



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA - FEF
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ELDERNAN DOS SANTOS DIAS

ONTOGÊNESE HUMANA E A EDUCAÇÃO FÍSICA

BRASÍLIA – DF
2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

dos Santos Dias, Eldernan
dD541do Ontogênese Humana e a Educação Física / Eldernan dos
Santos Dias; orientador Edson Marcelo Húngaro. -- Brasília,
2024.
352 p.

Tese(Doutorado em Educação Física) -- Universidade de
Brasília, 2024.

1. Ontologia do Ser Social. 2. Formação Humana. 3.
Educação Física. 4. György Lukács. 5. Trabalho. I. Húngaro,
Edson Marcelo, orient. II. Título.

ELDERNAN DOS SANTOS DIAS

ONTOGÊNESE HUMANA E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro.

BRASÍLIA – DF
2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro
Universidade de Brasília – UnB

Prof. Dr. Juarez Oliveira Sampaio
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF (Membro Externo)

Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa
Universidade de Brasília – UnB

Prof. Dr. Roberto Lião Júnior
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF (Membro Externo)

Prof. Dr. Thiago Oliveira Nunes
Técnico em Assuntos Educacionais do Ministério da Educação – MEC (Membro Suplente)

*A beleza é uma conquista da inteligência,
A obra é um acontecimento do espírito.
Na matéria bruta não está o presente,
Na pedra não há poesia, há mármore.*

*Amanhã farei um mundo mais bonito
Que o de ontem — e farei o dia seguinte
Mais belo ainda do que este que hoje tenho.*

Vladimir Maiakovski, de A Nuvem de Calças

AGRADECIMENTOS

"Gracias a la vida, que me ha dado tanto"

Aos meus pais, Ernane e Josefa, que sempre me inspiraram amor pelos estudos e participaram ativamente, contribuindo para uma infância maravilhosa.

À minha esposa, Marcela, que compartilha comigo momentos de escolhas, conquistas e alegrias, dando-me apoio e suporte nas adversidades e adaptações.

Aos meus filhos, Maria Alice, Filipe, Tiago e João Pedro, que sempre sorriem e são meu refúgio, surpreendendo-me a cada dia.

Àqueles que acreditam em sonhos, dedicam-se ao conhecimento e encontram beleza nas pequenas coisas da vida.

Gratidão aos meus antepassados, que não conheci, mas a eles devo minha história.

Aos mestres do passado, que iluminaram meu caminho; aos mestres do presente, que me guiam; e aos mestres do futuro, que inspiram minha busca constante pelo saber.

Ao querido orientador, Edson Marcelo Húngaro, que desde o início desse projeto me apresentou o amor pela educação e pela humanidade.

Aos professores da banca, por acrescentarem importantes contribuições para a concretização desta pesquisa.

Aos colegas e amigos do Avante/UnB, que proporcionaram meu crescimento no conhecimento e estabeleceram relações que ultrapassam os limites da Universidade.

Agradeço e honro a memória daqueles que lutaram e se sacrificaram para que eu pudesse estar aqui hoje, e continuo sua busca na construção de um mundo mais justo, igualitário e humano.

"Não é bastante saber que haja trevas: é preciso também acender uma luz".
- Bertolt Brecht

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal buscar contribuições nos estudos de György Lukács para enriquecer o debate sobre educação e formação humana na Educação Física. A pesquisa analisa os estudos desenvolvidos por Lukács, sobre a ontologia do ser social, destacando as implicações desses estudos na formação humana. Utilizando uma abordagem comparativa, o estudo relaciona as categorias do trabalho e da alienação com o complexo da formação humana, investigando as determinações ontológicas presentes na condição social capitalista. O método utilizado é o materialismo histórico e dialético, permitindo uma análise crítica das relações entre trabalho, alienação e formação humana. A pesquisa busca compreender como essas categorias influenciam o processo de humanização e identificar suas implicações na formação dos indivíduos. Por meio de uma revisão da literatura, no campo da Educação Física, são exploradas as convergências e conflitos acerca da temática da formação humana. Os resultados e conclusões obtidos destacam a relevância das categorias lukacsianas do trabalho e da alienação para a compreensão da formação humana, apontando para a necessidade de uma teoria social crítica a qual promova a emancipação humana. O estudo estrutura possíveis mediações e contribuições do pensamento de Lukács para a Educação Física, visando fortalecer uma abordagem crítica e reflexiva na área.

Palavras-chave: György Lukács, Ontologia do Ser Social, Formação Humana, Trabalho, Alienação, Educação Física.

ABSTRACT

This work aims to seek contributions from the studies of György Lukács to enrich the debate on education and human formation in Physical Education. The research examines Lukács' studies on the ontology of social being, highlighting the implications of these studies in human formation. Using a comparative approach, the study relates the categories of labor and alienation to the complex of human formation, investigating the ontological determinations present in the capitalist social condition. The method used is historical and dialectical materialism, allowing for a critical analysis of the relationships between labor, alienation, and human formation. The research seeks to understand how these categories influence the process of humanization and identify their implications in individual formation. Through a literature review in the field of Physical Education, convergences and conflicts regarding the theme of human formation are explored. The results and conclusions highlight the relevance of Lukács' categories of labor and alienation for understanding human formation, pointing to the need for a critical social theory that promotes human emancipation. The study structures possible mediations and contributions of Lukács' thought to Physical Education, aiming to strengthen a critical and reflective approach in the field.

Keywords: György Lukács, Ontology of Social Being, Human Formation, Labor, Alienation, Physical Education.

SUMÁRIO

1 BREVE MEMORIAL	12
2 INTRODUÇÃO ESTRUTURADA	18
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	18
2.1.1 Das Circunstâncias do tema ao objeto de investigação	18
2.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	40
2.2.1 Ontologia do Ser Social e a Educação Física	40
2.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMA.....	42
2.3.1 Imprescindibilidade da tradição marxista lukacsiana para a Educação Física .	42
2.4 ORGANIZAÇÃO DA TESE	49
2.4.1 Primeiras aproximações ao objeto e os alicerces constitutivos da tese.	49
2.4.2 Considerações quanto Práxis da escrita.....	58
3 REVISÃO DA LITERATURA	64
3.1 RESUMO DOS PRINCIPAIS CONCEITOS, TEORIAS E PESQUISAS RELACIONADAS AO TEMA	64
3.1.1 Teoria Social em Lukács.....	64
3.1.2 As ontologias no tempo histórico	65
3.2 IDENTIFICAÇÃO DAS POSSÍVEIS LACUNAS NA LITERATURA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	78
4 METODOLOGIA	81
4.1 EXPLICAÇÃO DETALHADA DOS MÉTODOS UTILIZADOS NA PESQUISA	82
4.2 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	89
4.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	91
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO À LUZ DA LITERATURA MARXISTA.	93
5.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES - MOMENTO UM	93
5.1.1 A ontogênese humana na práxis do trabalho.....	93
5.1.2 Introdução a atividade ontológica do ser social.....	96
5.1.3 Atividade nos limites do instinto	98
5.1.4 O trabalho como atividade humana	100
5.1.5 A atividade vital humana exteriorizada na categoria do trabalho.....	102
5.1.6 Caminhos e contradições no fluxo da humanização	107
5.1.7 Exteriorização: Gênero e formação humana.....	119
5.1.3 Relação lógico – histórica.....	124
5.1.9 Mediação histórico social.....	129
5.1.10 Segunda Natureza.....	133
5.1.11 Síntese	141

6 EXAME DAS RELAÇÕES ENTRE OS DADOS E AS TEORIAS EXISTENTES	143
6.1 NOTAS CRÍTICAS - SEGUNDO MOMENTO	143
6.1.1 Prólogo para as questões iniciais sobre a categoria da Alienação - exteriorização e estranhamento.	143
6.1.2 A pergunta fundamental	155
6.1.3 Conceito Marxista de ser humano	157
6.1.4 Ser social e dialética: Humanização e Estranhamento na exteriorização humana	163
6.1.5 Das bases sociais para a superação do estranhamento	173
6.1.6 O Estranhamento versus a atividade consciente	181
6.1.7 Generalidade e Liberdade	196
6.1.8 Universalidade ética da condição humana.....	203
6.1.9 Síntese	209
7 INVESTIGAÇÃO DAS CORRESPONDÊNCIAS ENTRE OS DADOS COLETADOS.....	212
7.1 TEORIA DO SER SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	212
7.1.1 Sinopse: O que fazer?	212
7.1.1.1 Revolução.....	212
7.1.1.2 Educação Física e a Superação de uma Sociedade Estranhada.....	220
7.1.1.3 Por uma Autêntica Formação Humana	229
7.1.1.4 Educação: Totalidade Inacabada e Inacabável.....	233
7.1.1.5 Ato Humanizador da Educação Física	240
7.1.2 Produção de um currículo Crítico- Superador	244
7.1.2.1 Entre a Crítica Pedagógica e as Biodinâmicas.....	244
7.1.2.2 Projeto Político Pedagógico - PPP.....	245
7.1.2.3 Conceito Ampliado de Currículo.....	248
7.1.2.4 Ato Pedagógico na Sistematização do Conhecimento	253
7.1.2.5 Notas Críticas à Educação Física Escolar	259
7.1.2.6 Perspectivas da Educação Física Escolar na Dinâmica Curricular.....	262
7.1.3 Desumanização para além dos muros da escola.....	272
7.1.3.1 Breve Análise de Conjuntura	272
7.1.3.2 Formação da Educação Física na Contemporaneidade.....	275
7.1.3.3 Agentes Sociais e Contradições na Formação.....	279
7.1.3.4 Defesa de uma Formação Unificada com Base Teórica Sólida.....	286
7.1.3.5 Síntese	290
7.1.4 Por uma teoria social para Educação Física	292
7.1.4.1 Práxis como um caminho prática-teoria-prática	292
7.1.4.2 Apreensão, incorporação e superação para a Educação Física	297

7.1.4.3	Primeiro tempo: Educação Física Convencional e... Mais do Mesmo ...	305
7.1.4.4	Segundo tempo: Educação Física e suas “tentativas” de Atualizações e Modernização.....	307
7.1.4.5	Terceiro tempo: Educação Física: Necessidade da Revolução.....	308
7.1.4.6	Educação Física, Complexo Científico com Mediações para o Futuro..	311
7.1.4.7	Da Educação Física Utópica para uma Científica	319
8	RESULTADOS	326
8.1	APRESENTAÇÃO DOS PRINCIPAIS RESULTADOS OBTIDOS.....	326
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	336
	REFERÊNCIAS	343

1 BREVE MEMORIAL

..."E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração

O coração
O coração"...

