, se movimentam fenômenos e processos de natureza compósita (linguagem, trabalho, interação, jogo, vida política e vida privada, etc.);
- b) a *imediatez*: como os homens estão *agindo* na vida cotidiana, e esta ação significa *responder ativamente*, o padrão de comportamento próprio da cotidianidade é a relação *direta* entre pensamento e ação; a conduta específica da cotidianidade é a conduta *imediatez*, sem a qual os

automatismos e o espontaneísmo necessários à reprodução do indivíduo enquanto tal seriam invariáveis;

- c) a *superficialidade extensiva*: a vida cotidiana mobiliza em cada homem todas as atenções e todas as forças, ma não toda a atenção e toda a força; a sua heterogeneidade e imediaticidade implicam que o indivíduo responda levando e conta o *somatório* dos fenômenos que comparecem em cada situação precisa, sem considerar as *relações* que os vinculam (NETTO, 2010, p.67, grifos do autor).

A vida cotidiana é ontologicamente insuprimível do nível de reprodução social e individual. É na vida cotidiana que a sociabilidade capitalista internaliza no indivíduo singular um conjunto de objetivações e sistemas axiológicos necessários para a reprodução social do indivíduo singular. Contudo, o seu sistema de referências, a partir de sua **heterogeneidade, imediaticidade e superficialidade** da vida cotidiana, não garante ao indivíduo singular uma relação consciente com o desenvolvimento do gênero humano, pois “[...] *a sua heterogeneidade e imediaticidade implicam que o indivíduo responda levando e conta o somatório dos fenômenos que comparecem em cada situação precisa, sem considerar as relações que os vinculam* [...]” (op. cit., grifo nossos). Porquanto, o indivíduo singular não ultrapassa sua imediaticidade, não estabelece nexos e relações entre sua vida singular com a sua sociabilidade, vida social, e o desenvolvimento do gênero humano. Apesar de ser um âmbito de conduta insuprimível do ser genérico singular, a vida cotidiana limita a elevação dos níveis de consciência desse ser.

O caráter heteróclito da vida cotidiana não permite um conhecimento radical dos fenômenos pelos indivíduos singulares. O conhecimento apropriado, a partir desse caráter heteróclito da vida cotidiana, oblitera uma visão mais apurada das relações e conexões do mundo fenomênico, quer dizer, o indivíduo singular não consegue ir à raiz dos problemas postos diante dele, fica na aparência fenomênica, somente responde as demandas imediatas de sua existência.

As teorias e proposições pedagógicas da Educação Física alicerçadas na centralidade da subjetividade, vale aditar, no idealismo, estendem-se no processo de apropriação dos conhecimentos oriundos dessa disciplina, aqueles conhecimentos advindos da vida cotidiana, logo que, negam o *conhecimento objetivo do real* (que só alcançamos mediante uma crítica onto-histórica das múltiplas determinações do concreto) e, por sua vez, descolam a singularidade do indivíduo da particularidade de sua sociabilidade e, assim sendo, perde aderência com sua universalidade (o desenvolvimento do gênero humano).

Por decorrência o indivíduo singular (professor e aluno) não acessam os conhecimentos e métodos mais elaborados para compreender a sua realidade objetiva. O

movimento humano, geralmente tratado nas aulas de educação física, perde sua especificidade ontológica, pois, ao invés, de se tornar uma categoria ontológica especificamente humana, se converte numa categoria com “[...] *um caráter de naturalidade natural* [...]” (op. cit.).

Inevitavelmente, a exposição sobre a centralidade da subjetividade no processo de conhecimento e de apreensão do real, recai na questão do trabalho enquanto princípio educativo no processo de escolarização do ser singular. Podemos pautar o debate a partir da seguinte tese, a saber: A tendência ontológica idealista ao por no centro de suas bases explicativas a subjetividade em relação à objetividade distorce e secundariza as categorias analíticas que possam explicar como o homem, ontologicamente, se faz homem. Quer dizer, ao suprimir a prioridade ontológica da economia de suas bases explicativas, esta corrente de pensamento articula enquanto mediações de primeira ordem as categorias não-econômicas, como o Direito, a Política, a Educação, a Arte, etc. Essa inversão da categoria fundante em categoria fundada permite aos capitalistas encobrir o segredo de seu modo de produção, isto é, a exploração do homem pelo homem a partir da extração da mais-valia, ou seja, da superexploração do trabalho.

Nessa direção, a classe exploradora busca explicar os problemas sociais e históricos a partir da **superestrutura**, com a intenção encobrir seu segredo “a sete chaves”.

Conforme Marx (1996, p.339)

Viu-se como dinheiro é transformado em capital, como por meio o capital é produzida mais-valia e da mais-valia mais capital. A acumulação do capital, porém, pressupõe a mais-valia, a mais-valia a produção capitalista, e esta, por sua vez, a existência de massas relativamente grandes de capital e de força de trabalho nas mãos de produtores de mercadorias.

Engels (2001, p.15) em *Anti-During*, arremata:

A principal máscara, sob a qual se disfarçava o capitalismo, caiu por terra com a descoberta da mais-valia. Esta descoberta revelou que o regime capitalista de produção e a exploração dos operários que dele se origina tinham, como base fundamental, a apropriação do trabalho não pago. Revelou ainda que o capitalista, mesmo supondo-se que comprasse a força de trabalho de seu operário por todo o seu valor, por todo o valor que representava como mercadoria no mercado, e que este excedente do valor, esta mais-valia era, em última instância, a soma do valor de que provinha a massa cada vez maior do capital acumulado nas mãos das classes possuidoras. Desde então, o processo da produção capitalista e o da criação do capital já não continham nenhum segredo.

Estas duas descobertas: a concepção materialista da história e a revelação do segredo da produção capitalista que se resume na mais-valia são devidas a

Karl Marx. Graças a estas descobertas, o socialismo converte-se numa ciência, que não é preciso senão desenvolver em todos os seus detalhes e concatenações.

Mesmo diante da filosofia marxiana e de sua teoria do conhecimento ter desvelado o segredo do capital, a classe capitalista exploradora opera ideologicamente uma mistificação e fetichização da realidade objetiva visando (encobrir seu segredo e) assegurar a sua condição de exploradora. Essa operação ideológica, superestrutural, toma posse das instituições sociais tendo em vista a disseminação de um conjunto de conhecimentos, valores e aptidões, cuja finalidade é entorpecer a consciência coletiva das massas exploradas por meio da negação do acesso às ferramentas de pensamento histórico-dialéticas (enquanto uma das formas de alienação).

A obliteração intelectual da classe trabalhadora alienada também assume outra estratégia do capital, qual seja: sem ter acesso ao conhecimento elaborado e sem possuir as ferramentas de pensamento adequadas para desvelar as múltiplas determinações do real concreto, a classe burguesa, via a educação escolar (como um dos complexos mediadores, e não o único), gera um processo de internalização de valores e conhecimento em vista educar a classe trabalhadora para o consenso social. Tal estratégia tem como intuito mistificar a relação de exploração com a qual essa classe é acometida rigorosamente em sua vida cotidiana.

Como já foi mencionado, por meio da fragmentação do processo de trabalho geral (em trabalho intelectual e material) presente na organização social capitalista e, por inúmeras mediações, a educação escolar é permeada por esse tipo fragmentação e organização social depositando em seu projeto político-pedagógico princípios (por exemplo, a fragmentação do conhecimento científico e escolar) e valores capitalistas (por exemplo, subordinação e eliminação) em cujo orienta a práxis pedagógica do professor em sala de aula.

A alienação da práxis pedagógica, enquanto uma forma de alienação pode ser entendida de inúmeras formas objetivas e subjetivas, quais sejam: 1º) proletarização do trabalho docente; 2º) esvaziamento da função social e pedagógica do trabalho pedagógico a partir da estruturação do currículo escolar mediado por teorias educacionais e pedagógicas que secundarizam a função social da escola e do professor no processo ensino-aprendizagem; 3º) degradação das condições objetivas onde são desenvolvidas as atividades didático-pedagógicas; 4º) desqualificação política, científica e pedagógica da formação de professores nas IES, etc.

Por estar mais intimamente atrelado ao nosso objeto iremos dar ênfase ao mote da relação entre as teorias educacionais e pedagógicas e a práxis pedagógica no trato com o conhecimento.

Quando a burguesia liberal centraliza o sujeito em detrimento de sua objetividade ocorre uma inversão ontológica, quer dizer, as categorias econômicas ficam subordinadas às categorias não-econômicas. Como já foi observado anteriormente, a superação da objetividade presente na concepção greco-medieval do mundo e do homem pela subjetividade inerente à concepção liberal-burguesa expressam o nível de desenvolvimento das forças produtivas, bem como, as tensões explícitas da luta de classes. A tensão entre subjetividade e objetividade, nos leva a pensar sobre a prioridade ontológica do ser social, principalmente, quando a tendência ontológica idealista opta pela centralidade da subjetividade, colocando as categorias não-econômicas como o momento predominante da sociabilidade humana. Daí resulta um problema, a saber: no modo de produção e reprodução da sociabilidade e do indivíduo, qual é a categoria fundante do ser social?

As consequências atuais oriundas do predomínio da centralidade da subjetividade na forma de apreender as contradições da sociabilidade capitalista colocam como base explicativa dessas contradições “o próprio sujeito no mundo vivido por ele”²⁰ impermeável às suas determinações histórico-sociais, cujas categorias que são adotadas para responder às demandas (problemas sociais) do ser social partem somente das percepções e representações sociais que os indivíduos singulares têm sobre a sua existência. Nas palavras de Tonet (2005, p.27-28),

O resultado disto, é que hoje, nos encontramos numa situação extremamente difícil. De um lado, produziu-se um “espírito de superficialidade”, que se manifesta num elevado consumo de modas teóricas; na ausência da seriedade com que são abordados, citados ou até descartados alguns autores – especialmente certos autores, - na despreocupação com uma fundamentação rigorosa; na utilização de conceitos – como, por exemplo, modernidade, razão, crítica, cidadania, democracia, pluralismo, socialismo e outros – de forma pouco criteriosa, como se fosse dotados de sentido óbvio. De outro lado, mesmo quando há seriedade e rigor, mesmo quando há empenho na defesa da razão e da atividade humana, a rejeição da perspectiva histórico-ontológica, que compreende tanto a realidade objetiva como o conhecimento como resultado da práxis humana, resulta, de um lado, na intensificação do rigor formal e, de outro, no entesamento da vontade, sem

---

²⁰ Ver em Taffarel (2010) como a ontologia e gnosiologia idealista a partir dos “giros” ou “viradas lingüísticas” desreferencializam o sujeito histórico de múltiplas determinações sócio-histórico ao defender a linguagem enquanto o momento predominante da práxis produtiva, o trabalho.

abalar, de modo algum, o pressuposto fundamental da centralidade do sujeito.

Deste modo, o discurso rigoroso, apoiando em si mesmo, passa a ter a exclusiva responsabilidade de resolver os problemas teóricos e às diversas instâncias da subjetividade, especialmente à política, é atribuída a tarefa de reger a ação prática. Disto resulta, em resumo, uma sempre maior afirmação da incapacidade do homem de compreender a realidade como totalidade e, por consequência, de intervir para transformá-la radicalmente.

Esse “*espírito de superficialidade*” pode ser facilmente constatado nos estudos de Silva, W (2011), Santos Junior et.al. (2009), Taffarel (2010) e Escobar (1997) ao terem observado nas teorias e metodologias específicas da Educação Física escolar a descentralização da categoria trabalho sendo substituída por outros tipos de categorias (por exemplo, a linguagem, aptidão física, o movimento humano, etc.) que assumem uma função de princípio determinante na estruturação dos currículos escolares e, como também, na orientação da práxis pedagógica e do trato com o conhecimento dos professores.

Segundo Santos Junior et.al. (2009),

Defendemos a docência sobre a base do domínio de três eixos chave. O primeiro é o domínio dos macro-conceitos da área (esporte, saúde, lazer, ginástica, etc.); o segundo trata do domínio dos fundamentos para o trato com o conhecimento (teoria do conhecimento X teoria da aprendizagem – como o conhecimento é construído e como o ser humano aprende); o terceiro diz respeito ao domínio dos elementos específicos da docência (organização do trabalho pedagógico/teoria pedagógica X metodologias específicas). Esse tripé, caso não esteja articulado, estarão comprometidas as possibilidades de atuação dos futuros professores (p.42).

Mas o domínio desses “*três eixos chave*” deve ter como sistema de referências

[...] um projeto histórico claro e explícito, que aponte para a superação das relações estabelecidas pelo modo capitalista de produzir e reproduzir a vida na sociedade, que tenha como matriz científica a história, e como eixo articulador do conhecimento a prática enquanto práxis social (p.44).

Quer dizer, o trabalho enquanto princípio educativo, por ser ele mesmo a categoria fundante do ser social.

Contudo esta não é a posição científica e pedagógica hegemônica, haja vista que, “com base em nossas análises pode-se afirmar que as proposições pedagógicas na Educação Física com maior grau de desenvolvimento teórico não tratam dos nexos e relações entre teoria pedagógica e projeto histórico, bem como que prevalece nas proposições pedagógicas

da Educação Física brasileira a defesa da concepção da formação unilateral (fragmentada)” (SILVA, W., 2011, p.65).

Por decorrência, pela mediação do embate entre os projetos históricos (visões de mundo, homem, sociedade e educação) as teorias (educacionais e pedagógicas) buscam, a partir da tendência ontológica idealista, selecionar e organizar determinadas categorias para explicar práxis pedagógica. É importante sublinhar fortemente, que a depender de qual sistema categorial iremos nos valer para estruturar o currículo e práxis pedagógica, nós estaremos delimitando um determinado projeto de escolarização. Se esse projeto de escolarização tiver como **momento predominante** a categoria linguagem ou a categoria trabalho, por exemplo, teremos uma determinada base explicativa com a qual determinará, de forma distinta, o ponto de partida e chegada do processo de escolarização.

Ora, se entendemos que a linguagem é o **momento predominante** na formação da individualidade humana poderíamos dizer que ela seria a categoria fundante do ser social. Por suposto, ela será o princípio determinante na formação da sociabilidade humana, isto é, a mediação de primeira ordem.

Compreendendo que a linguagem é a expressão do pensamento, as demandas sócio-históricas terão como ponto de partida para serem resolvidas o plano das idéias, e não o plano da atividade prática, ou seja, as relações sociais de produção serão explicadas menos por uma determinação ontológica, e mais por uma determinação gnosiológica.

Se aceitarmos essa hipótese entenderemos que o processo de construção do conhecimento será norteado por pressupostos gnosiso-metodológicos e não histórico-ontológicos. O primeiro pressuposto parte das idéias para explicar o mundo e o segundo pressuposto parte das determinações sócio-históricas do ser social para explicar a produção material e espiritual de sua existência, cujo trabalho é o fundamento desse conhecimento.

Os estudos realizados pela Rede LEPPEL, nos indicam, reiteramos, que há uma forte tendência das teorias e proposições pedagógicas (Desenvolvimentista, Construtivista, Aptidão física, Crítico-Emancipatória) que partem de bases explicativas idealistas, cujos pressupostos filosóficos (ontológicos e gnosiológicos) e científicos (epistemologias), buscam, por meio da **superestrutura**, apreender a práxis pedagógica e, desse modo, desconsideram nas suas teorias e proposições pedagógicas a força motriz da história social do gênero humano, a luta de classes.

Marx e Engels (1998, p.09) no Manifesto Comunista no dizem que, “*A história de todas as sociedades que já existiram é a história de lutas de classes*”. Ao suprimirem a luta de

classes, como móvel do desenvolvimento das sociabilidades humanas, desconsideram o caráter contraditório de que essas sociabilidades se produzem e reproduzem historicamente.

Quando essas teorias e proposições pedagógicas descartam de sua base explicativa as leis que regem as relações sociais de produção capitalista, permitem conscientemente ou não, encobrir as reais determinações do ser do homem e suprimem a relação entre Capital e Trabalho. Destarte, naturalizam e elegem a sociedade capitalista como imutável, única e a mais avançada forma de sociabilidade. Diante dela não há espaço para transformações radicais, mas sim, para humanizar o capitalismo, vale dizer, aperfeiçoá-lo. Disto resulta, a reiteração da exploração do homem pelo homem, a confirmação e concordância de uma questão de fundo, a subsunção real do trabalho em relação ao capital.

O fio condutor dessas proposições pedagógicas é uma só: **a superestrutura** é o local para forjar um “consenso potencial”. Fora dele o que nos resta é a adaptação passiva da ordem em voga.

Diametralmente oposto ao que foi explicitado, e pondo a categoria trabalho enquanto **momento predominante** da sociabilidade humana teremos o seguinte ponto de partida: “[...] *A crítica arrancou as flores imaginárias dos grilhões, não para que o homem os suporte sem fantasias ou consolo, mas para que lance fora os grilhões e a flor viva brote [...] a crítica do céu se converte na crítica da terra [...]*” (MARX, 2005, p.146), então,

Em primeiro lugar, é preciso compreender que o caminho, cognoscitivamente necessário, que vai dos "elementos" (obtidos pela abstração) até o conhecimento da totalidade concreta é **tão-somente o caminho do conhecimento, e não aquele da própria realidade**. Esse último, ao contrário, é feito de interações reais e concretas entre esses "elementos", dentro do contexto da atuação ativa ou passiva da totalidade complexa. Disso resulta que uma mudança da totalidade (inclusive das totalidades parciais que a formam) só é possível trazendo à tona a gênese real. Fazer uma tal modificação derivar de deduções categoriais realizadas pelo pensamento pode facilmente — como mostra o exemplo de Hegel — levar a concepções especulativas infundadas (LUKÁCS, 1979, p.38, grifo nossos).

De modo que, as teorias e proposições pedagógicas que se pautam na centralidade da subjetividade tomando-a como princípio norteador para explicar a teia social na qual se desdobram a práxis pedagógica dos professores de Educação Física restringem-se no âmbito das idéias, tendo em vista que as idéias, enquanto um elemento constitutivo do pensamento é “[...] *tão-somente o caminho do conhecimento, e não aquele da própria realidade [...]*”, pois a realidade concreta “[...] *é feito de interações reais e concretas entre esses "elementos", dentro*

do contexto da atuação ativa ou passiva da totalidade complexa [...]”. Nesse sentido, ontologicamente determinada pela totalidade concreta, e não pelo pensamento, mas caso se prenda unicamente ao pensamento, a função ontológica da crítica conservará os grilhões (gnosiológicos) que aprisionam o homem em suas representações fenomênicas impedindo que “[...] *a flor viva brote [...]”*.

As teorias e proposições pedagógicas ao se limitarem o pensar sobre a práxis pedagógica fora de suas determinações sócio-históricas postas pelo trabalho material produtivo, dirigem-se à “*crítica do céu*”, convertendo-se em produtos do pensamento em-si, e portanto, não como um produto social concebido pelo ser do homem que trabalha, sendo que, o próprio ser do homem que trabalha é um produto social que responde aos carecimentos provocados pelas circunstâncias concretas.

Por isso que, as teorias e proposições pedagógicas ao descentralizarem a categoria trabalho de seu sistema de referências, substituindo-o por outras categorias que passam a assumir a condição de prioridade ontológica, vão, seguramente, cometer um equívoco ontológico, pois, por exemplo, se a linguagem for entendida como prioridade ontológica do ser social, significa dizer, que ela é categoria primeira (a protoforma do ser social) que vai originar o trabalho. Conforme Marx (s/d, p.03) na Introdução de 1859, o que ocorre é o inverso, visto que

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu de fio condutor aos meus estudos, pode resumir-se assim: na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais.

O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, **a base real** sobre a qual se levanta a **superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social**.

O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. **Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência** (grifo nossos).

Portanto, é um equívoco, do ponto de vista da tendência ontológica marxiana, partir daquilo que se constitui enquanto **superestrutura** para explicar as múltiplas determinações do ser social, haja vista que, “*Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência*”.

Porquanto, as teorias e proposições pedagógicas acima aludidas, que consideramos inseridas numa tendência ontológica idealista, incorrem em equívocos ao teorizarem sobre a práxis pedagógica partindo da teoria para explicar a práxis não tomando conhecimento de que é a partir da práxis pedagógica que devemos buscar os elementos necessários para formular uma determinada teoria que, por conseguinte, possa fornecer categorias explicativas visando mediar e apreendê-la na sua materialidade. Por decorrência fornecem categorias explicativas que não dão conta dos carecimentos posto pela própria práxis. Consoante a Escobar (1997, p.01) uma teoria pedagógica dever ser entendida como “[...] *um conjunto de categorias explicativas da prática pedagógica, mediadora entre esta e um determinado projeto histórico*”.

Segundo Taffarel (2010, p.26-27), essas teorias e proposições pedagógicas assumem uma postura reacionária e contra-revolucionária ante às contradições da sociabilidade capitalista logo idealistas, ao passo que:

- a) separam a teoria da prática política, as premissas teóricas das premissas programáticas [...];
- b) se valem da praxis utilitária em detrimento da práxis revolucionária [...];
- c) deslocam o eixo gravitacional da filosofia materialista dialética para “giros” idealistas, que subsidiam estudos da superestrutura, com a conseqüente “academização” e a fixação de intelectuais institucionais em retirada, que enfatizam abordagens individualistas e idealistas [...];
- d) adesão acrítica ao projeto de mundialização da educação subsidiado pelo liberalismo, por teorias pós-modernas e financiado pelas agencias multilaterais de investimento [...];
- e) total ou parcial abandono do materialismo dialético e histórico como lógica e teoria do conhecimento para orientar o currículo e o não enfrentamento dos limites apontados pela crítica [...];
- f) silêncio da teoria sobre: - as leis econômicas do funcionamento do capitalismo como um modo de produção da vida [...] em franca decomposição, degeneração, destruição; - da máquina política do estado burguês [...] e; - da estratégia da luta de classes necessária para derrubá-la [...];
- g) a dissociação entre história e teleologia [...].

Diante do exposto, faz-se necessário estabelecer os nexos e relações entre a questão da formação humana presente nestas teorias e proposições pedagógicas com a relação dialética entre, projeto histórico, teoria pedagógica e práxis pedagógica já apresentada por nós, tendo em vista que

o conhecimento especial, denominado “científico”, dentro do qual reconhecemos as teorias pedagógicas, surge da atividade prática humana – o trabalho – e se desenvolve baseado nela. O motor principal desse desenvolvimento é constituído pelas necessidades materiais de produção; portanto, pode-se afirmar que o desenvolvimento da ciência subordina-se ao Projeto Histórico e às relações econômicas predominantes por ele estabelecidas. É dessas relações que depende o ritmo do desenvolvimento científico e o aproveitamento das conquistas científicas inclusive nos campos da educação e da educação física (TAFFAREL, 2010, p.29).

Porquanto, a formação humana no modo de produção capitalista, enquanto sociabilidade hegemônica se dá no marco da contradição entre alienação *versus* emancipação humana, vale aditar, entre formação unilateral *versus* formação omnilateral.

Taffarel (2010) na esteira de Tonet (2007, p.27) destaca

que temos que combater a atual forma de sociabilidade no marco do capital, e que toda a atividade educativa deve ter em seu horizonte norteador a emancipação humana que consiste em homem livres, senhores de seu destino, sujeitos da história em outra forma de sociabilidade com base no trabalho associado, onde produtores associados de forma livre, consciente e coletiva controlam o processo de produção e distribuição da riqueza., forma ampla e profunda onde os homens terão a regência – na forma mais ampla e profunda humanamente possível – o processo histórico. Formar, portanto, pessoas comprometidas com a transformação radical da sociedade.

E em seguida, arremata:

Contraditoriamente, vivemos em um tempo histórico de enormes desafios, principalmente na América Latina. Enormes desafios locais, regionais, nacionais e internacionais no campo educacional, nas relações de trabalho, frente aos avanços do imperialismo, fase superior do capitalismo, com suas conseqüências parasitárias nefastas, destrutivas e nos cabe **estabelecer referências de rupturas, de quebra de ilusões e de combate ao fetichismo** (id.,ibid., grifos do original).

Destarte, quais qualidades são exigidas para os sujeitos históricos no processo de sua formação humana no marco do capital? Ou quais qualidades são exigidas para os sujeitos históricos no seu *dever ser*?

As qualidades exigidas pelo capital (no qual a corrente de pensamento idealista-burguês é sua base explicativa e ideológica) podem ser sintetizadas a partir da formação para a mão-de-obra, o individualismo, a competitividade, o lucro e o consumo, ou seja, uma formação voltada para a lógica do capital. Entretanto, essa processualidade formativa, no nosso entendimento, deva ser ampliada mediante uma análise ontológica e histórica em vista

uma compreensão radical da origem dessa concepção de formação humana capitalista. Para isso devemos analisar sumariamente²¹ a própria determinação da categoria trabalho.

Para entendermos a relação contraditória entre formação humana unilateral e omnilateral se faz necessário inseri-la na discussão entre a dimensão histórica e ontológica do trabalho. Para Manacorda (1991, p.44) a categoria trabalho é determinada historicamente, quer dizer, que Marx ao analisar o trabalho a partir da economia política o fez discernindo esta categoria em uma “[...] *sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção e a teoria e ideologia que a expressa* [...]”. Disto resulta, na condição alienada do processo de trabalho.

Mas o trabalho além de possuir sua determinação histórica, *pari passu*, há também sua determinação ontológica²², isto é, o trabalho como um momento ontológico fundante do ser social que expressa à atividade humana livre e consciente onde, por decorrência, do desenvolvimento das forças produtivas materiais foi gradativamente dilacerando-se. De acordo com Manacorda (1991, p.45),

É verdade que, ao discutir tal relação, Marx emprega, às vezes, também o termo “trabalho” junto ao de “vida produtiva” ou “atividade vital humana”, mas em geral, exatamente o faz para especificar que essa atividade, que como atividade livre consciente é o caráter específico do homem, se encontra, nas condições da economia política, degradada a “meio para a satisfação de uma necessidade”.

De modo que, para entendermos radicalmente a questão da formação humana precisamos colocá-la perante o conceito marxista de homem que inevitavelmente deve ter, do ponto de vista metodológico, a dimensão ontológica (insuprimível) da formação do indivíduo através do trabalho, mas também, o seu dilaceramento histórico (eliminável) mediado pela alienação do processo de trabalho (BETTY OLIVEIRA, 2005).

Pois é por meio do “insuprimível” e do “eliminável” que se constroem as concepções de formação humana, vale aditar, que perante o **que é** a formação humana na sociabilidade do capital, é que surge a necessidade histórica de pensarmos **o que deveria ser** esta formação humana pelas inúmeras contradições que ela encerra no modo de produção capitalista. Ou seja, uma concepção de formação humana para além do capital deve partir da concreticidade do indivíduo (DUARTE, 1992).

---

²¹ Esta categoria terá uma atenção maior no próximo capítulo.

²² No próximo capítulo iremos aprofundar estas duas determinações reflexivas: histórica e ontológica que, por sua vez, são insuprimíveis.

Diante dessa opção metodológica é que iremos, através dos estudos da Rede LEPEL/FACED/UFBA, buscar elementos teóricos críticos para apreendermos a questão da formação humana postas pelas teorias e proposições pedagógicas da Educação Física.

Retomando o estudo de Silva, W. (2011, p.67) é que iniciaremos o debate. Conforme este autor:

O percurso da análise, os dados coletados, sistematizados e analisados nos permitiram confirmar nossas hipóteses de que: *prevalece* nas proposições pedagógicas da Educação Física brasileira a defesa da concepção da formação unilateral (fragmentada), enquanto a concepção de formação que orienta o processo de formação das futuras gerações no interior das escolas brasileiras; e que a maioria das proposições pedagógicas na Educação Física com maior grau de desenvolvimento teórico não tratam dos *nexos e relações* entre teoria pedagógica e projeto histórico (grifos do autor).

A partir dessa citação é possível extrair algumas consequências: 1º) Constatamos que, predominantemente, mas não exclusivamente, as teorias e proposições pedagógicas da Educação Física inscrevem como função social a finalidade de unilateralização dos sentidos humanos, isto é, ao fragmentar as formas dos alunos apropriarem o mundo concreto há, simultaneamente, a fragmentação dos sentidos humanos, entendidos, enquanto objetivações do ser social. Os sentidos humanos, aqui tratado por nós, assumem na acepção marxiana o caráter de uma atividade prática sensível que ao apropriar-se de suas objetivações sensíveis e objetivas, os humanos se tornam cada vez mais humanos. Nas palavras de Marx (1983, p.35)

Somente através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é, em parte cultivada, em parte criada, a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, um ouvido musical, um olho para a beleza da forma. Em resumo, somente assim, se cultivam ou se criam *sentidos* capazes de gozos humanos, sentido que se afirmam como forças essencialmente *humanas*. E não só os cinco sentidos mas também os chamados sentido espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc), em ultima palavra, o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, existe unicamente mediante a existência de seu objeto, mediante a natureza *humanizada*. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a História Universal até nossos dias (grifos do original).

Dessa maneira, ao proporem formas alienadas de apropriação das objetivações genéricas pelos alunos oriundas da cultura corporal (jogo, dança, esporte, lutas, ginástica, etc.) as práxis pedagógicas orientadas pelas teorias e pedagogias reacionárias e contra-revolucionárias promovem a obliteração dos sentidos humanos dos alunos, arrefecem as próprias “[...] forças essencialmente *humanas* [...]”, impedindo que os alunos entendam esta

objetivações humanas enquanto “[...] *trabalho de toda a História Universal até nossos dias* [...]” e, neste caso, prestam um desserviço na elevação dos níveis de consciência das proles dos trabalhadores, e da própria classe trabalhadora. Contudo, prestam um grande serviço aos interesses e necessidades do capital ao tornar os sentidos humanos sem sentidos e significações reais, ou seja, sem aderência com as condições ontológicas e históricas de produção material e espiritual da vida social dos trabalhadores nordestinos e do todo o Brasil.

Outra consequência que podemos extrair daquela citação de Silva, W. (2011) é a confirmação da hipótese levantada por Manacorda (1991): “*dividi-se o trabalho, dividi-se o homem*” no sentido que essas teorias e proposições pedagógicas da Educação Física ao fragmentarem os nexos e relações entre as teorias pedagogias e o projeto histórico reafirma teórico e praticamente a tese em que a “[...] *divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem* [...]” (p.67). Ao dissociar o projeto histórico das teorias educacionais e das teorias pedagógicas, as proposições pedagógicas da Educação Física reafirmam a cisão entre indivíduo, sociedade e gênero humano e, por decorrência, desconstrói a formação da individualidade humana em relação à particularidade com a genericidade (TAFFAREL, 2010). Em resumo, mediante uma concepção de formação humana unilateral as teorias e proposições pedagógicas corroboram para uma concepção de práxis pedagógica unilateral. Do ponto de vista ontológico, impedem que no processo de escolarização os seres humanos se tornem, ainda mais, especificamente humanos, universais.

Todavia, explicitamos que estas teorias e proposições pedagógicas são hegemônicas, mas não são as únicas a proporem teorias e proposições pedagógicas, logo,

A proposição que propõe a construção/consolidação da teoria pedagógica como categorias da prática e como elemento fundamental a formação omnilateral, se expressa na Educação Física na metodologia CRÍTICO-SUPERADORA (SILVA, W. 2011, p.67).

Consoante a Silva, W. (2011) a proposição pedagógica Crítico-Superadora distinta das demais (Desenvolvimentista, Construtivista, Promoção da Saúde e Crítico-Emancipatória) tem como objeto de estudo a Cultura Corporal.

Ainda com Silva, W., ele expõe que

Um dos saltos qualitativos da proposição crítico-superadora em relação às demais proposições pedagógicas da Educação Física, está na delimitação do seu objeto de estudo, uma vez que para fazer essa delimitação toma como pressuposto fundamental a explicação ontológica

sobre o desenvolvimento do homem, destacando desse processo a categoria fundante do ser social, o trabalho. E partindo do entendimento do trabalho enquanto atividade humana delimita o que do patrimônio histórico cultural da humanidade tem que ser acessado pelas novas gerações para tornarem possível o seu processo de humanização. O coletivo de autores teve o mérito de trazer “a prática do homem para a explicação do que é Educação Física” (p.64).

Nessa via de raciocínio no que tange a Educação Física escolar ter como sistema de referências a Cultura Corporal, Taffarel e Escobar (2005) ponderam

Assinalar à disciplina Educação Física o campo da Cultura Corporal como objeto de estudo não significa perder de vista os objetivos relacionados com a formação corporal, física, dos alunos, senão, recolocá-los no âmbito espaço-temporal da vida real de uma sociedade de classes. Se a escola atual assume o aperfeiçoamento da capacidade de rendimento físico, o desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas, pela sua própria função seletiva, não oculta objetivos de seleção eugênica dos alunos. À escola, inserida num projeto histórico superador, cabe a elaboração e socialização do conhecimento necessário à formação omnilateral. Capacidade de rendimento físico, desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas são absolutamente dependentes das condições materiais de vida dos indivíduos e seu desenvolvimento, incremento e aperfeiçoamento são possíveis, somente, a partir de um projeto coletivo que se concretiza pela ação decisiva do Estado na promoção das condições materiais básicas para toda a população (s/p).

De sorte que, pelo que pode ser observado nas citações de Silva, W (2011) e Taffarel e Escobar (2005), a proposição pedagógica Crítico-Superadora ao delimitar a Cultura Corporal como seu objeto de estudo, no nosso entendimento, determina o seu horizonte teleológica expresso na função social da Educação Escolar e da Educação Física na “[...] *elaboração e socialização do conhecimento necessário à formação omnilateral* [...]” pautado num “[...] *projeto histórico superador* [...]” para que possa “[...] *concretiza pela ação decisiva do Estado na promoção das condições materiais básicas para toda a população* [...]”.

Nesta direção Taffarel (2010) diz que

Essa educação se objetiva no ensino construído em condições objetivas contraditórias, dentro de possibilidades históricas em que estão em jogo interesses de classes antagônicas que determinam os rumos de tal processo. Esses rumos são expressos em projetos político-pedagógicos que objetivam a

construção contraditória do processo de humanização e alienação do indivíduo [logo] O homem constrói-se homem histórico-concreto no conjunto das dinâmicas das relações sociais e das forças produtivas, numa determinada sociedade. Para que esta relação torne-se ativa e produtiva, é preciso que se assegure e se viabilize o acesso do homem à cultura material e espiritual acumulada historicamente, de modo a propiciar o desenvolvimento omnilateral, sendo esta a tarefa da educação e do ensino (s/d, destaques nossos).

Nesse sentido, a proposição pedagógica Crítico-Superadora avança em alguns aspectos: 1º) supera por incorporação a corrente de pensamento idealista que busca na centralidade subjetiva a base explicativa para responder as determinações sócio-históricas do ser social. Ao trazer à baila categorias como “trabalho”, “interesses de classes”, “projeto histórico”, “modo de produção”, “lógica dialética materialista”, entre outras, a proposição Crítico-Superadora **se aproxima** do materialismo histórico-dialético (enquanto teoria do conhecimento), do marxismo (como filosofia) e do socialismo (como projeto histórico) (TAFFAREL, 2010), ou seja, ela parte de uma base explicativa onde a objetividade e subjetividade se determinam reciprocamente mediante uma relação dialética, onde as “[...] *perspectivas – centralidade da objetividade e centralidade da subjetividade – são conservadas/superadas/elevadas a um novo patamar*” (TONET, 2005, p.31); 2º) Outro aspecto conseqüente do anterior é vincular o seu objeto de estudo, Cultura Corporal, a categoria trabalho, entendendo-a quanto momento ontológico fundante do homem: “*Assim o homem, simultaneamente ao movimento histórico da construção de sua corporeidade, foi criando outras atividades, outros instrumentos e **através do trabalho** foi transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo*” (Coletivo de Autores, 1992, p.39, grifo nosso). Esta conseqüência nos leva a terceira; 3º) O processo de conhecimento apreendido mediante sua condição ontológica e histórica, bem como, na direção do devir humano do homem:

Nesse sentido, o conhecimento é tratado de forma a ser retrçado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada [...] O conhecimento é tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno através dos ciclos já referidos (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.40).

Diante deste significativo avanço em relação às demais teorias e proposições pedagógicas podemos dizer que a teoria e proposição pedagógica Crítico-Superadora se aproxima²³ da concepção de onilateralidade, que conforme Manacorda (1991, p.81)

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e do quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

E, dessa forma avança na concepção de formação humana ao aproximar da categoria emancipação humana onde Marx (2001, p.07) na Crítica ao Programa de Gotha explicita

[...] O **direito** [enquanto um elemento da superestrutura] **não pode ser nunca superior à estrutura econômica nem ao desenvolvimento cultural da sociedade por ela condicionado.**

Na fase superior da sociedade comunista, quando houver desaparecido a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, o contraste entre o trabalho intelectual e o trabalho manual; quando o trabalho não for somente um meio de vida, mas a primeira necessidade vital; quando, com o desenvolvimento dos indivíduos em todos os seus aspectos, crescerem também as forças produtivas e jorrarem em caudais os mananciais da riqueza coletiva, só então será possível ultrapassar-se totalmente o estreito horizonte do direito burguês e a sociedade poderá inscrever em suas bandeiras: **De cada qual, segundo sua capacidade; a cada qual, segundo suas necessidades** (grifos nosso).

Ao por no centro de sua base explicativa: 1º) um projeto histórico que esteja alinhado aos “[...] *interesses de classe das camadas populares* [...]” (p.42); 2º) uma compreensão de que a Educação Física escolar está inserida no movimento contraditório e de exploração entre grupos e classes sociais; 3º) partir da categoria trabalho como lastro de entendimento dos seres genéricos; A teoria e proposição pedagógica Crítico-Superadora nos possibilita partir da concreticidade do indivíduo singular, bem como, extrair da práxis pedagógica as categorias objetivas necessárias para a reflexão pedagógica em vista a não

---

²³ Estamos, com cautela, usando o termo aproximar tendo em vista que nem todos os autores que compõe o denominado Coletivo de Autores defendem esta concepção de formação, notadamente, esta concepção se encontra nas autoras Celi Taffarel e Michele Escobar. Para mais detalhes sobre esta questão ver Loureiro (1996), bem como as entrevistas com os autores contidas na 9ª edição da Metodologia do Ensino de Educação Física, 2009.

cairmos no equívoco que é a teoria que funda a práxis, mas a práxis transformadora que funda a teoria, e é por ela orientada.