Gonzaguinha

Estudar e refletir sobre a formação humana sempre fez parte da minha jornada de vida. Meu histórico familiar é rico nesse aspecto, pois minha mãe e todas as minhas tias maternas são professoras, assim como diversas primas. As lembranças mais caras da minha infância e adolescência estão intimamente ligadas ao ambiente escolar. Até hoje, conservo amizades que floresceram nos corredores da escola. Portanto, não seria concebível para mim, dedicar-me a qualquer empreendimento não relacionado à educação.

Por outro lado, a linha genealógica paterna carrega a tradição de pequenos comerciantes e agricultores. Sempre me impressionou a habilidade, mais precisamente, a necessidade de se comunicar eficazmente. Essa capacidade de interagir com as pessoas e prestar um atendimento público eficiente sempre me intrigou. Aprofundando essa reflexão, a pesquisa que estou prestes a apresentar ressalta a ideia a qual é na transmissão do conhecimento que encontramos a raiz do que nos torna verdadeiramente humanos. A humanidade dos homens e mulheres se mantém viva porque somos capazes de passar adiante o legado de humanidade o qual recebemos de nossos antepassados. Além de nossa herança genética, transmitimos conhecimento e moldamos novas formas de viver e se relacionar com o mundo.

Minha trajetória educacional é marcada pela escola pública, desde a pré-escola até o ensino superior, uma condição da qual me orgulho profundamente e moldou grande parte do que sou hoje. Tenho o privilégio de retribuir a educação recebida atuando como professor de Educação Física em Ceilândia, uma cidade satélite de Brasília. Dos meus 15 anos na Secretaria de Educação do DF - SEEDF, dediquei dois deles ao ensino regular e 13 ao ensino especial.

Quando comecei a lecionar no ensino especial, acreditava que tinha muito a ensinar, mas, para minha surpresa, descobri que aprendi muito mais do que ensinei. Viver essa realidade, fora dos padrões do capitalismo, me revelou um mundo com seu próprio ritmo, tempo e cadência. É vital respeitar a lentidão, ter paciência e distribuir sorrisos, caso contrário, as manifestações mais intensas surgirão para recolocar cada indivíduo em seu lugar. Na escola especial, todos têm sua importância, inclusive os menos produtivos e os quais progridem mais devagar. Nesse ambiente, encontrei acolhimento e uma valiosa lição sobre o verdadeiro significado do "tá lento".

Em 2019, ao me inscrever no processo seletivo do PPGEF- UnB, apresentei um pré-projeto de pesquisa que propunha um estudo de caso sobre a disciplina "Programas Preventivos" na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, com ênfase no seu componente teórico relacionado à formação do ser humano, uma educação voltada para a complexidade da moral e da ética. No decorrer do programa de pós-graduação e em colaboração com meu orientador, decidimos aprofundar ainda mais a pesquisa, atendendo às exigências acadêmicas e burocráticas inerentes a um doutorado.

As leituras, estudos e análises acerca da formação humana sob a perspectiva marxista, à luz da obra do filósofo húngaro György Lukács, revelaram respostas fundamentais para questionamentos cruciais: quem somos no atual modo de produção de bens e na sociedade contemporânea? E, no contexto da formação, qual é o potencial humano em evolução? Com base nessas investigações, propomos como tema de pesquisa as contribuições das categorias "Trabalho" e "Alienação" - "Exteriorização" e "Estranhamento" - da Ontologia do Ser Social de György Lukács. Essas contribuições visam a desenvolver um conceito marxista sobre formação humana que possa enriquecer o debate contemporâneo na área da Educação Física.

Quanto à conclusão dos créditos em disciplinas, essa etapa se revelou uma experiência extremamente enriquecedora e gratificante. Este período foi de imensa valia para o desenvolvimento da nossa pesquisa e minha formação acadêmica, contando com contribuições significativas de diversas matérias e professores, cada um à sua maneira. As matérias não apenas forneceram contribuições de grande relevância para nossa pesquisa, mas também representaram uma fonte de enriquecimento pessoal, pois tive a oportunidade de interagir com colegas de outros departamentos. Isso ampliou ainda mais meu horizonte.

No intervalo entre os semestres de 2019/2, durante as férias, tive a oportunidade de participar da disciplina internacional intitulada "Tópicos Especiais em Literatura" no Departamento de Teoria Literária e Literatura da UnB. Nesta matéria, fomos agraciados com a presença dos renomados professores argentinos, Francisco Chicote e Martin Koval, dois dos mais conceituados pesquisadores em literatura, suas conexões com as ideias de György Lukács em todo o mundo.

O Professor Koval abordou o intrigante conceito de "náufrago" na literatura e sua relação com as sociedades humanas em diferentes períodos históricos. Enquanto o Professor Chicote ministrou a respeito dos conceitos de cultura e civilização durante o período entre guerras, especialmente a disputa ideocultural entre a escola alemã e a escola francesa do conhecimento. Nesse mesmo período, também participei de uma disciplina de cunho internacional intitulada "Tópicos Especiais em Políticas Públicas", exploramos a política econômica além das fronteiras das Américas, com a valiosa contribuição de pesquisadores europeus de diversas nações. Investigamos políticas públicas internacionais voltadas para a erradicação da miséria e da pobreza em escala global.

No início do primeiro semestre de 2019, cursei duas disciplinas fundamentais: "Teoria da Educação e da Educação Física", ministrada pelo professor Jonatas Maia, nela tive contato com os principais autores do campo da Educação e da Educação Física, incluindo Paulo Freire, Dermeval Saviani, Lino Castellani, João Paulo S. Medina, o Coletivo de autores, entre outros. No mesmo semestre, participei da disciplina "Seminários de Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer", conduzida pelo professor Fernando Mascarenhas. Durante essa disciplina, exploramos diversos tópicos, incluindo o conceito de "cultura corporal" tanto no

ambiente escolar como no esporte e no lazer. Além disso, realizamos uma pesquisa sistematizada e coletiva no campo do conhecimento da Educação Física.

A partir do primeiro semestre de 2020, as atividades na UnB foram abruptamente interrompidas devido à pandemia de Coronavírus, Covid-19. Esse foi um período desafiador, repleto de complicações e incertezas. Tivemos que nos adaptar ao uso de novas tecnologias para aquisição e entrega de conteúdo, equilibrar as demandas do trabalho doméstico e cuidados familiares, ao mesmo tempo em que enfrentamos o luto e a luta pela preservação da vida. Tudo isso ocorreu em um cenário de conjuntura política no Brasil, em que as lideranças estatais demonstraram atitudes negacionistas, negligentes e irresponsáveis no enfrentamento da calamidade sanitária a qual afetou o país e o mundo.

Tão logo as aulas retornaram, mesmo em um formato de ensino a distância, participei ativamente das aulas de "Teoria Social, Pós-Modernidade e Educação Física", ministradas pelo meu orientador, o professor Edson Marcelo Húngaro, por meio do aplicativo Zoom. Essa disciplina desempenhou um papel fundamental na minha compreensão da teoria social em Marx, do método Materialismo Histórico-dialético, da abordagem pós-moderna, da luta de classes e da importância da educação, bem como na conexão desses temas com a Educação Física.

No mesmo semestre, tive a oportunidade de cursar a disciplina "Marxismo e Subjetividade" no departamento de Psicologia, com o professor Pedro Antunes da Costa. Nessa disciplina, exploramos textos clássicos de Marx e sua relação com a formação social brasileira. O foco recaiu sobre a apropriação marxiana da subjetividade na constituição do indivíduo. O debate sobre o marxismo foi enriquecido pelas contribuições de proeminentes pensadores sociais brasileiros, como Nelson Werneck Sodré, Caio Prado Jr., Chasin, Florestan Fernandes, Carlos Nelson Coutinho, Clóvis Moura, Rui Mauro Marini, Chico de Oliveira, entre outros. Discutimos a produção subjetiva no contexto da formação social brasileira, levando em consideração nossa história de colonização, desenvolvimento capitalista dependente e subordinado, bem como as complexas interações entre classe, raça e gênero.

No primeiro semestre de 2021, cursei a disciplina "Estética Marxista" no Departamento de Teoria Literária e Literatura, ministrada pela professora Ana Cotrim. Nesse curso, exploramos a relação entre arte e sociedade a partir da perspectiva marxista da história, da ontologia, da ética e da emancipação humana. Analisamos a dialética entre sujeito e objeto, bem como questões como realismo, fetichização da vida e catarse.

Além das disciplinas mencionadas, acumulei créditos de matérias durante o período do mestrado. Também realizei estágios de docência e contribuí como professor auxiliar voluntário em três semestres na disciplina "Programas Preventivos". Participei ativamente de grupos de estudo, incluindo o "AVANTE - Estudos Sócio Críticos e Pedagógicos do Esporte", "LEFET - Estudos sobre Formação Humana, Educação Física e Mundo do Trabalho", e "GEMP - Estudos sobre Teoria Marxista e Política Social". Além disso, tive a honra de servir como representante discente junto ao conselho e nas reuniões colegiadas da FEF/Unb por um ano.

Após a aprovação e publicação de artigos como "Marxistas em Campo: Esboço da Crítica ao Esporte Espetáculo", pela Revista Arquivos em Movimento, e "Aspectos Controversos de uma Interpretação do Giro Linguístico sobre a Ontologia de Lukács como Referência Crítica na Educação Física", pela Revista Movimento, concentro-me agora, com a tese já defendida e aprovada, em revisar, aprimorar e aplicar os conhecimentos desenvolvidos em nossa tese. Quando uma tese é defendida e aprovada, ela deixa de ser somente minha para se tornar um patrimônio humano social, passando a ser nossa tese. Isso reflete a ideia de que o conhecimento gerado deve beneficiar e estar acessível a todos, contribuindo para um bem comum e coletivo.

Paralelamente, dedico-me também a pesquisas, à docência e a projetos de criação literária e poesia, atividades que não se orientam pela busca de sobrevivência ou sucesso no sistema, mas pelo prazer de desvendar o mundo e a nós mesmos enquanto seres humanos, em sendo. É um estudo guiado pela felicidade autêntica de construir humanidade e encontrar fruição naquilo que nos humaniza.