E, nessa direção, pode contribuir na elevação dos níveis de consciência do indivíduo em-si para-si, pois o tratar com o conhecimento se expressa na genericidade, objetividade e na dinâmica da apropriação das objetivações genéricas²⁴, haja vista que,

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física [...] Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da histórica, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.38).

O objetivo desse capítulo foi localizar e analisar nas teorias e proposições pedagógicas da Educação Física as possíveis tendências ontológicas nelas presentes. Podemos afirmar, por meio das análises e explicações por nós formuladas e considerando os estudo da Rede LEPEL, que por dentro da tendência ontológica idealista se encontram as teorias e proposições pedagógicas Desenvolvimentista, Construtivista, Promoção da Saúde, Crítico-Emancipatória, e na tendência ontológica materialista histórica e dialética se localiza a proposição Crítico-Superadora.

No próximo capítulo nos propomos a desenvolver com mais profundidade os nexos e relações entre a atividade humana prática e o processo de conhecimento, a fim de que, desse aprofundamento teórico, possamos afirmar nossas hipóteses e contribuir no debate sobre a necessidade de uma crítica ontológica sobre a teoria e práxis pedagógica.

---

²⁴ Este conjunto de categorias será mais bem desenvolvido no terceiro capítulo deste relatório de pesquisa.

2 FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E HISTÓRICOS DA ATIVIDADE HUMANA E DO PENSAMENTO

À primeira vista o título deste capítulo pode se apresentar como algo deslocado do problema de pesquisa em questão, por isso optamos em explicitar alguns esclarecimentos antes de expormos o conteúdo propriamente dito desse capítulo. O primeiro esclarecimento partiu da compreensão de que a práxis pedagógica é uma das atividades sociais mediadoras cujo seu modelo exemplar é a práxis produtiva (trabalho, como protoforma da existência humana).

A práxis pedagógica expressa uma das faces da dialética existente entre a atividade humana e a consciência por dentro de um processo também dialético do singular-particular-universal, cujo resultado é a formação da genericidade humana. Ou seja, a práxis pedagógica²⁵ faz parte de um conjunto de mediações para o desenvolvimento do gênero humano. De modo que, ao darmos esta significação a práxis pedagógica, enquanto mediação necessária para formação humana dos educandos (indivíduos singulares circunscritos em um conjunto de relações sociais particulares) somos obrigados a levantar algumas indagações²⁶, quais sejam: Como o homem se constitui ontologicamente homem dentro de determinações sócio-históricas? Como o homem se conhece nesse processo? Qual é a lógica imanente neste processo? Como nesse processo o homem forma a sua individualidade?

Acreditamos que o trato do saber escolar mediado pela práxis pedagógica é constituído pela compreensão ontológico, gnosiológica, psicológica e educativa da gênese e desenvolvimento do homem, ou seja, no trato com o conhecimento escolar estão contidos: 1º) pressupostos ontológicos (como o homem se forma homem em circunstâncias sócio-históricas determinadas?); 2º) uma teoria do conhecimento (como o homem se conhece nesse processo?); uma teoria da aprendizagem (como nesse processo se dá a formação da individualidade humana mediada pela apropriação das objetivações genéricas); 4º) uma teoria educacional e pedagógica (como o homem se humaniza, ou seja, como assume e se apropria de forma sistemática e intencional de características puramente humanas?). Portanto, no processo de seleção, organização e sistematização do saber escolar partimos de critérios

²⁵ Outras práxis sociais como a ciência, a moral, a arte, a filosofia entre outras, também assumem a função ontológica da mediação.

²⁶ Estas indagações têm como inspiração aquelas feitas por Betty Oliveira em seu artigo “A dialética do singular-particular-universal” (2005).

filosóficos, históricos, gnosiológicos, psicológicos e pedagógicos necessários para a criação de processos educativos visando apropriação do saber escolar.

Entendemos que é mediado pelo **modo de apropriação do saber escolar** que esses critérios ganham movimento e objetividade. Na determinação do **modo de apropriação do saber escolar** (que encerra todos estes critérios de forma dialética) demarcar-se um tipo de formação de indivíduo, bem como, quais aptidões deverão ser desenvolvidas. Daí a necessidade de envolvermos o nosso problema de pesquisa por dentro de uma problemática onto-histórica e onto-gnosiológica da formação humana.

O segundo aspecto a ser esclarecido é sobre a nossa forma de entender a relação entre as dimensões humanas fundamentais (ontológica, gnosiológica, psicológica, pedagógica, etc.) que encerram a totalidade do ser social. Partimos da tese que existe uma prioridade da dimensão ontológica sobre as demais dimensões. Este entendimento demarca a nossa maneira de entender a evolução e desenvolvimento do homem, todavia, não queremos dizer com isso que as outras dimensões não determinam a dimensão ontológica, ao revés, nosso entendimento é que as respectivas dimensões se determinam reflexivamente, contudo, em última instância, a dimensão ontológica é o momento predominante em relação às demais.

O terceiro esclarecimento diz respeito à concepção de ontologia que tratamos nesta pesquisa. Partimos da ontologia marxiana e, desse modo, dedicamos o início do nosso capítulo historicizando como o pensamento marxiano foi se estruturando a partir das demandas concretas que foram surgindo no momento histórico em que viveram seus criadores, Marx e Engels, e, com isso, possibilitando uma “*virada ontológica*” em seus pressupostos teórico-práticos. Essa incursão se torna relevante, pois nos ajuda a compreender o modo de pensar e agir desse filósofo revolucionário alemão. Por esse viés, pretendemos (ao historicizar a estruturação do pensamento marxiano) alcançar três objetivos: 1º) Expor que as categorias teóricas formuladas por Marx (e que sustentam nosso estudo) foram mediadas por sua prática social e determinadas sócio-historicamente e, com efeito, o gênio de Marx expressa esse movimento do concreto no seu pensamento; 2º) Mostrar que na ontologia marxiana a dimensão ontológica é o momento predominante sobre as demais dimensões; 3º) Justificar, partindo da premissa anterior, que o estudo da ontologia marxiana é um pressuposto de primeira ordem para apreendermos a práxis pedagógica materializada na Educação Escolar Capitalista.

Feito os devidos esclarecimentos, agora, podemos expor o movimento de nosso pensamento procurando estabelecer os nexos e relações entre a ontologia marxiana e o

processo de conhecimento e transformação da realidade objetiva, isto é, explicitar a função ontológica do trabalho (práxis produtiva) enquanto categoria fundante do ser social.

2.1 A unidade dialética entre o Ser e o Pensamento na análise marxiana

O presente capítulo visa expor a função de momento predominante assumida pela ontologia do ser social na estruturação do pensamento marxiano, bem como, o transcurso histórico da virada ontológica materializada na estruturação do pensamento de Marx e da sua práxis social. Também pretendemos expor que atividade vital humana, trabalho, enquanto protoforma da existência humana encerra uma relação dialética por meio do processo de apropriação e objetivação que sintetiza a dinâmica do processo de transformação da realidade e o conhecimento sobre ela.

Segundo Lukács (1979), o processo de construção dos princípios fundamentais da ontologia do ser social de Marx se iniciou no momento em que ele teceu as análises críticas sobre o sistema filosófico de Hegel. O critério ontológico (concreto-ôntico) foi utilizado por Marx ao analisar as obras hegelianas se posicionando contrário ao modo idealista de aplicar o método dialético, pois, Hegel lançava mão de artifícios lógicos para expor a relação entre a filosofia e o mundo ou o pensamento e o ser.

Para Lukács (1979) este percurso analítico conduziu o jovem Marx gradualmente, a estabelecer, fundar, as formações e conexões do ser social cujo cimo é alcançado nas inflexões dos estudos econômicos marxianos (no qual a Economia se torna o centro de sua ontologia, ou melhor dizendo, a prioridade ontológica). Todavia, esta tendência foi se afeiçoando nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844, visto que, pela *“primeira vez na história da filosofia, as categorias econômicas aparecem como categorias da produção e reprodução da vida humana, tornando assim possível uma descrição ontológica do ser social sobre bases materialistas”* (LUKÁCS, 1979, p.14-15, grifo nosso).

Ao perscrutar a formação da estrutura do pensamento marxiano, mediante Chasin (2009) e Lukács (op. cit.) percebemos que a crítica feita por Feuerbach (2008) à filosofia

especulativa de Hegel mostrou novos ângulos de análise para a relação entre pensamento e ser e sujeito e objeto. O reconhecimento da matéria plasmando o espírito nos escritos de Feuerbach estimulou o jovem Marx a analisar criticamente o sistema filosófico de Hegel. Para Lukács (op. cit.) não é possível precisar o grau de influência de Feuerbach em relação a Marx, contudo, o Marx se pôs imediatamente de acordo com duas idéias de Feuerbach, a saber: acerca da ontologia da natureza, que no decurso da construção de seu pensamento encontrou limites, em especial, por manter uma separação entre sociedade e natureza (também encontrado no pensamento hegeliano); e a idéia anti-religiosa.

Distanciando-se de Feuerbach e Hegel, Marx (1989; 2004) entende que a sociedade e a natureza devem ser tratadas em suas inter-relações. No que tange a questão religiosa, Marx (1979) entra em desacordo com Feuerbach em face de sua ontologia contemplativa em relação ao Homem e a Deus, em especial, devido a Feuerbach não inserir em sua análise os possíveis liames das relações da vida humana, principalmente, as relações sócio-históricas atreladas à alienação religiosa. Por decorrência, o problema da natureza, em Marx, aparece sob uma luz ontologicamente nova. Nas palavras do próprio Lukács (1979, p.15-16.)

No momento em que Marx faz da produção e da reprodução da vida humana o problema central, surge — tanto no próprio homem como em todos os seus objetos, relações, vínculos, etc. - a dupla determinação de uma insuperável base natural e de uma ininterrupta transformação social dessa base. Como sempre ocorre em Marx, também nesse caso o trabalho é a categoria central, na qual todas as outras determinações já se apresentam *in nuce*: "*O trabalho, portanto, enquanto formador de valores-de-uso, enquanto trabalho útil é uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedades; é uma necessidade natural eterna, que tem a função de mediatizar o intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza, ou seja, a vida dos homens.*" Através do trabalho, tem lugar uma dupla transformação. Por um lado, o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza; "desenvolve as potências nela ocultas" e subordina as forças da natureza "ao seu próprio poder". Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios, em objetos de trabalho, em matérias-primas, etc. O homem que trabalha "utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas, a fim de fazê-las atuar como meios para poder exercer seu poder sobre outras coisas, de acordo com sua finalidade." Os objetos naturais, todavia, continuam a ser em si o que eram por natureza, na medida em que suas propriedades, relações, vínculos, etc. existem objetivamente, independentemente da consciência do homem; e tão-somente através de um conhecimento correto, através do trabalho, é que podem ser posto em movimento, podem ser convertidos em coisas úteis (grifos do autor).

Destarte, estamos diante de uma nova ontologia “[...] *tanto no próprio homem como em todos os seus objetos, relações, vínculos, etc. - a dupla determinação de uma insuperável base natural e de uma ininterrupta transformação social dessa base [...]*” (LUKÁCS, op. cit., grifo nosso), onde o ser natural ativo vai além de suas barreiras naturais por meio do trabalho (sem, contudo, excluir sua base natural) apropriando-se da natureza e se objetivando nela. Ao experimentar este processo há uma dupla transformação, qual seja: a do próprio homem que trabalha, bem como, o objeto exterior no qual o homem atuou.

Ao analisar este mote, Chasin (2009), afirma que Marx eleva as categorias econômicas ao plano filosófico por entender que é no pano de fundo econômico, da produção, reprodução e do intercâmbio (troca e distribuição dos bens produzidos), que os homens historicamente se fazem homens, pois independente de suas vontades contraem tipos de relações de produção precedentes, nas quais orientam suas relações sociais, contudo, não descarta a possibilidade de alteração do curso das próprias formas de relações produtivas contraídas sócio-historicamente. É a partir dessa compreensão que há uma virada ontológica no pensamento marxiano, pois, *“Através do trabalho, tem lugar uma dupla transformação. Por um lado, o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza; “desenvolve as potências nela ocultas” e subordina as forças da natureza”* (LUKÁCS, op. cit., grifo nosso).

O significado histórico desta virada ontológica na estruturação do pensamento marxiano e a influência de Feuerbach neste processo é apontado por Chasin (2009), quando afirma que entre os jovens hegelianos Feuerbach foi o intelectual que se dispôs a acertar a contas com o sistema filosófico de Hegel. Feuerbach inicia sua crítica apontando que a lógica hegeliana põe o pensamento enquanto primazia do ser, isto é, o pensamento é o sujeito e o ser é o predicado. O pensamento que pensa a si mesmo, autoconsciente, é uma atividade racional *a priori* independente da realidade que o circunda.

Nas palavras do próprio Feuerbach (apud CHASIN, 2009, p.42, grifo do autor) *“Quem não abandonar a filosofia hegeliana, não abandona a teologia. A doutrina hegeliana, segundo o qual a natureza, a realidade, é posta pela idéia, só é a expressão racional da doutrina teológica, segundo a qual a natureza é criada por Deus, o ser material por um ser imaterial, isto é, abstrato”*. Desse modo, Feuerbach (apud CHASIN, 2009, p. 42-69) encampa sua crítica e aponta para uma nova ontologia pautada no ser enquanto sujeito e o pensar o seu predicado, pois

O verdadeiro nexa entre o pensamento e o ser é só este: *o ser é sujeito; o pensar, predicado*. O pensamento provém do ser, mas o ser não provém do pensamento. O ser existe a partir de si e por si – o ser só é dado pelo ser. O ser tem seu fundamento em si mesmo, porque só o ser é sentido, razão, necessidade, verdade, numa palavra, tudo em todas as coisas. O ser é porque o não-ser é não-ser, isto é, nada, *sem-sentido*” [vale aditar] “do ser material o sensível como o único ser real e verdadeira, isto é, do ser que é inseparável das coisas, que ‘é uno com o que é’.

Para Feuerbach (apud CHASIN, 2009, p.42, grifos do autor) a “filosofia é o conhecimento do *que é*. Pensar e conhecer as coisas e os seres *como são* – eis a lei suprema, a tarefa máxima da filosofia”. Este aforisma indica que o conhecimento provém das coisas que estão dadas diante do ser. Então, fazendo à crítica a filosofia especulativa de Hegel a qual entende que o pensamento pode se desdobra em si mesmo, ou seja, a autoconsciência, o ser pensante, o eu, o espírito autoconsciente, Feuerbach (apud CHASIN, 2009), diametralmente oposto a Hegel, entende que o ser pensante é derivado dos objetos dos sentidos, da intuição, do sentimento. É a realidade que emula os sentidos do ser, provocando-o a ser um ser efetivo, com objetividade, pois é o ser inserido na realidade, o ser-para-si, que sente as sensações do mundo e do outro, mas também, se faz sentir, tornando-se objeto do outro. Portanto, para Feuerbach (apud CHASIN, 2009), o ser não só pensa, mas também existe, é realmente existente. É um ser empírico, sensível e real²⁷.

Eis, que, de acordo com Chasin (2009, p.44), “*um universo ontológico qualitativamente novo*” que não foi ignorado por Marx. É diante desse cenário que Marx se encontra diante da “ontologia universalmente explicitada” de Hegel, e a negação feita por Feuerbach a esta ontologia idealista. Vamos ver como Marx se situa nesse embate.

O período de 1841 a meados 1843, que compreende a Tese doutoral e os artigos da Gazeta Renana, o pensamento de Marx é norteado pelo idealismo ativo (a autonomia absoluta do espírito, isto é, uma filosofia da autoconsciência) próprio dos jovens hegelianos, e manifesta, de acordo com Chasin (2009), a elaboração do pensamento pré-marxiano de Marx, onde há ausência do pensamento Feuerbachiano, e o forte traço intelectual de Bruno Bauer.

---

²⁷ A crítica realizada por Escobar (2009, s/p) a proposição pedagógica da aptidão física, *mutatis mutandis*, denuncia justamente este dualismo entre pensamento e ser. Segundo a referida autora: “Não é de hoje que as explicações sobre saúde, desenvolvimento humano e aptidão física, que informam as aulas de Educação Física e Esporte na escola pública e nos cursos de formação de professores, são elaboradas no marco científico-teórico do **dualismo corpo-mente** e da cisão teoria-prática, abordagem pseudo-científica que separa a história da teleologia, promove o atraso teórico e impede os estudantes a possibilidade de desenvolverem o pensamento e a atitude crítica na escola, atitude que se constrói por meio de ações, resoluções, criações e idéias à luz de teorias, leis, regras, princípios ou normas específicas correspondentes com a realidade” (grifos nosso).

Foi na Gazeta Renana que Marx exercitou na produção de seus textos este idealismo, em especial, ao conceder o Estado e a Política um sentido positivo, sendo o primeiro a própria realização do humano e de sua racionalidade (CHASIN, 2009, p.49). Conforme Chasin (2009), Marx estava filiado às estruturas tradicionais da filosofia política, isto é, a determinação *ontopositiva da politicidade* (a politicidade é um predicado intrínseco ao ser social).

Foi a partir do Manuscrito de Kreuznach (Crítica da filosofia do direito de Hegel) que Marx (2005) compelido em resolver problemas de “*interesses materiais*” e influenciado pelos textos de Feuerbach, irrompe uma grande mudança em sua abordagem ontológica dando um impulso a configuração do pensamento marxiano. Segundo Chasin (2009, p.57), “E tudo isso desencadeado pela dúvida assediante que havia se engendrado quando Marx tentara resolver questões relativas aos ‘interesses materiais’, isto é, de caráter social, sem transmigrar da esfera política e não abandonando o aparato teórico do Estado racional”. Ainda com este autor, a partir da leitura crítica deste texto de Hegel há uma **virada ontológica no pensamento marxiano**, onde o Estado deixa de ser o demiurgo racional da sociabilidade, isto é, da universalidade humana. Agora é a sociedade civil, enquanto “[...]o campo da interatividade contraditória dos agentes privados, a esfera do *metabolismo social*, o demiurgo real que alinha o Estado e as relações jurídicas” (CHASIN, 2009, p.58).

Para Chasin (2009) esta mudança de posicionamento entre o Estado e a sociedade civil não é uma questão metodológica, gnosiológica, mas sim, **da prioridade (ontológico) do mundo, da realidade**, que interpela a razão criando um novo patamar de inteligibilidade, ou seja, a identificação do momento filosófico como a captura da “lógica da coisa” (CHASIN, 2009, p.58). Há **um momento predominante** do ontológico (determinação ontológica) sobre o gnosiológico, do ser-precisamente-assim em relação à representação do real no pensamento (CHASIN, 2009, p.59).

De acordo com Chasin (2009) na Crítica da Filosofia do Direito de Hegel: Introdução, Marx dar continuidade a crítica da filosofia especulativa, onde “[...] A crítica do céu transforma-se deste modo em crítica da terra [...]” (MARX, 1989, p. 78), cuja “*terrenalidade*, o efetivamente existente, arma o esquadro desse artigo com toda sua envergadura, evidenciando a linha de força da nascente ontologia marxiana” (CHASIN, 2009, p.60). Aqui Marx (1989) chega a uma postura diferente da anterior em relação à matéria política. Agora esta é vista na sua determinação *ontonegativa da politicidade* (CHASIN, 2009), ou seja, o Estado enquanto corporificação das contradições da sociedade civil.

De acordo com Chasin (2009), outras obras subseqüentes como *A questão judaica*, *Glosas críticas marginais ao artigo “O Rei da Prússia e a reforma social”* (materiais que preparam a obra *A guerra civil na França*) dão continuidade a determinação ontológica da estrutura do pensamento marxiano. Para Chasin (2009, p.64) “Tratando-se de uma configuração de natureza ontológica, o propósito essencial dessa teoria é identificar o caráter da política, esclarecer sua origem e configura sua peculiaridade na constelação dos predicados do *ser social*”.

Chasin (2009) nos chama a atenção para uma questão importante. Muitos intérpretes do pensamento marxiano vêem uma influência determinante de Feuerbach na estruturação do pensamento de Marx, ou seja, vêem um Marx Feuerbachiano. Os textos de Feuerbach de fato influenciaram o modo de Marx enxergar o sistema hegeliano alvo das críticas das produções Feuerbachianas, isto é, ajudou a Marx a tecer a crítica a filosofia especulativa (da autoconsciência) enquanto método científico. Todavia, “[...] são perfeitamente audíveis certos acordes de Feuerbach nas partituras marxianas” (CHASIN, 2009, p.69), mas o pensamento de Marx possui uma trama própria, em especial, quando observamos uma distinção analítica ontológica da política entre esses dois grandes espíritos (Marx e Feuerbach).

Na gradativa estruturação do pensamento marxiano a própria concepção de **crítica** se altera. Chasin (2009) destaca este ponto porque este influxo se dá mediante a **intensificação ontológica** cada vez mais presente na maneira de analisar as “coisas” circundantes no modo de vida do homem. A concepção de **crítica** de Marx transmigra de uma “[...] *pura negatividade baueriana* à crítica enquanto análise genética das necessidades intrínseca às entificações” (CHASIN, 2009, p.69). Marx sai de uma crítica que entende que “[...] revolucionando as idéias, a realidade não pode ficar alterada” (CHASIN, 2009, p.70) para outra que apreende que “[...] Ser radical é atacar o problema pela raiz. E a raiz, para o homem, é o próprio homem” (MARX, 1989, p.86), logo, inicia sua análise tomando como critério a concreticidade do homem.

Para Chasin (2009) a pedra de toque da nova concepção de **crítica** (“a verdadeira crítica”) de Marx está no caráter ontológico contido na suas análises críticas. Ao invés de ratificar a Idéia como origem ou princípio das entificações (objetivações) materiais, reais, sensíveis e efetivas, ele busca inverter o critério ontológico de análise, isto é, a realidade, a matéria, o ser sensível é o determinante sendo a Idéia determinada (contudo, esta última retroage sobre àquela, assumindo a função ontológica de mediação). Marx (1989) busca apreender criticamente as “*lógicas das coisas*” em suas conexões na totalidade social.

Segundo Marx (1989) as contradições não podem ser resolvidas no pensamento, pois se assim o fizer, a realidade se mantém inalterada. Para resolver as contradições devemos ir até a substância das contradições.

Com isso, a crítica verdadeiramente filosófica da atual constituição do Estado não indica somente contradições existentes; ela esclarece essas contradições, compreende sua gênese, sua necessidade. Ela apreende em seu significado específico. Mas esse compreender não consiste, como pensa Hegel, em reconhecer por toda parte as determinações do Conceito lógico, mas em apreender a lógica específica do objeto específico (MARX, apud CHASIN, 2009, p.73).

A partir da virada ontológica cuja idéia torna-se o epifenômeno da realidade, do homem real, sendo este último o sujeito e a idéia o predicado, que podemos estabelecer uma nova configuração gnosiológica. A reprodução do real no pensamento só é possível pela mediação da apropriação dos conteúdos reais dos objetos sensíveis, materiais e objetivos imanentes aos modos de vida. O concreto pensado ou pensamento crítico nada mais é do que o reflexo das condições materiais produzidas pelos homens sócio-historicamente determinados. Nas palavras de Chasin (2009, p.74)

Abandonado o *criticismo* das essências abstratas *contra* o mundo irracional das contradições, a ‘crítica verdadeira’ ascende à decifração da mudaneidade imperfeita em sua realidade, para *esclarecê-la, compreendendo sua gênese e necessidade*, ou seja, para capturá-la em seu *significado próprio*, por meio da determinação das *lógicas específicas* que *atualizam* os objetos de multiverso. É a extraordinária passagem da tópica negatividade absoluta do *criticismo* neo-hegeliano à *crítica ontológica* – investigação do ente autoposto em sua imanência, seja esse uma formação real ou ideal; procedimento teórico – ‘verdadeira crítica filosófica’, diz Marx – em que a tematização, isto é, a reprodução ideal das *coisas* é procedida a partir delas próprias, da malha ou do aglutinado de seus nexos constitutivos, processos analítico pelo qual são desvendadas em sua gênese e necessidade próprias (grifos do autor).²⁸

---

²⁸ A “*verdadeira crítica filosófica*” pode ser facilmente lançada nas teorias e proposições pedagógicas da Educação Física que consideramos está vinculada a tendência ontológica idealista, pois partem de um “*criticismo das essências abstratas*” desconsiderando as determinações ontológicas posta pela sociabilidade capitalista, vale dizer, a exploração do homem pelo homem a partir do trabalho alienado. Esta assertiva pode ser verificada nos termos expostos por Silva, W. (2011, p.61-62): 1º “Nesta perspectiva [desenvolvimentista], o objetivo básico da Educação Física passa a ser entendido como a ‘aprendizagem do movimento’. No que tange a *concepção de projeto histórico*, essa proposição pedagógica não explicita o projeto histórico de sociedade que defende, contudo, como no seu processo de elaboração não estabelece nenhuma crítica ao modelo social (sociedade capitalista) para o qual está propondo uma direção para o processo de formação dos homens, pode-se inferir que essa concepção pedagógica separa o político do pedagógico, atrelando-se a uma teoria educacional (pedagogia tradicional) sintonizada com o desenvolvimento do projeto histórico capitalista [...]”;

Conforme Chasin (2009) a nascente abordagem marxiana se dá por meio de três críticas ontológicas, quais sejam: a primeira delas se dá na matéria da política, onde o Estado se configura como epifenômeno da sociedade civil. A segunda crítica ontológica acontece na crítica da filosofia especulativa enquanto método científico, onde a realidade, o homem real, sensível e empírico é o epifenômeno da Idéia enquanto absoluta autonomia do espírito, onde não há realidade independente do ato de pensar. Já a terceira crítica ontológica que se instaura “[...] no pensamento marxiano é a crítica da economia política” (CHASNI, 2009, p.74). Nas palavras de Chasin (2009, p.74)

Aqui, na adstrição ao destaque da importância germinal das três, só é possível consignar que elas não se esgotaram nessa função originária, mas permaneceram ativas como momentos essenciais do projeto de inteligência de mundo armado por Marx. É da integração das mesmas que redundo o teor e o caráter do novo patamar de inteligibilidade proporcionado pela síntese filosófico-científica engendrada pela reflexão marxiana.

Por decorrência a crítica ontológica aos tipos de *ser*, a Filosofia, *mutatis mutandis*, se torna um princípio diretivo dessa nova cientificidade, a saber: o conhecimento do real deve ter como princípio de cientificidade os modos de vida materialmente produzidos pelo ser, o

---

2º) “Sendo assim, como para essa teoria da Educação Física [promoção a saúde] o objetivo da educação é, ‘a formação de cidadãos conscientes e portadores de uma capacidade crítica e reflexiva **ajustados** a uma sociedade moderna e democrática’. A *função social da Educação Física*, só poderia ser ‘preparar os educandos para um estilo de vida permanentemente ativo em que as atividades motoras relacionadas com a saúde passam a fazer parte integrante do seu cotidiano ao longo de toda a vida’. No que tange a *concepção de projeto histórico*, a concepção da promoção da saúde não explicita o projeto histórico de sociedade que defende, contudo, é possível inferir que essa proposição pedagógica apresenta-se articulada com os interesses das classes dominantes, uma vez que a mesma parte do pressuposto de é necessário ajustar as novas gerações a uma ‘sociedade moderna e democrática’” [...];

3º) “Para essa proposição pedagógica [construtivista], a *finalidade educacional* da Educação Física ‘deveria ser a de criar atividades que facilitem à criança tomar consciência de seu corpo e de suas ações’. No que se refere à *concepção de projeto histórico*, não cita que projeto histórico defende, apenas destaca o fato de que a Educação Física transformadora deve estar ‘comprometida com uma sociedade mais humana, democrática, digna’[...]. (grifos do autor).

A função social da Educação Física como pode ser observada partem de uma imprecisão no que tange a relação dialética entre o singular (indivíduo), particular (sociedade) e universal (gênero humano).

Nessas citações podemos constatar a supressão do desenvolvimento do gênero humano enquanto categoria explicativa para nortear os princípios educacionais e pedagógicos da Educação Física em vista a formação da individualidade humana. A relação posta é a entre indivíduo e sociedade (como se esta fosse à única que tivemos, e a última que alcançamos, isto é, o vir-a-ser do homem é suprimido). O indivíduo em relação à sociedade tem como mera função ontológica a adaptação passiva do ponto de vista do individualismo burguês “cada um por si, e Deus por todos”.

homem real em suas ações concretas de produção e reprodução dos modos de existência (CHASIN, 2009, p. 74-75).

Segundo Lukács (1979) a partir desta postura lógico-ontológica foi possível uma representação ontológica do ser social em bases materialistas. Conforme Chasin (2009), ao passo que as categorias econômicas foram submetidas à crítica ontológica de Marx foi possível elevá-las ao plano filosófico, criando um lastro fundante na estruturação do pensamento marxiano.

Pari passu, a crítica da Economia Política se deu em meio a um cenário que retratava um itinerário intelectual percorrido por Marx. A crítica da política (determinação ontonegativa da politicidade) e a objeção à filosofia especulativa foram momentos que expressavam o movimento do pensamento marxiano, e movido pelo estudo sobre os problemas sociais ligados aos “*interesses materiais*”²⁹ os quais permitiram uma viragem ontológica que resultou na inversão “*da crítica aos céus a crítica a terra*”.

Em especial, é nos Manuscritos Filosóficos e Econômicos de 1844 que a nova questão ontológica, o ser social produzindo-se e reproduzindo-se em sua concreticidade, que Marx acena que “É, portanto, na busca da anatomia da sociedade civil que as categorias da economia política são ontocriticamente elevadas à esfera da filosofia, onde esplendem como malha categorial da produção e reprodução da vida humana” (CHASIN, 2009 p.75).

Dessa maneira, Marx (2003) ao realizar a crítica ontológica a Economia Política, motivado em dissecar o corpo da sociedade civil visando buscar sua anatomia, encontra o núcleo basilar do movimento da história social do homem, pois, segundo ele, engendrar uma crítica radical significa atacar o problema pela raiz, sendo a raiz o próprio homem ante as suas condições materiais. Isto significa que a sociedade civil deve ser entendida pela forma como o homem produz e reproduz sua vida material, ou seja, pelo modo como ele produz e reproduz seus meios de vida.

Do ponto de vista ontológico, o pensamento marxiano, parte da compreensão que a história da humanidade se desdobra pela capacidade do homem, em determinados circunstâncias históricas, produzir tipos de sociabilidades que se expressam em respectivos modos de produção da existência³⁰. A sua condição objetiva estabelece condições para a

---

²⁹ Este mote enquanto dúvida de pesquisa influenciou os estudos de Marx entre os anos de 1843 e meados de 1844, cujo Manuscrito de Kreuznach, A Questão Judaica, a Crítica da Filosofia do direito de Hegel: Introdução e as Glosas de 1844 expressa o momento de inquietação heurística.

³⁰ Vale aqui chama atenção para um aspecto importante no projeto intelectual de Marx, quais sejam, os nexos e relações entre formas de socialidades (sociedades) e modo de produção. Para cada sociedade no qual o gênero humano se desdobra há formas específicas de cooperações mediadas pelo trabalho. Este aspecto fica explícito quanto Marx se debruça sobre as formas de cooperação (simples, manufatura e grande indústria) que perpassam

formação da sua individualidade, dizendo com outras palavras, é mediante o processo no qual o homem se objetiva no mundo (natural e social) e se apropria dessas objetivações que a sua individualidade processualmente vai se desenvolvendo. Na medida em que se intensifica o processo de objetivação do homem, mediado por novas demandas, e, concomitantemente, se apropriando delas, sua relação com o mundo vai se complexificando provocando um movimento espiralado na sua reprodução social.

Sendo assim, na ontologia marxiana a mediação de primeira ordem é o trabalho, a atividade prática sensível³¹. Portanto, o trabalho permite que o homem intervenha na natureza possibilitando a produção de seus meios de vida que o leva, gradualmente, ao engendramento de uma realidade humana. Neste momento o homem, mediado pelo trabalho, dá um salto qualitativo, e segue, gradualmente, se desvencilhando das amarras (barreiras) naturais que fazem parte de sua natureza.

Esta concepção de homem e natureza encontrada na ontologia marxiana, (“centrada nas objetivações mediada pelo trabalho humano”, conforme Frederico (2009)), traduz a negação de outra concepção que afasta o homem da natureza³². Marx (1989), ao revés, entende que, pela mediação do trabalho, há uma relação metabólica entre o ser social e a natureza, sendo esta última o lastro natural no qual fomenta o homem a objetivar-se. E é neste processo contínuo e histórico de apropriação das objetivações humanas (genéricas) permeadas por determinadas sociabilidades, cujo ser genérico produz seu mundo social, sua realidade humana, sua totalidade. Por isso que Marx (1998, p. 10) afirma que

A primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e a relação que ela gera entre eles e restante da natureza. Não podemos, naturalmente, fazer aqui um estudo mais

---

pelo desenvolvimento do gênero humano efetivando mediações profundas ante a formação da individualidade humana.

³¹ Diametralmente oposto, a tendência ontológica idealista, que põe como mediações de primeira ordem categorias advindas da superestrutura. Esta análise pode ser verificada na teoria e proposição crítico-emancipatória: [...] a questão da “intersubjetividade lingüisticamente gestada” (TEIXEIRA E FREDERICO, 2008, p. 78) coerentemente aparece com muita força no trato com os conhecimentos da abordagem crítico-emancipatória [...]

Embora o formulador da abordagem crítico-emancipatória se esforce em chamar a atenção para a compreensão ampliada do que considera autoconhecimento e conhecimento de si como algo que não deve ser confundido como “(...) forma individualista do ‘você pode’ ou ‘conheça o teu potencial interno’, mas de uma maneira mais profunda e ampla do ser humano, do sujeito como ser individual e ser social, que de forma simultânea sempre é (...)” e esclarecer que “(...) procura desenvolver possibilidades de dirigir ações na Educação Física para conduzir ou pelo menos orientar um processo ao questionamento filosófico do ‘quem sou?’” apresentando “(...) um conjunto de fatores institucionais e sociais [que] conduzem, desenvolvem ou impedem um autoconhecimento nos indivíduos.” (p. 19), ele não escapa de todas as abordagens que mesmo pensando criticamente os fenômenos sociais os inserem fora da materialidade das relações metabólicas do capital (SILVA, 2009, s/d).

³² Tendência ontológica idealista e materialista vulgar.

profundo da constituição física do homem, nem das condições naturais que os homens encontraram já prontas — as condições geológicas, orográficas, climáticas e outras. Toda a historiografia deve partir destas bases naturais e da sua transformação pela ação dos homens no curso da história.

De modo que, os processos de objetivação e apropriação, enquanto dinâmica essencial do trabalho, expressa o desenvolvimento de autoprodução do ser social, que a partir de sua base natural cria uma realidade própria, a saber, social.

Para Lukács (1979) um atributo essencial ao ser social é a unicidade entre a natureza orgânica e a inorgânica, pois a primeira é a base que permite um salto ontológico do ser social na medida em que este torna cada vez mais humanizada sua plataforma ontológica, pois sem ela não haveria condições ontológicas do ser social. O salto ontológico é possível pela posição teleológica do trabalho, sendo este último a protoforma do ser social. No processo de trabalho há atuação das forças essenciais do homem que atua no objeto transformando-o de acordo com uma determinada finalidade idealmente antecipada, isto traduz a posição teleológica do trabalho que assume uma “função transformadora” (LUKÁCS, 1979, p.17).

De acordo com o próprio Lukács (1979, p.20) a “[...] virada materialista na ontologia do ser social, provocada pela descoberta da prioridade ontológica da economia em seu âmbito, pressupõe uma ontologia materialista da natureza”.

Na ontologia marxiana, sociedade e natureza são pólos dialeticamente articulados, ontologicamente inextrincáveis. Destarte, por ser um ponto crucial no sentido de entendermos radicalmente a ontologia marxiana, vamos clarificar mais os nexos e relações entre a sociedade (homem) e natureza.

A sociedade tem como seu lastro existencial a natureza³³, tendo em vista que ela é a fonte material da vida humana, por isso a inextrincável necessidade do metabolismo entre o homem (sociedade) e a natureza. Todavia, na história social do gênero humano são estabelecidas distintas formas de relação com a natureza que traduz o grau de desenvolvimento das forças produtivas e os tipos de relações sociais de produção. Os modos de relação da sociedade e natureza esta condicionada pela forma material cujos homens

---

³³ “Por natureza entendemos o conjunto de seres que conhecemos no nosso universo, seres que precederam e o surgimento dos primeiros grupos humanos e continuaram a existir e a se desenvolver depois desse surgimento. Ela se compõe de seres que podem ser agrupados em dois grandes níveis: aqueles que não dispõem da propriedade de se reproduzir (a natureza inorgânica) e aqueles que possuem essa propriedade, os seres vivos, vegetais e animais (a natureza orgânica). A distinção entre os níveis inorgânicos e orgânicos, contudo, não significa a existência de uma “dupla natureza” – de fato, a natureza é uma unidade, articulando seus diferentes níveis numa totalidade complexa “(NETTO E BRAZ, 2008).

produzem suas vidas. Contudo, as formas de sociabilidades historicamente desenvolvidas dependem da existência da natureza, contudo, esta última pode existir sem a sociedade.

No processo evolutivo houve saltos qualitativos que ontologicamente fixaram seres de novo tipo (a exemplo, a transição do inorgânico ao orgânico e do macaco ao homem) com atributos antes não presentes em seus comportamentos. Como já foi explicitado, mediado pelo trabalho surge um ser ontologicamente novo que possui formas de comportamentos desenvolvidos menos por leis biológicas, e mais por leis sócio-históricas. Este ser é denominado de ser humano-genérico, ou simplesmente de ser social (a sociedade e seus indivíduos). Dessa forma, entendemos o ser social como portador de um tipo sociabilidade determinado historicamente e singular.

São seres que estabelecem relações sociais precisas mediadas pelo nível de conhecimento que têm sobre a natureza, bem como, pela complexidade de sua organização social. Portanto, são seres que possuem uma base natural, mas, todavia, pelo trabalho rompe as amarras naturais e fundam uma realidade humanizada. Por esse viés, pela sua atividade especificamente humana, os seres genéricos se auto-criaram ou auto-produziram transformando-se para além dos seres naturais, vale dizer, seres sociais.

Porém, é necessário alertar para o fato de que o ser social não perde sua naturalidade (sua base orgânico-natural), mas ao passo que seu desenvolvimento vai se complexificando a sua base orgânico-natural vai, gradativamente, deixando de impor limites (naturais) ao comportamento humano-genérico. A partir de seu complexo e gradual desenvolvimento (histórico-social) as necessidades naturais passarão, cada vez mais, serem determinadas pelas sociabilidades estabelecidas pelos seres genéricos, que, traduzem o estágio de desenvolvimento do processo de humanização. Nas palavras de Netto e Braz (2008, p. 39)

[...] o desenvolvimento do ser social – ou a história mesma – pode ser descrito como o *processo de humanização* dos homens, processo através do qual as determinações naturais, sem deixar, jogam um papel cada vez menos relevante na vida humana. O desenvolvimento do ser social significa, pois, que, embora se mantenha as determinações naturais, elas são progressivamente *afastadas, empurradas para trás, sofrendo um recuo*. As barreiras (ou limites) naturais em meio às quais se move a sociedade e a própria naturalidade dos homens são insuprimíveis, mas as suas implicações para a vida humana *decrestem* à medida que, pelo trabalho, os homens transformam a natureza e transforma a si mesmos. O homem, portanto, é natureza **historicamente transformada** – mas o que é propriamente *humano* reside nessa transformação (*autotransformação*, já que propiciada pelo trabalho realizado pelos homens), que situa o homem *para além da natureza* e o caracteriza como se social (grifo dos autores).

Dessa forma, como já foi destacado nos parágrafos anteriores, é pelo trabalho (práxis produtiva, criadora e material), que tem como expressão resultante o processo de apropriação das objetivações propriamente humana, que é alavancado o processo de desenvolvimento do gênero humano. Todavia, durante esse processo a satisfação de um carecimento concreto leva a uma nova necessidade, isto é, uma objetivação engendra outra objetivação que gradualmente vai compondo e estruturando o tecido social das sociedades (sua Totalidade).

Conforme o processo de humanização vai ganhando níveis mais complexos de necessidades de ordens variadas aparecem formas de objetivações, que apesar de serem relacionadas ao processo de trabalho, dele se afastam gradativamente por caracterizarem como formas ideais (espirituais) de objetivações expressas no pensamento religioso, científico, econômico, filosófico, artístico e pedagógico.

Portanto, podemos dizer que em decorrência do processo cada vez mais complexo de humanização as objetivações se diversificam e se autonomizam (relativamente) em relação ao trabalho, porém todas as formas de objetivações compõem a totalidade complexa na qual está circunscrito o ser social. Nesse sentido, consideramos o trabalho, o momento ontológico determinante do ser social, uma objetivação primária e inextrincável ao ser social.

Em suma, o trabalho se torna a objetivação primária enquanto que “[...] as outras formas de objetivações, que se estruturam no processo de humanização, supõem traços fundamentais que estão vinculados ao trabalho [...] e só podem existir na medida em que os supõem” (NETTO E BRAZ, 2008, p.41).

Assim, é no processo de apropriação das objetivações humano-genéricas que o ser social vai humanizando ao longo de sua história-social, sendo seu comportamento, seu modo de agir e pensar determinados pelo estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sócias de produção, isto é, pelo modo de produção e reprodução material de sua existência.

Por decorrência, o trabalho vai se tornar um modelo para as outras objetivações sociais, pois estas admitem as características presentes nele (a atividade teleologicamente orientada, à tendência a universalização e linguagem articulada). Entretanto, é importante enfatizar que a estrutura do ser social encerra todas as formas de objetivações devido à diversidade de necessidades engendrada no processo de humanização, em outras palavras, uma objetivação gera outra objetivação que não necessariamente precisa ser da mesma natureza, por conseguinte, outras demandas surgem e carecem de apropriação (como

exemplo, o surgimento da atividade comunicativa que leva a constituição da linguagem articulada).

Com efeito, o ser social não se resume ao trabalho (todavia continua sendo sua categoria fundante), mas também, carece de outras objetivações sociais que estão além do processo de trabalho (ainda que estejam alinhadas face as característica constitutivas dele)³⁴.

Nesse sentido, para Lukács (1979, p.29) há outro atributo *sui generis* do ser social, a saber: a malha concreta no qual está circunscrito. Mediante a concreticidade do ser social é possível observar nos fenômenos os liames, conexões e significados, por entendê-lo em sua *totalidade*. Segundo Lukács (op. cit.), a cientificidade para Marx deve levar em conta a totalidade do ser social em suas múltiplas determinações, todavia, a totalidade surge no pensamento marxiano enquanto um critério ontológico que atua como “princípio diretivo dessa nova cientificidade” e estatuto ontológico.

As leituras ásperas³⁵ que se debruçam analiticamente sobre a relação entre o sujeito e objeto, cujo tom é dado por um gnosiologismo ou um epistemologismo, extirpam a prioridade ontológica do ser social. O conhecimento, num sentido lato, é uma objetivação genérica tradutora da mobilidade metabólica da atividade vital humana e sua plataforma ontológica, a natureza. Não reconhecer tal conexão, é precisamente incorrer no risco da desvinculação arbitrária entre sujeito ativo e objeto sensível, isto é, na objetividade entre atividade e consciência mediadores do ser social.

A saída em defesa da prioridade ontológica no pensamento marxiano se dá pelo entendimento que a gnosiologia é o reflexo da realidade objetiva, concreta, onde o conhecimento científico desta realidade, que existe independente de nossa idéia, só é possível pela captação interna do movimento concreto, das determinações recíprocas que são estabelecidas entre as categoriais mais simples que compõe o complexo categorial social. Em consonância à Marx (2003, p.255), as “[...] categorias exprimem [...] formas de existências, condições de existência determinadas [...]”, ou seja, exprimem as contradições e conflitos das relações sociais entre os seres genéricos circunscritos em um tipo de sociabilidade.

---

³⁴ A incompreensão do trabalho como momento predominante das demais práxis sociais, permite os denominados “giros” e “viradas lingüísticas” presentes nas correntes de pensamento idealistas, em especial, as ditas pós-modernas.

³⁵ Cujas ênfase recai na centralidade da subjetividade, como foi observado no capítulo anterior.

Na esteira de Marx, Kopnin (1978, p.38) ratifica este princípio ontológico ao ditar que *“o pensamento é o reflexo da realidade sob a forma de abstrações. O pensamento é um modo de conhecimento da realidade objetiva do homem”* (grifos do autor).

Dito isto, para Lukács (1979), alinhado ao pensamento marxiano e engelsiano, a totalidade social é a diretriz metodológica para a construção do pensamento teórico³⁶. A produção de conhecimento é uma análise acerca das formas de sociabilidades nos quais os homens produzem e reproduzem suas vidas objetivamente e subjetivamente. Sai desse curso é desafinar uma melodia harmônica, é retirar a essencialidade sócio-histórica do homem se fazendo homem mediado pela sua atividade vital, o trabalho. Em sintonia com Lukács, Kopnin (1979, p.122) entende a teoria do conhecimento *“como reflexo dos fenômenos, objetos e processos do mundo material na consciência do homem”*.

Neste relatório de pesquisa não há um menosprezo em relação à teoria do conhecimento que dá o lastro para as teorias epistemológicas, mas, pelo contrário, entendemos que há claramente exposto na estrutura do pensamento marxiano uma estrutura lógico-gnosiológica e, com efeito, uma epistemologia marxiana.

Todavia, chamamos à atenção que o núcleo basilar da lógica dialética e, por conseguinte, do método científico marxiano se desenvolve na virada ontológica que Marx ensejou ao entender que os homens, mediado pelo seu carecimento ontológico, produzem objetivações ao intervir efetivamente na natureza, e delas se apropriam não de forma idealmente, mas materialmente circunscrita em determinados estágios históricos de produção e reprodução social, isto é, as *“[...] leis e categorias da lógica dialética materialista se constituem em método de interpretação da realidade objetiva, situado fora da consciência do homem, ou do próprio pensamento enquanto atividade subjetiva voltado para o conhecimento de coisas, processos, relações e leis”* (KOPNIN, 1978, p.121) do mundo dos homens.

Na mesma direção do Kopnin, Betty Oliveira (2005, p.38) explicita que

A atividade humana se concretiza e se desenvolve com o conhecimento que o sujeito vai elaborando a partir de sua prática, na medida em que, desenvolvendo essa prática, vai captando cada vez mais as leis objetivas da realidade, apropriando-se delas como base para sua prática seguinte. Assim, as leis e formas de pensamento refletem as leis do ser.

---

³⁶ Diametralmente oposto as diferentes variantes da corrente de pensamento idealista.

Por isso ser a totalidade social (conjunto de práxis e leis objetivas da realidade mediada pelas relações sociais de produção e do desenvolvimento das forças produtivas materiais) uma diretriz metodológica primaz para captarmos o movimento da realidade. Nas palavras de Lukács (1979, p.37-38),

Desse modo, é a própria essência da totalidade econômica que prescreve o caminho a seguir para conhecê-la. Esse caminho justo, contudo, se não se tem constantemente presente a dependência real ao ser, pode levar a ilusões idealistas³⁷; de fato, é o próprio processo cognoscitivo que - se considerado em seu isolamento e como algo autônomo - contém em si a tendência à autofalsificação [...] Por isso é que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo; ‘enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto *não é senão a maneira de proceder do pensamento* para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. Mas este não é *de modo nenhum* o processo da gênese do próprio concreto’ (grifos do autor).

Desse modo, a captação do movimento da realidade pelo pensamento se dá pelo viés da análise do concreto que “[...] é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade [...]” (MARX, 2003, p.248) e, por conseguinte, uma representação, caótica, imediata do todo concreto, que para ser entendido em suas múltiplas mediações deve ser analiticamente reduzido a elementos mais simples, pela mediação da abstração, buscando os nexos entre os elementos, suas correlações de forças para, em seguida, recompor as diversas determinações do concreto agora articulado, apreendido em sua rica totalidade (MARX, 2003). Mas, conforme Lukács (1979, p.28),

[...] a totalidade não é um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução mental do realmente existente, as categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática; ao contrário, são na realidade “formas de ser, determinações da existência”, elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo quanto intensivo.

Portanto, tanto para Chasin (2009) quanto para Lukács (1979) a natureza da estrutura do pensamento marxiano é ontológica, pois, conforme o primeiro autor, não há somente uma questão de método no pensamento marxiano, pois todo problema gnosiológico

---

³⁷ Notadamente se inserem nessas “ilusões idealistas” as teorias e proposições pedagógicas Desenvolvimentista, Promoção da Saúde, Construtivista, Crítico-Emancipatória.

importante só encontra solução no campo ontológico (assertiva apoiada no pensamento lukácsiano). Isto significa dizer que os carecimentos sociais (problemas) encontrado por Marx em seu itinerário intelectual primeiramente foi abordado pelo critério ontológico, pois ao se propor apreender radicalmente o movimento das coisas presentes no complexo real que está entorno do homem, o fez captando “*as lógicas específicas das coisas específicas*” (op. cit.), indo na raiz do problema, conforme o próprio entendimento de Marx (2005).

Por conseguinte, a questão do método e gnosiologia, apesar de não ter, no “projeto intelectual marxiano”, nenhum texto que trate exclusivamente e exaustivamente deste mote, eles se alinham mediante as intensificações ontológicas presentes nos objetos específicos reais, e, com isso, o caminho científico percorrido para apreensão crítica do processo de produção de conhecimento são condicionadas (no sentido de criadas as condições) pelo o modo como os seres sociais se produzem e reproduzem, em determinadas formações históricas, os seus meios de vida, logo, parte de uma problemática onto-gnisiológica. A lógica intensificada pelo caráter ontológico do ser social nos conduz a compreensão de que a relação entre o ser social, a história e a natureza estão em constante movimento/negação/superação/elevação envolvidos em uma totalidade de múltiplas determinações.

2.1.1 Nexos e relações entre o Ontológico e o Gnosiológico.

Pretendemos neste item estabelecer os nexos e relações entre a atividade humana e o processo de conhecimento a partir da Ontologia e Gnosiologia marxiana.

Mas antes de iniciarmos se torna necessária uma digressão, do ponto de vista da história da Filosofia e da Ciência, com o intuito de denotar que o Marxismo e sua Teoria do Conhecimento (estabelecida na relação dialética entre o **conhecimento geral** – *gnosiologia* – e o **conhecimento específico** – *científico*) se contrapõem a dicotomia entre ontologia, gnosiologia e epistemologia gerada por uma tradição filosófica positivista, ou seja, tradição que reduz a Teoria do Conhecimento à Teoria da Ciência, como também, a exclusão de qualquer outro processo de conhecimento possível. Por sua vez, Filosofia e Ciência se polarizam, tendo em vista que dentro desta tradição filosófica a Ciência transcorre independentemente do desenvolvimento do gênero humano (GAMBOA, 1998).

Essa dicotomia iniciada pela tradição de pensamento positivista (que assume novos nuances com o, Neo-Positivismo, Racionalismo Crítico e o Empirismo-Lógico) parte da premissa que a Ciência, como tal, não deve estar sobre o crivo de uma reflexão filosófica. Ela está isenta de qualquer tipo de análise filosófica, pois esta última não é considerada enquanto conhecimento científico, logo, compõe outra forma de conhecimento (metafísico, ontológico) fora do âmbito da Ciência (GAMBOA, 1998).

A produção do conhecimento científico, nesta perspectiva, transcorre isento das determinações sócio-históricas, não estabelece nexos e relações com as condições históricas. O conhecimento científico tem que ter objetividade cuja expressão resultante é objeto tomado “puramente”, distante de qualquer sistema axiológico.

É importante ressaltar que essa postura frente ao que é o objeto da Ciência e o objeto da Filosofia é expressão resultante do desenvolvimento das forças produtivas, visto que,

Nos seus primórdios a Filosofia não se dividia em ontologia (doutrina do ser), gnoseologia (doutrina do conhecimento) e lógica (ciências das formas e leis do pensamento). Essa divisão apenas começou a ser vislumbrada com Aristóteles e se concretizou com Kant. A divisão foi fundamental para o desenvolvimento das ciências e da mesma Filosofia. A separação entre ontologia, teoria do conhecimento e lógica foi o resultado do avanço das ciências naturais que permitiu o desenvolvimento de uma teoria e um método do conhecimento, sem necessitar da ontologia que trata das essências, leis gerais do ser etc., rompendo assim com o pensamento metafísico imperante na época. Mas a partir daí, a Filosofia se distancia da ciência e a teoria do conhecimento vai se reduzindo à teoria da ciência, na medida em que o empirismo e o positivismo se definem como métodos científicos e como posturas filosóficas (GAMBOA, 1998, p.18).

Dessa maneira, o que há por trás da dicotomia entre Ciência e Filosofia é o interesse de classes mediado pela luta de classes em constante movimento.

Conforme Gamboa (1998), Hegel foi o primeiro filósofo a reunificar a ontologia, gnosiologia e a lógica, todavia, o fez sob base idealista. Foi somente com Marx que os nexos e relações entre o ontológico, gnosiológico e o lógico elevam-se a um patamar qualitativamente superior ao de Hegel. Marx (2003) parte das leis do ser, do mundo objetivo, para apreendê-lo, pela mediação do pensamento, isto é, parte da teoria do reflexo, onde as leis e formas do pensamento refletem as múltiplas determinações do mundo objetivo, expressas nas leis do ser.

Em Marx (1982; 2003) a práxis sócio-histórica é o princípio fundante do processo de conhecimento. São as leis gerais da sociabilidade humana que determinam as formas de consciência. No materialismo histórico-dialético o “[...] lógico (movimento do pensamento) deve corresponder ao histórico (movimento dos fenômenos do mundo objetivo) [...]” (BETTY OLIVEIRA, 2005, p.43), bem como, como já foi mencionado, a totalidade assume a função ontológica e heurística na captação do movimento do mundo dos homens.

Enfim,

Uma vez compreendidas, as leis do mundo objetivo se convertem em leis também do pensamento, e todas as leis do pensamento são leis representadas do mundo objetivo; revelando as leis do desenvolvimento do próprio objeto, apreendemos também as leis do desenvolvimento do pensamento e vice-versa, mediante o estudo do conhecimento e suas leis descobrem-se as leis do mundo objetivo (KOPNIN, 1978, p. 53).

Segundo Gamboa (1998), do ponto de vista ontologia marxiana, a relação entre pensamento e ser atingem uma forma qualitativamente superior as anteriores (de Aristóteles a Hegel). Isto foi possível pela unidade entre opostos, cujo pensamento, enquanto uma realidade subjetiva, não pode está à margem do ser, realidade concreta, objetiva. Para Kopnin (1978) “[...] Fora da relação do ser com o pensamento o conceito de matéria carece de sentido [...]” (p.60).

Por esse viés

Uma vez que na Filosofia Marxista não pode haver o conceito de ser fora de sua relação com a consciência, conseqüentemente não pode haver uma ciência do ser isolada (ontologia) que não aborde simultaneamente os problemas gnoseológicos, como também, não pode haver gnoseologia - que focaliza as formas e leis do conhecimento -, que não aborde suas relações com as formas e leis do ser. Nesse sentido, as categorias do materialismo dialético são ao mesmo tempo ontológicas (relativas aos conteúdos da realidade objetiva -ao ser-) e gnoseológicas (relativas à relação do pensamento com o ser e do movimento do conhecimento) (GAMBOA, 1998, p.21).

Portanto,

O processo de unificação na dialética entre a lógica, a teoria do conhecimento e a ontologia é fruto do desenvolvimento histórico da filosofia, via Hegel-Marx-Engels. Esse processo não é linear e a divisão destas áreas da filosofia ainda não foi superada totalmente. Marx e Engels colocaram alguns princípios de coincidência entre elas; com o desenvolvimento da filosofia e do conhecimento científico e da reflexão epistemológica se desenvolveram também as condições para a superação histórica dessa divisão, que deixou como resultado a separação entre a

filosofia e a ciência e, conseqüentemente, a redução progressiva da teoria do conhecimento à teoria da ciência e o isolamento entre a problemática da ciência e o problema geral do gênero humano (id. ibid.)

Como foi esclarecido por Gamboa (1998), as tentativas e possibilidades de superação da divisão entre Filosofia e Ciência, iniciadas por Hegel e consubstanciada por Marx e Engels, ainda se encontram num campo de tensões, expressa pela luta de classes, vez que, nenhuma produção de conhecimento se dá longe de interesses de classes, ao revés, a produção de conhecimento é, também, uma expressão resultante dessa luta de contrários.

Disto isto, e retornando de nossa digressão, iremos motivados pela necessidade de ratificar a Filosofia Marxista como um sistema de referencias adequado para realizarmos uma leitura cada vez mais aproximada do ser-precisamente-assim (LUKÁCS, 1979), expor a unidade entre ontologia, gnosiologia e lógica no processo de conhecimento e transformação do real concreto.

Chasin (2009) nos propõe um caminho explicativo para esta tese da unidade apoiado em quatro elementos que nos permitem entender a relação dialética entre o caráter ontológico, gnosiológico e lógico na estrutura do pensamento de Marx. Os elementos são: **a fundamentação ontoprática do conhecimento; a determinação social do pensamento e a presença histórica do objeto, a teoria da abstração e a lógica da concreção.**

A análise marxiana do ser social inicia explicitando que este é imediatamente um ser natural, com efeito, um ser natural ativo (homem ativo) possuidor de forças naturais, vitais, pois ele existe em seu meio. Todavia, o homem padece e é limitado ante as condições naturais as quais se colocam diante de si, como uma planta ou qualquer outro animal. Contudo, é um ser essencialmente carente de objetos exterior a si cuja existência dar-se-á independente de sua vontade. Entretanto, a essencialidade de sua carência só é possível porque estes objetos residentes fora de si são as forças motrizes que estimulam o ser natural a ultrapassar as barreiras naturalmente impostas, são estes objetos que irão preencher a lacuna de sua imediaticidade, em vista, agora, sua mediaticidade.

Portanto o homem, segundo Marx (1989), não é apenas natural, mas ser natural humano, que sendo portador de faculdades permite “atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber”, ou seja, a confirmação de sua objetividade resplandece a afirmação de sua subjetividade. É neste movimento de autoengendramento que o homem se confirma objetivamente e subjetivamente, porque ele ao se afirma no mundo fora de si, simultaneamente, se torna objeto do outro, sendo este último também seu objeto. Nas palavras

de Marx (2004, p.128) “[...] um ser que não é objeto de outro ser, supõe, pois, que não existe nenhum ser objetivo. Tão logo eu tenha um objeto, este objeto tem a mim como objeto”.

Então, o *ser*, em Marx (2004), é objetivo, ativo e carente (e é esta carência que leva – a objetivação – de sua sociabilidade). Por isso, nos tornamos objetos para o outro quando nos objetivamos e essas nossas objetivações se tornam em objeto de compreensão do outro, e, assim, vice e versa. Logo, há, necessariamente, uma determinação recíproca entre sujeito e objeto do conhecimento. O relevo gnosiológico em destaque só é possível pela compreensão daquilo que Marx (1979) denominou de primeiro ato histórico, ou em outras palavras ato do nascimento histórico-social do gênero humano.

Mas antes de avançarmos é imprescindível repetir insistentemente sobre o fundamento ontológico desse processo de superação dos óbices mundano, bem como sua compreensão.

No pensamento marxiano este fundamento é a atividade prática sensível ou trabalho humano. O elemento fundante do ser social, isto é, a mediação de primeira ordem, o liame que permite o metabolismo entre o homem e a natureza, o homem e a sociedade. E é este **o fundamento ontoprático** do “ser-precisamente-assim” que o processo de conhecimento corporifica-se na “*reprodução ideal da lógica específica do objeto específico*” – (concreto e eivado de mediações).

Em consonância ao que foi exposto Chasin (2009, p.92 e 94) diz

O homem e o seu mundo são produções de seu gênero – a interatividade universal e mutante dos indivíduos em processualidade infinita, que tem por protoforma o trabalho, a atividade especificamente humana, porque consciente e voltada para um fim [...] por sua essência ativa as individualidades humano-societárias, autoras de sua afirmação e de seu gênero, são como tais as efetivadoras de suas esferas próprias de objetividade e subjetividade.

Destarte, é pela mediação da objetividade ativa do homem em constante processo de objetivação e apropriação que o processo de conhecimento se assenta.

Segundo Chasin (2009), as categorias do sujeito e objeto, mediante a intensificação ontológica marxiana, são reconceptualizadas em um complexo categorial que tem como liame a atividade humana entendida como atividade objetiva, sensível e prática. Ou seja, o complexo sujeito-objeto traduz a objetividade social da atividade sensível a qual é a expressão resultante das conexões sócio-históricas entre os homens, dizendo com outras

palavras, expressa a totalidade da atividade humano-societária do homem se confirmando enquanto homem.

Consequentemente, o problema do conhecimento, no pensamento marxiano, tem como núcleo resolutivo **a práxis revolucionária**, que significa dizer, não é somente uma questão do método, mas ontológico, por isso, o critério da verdade do conhecimento é alcançada pelo critério ontológico, pois é pela mediação da atividade prática na relação sujeito e objeto que o conhecimento se processa de forma espiralada.

É importante lembrar aquilo que Marx (1998) na Ideologia Alemã denominou do primeiro ato histórico, onde os homens precisam ter condições de vida para fazer história, para isso, é preciso satisfazer as necessidades de primeira ordem (comer, beber, vestir-se, morar, etc.), logo, devem produzir seus meios de vida, por decorrência, a ação de satisfazê-las e os objetos (instrumentos - objetivações -) já adquiridos com essa satisfação conduzem a novas necessidades (segundo ato histórico, e assim, sucessivamente).

O processo de produção de conhecimento, enquanto produto da objetivação humana vai se complexificando, se contradizendo, mostrando seus limites e avanços, à medida que os seres genéricos estabelecem modos de sociabilidades determinado pelo estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. Diante desse movimento dialético, o qual Chasin (2009) especifica enquanto a transitividade entre objetividade e subjetividade.

Dessa maneira, a transitividade entre a objetividade e subjetividade traduz à dialética do “*ser-precisamente-assim*” que expressa momentos de carecimento do homem em relação ao mundo natural e social. Todavia, é importante discernirmos a radicalidade ontológica de Marx em relação aos grandes espíritos por ele criticado, em especial, Hegel e Feuerbach. O mote, em questão, é a concepção (ou tipo) de ser presente na mundaneidade, mas também, as formas de seu desdobramento. Marx (1998), em sua ontologia, dita que a compreensão crítica ou “*a verdadeira crítica filosófica*” depositada sobre o ser (sensível) deve partir da observação histórica de como ele cria conscientemente os seus meios de vida em vista à finalidade de produção de sua existência (natural e social). Mediante suas observações sistemáticas sobre os modos de vida historicamente concebidos, Marx (1998) percebe que em cada circunstância histórica os seres humanos produzem sua existência sob determinadas condições objetivas e subjetivas de sobrevivência compelidas pelo constante e ilimitado estado de carecimento.

Por conseguinte, a compreensão da essência humana precisa alinhar-se as conexões das existências sócio-históricas (“*conjunto de relações sociais*”) que cada ser

estabelece com o seu par genérico e com a natureza. Com efeito, o pensamento marxiano, apreende o *Ser* em atividade, movimentando-se praticamente, pois este interfere no meio em que vive para satisfazer suas necessidades (de primeira e segunda ordem), todavia, este *modus operandi* é movido e oriundo da própria ação dos objetos sensíveis exteriores sobre ele. É a terrenalidade dos objetos sensíveis que impulsiona os seres a agirem sobre eles.

A materialidade imprime condições para que os seres mobilizem suas forças essenciais, ou seja, as condições materiais de existência levam os seres a se apropriarem dos objetos sensíveis e em seguida objetivarem-se. A tarefa material (de primeira ordem) de estar vivo, segundo a ontologia marxiana, é cumprida no momento em que os seres ativos produzem seu os meios de vida que os possibilitem estar vivos. E para lograr êxito nesta tarefa os seres ativos se valem de sua atividade prática sensível, a saber, o trabalho. Logo, a relação sujeito e objeto é interposta pela atividade prática sensível, o seu liame, a mola propulsora da existência objetiva e subjetiva dos seres.

Em suma, a relação dialética entre o ser ativo e os objetos sensíveis é a expressão resultante da transitividade entre objetividade e subjetividade, haja vista que o ser ativo é o ente que transforma o objeto aspirando satisfazer suas carências imediatas e mediatas. A necessidade de solver suas carências materiais, mediada pela atividade sensível, compelem os seres ativos ao conhecimento da legalidade do objeto que motivará a idealização da ação. Decerto, ao transformar objetivamente as características e propriedades do objeto o efetivador da ação sofre mudanças internas que gradativamente o coloca em outro patamar de inteligibilidade, isto é,

[...] uma vez que efetivação humana de alguma coisa é dação de forma humana à coisa, bem como só pode haver forma subjetiva, sensivelmente efetivada, em alguma coisa [...] para que possa haver dação sensível de forma, o efetivador tem primeiro que dispor dela em si mesmo, o que só pode ocorrer sob configuração *ideal*, evidenciando distintos momentos de um ato unitário, no qual, pela mediação da prática, objetividade e subjetividade são resgatadas de suas mútuas exterioridades, ou seja, uma transpassa ou transmigra para a esfera da outra, de tal modo que interioridade subjetiva e exterioridade objetiva são enlaçadas e fundidas, plasmando o universo humano-societário – decantação de *subjetividade objetivada*, ou, o que é o mesmo, de *objetividade subjetivada* (CHASIN, 2009, p. 97-98).

De sorte que a viragem ontológica de Marx (apud CHASIN, 2009), em relação a Hegel e a Feuerbach, se deu exatamente ao entender que a atividade prática humana é objetiva e subjetivamente concebida na produção real da existência humano-societária.

Dessa maneira, distancia-se de Hegel porque o seu sistema filosófico a atividade material é o epifenômeno da atividade abstrata, espiritual, bem como rompe com Feuerbach por este, em sua ontologia materialista empirista, não apreender a atividade humana enquanto atividade efetiva, objetiva (CHASIN, 2009).

Diametralmente oposto ao pensamento filosófico desses grandes filósofos, Marx (apud CHASIN, 2009) ao captar o movimento da totalidade histórica no qual os seres ativos estão engajados em tipos de socialidades, vê no ser social o processo sintético (e não antitético) da atividade real mais a atividade ideal. Nas palavras de Chasin (2009, p.99-100),

O objeto pode ser compelido à existência multiforme, contanto que a prévia ideação do escopo, teleologia – configuração da subjetividade que almeja ser coisa no mundo – seja capaz de pôr a seu serviço, sem transgressão, a lógica específica do objeto específico, ou seja, a legalidade da malha causal de sua constitutividade material primária. Sujeito ativo e objeto mutável, potências reais e distintas, complexos de forças mais ou menos ricas no gradiente de suas configurações concretas, portanto, se delimitam na intenção que *realiza o objetivo* do primeiro sobre as *possibilidades de reconfiguração* do segundo – transfiguração que jamais poderiam se manifestar por geração espontânea da legalidade muda do objeto. A natureza desta não muda ao ser acionada pelo sujeito, mas o modo e a direção em que é posta para funcionar dependem, inteiramente, da iniciativa deliberada daquele, sem a qual nenhuma transformação do tipo pode se verificar [...] Identificado como atividade sensível, o homem é duplamente ativo: efetiva e idealiza: se é capaz de efetivação sensível, então está capacitado também de antecipar idealmente sua efetivação, então leva em conta a lógica intrínseca ao objeto moldado, ou seja, o sujeito a usa e respeita enquanto tal, o que só é possível porque conhece. O homem *se faz* ou é um *ser prático*, então, é capaz de conhecer, ao menos, o que permite *fazer*, confirmar sua natureza prática. A partir disso, por conseguinte, o conhecimento também está confirmado [...] (grifos do autor).

Quando Chasin (2009) nos chama atenção para o fato de que a questão do conhecimento nas obras marxiana não é estruturada a partir (exclusivamente) de critérios metodológicos e gnosiológicos, e sim ontológico, ele pretende nos atentar para a radicalidade do pensamento de Marx, pois enquanto outros intelectuais de sua época e precedentes buscavam compreender a origem e a validade do conhecimento a partir de fundamentos gnosiológicos que aceitavam a duplicidade do homem (real e ideal), ele percorreu um caminho analiticamente oposto mostrando que o critério de verdade do conhecimento é a atividade prática sensível, ou seja, a resolução do problema se deu **de forma “ontoprática”**.

O **critério ontológico funda a questão do conhecimento**, pois, antes de analisar o conhecimento a partir da relação sujeito e objeto, há uma análise exaustiva destas categorias buscando desvelar suas origens, necessidades e desenvolvimento, antes de investir numa

pergunta gnosiológica (de que forma o homem é capaz de conhecer?), o faz mediante uma pergunta ontológica, qual seja: como o homem se faz homem? Para ratificar esta proposição nos valemos do próprio Marx (1979, p.125-126) em sua tese II sobre Feuerbach:

A questão do saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na praxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade de um pensamento que se isola da praxis – é uma questão puramente escolástica.

Por fim, Chasin (2009, p.102-103) denomina este processo de “**afirmação ontoprática da efetividade do pensamento**”, visto que “[...] o ser do homem é o ser de sua atividade, assim como o seu saber é o saber do seu ser ativo”. Corroborando com essa tese Lukács (1979, p.27) diz:

A afirmação filosófica de Marx, portanto, tem aqui a função de crítica ontológica a algumas falsas representações, ou seja, tem por meta despertar a consciência científica no sentido de restaurar no pensamento a realidade autêntica, existente em-si. Esse tipo de apresentação é característico da estrutura interna das obras do Marx da maturidade. É uma estrutura de caráter completamente novo: uma cientificidade que, no processo de generalização, nunca abandona esse nível, mas que, apesar disso, em toda verificação de fatos singulares, em toda reprodução ideal de uma conexão concreta, tem sempre em vista a totalidade do ser social e utiliza essa como metro para avaliar a realidade e o significado de cada fenômeno singular; uma consideração ontológico-filosófica da realidade em-si, que não se põe acima dos fenômenos considerados, coagulando-os em abstrações, mas se coloca, ao contrário — crítica e autocriticamente —, no máximo nível de consciência, como o único objetivo de poder captar todo ente na plena concreticidade da forma de ser que lhe é própria, que é específica precisamente dele.

A atividade ideal e/ou pensamento (consciência) é predicado do homem real em meio as específicas sociabilidades objetivas. Esta sentença é a expressão dos nexos entre sociedade e pensamento, dizendo com outras palavras, retrata o percurso do conhecimento produzido diante do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção de um determinado estágio histórico do gênero humano. Para Chasin (2009), tal proposição traduz a **determinação social do pensamento**.

Nas páginas anteriores expomos que o projeto intelectual de Marx parte, antes, do critério ontológico que, por conseguinte, instaura e possibilita objetivamente uma análise do

problema do conhecimento, ou seja, fornece as condições objetivas para a pergunta gnosiológica, a saber, “o homem é capaz de conhecer”?

Na citação de Lukács (1979) utilizada por nós acima, fica explícito que atividade do pensamento ao reproduzir, idealmente, a realidade objetiva deve estar conexa com a totalidade do ser social. Mas antes disso, precisamos saber qual foi/é a origem deste ser social? Quais são suas necessidades reais e históricas? Como ele se move ante a satisfação destas necessidades? Então, a reprodução ideal das objetivações do ser social deve ser condicionada pelo “*ser do homem*” concreto, logo, em conectividade com a objetividade social dos seres genéricos, portanto, resplandecido pela sua **condição ontoprática**.

Por esse viés, a apropriação do conhecimento está alinhada as formas de sociabilidade concebidas historicamente pelos homens. Socialidades que tem como expressão resultante a relação dialética entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção localizadas em um tempo e espaço específico, isto é, em um modo de produção determinado historicamente. Por decorrência, a atividade do pensamento de uma época está determinada por sua atividade social devido à produção do pensamento traduzir a vida social real, assim sendo, **“O pensamento tem caráter social porque sua atualização é atualização de um predicado do homem, cujo ser é, igualmente, atividade social”** (CHASIN, 2009, p.106, grifo nosso).

Vale aditar, que atividade (real ou ideal) é social em virtude de serem objetivações que serão apropriadas por outrem, em outras palavras, quando o homem se objetiva, ele o faz, *para-si*, por meio das objetivações precedentes. Nós não nos objetivamos do nada, existe uma sociabilidade que nos plasma, pois, é anterior e independente de nossa vontade, com autonomia e dinâmica própria. O processo dinâmico de apropriação das objetivações do gênero humano expressa à possibilidade objetiva dos seres genéricos se inserirem na história, mas também, de dar novas nuances. Sobre esta questão Duarte (2001, p.26) diz

O fato de os homens nascerem e viverem em sociedade, isto é, o fato de que a formação da individualidade é necessariamente a formação de sua socialidade, implica também a formação da genericidade humana, isto é, a sua formação enquanto ser genérico, ser pertencente ao gênero humano. Mas, na história humana até o presente, a formação da socialidade tem significado a formação do indivíduo para uma posição no interior das relações sociais de dominação, o que implica o cerceamento da formação do indivíduo enquanto ser genérico.

Então, a objetivação da atividade do pensamento é realizada mediante um gradiente de inteligibilidade o qual pode ser conservada ou superada por incorporação. Os limites e avanços da consciência humana traduzem a luta de classes, visto que, consciência é um produto social e representa tendências presentes na vida real.

Todavia, Chasin (2009) nos chama atenção para outra questão que também está presente na **determinação social do pensamento**, a saber, **a presença histórica do objeto**. A reprodução ideal enquanto um momento da atividade sensível é determinada pelas condições objetivas para materializar-se, isto é, a atividade do pensamento depende do amadurecimento e desenvolvimento dos *forças materiais* que compõe a base social.

As categorias são também históricas, elas acompanham os estágios de desdobramento do gênero humano, por isso que elas só podem ser formuladas e se converterem em ferramentas do pensamento quando atingirem a sua maioridade, antes disso, elas não irão revelar a trama material na qual estão envolvidas, por isso, “o corpo desenvolvido é mais fácil estudar do que a célula do corpo” ou “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco” (MARX, 1975, p.17).

Outro ponto a ser considerado, segundo Chasin (2009), é que as formações ideais representam a configuração societária de uma específica circunstância histórica. Para o próprio Marx (2003, p.06)

[...] a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para resolvê-lo já existiam ou estavam, pelo menos, em via de aparecer.

Mais uma vez Chasin (2009) na esteira de Marx, recoloca a problemática do conhecimento em seu devido lugar, qual seja: um conhecimento descolado de sua materialidade ontológica não representa as múltiplas determinações encerradas na relação sujeito e objeto. Nas palavras do próprio autor

O corpus teórico marxiano delucida o complexo do pensamento congregando, analiticamente, sujeito e objeto – **determinação social do pensamento e processo formativo ou presença histórica do objeto**. Enfoca, pois, a atividade da consciência no interior da malha real em que ela se manifesta e produz, recusando e desqualificando, por ilegitimidade ontológica, cogitações relativas ao entendimento enquanto figuração isolada ou a qualquer *logos desencarnado* das rotas gnosiológicas postizas. Qualquer variante de razão autossustentada ou pura, não *contaminada* materialmente, cede lugar à altura maior da *razão interessada*, atributo do

homem ativo que confirma seu ser pela objetivação [...], portanto, no tratamento marxiano da questão do saber, um deslocamento corretivo, que vai da rarefação das formas gnosiológicas de abordagem para a encorpada analítica da determinação social do pensamento e da entificação do objeto, ou seja, o problema é transmutado em circunscrição peculiar no universo de investigação concreta do complexo humano-societário global, delimitada e operacionalizada sobre os esteios da nova ontologia histórico-imanente constituída em fundamento. A problemática do conhecimento não é, pois, abandonada ou dissolvida, mas recaracterizada no lugar próprio e em seus devidos termos, distantes de qualquer *artificialismo escolástico* [...] (CHASIN, 2009, p.120-121, grifo nosso)³⁸.

Em decorrência da explicitação deste “plano fundante” da relação sujeito e objeto, a atividade científica mediante a delimitação de seu objeto de pesquisa vai investigá-lo mediante procedimentos cognitivos (mediada pela abstração) que busque desvelar suas propriedades, características, relações, etc., ou seja, busque analisar o movimento do núcleo basilar do objeto perquirido. O trabalho científico, portanto, se fundamenta na relação “onto-histórica”, a qual representa o complexo real do ser social, pois, segundo Lukács (1979, p.118)

Ora, é da maior evidência que, no ser social, graças à sua essência, os experimentos no sentido das ciências naturais são ontologicamente impossíveis por princípio, dado o específico predomínio do elemento histórico enquanto base e forma de movimento do ser social. Portanto, se queremos investigar, na própria realidade, o funcionamento o mais possível puro de leis econômicas gerais, é preciso descobrir alguma etapa histórica de desenvolvimento, caracterizada pelo fato de circunstâncias particularmente favoráveis terem criado uma configuração dos complexos sociais e das suas relações, onde essas leis gerais puderam se explicitar ao máximo grau, não perturbadas por componentes estranhos.