Essa trajetória, que abrange desde a educação básica até a pós-graduação, reflete o compromisso contínuo com a pesquisa e a formação educacional, sempre pautado pela convicção de que o trabalho acadêmico deve servir ao bem comum. Nossa tese parte do princípio de que não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos por meio da relação com o outro, na transmissão e apropriação do conhecimento acumulado ao longo das gerações. A escola emerge, assim, como o espaço privilegiado para essa construção da humanidade e para a transformação social, contribuindo para a apreensão, incorporação e superação do sistema socioeconômico vigente. Embora a escola por si só não seja suficiente para a transformação social ou revolução, ela é indispensável para esse processo. No contexto do ensino especial, onde atuo, percebo que uma educação rígida e tradicional focada apenas em conteúdos não é eficaz no processo de humanização. Cada ser humano é singular e merece atenção especial. Em alguns lugares, apenas a arte e a poesia conseguem alcançar o que temos de melhor em humanidade.

A produção científica, especialmente no contexto de uma universidade pública, tem como propósito fundamental contribuir para a melhoria das condições de vida da sociedade. Nesse percurso, a interação com colegas e professores, a participação em grupos de estudo, a atuação como representante discente e a experiência nos estágios de docência consolidaram nossa visão crítica e reforçaram o compromisso com a Educação Física enquanto ferramenta de transformação social e promoção do bem viver coletivo. Como sintetizou Marx em suas Teses sobre Feuerbach: "Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diversas maneiras; o que importa é transformá-lo." Assim, em sintonia com esses pensamentos, as palavras de Belchior, poeta, cantor e compositor brasileiro, ressoam profundamente, lembrando-nos que "Amar e mudar as coisas nos interessa mais."

2 INTRODUÇÃO ESTRUTURADA

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

2.1.1 Das Circunstâncias do tema ao objeto de investigação

A presente pesquisa surge a partir de um entendimento específico intimamente relacionado à compreensão do ser humano, do mundo e da sociedade. Sua delimitação abrange o campo das teorias pedagógicas críticas brasileiras. É importante enfatizar que, ao traçar os contornos desta investigação dentro do contexto social complexo, é crucial elucidar quais critérios norteiam essa escolha no âmbito da pesquisa. Embora não seja pertinente adentrar em minúcias relacionadas a todas as teorias educacionais e abordagens pedagógicas, é relevante ressaltar que as teorias educacionais críticas partem de uma compreensão da sociedade em que se identifica uma estrutura de classes e uma relação de dominação de alguns grupos sobre outros. Portanto, para que a humanidade possa atingir patamares mais avançados de desenvolvimento da espécie, torna-se imperativo superar esse específico modo de produção da vida social.

Com o objetivo de compreender a complexidade das relações sociais de dominação, as teorias críticas investigam o papel da educação na produção e reprodução dessas relações. Essas teorias analisam abordagens que possam desafiar a alienação e a fetichização da mercadoria nas práticas pedagógicas, as quais sustentam a estrutura de poder que permite e até incentiva a subjugação de seres humanos em nome da acumulação de capital. É importante notar, no entanto, que nem todas as teorias educacionais críticas buscam transformar essas práticas; algumas se concentram apenas em criticá-las. Assim, entre as teorias educacionais críticas, há aquelas que são transformadoras, destacando a necessidade de transcender um modo de pedagogia profundamente enraizado no sistema socioeconômico capitalista.

Contudo, mesmo compartilhando uma preocupação comum, as teorias educacionais críticas apresentam divergências significativas. Conforme explorado por Saviani (2011) em seu livro *Escola e Democracia*, existem duas vertentes principais: as crítico-transformadoras e as crítico-reprodutivistas.

A vertente crítico-reprodutivista enfoca como a educação contribui para a reprodução das estruturas sociais existentes. Essa perspectiva reconhece que as práticas educacionais frequentemente reforçam as relações de poder e as divisões de classe do modo de produção capitalista. Nesse contexto, as hierarquias e divisões sociais do trabalho emergem da concentração da propriedade privada dos meios de produção nas mãos de uma elite, perpetuando a exploração dos trabalhadores assalariados pela classe capitalista.

Por outro lado, a vertente crítico-transformadora, exemplificada pela pedagogia histórico-crítica de Saviani, busca transformar as bases sociais de produção e reprodução da sociedade. Essa abordagem defende que a educação deve ser um instrumento de conscientização e ação transformadora, capacitando os indivíduos a questionarem e desafiar as estruturas de poder existentes. Seu objetivo não é apenas reproduzir o conteúdo e as ideologias dominantes, mas também promover uma reflexão crítica e desenvolver práticas que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa.

A educação, portanto, desempenha um papel fundamental na reprodução do padrão de divisão social do trabalho, mas também possui o potencial para romper com este ciclo. Estruturada de forma a preparar os indivíduos para desempenhar papéis específicos na economia, contribui para a perpetuação das desigualdades sociais e da dominação de classes. No entanto, as teorias críticas, especialmente as alinhadas com a pedagogia histórico-crítica, investigam metodologias que promovem a conscientização e a ação transformadora. Isso inclui a promoção de uma educação que encoraje a reflexão crítica e a busca por uma sociedade mais justa e equânime.

Este estudo se insere na tradição da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (Saviani, 2011) e na abordagem crítico-superadora da Educação Física (Coletivo de autores, 2009). Ambas as abordagens compartilham o objetivo de compreender profundamente os fundamentos teóricos e filosóficos relacionados à formação humana, educação e sociedade. Elas visam desenvolver propostas pedagógicas concretas e coerentes que contribuam para a superação de um modo de produção e reprodução social sustentado por desigualdades.

A pesquisa busca transcender as teorias pedagógicas tradicionais, que frequentemente perpetuam as relações sociais capitalistas, ao adotar uma abordagem crítica orientada para a transformação social. O foco está em desvendar o novo através de uma compreensão abrangente do processo de pesquisa como um todo unificado, considerando o que já foi realizado e o que ainda precisa ser feito.

Nesse contexto, a Teoria Histórico-Crítica e a abordagem crítico-superadora oferecem uma perspectiva alternativa e proativa. Fundamentadas em pressupostos teóricos e filosóficos robustos, elas promovem práticas educacionais que estimulam a conscientização, a reflexão crítica e a transformação social. Essas práticas são vistas como essenciais para o processo educativo e para a criação de uma sociedade mais justa (Saviani, 2008; Coletivo de Autores, 2009).

No que diz respeito ao fluxo histórico da Teoria Histórico-Crítica e à abordagem crítico-superadora, a hipótese deste trabalho é que existe um espaço significativo, uma lacuna, na produção científica na área da Educação Física nessas vertentes. Além disso, observa-se uma produção limitada de propostas pedagógicas concretas as quais incorporem essas contribuições, especialmente quando relacionadas ao fazer científico que se baseia em abordagens teóricas e metodológicas positivistas, enraizadas nas chamadas "ciências duras" ou "biodinâmicas" (Manoel; Carvalho, 2011).

Destaca-se que esse problema não é exclusivo da Teoria Histórico-Crítica no campo da educação em geral ou apenas na abordagem crítico-superadora na Educação Física. Pelo contrário, parece ser uma dificuldade compartilhada por outras correntes de pensamento crítico em educação.

É possível que o distanciamento das pesquisas com referencial teórico social crítico tenha raízes nas circunstâncias históricas das primeiras disputas na educação brasileira, que ocorreram no contexto das lutas de ideias dos educadores sob a vigência do regime militar. Durante esse período, duas grandes correntes de pensamento foram confrontadas: uma relacionada às abordagens educacionais crítico-reprodutivistas, com início na segunda metade da década de setenta, e outra relacionada à Tecnologia Educacional, que começou na década de oitenta. A disputa entre essas duas correntes concentrou grande parte dos esforços, limitando o avanço em outras áreas de pesquisa e estudos necessários para o desenvolvimento de uma

teoria educacional pedagógica verdadeiramente emancipatória (Castellani Filho, 2017, 2013, 2002; Saviani, 2012, 2011, 2006).

Na perspectiva política, foi essencial romper com os pressupostos de neutralidade científica associados à Tecnologia Educacional. Atualmente, é amplamente reconhecido no campo educacional que a educação é um ato político, embora muitos educadores ainda não tenham total clareza sobre o significado real dessa afirmação em suas práticas cotidianas (Saviani, 2012, 2011, 2006). Essa compreensão ampla da educação como um ato político representa um avanço significativo no pensamento educacional e destaca a importância de considerar a dimensão política em qualquer abordagem teórica.

No período da década de oitenta, durante essa disputa, o professor Saviani (2011, p. 68) alertava para a existência de uma parcela de professores considerados críticos que se comprometiam de maneira ingênua, superficial e romântica com a política como parte integrante da educação. Esses educadores passavam por uma fase em que os instrumentos de luta para superar concepções pedagógicas restritivas e apolíticas enfraqueciam diante da polarização e da controvérsia entre as tecnologias educacionais e a abordagem crítico-reprodutivista (Saviani, 2011, p. 68).

Seguindo a perspectiva de Gramsci, Saviani (2011) argumentava que os educadores críticos deveriam evoluir para a "fase clássica", os meios (instrumentos, ferramentas e estratégias) estariam em harmonia com os fins, ou seja, a produção de formas pedagógicas adequadas às necessidades sociais da educação.

Passadas quatro décadas desde esses eventos, ainda é possível observar a luta em curso para que as teorias críticas avancem da fase romântica para a fase clássica. Isso se reflete no reconhecimento do compromisso político da educação e na compreensão de que a educação não deve se limitar à mera reprodução das relações sociais de produção do modo burguês.

Por outro lado, se em um momento foi essencial destacar o caráter político da educação, em outro tornou-se crucial enfatizar a necessidade de superar as relações desiguais de dominação por meio de ações pedagógicas específicas. Essa dualidade foi fundamental no desenvolvimento das teorias críticas não-reprodutivistas no campo da educação, incluindo a Educação Física (Castellani Filho, 2017, 2013, 2002). No entanto, a força dessa argumentação levou à "dilatação da fase romântica" (Saviani, 2012, 2011, 2006).