Chasin (2009), então, pondera, que o caminho adequado, na analítica marxiana, capaz de inquirir a “*configuração dos complexos sociais e das suas relações*” de modo a considerar o “*elemento histórico enquanto base e forma de movimento do ser social*” se dão pela “**força da abstração**” (movida pela “**teoria das abstrações**”).

Para Marx (2008, p.28), ao distinguir seu método de pesquisa do método de exposição, denota seu percurso analítico pela mediação da abstração cuja “[...] investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas [...]”, ou seja, “O primeiro

³⁸ Nesta citação, na nossa compreensão, encerra o núcleo racional das tendências ontológicas idealista, pois elas além de se aproximarem do “*artificialismo escolástico*”, seguem as “*rotas gnosiológicas postizas*”, logo, se enclausuram nas “*coisas da lógica*”, ao invés, de perseguirem as “*lógicas das coisas*”.

passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento” (MARX, 2003, p. 248). Vale aditar, então, que é mediado por essa faculdade cognitiva que o homem, o pesquisador, o professor e o aluno se valem para “*escavar e garimpar*” as “*lógicas específicas das coisas específicas*” imanentes no concreto. Isto significa que é pela mediação das abstrações (conceito mais simples) donde apropriamos o concreto pelo pensamento (“abstrações ontológicas”). De acordo com Lukács (1979, p.57)

Por isso, nessa redução abstrativa ao dado mais essencial, todos os momentos - econômicos e extra- econômicos - aparecem sem deformações; ao contrário, uma abstração não fundada ontologicamente, ou dirigida para aspectos periféricos, leva sempre a uma deformação das categorias decisivas. Com isso, novamente se revela o ponto essencial do novo método: o tipo e o sentido das abstrações, dos experimentos ideais, são determinados não a partir de pontos de vista gnosiológicos ou metodológicos (e menos ainda lógicos), mas a partir da própria coisa, ou seja, da essência ontológica da matéria tratada.

Na mesma linha de raciocínio Chasin (2009) se alinha a Lukács (1979) visto que o primeiro, igualmente ao segundo, considera as determinações abstratas de natureza ontológica já que “[...] as categorias exprimem portanto formas de existência, condições de existência determinadas [...]” (MARX, 2003, p. 254).

A partir deste diálogo podemos constatar que a formulação do método científico de Marx, que parte do abstrato ao concreto, vislumbra a produção de conhecimento arraigado ao “*chão social*” do qual faz parte, isto é, seu objeto de conhecimento segue um critério “*onto-histórico*” que autoriza um tipo de lógica específica.

No caso do pensamento marxiano se parte de uma análise crítica do fenômeno em seu modo mais desenvolvido e, concomitantemente, se vale da análise do processo (genético) histórico do desenvolvimento deste mesmo fenômeno (DUARTE, 2003).

Sobre esta questão Lukács (1979, p.39), explicita que o pensamento científico marxiano lança mão de dois procedimentos racionais, quais sejam: “o procedimento histórico (genético) e o procedimento abstrativo-sistemático (que evidencia as leis e as tendências)”. De acordo com o filósofo húngaro, existe uma cooperação entre estes dois caminhos, isto é, ao decompor os complexos sociais em seus elementos mais simples visando num segundo momento recompô-los e reproduzir idealmente estes complexos há, também, a busca da gênese do fenômeno ou objeto perquirido. Ou seja, o ser social é circunscrito em um tipo de socialidade historicamente determinada. Socialidade que carrega em seu bojo o gênero

humano, isto é, a história social humana tradutora da história das objetivações genéricas. Mas, as formas de socialidades não se originam do nada, uma socialidade nova é sempre imanente no ventre da socialidade antiga que, por conseguinte, ao se tornar a forma predominante carrega elementos da socialidade precedente, que se justifica, por ainda existir uma necessidade objetiva desses elementos na ordem societária em voga.

Por isso que o estudo de um fenômeno ou objeto necessita além das “*determinações abstratas*” (cuja função é localizar as leis que regem os fenômenos ou objetos) a delimitação da circunstância histórica na qual o fenômeno ou objeto se encontram e demonstrar o nível de relação e nexos existentes na circunstância histórica anterior.

Em suma, o movimento de conhecimento de uma realidade objetiva carece da apreensão, de forma mais aproximada possível, de sua totalidade concreta no qual o ser social se insere, por decorrência, o processo de construção do conhecimento da realidade objetiva em sua imanente totalidade social perpassa pela objetividade que “[...] é uma propriedade primário-ontológica de todo ente [...]” [onde] “[...] afirma-se em consequência que o ente é sempre uma totalidade dinâmica, uma unidade de complexidade e processualidade” (LUKÁCS, 1979, p.36).

A sociedade é uma totalidade concreta que se apresenta imediatamente aos nossos sentidos, mas apresenta-se como um todo caótico, que para ser entendido radicalmente é necessário os procedimentos racionais supracitados para que “[...] a representação caótico do todo [...]” converta-se em “[...] uma rica totalidade de determinações e relações numerosas” (MARX, 2003, p.243).

Em síntese, a reprodução do concreto no pensamento, enquanto um processo de abstrações é condicionado pela prioridade ontológica que encerra a totalidade social, onde o que se pretende apreender radicalmente é as lógicas das coisas objetivamente determinadas e articuladas em sua concreticidade (**lógica da concreção**), pois um conhecimento que descola a dependência real do sujeito ativo em relação ao objeto real redundaria em idealismo.

Logo, a **lógica da concreção** explicita a objetividade ontológica do processo de conhecimento o qual tem seu critério de verdade na “*afirmação ontoprática da efetividade do pensamento*”. Isto significa dizer, que o pensamento é uma expressão da atividade vital humana, o qual tem a função ontogeniológica de captar o movimento contraditório do mundo dos homens e, apreendido este movimento, encaminhar ações concretas que dêem conta das necessidades concretas geneticamente postas pelas demandas do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, isto é, responder as demandas objetivas originadas do processo de formação da individualidade e socialidade humana.

Por isso, concordamos com Marx (1979, p.126) ao anunciar que é a atividade prática dos homens que funda todas as formas de conhecimentos e ideologias, cuja resolução de contradições e conflitos localizados no **plano da superestrutura** só é possível pela ação prática humana, pois a “[...] vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que induzem a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na praxis humana e na compreensão dessa práxis”, visto que,

A questão do saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na praxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade de um pensamento que se isola da praxis – é uma questão puramente escolástica (MARX, 1979, p.125-126)

Disso deduzimos que o pensamento é delineado pela práxis humana na ontologia marxiana, isto é, o movimento da unidade de contrários expresso no processo de trabalho, haja vista que, segundo Marx (2008) toda ação é teleologicamente orientada a um fim visando satisfazer necessidades especificamente humanas que só são efetivamente realizadas por meio da atividade prática, objetiva, cujo resultado é a transformação do mundo objeto que é independente da consciência e de sua existência.

Mas também, observamos que o pensamento tem uma função onto-gnisiológica fundamental na práxis humana quando nos permite apreender radicalmente o movimento interno da realidade objetiva possibilitando o entendimento dos limites e avanços da práxis social. Además, o pensamento retroalimenta a prática no sentido de traçar caminhos mais adequados para atingir os objetivos e finalidades previamente concebidos na consciência objetivando a transformação da realidade (natural e/ou social). Destarte, a práxis humana pressupõe sempre a intervenção da consciência, a atuação do pensamento.

Enfim, como podemos observar na ontologia marxiana há uma articulação entre a atividade prática e a consciência na formação do ser genérico e do gênero humano. Esta conexão é uma condição necessária para a transformação da realidade natural e social em vista a satisfação de necessidades concretas, históricas e especificamente humanas. Com isso, objetividade e subjetividade³⁹ se articulam a partir de determinações reflexivas, todavia, a objetividade é o momento predominante da estruturação da consciência humano-genérica, logo, conforme Marx (2001, p.176)

---

³⁹ Superando por incorporação a centralidade da subjetividade.

É desnecessário acrescentar que os homens não são livres álbros das *suas forças produtivas* — as quais são a base de toda a sua história — pois toda a força produtiva é uma força adquirida, o produto de uma atividade anterior. Assim, forças produtivas são o resultado da energia prática dos homens, mas esta própria energia está circunscrita pelas condições em que os homens se encontram situados, pelas forças produtivas já adquiridas, pela forma social que existe antes deles, que eles não criam, que é o produto da geração anterior. Pelo simples fato de que toda a geração posterior encontra forças produtivas adquiridas pela geração anterior, que lhe servem como matéria-prima de nova produção, forma-se uma conexão [*connexité*] na história dos homens, forma-se uma história da humanidade, que é tanto mais a história da humanidade quanto as forças produtivas dos homens, e por conseqüência as suas relações sociais, tiverem crescido. Conseqüência necessária: a história social dos homens nunca é senão a história do seu desenvolvimento individual, quer eles tenham consciência disso quer não a tenham. As suas relações materiais formam a base de todas as suas relações. Estas relações materiais não são senão as formas necessárias em que se realiza a sua atividade material e individual.

Daí a necessidade ontológica da Educação enquanto médio no qual “*o produto da geração anterior*” seja apropriado pelas futuras gerações. Entretanto, a categoria ontológica Educação jamais deve ser descolada da atividade material consciente (trabalho) que origina sua função ontológica.

2.2 Sobre os nexos entre a Ontologia, a Gnosiologia, a Lógica e a Educação Escolar

Há um mundo natural objetivo cuja existência independe de nossa consciência, mas, todavia, impõe ao homem carecimentos vitais. Na direção de satisfazer tais carecimentos, o homem produz meios para existir, para viver. Ele cria outra realidade ontologicamente distinta e qualitativamente nova. Esta realidade humanizada sempre é um lócus de inovações, de coisas novas, pois o homem visando satisfazer suas necessidades se apropria da natureza e nela se objetiva, ou seja, o mundo natural se humaniza ganha formas especificamente humana.

O homem, enquanto sujeito singular, é um ser natural, possui forças “essenciais” naturais que lhe move e, ao passo que, essas forças naturais atuam no mundo natural

procurando assegurar sua existência, ele, o *ser* natural pertencente ao mundo natural, dá um salto ontológico, inaugura um nível de *ser* distinto dos anteriores (inorgânico e orgânico), logo, as forças naturais transformam-se em forças sociais; contudo, sua base onto-natural permanece, mas, na medida em que, o sujeito singular, como dizia Marx (op. cit.), o ser natural humano, intensifica sua atuação no mundo natural criando sua própria realidade humanizada há um “*recuo das barreiras naturais*” (LUKÁCS, 1979), pois das primeiras necessidades vitais surgem outras de natureza e ordem variada.

Conforme Duarte (2001, p.23), na esteira de Marx, essa “[...] apropriação e essa objetivação geram no homem novas necessidades e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de superação por incorporação”. De modo que, toda esta processualidade (que demandou milhões de anos), cujo homem se fez homem, só é possível pela mediação da práxis produtiva, ou seja, pela mediação de sua atividade vital, qual seja, o trabalho. Ele é que faz a mediação no intercâmbio entre o homem e a natureza. Por isso, que a história dos homens não pode ser entendida abstraíndo a história da natureza, elas, unidas dialeticamente, engendram a historicidade humana, onde o processo de trabalho é o complexo que irá catalisar o metabolismo social entre indivíduo (sociedade) e natureza. Haja vista que o trabalho se torna, por sua função ontológica, a protoforma do ser social, sendo o modelo para as outras formas de práxis sociais.

De acordo com Leontiev (2004), é a partir desse estágio evolutivo do homem, que as leis sociais passam a ser o momento predominante em relação às leis biológica. O “*recuo das barreiras naturais*” é possível pela condição objetiva do homem em produzir cultura⁴⁰ mediada por sua atividade vital, o trabalho (a práxis produtiva). Em estágios evolutivos anteriores eram as leis da hereditariedade (biológicas) que transmitiam as características humanas para sua espécie, agora, a transmissão das características especificamente humanas não é mais prescrita por leis biológicas, e sim por leis do *ser*, vale aditar, leis sócio-históricas. Dessa forma, o ritmo da evolução humana é dado pela produção dos meios de vida concebidas não de forma isolada, mas socialmente.

Portanto, o ser social produz sua cultura material e intelectual mediante suas experiências com o mundo exterior determinando dessa forma a estruturação da sua individualidade humana. Todo esse processo de humanização é mediado por outro processo, qual seja, o da **apropriação das objetivações genéricas do homem**⁴¹, que se torna o

---

⁴⁰ A cultura corporal é a expressão resultante da evolução do homem, que parte da hominização e chega à humanização.

⁴¹ Neste momento a práxis educativa exerce sua intensificação ontológica.

processo essencial e dinâmico do trabalho social. Agora, as apropriações das objetivações humanas que expressam as leis do *ser* regem o transcurso evolutivo do ser social. O concreto, enquanto totalidade, decisivamente passa a ser o momento predominante, isto é, as mudanças de ordem biológica permitem ao ser social ser portador de todas as propriedades morfo - fisiológicas necessárias para um “desenvolvimento sócio-histórico ilimitado” (LEONTIEV, 2004, 281).

Dessa forma “*o recuo das barreiras naturais*” se torna inevitável, logo, a cultura engendrada pelo o homem trabalhador o coloca em outro patamar ontológico. Os ditames da hereditariedade não mais regulam o desenvolvimento humano, todavia, se fazem presentes enquanto determinações reflexivas, e não mais como momento predominante. É o modo de vida e a produção dos meios de vida do homem que se torna o momento predominante.

Para Leontiev (2004, p.282) a “[...] hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem terminam com o surgimento da história social”. Mas diante deste novo estatuto ontológico cujo homem é formado humanamente pela mediação da cultura surge uma indagação: De que forma o ser social fixa as novas aptidões culturalmente objetivadas e apropriadas?

Ao se objetivar, pelo trabalho, o homem produz bens materiais e espirituais. Esses produtos provenientes das objetivações genéricas encerram os traços das atividades objetivadoras (práxis sociais), ou seja, fixam no produto objetivado “[...] as aptidões, os conhecimentos e seu saber-fazer [...]” (LEONTIEV, 2004, p.283). Por isso que a cada nova objetivação, de algum modo, a realidade objetiva e subjetiva é alterada. Dessa processualidade social resulta no acúmulo de experiências que, por conseguinte, são apropriadas, logo, “[...] cada geração começa, portanto, a sua vida no mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes” (LEONTIEV, 2004, p.284), isto é, para que uma geração se insira no decurso da histórica social das gerações precedentes, ela precisa se apropriar das objetivações genéricas produzidas e acumuladas historicamente. Só assim, os indivíduos singulares são introduzidos na história social do gênero humano, haja vista que, a cultura produzida pelas gerações ulteriores não são transmitidas mediante a hereditariedade, não segue as leis biológicas, ao revés, são transmitidas sócio-historicamente.

Conforme Leontiev (2004, p.285) podemos “[...] dizer que cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”, por decorrência, o “*homem se faz ontologicamente homem*” mediado pela

apropriação das objetivações humano-genéricas produzidas no bojo da cultura universal, pois, só assim, o ser genérico pode desenvolver faculdades puramente humanas.

De acordo com esse psicólogo soviético, a formação das faculdades essencialmente humanas se dá pela mediação do processo de apropriação cuja característica precípua é “[...] criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas [...]”, logo, a “[...] assimilação no homem é um processo de *reprodução*, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana [...]” (LEONTIEV, 2004, p.288), tendo em vista que, o homem ao se apropriar da cultura material e intelectual estará assimilando a forma e o conteúdo humano-genérico nele contido, vale aditar, ele vai se apropriar das operações utilizadas no processo de objetivação (que resulta na produção de objetos ou fenômenos).

Isto significa, que o trabalho objetivado fixa no objeto as faculdades humanas necessárias para sua produção, e no momento que este objeto for apropriado por outro indivíduo singular, este vai assimilar não somente um objeto, mas as aptidões especificamente humanas nele encerrados. Como uma objetivação leva a outra objetivação e sua simultânea apropriação, os homens neste processo desencadeiam ilimitadas possibilidades de desenvolvimento, onde cada momento de apropriação de uma objetivação gera, no limite, alguma alteração da realidade na qual se atuou.

Como já foi aludido, o processo de apropriação das faculdades essenciais humanas não se dá de forma isolada entre indivíduos isolados, ao revés, é mediado por relações sociais de produção, logo, sua natureza é sócio-histórica. As atividades objetivadoras, conforme Leontiev (2004), sempre está vinculada a comunicação entre os pares genéricos nelas envolvidos, o que justifica a natureza social do processo de objetivação e apropriação das aptidões e dos conhecimentos. A consequência dessa dinâmica essencial à humanização é um **aprendizagem social generalizada mediada por processos educativos**, pois

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos de sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com o fenômeno do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade

adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação⁴² (LEONTIEV, 2004, p.290).

Nesse sentido, a aquisição de novas aptidões perpassa pela *“fundamentação ontoprática do processo de conhecimento”* “[...] É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, realidade e força, a terrenalidade do seu pensamento [...] (MARX, op.cit., p.125-126)”, pois, para cada modo de produzir os meios de existência há sempre uma *“determinação sócio-histórica” (uma determinação social do pensamento, pois)* “O pensamento tem caráter social porque sua **atualização** é atualização de um predicado do homem, cujo ser é, igualmente, atividade social” (CHASIN, op. cit., p.106, grifo nosso), que delimitará a forma de apropriação do conhecimento, cujo objeto ou fenômeno a ser apropriado seguirá os limites de sua historicidade e *“logicidade” (lógica da concreção,* onde “[...] as categorias exprimem portanto formas de existência, condições de existência determinadas [...]” (MARX, op. cit., p. 254).

De acordo com Hobsbawm (1981, p.18) todo “[...] processo de emancipação do homem em relação às suas condições naturais originais de produção, é um processo de individualização”, cujo ser do homem forma sua individualidade mediada pelo conjunto de relações sociais de produção, portanto, o desenvolvimento do gênero humano produz as mudanças das formas de individuação do ser social, logo, é “[...] o movimento evolutivo do gênero humano, enquanto totalidade, que se constitui no impulso fundante e no momento predominante do processo de individuação” (LESSA, 2007, p.119).

Consoante a Leontiev (2004), o ser social se faz enquanto ser social mediante as aquisições humanas genéricas produzidas e acumuladas historicamente. O que distingue o ser social não são seus traços biológicos, mas sim, seus traços culturais concebidos a partir de mediações profundas imanentes a cada modo de vida produtiva. Daí, ao passo que os modos de sociabilidades se tornam cada vez mais complexas o ser social se individualiza. Dito de outro modo, à medida que se estabelece a contradição entre a atividade objetivadora (trabalho) e o regime de propriedade e a divisão social do trabalho, o processo de apropriação das objetivações genéricas se torna também contraditória. A polarização entre trabalho e regime de propriedade nas sociedades de classe, em especial, no capitalismo, se torna extremo

---

⁴² Isto é possível porque o *“trabalho, pela sua essência, remete o homem para além do próprio trabalho”* (LESSA, 2007, p.60), logo, outras práxis sociais aparecem no decurso da história social da humanidade com o propósito de realizar mediações ante as necessidades sociais nas quais não são mediadas diretamente pelo trabalho (práxis produtiva), nesse sentido, *“O trabalho de fato”*, afirma Lukács (1979, p.61), *“enquanto categoria desenvolvida do ser social pode realizar sua existência verdadeira e adequada apenas em um complexo social que se mova e se reproduza processualmente”*.

refletindo na forma de apropriação da realidade objetiva, vale dizer, na forma de apropriação da cultura material e espiritual. Dessa polarização resulta a alienação sócio-histórica dos homens.

É no modo capitalista de produção que o acesso a cultura material e intelectual expressa limites extremos forjando formas de aprendizagens sociais assimétricas, pois, este modo de sociabilidade se movimenta mediado pela luta de classes, cuja expressão resultante é o fenômeno da alienação do trabalho (e seus desdobramentos).

Na sociedade capitalista, enquanto um modo de sociabilidade universalizada, o desenvolvimento humano é traduzido pela diferenças culturais (e não por diferenças biológicas), pois, o regime de propriedade privada, enquanto uma forma econômica de existência, condiciona formas de apropriação privada das aptidões produzidas e acumuladas pelo gênero humano. A partir desse regime de apropriação privada dos meios de produção e da divisão social do trabalho, que especializa as faculdades humanas, a formação do indivíduo é demarcada pelo processo de alienação do homem que trabalha ante seu produto objetivado, o seu processo de trabalho e da sua vida genérica. Para Leontiev (2004, p.294)

A concentração de riquezas materiais na mão de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só a minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de se entregar à arte; durante este tempo, os homens que constituem a massa da população, em particular rural, tem de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais no limite das funções que lhes são destinadas.

Dessa maneira, a apropriação privada dos meios de produção e a tendência extensiva e intensiva da especialização das aptidões motivadas pela divisão social do trabalho, obliteram a formação espiritual e material da individualidade humana comprometendo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, logo, comprometendo a capacidade dos indivíduos singulares utilizarem *“as forças das abstrações”* para o conhecimento teórico da realidade concreta. De acordo com Duarte (200, p.02-08)

[...] o processo educativo escolar, ao mediar a relação do indivíduo com as objetivações genéricas para-si, pode ser considerado um processo criador de carecimentos. Quando o processo educativo escolar, na sociedade alienada, se limita ao âmbito da genericidade em-si, ele se reduz a satisfazer apenas os carecimentos dos quais o indivíduo se apropriou de forma determinada pela existência alienada. Quando o processo educativo escolar se eleva ao nível

da relação consciente com a genericidade, ele cria no indivíduo carecimentos cuja satisfação gera novos carecimentos de nível superior (p.02).

O mesmo autor, em seguida, arremata,

[...] a sociedade capitalista forma o indivíduo reduzindo-o a alguém que ocupa um lugar na divisão social do trabalho e, por outro lado, essa mesma sociedade produz, contraditoriamente, no indivíduo, necessidades de ordem superior, que apontam para a formação da individualidade para-si⁴³, isto é, para a formação de um indivíduo que, através de sua inserção consciente nos “sujeitos coletivos” (Gramsci), mantém uma relação consciente com sua vida cotidiana, mediatizada pela relação também consciente com as objetivações genéricas para-si (ciência, arte, filosofia, moral e política).

Haja vista que o processo de humanização do homem singular é mediado (não unicamente) pelos processos educativos, e entendendo que a Educação Escolar assume uma função ontológica significativa na sociedade capitalista, se torna necessário apreender o cotidiano da Educação Escolar enquanto um espaço que reflete as contradições do processo de objetivação-apropriação dos produtos sociais produzidos historicamente, isto é, reflete a dinâmica do real mediado pela luta de classes que, no caso de nossa sociedade capitalista, é marcada pela exploração do homem pelo homem expresso na contradição entre Capital e Trabalho.

As formas de apropriação das objetivações genéricas no modo capitalista de produção são efetivadas de forma alienada e alienante sendo reproduzidas⁴⁴ socialmente no seio da Educação Escolar capitalista, cujo tom é circunscrita na alienação do processo de trabalho, na divisão social do trabalho e no regime da propriedade privada dos meios de produção.

---

⁴³ De acordo com Duarte (2001, p.30) a formação do indivíduo para-si “é a formação do indivíduo como alguém que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano. Essa relação se concretiza através dos processos de objetivação e apropriação que, na formação do indivíduo para-si, tornam-se objeto de constatação, de constante desfetichização. A formação do indivíduo para-si é a formação de um posicionamento sobre o caráter humanizador e alienador dos conteúdos e das formas de suas atividades objetivadoras, o que implica a formação de igual posicionamento em relação aos conteúdos das objetivações das quais ele se apropria e das formas pelas quais se realiza essa apropriação”.

⁴⁴ O sentido desta categoria aqui empregada é o empreendido por Lukács (1979), enquanto um processo onde se desenvolve no plano do real as contradições das formas de socialidades. Portanto, a reprodução está empregada na direção da dialética entre reprodução da sociedade e do indivíduo, vale dizer, reprodução das contradições, mediações e conflitos na esfera do social e do individual. De acordo com Lessa (1995) “a reprodução é a processualidade concreta de auto-explicação categorial do mundo dos homens. Pelas determinações lukácsianas, a reprodução social é o complexo formado pelos processos concretos, sempre contraditórios, através dos quais o homem se constrói enquanto ser social, ontologicamente distinto da natureza” (s/p, grifo nosso).

Tornamo-nos homens singulares em face desta sociabilidade pela mediação das formas de apropriação das objetivações genéricas em sua imediaticidade, nas quais nos impendem ou nos afastam da compreensão e nexos de nossa universalidade (do gênero), logo que, estas formas de apropriação efetivadas em sua imediaticidade se dão de forma fragmentada e pragmática⁴⁵. Isto é real e possível devido ao metabolismo social da sociedade produtora de mercadorias em reduzir nossas apropriações à lógica do capital que dita o primado do ser em-si em relação ao ser para-si.

A Educação Escolar Capitalista, enquanto um dos complexos que mediatiza as formas de apropriação das objetivações genéricas, se torna um *locus* do contraditório gerador de possibilidades, dizendo com outras palavras, um espaço onde os embates de projetos históricos se efetivam, portanto, um espaço de escolha de alternativas concreta com um horizonte teleologicamente determinado.

A partir de uma compreensão dialética⁴⁶ das proposições explicitadas sobre os nexos e relações entre a ontologia marxiana do ser social e a formação da individualidade humana mediada pela Educação Escolar, entendida como um complexo social necessário à reprodução social, cabe apreendermos, como no modo capitalista de produção, nessa forma particular de sociabilidade, o conjunto das relações sociais se alienou, vale aditar, se fetichizou. Isto é, como o processo de trabalho sobrepuja seu sentido alienado (estranhado) em relação ao seu sentido ontológico, ou seja, a contradição entre o aspecto ontológico do trabalho em relação à feição alienada do trabalho. É no seio desta contradição fundante que se forma a individualidade do homem contemporâneo (ou, do homem burguês).

---

⁴⁵ Sobre a caracterização da vida cotidiana ver o primeiro capítulo.

⁴⁶ O que significa dizer que a compreensão dialética segue o processo de conhecimento em espiral donde as categorias inicialmente analisadas, ao longo da construção do pensamento, se coadunam a análise de categorias subseqüentes havendo, desse modo, um enriquecer recíproco entre elas, mas também, refletindo o próprio movimento do concreto (DUARTE, 1993). Ou seja, durante o processo analítico as categorias vão se incorporando umas as outras categorias complexificando a processualidade, e, com isso, atingem no final do processo um nível qualitativamente novo.

3 A DIALÉTICA ENTRE A DIMENSÃO ONTOLÓGICA E HISTÓRICA DA PRÁXIS HUMANA: A FORMAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE MEDIADA PELA SOCIABILIDADE CAPITALISTA

A partir do acúmulo de constatações, análises, interpretações e encaminhamentos prescritos no capítulo precedente, no presente capítulo foi delimitado como objetivo o esclarecimento de como (historicamente) o processo de alienação do trabalho interfere negativamente na produção e apropriação das objetivações genéricas e, por conseguinte, o processo de conhecimento fundada na práxis social.

Como já foi chamada a atenção no capítulo anterior, o conceito marxista de homem deve ser visto sob duas dimensões, a saber: como **dimensão ontológica** (insuprimível) cuja formação do indivíduo singular é mediada pelo trabalho, e como **dimensão histórica**, onde vemos o dilaceramento histórico (eliminável) mediado pela alienação do trabalho (BETTY OLIVEIRA, 2005). Após esse breve esclarecimento podemos nos dedicar ao mote em questão: a alienação da atividade humana no modo de produção capitalista.

O fenômeno sócio-histórico da alienação do trabalho tem como natureza as relações sociais de produção que tem experimentado na sua organização social a divisão social do trabalho e a apropriação privada dos meios de produção. Todavia, é nas relações capitalistas de produção (como particular formação econômico-social, cuja evolução social vincula-se ao desenvolvimento de formações econômico-sociais pré-capitalistas) que de forma exponencial explicita a dupla determinação do trabalho, a saber, ontológica e alienada (histórica). Segundo Marx (1981, p.65)

Um dos pressupostos do trabalho assalariado e umas das condições históricas do capital é o trabalho livre e a troca de trabalho livre por dinheiro, com o objetivo de reproduzir o dinheiro e valorizá-lo; de o trabalho ser consumido pelo dinheiro – não como valor de uso para o desfrute, mas como valor de uso para o dinheiro. Outro pressuposto é a separação do trabalho livre das condições objetivas de sua efetivação – dos meios e do material do trabalho. Isto significa, acima de tudo, que o trabalhador deve ser separado da terra enquanto seu laboratório natural – significa a dissolução tanto da pequena propriedade livre com da propriedade comunal da terra assentada sobre a comuna oriental.

Destarte, o Capitalismo, como uma forma histórica de produção da existência dos homens, expressa uma fase de desenvolvimento histórico-social do gênero humano, na qual representa um determinado estágio do desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção, onde, mediante suas tensões recíprocas, impõem uma determinada sociabilidade, cuja função ontológica é nortear uma particular formação da individualidade humana. De modo que, as formas de trabalho e propriedade, a divisão social do trabalho e a troca acompanham a evolução social do gênero humano, cujas finalidades genéricas se expressam nas necessidades genéricas concretas e históricas.

Segundo Hobsbawm (1981), uma determinada forma de apropriação das objetivações humanas remete a um determinado tipo de propriedade, isto é, expressa a forma pelo qual os homens se relacionam com os meios, os produtos e processos de produção de trabalho. De acordo com o historiador britânico:

Sendo um animal social, o homem desenvolve tanto a cooperação como uma *divisão social do trabalho* (isto é, especialização de funções) que não só é possibilitada pela produção de um excedente acima do que é necessário para manter o indivíduo e a comunidade da qual participa, mas também amplia as possibilidades adicionais de geração de *excedente*. A existência deste excedente e da divisão do trabalho torna possível a *troca*. Mas, inicialmente, tanto a produção como a troca têm, como finalidade, apenas o *uso* – isto é, a manutenção do produtor e da comunidade (HOBSBAWM, 1981, p.16, grifos do autor).

Quer dizer que o trabalho enquanto produtor de valores de uso está vinculado a um regime de propriedade, de divisão do trabalho e de troca que lhes são correspondentes. Todavia, ao passo que os homens vão se emancipando cada vez mais das barreiras naturais imposta pela natureza há uma progressão social, onde a dinâmica social prevalece sobre a dinâmica da natureza, ditando novos modos de vida diretamente ligados a complexificação das relações produtivas.

Com isso as relações de apropriação dos produtos do trabalho humano, bem como, da divisão social do trabalho e da troca destes produtos modificam-se quantitativamente e qualitativamente atingindo formações econômico-sociais mais avançadas. A sofisticação dos métodos produtivos inerentes a progressividade sócio-histórica humano-genérica colocam a relação trabalho e propriedade, trabalho e divisão social do trabalho em patamares cada vez mais contraditórios que, com efeito, gera uma ruptura entre eles, cuja efetivação dessa ruptura é possível

[...] na medida em que o homem afasta-se da *naturwüchsig*, isto é, de sua relação primitiva (ou desenvolvida espontaneamente) com a natureza. Esta relação vai assumir forma de uma progressiva “separação entre o trabalho livre e as condições objetivas de sua realização – ou seja, entre os meios de trabalho (*Arbeitsmittel*) e o objeto de trabalho...” [...] Esta separação se completa, finalmente, sob o capitalismo, quando o trabalhador é reduzido a simples força de trabalho e, podemos acrescentar, inversamente a propriedade se reduz ao controle dos meios de produção, inteiramente divorciado do trabalho. No processo de produção dá-se, então, uma separação total entre o uso (que não tem importância direta), e a troca e acumulação (que vão constituir o objetivo direto da produção) (HOBSEBAWM, 1981, p. 17).

Dessa maneira, conforme Marx (1979; 1989), no capitalismo ao passo que o trabalhador aumenta o poder e o volume de sua produção sua situação social e individual torna-se miserável e cai ao nível de mercadoria. Tal processo de degradação é acarretado pela parcialização do processo de trabalho (divisão social do trabalho) e pelo regime de propriedade privada dos meios de produção. Dois aspectos de um mesmo fenômeno, cujo primeiro explora o processo de trabalho e o segundo explora o produto do processo de trabalho. Daí redonda às sociedades de classe. Todavia, são condições necessárias ao desenvolvimento do gênero humano, pois ao passo que o ser genérico vai dominando as leis da natureza vai provocando o desenvolvimento das forças produtivas e novas formas de intercâmbio e produção.

Todo esse movimento histórico e social, do ponto de vista da historicidade do homem, pode ser entendido pela relação dialética entre as *forças produtivas* e as *relações sociais de produção*. Por exemplo, as *relações sociais de produção* feudal colidiram com as demandas geradas pelo desenvolvimento das *forças produtivas da época*, as quais permitiam gerar um volume significativo de excedentes e, com efeito, incrementar as relações mercantis (o comércio), onde a partir do século XIII, obteve um avanço substancial e continuou em uma crescente nos demais séculos. Este processo, por conseguinte, foi *provocado* pela metamorfose da própria produção mercantil (de *simples* para *capitalista* no século XVIII), cujo fator de ignição foi o maior controle do homem sobre a natureza, isto é, expressão resultante do desdobramento das *forças produtivas* que significa avanço do conhecimento científico e da tecnologia sobre o mundo da natureza e dos homens, cujo pano de fundo está os movimentos do Renascimento e do Iluminismo ocorrido na Europa entre fins do século XIII e fins do XVII.

Após essa digressão, é relevante destaca como o próprio Marx nos chama atenção sobre a contraditoriedade dos processos sociais, pois os estágios de desenvolvimento da

história social da humanidade são marcados pela contradição imanente entre as tendências de sociabilidades, nas quais os homens contraem determinadas relações materiais de produção, que do ponto de vista onto-histórico, é sublinhada pela estruturação da sociedade em classes sociais após a dissolução da sociedade primitiva.

Nas sociedades de classes a *atividade vital* humana é gradualmente rebaixada, degradada, vez que, sempre há a exploração do homem pelo homem. Entretanto, na sociedade capitalista, (atual tendência universal de sociabilidade) é que poderemos ver *in totum* o processo de pauperização da *atividade vital* humana convertendo-se em meio (somente) de sobrevivência (e expressando o seu sentido negativo, alienado). Nas palavras de Marx (1989, p.159)

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a *valorização* do mundo das coisas aumenta em proporção directa a *desvalorização* do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias, produz também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens (grifos do autor)

Ou seja, em uma sociedade produtora de mercadorias e mais-valia em que o “*mundo das coisas*” ganha maior ênfase do que o “*mundo dos homens*”, a *atividade vital humana* é convertida em mercadoria, pois a força do trabalho, enquanto “*o próprio trabalho*” (MARX, 2008, p.211, grifo nosso), “*desce até o nível de mercadoria, e de miserabilíssima mercadoria*” (MARX, 1989, p157, grifo nosso). Com efeito, a pauperização do trabalhador é a expressão resultante da *lumpemproletarização* (MARX E ENGELS, 1979) cuja

[...] força de trabalho em ação, o trabalho mesmo, é, portanto, a atividade vital peculiar ao operário, seu modo peculiar de manifestar sua vida. E é esta *atividade vital* que ele vende a um terceiro para assegurar-se os *meios de subsistência necessários*. Sua atividade vital não lhe é, pois, senão meio de poder existir. Trabalha para viver. Para ele próprio, o trabalho não faz parte de sua vida; é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro [...] (MARX, 1983, p.19, grifos do autor).

Por decorrência, a *atividade vital* do homem transmigra para uma condição meramente de sobrevivência, vale dizer, de existência física deixando de ser “*seu modo peculiar de manifestar sua vida*” para torna-se uma mercadoria produtora de valor (mais-valia) no “*mundo das coisas*”. Por conseguinte, o homem que trabalha é alienado da condição

de ser um *sujeito omnilateral*⁴⁷, visto que, se tornar em *sujeito físico*, pois o processo de trabalho engendrado pelo trabalhador não “[...] constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades”, logo, “[...] a actividade do trabalho não é a sua actividade espontânea. Pertence a outro e é a perda de si” (MARX, 1989, p.162, grifo nosso).

Do ponto de vista da ontológica marxiana, o trabalho, enquanto *atividade vital* (sentido positivo do trabalho, ontológico) possibilita, por meio da apropriação da natureza e sua respectiva objetivação, o “*recuo das barreiras naturais*” como dizia Lukács (1979), todavia, mediado pelo trabalho alienado, *modus vivendi* particular da sociedade capitalista, o trabalhador ao se reduzir a um “*meio de existência*”, contraditoriamente, vai se afastando cada vez mais da apropriação das objetivações genéricas mais desenvolvidas obliterando o desenvolvimento pleno de suas capacidades puramente humanas. Conforme Marx (1989, p. 162-163)

Chega-se a conclusão de que o homem (o trabalhador) só se sente livremente activo nas suas funções animais - comer, beber e procriar, quanto muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano animal. Comer, beber e procriar, etc., são também certamente genuínas funções humana. Mas, abstractamente consideradas, o que as separa da restante esfera da actividade humana e as transforma em finalidades últimas e exclusivas é o elemento animal.

Vale aditar que este processo engendrado pelo *trabalho alienado* o qual é geneticamente mediado pela divisão social do trabalho e do regime de propriedade privada dos meios de produção. Então, desumanização do trabalhador é síntese de inúmeras mediações e contradições circunscritas na totalidade concreta da socialidade humana determinada em um tempo e espaço particular. Para Marx (1989) o *trabalho alienado* se efetiva mediante as determinações do processo da atividade produtiva do homem no modo capitalista de produção.

Portanto, como se trata de uma questão importante para o desenvolvimento teórico de nossa pesquisa vamos explicar amiúde este fenômeno histórico contraditório.

Como já foi explicitado no tópico anterior deste relatório de pesquisa, para Marx e Engels (1979) o traço distintivo do homem em relação ao animal é a condição de primeiro produzir conscientemente seus meios de existência, isto é, produzir os meios de sua existência

---

⁴⁷ No sentido de desenvolver plenamente todas as suas potencialidades.

social mediado pela sua atividade vital humana, o trabalho, cuja dinâmica essencial dessa atividade é a relação entre objetivação e apropriação da natureza (DUARTE, 1992). Todo esse processo Marx e Engels (1979) denomina de primeiro ato histórico do homem ou o ato de nascimento que se supera, o homem ao se apropriar da natureza se objetiva nela criando uma realidade humana, tanto objetivamente como subjetivamente, visto que, o homem que trabalha transforma o mundo exterior sensível, mas também, a si mesmo.

Todavia, quando esse processo dinâmico de apropriação de objetivações humanas se dá em meio a relações alienadas e alienantes o sentido ontológico da *atividade vital humana* apresenta limites. Como diz o próprio Marx (1989), a *atividade vital humana* permite a vida de suas espécies como também do seu ser genérico, isto é, pelo trabalho o homem garante sua reprodução do ponto de vista biológico (físico), enquanto espécie, mas também como ser genérico (social) pertencente ao gênero humano (expressão da história do trabalho objetivado e, por conseguinte, apropriado). Isto significa dizer que o homem não somente se desenvolve individualmente, mas se desenvolve socialmente, dito de outra maneira, ele não garante apenas sua existência física, mas também garante sua existência social. E é justamente nesta dupla função da atividade vital humana (“*assegurar a existência individual e a existência da sociedade*”) que, na sociedade produtora de mercadorias e mais-valia, há uma limitação da *atividade vital humana*, enquanto **expressão da vida humana**, a simples **meio de vida** (DUARTE, 1992). Consoante a Marx (1989, p.164)

De facto, o trabalho, a *actividade vital*, a *vida produtiva*, aparece agora ao homem com o único meio da satisfação de uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, porém, é a vida genérica. É a vida criando vida. No tipo de actividade vital reside todo o carácter de uma espécie, o seu carácter genérico; e a actividade livre, consciente, constitui o carácter genérico do homem. A vida revela-se simplesmente com *meio de vida*.

Porquanto, o homem é aprisionado ante as suas necessidades fisiológicas sendo privado da apropriação⁴⁸ de outras necessidades sociais com outros tipos de mediações. Contudo, torna-se necessário fazermos um alerta, qual seja: não é que a satisfação das necessidades vitais imediatas não seja importante, ao revés, sem satisfazê-las o homem não poderá fazer história (lembramos do primeiro ato histórico). O que queremos alertar, é que o *trabalho alienado* escravizou o trabalhador a essas necessidades fisiológicas impedindo-os de

---

⁴⁸ Vamos lembrar a fonte geradora desse cerceamento a partir de Leontiev (op. cit.): “*A concentração de riquezas materiais na mão de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos*”.

acessar plenamente outros tipos de satisfações de natureza sócio-históricamente concebidas (por exemplo, a educação escolar, o lazer, etc.)⁴⁹.

No modo capitalista de produção, *a atividade vital* do homem assume uma forma alienada de meio de existência (física) que garantirá sua sobrevivência física visando à reprodução de sua força de trabalho. Desta forma, assume uma forma que não permite ao homem desenvolver **onnilateralmente** todas as suas faculdades humanas, pois, nesta formação econômico-social, esta atividade é **unilateralmente**⁵⁰ efetivada.

Nesse sentido, o trabalho objetivado ao invés de seguir uma direção na qual o homem veja nele uma forma de realização humana, da humanidade, ele o vê de forma estranhada, reificada, individual, e, com efeito, como já foi dito anteriormente, na sociedade produtora de mercadorias e mais-valia, a força de trabalho, ou seja, o próprio trabalho converte-se em mercadoria, por isso, o homem ao se objetivar mediado pelo *trabalho alienado* o faz circunscrito em um “*mundo de coisas*”, onde relação entre mercadorias equivalentes oculta as relações sociais humanas e, com efeito, colocam em relevo as relações sociais coisificadas (fetichização da mercadoria⁵¹), haja vista que, a produção e reprodução do capital (em vista o lucro) é o resultado de relações sociais específicas, as quais têm como escopo a exploração do trabalho (do homem pelo homem). Daí que, o modo capitalista de produção tem seu movimento mediado pela contradição fundante entre Capital e Trabalho,

---

⁴⁹ Conforme Mészáros (2006, p.79, grifos do autor) é “[...] fato auto-evidente de que o homem, parte específica da *natureza* (isto é, um ser com necessidade *física* historicamente anteriores a todas as outras), precisa *produzir* a fim de se manter, a fim de satisfazer essas necessidades. Contudo, ele só pode satisfazer essas necessidades primitivas criando *necessariamente*, no curso de sua satisfação por meio da atividade produtiva, uma complexa hierarquia de necessidades *não-físicas*, que se tornaram assim condições igualmente necessárias à satisfação de suas necessidades físicas originais. As atividades e necessidades humanas do tipo ‘espirituais’ têm, assim, sua base ontológica última na esfera da produção material como expressões específicas de intercâmbio entre o homem e a natureza, mediado de formas e maneiras complexas”.

Por decorrência, quando historicamente a atividade produtiva (o trabalho) se torna alienada há, também a partir de inúmeras mediações, a alienação das outras formas de necessidades “do tipo ‘espiritual’”. Estas sofrem a interferência da alienação fundante (da atividade produtiva).

Na sociedade produtora de mercadorias e mais-valia (vale dizer, capitalista) as necessidades de primeira ordem são dilatadas e, por sua vez, suprimidas, limita relativamente às necessidades de segunda ordem, tão importante quanto às de primeira ordem, pois sem elas a reprodução social se torna deficitária.

⁵⁰ Ao constatar, mediante as pesquisas realizadas pela Rede LEPEL, que, predominantemente, as teorias e proposições pedagógicas da Educação Física põem como diretriz formativa a **unilateralidade**, é possível identificar nelas os desdobramentos do fenômeno da alienação, quando limita as formas de apropriação das objetivações genéricas pelos alunos. Isto é possível porque o trato com o conhecimento dessas proposições pedagógicas e seus respectivos objetos de estudo não partem das determinações ontológicas presentes no conjunto de práticas corporais objetivadas sócio-historicamente.

⁵¹ Sobre a fetichização da mercadoria, Grespan (2006, p.69), explicita que “[...] é como se as coisas – no caso, as mercadorias – se movesse por conta própria. Na verdade, porém, elas apenas expressam as relações sociais dos próprios homens que produzem e trocam essas coisas. Se elas o fazem, porém, não é por acaso, mas porque essas relações entre os homens adquiriram a forma historicamente específica em que não ocorrem senão pelo contato das próprias coisas, pela troca das mercadorias. Daí, serem elas portadoras dessas relações sociais, isto é, expressarem o lado social do trabalho, que aos próprios produtores aparece como algo puramente privado. Com isso, ocorre um ‘quiproquó’, uma inversão entre o papel social das coisas e das pessoas do objeto e do sujeito”.

isto é, entre o antagonismo de classes (capitalistas e trabalhadores), vale dizer, pela luta de classes.

Conforme Marx (1989), a exploração do trabalho é possível devido ao estado alienado e alienante no qual o trabalhador efetiva sua *atividade vital* mediado por relações sociais reificadas⁵². O trabalho do trabalhador cai ao nível de mercadoria mediante a relação alienada que se dá entre o trabalhador e suas objetivações, o trabalhador e o processo de trabalho e, com efeito, o trabalhador e sua relação com o gênero humano. Essas formas de alienação são constructos sócio-históricos que tem como “*berço esplendido*” o modo capitalista de produção. Por isso, torna-se necessário explicar cada um dessas formas visando à compreensão radical dos efeitos nefastos da alienação no desenvolvimento da genericidade humana.

Nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844, em especial, no Primeiro Manuscrito, Marx (1989) explicita de que forma o *ser* que trabalha na sociedade capitalista, mediado pelo *trabalho alienado*, se degrada na proporção inversa em que produz um maior número de bens.

Isto é possível, primeiramente, **pelo processo de alienação do trabalhador em relação a suas objetivações, dito de outra forma, no ato de produzir objetos pelo trabalho** o trabalhador é afastado de suas objetivações e perde o controle sobre seu produto. Además, o próprio objeto produzido pelo trabalhador “se lhe opõe como ser estranho” (MARX, 1989, p.159). O produto produzido pela *atividade vital humana* se converte em sujeito e a atividade criadora em predicado, ou seja, há uma inversão na relação entre sujeito e predicado. O significado da objetivação do trabalhador é a fixação do próprio trabalho no objeto produzido, o objeto acumula o trabalho objetivado, isto é, existe a incorporação das necessidades humanas no objeto.

Todavia, no modo capitalista de produção o trabalhador ao produzir seus objetos não o faz visando suas necessidades, mas de outrem (o “não-trabalhador”), não é o trabalhador que se apropria de suas objetivações, mas o capitalista detentor do poder sobre o objeto e os meios de produção. Por isso, o trabalhador ao ser privado de seus produtos, da própria natureza, enquanto fonte primária de materiais necessários para sua objetivação,

---

⁵² Segundo Bottomore (2001, p.314) “É o ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relações e ações de coisas produzidas pelo homem, que se tornaram independentes (e que são imaginadas como originalmente independentes) do homem e governam sua vida. Significa igualmente a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas. A *reificação* é um caso especial de *alienação*, sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista.

aliena sua própria condição de vida, pois é no objeto que ele fixa sua própria vida, contudo, sua vida não mais lhe pertence, visto que, o objeto é apropriado por outrem.

Mas essa dimensão de alienação só é possível por outra dimensão de alienação. Para Marx (1989, p.161), as sociedades devem ser analisadas a partir da relação entre apropriação dos produtos do trabalho e o modo como é realizada a produção. Para ele a economia política burguesa mistifica esta relação, logo que, “esconde a alienação na natureza do trabalho porquanto não examina a imediata relação entre o trabalhador (trabalho) e a produção”.

Por decorrência, se esta relação for velada a própria alienação do trabalhador no produto também é ocultada. Destarte, o trabalhador se torna predicado de seu objeto precisamente no ato da concepção de sua objetivação, dizendo de outra maneira, **o trabalhador se aliena no próprio processo da produção**, em plena atividade produtiva, pois o objeto (o produto) é apenas o resultado dessa atividade, sua expressão resultante. Nas palavras de Marx (1989, p.162)

[...] se o produto do trabalho é a alienação, a produção em si tem de ser a alienação activa – a alienação da actividade e actividade da alienação. Na alienação do objeto do trabalho, resume-se apenas a alienação na própria actividade do trabalho [...] o trabalho é *exterior* ao trabalhador, isto é, não pertence a sua natureza; portanto, que ele não se afirma no seu trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente suas energias físicas e mentais, mas se esgota fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Então, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é *trabalho forçado*. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um *meio* de satisfazer outras necessidades. O seu carácter estranho ressalta claramente do facto de se fugir do trabalho como da peste, logo que não existe nenhuma compulsão física ou de qualquer outro tipo. O trabalho externo, o trabalho em o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de mortificação (grifos do autor).

Então, a alienação no processo de trabalho significa o estranhamento do trabalhador em relação ao trabalho, sendo este último um ato compulsório que não mais pertence à natureza do trabalhador. O trabalho se torna no modo capitalista de produção um “*trabalho forçado*”, um ato sacrificante e sacrificado, porquanto, o próprio trabalhador não reconhece nele um ato imanente a sua natureza, mas como uma coisa exterior a ele, “[...] portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e

arruína o espírito”, de modo que, o trabalho não “*constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades*” (op.cit., grifo nosso).

Haja vista que o trabalho alienado escraviza o trabalhador ao invés de libertá-lo ante suas necessidades fisiológicas, bem como, priva-o da apropriação universal das objetivações do gênero humano, pois a forma inerente ao *trabalho alienado* oblitera a inteligência do trabalhador devido ao conteúdo de seu trabalho ser fragmentado (por decorrência da divisão social do trabalho).

Portanto, o trabalho (como sua atividade vital na produção e apropriação das objetivações genéricas materiais e espirituais) não pertence ao trabalhador, mas à outro. Pertence ao capitalista que compra a força de trabalho do trabalhador e a utiliza da forma que melhor corresponda a seus interesses, bem como, apropria a própria vida do ser que trabalha.

Pari passu, outra dimensão da alienação surge das anteriores, a saber, **a alienação do trabalhador em relação à vida genérica**. À medida que o trabalhador é afastado do seu produto e da natureza (entendida enquanto manancial dos seus objetos materiais, seu corpo inorgânico, sua fonte de sociabilidade) e se relaciona com o trabalho como um ato de *mortificação*, imposto e exterior a ele, a ruptura entre a vida social e a vida individual se torna inevitável, visto que, o modo capitalista de produção tem como princípios a “*avareza, a guerra entre os avaros, a competição*” (MARX, 1989, p. 158).

A partir da sociabilidade capitalista as necessidades individuais sobrepujam as necessidades coletivas “*transforma a vida genérica em meio da vida individual*” (op. cit., p.164, grifo do autor), ou seja, o trabalhador é levado a conquistar o “*pão de cada dia*” a todo custo, independentemente se neste percurso precisar colidir com o seu par genérico, logo, sua vida genérica (sociedade) se torna uma arena de combate, um meio para conquistar aspirações privadas (individuais).

Neste cenário, há, portanto, uma dicotomia entre indivíduo-sociedade, pois a “[...] *vida social passa a ser predominantemente marcada pela propriedade privada, e a razão da existência pessoal deixa de ser a articulação com a vida coletiva, para ser o mero enriquecimento privado*” (LESSA E TONET, 2008, p.81, grifo nosso), tendo em vista que, as relações sociais possuem um novo referencial cujo “[...] *dinheiro passa a ser a medida e o critério de avaliação de todos os aspectos da vida humana, inclusive os mais íntimos e pessoais*” (id. *ibid.*, grifo nosso).

Nesse sentido, a universalização das relações mercantis engendrou universalmente o individualismo burguês baseado no direito a propriedade, cujo tom é dado pela ênfase na contradição entre a dimensão genérica e a dimensão individual, sendo o primeiro

epifenômeno do segundo. Destarte, no modo capitalista de produção é a mercadoria que medeia às relações entre os homens que, de acordo com Duarte (1992), estas relações se constituem por um “*nexo puramente material*” que universaliza esta formação social bem como as capacidades aí desenvolvidas.

É neste bojo que o caráter universal e livre do gênero humano ocorre na sua forma alienada, pois está fundada no individualismo enquanto seres autônomos que não se reconhecem na coletividade de seus pares. Nesse sentido, Marx (1989, p. 174) nos mostra que a atividade produtiva alienada

[...] não só produz unicamente o homem como uma mercadoria, a mercadoria humana, o homem sob a forma de mercadoria; de acordo com tal situação, produ-lo ainda como um ser espiritual e fisicamente desumanizado... Imoralidade, deformidade, hilotismo dos trabalhadores e capitalistas... O seu produto é a mercadoria autoconsciente e activa... mercadoria humana.

Logo, o processo de desumanização e alienação não é uma determinação ontológica do homem, mas sim um fenômeno sócio-histórico produzido pelos homens em relações sociais de produção caracterizada pela divisão social do trabalho e da propriedade privada dos meios de produção, isto é, fruto da sociedade capitalista.

Destarte, a alienação se dá pela mediação da unidade dialética entre a práxis, a sociabilidade e a historicidade do homem. Pois, é ao produzir materialmente sua existência humana, mediado pelo trabalho (práxis produtiva), que o homem estabelece formas de apropriações de suas objetivações, ou seja, ao produzir sua vida material ele cria as condições sociais para a reprodução de sua vida concreta, destarte, produz os modos de sociabilidade em que se dá a formação da individualidade humana. Mas, na medida em que o homem autoproduz sua realidade humano-genérica, ele o faz dentro de um processo temporal, vale dizer, ele o faz historicamente contraindo relações históricas já postas e produzindo novas possibilidades históricas.

Dessa maneira, a superação da alienação do trabalhador deve partir da desmistificação da forma e do conteúdo de sua práxis produtiva nas relações capitalista de produção, porque a práxis produtiva, o trabalho, e suas relações sociais de produção é que determinam em última instancia os demais complexos sociais e, com efeito, as demais modalidades de práxis.

Esta superação é possível pela compreensão radical das contradições entre o capital e o trabalho, e, dessa maneira, é necessário apreender radicalmente a concreticidade do

trabalhador, como também o seu *devoir* (*vir-a-ser*). Esta essencialidade humana (*do que é e o que pode ser*) denota que o *devoir* dos homens singulares se vincula a história social da práxis humana, isto é, gestada na sua historicidade como ser social que agindo praticamente na natureza e na sociedade se torna partícipe e demiurgo de sua própria história.

Diante disso, por dentro da *realidade contraditória* cria-se o *germe* da *possibilidade concreta* de radicar novos modos de produção e reprodução da vida material do homem, isto é, existe uma alternativa concreta de irmos para além da barbárie humano-genérica desenvolvida pelas relações sociais de dominação e exploração da socialidade capitalista, pois estas relações não determinam o fim da história, ao revés, propiciam a sua transição.

Conforme Marx (1979b, p.127), em sua VI tese sobre Feuerbach, “[...] a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais”, e são elas, por meio do acirramento de suas contradições, que nos fornecem os dados objetivos da realidade objetiva, e nos impulsionam para a construção coletiva de uma **práxis revolucionária**, tendo em vista que os próprios dados da realidade nos colocam diante do sentido positivo do trabalho no momento que “inclusive na alienação, o homem como ser social desenvolve sua potencialidade prática, criadora, ao produzir um mundo de produtos que leva sua marca, ainda que seu lado humano não transpareça neles”. Daí resulta as possibilidades da emancipação do ser-do-homem, logo, do *devoir* humano do homem.

Vale aditar, que desta última dimensão da alienação, inextricavelmente atrelada às duas primeiras, surge outra dimensão, a saber, **a alienação do homem em relação ao próprio homem** expresso na exploração do homem pelo homem no sentido de que “[...] a afirmação de que o homem se encontra alienado de sua vida genérica significa que um homem está alienado do outros, e que cada um dos outros se encontra igualmente alienado da vida humana” (MARX, 1975, p.166). Isto é, na exploração do capitalista sobre o trabalhador, sendo o segundo portador de sua única mercadoria, a força de trabalho, que coloca à venda, e o primeiro o único portador do direito a compra daquela mercadoria, pois é possuidor dos meios de produção e acumulador de capital.

Portanto, há um rebaixamento do humano à mercadoria, uma coisa, agora, por excelência, mediadora das relações humanas as quais transmigram para relações entre coisas, que, no fundo, ofusca o que há de verdadeiro humano nestas relações, oculta o que há de genérico. Sobre este fato histórico-social engendrado na sociedade produtora de mercadorias, Marx (199 p.1986) nos diz:

O misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos. Por meio desse quiproquó os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas físicas metafísicas ou sociais. Assim, a impressão luminosa de uma coisa sobre o nervo ótico não se apresenta como uma excitação subjetiva do próprio nervo, mas como forma objetiva de uma coisa fora do olho. Mas, no ato de ver, a luz se projeta realmente a partir de uma coisa, o objeto externo, para outra, o olho. É uma relação física entre coisas físicas. Porém, a forma mercadoria e a relação de valor dos produtos de trabalho, na qual ele se representa, não têm que ver absolutamente nada com sua natureza física e com as relações materiais que daí se originam. Não é mais nada que determinada relação social entre os próprios homens que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Por isso, para encontrar uma analogia, temos de nos deslocar à região nebulosa do mundo da religião. Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas, que mantêm relações entre si e com os homens.

No modo capitalista de produção a atividade vital humana enquanto produtora de valores de uso é convertida em outra produtora de valor de troca, sendo este último o valor “[...] *que passa a ser a mola propulsora e a finalidade concreta da generalidade das operações. E o valor de troca não aparece, isto é, como uma relação entre pessoas*” (KONDER, 2009, p.143, grifo nosso). De modo que, os seres genéricos perdem a noção de sua conexão com o gênero humano em virtude do afastamento, melhor dizendo, da alienação do primeiro em relação ao segundo e, mais, da alienação do primeiro em relação a si próprio, logo, há um esvaziamento ontológico com o qual o fetiche (da mercadoria) ocupa o lugar dando o tom das relações, aspirações e necessidades genéricas. Com efeito,

A hipertrofia do valor de troca das mercadorias fetichizadas leva-o a invadir a esfera do humano, individual, subordinando o qualitativo ao quantitativo, provocando o aparecimento de um hiato nas relações imediatas do homem com os objetos naturais individualizados [assim chegamos na] mercantilização da vida, com todas suas consequências inumanas, a ponto de ser a força do trabalho – faculdade natural, humana, de criar valor de uso – separada da personalidade do trabalhador e reduzido à uma coisa, passando a corresponder-lhe um valor de troca e um preço no mercado (KONDER, 2009, p.144-146).

Paradoxalmente, é no modo capitalista de produção que o desenvolvimento do gênero humano atinge níveis de controle sobre a natureza jamais alcançado por outra formação econômico-social, cujo patamar de complexidade alcançado pela ciência,

tecnologia, filosofia, arte, etc., denota a ilimitada capacidade teleológica do ser do homem, entretanto, neste mesmo modo de produção o ser do homem se rebaixa ao nível da mercadoria, ele próprio se desrealiza como trabalhador, e se coloca “[...] numa servidão total no mundo das coisas” (OLIVEIRA, 2010, p.79).

É no bojo dessa contradição onde o

[...] trabalho perde a sua condição fundamental de ser atividade vital humana e torna-se uma atividade *estranhada* (*entfremdete*), que conduz o homem à perda de sua essência ao objetivar-se nos produtos do trabalho. [cujo] trabalho aparece em sua forma *negativa*, qual seja, como momento constitutivo do capitalismo, no qual o homem trabalha não para se realizar, para efetivar-se como ser livre e criativo, mas para satisfazer os interesses do capital e as suas necessidades imediatas (comer, beber, agasalhar-se etc.) (OLIVEIRA, 2010, p.78).

Através da alienação do trabalho, de acordo com Lessa (2006), a ideologia burguesa transformou com sucesso um consenso generalizado, qual seja o ser humano é incapaz de estabelecer outra relação senão aquela de caráter concorrencial, egoísta e mercantilista fixada na propriedade privada, cujo modelo de homem que representa esta forma de sociabilidade é o burguês. Na esteira de Lukács, Lessa (2006) explicita que esta forma de sociabilidade é caracterizada pelo fetichismo das relações sociais de produção capitalista, quando o homem se apresenta nas relações sociais enquanto representantes das mercadorias, de modo que, seus desejos convertem-se nos desejos “das relações coisificadas de mercado”. Em consonância com este raciocínio, a ênfase nas relações entre coisas (e não essencialmente entre homens) oblitera a possibilidade de enxergar a não-coisa, isto é, o fundamento humano que engendra a produção material da vida social. Por decorrência, o homem se vê enquanto ser singular (trabalho privado) em sua relação com a mercadoria, ou seja,

ele só enxerga a sociedade como uma arena de disputa das riquezas materiais e, ainda, não consegue perceber no outro indivíduo com o qual entra em contato na vida cotidiana muito mais que um concorrente e um limite para sua própria acumulação de capital.

Mergulhados nesta existência que converte em mercadoria até mesmo as necessidades mais íntimas e pessoais dos indivíduos, ganha terreno e se consolida na práxis social a concepção segundo a qual somos essencialmente egoístas porque naturalmente proprietários privados. Somos antes representantes das mercadorias, para apenas então podermos ser seus possuidores: é a mercadoria que se apossou do mundo dos homens, e não os homens que dela se apropriaram. Ser proprietário privado nada mais significa que entregar as nossas vidas à mercadoria. É à essa forma de existência que corresponde à concepção segundo a qual os seres humanos

seriam, por essência, incapazes de qualquer outra relação senão aquela concorrencial, marcada pela propriedade privada (LESSA, 2006, p.02)

Dizendo com outras palavras, a “[...] mercadoria é a célula econômica da sociedade capitalista; enquanto existir, os seus efeitos farão sentir na organização da produção e, por conseguinte, na consciência” (CHE GUEVARA, 1965, s/p).

Quais são as conseqüências ôntico-históricas em face deste modo de existir?

Primeira conseqüência é, ao tomar o homem burguês, proprietário privado, como elemento fundante da essência humana, coloca o modo de produção capitalista enquanto o único modo de sociabilidade pela sua dimensão universal. Isto significa que a ideologia burguesa transforma o homem burguês, enquanto ser singular, em essência universal do ser.

A segunda conseqüência diz respeito ao lugar do homem na histórica: a história social da humanidade em seu decurso finaliza no momento em que atingirmos, mediante as sucessões das formações econômicas sociais, o capitalismo maduro. Por decorrência, a essência humana burguesa, pelo seu caráter imutável, oblitera novas formas de sociabilidade, por considera a forma burguesa de propriedade e a universalização das relações mercantis como núcleo determinante dos homens produzirem sua existência material e espiritual. Todavia, se há de fato essa essência humana (ou natureza humana), o que o sustenta? Qual é seu fundamento? Tendo em vista a sua imutabilidade e a impossibilidade de superá-lo (Lessa, 2006).

Conforme Lessa (2006) esta possibilidade só existe pela transcendentalidade, ou seja, há uma essência humana imposta ao homem por alguma entidade divina ou alguma esfera racional transcendental que imputa no homem sua a - historicidade e uma essência absolutizada, caracterizada pela sua imobilidade e cristalização, ou seja, a história social do homem se torna num violino de uma nota só.

Diametralmente oposto a esta concepção burguesa de mundo se encontra a *concepção marxista de mundo*. Onde, essência e existência são inextrincáveis, logo, a essência humana consiste na totalidade social segundo a qual o homem produz materialmente sua existência social, ou seja, a essência humana é o “conjunto das relações sociais” (LESSA, 2006) de existência.

Isto posto, alterando a forma do homem produzir materialmente sua existência, também altera sua forma essencial de vida. Destarte, o limite histórico do próprio homem não reside em nenhuma entidade transcendental, mas no modo como os homens constroem sua vida material e espiritual. O homem, então, se torna o demiurgo de sua própria história.

Para Lessa (2006, p.04), por esse viés, a revolução se torna uma possibilidade ontológica, pois, “[...] os únicos limites ao desenvolvimento humano seriam aqueles auto-impostos pela humanidade”.

De acordo com Saviani (2007, p.154)

Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

É diante desse fio condutor exposto por Saviani (2007) que buscaremos delimitar os fundamentos históricos e ontológicos da Educação Escolar e da Educação Física, pois, enquanto formas superiores de objetivações humano-genéricas, e entendendo-as como complexos sociais, elas encerram as determinações ontológicas e históricas presentes na concepção marxista de mundo e de homem, logo, devem ser entendidas mediante a dimensão histórica e ontológica do homem que trabalha. É sobre este assunto que nos debruçaremos a seguir.

3.1 A Dimensão Ontológica e Histórica da Educação Escolar e da Educação Física.

Na exposição anterior esclarecemos que a dimensão ontológica do trabalho assumiu historicamente uma forma negativa (estranhada), visto que houve uma inversão de valor (do ponto de vista da economia política), isto é, no processo de trabalho o valor de uso é subsumido pelo valor de troca, cuja consequência histórica é a fetichização das relações sociais, vale dizer, a coisificação o ser do trabalho e a universalização das relações mercantis.

Mas o trabalho independentemente da forma como se apresenta na sociabilidade capitalista ainda continua sendo a categoria ontológico-primária do ser social, e o modelo exemplar para as outras práxis sociais em virtude de sua especificidade ontológica que

assume, pois é nele que “[...] contém em si os elementos que fazem dele a mediação responsável pelo salto ontológico do ser natural para o ser social” (Tonet, 1998, p.02).

Conforme Mészáros (2006, p.79)

[...] o ponto de partida ontológico de Marx é o fato auto-evidente de que o homem, parte específica da *natureza* (isto é, um ser com necessidade *física* historicamente anteriores a todas as outras), precisa *produzir* a fim de se manter, a fim de satisfazer essas necessidades. Contudo, ele só pode satisfazer essas necessidades primitivas criando *necessariamente*, no curso de sua satisfação pro meio da atividade produtiva, uma complexa hierarquia de necessidades *não-físicas*, que se tornaram assim condições igualmente necessárias à satisfação de suas necessidades físicas originais. As atividades e necessidades humanas do tipo ‘espirituais’ têm, assim, sua base ontológica última na esfera da produção material como expressões específicas de intercâmbio entre o homem e a natureza, mediado de formas e maneiras complexas (grifos do autor).

Ao passo que esta atividade produtiva se desenvolve contraditoriamente (e nunca linearmente) as demais “*necessidades humanas do tipo ‘espirituais’*” acompanham de forma desigual⁵³ o seu desdobramento⁵⁴. Isto só é possível porque processo de trabalho sempre gera novas necessidades que, por sua vez, geram novas condições tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, **tendo em vista que a atividade de trabalho sempre produz mais do que é necessário para a reprodução imediata do ser social.**

Nestas condições há a possibilidade de provocar novas demandas para além da especificidade do trabalho, como por exemplo, o direito, a arte, a ciência, a educação, a filosofia, etc., que irão produzir novos modos de mediações no sentido que o próprio trabalho possa se reproduzir, mesmo que de forma alienada.

É importante destacar que homem além de **produzir** as condições materiais e espirituais de sua existência deve também **reproduzir** as próprias condições de produções dos seus bens (ORTIGARA, 2002). Dessa forma, surgem complexos sociais cuja especificidade ontológica é de natureza diversa ao do trabalho. Contudo, o trabalho assume a condição de protoforma da existência humana, pois sempre está gerando novas situações ontológicas e históricas que engendram necessidades para além do processo de trabalho, provocando, com isso, o desenvolvimento de complexos sociais “heterogêneos ao trabalho” que, por sua vez,

⁵³ Na história social do gênero humano os complexos sociais se desenvolvem desigualmente em decorrência das prioridades ontológicas que surgem no devir humano do homem.

⁵⁴ Com esse enunciado queremos reiterar a prioridade ontológica da economia, que a partir dessa prioridade ontológica surgem outras categorias extra-econômicas. Estas categorias extra-econômicas por encerrar especificidades teleológicas distintas ao trabalho, de certa forma, passam assumir uma autonomia relativa, mas todas elas estabelecem uma relação de dependência ontológica ao trabalho.

ligado organicamente a este, edifica “o complexo categorial” da reprodução⁵⁵ (LESSA, 2006). Daí o entendimento da Educação Escolar e da Educação Física serem formas de complexos sociais que participam na mediação da reprodução social do indivíduo singular.

Então, o que diferencia o trabalho do outros complexos sociais (direito, educação, religião, filosofia, etc.)?

Segundo Lukács (1979), a diferença reside nas especificidades ontológicas em que cada complexo passa exercer perante o trabalho em face da totalidade social, ou seja, o atributo do trabalho é a produção de bens materiais necessários à reprodução social, ao revés, os demais complexos sociais ao atuarem sobre o objeto de sua atividade geram resultados de outra natureza.

Mas, é importante reiterar, que os complexos sociais articulado ao trabalho são condição necessária para o desenvolvimento social, sem esta articulação a reprodução social se torna inviável. O que existe é uma prioridade ontológica do trabalho em relação aos demais complexos.

Para Netto e Braz (2008) podemos entender melhor a diversidade das objetivações sociais (“o complexo categorial da reprodução social”) mediante a categoria teórica da **práxis**. Conforme estes autores a “[...] práxis envolve o trabalho, que, na verdade é o seu modelo – mas inclui muito mais que ele: inclui todas as formas de objetivações humanas” (NETO E BRAZ, 2008, p. 43). Em decorrência disso as práxis distinguem-se no tocante o objeto em que atuam, como também, no produto de sua atividade. De acordo com Tertulian (1990, p.64),

[...] Lukács distingue pelo menos *dois tipos de posições teleológicas*: aquelas que têm como objeto a natureza em si, ou seja, aquelas que asseguram o intercâmbio orgânico entre a sociedade e a natureza (cujo exemplo privilegiado é a satisfação das necessidades econômicas) e aquelas que têm como objeto a consciência dos outros, isto é, aquelas que tentam influenciar e modelar o comportamento (é a área das relações intersubjetivas por excelência que culmina na Ética).

De sorte que a categoria da práxis nos permite apreender a totalidade social na qual estão circunscritos os seres genéricos, denotando sua capacidade criativa e auto-

---

⁵⁵ Segundo Lessa (1991, s/p) a “[...] A reprodução, enquanto categoria ontológica, diz respeito à esfera de mediações particularizadoras que faz de cada movimento histórico, por um lado, momento da elevação do ser humano a patamares cada vez mais elevados de sociabilidade e, por outro lado, às formas concretas, particulares, de existência das categorias universais do ser social”.

produtiva. Ou seja, a capacidade de enriquecer o gênero humano em seu processo contínuo de humanização expressa em suas múltiplas formas de objetivações (materiais e espirituais).

Os nexos e relações entre o trabalho e as demais práxis estão além da especificidade do nosso relatório de pesquisa, por isso, iremos enfatizar os nexos e relações ontológico-históricas entre o trabalho (como práxis material), a educação escolar e a educação física (enquanto práxis não-material).

Pela capacidade do ser do homem produzir, pelo trabalho, outras formas de mediações, estas surgem com o objetivo de dar conta dos novos carecimentos provocados pelo próprio trabalho, uma delas é a necessidade de apropriação das objetivações genéricas produzidas pelo ele.

Segundo Saviani (2007) o homem se faz homem pelo trabalho, como também, pela apropriação do produto do trabalho. O trabalho é uma atividade social, ele se desenvolve coletivamente e, por isso, as objetivações produzidas pelo homem devem ser apropriadas pelos outros seres genéricos que compartilham a sua vida genérica, portanto, o ser do homem que trabalha também se educa ao compartilhar as novas aptidões desenvolvidas, ou seja, ao compartilhar as experiências ulteriores e as novas.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p.154).

Para o homem “[...] aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência [...]” e, com isso, necessita de um elemento mediador para que logre êxito na tarefa de “*aprender a ser homem*”. O elemento mediador⁵⁶ é o processo educativo, cuja função onto-histórica é introduzir nos homens as objetivações genéricas postas anteriormente como também àquelas que surgem no seu processo de vir-a-ser. De acordo com Saviani (2007) o ato do homem se educar pelo trabalho encerra o fundamento ontológico - histórico da relação trabalho e educação, uma vez que, os “[...] homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la [...]” (id. *ibid.*).

---

⁵⁶ Sabemos que outro elemento mediador neste processo é a linguagem, pois é através dela que podemos fixar no pensamento, na forma de categorias, as objetivações genéricas.

Entendemos que a origem ontológica da Educação Física também se insere na relação onto-histórica entre trabalho e educação. Ela acompanha o desenvolvimento do gênero humano respondendo as demandas postas por cada formação econômica. A sua função ontológica reflete a própria dinâmica entre a reprodução social e a reprodução do indivíduo. Ela não nasce de forma institucionalizada, muito menos naturalmente, mas sua gênese é a expressão resultante da relação onto-histórica do homem com a natureza. As experiências acumuladas na forma de práticas corporais também são convertidas em conteúdos necessários para que o homem ontologicamente se torne homem. Essas experiências acumuladas e as novas se integram no processo educativo na direção de inserir o ser genérico na história universal do gênero humano. A Educação Física nasce mediada, então, pelo primeiro ato histórico do homem (MARX, 1979).

Ao passo que, o ser social se torna cada vez mais complexo o sentido e significado das práticas corporais reunidas no que denominamos de cultura corporal também vão se complexificando, passam a assumir novos sentidos e significados os quais refletem o fluxo social dos quais fazem parte.

Podemos constatar a complexificação das práticas corporais ao voltar nossos olhares tanto para as sociabilidades pré-capitalistas quanto à forma atual e predominante de sociabilidade, a capitalista. As categorias como Jogo, Dança, Ginástica, Esporte, entre outras, são noções objetivas e subjetivas especificamente humanas e são determinadas não pela sua base (insuprimível) biológica, mas sim, por sua base social. A relação social é o momento predominante que plasma estas categorias. Elas são formas de representar os modos pelos quais os homens produzem e reproduzem materialmente e espiritualmente seus modos de produção.

De acordo com Saviani (2007), no fluxo histórico a identidade entre trabalho e educação presente, em especial, no modo de produção comunal, cinde com a origem da sociedade de classes, onde a marca distintiva é o surgimento de grupos humanos que vivem do trabalho de outros grupos humanos. A origem histórica da sociedade de classes, como nós já sabemos, se dá pela divisão social do trabalho e apropriação privada dos meios de produção. Tanto a Educação e a Educação Física passam a permear os influxos da sociedade estruturada em classes sociais.

Retomando a assertiva de Manacorda (1991) que diz, “dividi-se o trabalho, dividi-se o homem”, podemos, por analogia, também asseverar *dividi-se o trabalho, dividi-se a educação*. Corroborando com essas afirmações Saviani (2007) explicita que com o advento da divisão social do trabalho e da propriedade privada a educação perde sua identidade com o

trabalho, pois agora vão existir duas formas específicas de educação: uma para os proprietários dos meios de produção, que se educativa a partir de atividades intelectuais⁵⁷; e outra para os não-proprietários os quais se educavam por meio do próprio processo de trabalho.

Essa dualidade do processo educativo, *mutatis mutandis*, se desenvolveu intensivamente e extensivamente no transcurso dos modos de produção, mas sempre aderente as demandas de cada formação econômica. Todavia, conforme Saviani (2007), a partir da sociabilidade capitalista é que a escola se tornou a forma predominante de educação, segundo a qual refletia os influxos gerados pelo desenvolvimento das forças produtivas materiais. No modo capitalista de produção a dualidade do processo produtivo permanecia, entretanto, sob uma forma mais aperfeiçoada a qual se expressa na

[...] proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social (p.159)⁵⁸.

Diametralmente oposto a concepção dual do processo educativo institucionalizado, Saviani (2007) na esteira de Gramsci sai em defesa de um sistema de ensino mediado pelo trabalho como princípio educativo, que tem como horizonte teleológico a superação da desarticulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, ciência e produção, teoria e prática.

Por sua vez, na sociabilidade capitalista a Educação Escolar e a Educação Física encarnam sua lógica e assumem formas alienadas e alienantes. O processo educativo é organizado a fim de responder a lógica do capital, os ditames postos pelo trabalho abstrato (valor de troca), então, “[...] a função hegemônica da educação [e da educação física]⁵⁹ é a de

---

⁵⁷ Para Saviani (2007) essa forma específica de educação deu origem à escola (enquanto espaço de usufruto do ócio, lazer, etc.), bem como, carrega no seu ventre o *gérmen* do processo de institucionalização da educação.