Atualmente, não se pode negligenciar a análise do caráter intrinsecamente político da educação, ao mesmo tempo em que se defende a formação humana como um processo dialético, material e histórico, que se opõe à mera reprodução da estrutura social capitalista. Essa complexa dinâmica demonstra a contínua busca por uma educação verdadeiramente emancipatória.

Diante desse panorama, é possível avaliar como superado esse momento da história educacional brasileira em que o insistente anúncio desses dois juízos eram pedra angular nas hercúleas lutas por hegemonia na área. Enfatizamos que essa peleja ocupava grande fração da energia destinada a produção teórica crítica e dessa forma, se por um lado, esse embate concentrou o trabalho, estudos e análises dos educadores críticos, num certo período histórico; hoje esses mesmos fatores já não mais desvelam a citada lacuna entre o fazer científico relacionado ao campo educacional, tão pouco à construção das propostas pedagógicas. Lacuna essa gerada no íterim da divisão social do trabalho.

Em um seminário sobre pedagogia histórico-crítica no estado do Rio de Janeiro, pouco após a redemocratização do Brasil, o professor Saviani (2011, p. 77) analisou a conjuntura dessa concepção educacional no cenário nacional. Ele sustentava a tese de que, no início dos anos oitenta, o pensamento reprodutivista estava cedendo espaço para uma compreensão histórico-crítica da realidade. Esse momento ideocultural proporcionou o surgimento de uma proposta pedagógica mais alinhada com as necessidades práticas dos professores no ambiente da sala de aula e conectada com os eventos históricos. No entanto, algumas décadas se passaram antes que as sementes da pedagogia histórico-crítica florescessem, dando margem ao avanço de outras perspectivas pedagógicas desvinculadas de uma compreensão histórico-social do ser humano, da sociedade e do mundo. Um exemplo é a Teoria Construtivista, inspirada nos modelos de Jean Piaget, que ganhou força na segunda metade da década de oitenta (Duarte, 1998, p. 101).

Na década de 1980, o Brasil vivenciou a reta final da ditadura militar, terminada em 1985, acompanhada de uma reestruturação política e econômica (Castellani Filho, 2016; Soares, 2004). Com a redemocratização do país, o debate crítico direcionado às propostas teórico-metodológicas conservadoras que sustentavam o regime autoritário ganhou mais força. Ficou evidente a associação íntima entre o papel social da escola e as determinações políticas e sociais da época, que se fortaleceram a partir

do movimento social brasileiro em prol da redemocratização. Sobre esse momento histórico, Húngaro nos orienta:

Depois de duas décadas – tendo 1964 como referência – de submissão à “ditadura da burguesia fardada”, respiraram-se, na década de 1980, os ares da redemocratização. Estes ares só foram possíveis em virtude, no final da década de 1970, do esgotamento do chamado “milagre brasileiro” e do processo de reorganização do movimento operário (Húngaro, 2010, p. 139).

O processo de reabertura política foi possível devido a mudanças significativas no contexto social e político brasileiro, como descrito por Húngaro (2010). Esse processo impactou diversos setores da sociedade e teve uma influência profunda na transição democrática dos anos oitenta. Alguns eventos ilustram a profundidade dessas mudanças, incluindo o dossiê "Brasil Nunca Mais", que denunciou atos de terror, como torturas e assassinatos praticados pelo governo autoritário; o movimento pela anistia; o fim do bipartidarismo; o surgimento de novas instituições políticas ligadas aos interesses da classe trabalhadora, como o Partido dos Trabalhadores (PT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT); o retorno à legalidade do Partido Comunista Brasileiro (PCB); a luta pelas eleições diretas para presidente com o movimento "diretas já"; e as vitórias eleitorais da esquerda em municípios importantes, como no estado de São Paulo em 1989 (Húngaro, 2010, p. 136).

Nesse contexto histórico, estudiosos do campo da educação e da Educação Física debatiam pressupostos teóricos e avaliavam suas práticas pedagógicas. Eles reconheciam a necessidade de confrontar metodologias reducionistas, que até recentemente eram predominantes, especialmente aquelas que ocultavam e evitavam a vivência de tensões e conflitos experimentados dentro e fora da escola.

No âmbito da Educação Física, conforme evidenciado por Castellani Filho (2013), as determinações do Estado Novo deixaram um legado militarista, com ideais de fortalecimento da raça. Esse legado tinha como objetivo a preparação de corpos produtivos para o trabalho nas fábricas, carregando consigo valores higienistas. Essa concepção implicava a reprodução de normas de obediência nas vivências corporais em diversos aspectos da vida cotidiana. Essas concepções, de tempos em tempos, ressurgem de maneira cíclica e ainda não foram completamente superadas no cenário sociopolítico nacional.

Em seguida, o campo da Educação Física passou a ver a esportivização como uma finalidade da área científica para a sociedade. Os valores do esporte eram vistos como selecionadores daqueles que eram mais hábeis, fortes e adaptáveis às necessidades do mercado de trabalho. Nesse período, a orientação era formar indivíduos aptos a princípios de concorrência, desempenho e meritocracia, englobando tanto as condições biológicas quanto as comportamentais para o mundo do trabalho.

O paradigma que orientou a prática pedagógica da Educação Física, caracterizada por uma abordagem higienista, militarista e esportivista, manteve-se presente tanto durante a sua implementação no Brasil como em sua revitalização como projeto. Esse conceito teve uma presença mais intensa durante o período da ditadura militar, que vigorou no Brasil de 1964 até meados de 1985. Ao analisar a história brasileira, fica evidente o papel da Educação Física como um elemento fundamental na formação das consciências e corporeidades de acordo com o projeto de Brasil proposto pelos militares. Esse mérito estava associado aos princípios do desenvolvimento da aptidão física e do esporte nacional.

A ênfase na aptidão física se justificava pelo entendimento de que melhoraria a capacidade produtiva da nação, especialmente da classe trabalhadora. Por outro lado, o esporte nacional contribuiria para elevar o prestígio do Brasil no cenário internacional, projetando o país como uma potência desenvolvida com sucesso esportivo diante das nações mundiais. Ao longo da história, houve contestações a esses paradigmas em diversos momentos, mas nada que abalasse seriamente suas bases (Bracht, 1999, p. 76; Castellani Filho, 2016; Soares, 2004).

A conjuntura da redemocratização no Brasil representou um momento importante para a Educação Física entrar na discussão das ciências sociais e humanas. Nesse contexto, a filosofia e a sociologia desempenharam papéis significativos como eixos orientadores. Essas áreas do conhecimento contribuíram para a construção de uma base teórica crítica que questionava os paradigmas esportivistas e da aptidão física. Isso deu origem a um movimento nacional, posteriormente chamado de Movimento Renovador da Educação Física Brasileira.

Atualmente, o cenário das propostas pedagógicas para a Educação Física é muito mais diversificado. Nas últimas décadas, inúmeros conceitos foram desenvolvidos e se apresentam como alternativas às abordagens conservadoras em teorias educacionais. Apesar disso, muitos professores e participantes dessa divisão específica do trabalho social ainda resistem às mudanças. Em outras palavras, a prática educacional da Educação Física, em muitos casos, ainda é influenciada pelos paradigmas esportivistas, higienistas e de aptidão física.

As análises realizadas por Valter Bracht (1999) em consonância com as de Saviani (2007) sobre teorias pedagógicas na Educação Física, possibilitam uma classificação dessas teorias em duas categorias distintas: não críticas e críticas. No âmbito das teorias não críticas, destacam-se abordagens relacionadas à promoção da saúde, à psicomotricidade, à psicologia do desenvolvimento e à abordagem desenvolvimentista. Já nas teorias críticas, há a distinção de duas vertentes que se originaram das discussões e estudos na pedagogia crítica brasileira.

A primeira vertente crítica é a abordagem pedagógica crítico emancipatória, cujo principal elaborador é o professor Eleonor Kunz e seus colaboradores. Essa vertente é motivada pela pedagogia de Paulo Freire e se apoia na mediação com os elementos da cultura de movimento. Ela orienta-se para o desenvolvimento das capacidades analíticas e críticas necessárias para compreender o mundo.

A segunda e mais relevante vertente crítica para este estudo é a abordagem crítico superadora, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida pelo professor Dermeval Saviani e seus colaboradores (Bracht, 1999, p. 79-89).

O professor Castellani Filho (2016), por meio de suas pesquisas, demonstra que, a partir das contradições internas na área da Educação Física, especialmente em relação às concepções higienista, tecnicista e esportivista, surgiu a necessidade e a criação da abordagem crítico-superadora. Essa abordagem teórica se destacou por contrapor-se ao projeto hegemônico o qual prevalecia na época, propondo uma atuação que rompesse com os antigos paradigmas. Seus princípios fundamentais incluíam a garantia da formação docente em consonância com uma proposta crítica, alinhada à conexão dos conteúdos, currículo, projeto político-pedagógico, educação para o mundo do trabalho e atendimento às necessidades sociais.

Quando se trata dos conteúdos em uma proposta pedagógica de Educação Física, a abordagem crítico-superadora, por meio da obra "Metodologia de Ensino da Educação Física" assinada pelo Coletivo de autores (Castellani Filho, 2014), enfatiza as atividades humanas reconhecidas na cultura corporal, como a dança, os jogos, as lutas e os esportes, os quais desempenham um papel central na expressão corporal como uma linguagem social. Portanto, a abordagem crítico-superadora considera esses conteúdos como exemplos de atividades humanas essenciais na construção da cultura corporal e como elementos centrais na expressão do corpo em movimento, um complexo social humano em que se tem a linguagem.

O autor Bernardo Silva (2018) atribui ao Coletivo de autores a responsabilidade por um grande avanço na Educação Física a partir da década de 1990. Nesse período, a Educação Física se organizou de forma mais consistente e crítica, baseando-se em pressupostos filosóficos, teóricos e metodológicos do materialismo histórico-dialético. Esse foi um momento histórico notável, caracterizado por debates intensos e pelo surgimento de propostas e teorias pedagógicas críticas voltadas para a emancipação humana.