⁵⁸ Para aprofundamento dessa temática consultar o próprio texto de Saviani (2007) no qual estamos nos orientando.

⁵⁹ Partimos do pressuposto que a função social e pedagógica da Educação Física no modo de produção capitalista, é menos desenvolver aptidões físicas visando um melhor desempenho físico-motor no trabalhador com intuito de melhorar sua eficiência produtiva, e mais na internalização de um sistema axiológico que esteja atrelado a lógica do capital, mas também, fragmentar o processo de apropriação do conhecimento escolar em vista a obliteração intelectual dos indivíduos, levando-os a uma visão de mundo fragmentada, a-histórica. Isto leva a contribuir na formação humana alienada dos indivíduos singulares cujo produto é uma práxis fragmentária e fetichizadas.

preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho. Pois, nesta forma de sociabilidade, o indivíduo vale enquanto força de trabalho e não enquanto ser humano integral (Tonet, 1998, p.03).

Ainda com Tonet (1998, p. 04),

Ora, na medida em que o trabalho morto (capital) subjuga e põe a seu serviço o trabalho vivo (o trabalhador) o que está em jogo não é o desenvolvimento pleno do indivíduo, mas a reprodução ampliada do capital. O indivíduo só interessa enquanto força de trabalho e todas as atividades voltadas para o indivíduo não visarão, na verdade, o seu desenvolvimento omnilateral, harmonioso, integral, mas adequá-lo, da melhor forma possível, à produção de mercadorias.

Mas é necessário enfatizar que determinação do capital sobre a vida social e individual não ocorre de forma mecânica, direta. Para Lukács (1979), a sociedade é um “complexo de complexos” e ação do capital na vida cotidiana e não-cotidiana sempre é realizado por múltiplas mediações, dentre as quais, as distintas formas de complexos sociais, como direito, educação, arte, ciência, política, religião, etc.

Contudo, para o indivíduo se reproduzir na sociedade ele precisa apropriar-se das objetivações humanas produzidas pelo gênero humano. Isto deve ocorrer independente de qualquer forma de sociabilidade, visto que, é uma necessidade vital que se não for materializada o indivíduo singular definha e morre.

A questão de fundo que nos move é como, e em que condições objetivas e subjetivas, na sociabilidade capitalista, ocorrem o processo de apropriação e objetivação da genericidade humana?

Cabe neste momento nos reportarmos, brevemente, ao século XVIII, em especial, a máxima de Adam Smith⁶⁰. Segundo este intelectual da burguesia o trabalhador necessitava de um padrão mínimo de conhecimento visando à adaptação dele a complexificação da sociabilidade industrial capitalista. Para o referido intelectual era necessária uma educação básica para os trabalhadores para que estes se tornassem eficientes para o sistema produtivo, vale dizer, para a acumulação do capital.

Segundo Adam Smith (1996): “Instrução para os trabalhadores, porém em doses homeopática”. Dessa máxima podemos extrair a seguinte consequência, qual seja: o trabalhador, mediado por um tipo de Educação Escolar básica, deveria apropriar-se de um

---

⁶⁰ Economista inglês (1723-1790) considerado o arauto do Liberalismo econômico, cuja sua obra A Riqueza das Nações teve grande influencia no debate sobre a economia política no mundo ocidental.

mínimo de objetivações genéricas que propiciassem ao trabalhador o desenvolvimento de determinadas aptidões adequadas ao sistema metabólico do capital. O mínimo de conhecimento aos trabalhadores era/é aceitável para a sociabilidade capitalista, todavia, o trabalhador jamais poderia ultrapassar este mínimo, pois, se o fizer entre em contradição com um dos fundamentos do modo capitalista de produção, a saber: a apropriação privada dos meios de produção.

Essa contradição, para Saviani (1994), ocorre quando o conhecimento científico se converte em potência material, isto é, na medida em que a indústria converte as objetivações intelectuais em objetivações materiais (um exemplo disso são as máquinas). Destarte, o conhecimento científico se converte em força produtiva ao passo que “[...] é incorporado aos processos produtivos, aumentando a produtividade, o rendimento e a condições que o perpetuam [...]” (SOBRAL, 1986, p.288). Ora, se o conhecimento científico se torna um meio de produção ela deve ser apropriada de forma privada, e essa apropriação, na sociabilidade capitalista, se dá pelos capitalistas, classe exploradora, portanto, diametralmente oposto a condição de proprietário dos meios de produção, o trabalhador, nesta forma de sociabilidade, é proprietário somente de sua força de trabalho, que a vende aos capitalistas. Dessa forma, ele jamais, poderá se apropriar plenamente de um meio de produção (o conhecimento científico), visto que sua condição de classe esta em antagonismo com a classe que detêm o domínio e o controle pleno das forças produtivas materiais e espirituais.

Logo, a apropriação do conhecimento científico por parte da classe trabalhadora no modo capitalista de produção deve ser “*em doses homeopáticas*”, o mínimo necessário para a reprodução ampliada do capital. Disto resulta, a dualidade do processo educação presente na Educação Escolar capitalista. Ela se universaliza de forma contraditória

A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais integrantes do universo da cultura letrada, que é o mesmo da indústria moderna, capacitou-os a integrar o processo produtivo. Assim, a introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola primária. Preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades. Mas, além do trabalho de operar com as máquinas, era necessário também realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes, assim como o desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias. Subsistiram, assim, no interior da produção, tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico. Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino,

tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. Portanto, sobre a base geral e comum da escola primária, o sistema de ensino se bifurcou entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade (SAVIANI, 1994, s/p)

Todavia, a cada salto qualitativo e quantitativo que as forças produtivas dão novas nuances recaem sobre a Educação Escolar, mas, no modo de produção capitalista sua “*espinha dorsal*” sempre será a luta de classes⁶¹, ela é que dita o vínculo entre teleologia e história.

Em suma, na sociabilidade capitalista, há um **monopólio do conhecimento sistematizado** que redundam em alguns desdobramentos, quais sejam:

1. O capitalismo supõe uma particular organização histórica do monopólio dos saberes socialmente significativos;
2. Este monopólio se produz e reproduz em um contexto de conflitivo antagonismo, sendo estes últimos expressão de uma forma particular de materialização da luta de classes ;
3. o monopólio dos conhecimentos não se produz somente como “limitação educativa”, supõe, pelo contrário, um complexo sistema de mecanismos institucionais de controle e apropriação do conhecimento socialmente acumulado do qual participam as grandes corporações multinacionais, o Estado, os partidos políticos, os sindicatos os departamentos de P&D e as instituições educativas;
4. o monopólio do conhecimento constitui um processo histórico de apropriação privada dos saberes socialmente produzidos e acumulados necessários à luta pelo poder social em todas as suas dimensões;
5. o monopólio do conhecimento, no capitalismo histórico- supôs e continua supondo- a crescente e progressiva distribuição, produção e reprodução da ignorância para as maiorias excluídas [...] (GENTILI apud NORONHA, 2011, s/p).

Por isso que, neste caso particular, vale aditar, algumas ponderações relevantes no que diz respeito à dialética entre Humanização e Alienação. Este par dialético nos permite apreender o movimento da realidade mediante suas contradições no tocante ao processo de

---

⁶¹ O próprio Saviani (1994) nos chama a atenção com o desdobramento científico e tecnológico no qual estamos passando, agora, as próprias operações intelectuais se convertem em potencia material, e isso está gerando, gradativamente, influxos nos processos educativos, contudo, sempre de forma contraditória.

apropriação das objetivações genéricas, isto é, do processo histórico e social do gênero humano.

Até o momento fizemos alusões que mediado pelo trabalho e por outras objetivações humanas o ser social engendra sua estrutura social, que ele se auto-cria ou auto-produz, isto é, expressa seu aspecto ontológico. Entretanto, de acordo com Duarte (1992, p. 58)

[...] a formação do gênero humano vem se efetivando ao longo da história, num processo de criação das possibilidades de que a atividade humana, enquanto atividade objetivadora, social e consciente, torne-se cada vez mais livre e universal. Essas possibilidades, entretanto, têm sido criadas e desenvolvidas às custas da alienação dos indivíduos [...].

Destarte, como já foi aludida, esta contradição é possível pela forma de sociabilidade hegemônica a partir de meados do século XVIII na forma de relações sociais capitalistas. Esta forma de socialidade tem como lastro a acumulação privada da riqueza e exploração do homem pelo homem. O que está no centro desta forma societária é a mercadorização de tudo e de todos, é tornar o trabalho enquanto valor de uso em trabalho abstrato (ou valor de troca), sendo este último a forma objetiva de explora o próprio ser do trabalho.

Ao passo que esta forma de socialidade se universalizou, mediante o mercado mundial, com efeito, as relações alienadas também foram generalizadas. O ponto nevrálgico desta forma de sociabilidade é que o produtor que gera o produto se torna predicado de seu produto, relação que deveria ser inversa. O criador sucumbe em face da sua criação. Outro aspecto desse estranhamento entre o produtor e o seu produto é que o segundo ao final do processo de trabalho tem mais valor que o próprio produtor.

Do ponto de vista do acesso as objetivações humanas em suas formas mais desenvolvidas, elas estão sob o monopólio e controle das classes dominantes possuidoras dos meios de produção. Leontiev (2004, p.294) já nos chamou a atenção para este fato: “A concentração de riquezas materiais na mão de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos [...]”. A classe explorada não tem acesso às formas mais avançadas de conhecimentos e bens produzidos pelo gênero humano.

Em face às relações sociais alienadas e alienantes do modo capitalista de produção, a humanização se dá as custa da alienação humana, que significa o ser genérico, enquanto ser singular na sua práxis social, não se conectar ao gênero humano, enquanto ser

universal vale dizer, ser social. Os seres singulares não estão se inserindo no processo histórico do gênero humano, visto que, não estão se apropriando plenamente das objetivações genéricas. E quando se apropriam delas o fazem sob formas alienadas, cujo sistema de referências, em especial, é a vida cotidiana.

Esta apropriação universal das objetivações humano-genéricas leva a inserção do ser singular na própria história social do gênero humano. Todavia, no modo capitalista de produção há uma desigualdade na apropriação das objetivações sociais produzidas pelos seres genéricos, singulares. Há um processo intencional de afastamento dos produtores diretos (e suas proles) em relação à apropriação das objetivações (engendradas pelos próprios produtores diretos), daí, a cisão entre indivíduo e gênero humano. Nesse sentido o ser genérico se humaniza no limite das relações sociais alienadas e alienantes.

Diante deste fluxo sócio-histórico é que o ser genérico através das formas alienada de apropriações das objetivações humanas constitui sua subjetividade (personalidade), a qual é diferenciada por meio das formas e níveis de apropriações.

Demolir a alienação do ser genérico em vista a sua constituição enquanto ser social (inserido na genericidade humana) com possibilidades de desenvolver suas máximas aptidões é combater radicalmente o modo capitalista de produção estruturado na divisão social do trabalho e na propriedade privada dos meios de produção.

Com efeito, para alcançarmos este intento (superação da contradição entre Capital e Trabalho) se torna imprescindível apreendermos radicalmente como se estrutura as formações econômico-sociais no processo histórico-social de desenvolvimento do gênero humano (os seus modos de produção), isto é, urge a necessidade de orientar nossa lógica de pensamento, bem como se apropriar dela, no sentido da verdade, dizendo com outras palavras, apreender o ser social na sua totalidade, enquanto “*síntese de múltiplas determinações*” (MARX, 2003).

Por conseguinte, entendemos que a Educação Escolar e a Educação Física, enquanto complexos sociais podem contribuir nesta tarefa revolucionária permitindo a elevação dos níveis de consciência dos seres singulares. Conforme o exposto, Taffarel (2011, p.04) expõe

[...] à **função social da escola** [e da educação física] que é elevar a capacidade teórica dos estudantes, o que passa pelo desenvolvimento da capacidade científica, a atitude científica, passa pela valorização da aquisição, pelo estudante, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em sua forma mais desenvolvida, o que implica no desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Esta função está em

contra ponto com a função atribuída à escola pela burguesia que é moldar subjetividades humanas para facilitar as condições gerais do processo de acumulação de riqueza por parte da burguesia. Esta função social da escola é historicamente constituída e, a escola [e a educação física] ensina, mesmo quando parece não ensinar. A esta perspectiva de escola [e da educação física] se opõe o projeto da classe trabalhadora que atribui à escola outra função social: a de elevar as funções psicológicas, elevar a capacidade teórica, elevar a atitude científica dos estudantes.

Por esse viés, partimos do pressuposto que a **práxis educativa**⁶² vai mediar à relação do aluno com a apropriação das objetivações genéricas, com a finalidade de contribuir na formação de sua individualidade para-si, quer dizer, “[...] *a de elevar as funções psicológicas, elevar a capacidade teórica, elevar a atitude científica dos estudantes* [...]”.

Pari Passu, entendemos que a formação da individualidade humana é expressão resultante do processo sócio-histórico de humanização mediado por tipos de socialidades humanas, nas quais são determinadas pela relação dialética entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção (DUARTE, 1992). Dito isto, as formas do indivíduo se objetivar e se apropriar em relação ao gênero humano, reflete, objetivamente e subjetivamente, os tipos de produção, cooperação, intercâmbios e educação estabelecidas entre os indivíduos na produção de suas existências.

Pelo que foi exposto anteriormente podemos levantar a seguinte **tese**, qual seja: **na Educação Escolar e na Educação Física, a práxis educativa vai mediar à relação do aluno com a apropriação das objetivações genéricas (pertencente ao gênero humano, onde expressa o resultado da história da atividade objetivadora dos seres humano). Por conseguinte, a apropriação das objetivações do gênero humano é mediada por um tipo de organização do processo da práxis educativa encontrada em uma determinada formação econômico-social.** Esta tese nos permite colocar a relação entre a educação, a escola e o ensino enquanto inter-relações mediadas pelo trabalho, entendido enquanto atividade vital que funda o caráter social do indivíduo.

Mutatis Mutandis, é nas sociedades capitalistas onde as formas de apropriação das objetivações genéricas estarão, de forma mais avançada, sob o jugo das relações sociais de dominação alienadas e alienantes e, dessa forma, se inserem em outra relação contraditória que é a humanização e alienação no processo dinâmico da apropriação/objetivação do gênero humano. Esta contradição pode ser observada pelo estágio de desenvolvimento das forças

---

⁶² No sentido de uma prática fundamentada teoricamente, portanto, na articulação dialética entre teoria educacional, teoria pedagógica e práxis pedagógica.

produtivas alcançadas no modo capitalista de produção. Atualmente as forças produtivas atingiram um nível tão avançado como jamais se tinha visto na história, contudo, este desenvolvimento se dá as custas da destruição da natureza e da exploração do homem pelo homem.

Com isso, as formas de apropriação das objetivações genéricas (pertencente ao gênero humano), condição necessária para que o indivíduo se insira conscientemente na história da humanidade e, se humanize omnilateralmente, ocorre de forma alienada devido à reificação das relações sociais entre os produtores diretos (as relações não são estabelecidas entre seres genéricos, mas entre coisas, expressão resultante do processo de fetichização da mercadoria), cuja as objetivações genéricas para-si não são acessadas como deveria pelas classe trabalhadora, mas sim, “*em doses homeopáticas*”.

O que esta análise sobre o processo de trabalho no modo capitalista de produção tem haver com a nossa tese anteriormente explicitada? Tudo, pois, se partirmos do pressuposto que é mediante o processo dinâmico da objetivação e apropriação que os indivíduos forma sua individualidade em circunstâncias históricas determinadas, e que a Educação Escolar e a Educação Física são práxis sociais engendradas nesse processo, onde a escola será o *lócus* na qual, mediado pela práxis pedagógica, vai permitir formas de apropriação das objetivações genéricas, o trabalho deverá ter um lugar central nas reflexões didático-pedagógicas, pois é o trabalho que vai mediar à relação entre o homem e natureza, e consigo próprio.

Ao desconsiderarmos o sentido ontológico e histórico do trabalho e as contradições que vêm assumindo na sociedade capitalista, deslocamos as relações sociais de sua concreticidade e relocamos em um plano de compreensão metafísico.

Ao passo que, a Educação Escolar e a Educação Física têm como função primaz a socialização do saber objetivo em suas formas mais desenvolvidas historicamente, a práxis educativa ao tratar o conhecimento (seleção, organização e sistematização do saber objetivo) deve considerar as contradições e mediações oriundas da vida cotidiana (em especial, a contradição entre capital e trabalho). Segundo Duarte (1992, p.126-127)

[...] a prática pedagógica tem um papel fundamental na formação do indivíduo, qual seja, o de se mediadora entre a vivencia em-si, espontânea, da genericidade e a condução da vida pela relação também consciente com o processo histórico de objetivação universal e livre do gênero humano. Em outras palavras, concebo a prática pedagógica como uma prática direcionada para a elevação da consciência do indivíduo ao nível da genericidade para-si, ou seja, para a formação, pelo indivíduo, de uma relação consciente entre sua

vida concreta, histórica e socialmente determinada, e as possibilidades de objetivação ao nível da universalidade do gênero humano. A prática pedagógica que não se reduza ao nível da inserção do indivíduo na socialidade em-si, mas tenha por objetivo fundamental que esse homem viva uma socialidade para-si, não terá valores norteadores, aqueles ditados pelas relações sociais fetichizadas, mas sim aqueles que, surgidos nas contradições da realidade social, contêm potencialmente a força de criação de uma realidade não determinada pelas relações de dominação”.

Dessa forma, o processo da práxis pedagógica, em especial, o trato com o conhecimento deve mediar “[...] a relação objetivação-apropriação que se realiza no cotidiano (através das objetivações genéricas em-si) e a relação objetivação-apropriação nas esferas não-cotidianas (objetivações genéricas para-si)”⁶³ (DUARTE, 1992, p.200) visando selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos escolares que levem o aluno a apreender que as mudanças que ocorrem nas sociedades se dão por suas contradições, neste sentido, entender que suas vidas (práxis singulares sociais) fazem parte das contradições das gerações anteriores, bem como da sociedade capitalista, e que essas contradições não são espontâneas e sim históricas, sendo eles sujeitos de suas historicidades.

No âmbito da Educação Física escolar essa questão de fundo poder ser sintetizada da seguinte forma:

Mas, o significativo acervo dessas atividades não indica que o homem nasceu saltando, arremessando ou jogando. Essas atividades foram construídas em certas épocas históricas como respostas a determinadas necessidades humanas, mas, entendê-las como atividade não material não significa desencarná-las do processo produtivo que as originou na relação contraditória das classes sociais. Sua complexa natureza, sua subjetividade e as contradições entre os significados de natureza social e os sentidos de natureza pessoal que as envolvem, impede defini-las e explicá-las como "ações motoras". Além do mais, a inadequação dessa forma de abordagem objetiva esconder as relações entre a produção de conhecimento e o processo produtivo e as finalidades do seu uso no âmbito escolar.

Quando o homem esquia em vertiginoso ziguezague numa íngreme ladeira, cinde as águas com ágeis braçadas ou em poderosas lanchas, voa graciosamente em asa delta ou livre e ousadamente em trapézios altíssimos, coloca uma bola num ângulo imprevisível da quadra de tênis, permanece no ar desafiando a gravidade numa arriscada pirueta ginástica ou finta sagazmente seu rival com a bola inexplicavelmente colada no seu pé, está materializando em movimentos um conteúdo cujo modelo interior só se determina e define no próprio curso da sua realização. O modelo inicial do

---

⁶³ “Uma das diferenças entre apropriação das objetivações genéricas em-si e a apropriação das objetivações genérica para-si está em que esta última exige, em princípio, a superação do caráter não-consciente, espontâneo, com que realiza a primeira [...] Na vida cotidiana, na relação com as objetivações genéricas em-si, o indivíduo utiliza todas suas capacidades e sentimentos, porém dirigidos para múltiplas direções, o que significa a impossibilidade de desenvolvimento intenso e consciente de cada uma dessas capacidades e sentimentos” (DUARTE, 1992, p.151-152).

qual parte essa atividade prática objetiva impregna-se da subjetividade de sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos, ou outros, que se relacionam com a realidade da própria vida do sujeito que age e com as suas motivações particulares. Desse modo ele usufrui da sua produção na própria objetivação ou materialização da experiência prática, sendo intrínseca ao valor particular que ele lhe atribui a unidade indissolúvel entre o interior e o exterior, entre o subjetivo e objetivo (TAFFAREL; ESCOBAR, 2005, s/p).

Quer dizer, toma a história como matriz científica e pedagógica na direção de elevar os padrões de conhecimento do ser singular em face da cultura corporal. Parte da afirmação ontológica do conjunto das práticas corporais no seu *dever*. Sem desconsiderar as objetivações genéricas em-si, as supera colocando em um patamar de novo tipo, notadamente, ao ser cotejado e avaliado pelas objetivações genérico para-si. Dessa forma, coloca o ser singular genérico no movimento do universal e do particular, do gênero humano e da sociabilidade capitalista.

Diante do exposto, entendemos que o processo da práxis educativa e o trato com o conhecimento devem ter como eixo norteador o trabalho como princípio educativo. A compreensão de que o trabalho é uma categoria fundante do ser social (e historicamente assume uma função alienadora) nos conduz a apreendê-lo enquanto **princípio educativo** e, com efeito, rever teórico-metodologicamente como os dados da realidade serão selecionados, organizados, analisados, interpretados, generalizados e apropriados nas relações educativas consubstanciadas na Educação Escolar e na Educação Física.

Diante disso, há uma necessidade histórica de elevar os níveis de consciência dos homens singulares com o objetivo de no ato das escolhas elas tomarem como referência não somente a imediaticidade (*hic et nunc*), mas as mediações que estão determinando a reprodução social do mundo do homem, isto é, a compreensão do movimento da totalidade social nas suas múltiplas determinações, quer dizer, desenvolver no ser do homem as *forças essenciais* na direção da **desfetichização de sua individualidade e da sua sociabilidade**.

Daí decorre a importância da crítica, no sentido marxiano, no âmbito da Educação Escolar e das teorias e proposições pedagógicas da Educação Física (do processo de seleção, organização e sistematização do saberes produzidos historicamente em suas formas mais desenvolvidas em vista a formação omnilateral do indivíduo).

Segundo Landini (2009, p. 154-156)

A compreensão de Lukács é de que o desenvolvimento histórico-social do gênero humano e a culminação no desenvolvimento das relações capitalistas expressam a totalidade das condições humano-genéricas, totalidade esta

contraditória. No entanto, o risco de perder de vista a totalidade e analisar as condições imediatas desencadeadas no contexto das relações sociais leva a uma compreensão parcial e limitada da realidade. *Nesta perspectiva, assume-se uma análise singular e não universal dos fenômenos sociais.* Ou seja, abre-se espaço para enfatizar as decisões individuais, obscurecendo o desenvolvimento da sociabilidade e da genericidade humana, no que resulta uma análise parcial e, ainda pior, que reforça a valorização da individualidade em detrimento da universalidade do humano [...] A captura dessas manifestações revela a complexidade das relações sociais em um determinado momento histórico, dando suporte para a compreensão da realidade posta. Para que esta condição se efetive, é preciso considerar as mediações possíveis na própria realidade posta [...] As contradições decorrentes do antagonismo entre realização e não realização, humano e desumano, carregam a potência transformadora que tem na alternativa sua expressão concreta. Com o desenvolvimento das forças produtivas e do conhecimento, aumentam as chances de percepção de pertencimento ao gênero humano e, do mesmo modo, as possibilidades alternativas (grifo da autora).

Portanto, é *conditio sine qua non* entender a relação ontológica entre objetividade, genericidade, subjetividade no bojo de sua historicidade e concreticidade ontológica, tendo em vista que o desenvolvimento práxis humana expressa o caráter sócio-histórico da formação da individualidade forjada por determinadas modos de sociabilidade historicamente posto.

De sorte que, devemos avançar na compreensão de nossas práxis enquanto expressão resultante da relação entre o universal (gênero humano), o singular (o homem) e o particular (as relações sociais) inter-relacionada com a relação fenômeno e essência, tendo em vista que a essência humana é “*o conjunto das relações sociais*” (o particular), onde a modificando, pois somos demiurgos de nossa própria história, poderemos mudar o curso dos fenômenos e, assim, permitir que o indivíduo (o singular) se conecte com a universalidade do gênero humano (o universal), desse modo, então, passaremos da genericidade em-si para a genericidade para-si.

Entendemos que é a partir desta concepção marxista de homem que o processo da práxis pedagógico e o trato com o conhecimento devem ter como horizonte teleológico, tendo em vista, que nesta concepção a categoria trabalho é o ponto de partida e chegada do processo de socialização dos conhecimentos escolares.

Esta posição teórico-metodológica assumida no processo da práxis pedagógica e no trato com o conhecimento poderá contribuir para que os professores e alunos elevem sua análise caótica da realidade para uma análise sintética da mesma (da síntese a síncrese), entendendo-a em suas múltiplas determinações. Tal postura político-pedagógica poderá resultar numa melhor articulação entre a teoria e a prática, entre sujeito e objeto, entre o

lógico e o histórico, com efeito, no engajamento dos indivíduos partícipes deste processo educativo em vista a luta contra a exploração do homem pelo homem.

A partir do que foi exposto iremos apresentar algumas sínteses: 1º) O homem existe objetivamente e subjetivamente, nessa determinação reflexiva, o primeiro é o momento predominante; 2º) Na objetividade e subjetividade postas nas relações a genericidade se funda; 3º) Sempre mediado pelo processo de objetivação e apropriação; 4º) Com efeito, este processo assume um caráter contraditório diante de um processo avançado de humanização (desenvolvimento das forças produtivas), expresso no em-si e no para-si.

Diante do exposto faz-se necessário explicitar de forma mais precisa os nexos e princípios ontológicos da práxis pedagógica, eis, agora, nossa tarefa.

4 PRINCÍPIOS ONTOLÓGICOS: CATEGORIAS DA OBJETIVIDADE / SUBJETIVIDADE, DA GENERICIDADE / INDIVIDUALIDADE, DA OBJETIVAÇÃO / APROPRIAÇÃO E DA INDIVIDUALIDADE EM-SI / INDIVIDUALIDADE PARA-SI.

Antes de expormos o objetivo deste capítulo iremos ponderar sobre a dialética do singular-particular-universal, cuja intenção é explicitar o movimento de nosso pensamento acerca do processo didático-pedagógico da Educação Física: 1º) As propostas pedagógicas da Educação Física (que se expressam em metodologias de ensino) medeia à relação entre a teoria pedagógica e práxis pedagógica da Educação Física; 2º) Por sua vez, não podemos esquecer que as teorias pedagógicas da Educação Física faz a mediação entre as teorias educacionais (as quais refletem um dado projeto histórico) e as proposições pedagógicas; 3º) O que significa dizer que a práxis pedagógica encerra no “chão da sala” de aula as determinações gerais da sociabilidade capitalista, bem como, é síntese de inúmeras mediações, isto é, está contida no particular; 4º) Contudo, fazendo o caminho de volta, é da práxis pedagógica que advém as categorias explicativas para as teorias pedagógicas (porque a origem do conhecimento advém da práxis); 5º) Nesse sentido, as proposições pedagógicas expressam o particular, porque a partir delas podemos explicitar as diferenças entre os princípios e categorias nelas contidas; 6º) A práxis pedagógica, enquanto singular, apresenta-se nas proposições pedagógicas, sendo que, as teorias pedagógicas, como universal, estão contidas nas proposições pedagógicas e se expressam parcialmente nelas; 7º) Então, as proposições pedagógicas é a unidade das práxis pedagógica e da teoria pedagógica, pois a práxis pedagógica se constrói nas teorias pedagógicas e, *pari passu*, as teorias pedagógicas se concretizam na práxis pedagógica pela mediação das propostas pedagógicas (CHEPTULIN, 1982; ESCOBAR, 1997; BETTY OLIVEIRA, 2005).

Dessa forma ao refletirmos sobre os princípios ontológicos mediadores eles se dirigirão diretamente às proposições pedagógicas da Educação Física, e indiretamente as teorias pedagógicas e a práxis pedagógica da Educação Física.

Logo, o objetivo desse capítulo é delimitar princípios ontológicos mediadores para as proposições pedagógicas da Educação Física, visto que, são elas que estabelecem princípios e categorias norteadoras para a práxis pedagógica da Educação Física.

Conforme nos indica Escobar (1998, p.10)

As metodologias específicas dizem respeito à própria prática da sala de aula. Nessas relações o geral é a teoria pedagógica cujos elementos e aspectos essenciais, constitutivos do norte pedagógico-didático, estão presentes nas metodologias específicas **estabelecendo as relações dialéticas do geral e específico no particular** (grifo nosso).

Destarte, se é a práxis que funda e se torna o critério da verdade do conhecimento torna-se apreendê-la em sua radicalidade, e para alcançar a essencialidade da práxis partiremos do critério ontológico.

Acreditamos que a partir do conteúdo apresentado já foi possível observar os nexos e relações entre a Ontologia do Ser Social, a Educação Escolar/Educação Física, cabe agora, explicitar de que forma eles se manifestam na práxis pedagógica.

A práxis pedagógica, nesse estudo, será entendida como uma atividade prática conscientemente orientada a um fim educativo, vale aditar, uma atividade prática conscientemente orientada “[...] *que têm como objeto a consciência dos outros, isto é, aquelas que tentam influenciar e modelar o comportamento [...]*” (TERTULIAN, 1990, p.64).

Nesse sentido fica clara a nossa posição sobre **a natureza ontológica da práxis pedagógica** arraigada no próprio “*modo de produção da vida material [que] condiciona o desenvolvimento da vida social, política, intelectual em geral [logo que] não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência*” (MARX, 2003, p.05).

Isto significa dizer, que a Educação Escolar/Educação Física surgem mediadas pelas necessidades objetivas e subjetivas do modo capitalista de produção, portanto, formar e conformar o ser genérico ante as exigências hodiernas do desenvolvimento das forças produtivas.

Neste capítulo pretendemos explicitar que as categorias da objetividade/subjetividade, genericidade/individualidade, objetivação/apropriação e individualidade em-si/para-si devem ser os princípios ontológicos mediadores entre a teoria e a práxis pedagógica (no momento em que, as proposições pedagógicas é a unidade entre teoria e práxis pedagógica).

Então, nós iremos expor como elas estabelecem os nexos entre si, e como esse complexo categorial se articula aos elementos constitutivos⁶⁴ da práxis pedagógica.

---

⁶⁴ O planejamento, a execução do planejamento e avaliação do planejado.

Mas antes de expormos os liames entre as categoriais ontológicas, cabe uma exposição do nosso entendimento sobre a natureza ontológica da práxis pedagógica.

Como já foi inicialmente exposto a natureza ontológica da práxis pedagógica está radicalmente aderente ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção..

Por isso que, a práxis pedagógica deve partir da objetividade do gênero humano para estruturar o processo de apropriação das objetivações genéricas (subjetividade). Dessa forma, a práxis pedagógica está sendo entendida como uma atividade consciente orientada por uma finalidade educativa.

É importante trazer à memória que a Educação Escolar/Educação Física são complexos sociais que tem o papel de mediar à relação do indivíduo com mundo (material e espiritual). Que a Educação Escolar/Educação Física tem sua natureza ontológica aderente ao processo de humanização do homem pelo trabalho (atividade material), ou seja, elas contribuem para que os homens se apropriem das objetivações genéricas, logo, faz parte do processo de formação do gênero humano, cuja sua objetividade está expressa nas objetivações genéricas. Portanto, a Educação Escolar/Educação Física, enquanto atividades não-materiais, para atingir o ponto nevrálgico da consciência humana do indivíduo singular necessitam de outra atividade não-material expressa pela práxis pedagógica.

Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produtivo; em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica "trabalho material". Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em idéias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica "trabalho não-material". Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação se situa nessa categoria do trabalho não-material. Importa, porém, distinguir, na produção não-material, duas modalidades. A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação (SAVIANI, 2005, p.12).

Após esse esclarecimento, iremos passar para a análise do complexo categorial que serve de parâmetro ontológico para o processo da práxis pedagógica.

Como já foi mostrado é mediado pelo **processo de objetivação e apropriação** que se dá a formação da **individualidade**. Portanto, este processo é mediador entre a vida do ser genérico e a história do gênero humano. É importante frisar que o ser genérico se apropria das objetivações genéricas do gênero humano, e através dessas objetivações ele se objetiva genericamente. Dessa forma, ao se apropriar das objetivações humanas, que expressa à **objetividade do gênero humano**, o ser genérico se inseri na própria história da humanidade.

Mas ao se introduzir na história o ser genérico o faz conscientemente?

Para responder essa questão precisamos novamente apreender a relação contraditória entre a humanização e alienação do ser genérico e do gênero humano, contudo, tal relação é tradutora da relação dialética entre o processo de objetivação e apropriação mediado pela objetividade do mundo que, por conseguinte, é portadora de *genericidade*.

O ser genérico se objetiva mediante apropriação das objetivações genéricas, pois sem a apropriação dessas objetivações o ser genérico não se humaniza, com isso, não existirá enquanto ser humano, pois, segundo Marx (2004, p. 127),

Um ser que não tenha sua natureza fora de si não é um ser natural, não toma parte na essencial da natureza. Um ser que não tenha nenhum objeto fora de si não é nenhum ser objetivo. Um ser que não seja ele mesmo objeto para um terceiro ser não tem nenhum ser para ser seu objeto, isto é, não se comporta objetivamente, se ser não é nenhum [ser] objetivo. Um ser não objetivo é um não-ser.

Um ser genérico se faz genérico mediante a apropriação das objetivações das gerações precedentes, ou seja, mediante uma determinada objetividade. Um ser sempre é para outro, ou seja, a produção de objetos é motivada pela objetividade natural e social, pois o homem é um ser de carecimentos, é um ser que vai além de suas necessidades imediatas, ele produz em-si e para-si, ou seja, produz um mundo material e espiritual não de forma isolada ou isoladamente, mas sempre em cooperação. Tal assertiva pode ser corroborada pelas palavras de Marx (1989, p.195)

Mesmo quando eu sozinho desenvolvo uma atividade científica, etc., uma atividade que raramente posso levar a cabo em directa associação com outros, *sou social*, porque é enquanto homem que realizo tal actividade. Não é só o material actividade – como também a própria linguagem que o pensador emprega – que me foi dado como produto social. A minha própria existência é uma actividade social. Por conseguinte, o que eu próprio produzo

é para a sociedade que o produz e com a consciência de agir como ser social.

Dessa maneira, atividade social do **ser genérico é a síntese das objetivações genéricas**, pois nelas está imanente todo o conteúdo social de uma parte do processo de desenvolvimento da humanidade, da genericidade. Ao se apropriar dessas objetivações o ser genérico está se apropriando da humanidade (ou de uma genericidade particular), e ao se objetivar está se objetivando para a humanidade, *para-o-outro*. Por esse entendimento a **objetividade** é o âmbito da experiência social concreta do ser genérico no qual é determinada sua aprendizagem social, vale dizer,

A **objetividade** é a determinação que faz do homem um ser de carências, impulsos, necessidades, paixões e que o situa num contexto natural e social determinado. Tal categoria não diz respeito ao homem como mera autoconsciência ou puro *cogito*, mas como ser concreto (OLIVEIRA, 2010, p. 81, grifo nosso).

“*Ser concreto*” por ser objetivo, e ser objetivo por se objetivar, mas só pode se objetivar pela mediação da apropriação das objetivações que, todavia, não é apropriação de qualquer tipo de objetivação, mas àquela que encarna a genericidade. Ou seja, a genericidade do indivíduo se constrói mediante a apropriação de sua genericidade, mas também, pela objetivação de sua genericidade apropriada. No primeiro caso, a apropriação da genericidade, o indivíduo se apropria das aptidões, conhecimentos e valores produzidos e acumulados historicamente pelo gênero humano e, por decorrência, ele se insere no fluxo histórico da humanidade. No segundo caso, a objetivação de sua genericidade, o indivíduo singular participa da construção do gênero humano, e cria as possibilidades e condições para que exista a apropriação (DUARTE, 1992).

Então podemos sintetizar que a **objetividade** emula a necessidade do ser se objetivar e, concomitantemente, **se apropriar das objetivações**, contudo, a objetividade, enquanto existência real de um mundo exterior ao ser encerra uma genericidade, isto é, relações sociais concretas nas quais em seu interior ocorre o processo de objetivação e apropriação. Em suma, **o ser é objetivo, mas também, genérico**, pois,

Marx usa o termo objetividade genérica (*Gattungsgegenständlichkeit*) para expressar a universalidade humana objetivada na realidade efetiva, ou seja, que o espírito humano, sua consciência, encontra-se nos objetos do mundo por ele trabalhados. Quer dizer: o homem não é apenas um

mero elemento da natureza, ele agora é um ser para-si e para-os-outros, tendo em vista que os objetos trabalhados são usufruídos pelos demais indivíduos, criando, assim, um conjunto de relações sociais. **Genericidade**, portanto, significa sociabilidade humana, ou seja, é o homem em seu processo de humanidade, em seu vir-a-ser para si e para o outro mediante a efetivação dos objetos por ele produzidos (OLIVEIRA, 2010, p. 84).

Ora, se as proposições pedagógicas têm o propósito de estabelecer princípios e categorias que possam nortear à práxis pedagógica a qual vai atuar sobre a consciência do outro visando influenciar o seu comportamento, elas devem partir da **objetividade** da consciência, ou como dizia Chasin (2009), da subjetividade objetivada e da objetividade subjetivada, pois dessa forma sua ação não perde a aderência com a realidade objetiva e social, logo, “[...] *é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência*” (Marx, op. cit.).

Ao **planejar** sua ação de forma antecipada, prévia-ideação, o professor deve ter como parâmetro a **objetividade do aluno** que é **portador de uma genericidade** no qual foi mediado foi formada **pelo processo de apropriação das objetivações genéricas** no interior de determinadas relações sociais, isto significa dizer que, a prática social do aluno tem uma intensificação ontológica na qual não pode ser deixada de lado no ato de planejar a aula correndo o risco do planejamento ter como parâmetro de um *ser genérico abstrato*.

De acordo com Saviani (2005, p.12), a natureza ontológica da Educação está nela produzir (no outro) o “[...] *saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana [...]*”, que significa que a Educação Escolar/Educação Física possui uma objetividade e o conhecimento dessa objetividade expressa a intensificação ontológico do ser social que deve permear a práxis pedagógica, tendo em vista que ela atua conscientemente sobre um ser objetivo e social. Segundo Lefebvre (1991, p.49-50) o conhecimento sobre algo é sempre

[...] Em primeiro lugar, o conhecimento *prático*. Antes de elevar-se ao nível teórico, todo conhecimento começa pela experiência, pela prática. Tão-somente a prática nos põe em contato com as realidades objetivas [...] Em segundo lugar, o conhecimento é *social*. Na vida social, descobrimos outros seres semelhantes a nós; eles agem sobre nós, nós agimos sobre eles e com eles [...] Finalmente, o conhecimento humano tem um caráter *histórico*. Todo conhecimento foi adquirido e conquistado [...] (grifos do autor).

Corroborando essa tese Saviani (2004, p.47) ao explicitar que o professor no processo educativo se depara com um indivíduo concreto apropriado de um conhecimento prático, social e histórico, expõe que

[...] o educador, o professor, defronta-se com um educando, com um aluno concreto, e não com um aluno empírico. Isto significa que o aluno, isto é, o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de educação.

Destarte, o processo da práxis pedagógica enquanto mediadora do processo de apropriação das objetivações genéricas deve ter como critério onto-pedagógico as categorias da objetividade, da genericidade e da objetivação e apropriação, enquanto complexo categorial do ser social.

Entretanto, devemos ter atenção em um aspecto importante na formação do indivíduo mediado pelo processo de objetivação e apropriação, pois este processo, com já chamamos a atenção, ocorre em relações sociais concretas e particulares.

Nas sociedades de classes esse processo de apropriação das objetivações genérico ocorre no interior de relações sociais alienadas e de dominação, que impõe ao processo de humanização também processo de alienação. Isto é possível porque nos humanizamos⁶⁵ mediado por relações sociais alienadas que impõe limites a universalidade e liberdade do ser genérico.

Vamos compreender como se processa tal contradição.

Na medida em que a sociedade capitalista liberou as forças produtivas o gênero humano alcançou um nível de universalidade e liberdade (relativa)⁶⁶ jamais visto nas sociedades pré-capitalistas.

Todavia, por conta da alienação do trabalho o ser genérico ao se objetivar é alienado de suas objetivações e de sua vida genérica não se reconhecendo nem nos objetos produzido por ele e nem na relação genérica estabelecida com os outros, logo, ele é afastado de sua vida genérica, que agora, age sobre ele com uma força estranha. Com isso, ao se objetivar e, por conseguinte, se apropriar de suas objetivações, de um lado, permite sua humanização, o desenvolvimento do gênero humano, pois há de forma relativa universalidade

---

⁶⁵ “[...] uma humanização deformada, própria da sociabilidade capitalista, também gera necessidades deformadas [...]” (TONET, 1998, p.09).

⁶⁶ Do ponto de vista sócio-econômico “[...] apesar de a liberdade também existir na sociedade capitalista, ali ela jamais poderá deixar de ter um caráter formal, uma vez que, em última análise quem é livre é o capital e não o homem [...]” (TONET, 1998, p.09)

e liberdade ante a natureza, mas, por outro lado, a objetivação e a apropriação dessas objetivações se dão de forma alienada, visto que, do ponto de vista do indivíduo, este não tem as condições objetivas de se apropriar plenamente daquilo que objetivou.

Assim sendo, a atividade humana na forma de sociabilidade capitalista se realiza de forma contraditória, de um lado, as objetivações humanas permitem uma humanização perante a natureza e, desta forma, permite a construção de uma realidade humanizada, mas, de outro lado, a atividade objetivadora do homem ao se objetivar e dela se apropriar ocorre de forma alienada mediada pela cisão entre o ser genérico e gênero humano. A universalidade e liberdade do ser genérico esbarram nos óbices impostos pelo sistema produtivo capitalista, que engendra o desenvolvimento do gênero humano em assimetria com o ser social.

Consoante com Duarte (1992, p.139) “[...] *os indivíduos contribuem através de suas atividades objetivadoras, para o desenvolvimento do gênero humano, sem que isso reflita em igual desenvolvimento das existências individuais*”. Esta cisão entre ser genérico e gênero humano ganham intensidade na sociedade capitalista, isto é, a sociedade produtora de mercadoria.

A mercadoria nesta forma de sociabilidade “*é a célula econômica da sociedade capitalista; enquanto exista, os seus efeitos farão-se sentir na organização da produção e, por conseguinte, na consciência*” Che Guevara (op.cit.). Como já antecipado por Che Guevara a objetividade da produção de mercadorias amplia seu efeitos tanto objetivamente quanto subjetivamente, e foi justamente por entender essa dimensão da produção de mercadorias no modo capitalista de produção que Marx no *Capital* inicia sua análise por sua “*célula econômica*”.

Segundo Marx (2008), a mercadoria tem um duplo valor. Existe um valor de uso que expressa à utilidade concreta encerrada na mercadoria para quem vai adquiri-la. Este valor é concebido mediante um tipo de atividade de trabalho que tem como resultado a produção da mercadoria. Para Marx (2008) esta atividade denomina-se de **trabalho concreto**. Todavia, a mercadoria expressa outra face do valor, que é o valor de troca sem a qual as mercadorias não poderiam ser compradas nem vendidas. Na dinâmica do mercado as mercadorias são trocadas umas pelas outras livres de qualquer dependência da qualidade do conteúdo da mercadoria (estamos falando do valor de uso). Entretanto, no mundo das mercadorias elas (as mercadorias) precisam ser equivalentes, bem como, denotar algum aspecto comum que justifique uma mercadoria se tornar equivalente da outra, ou seja, no mundo das mercadorias o que as fazem serem equivalente? De acordo com as análises de Marx (2008) o aspecto comum entre as mercadorias equivalentes é o tempo de trabalho

socialmente necessário para a sua produção, que Marx (2008) denominou de **trabalho abstrado** que traduz a quantidade de trabalho humano em geral dependido na produção da mercadoria. Na dinâmica de mercado é o trabalho abstrato que dá o significado objetivo entre as relações das mercadorias equivalentes.

Segundo Duarte (2004, p.08), é “[...] *essa abstração que permite a quantificação, a qual se materializa na mercadoria universal que é o dinheiro, o qual é puro valor de troca*”. O valor de troca produzido pelo trabalho abstrato coloca o aspecto qualitativo da mercadoria sob o jugo do aspecto quantitativo da mesma mercadoria. Essa abstração (que extrai relativamente da relação imediata entre as mercadorias o aspecto qualitativo) imprime um significado particular nas relações sociais capitalistas, pois nestas relações há o primado do *ter* sobre o *ser*, cujos “*todos os sentidos físicos e intelectuais foram substituídos pela simples alienação de todos os sentidos, pelo sentido do ter*. O ser humano viu-se forçado a reduzir-se a esta absoluta pobreza a fim de produzir toda a sua riqueza interior” (MARX, 1989, p.197, grifos do autor). Dessa maneira a produção das forças essenciais humanas são engendrada pela lógica da sociedade produtora de mercadorias, logo, de forma alienada.

A universalização das relações mercantis, visando sua existência objetiva, requer um conjunto de relações sociais econômicas e extra-econômicas para que as mercadorias se insiram na produção e circulação, na produção e consumo e na produção e acumulação, tendo em vista que a “[...] *riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em ‘imensa acumulação de mercadorias’ [...]*” (MARX, 2008, p.57).

Nesse sentido, o conjunto de relações sociais se configura como um todo estruturante que evoca a necessidade objetiva da existência de um equivalente universal no qual as mercadorias equivalentes nele se realizem, dito de outra forma, há “*a necessidade de um denominador comum, que quantifique numa forma universal o trabalho abstrato*” (Duarte, 2004, p.09). Esse equivalente universal é o dinheiro, que expressa “[...] *uma pura relação social, algo cujo significado objetivo é dado pela totalidade das relações de mercado*” (ibid., id.).

Para Duarte (2004) no bojo da sociedade produtora de mercadorias o dinheiro atua com um fetiche, ou seja, converte-se em um objeto produzido pelos homens, mas que encarna “poderes mágicos” (ibid.) vale dizer, o dinheiro passa por um processo de antropomorfização. Lessa (2006, p.02) na esteira de Lukács explicita essa antropomorfização do dinheiro como

[...] o reflexo ideológico de uma sociabilidade na qual os homens apenas aparecem nas relações sociais enquanto mascarados de representantes das

mercadorias, de tal modo que suas vontades se transformam nas vontades das relações coisificadas de mercado. Tal "máscara" de "possuidores de mercadorias" atua nos dois sentidos: não apenas vela, aos olhos de quem a usa, o caráter humano das relações sociais, como ainda impede que os outros percebam a humanidade que se esconde por trás da máscara. Diferente da máscara teatral, que apenas indica ao espectador o personagem que está em cena - - a "máscara" mercadoria faz com que o capital se converta no espelho do próprio homem, em todas as dimensões de sua existência. O indivíduo apenas consegue enxergar a si próprio, enquanto personalidade singular, na sua relação com a mercadoria; ele só enxerga a sociedade como uma arena de disputa das riquezas materiais e, ainda, não consegue perceber no outro indivíduo com o qual entra em contato na vida cotidiana muito mais que um concorrente e um limite para sua própria acumulação de capital.

Destarte, a mercadoria assume um grau de relevância social maior do que seu criador, isto é, a criatura se rebela contra o criador. Esta inversão na relação entre sujeito e predicado ou sujeito e objeto crava profundas consequências na formação da genericidade humana tanto objetivamente como subjetivamente, como diz Silveira (apud SAVIANI, 2004, p.40) a “[...] mercadoria molda o indivíduo na ‘carne e na psique’[...]”. É ela que promove, mediante o fetichismo da mercadoria, a cisão entre ser genérico e gênero humano. Lembrando que o fetichismo da mercadoria enquanto umas das formas de alienação é expressão resultante da divisão social do trabalho, da propriedade privada e da sociedade cindida em classes sociais.

Para Duarte (2004, p.11) do fetichismo da mercadoria podemos transmigrar para o fetichismo da individualidade, onde a individualidade ao invés de “[...] considerada como fruto de um processo educativo e auto-educativo deliberado, intencional, ela é considerada algo que comanda a vida das pessoas e, em consequência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade”. O **fetichismo da individualidade** é traduzido no individualismo burguês produto do Estado Burguês, cuja função precípua é a defesa do direito a propriedade privada, onde por natureza todos têm esse direito, cabe a cada um com o suor de seu trabalho conquistá-la. Esta tese é defendida pelo arauto do liberalismo Clássico, John Locke. Segundo Locke (2005, p. 156-157)

123. Se o homem é tão livre no estado de natureza como se tem dito, se ele é o senhor absoluto de sua própria pessoa e de seus bens, igual aos maiores e súdito de ninguém, por que renunciaria a sua liberdade, a este império, para sujeitar-se à dominação e ao controle de qualquer outro poder? A resposta é evidente: ainda que no estado de natureza ele tenha tantos direitos, o gozo deles é muito precário e constantemente exposto às invasões de outros. Todos são tão reis quanto ele, todos são iguais, mas a maior parte não respeita estritamente, nem a igualdade nem a justiça, o que torna o gozo da propriedade que ele possui neste estado muito perigoso e muito inseguro.

Isso faz com que ele deseje abandonar esta condição, que, embora livre, está repleta de medos e perigos contínuos; e não é sem razão que ele solicita e deseja se unir em sociedade com outros, que já estão reunidos ou que planejam se unir, *visando a salvaguarda mútua de suas vidas, liberdades e bens, o que designo pelo nome geral de propriedade.*

124. *Por isso, o objetivo capital e principal da união dos homens em comunidades sociais e de sua submissão a governos é a preservação de sua propriedade [...].*

127. Assim, apesar de todos os privilégios do estado de natureza, a humanidade desfruta de uma condição ruim enquanto nele permanece, procurando rapidamente entrar em sociedade. É muito raro encontrarmos homens, em qualquer número, permanecendo um tempo apreciável nesse estado. As inconveniências a que estão expostos pelo exercício irregular e incerto do poder que cada homem possui de punir as transgressões dos outros faz com que eles busquem abrigo sob as leis estabelecidas do governo e tentem assim salvaguardar sua propriedade. É isso que dispõe cada um a renunciar tão facilmente a seu poder de punir, porque ele fica inteiramente a cargo de titulares nomeados entre eles, que deverão exercê-lo conforme as regras que a comunidade ou aquelas pessoas por ela autorizadas adotaram de comum acordo. Aí encontramos a base jurídica inicial e a gênese dos poderes legislativo e executivo, assim como dos governos e das próprias sociedades (grifo nosso).

Do ponto de vista dessa ontologia idealista, a propriedade não é um produto histórico, mas algo dado por uma entidade divina (Deus), isto é, o direito natural a propriedade privada é dado aos homens por uma substância supraterrana, logo, todos têm direito a ela. Isso faz com que os homens mediante seu trabalho individual conquistem sua propriedade, contudo, sempre sobre o olhar atento da sociedade política na qual vai arbitrar excessos na busca da propriedade prometida pela Revelação “*As inconveniências a que estão expostos pelo exercício irregular e incerto do poder que cada homem possui de punir as transgressões dos outros faz com que eles busquem abrigo sob as leis estabelecidas do governo e tentem assim salvaguardar sua propriedade*” (op. cit.).

Assim, Locke denota a necessidade do estado natural (criado por Deus) ser estendido para a sociedade civil com fins de assegurar os direitos naturais (a vida, a propriedade e a liberdade) adquirido pelos homens por serem partícipes de uma igualdade natural (pertencentes à mesma espécie, ou seja, possuidores das mesmas características naturais).

Segundo Franco (1993) o conceito de propriedade funda uma antropologia em Locke. A autora explicita que este conceito vai além da propriedade privada de bens materiais. O conceito de propriedade remete a própria vida do homem. Ele encerra nela um poder no qual ao intervir no mundo, mediado pela atividade humana (o trabalho), materializa suas potencialidades, pois o homem neste momento se objetiva no mundo exteriorizando-se e

atualizando-se. Reiterando o que nós dizemos para Franco (1993, p. 38) a propriedade “[...] está fundada na posse e no poder de uso que o homem tem sobre si mesmo- do seu corpo, de suas virtualidades [...]”.

Portanto, o trabalho é uma propriedade inata dada por Deus, e permite a diferenciação ou individualização dos homens, conforme as palavras de Locke (2005, p.407-410)

26. Deus, que deu o mundo aos homens em comum, deu-lhes também a razão, a fim de que dela fizessem uso para maior benefício e conveniência da vida. A Terra, e tudo quanto nela há, é dada aos homens para o sustento e o conforto de sua existência. E embora todos os frutos que ela naturalmente produz e os animais selvagens que alimenta, pertençam à humanidade em comum, produzidos que são pela mão espontânea da natureza, e ninguém tenham originalmente o domínio particular sobre eles à exclusão de todo o resto da humanidade, por assim estarem todos em seu estado natural, é, contudo, necessário, por terem sido essas coisas dadas para uso dos homens, haver um meio de apropriar parte delas de um modo ou de outro para que possam ser de alguma utilidade ou benefício para qualquer homem em particular. O fruto ou a caça que alimenta o índio selvagem, que desconhecem o que seja um lote e é ainda possuidor em comum, deve ser dele, e de tal modo dele, ou seja, parte dele, que outro não tenha direito algum a tais alimentos, para que lhe possam ser de qualquer utilidade no sustento de sua vida.

27. Embora a Terra e todas as criaturas inferiores pertençam em comum a todos os homens, cada homem tem uma *propriedade* em sua própria *pessoa*. A este ninguém tem o direito algum além dele mesmo. O *trabalho* de seu próprio corpo e a *obra* de suas mãos, pode-se dizer, são propriamente dele. Qualquer coisa que ele então retire do estado com que a natureza a proveu e deixou, mistura-a ele com o seu trabalho e junta-lhe algo que é seu, transformando-a em sua *propriedade*. Sendo por ele retirada do estado comum em que a natureza a deixou, a ela agregou, com esse trabalho, algo que a exclui do direito comum dos demais homens. Por ser esse *trabalho* propriedade inquestionável do trabalhador, homem nenhum além dele pode ter direito àquilo que a esse *trabalho* foi agregado, pelo menos enquanto houver bastante e de igual qualidade deixada em comum para os demais.

28. Aquele que se alimentou das bolotas que apanha debaixo de um carvalho ou das maçãs que colhe nas árvores do bosque com certeza delas apropriou-se deles para si mesmo. Ninguém pode negar que o alimento lhe pertença. Pergunto então quando começou a pertence-lhe? Quando o digeriu? Quando o comeu? Quando o ferveu? Quando o levou para casa? Ou quando o apanhou? Fica claro que, se o fato de colher o alimento não o fez dele, nada mais o faria. Aquele *trabalho* imprimiu uma distinção entre esses frutos e o comum, acrescentando-lhes algo mais do que a natureza, mãe comum de todos, fizera, desse modo tornaram-se direito particular dele. E poderá alguém dizer que não tinha direito algum a essas bolotas ou maçãs, de que assim se apropriou, por não ter tido o consentimento de toda a humanidade para fazê-las suas? Terá sido um roubo tomar desse modo para si o que pertencia a todos em comum? Fosse tal consentimento necessário, o homem teria morrido de fome, não obstante a abundância com que Deus o proveu. Vemos nas terras *comuns*, que assim permanecem em virtude de um pacto,

que é o tomar qualquer parte daquilo que é comum e retirá-la do estado em que a deixa a natureza que dá início à *propriedade*, sem isso, o comum não tem utilidade alguma. E o tomar esta parte ou aquela não depende do consentimento expresso de todos os membros da comunidade. Desse modo, o pasto que meu cavalo comeu, a relva que meu servidor cortou e o minério que retirei da terra em qualquer lugar onde eu tenha um direito a ele em comum com outros homens tornam-se minha propriedade, sem a cessão ou o consentimento de quem quer que seja. O *trabalho* que tive em retirar essas coisas do estado comum em que estavam *fixou* a minha *propriedade* sobre elas (grifos do autor).

Haja vista que, ao estabelecer relações entre os homens mediados por uma entidade superior a eles, “*Deus, que deu o mundo aos homens em comum*” (op. cit.), toda contradição do mundo dos homens serão dadas como espontânea, naturais, e, não como produto histórico engendrado pela ação dos homens organizados socialmente a partir de modos de produção historicamente determinados. A ideologia liberal nos fornece elementos para entender o fetichismo da mercadoria no tocante a naturalização das coisas criadas pelos homens, pois, “O *trabalho* de seu próprio corpo e a *obra* de suas mãos, pode-se dizer, são propriamente dele. Qualquer coisa que ele então retire do estado com que a natureza a proveu e deixou, mistura-a ele com o seu trabalho e junta-lhe algo que é seu, transformando-a em sua *propriedade*” (op. cit.). De modo que, ao outorgar a uma entidade divina poderes de conceder direitos naturais aos homens, Locke desejava reivindicar as prerrogativas econômicas, sociais e políticas usufruídas pelo clero e a nobreza feudal. Na verdade seu intento foi propor uma teoria política que permitisse a burguesia em ascensão romper com as barreiras econômicas e políticas imposta pela classe dominante do feudalismo. Ele desejava propor um programa político que coadunasse com os anseios da classe revolucionária do momento, a burguesia. Todavia, ao lograrem êxito, o individualismo burguês se universalizou justificado sobre uma ontologia idealista cuja premissa maior é que os homens não são demiurgos de sua história, logo, a sociedade capitalista encerra o desenvolvimento do gênero humano, pois, o capitalismo é o fim da história e os homens seres passivos tendo como única saída o uso regular de diferentes formas de fetichismo visando dar sentido as suas vidas.

As consequências do desenvolvimento histórico do gênero humano colocado nesses tempos tem implicações enormes no que diz respeito aos processos educativos, pois esta forma de sociabilidade vai delinear formas de apropriações das objetivações humanas que estejam compatíveis com as necessidades sociais, econômicas e políticas favoráveis para a

continuidade deste processo histórico particular⁶⁷. Lembrando que os processos educativos no modo capitalista de produção ganha intensidade e extensividade em face da formação de um indivíduo sujeito as novas mudanças produtivas e ideológicas.

Após essa digressão que nos permitiu localizar historicamente alguns elementos que corroboraram para a cisão entre ser genérico e gênero humano, cabe agora, explicitar que é no modo capitalista de produção mediado pela contradição Humanização e Alienação onde os seres humanos se objetivam e se apropriam dessas objetivações genéricas de forma alienada, que significa dizer, que é mediado pelas **objetivações genéricas em-si** que se conforma a **genericidade em-si**, entretanto, a realidade é dialética, sendo que, “[...] *os pólos opostos não se excluem mas se incluem, se determinado reciprocamente*” (SAVIANI, 2004, p.26), portanto, as contradições das objetivações em-si geram sua antítese, **as objetivações para-si** que determina um **genericidade para-si** enquanto possibilidade de superação por incorporação de formas alienadas de objetivações humanas.

A relação sobredita determina o tipo de relação estabelecida entre o indivíduo e o gênero humano. O gênero humano tem sua objetividade expressa nas objetivações genéricas, isto é, as objetivações genéricas trazem consigo o conteúdo sócio-histórico produzido pelo gênero humano, portanto, o ser se torna genérico ao se apropriar das objetivações genéricas e a partir delas se objetivarem. De acordo com Duarte (1992, p. 140-141)

A relação do indivíduo com as objetivações genéricas é qualitativamente diferente, em decorrência do nível de cada objetivação, de suas características específicas e do grau de alienação das relações sociais no interior das quais se realiza a apropriação dessas objetivações pelos indivíduos. O simples fato de que a maioria dos homens não possam se apropriar de um determinado tipo de objetivação genérica já é, por si só, indicador do grau de alienação existente nas relações sociais.

---

⁶⁷ Lembrando que a Constituição Brasileira de 1988 estabelece em seu artigo quinto, o qual faz referência aos direitos e deveres individuais e coletivos, onde “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País **a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade** [...]” (grifo nosso); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional iluminada pela referida Constituição propõe no seu artigo terceiro, relativo aos fins e princípio do ensino, o seguinte conteúdo:

- I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III** - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV** - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V** - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI** - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais [...];

Por conseguinte, é “o grau de alienação das relações sociais” que determina a forma qualitativa da relação ente o indivíduo e gênero humano. Dessa forma quando estamos falando de genericidade humana partimos da premissa que ela é formada pela mediação da apropriação das objetivações genéricas produzidas e acumuladas pelo gênero humano em sua evolução histórica. Com isso **a forma qualitativa que o indivíduo se relaciona com as objetivações genéricas expressam o tipo de relação que o ser genérico estabelece com o gênero humano.**

Por isso, ao explicitarmos a relação dialética entre objetivações genéricas em-si e objetivações genéricas para-si, queremos dizer, que nas relações sociais concretas os homens mantêm contatos e aproximações constantes com as diversas esferas de objetivação do gênero humano, e que mediado por essas objetivações genéricas, o homem se faz homem, isto é, forma sua genericidade humana.

Segundo György Márkus (1974, p.88) “[...] o homem pode ser o que ele é, pode manter uma existência humana tão-somente através das relações efetivas estabelecidas com os outros homens [...]”, que significar dizer, primeiro, a genericidade só se constitui pela mediação da sociabilidade, segundo, que o homem para se tornar humano tem que se apropriar das objetivações genéricas do gênero humano e, desse modo, se inserindo na própria história da humanidade e, terceiro, a atividade humana como síntese de objetivações genéricas, logo, portadora de genericidade, “são sistemas de referências” que serve de guia e instrumento para a atividade do indivíduo (DUARTE, 1992).

O homem para se desenvolver como ser genérico tem que se apropriar das objetivações genéricas em-si, que constituem a base, o fundamento da vida do indivíduo, seu primeiro sistema de referências. O que caracteriza as objetivações genéricas em-si é que elas se efetivam na vida cotidiana que é definida por “atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade [...]” (DUARTE, 2001, p.31), portanto essa esfera de objetivação “[...] são constituídas pela linguagem e pelos usos de costumes [e] são produzidas e reproduzidas pelos seres humanos, sem que necessariamente estes mantenham uma relação consciente com essas objetivações e com o processo de produção [...]” (ibid., p.32), ou seja, “[...] através de processos que não exigem reflexão sobre a origem e sobre o significado dessas objetivações [...]” (ibid., id.).

Apesar de ser o ponto de partida da formação da genericidade do indivíduo, as objetivações genéricas em-si não expressam o grau de desenvolvimento do gênero humano

porque sua produção e reprodução não se fazem conectados com a totalidade social, ela se faz no imediato, espontâneo, no seu *hic et nunc* (DUARTE, 1992; 2004).

De acordo com Duarte (2001) apoiado em Heller, as objetivações genéricas em-si circunscritas na vida cotidiana devem ser entendidas como uma condição necessária para as objetivações genéricas para-si, todavia, no bojo das relações sociais alienadas os indivíduos nela inseridos permanecem quase que absolutamente reduzidos à vida cotidiana, isto é, a vida cotidiana não é precipuamente alienada, mas na sociedade capitalista as relações sociais são alienadas e alienantes, por conseguinte, a vida cotidiana se aliena também.

Por sua vez, na sociedade capitalista existe uma dilatação da vida cotidiana⁶⁸ para maioria dos indivíduos e, desse modo, conformando, de forma predominante, um ser *em-si* que “[...] caracteriza a genericidade que se efetiva sem que haja uma relação consciente dos homens para com ela [...]” (ibid., 1992, p.145). Para transmigrar de um ser *em-si* para um ser *para-si*, que se caracteriza pela ascensão da sua genericidade ao nível da consciência (ibid., idem), é necessário por dentro das contradições do capitalismo possibilitar apropriações das objetivações genéricas para-si visando uma genericidade para-si. Essa condição do ser do homem significa uma constante apropriação e aproximação da vida não-cotidiana que é definida por aquelas “[...] atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo [...]”, onde a esfera das objetivações genéricas para-si como a ciência, filosofia, arte, moral, etc., se constitua na

[...] encanação da liberdade humana [cuja]s objetivações genéricas para-si são a expressão do grau de liberdade que o gênero humano alcançou em uma determinada época. São realidades nas quais está objetivado o domínio do gênero humano sobre a natureza e sobre si mesmo (sobre sua própria natureza) (HELLER apud DUARTE, 1992, p.151).

Dessa maneira, é a condição humana do ser genérico em acessar as objetivações em seus níveis mais avançados permitindo a ele uma relação consciente com o todo social que inclui a própria vida cotidiana.

---

⁶⁸ De acordo com essa assertiva Duarte (1992, p.192) diz “A particularidade não é, em si mesma, alienação, pois todo ser humano, com já afirmei, é sempre particular e genérico. *A alienação reside no fato da particularidade tornar-se o centro da vida do homem singular.* Mas como diz Heller [...] a transformação da particularidade em centro da vida, a transformação da genericidade em meio de auto-reprodução, não é uma característica antropológica pertencente a todo e qualquer ser humano. Se ela torna-se uma característica da média dos seres humanos isso ocorre *em função das relações sociais de dominação* e não de uma ‘natureza humana’” (grifo nossos).

Segundo Duarte (1992, p.151) umas “*das diferenças entre a apropriação das objetivações genéricas em-si e a apropriação das objetivações para-si está em que esta última exige, em princípio, a superação do caráter não-consciente, espontâneo, com que se realiza a primeira*”. Todavia, as apropriações das objetivações genéricas para-si não bastam a si mesmas, isto é, elas no capitalismo também são realizadas mediadas por relações sociais de dominação e alienadas, contudo, acessando essas formas de objetivações nos permite ter uma compreensão da totalidade social, logo, nos propicia uma visão de conjunto e estruturante ante as contradições imanentes sociabilidade produtora de mercadorias, nos dando condições para um salto para fora⁶⁹ da “[...] *opacidade das relações que caracterizam a sociedade capitalista* [...]” (SAVIANI, 2004, p.39).

A formação do indivíduo mediada pelas apropriações das objetivações genéricas para-si nos coloca diante de um horizonte teleológico tendo em vista a formação de uma individualidade para-si

[...] enquanto singularidade que se desenvolve em relação consciente com a universalidade do gênero [...] Entendo que o desenvolvimento do indivíduo no sentido de uma relação cada vez mais consciente com o gênero humano não significa uma anulação da individualidade, mas sim sua ascensão a um nível qualitativamente superior (DUARTE, 1992, p. 139).

Diante do que foi exposto agora temos condições analítica de integrar ao complexo categorial o conceito da **individualidade em-si/para-si** enquanto um dos parâmetros ontológicos para o processo da práxis pedagógica.

Antes de expormos os nexos entre a categoria da individualidade para-si com as demais categorias supracitadas, faz-se necessário alguns esclarecimentos.

O primeiro é deixar claro nosso entendimento sobre a função ontológica da práxis pedagógica no processo de formação do indivíduo. Já sabemos que o indivíduo para se torna um ser genérico precisa se apropriar das objetivações genéricas do gênero humano produzido e acumulado historicamente. As objetivações do gênero humano ao longo de seu

---

⁶⁹ Sobre este mote Duarte (1992, p.194) expõe que “[...] um indivíduo que vive no interior de relações sociais de dominação [...] por mais que ele se desenvolva no sentido da construção de sua individualidade para-si, isso não significará a eliminação da alienação em sua vida. O que ocorre é que ele manterá uma relação cada vez mais consciente com as formas pelas quais, subjetiva e objetivamente, ele reproduz em sua vida, tanto a alienação quanto a humanização, e estará em constante processo de superação das formas de produção e reprodução da alienação das quais já tomou consciência”, o que significa dizer que a elevação dos níveis de consciência do indivíduo sobre a realidade alienada na qual vive sempre tem que ser acompanhada de uma práxis revolucionária visando em última instância, e mediado pela sua consciência revolucionária, transformar as relações sociais produtivas causadoras da alienação, vale dizer, a divisão social do trabalho e apropriação privada dos meios de produção.

desenvolvimento vão se produzindo e acumulando na forma de objetos (materiais e espirituais). Para que o indivíduo construa sua genericidade ele precisa assimilar os objetos posto pelo gênero humano, ou seja, para que ele forme sua genericidade deverá apropriar das objetivações genéricas da humanidade e através delas se objetivar. Esse processo permite que o indivíduo seja portador de genericidade, seja um ser genérico pertencente ao gênero humano.

Conforme Marx (2003), a genericidade dos indivíduos se edifica pela apropriação das forças produtivas legadas pelas gerações precedentes. A formação da genericidade é mediada pelo processo de apropriação das objetivações humanas onde o indivíduo assume uma dupla explicitação ontológica, qual seja, ao se apropriar das objetivações humana ele se insere no transcurso histórico da humanidade, mas também, ao se objetivar contribui para a continuidade da história humana.

No nosso modo de ver, no processo de objetivação e apropriação ocorre, simultaneamente, outro processo, o de ensinar e o de aprender. O processo de ensino e aprendizado é mediado pela seleção, organização de conteúdos a serem apropriados, bem como, a escolha de formas de apropriação desses conteúdos. Todo esse processo realizado intencionalmente ou não visa introduzir no indivíduo a humanidade posta historicamente. Para nosso entendimento é nessa dinâmica multiprocessual da realidade objetiva que a educação assume uma função ontológica primaz na formação do ser genérico.

De acordo com György Márkus (1974, p.88) “[...] *o indivíduo só pode se tornar homem se assimilar e incorporar à sua própria vida, à sua própria atividade, as forças, formas de comportamentos e idéias que foram criadas pelos indivíduos que o precederam e que vivem ao seu redor. O indivíduo concreto é pois, em si mesmo, um produto sócio-histórico*”. Sendo assim, sempre existe uma necessidade objetiva de um homem mediar à formação do indivíduo em homem, logo, ocorre um processo de educação segundo Leontiev (2004).

E é justamente pela necessidade objetiva de formar um indivíduo em um ser genérico que entendemos que a função ontológica da práxis pedagógica é ser “*mediadora entre a formação do indivíduo na vida cotidiana (onde ele se apropria das objetivações genéricas em-si) e formação do indivíduo nas esferas não cotidianas da vida social, isto é, as esferas das objetivações genéricas para-si*” (DUARTE, 1992, p.150).

Todavia, ao enunciar a função ontológica da práxis pedagógica sempre estamos vislumbrando a sua materialização no âmbito da Educação Escolar (**e norteadas pelas proposições pedagógicas**), nesse sentido, assume um sentido *stricto*, ou seja, é uma atividade

que é operacionalizada em um espaço intencionalmente concebido para uma educação do tipo sistematizada, vale aditar, é uma atividade pedagógica que se realiza no seio da instituição social chamada Escola.

Voltemos agora para a explicitação da categoria da individualidade para-si.

Para Marx (2004, p.113)

O homem *rico* é simultaneamente o homem carente de uma totalidade de manifestação humana na vida. O homem, no qual a sua própria efetivação existe como necessidade (*Notwendigkeit*) interior, como falta (*Not*). Não só a *riqueza*, também a *pobreza* do homem consegue na mesma medida – sob o pressuposto do socialismo – uma significação *humana* e, portanto, social. Ela é o elo passivo que deixa sentir ao homem a maior riqueza, o *outro* homem como necessidade (*Bedürfnis*). A dominação da essência objetiva em mim, a irrupção sensível da minha atividade essencial é a *paixão*, que com isto se torna a *atividade* da minha essência.

“O homem rico” não é aquele que subjuga o *ser* em relação ao *ter*, não é aquele que vê no outro a sua negação, cuja vida ao longo de sua experiência social é vivida de forma unilateral. Ao revés, para Marx, o homem rico é aquele voltado para as necessidades humanas, ou seja, sua atividade está voltada para o gênero humano, logo, ela é formada omnilateralmente, pois, ele, o homem, é carente de múltiplas necessidades, que não são só dele, mas, do seu outro, por isso, para satisfazer suas necessidades ele o faz *para-si*.

Sendo assim a categoria da **individualidade para-si** se situa em um patamar qualitativamente superior a **individualidade em-si**. Se partirmos do pressuposto que a Educação Escolar e Educação Física, mediada pelas proposições pedagógicas, objetiva elevar os níveis de consciência dos alunos em vista a totalidade social, estaremos teleologicamente direcionados para formas de apropriações das objetivações humanas situadas na esfera da vida não-cotidiana, pois, nesta esfera nós nos reproduzimos para o gênero humano em vista edificar um sistema de referências que leve os alunos a compreender a totalidade social do qual faz parte.

A proposição, a partir da tendência da individualidade para-si⁷⁰, é levar o indivíduo a compreender sua singularidade por meio das contradições inerentes ao modo de produção de sua existência (sua particularidade). Este encaminhamento metodológico irá

---

⁷⁰ Sobre esta intensificação ontológica do ser do homem, Duarte (1992, p.198) faz a seguinte advertência: “Antes de mais nada é preciso dizer que a forma mais correta de se referir ao indivíduo para-si seria utilizando-se a expressão indivíduo em processo de ascensão da individualidade em-si à individualidade para-si. Isso porque não há uma linha divisória rígida que separe a individualidade em-si de individualidade para-si”.

possibilitar a superação da individualidade em-si que apreende o movimento da realidade como algo espontâneo, natural, e não como um processo histórico que por mediação da relação dinâmica entre objetivação e apropriação os indivíduos em cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas vão se fazendo enquanto seres genéricos.

Entretanto, é necessário um esclarecimento, esta condição de elevar-se a individualidade para-si é menos uma tarefa individualizada e mais uma necessidade coletiva, pois a constituição da individualidade humana é mediada por formas de socialidades nas quais nos objetivamos e apropriamos dessas objetivações, sendo assim, é uma relação dialética entre indivíduo, sociedade e gênero humano, entre prática social singular, prática social particular e prática social universal.

A individualidade para-si, mediada pelas objetivações genéricas para-si, **supera por incorporação** a individualidade em-si, pois além de estabelecer uma relação consciente com a vida cotidiana (esfera da individualidade em-si) também se relaciona conscientemente com a vida não-cotidiana, isto é, vive sua vida cotidiana guiada pela vida não-cotidiana buscando estabelecer os nexos e relações das múltiplas determinações que as envolvem.

O processo de formação da individualidade para-si se dá mediado pelos conflitos determinados pela relação dialética entre as objetivações genéricas em-si e as objetivações genéricas para-si, entretanto, as objetivações genéricas para-si, na dialética entre as esferas de objetivações em-si e para-si, deve, no processo de formação da individualidade para-si, ser o **momento predominante** da relação, tendo em vista que a ascensão do indivíduo em-si para o indivíduo para-si são os sistemas axiológicos para-si que devem conduzir a vida genérica para-si. Caso contrário, por mais que o indivíduo tenha acesso às objetivações para-si ele não conseguirá superar a relação espontânea e natural que o indivíduo tem com a sua particularidade.

Por isso, a necessidade da apropriação das objetivações genéricas para-si se tornar o momento predominante da relação. Segundo Duarte (1992, p.216) na esteira de Heller, o aspecto mediador entre a condução da vida cotidiana (esfera das objetivações genéricas em-si) e a relação consciente com as objetivações genéricas para-si é a concepção de mundo, pois,

[...] uma concepção de mundo de mundo para-si, que não resulta da mera justaposição de elementos de diversas e até opostas visões da sociedade, do homem e da vida; a concepção de mundo por sua vez, possibilita ao indivíduo buscar construir uma hierarquia consciente de atividades da vida cotidiana; essa condução da vida cotidiana possibilita o aprofundamento da relação consciente com o gênero humano, levando a uma constante reformulação da concepção de mundo, etc. Esse processo não se realiza de

maneira simples, num desenvolvimento linear, mas se move por uma luta de inúmeras contradições, especialmente no período da pré-história da humanidade, isto é, no interior das relações sociais de dominação, sendo em muitos casos extremamente difícil para o indivíduo distinguir entre várias alternativas de ação, qual a conduzirá a resultados mais condizentes com os valores humano-genéricos que ele elegeu como fundamento em sua concepção de mundo.

Dessa maneira a concepção de mundo se converte em lentes de alcance que permite enxergar além da cortina de fumaça causada pela “*opacidade das relações capitalistas*”, e, com efeito, regula conscientemente o pensar e a ação do indivíduo para-si.