Esse movimento renovador da área marcou um período histórico distinto, fortemente influenciado pelo pensamento marxista, resultando em estudos com impacto significativo na produção científica. Essas pesquisas levaram a publicações relevantes que ainda são referências na Educação Física até os dias de hoje (Húngaro, 2010). Entre as obras importantes desse período de renovação, destacam-se as contribuições teóricas e políticas de diversos autores, incluindo Vitor Marinho de Oliveira, Celi Taffarel, Lino Castellani Filho, Valter Bracht, Apolônio Abadio do Carmo, Michele Escobar, Carmem Lúcia Soares, Mauri de Carvalho, Nivaldo Nogueira David, João Batista Freire e outros¹.

Nesse contexto, após um longo período em que a cultura do esporte predominava nas práticas pedagógicas, o movimento de renovação enfatizou a importância de incorporar um amplo espectro de manifestações culturais na Educação Física. Esse movimento defendia a formação de próximas gerações não apenas como

¹Nesse trecho a opção foi por não seguir uma linha cronológica o que pode acatar em alguma imprecisão, salvaguardo possa haver alguma injustiça nessa classificação dos autores. Lembrando ainda importante pesquisador português, Manoel Sérgio, o qual teve importância relevante no período destacado.

indivíduos funcionais e adaptados aos valores da classe dominante, também como agentes capazes de uma formação crítica com potencial para transformar a realidade (Bracht, 1999; Castellani Filho, 2016).

Além disso, Valter Bracht (1999) alerta que, ao adotar um referencial teórico crítico e emancipatório, é improdutivo compreender o conhecimento historicamente produzido apenas de fora para dentro da Educação Física Escolar, se a intenção é dar ao campo científico legitimidade social, pedagógica e autonomia. Isso era uma preocupação recorrente nos debates do movimento renovador da época. Portanto, uma teoria para e da Educação Física exige enfrentar o debate em relação aos valores conservadores e ter a coragem de mergulhar no âmbito da moral e da ética. Isso deve ser feito para refletir e, assim, promover ações conscientes na produção de uma concepção de ser humano, mundo e sociedade alinhada aos preceitos progressistas. A pedagogia da Educação Física, como uma ciência prática, tem seu significado pleno não apenas na compreensão, como também no enriquecimento de sua práxis (Bracht, 1999, p. 42).

Nessa condição histórica do movimento renovador, João Paulo Medina (2010) enfatiza a necessidade de a área questionar criticamente seus valores, práticas e atuação social. Isso implica que os pesquisadores da área devem ser capazes de justificar a própria existência da Educação Física. Além disso, é fundamental que os profissionais da área saibam distinguir entre o ato educativo e a doutrinação estranhada, entre o essencial e o aparente em suas tarefas. A conquista da emancipação humana, por meio da educação e da Educação Física, com o objetivo de tornar as pessoas cada vez mais livres e mais humanizadas, só é possível por meio da produção direta e intencional de consciências críticas. Essas consciências, em um esforço coletivo, impulsionarão a humanidade para superar as barreiras naturais, tanto nas dimensões orgânicas quanto nas inorgânicas, em direção à construção de patamares cada vez mais sofisticados de civilidade (Lessa, 2015; Lukács, 2012).

No cenário atual, é evidente que a Educação Física ainda enfrenta uma tensão significativa entre, de um lado, abordagens teóricas que buscam fomentar uma consciência crítica entre estudantes e profissionais e, de outro, práticas conservadoras que continuam hegemônicas. Tais práticas tendem a reafirmar valores e normas estabelecidas, muitas vezes priorizando o desempenho e a competição em detrimento de uma reflexão mais profunda sobre o papel social e político da Educação

Física. Essa contradição reflete a materialidade das relações sociais de produção, onde as forças que visam manter o status quo entram em conflito com iniciativas voltadas para a transformação e emancipação crítica no complexo educacional.

Abrindo um breve parêntese, na busca por destacar e ressaltar importantes abordagens pedagógicas e seus conceitos metodológicos na formação de professores, cabe lembrar a orientação de Sampaio (2016):

O estudo dos fundamentos teórico-metodológicos que orientam uma dada concepção pedagógica, no contexto da Educação Física escolar, ganha destaque na atividade docente, pois possibilita uma melhor compreensão dos processos político-pedagógicos envolvidos no ato educativo, a fim de subsidiar a intervenção no interior da escola. Ou seja, com esses instrumentos, o professor poderá estabelecer criticamente as finalidades educativas de sua atividade, bem como tomar consciência de suas ações – de sua posição política como educador – saber se sua atuação está identificada com a reprodução dos determinantes socioculturais e econômicos do modo de produção capitalista ou se essa atuação aponta para uma proposta de superação dessa estrutura societal, visando a outra forma de organização social (Sampaio, 2016, p. 74).

Retornando ao tema das teorias pedagógicas na educação brasileira, com o intuito de aprofundar e aprimorar nosso entendimento, podemos categorizá-las em dois grandes grupos a partir da perspectiva de Saviani (2011): as teorias acríticas ou não críticas e as teorias crítico-reprodutivistas. Essa análise nos permite explorar mais detalhadamente como essas diferentes abordagens influenciam a prática educacional e seu papel na sociedade.

As teorias acríticas se orientam por práticas em que não se considera as lutas de classes ou uma compreensão histórica da conjuntura político-econômica relacionada à produção da vida no cotidiano. Essas teorias tendem a promover a reprodução de práticas corporais de forma estranhada. Elas servem como instrumentos políticos para combater a marginalidade e buscam criar uma força uniformizadora com o objetivo de construir laços entre o povo e o Estado, promovendo a ordem e garantindo a adesão dos indivíduos ao corpo social estabelecido (Saviani, 2008).

No segundo grupo, as teorias crítico-reprodutivistas reconhecem a estrutura social como sendo marcada pela disputa entre classes antagônicas, em que uma classe social dominante impõe sua vontade sobre a outra por meio da força. Essas teorias são críticas porque compreendem a educação a partir de condicionantes

sociais, reconhecendo que o complexo educacional é dependente do modo de produção socioeconômico e político vigente. No entanto, como resultado de suas pesquisas, essas teorias veem a educação como um elemento que reproduz a sociedade tal como ela está configurada, espelhando a sociedade de classes e reforçando o modo de produção capitalista (Saviani, 2007, p. 13).

Saviani argumenta que as teorias não críticas não oferecem soluções para os problemas de exclusão social relacionados à escolarização, pois veem a escola apenas como um instrumento de homogeneização social. Por outro lado, as teorias crítico-reprodutivistas reconhecem a educação como uma ferramenta para entender a discriminação social, mas, ao trabalharem para manter essa segregação, acabam contribuindo para a perpetuação da marginalização.

Nessas teorias, a função social da educação, em vez de ser uma ferramenta para superar a marginalidade, acaba se tornando um vetor de produção da própria marginalização, reproduzindo as desigualdades do sistema capitalista não apenas na sociedade em geral, mas também nas dimensões culturais da formação humana no âmbito escolar.

Medina (2010, p. 50-51) avalia, mesmo na atualidade, quando se examina o perfil de um estudante de Educação Física, muito provavelmente, encontra-se um panorama de precariedade na sua formação: um entendimento de cultura corporal restrita a alguns esportes hegemônicos subjugando uma infinidade de outras possíveis práticas corporais; uma resistência em compreender a fundamentação teórica como alicerce de uma boa prática; o hiper enaltecimento da competição nas atividades; ênfase exagerada no resultado e na vitória e exaltação dos valores individualistas do modo de ser burguês em desfavor de uma consciência social e comunitária do fluxo educativo.

Com esse cenário permanece consolidado a reprodução de atitudes e valores burgueses que esses estudantes trazem consigo na formação. Comportamentos que são reproduzidos tanto nos estágios superiores de sua trajetória escolar quanto, posteriormente, no mundo do trabalho; respondendo de modo integral as necessidades de uma sociedade voltada para o consumo (Duarte, 2000; 2013).

Tomando como referência os documentos desenvolvidos a partir do VI, IX, e X Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, a professora Celi Taffarel (2006) demonstra que o planejamento para formação e atividade prática do exercício profissional para a docência destinado aos professores de Educação Física precisa, necessariamente, ser balizado pelos seguintes eixos direcionadores: Sólida formação teórica e disciplinar; compreensão da unidade entre teoria e prática; ênfase na concepção sócio histórica do trabalho; formação continuada; promoção de um serviço coletivo, solidário e interdisciplinar; avaliação permanente como parte integrante das atividades curriculares.

Ainda na esteira das análises realizadas por Saviani (2008), corroboradas por Castellani Filho (2013) no tocante à Educação Física, quanto ao exame das teorias não críticas, a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, se faz imperioso falar a respeito do papel de transmissão do conhecimento desempenhado, na divisão social do trabalho, pela figura do profissional encarregado pela educação.

O professor é o sujeito do processo educativo, por isso, tem papel central e decisivo quando se tem como referência a pedagogia tradicional. Já na pedagogia nova, o aluno é o centro e finalidade da ação no fazer educativo, desse modo, a relação professor-aluno aqui toma maior importância na relação interpessoal para a aprendizagem. Na teoria tecnicista, em síntese, o componente principal está na organização dos meios para o ensino, portanto, o professor e o aluno ocupam um espaço secundário. Por isso, é preciso que a concepção, o planejamento, a coordenação e o controle das ações pedagógicas fiquem a cargo de especialistas, com a finalidade de certificar eficiência ao projeto, dirimindo assim as deficiências do professor (Saviani, 2008).

A análise da função social da escola na sociedade burguesa revela duas direções fundamentais. Por um lado, há os interesses da classe hegemônica burguesa, detentora dos meios de produção, buscando a preservação, manutenção e continuidade da ordem social estabelecida. Por outro lado, há a classe trabalhadora, que possui apenas sua força de trabalho e seus corpos como propriedade. Nesse contexto, fica evidente que a escola não é neutra, e os espaços educativos refletem essa falta de neutralidade (Saviani, 2011; Coletivo de autores, 2009).

A pedagogia histórico-crítica e a abordagem crítico-superadora se posicionam ao lado da classe trabalhadora, ou seja, dos excluídos e oprimidos na pirâmide social. Defender a teoria histórico-crítica não significa ser politicamente neutro, mas sim adotar uma perspectiva de classe que é transformadora e revolucionária em relação ao modo de produção capitalista.

Essa teoria, voltada para os interesses da classe trabalhadora, permite interpretar a educação como um elemento dialético que visa tanto à socialização da cultura quanto ao acesso ao patrimônio material historicamente produzido pela sociedade. Como destacado por Saviani (2011), a pedagogia histórico-crítica representa uma abordagem educacional que busca a emancipação humana e a transformação social. Ela reconhece a importância da educação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2011, p. 86).