Entender a categoria individualidade para-si enquanto um princípio ontológico mediador para a organização da práxis pedagógica da escola e dos professores significa a construção, por dentro das contradições da Escola Capitalista, de uma postura didático-pedagógica que crie condições para que o indivíduo (o aluno) se aproprie das objetivações genéricas para-si no sentido de elevar seus níveis de consciência em-si para um nível de consciência para-si. Destarte, a escola e o professor devem partir não de um indivíduo empírico, mas de um indivíduo concreto portado de genericidade, isto é, um ser genérico concreto portador de uma atividade social que é síntese de múltiplas determinações. Nesse sentido a Educação Escolar/Educação Física mediada pelas proposições pedagógicas devem produzir no aluno carecimentos para além das objetivações genéricas em-si, logo que,

O indivíduo para-si é um ser humano cuja individualidade está em permanente busca de se relacionar conscientemente com sua própria vida, com sua individualidade, mediado pela também constante busca de relação consciente com o gênero humano. A dinâmica desse processo é a relação entre objetivação e apropriação, ou seja, o indivíduo se apropria das objetivações genéricas em-si e faz delas mediadoras entre sua consciência individual e as formas pelas quais ele objetiva sua individualidade ao longo de sua vida. Essa individualidade é constante objeto de reapropriação pelo indivíduo para-si, na busca de seu desenvolvimento de forma coerente com a relação que o indivíduo pretende manter entre sua vida e a objetivação do gênero humano (DUARTE, 1992, p.199).

A partir da proposição pedagógica Crítico-Superadora a ampliação das referências de pensamento do aluno em vista a formação da individualidade para-si deve ser entendida pelo fio condutor que estabelece nexos e relações entre a função social da Escola, do currículo e da práxis pedagógica. Por meio desse fio condutor é que se revela a forma como essa tendência pedagógica propõe à apropriação do conhecimento em vista a formação de uma consciência para-si do aluno.

A concepção de currículo, a partir da proposição pedagógica crítico-superadora, está vinculada ao projeto político pedagógico da Escola cuja sua função social e da Educação Física devem estar explicitadas.

O projeto político pedagógico mediante a proposição pedagógica crítico-superadora possui algumas características, a saber: é *Diagnóstica*, pois parte da constatação e leitura dos dados da realidade. Todavia, esses dados da realidade carecem de um juízo de valor, ou seja, carece de uma avaliação que é determinada pela luta de classes, vale dizer, é delineada a partir da classe social da qual o indivíduo faz parte. Dessa forma, é *Judicativa*, pois julga mediante um sistema axiológico vinculado às necessidades e interesses de uma determinada classe social. Ela também é *Teleológica*, porquanto, mira um alvo, determina uma direção de acordo com objetivos e finalidades de classe (COLETIVO de AUTORES, 1992).

Dessa forma, o projeto político-pedagógico expressa uma ação deliberada, estratégica em vista a uma determinada direção, um horizonte determinado pelo lugar no qual o ser singular ocupa na luta de classes. Por sua vez, é *político* porque denota uma intervenção em uma determinada direção, e é *pedagógico*, pois reflexiona sobre as ações humanas determinadas sócio-historicamente (COLETIVO de AUTORES, 1992).

Nesse sentido o processo da práxis pedagógica da escola e do professor (no que tange o trato com o conhecimento, a organização e normatização escolar) deve partir do projeto político pedagógico, contudo, tanto a Escola como o professor deve ter clareza de qual projeto de educação e de escolarização está subjacente a ele, ou seja, “Trata-se de compreender como o projeto político-pedagógico se realiza na escola, como se materializa no currículo” (COLETIVO de AUTORES, 1992, p.26).

Ou seja, o projeto de escolarização aderente a um projeto de educação (que determina que tipo de homem se quer formar humanamente diante a uma determinada forma de sociabilidade) sofre uma dupla mediação, quais sejam, a do currículo escolar e da práxis pedagógica do professor. Nessa direção **a função social** da Escola é garantir a elevação da consciência em-si para a consciência para-si do aluno; é garantir a elevação da capacidade de teorização, é desenvolver atitude científica do aluno. A esta função social se engaja a Educação Física (enquanto práxis pedagógica), pois, essa é a responsabilidade da Educação Física escolar, e ela faz isso tratando da cultura corporal. Portanto, se o **objeto do currículo** é elevar a capacidade de teorização do aluno, vai fazer isso desenvolvendo as funções psíquicas superiores, ou seja, aumentar a capacidade das pessoas entenderem, compreenderem e conhecerem a realidade, contudo, *conhecer* na tradição do pensamento marxista significa

apreender o real, entender o real, explicar o real e agir no real para transformá-lo (informação verbal)⁷¹.

Destarte, o processo de apropriação do conhecimento a partir da proposição pedagógica crítico-superadora deve ser apreendido pela inextrincável relação entre projeto histórico, projeto de escolarização e prática social, logo, o currículo escolar “[...] representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização” (COLETIVO de AUTORES, 1992, p.27).

Dessa forma:

[...] a **função social do currículo** é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras [...] Numa outra aproximação pode-se dizer que o **objeto do currículo** é a reflexão do aluno. A escola não desenvolve o conhecimento científico. Ela se apropria dele, dando-lhe um tratamento metodológico de modo a facilitar a sua apreensão pelo aluno. O que a escola desenvolve é a reflexão do aluno sobre esse conhecimento, sua capacidade intelectual. (COLETIVO de AUTORES, 1992, p.27, grifo nossos).

Então, partindo das aproximações conceituais do currículo podemos dizer que o conteúdo curricular e seu aspecto qualitativo perpassam pela natureza do conhecimento selecionado e na forma com ele será organizado que, por conseguinte, expressa os pressupostos ontológicos, gnosiológicos, psicológicos, etc., tomados como referência ou eixo.

O eixo curricular, portanto, se torna sistemas de referencia com os quais se dará a reflexão pedagógica, pois, é a partir desses sistemas de referencia que o quadro curricular será delineado.⁷²

Destarte, a apropriação do conhecimento pelo aluno a partir da proposição crítico-superadora é norteado por alguns princípios curriculares com os quais é possível orientar o trato com o conhecimento da cultural corporal tendo em vista a individualidade para-si.

No que tange a seleção do conhecimento a proposição crítico-superado sugere que o conhecimento deve ser selecionado a partir da “*relevância social do conteúdo*”, que diz respeito à noção dialética entre objetividade/subjetividade ao expressar que os sentido/significado das atividades expressivas corporais devem estar “[...] vinculado à

⁷¹ Síntese formulada por Celi Taffarel durante sua participação na reunião ordinária do GEPEL no ano de 2011.

⁷² Conforme o Coletivo de Autores o quadro curricular diz respeito “[...] a lista de disciplinas, matérias ou atividades curriculares” (p.27)

explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social” (COLETIVO de AUTORES, 1992, p.31). O que significa dizer que a subjetividade do indivíduo singular é mediada pela objetividade com a qual forja sua individualidade. Este princípio tem sua função ontológica explícita ao propor a reflexão do aluno mediante sua determinação sócio-histórico.

Outro princípio curricular no que diz respeito à seleção do conhecimento está vinculado a “*contemporaneidade do conteúdo*” que remete a noção de totalidade ao “[...] garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo, mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica” (id. *ibid.*). A noção de totalidade explícita neste princípio curricular coloca a reflexão do ser singular entre a sua vida cotidiana e a vida não-cotidiana ampliando as referências de pensamento do ser singular para além da realidade imediata, efêmera. Conecta o ser singular por dentro do desenvolvimento do gênero humano.

Todavia, o conhecimento escolar é apreendido a partir de um estágio de desenvolvimento das funções psíquicas superiores que estão atreladas ao desenvolvimento sócio-histórico do ser singular. Por decorrência, a seleção do conteúdo escolar deve se adequar “às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno” que, por sua vez, se converte em outro princípio curricular.

Entretanto, a seleção do conhecimento visando a sua apropriação carece, também, de como ele dever ser organizado e sistematizado. Necessita de princípios metodológicos que deve conferir uma determinada lógica de apropriação. Dessa forma, a proposição crítico-superadora sugere mais outros princípios curriculares que assumem uma função metodológica.

O primeiro deles é o “*confronto e contraposição de saberes*” cuja significação é o confronto entre o pensamento empírico (da vida cotidiana) com o teórico (da vida não-cotidiana), vale dizer, o confronto das distintas referências de pensamentos, onde “[...] o conhecimento científico ou saber escolar é o saber construído enquanto resposta às exigências do seu meio cultural informado pelo sendo comum” (id. *ibid.*).

A arquitetura armada por essa lógica de apropriação nos remete a outro princípio curricular que é o da “*simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*”, visto que, o conteúdo a ser apropriado deve ser desenvolvido não por etapas do pensamento, mas sim, ser apresentado pelo estágio de desenvolvimento das funções psíquicas do ser singular, onde os conceitos ganham complexidade a partir da complexificação das relações sociais do ser

singular que evocam respostas aos problemas postos pelas inter-subjetividades determinadas objetivamente. Logo,

Numa perspectiva dialética, os conteúdos teriam que ser apresentados aos alunos a partir do princípio da simultaneidade, explicitando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente. Nessa perspectiva o que mudaria de uma unidade para outra seria a amplitude das referências sobre cada dado (COLETIVO de AUTORES, 1992, p.32).

De modo que o desenvolvimento do pensamento (enquanto síntese do concreto) se dá de forma espiralada, as referências de pensamento vão se ampliando ao passo que o ser singular se confronta com a totalidade da qual faz parte.

A noção da totalidade da realidade concreta, que o ser singular busca sintetizar no pensamento (a ascensão do abstrato ao concreto), evoca outra noção, a da historicidade, a qual expressa o princípio do reflexo que entende que as leis do pensamento refletem as leis do ser. Essa noção de historicidade está presente num outro princípio curricular, o da “*provisoriedade do conhecimento*”, onde

A partir dele se organizam e sistematizam os conteúdos de ensino, rompendo com a idéia de terminalidade. É fundamental para o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retrazendo-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico.

Isso quer dizer que se deve explicar ao aluno que a produção humana, seja intelectual, científica, ética, moral, afetiva etc., expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos (COLETIVO de AUTORES, 1992, p.33).

Assim sendo, esses princípios curriculares no trato com o conhecimento da cultura corporal, propostos pela proposição pedagógica Crítico-Superadora, avança no sentido de direcionar a apropriação do conhecimento para além da vida cotidiana ampliando, desse modo, ampliando as referências de pensamento dos alunos (seres singulares) e, com isso, os possibilitando ter uma relação consciente com sua vida imediata e com o desenvolvimento do gênero humano, ou seja, transmigrar de sua consciência em-si para sua consciência para-si.

Pela mediação da práxis pedagógica esses princípios passam por um processo metódico, ou seja, são materializados pela intervenção de um método (e procedimentos) que permite dar movimento e vida a esses princípios. Isto significar dizer que se o projeto político

pedagógico de Escola se materializa no currículo, o currículo se materializar a partir da práxis pedagógica do professor ao delimitar um método didático. Haja vista que

Todo processo pedagógico deve ter enunciados os seus princípios norteadores [mas os] Princípios não devem ser entendidos como normas rígidas, senão como elementos balizadores para reflexão da prática em aula [logo que] Os conteúdos selecionados, organizados e sistematizados devem promover uma concepção científica de mundo, a formação de interesses e a manifestação de possibilidades e aptidões para conhecer a natureza e a sociedade. Para isso, o método deve apontar o incremento da atividade criadora e de um sistema de relações sociais entre os homens (COLETIVO de AUTORES, 1992, p.86-87)

Dessa maneira, a tendência pedagógica crítico-superadora alinhada ao método didático da prática social proposta por Saviani (2001) pode nos indicar um caminho necessário e possível para a elevação do *ser em-si* para o *ser para-si*.

A partir desse caminho iremos analisá-lo por meio do critério ontológico.

Conforme Saviani (2001), nessa forma de apropriação do conhecimento escolar partimos da própria objetividade (concreticidade) dos indivíduos singulares (subjetividades) envolvidos na atividade educativa, daí a necessidade de partir da *PRÁTICA SOCIAL* no sentido de explicitar a condição objetiva do conhecimento representado tanto pelo professor quanto pelo aluno, isto é, **o fundamento ontoprático** do “ser-precisamente-assim” cujo processo de conhecimento corporifica-se na “*reprodução ideal da lógica específica do objeto específico*” – (concreto e eivado de mediações) (CHASIN, op. cit.).

O passo seguinte é a *PROBLEMATIZAÇÃO* da condição objetiva desse conhecimento fundado pela *práxis social geral e individual* portadoras das determinações sócio-históricas de sua genericidade (a sociabilidade capitalista), ou seja, o conhecimento sobre um objeto surge de uma “**determinação social do pensamento**”, vale dizer, “[...] *a atividade da consciência no interior da malha real em que ela se manifesta e produz, recusando e desqualificando, por ilegitimidade ontológica, cogitações relativas ao entendimento enquanto figuração isolada ou a qualquer logos desencarnado das rotas gnosiológicas postizas [...]*” (CHASIN, op. cit.).

Ao submeter à crítica o conhecimento objetivo por meio da própria prática social visando “[...] *detectar questões [que] precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em conseqüência, que conhecimento é necessário dominar*”, carece, nesse momento, da apropriação de objetivações genéricas para-si (conhecimentos, valores, técnicas, etc.) em vista “[...] *ao equacionamento dos problemas detectado na prática social*” (SAVIANI, op. cit.),

isto é, a *INSTRUMENTALIZAÇÃO*, cuja “**força da abstração**” (movida pela “**teoria das abstrações**”)” impulsiona o indivíduo singular a uma “*investigação [que] tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas*”, então, “*O primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento*” (MARX, 2003; 2008)

A partir da apropriação das objetivações genéricas para-si, cabe, agora, criar os nexos e relações entres essas objetivações e o lugar concreto do qual fazem parte. Estamos na fase do para-si (da *CATARSE*), vale dizer, “[...] *da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a qual ascendeu*” (SAVIANI, 2001 , p.72), segundo a qual há uma reprodução do concreto no pensamento, enquanto um processo de abstrações é condicionado pela prioridade ontológica que encerra a totalidade social, onde o que se pretende apreender radicalmente é as lógicas específicas das coisas específicas objetivamente determinadas e articuladas em sua concreticidade (**lógica da concreção**).

Por conseguinte, entramos no último passo, “o ponto de chegada”, que é a própria *PRÁTICA SOCIAL*, tendo em vista que ela é o critério do conhecimento, quer dizer, “**afirmação ontoprática da efetividade do pensamento**” (CHASIN, op. cit.). Este momento caracteriza-se em analisar a vida cotidiana (do qual partimos) sob o cimo crítico da vida não-cotidiana (apreendida no momento catártico do processo).

Em suma, na esteira de Saviani (2001) Santos Junior et.al. (2009, p.29-30) expõe, a miúdo, o referido método didático:

[...] que é o método didático da prática social, o qual tem cinco momentos, a saber: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e o retorno à prática social. A prática social é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada; É o alvo da problematização, e este é o segundo momento do método, em que os problemas da realidade são evidenciados, e as questões que precisam de solução são consideradas em relação à prática social, sendo identificados os conhecimentos que serão necessários para resolvê-los. A apropriação de instrumentos teóricos e práticos necessários à solução dos problemas que têm referência na prática social faz parte do terceiro momento do método, o da instrumentalização. Nesse momento, os conhecimentos produzidos e preservados historicamente são objetos de apropriação, seja pela transmissão direta, seja pela indicação de meios de investigação, cotejando-se o conhecimento do cotidiano com conhecimentos científicos. Trata-se da aquisição de ferramentas culturais necessárias à transformação social, no sentido da emancipação humana. A expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social que se ascendeu a partir da problematização e da instrumentalização é realizada como catarse, sendo este o quarto passo do método. É o momento da criatividade, onde se efetiva a incorporação dos instrumentos culturais em elementos ativos de

transformação social. É quando a prática social é vista em um novo patamar, mais elevado, mais elaborado. É a apropriação individual e coletiva do conhecimento elaborado para planejar a prática social. O retorno do pensamento à prática social é o quinto momento. Ou seja, é a construção do conhecimento sintetizado sobre a realidade, reduzindo-se a precariedade da parcela de síntese existente anteriormente, transformando-a em algo mais rico e orgânico. A prática social é transformada num espaço pedagógico pautado pelo diálogo entre os participantes, e, sobretudo, entre os níveis e tipos de pensamentos.

Do ponto de vista do objeto de estudo da Educação Física, acreditamos que alinhado a nossa exposição à Cultura Corporal⁷³ se torna o sistema de referências para as proposições pedagógicas da Educação Física, por entendermos que este sistema de referências encerra o complexo categorial explicitado por nós, e possibilita criar as condições objetivas e subjetivas pedagogicamente necessárias para permitir ao indivíduo singular o acesso ao conhecimento, valores e aptidões nas suas formas historicamente mais elevadas.

Então, partimos do suposto que a Cultura Corporal é uma necessidade ontológica e histórica por se apresentar na sociabilidade capitalista como uma categoria que em sua imanência faz a crítica para o enfretamento do imperialismo, fase superior do capitalismo (LÊNIN, 1984)⁷⁴, e aponta para uma nova forma de sociabilidade.

Destarte, a Cultura Corporal é uma necessidade ontológica e histórica por que: 1º) traz no seu bojo a concepção de um projeto histórico “transformador” tomando como pressuposto a luta de classes; 2º) a categoria Cultura Corporal tem como base explicativa o materialismo histórico-dialético que parte do conceito marxista de homem em suas dimensões ontológicas e históricas; 3º) e, por decorrência, traz à baila a categoria trabalho enquanto protoforma do ser social, em cujo mediado por esse momento ontológico predominante o homem se fazer homem ao produzir um patrimônio humano genérico (cultura). Quer dizer, a

---

⁷³ O objetivo deste item não é “abrir uma janela que já está aberta”, ou seja, realizar uma análise exaustiva da origem da categoria Cultura Corporal vinculada às posições científicas, políticas e pedagógicas, pois esta tarefa já foi realizada responsabilmente pelo estudo Teixeira (2009) o qual faz parte de nossa base explicativa; O propósito deste item é sistematiza e expor os elementos teóricos necessários para sustentar nossa hipótese: A cultura corporal enquanto sistema de referências revolucionária da Educação Física escolar.

⁷⁴ [...] Por isso, sem esquecer o caráter condicional e relativo de todas as definições em geral, que nunca podem abranger, em todos os seus aspectos, as múltiplas relações de um fenômeno no seu completo desenvolvimento, convém dar uma definição do imperialismo que inclua os cinco traços fundamentais seguintes: 1) a concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse "capital financeiro" da oligarquia financeira; 3) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande; 4) a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si, e 5) o termo da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes. O imperialismo é o capitalismo na fase de desenvolvimento em que ganhou corpo a dominação dos monopólios e do capital financeiro, adquiriu marcada importância a exportação de capitais, começou a partilha do mundo pelos trusts internacionais e terminou a partilha de toda a terra entre os países capitalistas mais importantes (LENIN, s/d, p.43).

Educação Física ao tratar o conhecimento da cultura corporal no seio da Educação Escolar toma o trabalho enquanto princípio educativo, onde as categorias da práxis articulam a teoria; 4º) trata o conhecimento segundo uma lógica dialética visando elevar os níveis de conhecimento do indivíduo singular para além da vida cotidiana, em especial, ao tematizar os conteúdos escolares a partir da historicidade do gênero humano; 5º) as reflexões sobre a Cultura Corporal estão intimamente vinculadas à categoria emancipação humana que, por sua vez, é mediada por uma concepção de formação omnilateral do indivíduo singular (proposição aderente a formação da individualidade para-si).

Em síntese, Cultura Corporal enquanto objeto de estudo da Educação Física é tradutora do

[...] fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades - determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas - das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas à leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta (TAFFAREL, ESCOBAR, 2008, s/p).

Em síntese, pela mediação da proposição pedagógica Crítico-Superadora os elementos da Cultura Corporal deverão ser apropriados pelo indivíduo singular em vista a formação da individualidade para-si, que significar dizer, um indivíduo singular consciente das leis histórica que movem a genericidade humana. Ao passo que essa consciência para-si possibilita uma relação consciente com seus pares genérico e com o gênero humano, do ponto de vista político, poderemos avançar na construção de estratégias para superar as relações sociais fundadas na exploração do homem pelo homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório de pesquisa teve como problema identificar e analisar, nos limites do mesmo, as tendências ontológicas subjacentes nas teorias e proposições pedagógicas da Educação Física.

No primeiro capítulo a partir das pesquisas realizadas pela Rede LEPEL foi possível constatar uma forte tendência da ontologia idealista nas teorias e proposições pedagógicas Desenvolvimentista, Construtivista, Aptidão Física e Crítico-Emancipatória. Estas teorias e proposições pedagógicas foram consideradas idealistas, do ponto de ontológico, porque concebem o ser do homem deslocado de suas determinações sócio-históricas. O ser do homem, a partir dessas teorias e proposições pedagógicas, é um ser abstrato e a-histórico. Essa concepção de homem abstrato e a-histórico está presente tanto na função ontológica da Educação Física quanto na formação do indivíduo. O objeto de estudo da Educação Física existente nessas teorias e proposições pedagógicas sintetiza a “[...] *ilegitimidade ontológica, cogitações relativas ao entendimento enquanto figuração isolada ou a qualquer logos desencarnado das rotas gnosiológicas postizas*” (CHASIN, 2009, *passim*).

A teoria e proposição pedagógica Crítico-Superadora é a que se apresenta de forma mais avançada em relação às demais, tendo em vista encaminhar uma concepção de homem e formação do indivíduo aderente as determinações sócio-histórica do gênero humano. O seu objeto de estudo denominado de Cultura Corporal carrega em seu ventre princípios ontológicos⁷⁵ que permitem nortear a práxis pedagógica de acordo com a concreticidade do indivíduo singular, devido ter como base explicativa para o processo pedagógico o materialismo histórico dialético. Ademais indica um horizonte teleológico que contribui para superar das relações de exploração presentes na sociedade produtora de mercadorias.

O segundo capítulo surge da necessidade de explicar, de forma aprofundada, o porquê da crítica às tendências ontológicas idealistas. Por isso, utilizamos para fazer a crítica ontológica o sistema categoria proposto por Marx e Engels, e recuperado por Lukács. Foi possível mostra um novo patamar de inteligibilidade em relação às tendências de ontológicas idealistas. Em, decorrência, dessa síntese teórica buscamos criar nexos e relações entre a

---

⁷⁵ Todavia, entendemos que em relação a categoria ontológica individualidade em-si/para-si, ela precisa avançar, pois não se ocupa, notadamente, da relação dialética entre vida cotidiana e não-cotidiana.

ontologia do ser social com a Educação Escolar/Educação Física, em vista de localizar a gênese e desenvolvimento desses complexos sociais na direção de expor que elas são produtos sociais e históricos e devem ser compreendidas no fluxo social da humanidade.

Daí decorre o terceiro capítulo, que pela teoria da alienação de Marx expomos que a formação da individualidade humano na socialidade capitalista é eivada de contradições, em especial, o processo de humanização do gênero humano a partir de relações sociais alienadas e alienantes, cujo pano de fundo, é fetichização da individualidade mediada pela subsunção do trabalho ao capital. A nossa intenção foi deixar claro que o processo de conhecimento se dá pela determinação sócio-histórica da sociabilidade capitalista, bem como, a formação da individualidade ocorre pela dialética entre humanização e alienação, cuja expressão resultante é forma alienada da apropriação das objetivações genéricas mediada pela Educação Escolar/Educação Física.

Após essa discussão buscamos criar os nexos e relações da gênese e do desenvolvimento do trabalho vinculado a Educação e a Educação Física com intuito de explicitar a dimensão ontológica e histórica que fazem parte. Por conseguinte, apresentamos a necessidade histórica da Educação Escolar/Educação Física estarem inseridas em um movimento de enfrentamento perante a lógica do capital. O contraponto é tencionar por dentro da Educação Escola/Educação Física no marco do capital formas de apropriações das objetivações genéricas que elevem os níveis de consciência dos indivíduos singulares na direção deles estabelecerem uma relação consciente com a vida cotidiana e não-cotidiana.

Por último, mas não menos importante, iniciamos o quarto capítulo com a proposição de explicitar a importância das teorias e proposições pedagógicas da Educação Física terem em suas bases explicativas princípios ontológicos mediadores no sentido de orientar a práxis pedagógica dos professores. Para isso, sugerimos que as proposições pedagógicas (por expressar a unidade da teoria e da práxis pedagógica) estejam alicerçadas a partir de categorias ontológicas, quais sejam: objetividade/subjetividade, genericidade/individualidade, apropriação/objetivação e individualidade em-si/para-si.

A partir da discussão sobredita apontamos a necessidade vital de superarmos as formas alienadas e alienantes da apropriação das objetivações genéricas visando inserir o indivíduo singular na história universal do gênero humano. Compreendemos que a Educação Física pode contribuir nesta tarefa revolucionária a partir de três vieses: 1º) O trato com o conhecimento deva partir de categorias aderentes ao real, dessa forma, acreditamos que as categorias ontológicas explicitada podem contribuir na seleção, organização e sistematização do conhecimento escolar a partir do ser do homem que trabalha e se objetiva materialmente e

espiritualmente; 2º) a Lógica da concreção deve partir do método didático da prática social proposto por Saviani (2001), pois através dele podemos, pela mediação das abstrações, reproduzir, de forma aproximativa, o concreto no pensamento; 3º) ter como opção de objeto de estudo a Cultura Corporal, entendendo-a enquanto uma categoria que traz no seu ventre as categorias ontológicas explicitadas por nós e, com efeito, surge a possibilidade de balizar a práxis pedagógica para além do mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976), bem como, de uma práxis utilitária e fetichizada.

Pela Cultura Corporal, enquanto objeto de estudo da Educação Física poderemos planejar um tempo pedagogicamente necessário para desenvolver as funções psíquicas superiores dos indivíduos singulares e, por conseguinte, ter uma relação consciente de sua vida cotidiana e não-cotidiana na perspectiva da luta revolucionária.

Enfim, devemos incorporar na práxis pedagógica a premissa marxiana que diz “*Os filósofos só **interpretaram** o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-lo*”.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Joelma. **A produção de pesquisa na Educação Física, Esporte e Lazer com a temática Escola no Nordeste Brasileiro (1982-2004):** mediações e possibilidades para a educação para além do Capital. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Dissertação de Mestrado, 2007.

ALVES, Melina. **Divisão Social do Trabalho e Alienação na Formação de Professores de Educação Física da UFS:** o estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa. Universidade Federal de Sergipe, Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Dissertação de Mestrado, 2010.

ANTUNES, R. Apresentação. In: MÉSZÁROS, I. **A crise estrutura do capital.** Boitempo, 2009.

BERTOLT, B. **A vida de Galileu.** In: KONDER, L. **Marxismo e Alienação:** contribuições para um estudo do conceito marxista de alienação. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

BETTO, Frei. **Perfil mundial e latino-americano.** Disponível em: <<http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=51238>>. Acesso em: 30.09.2010.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CHASIN, J. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica.** São Paulo: Boitempo, 2009.

CHASIN, J. **Estatuto Ontológico e Resolução Metodológica.** São Paulo: Boitempo, 2009.

CHE GUEVARA, Ernesto. **O socialismo e o Homem em Cuba:** 1965. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/guevara/index.htm>>. Acesso em: 02.02.2010.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista:** Categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHOMSKI, N. **O Lucro ou as Pessoas?** 5º ed. Bertrand Brasil. 2006.

CNTE. **Las reformas educativas en los países del Cono Sur: Informe Nacional Brasil.** LPP. SERIE ENSAYOS & INVESTIGACIONES Nº 12 Buenos Aires, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

DANTAS JR, Hamilcar Silvera. **Estado, Educação e Hegemonia:** Reflexo da Pedagogia Experimental na Educação Física em Sergipe (1947-1951). São Cristóvão-Sergipe. 2003. Tese de Mestrado.

DAVIS, N. A **Crítica da Política Educacional:**

FINANCIAMENTO, PDE E CONAE. Boletim número 11, 07/2010.

_____. **FUNDEB: a redenção da Educação Básica?** Campinas, São Paulo: Autores Associados, Polêmicas do nosso tempo, 2008.

DUARTE, N. **A formação do Indivíduo e a Objetivação do Gênero Humano.** Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação (Tese de Doutorado), 1992.

_____. **O Bezerro de Ouro, o Fetichismo da Mercadoria e o Fetichismo da Individualidade.** In: Duarte, N (orgs). *Crítica ao Fetichismo da Individualidade.* Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski.** Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade de Ilusões.** Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

ENGELS, F. **Anti-Düring.** 2001. Disponível em: file:///C:/site/LivrosGrátis/antiduring.htm. Acessado dia 10.10. 2010.

_____. **Prefácio a terceira edição.** In: 18 Brumário de Luis Bonaparte de Karl Marx, Obras Escolhidas, Alfa Omega, (s/d)

ENGUITA, Mariano F. **Trabalho, Escola e Ideologia.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. **“All the world was America”:** John Locke, liberalismo e propriedade como conceito Antropológico. In: Dossiê sobre Liberalismo/Neoliberalismo. Revista da USP, nº17, mar/abr/mai, 1993. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/17/03-mariasylvia.pdf>>. Acesso em: 11.01.2010.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na década de 1990:** subordinação ativa e consentida à lógica do capital. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003, Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01.10.2010.

GAMBOA, Silvio S. **Pesquisa Educacional:** quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Epistemologia da Pesquisa em Educação.** Campinas, Praxis. 1998.

GORENDER, J. Apresentação. In: MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. Livro 1, Tomo 1. São Paulo: Editora Nova Cultural (Os economistas), 1996. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer fontes/ocapital-1.pdf>>. Acesso em: 03.05.2011.

GRESPLAN, J. **Karl Marx:** A mercadoria. São Paulo: Ática, 2006.

HOBSBAWM. E. **Introdução.** In: MARX, K. *Formações Econômicas Pré-Capitalistas.* 3º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

KONDER, L. **Marxismo e Alienação**: contribuições para um estudo do conceito marxista de alienação. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. **Desafios Teórico-Metodológicos da Relação Trabalho-Educação e o Papel Social da Escolar**. In: FRIGOTTO, G. (orgs.). Educação e Crise do Trabalho. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

IPEA. **PNAD 2009 - Primeiras análises**: Situação da educação brasileira - avanços e problemas. COMUNICADO nº 66, 2010.

LACKS, S. **Formação de Professores**: A possibilidade da prática como articuladora do conhecimento. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação (Tese de Doutorado), 2004.

LANDINE, S. R. **A alternativa como categoria de Lukács**: a captura das mediações Humano-genéricas. Trans/Form/Ação, São Paulo, 32(2): 147-158, 2009.

LENIN, V.I. **O Imperialismo, Etapa Superior do Capitalismo**. Disponível em: 2010. <<http://www.vermelho.org.br/interna.php?pagina=biblioteca.htm>>. Acesso em: 28.02.2010.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2º ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, S. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. 3º Ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

_____. **Lukács e a Ontologia**: uma introdução. In: revista Outubro, V5, n. 1, pp. 93-100, São Paulo, 2001.

_____. **Lukács**: porque uma ontologia no século XX?: 2006. Disponível em: <http://sergiolessa.com/Novaartigos_etallil.html>. Acesso em: 04.02.2010.

_____. **Sociabilidade e Individuação**: 1995. Disponível em: <http://sergiolessa.com/Novaartigos_etallil.html>. Acesso em: 04.02.2010.

_____. **O reflexo como "não-ser" na antologia de Lukács**: uma polêmica de décadas. In: Revista Crítica Marxista, nº04, pp. 88-112, Ed. Xamã, São Paulo, 1997.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à Filosofia de Marx**. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LEFEBVRE, H. **Lógica Formal/Lógica Dialética**. 5º ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

LOCKE, J. **Dois tratados sobre o governo**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LUKÁCS, G. **Ontologia do Ser Social: Os princípios Ontológicos Fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. **As bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. In: Temas de Ciências Humanas, São Paulo, nº04, 1978.

MANARCORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MÁRKUS, G. **Teoria do Conhecimento no Jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Marxismo y Antropologia**. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARX, K. **Miséria da Filosofia: à resposta a filosófica da miséria do senhor Proudhon**. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. 26ªed. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1, Tomo 1. São Paulo: Editora Nova Cultural (Os economistas), 1996. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer fontes/ocapital-1.pdf>>. Acesso em: 03.05.2011.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1, Tomo 2. São Paulo: Editora Nova Cultural (Os economistas), 1996. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer fontes/ocapital-2.pdf>>. Acesso em: 03.05.2011.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Manuscrtos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Manuscrtos Econômico-Filosóficos**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1989.

_____. **Uma Contribuição para uma Crítica da Economia Política: Introdução de 1959**. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer fontes/tme 15.pdf>>. Acesso em: 03.05.2011.

_____. **Para a Crítica da Economia Política; Salário, Preço e Lucro; O Rendimento e Suas Fontes**. São Paulo: Abril Cultural (Os economistas), 1983.

_____. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A Ideologia Alemã**. 2ªed. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, K; ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Textos sobre a Educação e Ensino**. São Paulo: Editora Moraes, 1983.

MÉSZÁROS, I. **Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MELLO, R. A. **A Necessidade Histórica da Educação Física na Escola: a emancipação humana como finalidade**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Tese de Doutorado, 2009.

NAGOYA, O; MONCAU, G. **Educação: avanços e retrocessos do governo Lula**. In: Revista Caros Amigos, ano XIV, nº164, 2010.

NETTO, José Paulo; BRAZ, M.. **Economia Política: uma introdução**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NORONHA, O. **O Público e o Privado: teorias e configurações nas práticas educativas**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art24_11.htm>. Acesso em: 06.05.2011.

OLIVEIRA, Betty. **A dialética do singular-particular-universal**. In: ABRANTES, A. A. (orgs). Método histórico-social na psicologia social. Petrópolis- RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Damião. **Currículo e Educação Física: processo em construção para a Escola Pública**. Universidade Federal de Sergipe, Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Dissertação de Mestrado, 2009.

OLIVEIRA, Renato. **Concepção de Trabalho na Filosofia do Jovem Marx e Suas Implicações Antropológicas**. *Kínesis*, Vol. II, nº 03, Abril-2010, p. 72 – 88.

ORTIGARA, Vidalcir. **Ausência Sentida nos Estudos em Educação Física: a determinação ontológica do ser social**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Tese de Doutorado, 2002.

O TRABALHO. Órgão da Corrente do Trabalho. Seção Brasileira da 4ª Internacional. 18 a 30 de junho de 2009.

SÁ, Kátia. **Pressupostos Ontológicos da Produção do Conhecimento do Lazer no Brasil – 1972 a 2008: realidade e possibilidades na pós-graduação e graduação em educação física**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

SILVA, Wellington Araújo. **Crítica a abordagem crítico-emancipatória**. In: *Boletim Germinal*, n. 6. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009.

SANTOS JUNIOR, C. **Teoria Pedagógica da Educação Física e Formação de Professores**. In: *Boletim Germinal*, n. 6. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009.

_____. **A formação de professores de Educação Física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos**. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Tese de Doutorado, 2005.

SANTOS JUNIOR. et.al. Mutirões e Círculos de Esporte e Lazer: bases teórico-metodológicas do projeto de ensino e investigação. In: TAFFAREL, C; COLAVOLPE, R; SANTOS JUNIOR, C. **Trabalho Pedagógico e Formação de Professores/Militantes**

Culturais: construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer. EDUFBA, 2009.

SANTOS JUNIOR. et. al. A Base Conceitual sobre Formação de Professores e Militantes Culturais. In: TAFFAREL, C; COLAVOLPE, R; SANTOS JUNIOR, C. **Trabalho Pedagógico e Formação de Professores/Militantes Culturais:** construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer. EDUFBA, 2009.

SAVIANI, D. **Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade-Intersubjetividade.** In: Duarte, N (orgs). *Crítica ao Fetichismo da Individualidade.* Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 9º ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Escola e Democracia.** 34º ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

_____. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** Petrópolis. In: FERRETI, Celso João (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **Trabalho e Educação:** fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SILVA, Willian. **Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física:** para além da formação unilateral. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Dissertação de Mestrado, 2011.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações:** investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOBRAL, F. **A pesquisa e a apropriação social da pesquisa científica e tecnológica** – uma discussão no capitalismo dependente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília. 65(156): 287-305, maio/ago, 1986.

TITTON, Mauro. **Organização do Trabalho Pedagógico na Formação de Professores do MST:** realidade e possibilidades. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Dissertação de Mestrado, 2006.

TAFFAREL, C. **A formação do profissional de Educação Física: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física.** Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Tese de Doutorado, 1993.

_____. **Crítica às Proposições Pedagógicas da Educação Física.** In: *Boletim Germinal*, n. 6. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009.

_____. **Proposta Pedagógica e Epistemologia.** 2010. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>. Acessado dia 03.04.2011.

_____. **Educação, Consciência de Classe e Estratégia Revolucionária ou as Teses de Abril de 2011 sobre Educação, Consciência de Classe e Estratégia Revolucionária.** 2011. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>>. Acesso em: 10.05.2011.

TAFFAREL, C; ESCOBAR, M. **Cultura Corporal e os dualismos necessários a ordem do Capital.** 2005. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>. Acessado dia 20.04.2011.

TAFFAREL, C; COLAVOLPE, R; SANTOS JUNIOR, C. (orgs). **Trabalho Pedagógico e Formação de Professores/ Militantes Culturais:** construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer. EDUFBA, 2009.

TAFFAREL, C. et. al. Rede Cedes Núcleo UFBA: constituindo a história da educação física no nordeste. In: In: TAFFAREL, C; COLAVOLPE, R; SANTOS JUNIOR, C. **Trabalho Pedagógico e Formação de Professores/ Militantes Culturais:** construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer. EDUFBA, 2009.

TAFFAREL, C. et. al. **A prática da Educação Física no MST:** Possibilidades de Articulação entre Teoria Pedagógica, Teoria do Conhecimento e Projeto Histórico. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 28, n. 2, p. 121-140, jan. 2007.

TEIXEIRA, D. **A Necessidade Histórica da Cultura Corporal:** possibilidades emancipatórias em áreas de reforma agrária - MST/Bahia. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Dissertação de Mestrado, 2009.

TERTULIAN, N. **Uma apresentação da Ontologia do Ser, de Lukács.** Revista Crítica Marxista, nº3, p. 54-69, 1996.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana.** 2005. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/>. Acessado dia: 19.01.2011.

_____. **Educação e Concepções de Sociedade.** 1998. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/>. Acessado dia: 19.01.2011.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIANA, M. L. D. **A Relação Teoria e Prática na Formação do Licenciado em Pedagogia:** um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB. Universidade Federal de Sergipe, Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Dissertação de Mestrado, 2011.