O exposto revela uma sociedade e uma escola impregnadas pelas contradições resultantes da luta de classes e em constante processo de disputa. Torna-se claro que a neutralidade no ato pedagógico na escola é impossível, pois, mesmo que não seja imediatamente evidente, as contradições da luta de classes se fazem presentes. Portanto, definir a Pedagogia Histórico-Crítica e a abordagem crítico-superadora como conceitos humanamente emancipatórios e socialmente revolucionários implica em romper com o modelo social, político e econômico burguês (Saviani, 2008).

De acordo com as informações apresentadas por Bernardo Silva (2018), um dos principais objetivos da Pedagogia Histórico-Crítica é promover a mudança na base material da sociedade. Comprometer-se com as mudanças sociais necessárias para a transformação e a ruptura com a estrutura de classes torna-se fundamental. Isso é alcançado por meio da interação entre a formação e a atuação dos professores dentro dessa abordagem pedagógica específica, difere de outros modelos que, ao contrário, expressam, reproduzem e validam o modo de ser da sociedade burguesa.

O pensamento de Saviani (2011) fortalece esse entendimento, destacando a importância da Pedagogia Histórico-Crítica como um caminho para a transformação e a superação das desigualdades sociais e econômicas.

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2011, p. 13).

A Educação tem dois aspectos fundamentais: promover a humanização dos indivíduos ao possibilitar o acesso aos elementos culturais produzidos pela humanidade e, simultaneamente, desenvolver novas e aprimoradas metodologias para alcançar esse objetivo (Saviani, 2011).

Saviani (2008) identifica três desafios essenciais para a efetivação da Pedagogia Histórico-Crítica:

A falta de um sistema nacional de ensino mais integrado, o que prejudica a possibilidade de aperfeiçoamento profissional contínuo. A carência de uma formulação teórica central que tenha como foco a transformação prática das relações sociais de exploração. E a ausência de políticas públicas educacionais de Estado, que leva à descontinuidade de ações e trabalhos educacionais, dificultando a obtenção de resultados sólidos e duradouros na educação para a emancipação humana.

Além disso, a Pedagogia Histórico-Crítica desempenha um papel importante na formação humana na escola, envolvendo as seguintes tarefas:

A identificação das formas mais desenvolvidas do conhecimento objetivo produzido historicamente, considerando as condições materiais de sua produção e as principais manifestações e tendências de desenvolvimento ao longo do tempo. A adaptação do conhecimento objetivo da humanidade para que seja acessível aos estudantes no espaço e tempo da escola. E o fornecimento dos meios, ferramentas e recursos essenciais para que os estudantes possam assimilar o conhecimento objetivo, compreender o processo de sua produção e apreender as tendências de transformação.

Essas ações são cruciais para promover a educação de qualidade, emancipatória e transformadora na sociedade.

Sendo assim, apesar da formação humana não se restringir apenas ao contexto escolar, a Pedagogia Histórico-Crítica reconhece na escola o espaço mais propício para a transmissão do conhecimento e conseqüente humanização dos seres. A escola nas relações sociais de produção executa função fundamental de acesso das novas gerações à cultura, ao saber sistematizado, metódico e científico. De posse desse ferramental, o estudante não só se enriquece culturalmente como também se humaniza; apreende a ler sua realidade, história e se torna agente transformador do mundo. Para o pleno cumprimento da função social da instituição escolar ainda há que se ressaltar a importante responsabilidade de organizar processos, não de maneira estanque, mas de forma dinâmica, eficaz e eficiente em cada realidade. Por isso, possibilitar progressivamente que, cada indivíduo produza para si, como uma espécie de segunda natureza, a humanidade produzida histórica e socialmente no tempo é a questão central da ação escolar (Saviani, 2011).

A respeito dessa conjuntura, nas primeiras edições do livro *Escola e Democracia*, nos elucidava Saviani (1982):

Uma concepção verdadeiramente revolucionária só pode ser concebida por categorias críticas de pensamento. Não é possível projetar essa nova perspectiva utilizando uma forma de raciocínio apoiada no senso comum prevalente em nossa sociedade. Essa constatação permite-nos concluir que uma mudança de concepção implica uma gradual mudança de percepção da nossa realidade, vale dizer, de uma gradual modificação de consciência. É preciso caminhar da consciência do senso comum em direção à consciência crítica (Saviani, 1982, p. 10).

Nessa ambiência cultural, avalia-se ser relevante e necessário que os educadores brasileiros que vêm trabalhando na atualização e desenvolvimento, tanto da pedagogia histórico-crítica quanto da abordagem crítico superadora da Educação Física, tenham um cuidado maior na pesquisa, na construção e execução de um corpo teórico mediador dos pressupostos teóricos, filosóficos, históricos e sociológicos da educação e o domínio do fazer em sala de aula das práticas educativas.

É comum ouvir nos corredores das escolas que as teorias, de nada, ou muito pouco, contribuem com as práticas cotidianas em sala de aula, ou seja, as teorias críticas deveriam migrar da crítica da ação para a ação crítica (parafraseando Marx). Por sua vez, outros educadores ligados às teorias críticas rebatem as acusações

prevenindo da necessidade da teoria, para não se cair em ideologias reificadas para educação, como por exemplo, o pragmatismo.

Essa disputa incorre em erro já de partida, como bem alerta Saviani (2011, p. 68): “não é exato afirmar que o momento da crítica já passou, tendo soado a hora da ação”. É preciso superar essa afirmação da existência de uma possível separação entre teoria anunciada e prática consumada. Para alcançar soluções eficientes é primordial ir às raízes do problema as quais são inalienáveis da prática e de uma determinada compreensão de mundo, visto que a prática não brota do nada. É necessário compreender ainda que a ação é, em sua totalidade, mediada por um entendimento pedagógico o qual só pode ser guiado por uma teoria. Isto é, um movimento dialético, contínuo e histórico entre ação, reflexão e ação.

Uma metodologia dialética para a educação não se constitui em esferas polarizadas de um ou outro, mas sim, nas inter-relações de um e outro. Ou seja, para que as teorias ou abordagens educacionais críticas possam conduzir de forma eficiente a prática dos professores, é fundamental o entendimento que uma teoria, autenticamente crítica não se limita aos campos filosóficos, sociológicos e históricos da educação. Quando isso ocorre os professores terminam por preencher essa lacuna deixada entre área dos fundamentos e das propostas pedagógicas com dados teóricos do senso comum, mais fáceis e disponíveis pelo fluxo hegemônico social, mas que muitas vezes não correspondem às reais necessidades para uma educação crítica e emancipatória.

Em verdade, a não compreensão do fluxo dinâmico desses dados teóricos mediadores da prática tem cumprido a função de restringir a construção direta e intencional da concepção do processo educativo. Na aparência seria como se essa concepção já existisse naturalmente, certificada nos fundamentos citados e, desse jeito, aptas a um imediato “mover-se a prática”. Por isso não há que se confundir os fundamentos de uma teoria com a totalidade dela porque o movimento de passagem dos fundamentos para a prática acontece por meio de saltos. Assim, ocorre um deslocamento em constante oscilação nesses dois polos. A práxis pedagógica consiste na busca por encontrar o equilíbrio entre ambos os polos educacionais.

No movimento oscilatório que frequentemente ocorre em saltos, às vezes, ocorre uma justaposição de conceitos. Essas peças são encaixadas de forma mecânica e automática (Castellani Filho, 2016; Schaff, 1995), com princípios filosóficos gerais e explicações de grandes processos sociais e históricos reduzidos a princípios pedagógicos e assimilados de maneira acrítica nas mais diversas tendências educacionais. No entanto, não se pode negar que, em algumas situações, essa oscilação entre teoria e prática pode resultar em contribuições valiosas, à medida que incorporam alguns elementos teóricos mediadores. Isso ocorre sem desconsiderar as limitações no acesso à riqueza do conhecimento, decorrente da falta de um corpo teórico que o incorpore, desenvolva e aprimore. Resumidamente, compreende-se que a pedagogia histórico-crítica, na educação em geral, e a abordagem crítico-superadora, na Educação Física, enfrentam o grande desafio de desenvolver um corpo teórico o qual capacite os professores e profissionais desses campos a realizar análises críticas, transformadoras e historicizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Superar esse desafio, em meio às complexidades da educação, decorrentes das crises inerentes ao modo de produção capitalista, requer um esforço teórico profundo, abrangente e de alta qualidade, que envolva muitos indivíduos, sob diferentes perspectivas analíticas e necessite de diversas contribuições. Nessas circunstâncias, este trabalho de pesquisa busca contribuir para o avanço da reflexão sobre um tema fundamental no processo de consolidação e desenvolvimento de uma teoria e abordagem na Educação Física, considerando os seguintes requisitos: incorporar as contribuições da categoria de trabalho, alienação - exteriorização e estranhamento - da ontologia do ser social de György Lukács (2013) para o desenvolvimento de uma teoria marxiana sobre formação humana no atual debate da Educação Física.

É importante ressaltar que o ato educativo é uma via de mão dupla, envolvendo um ser humano singular, o professor, e outro ser humano singular, o educando. Essa ação pedagógica ocorre sempre em condições materiais e não de um modo estático e fragmentado, mas sim em um processo dialético. Nesse contexto, é evidente que essas singularidades humanas não existiriam sem uma história social, pois a formação de qualquer ser humano é um movimento dinâmico o qual integra um conjunto de determinações articuladas produzidas ao longo da história humana.

Aprofundando a análise, nota-se que a singularidade do ato educativo sempre reflete uma dimensão histórica, social e humana. No entanto, as teorias críticas, possivelmente devido às limitações desse tempo e às restrições impostas pelo modo de produção capitalista, ainda não conseguiram desenvolver um corpo teórico capaz de mediar efetivamente entre as particularidades das formas em que se desenrola o processo pedagógico dos indivíduos e a estrutura histórico-social do ser humano (Duarte, 2012; 2013; 2021). Além disso, outros complexos científicos não avançaram de forma abrangente na construção de uma teoria da individualidade a qual permita desvendar a singularidade histórico-social de cada e de todo ser humano.

No entanto, no exame dos escritos, estudos e pesquisas deixados por Marx e Engels (Marx, 2004, 2008, 2011; Marx; Engels, 2007), encontram-se as primeiras aproximações para o desenvolvimento dessa teoria do Ser Social. Essas ideias foram posteriormente aprofundadas pelo filósofo húngaro György Lukács (Lukács, 2010, 2012, 2013), não apenas buscou compreender o funcionamento da ordem burguesa nas obras de Marx, mas também construiu uma teoria explanatória abrangente sobre a natureza dos seres humanos na atual sociedade.

Portanto, em tempos atuais, é crucial voltar a Marx, conforme destacado por Lukács (2017), a fim de buscar nas raízes do pensamento marxiano as possíveis respostas para os desafios com os quais a humanidade se depara². No cenário atual, o capitalismo manipulatório atingiu níveis de poder, intensidade e complexidade que produziram resultados ainda mais preocupantes aos que existiam quando Lukács escrevia suas últimas palavras. Dadas essas circunstâncias, torna-se mais urgente do que nunca um retorno às ideias de Lukács, com energia, direção e propósito, para enfrentar as questões, carências e necessidades do mundo contemporâneo. Resgatar os estudos de Lukács é uma forma de capacitar as novas gerações a compreenderem a realidade de maneira rica, objetiva e precisa, de modo efetivo produzir um caminho revolucionário tendo como bússola a emancipação humana.

²No livro *Pensamento Vivido* (Lukács, 2017), percebe-se as derradeiras energias de Lukács se dissipando, mas ainda vigorosamente dedicadas à defesa do que se tornou o foco central de suas últimas obras teóricas: o retorno a Marx. Esse retorno não se limitou a uma simples recuperação hermenêutica das ideias de Marx, mas sim a um resgate do núcleo mais essencial de seu pensamento. Em outras palavras, Lukács buscou uma compreensão ontológica do ser, direcionada à construção de um gênero humano elevado, consciente de seu ser para-si. Este gênero humano seria capaz de instituir um ser social que eliminasse todas as formas de manipulação e estranhamento entre os indivíduos.

Assim como Lukács afirma a necessidade da apreensão em Marx da Ontologia do Ser social (Lukács, 2017), Gramsci (1995) também corrobora com a demanda de se produzir uma doutrina social como indicado na passagem:

É um lugar comum, a afirmação de que, o homem não possa ser concebido senão vivendo em sociedade. Todavia não se extraem, de tal afirmação, todas as consequências necessárias, inclusive individuais, que: uma determinada sociedade pressuponha uma determinada sociedade das coisas e que a sociedade humana somente é possível na medida em que exista uma determinada sociedade das coisas, também é lugar comum. É verdade que, até agora, estes organismos supra individuais têm recebido uma significação mecanicista e determinista... daí a reação contra esse ponto de vista. É preciso elaborar uma doutrina na qual todas estas relações sejam ativas e esteja em movimento, fixado bem claramente que a sede desta atividade é a consciência de cada homem que conhece, quer, admira, cria, etc.; de cada homem concebido não isoladamente, mas rico de possibilidades provenientes de outros homens e da sociedade das coisas, das quais não pode deixar de ter certo conhecimento. (Assim como todo homem é filósofo, todo homem é cientista, etc.) (Gramsci, 1995).

Não deixa de ser um clichê a afirmação de que o ser humano só pode ser moldado vivendo em sociedade. No entanto, essa afirmação por si só não abrange todas as determinações plausíveis, especialmente no que diz respeito às dimensões individuais da experiência humana. A pressuposição de que uma sociedade capitalista, com suas características peculiares de produção e organização social, só pode ser compreendida na medida em que haja uma sociedade das coisas (mercadorias) é uma ideia que também se tornou comum. No entanto, é importante resistir à tendência mecanicista e determinista, associada a essas ideias. Deve-se rejeitar a naturalização de algo que é autenticamente uma construção humana no mundo. Portanto, é fundamental desenvolver uma teoria social na qual essas mediações sejam entendidas como parte de uma totalidade em constante evolução.

É por meio da ação humana que a consciência, a vontade, a admiração, o conhecimento, a criatividade e outras facetas da experiência humana são produzidos. Cada ser humano não é formado de maneira isolada, mas sempre dentro de um contexto rico, moldado por sua interação com outros indivíduos e com as criações humanas. Logo, é essencial apreender o conhecimento ao que significa ser humano.

Ficando assim evidente que a construção e o desenvolvimento de uma teoria crítica emancipatória não dizem respeito exclusivamente à Educação Física ou às Pedagogias Críticas. Essa é uma demanda que abrange vários complexos científicos, incluindo a psicologia³ (Silveira; Doray, 1989, p. 11).

Quando se trata da relação entre Educação e Psicologia e de seus objetos específicos de estudo e respectivas mediações, Saviani argumenta que "uma das limitações da contribuição da psicologia para a educação reside no fato de que a psicologia tem se concentrado principalmente no indivíduo empírico, em vez do indivíduo concreto" (Saviani, 2011, p. 85-86). Portanto, ele enfatiza que o indivíduo concreto é uma síntese de múltiplas relações sociais, enquanto o indivíduo empírico é uma abstração que considera as variáveis de forma fragmentada.

Por isso, tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a abordagem crítico-superadora não podem deixar de considerar a formação humana como a constituição de um ser singular, mas também de um ser genérico inserido em um fluxo processual, histórico e dinâmico no metabolismo social. Essa compreensão é uma parte fundamental do corpo teórico de uma teoria e prática crítica. Não cabendo então, deixar de enfatizar que o ser humano é a síntese de ricas mediações sociais. Focar exclusivamente na perspectiva dicotômica, em certos momentos prevalece no contexto pedagógico, como a oposição entre objetividade e subjetividade, ser singular e ser genérico, dimensão humana histórica, ser social e ser individual, dimensão humana psicológica, entre outros, acaba obscurecendo os fundamentos e pressupostos centrais da teoria histórico-crítica (Saviani, 2010).

A corrente de pensamento na qual o trabalho se fundamenta, destaca-se pela análise de objetos ou problemas no âmbito da construção teórica. Seu objetivo é preencher a lacuna existente na produção de categorias teóricas necessárias para o desenvolvimento de propostas educacionais práticas voltadas para sujeitos reais em vez de sujeitos abstratos. Para direcionar a ação em direção a sujeitos reais, é

³Silveira na coletânea, "Elementos para uma teoria Marxista da Subjetividade", apresenta que tanto a questão da subjetividade humana quanto as determinações mais abrangentes relacionadas a individualidade foram analisadas, por uma parcela, das mais diversas correntes de pensamento, de modo geral, numa perspectiva abstrata, ficcional tomando como absoluto algo relativo. Contudo, isso está longe de justificar um abandono, afastamento ou supressão dessas temáticas no interior do pensamento Marxista. Nessa mesma obra, o francês Lucien Sève se afirma a importância de criação de uma "ciência singular", dirigida aos estudos sobre personalidade e biografia (Silveira, 1989, p. 147-178).

fundamental contar com mediações de categorias teóricas capazes de revelar o ser humano como um produto de suas múltiplas relações sociais no mundo. Essa totalidade social é muito mais do que a simples soma de suas partes, da mesma forma que o indivíduo deve ser entendido como algo maior a mera agregação das interações sociais as quais vivência no mundo (Lukács, 2013, p. 15).

Em resumo, o problema investigado envolveu a análise crítica, a delimitação e o desenvolvimento dos complexos conceituais relacionados ao trabalho, alienação e emancipação humana, como abordados na obra "Para uma ontologia do Ser Social" de György Lukács. Esses conceitos foram mediados ao complexo de estudo da Educação Física, particularmente no que diz respeito à formação humana. O objetivo final é a ampliação do debate crítico no contexto da Educação Física no Brasil.

2.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

2.2.1 Ontologia do Ser Social e a Educação Física

Com base na pesquisa já realizada, este estudo se posiciona dentro do pensamento pedagógico brasileiro, direcionando-se para um segundo ponto de demarcação: a abordagem crítico-superadora no âmbito da Educação Física, conforme defendida pelo Coletivo de Autores (2009). Essa abordagem busca superar as limitações e contradições da concepção tradicional da Educação Física, que frequentemente se limita a uma visão meramente técnica e utilitarista do corpo, desconsiderando suas dimensões social, política e cultural.

Nesse contexto, a teoria do ser social em Lukács assume uma posição central, manifestando-se por meio da ontologia do ser social. Esta ontologia oferece uma compreensão aprofundada das relações sociais e do papel essencial do trabalho na formação dos indivíduos e da sociedade. Ao fornecer subsídios teóricos valiosos, a ontologia de Lukács permite uma análise crítica das contradições inerentes à formação humana, enquanto busca superar o estranhamento que os indivíduos experimentam em relação ao seu próprio ser social.

A pesquisa realizada possibilitou investigar e avaliar de forma precisa a contribuição das categorias de trabalho e estranhamento desenvolvidas por György Lukács em *Para uma Ontologia do Ser Social*. Esses conceitos foram fundamentais para o desenvolvimento de um entendimento marxista da formação humana e para a compreensão da emancipação no complexo contexto da Educação Física. Os resultados obtidos proporcionaram um aprofundamento significativo na compreensão dessas categorias e sua relevância para o campo de estudo.

Inicialmente, a pesquisa envolveu uma análise detalhada das obras de Lukács sobre a ontologia do ser social, o que permitiu compreender melhor as inter-relações entre trabalho, estranhamento e formação humana, destacando sua importância tanto teórica quanto prática.

A partir dessa base, foi realizado um estudo comparativo entre o complexo da formação e as categorias do trabalho e do estranhamento estabelecidas por Lukács. Essa comparação permitiu identificar pontos de convergência e divergência conceitual, fornecendo subsídios valiosos para a aplicação dessas categorias no contexto específico da Educação Física brasileira.

Além disso, a pesquisa investigou as contribuições e mediações possíveis do pensamento de Lukács para a Educação Física. Foram exploradas as potencialidades dessas categorias como ferramentas de análise crítica, visando à promoção da reflexão sobre as práticas educativas e ao desenvolvimento de uma abordagem pedagógica mais humanizada e emancipatória.

Com base nos resultados obtidos, concluiu-se que as categorias do trabalho e do estranhamento estabelecidas por Lukács desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de um conceito marxista de formação humana. Elas permitem uma compreensão mais aprofundada dos processos de humanização e emancipação, fornecendo subsídios teóricos e práticos para uma abordagem crítica e transformadora no campo da Educação Física.

Dessa forma, o estudo contribui para a ampliação do conhecimento acadêmico na área e para a promoção de uma prática pedagógica mais consciente e comprometida com a formação integral dos indivíduos. Os resultados fornecem subsídios relevantes para a reflexão crítica sobre as práticas educativas na Educação Física, contribuindo para o avanço da área e a busca por uma educação mais emancipatória e transformadora.

2.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMA

2.3.1 Imprescindibilidade da tradição marxista lukacsiana para a Educação Física

Só uma ontologia do ser social sistematicamente executada – na medida em que isso for possível hoje em dia – e, falando mais concretamente, uma teoria, fundada nessa ontologia, das diversas formas e fases da práxis social dos seres humanos, uma teoria da generidade que neles opera quanto à forma e ao conteúdo, poderia nos ajudar a expressar, ao menos com razoável adequação a problemática aqui existente (Lukács, 2010, p. 98).

A Ontologia do Ser Social, enquanto fundamento filosófico subjacente, desvela e torna explícitas as teorias e concepções sobre a humanidade e o universo que embasam este estudo. A metodologia seguida nesta investigação está ancorada nas ideias do eminente teórico marxista húngaro György Lukács (1885-1971), destacando suas visões sobre os seres humanos e a inter-relação entre o indivíduo e a coletividade, dentro do quadro teórico de Karl Marx.

No escopo do marxismo, ao longo de sua trajetória de 86 anos, Lukács elaborou uma vasta obra teórica, investigando diferentes correntes de pensamento por meio de um processo dialético de superação e assimilação. Notoriamente, Lukács emergiu como o principal teórico da estética na tradição marxista, dedicando-se intensamente à crítica literária, à discussão do belo e à estética em sentido amplo. Essa prioridade foi especialmente visível em seu período final, entre meados dos anos 1950 até sua morte em 1971, fase em que Lukács desenvolveu uma teoria que sustentava a emergência de uma nova ontologia no pensamento marxista. Essa ontologia do ser social não se configura como uma abordagem metafísica, mas sim como uma concepção do ser humano na sociedade (Lukács, 2017).

A difusão do pensamento de Lukács no contexto brasileiro trouxe novas perspectivas à análise crítica da realidade social e política, oferecendo uma base sólida para debates acadêmicos e influenciando gerações de estudiosos e ativistas. As contribuições de Coutinho, Netto e Konder não só facilitaram o acesso às obras de Lukács, mas também incentivaram a produção de pesquisas originais que dialogam com sua teoria, adaptando-a às particularidades do cenário brasileiro.

A introdução das ideias lukacsianas no Brasil permitiu uma ampliação no debate sobre a estética marxista, bem como uma reflexão mais profunda sobre a dialética histórica e a práxis revolucionária. Esse movimento intelectual ajudou a consolidar uma tradição crítica que se mantém presente nos estudos sociais e humanos no país, destacando-se por sua capacidade de interpretar e intervir nas complexas dinâmicas sociais contemporâneas. Assim, a obra de Lukács, mediada pelos esforços de seus intérpretes brasileiros, continua a ser uma fonte inesgotável de inspiração e análise crítica (Netto, 2012).

A complexa obra de Lukács passou por vários momentos, inclusive por diferentes filiações filosóficas, conforme coloca José Paulo Netto, a seguinte periodização⁴: a) período neokantiano (1907-1914); b) período pré-marxista (1914-1918) e c) período marxista, o qual ele subdivide em cinco fases, das quais, para esse estudo é interessante, especialmente, a quinta fase que vai de 1956 a 1971, é neste momento que “Lukács; centra-se na elaboração sistemática da sua Estética, na produção de crítica avulsa (literária e política) e na constituição da Ontologia do ser social” (Netto, 1992, p. 38).

Ao avançar na produção da sua Ética, Lukács percebe a necessidade de alicerçá-la em bases sólidas, objetivando uma elaboração histórico-sistemática de fato, materialista e dialética verdadeiramente fiel à inspiração de Marx, em específico ao “ser social”. Se põe a trabalhar, em primeiro lugar, no sentido de estabelecer a determinação histórica do modo de ser e de se reproduzir do ser social. Sem uma efetiva teoria do ser social (ontologia) a ética estaria inviabilizada. Então no processo de elaboração teórica da Ética, Lukács se vê, forçado pelas circunstâncias a preparar uma “introdução” a Ética. Essa “introdução”, no futuro vem a ser, justamente, os fundamentos da “Ontologia do Ser Social”. Lukács, no afã e vigor da juventude, se empenhou tanto na Introdução a Ética (Ontologia) a qual veio a se tornar uma das suas mais importantes obras é também uma das mais complexas sistematizações filosóficas do seu tempo (Netto, 2012).

⁴Como não é o objetivo deste trabalho e devido a limitação de espaço para esse estudo optamos por não descrever em detalhes cada um destes períodos, mas a periodização completa pode ser conferida na página 38 da obra citada.

Lukács possuía o objetivo primordial de elaborar uma obra sobre Ética. No entanto, ele percebeu que era indispensável compreender, previamente, a essência dos "seres". Como resultado, dedicou-se à redação de uma introdução à sua Ética, originando assim a Ontologia do ser social (Netto, 2012, p. 16).

Apesar das diversas discussões em torno de Lukács, teóricos de destaque, como Pinassi e Lessa (2002), sustentam que esse autor ainda é insuficientemente conhecido ou compreendido. Esse cenário pode ser atribuído, possivelmente, à uma carência de análises sistemáticas sobre Lukács, especialmente devido à escassa⁵ quantidade de grupos de estudo no Brasil dedicados a analisar sua obra. Além disso, a maior parte de sua produção teórica, especialmente em sua última fase, permanecia em alemão, com poucas traduções disponíveis em português ou espanhol⁶.

Em um movimento ainda incipiente de tradução das obras de Lukács, a editora Boitempo tem disponibilizado, pela primeira vez em língua portuguesa, algumas de suas principais obras, como "Prolegômenos para uma ontologia do ser social" (Lukács, 2010) e "Para uma ontologia do ser social I", com o seu primeiro volume publicado em dezembro de 2012, seguido pelo segundo volume em 2013 (Lukács, 2012, 2013).

As profundas análises feitas por Lukács acerca do significado das objetivações do gênero humano e o conseqüente impacto na humanização dos indivíduos são de grande contribuição no âmbito dos estudos Marxistas em educação (Duarte, 2012).

Portanto, se faz não somente válida, mas formalmente necessária, uma proposta de estudos das obras derradeiras de Lukács. Levando-se ainda em consideração que suas formulações ontológicas têm uma direta e intrínseca relação com a formação humana e com a área de atuação no campo da Educação Física (Sousa, 2020; Barros Jr., 2023).

Na perspectiva de uma formação omnilateral, considerando uma educação estética ou educação dos sentidos alicerçados na ontologia de Lukács, a arte é uma atividade iniciada na vida cotidiana para, em um segundo momento, retornar. Produzindo assim, nesse movimento de idas e vindas uma elevação na consciência

⁵Talvez o de maior influência tenha sido o formado por José Chasin e seus principais discípulos como Ester Vaisman e Sérgio Lessa.

⁶Por exemplo: Sua obra Estética, lançada em 1963, até hoje nunca foi traduzida ao português, mas desde 1966 ela está disponível em espanhol, obra em 4 volumes com mais de 1.800 páginas. O coletivo veredas, liderado pelo prof. Sérgio Lessa, está em fase final de uma tradução para referida obra.

sensível dos homens. Nesse sentido, Celso Frederico ao estudar os conceitos de formação da consciência e catarse em Lukács nos traz profundas reflexões, especialmente quando diz que:

A arte e a ciência são formas desenvolvidas de reflexo, de recepção, da realidade objetiva na consciência dos homens. Elas se constituem lentamente e durante a evolução histórica e se diferenciam incessantemente. Lukács privilegia a ciência e a arte como formas puras de reflexo, mas entre elas, num fecundo ponto médio, localiza o reflexo próprio da vida cotidiana (a consciência do homem comum). A vida cotidiana é o ponto de partida e o ponto de chegada: é dela que provém a necessidade de o homem objetivar-se, ir além de seus limites habituais; e é para a vida cotidiana que retornam os produtos de suas objetivações. Com isso, a vida social dos homens é permanentemente enriquecida com as aquisições advindas das conquistas da arte e da ciência (Frederico, 2000, p. 303).

No entanto, a humanidade vive em um modo de organização social em que o estranhamento e o fetichismo interferem diretamente no cotidiano, impedindo o homem de refletir e experimentar todas as suas possibilidades de desenvolvimento humano-genérico, sendo necessária uma ação intencional direcionada a estes fins⁷.

Compreender os nexos no movimento do singular ao universal, da passagem e intercâmbio do indivíduo ao gênero, dentro do contexto da organização socioeconômica vigente é basilar à formação humana. “O ser humano nasce em uma determinada sociedade, sob determinadas condições sociais e inter-humanas que ele próprio não escolhe; são elas resultado da atividade de gerações anteriores” (Schaff, 1967, p. 71). Assim, é preciso procurar apreender o que foi e como se viabilizou o desenvolvimento genérico humano, ou seja, buscar desvelar a situação na qual a humanidade está e quais circunstâncias sociais impedem os homens de serem tudo aquilo que poderiam ser:

O capitalismo, hoje em dia, cumpre este papel. Ele impede o desenvolvimento humano (indivíduo/gênero) na medida em nos impede de sermos tudo aquilo que poderíamos ser. Há uma inadequação do indivíduo ao gênero, que empobrece (relembrando Os Manuscritos de 1844) aos dois (Húngaro, 2001, p. 251).

⁷No entendimento deste trabalho a educação escolar apresenta-se como o local privilegiado para este fim.

Paulo Netto (2012, p. 68) percebe, em Lukács, nexos referentes à vida cotidiana e à constituição da humanidade do homem, por isso, nos apresenta as seguintes considerações:

[...] a vida cotidiana é o alfa e o ômega da existência de todo e cada indivíduo. Nenhuma existência individual cancela a cotidianidade. Daí que esta imponha aos indivíduos um padrão de comportamento que apresenta modos típicos de realização, assentados em características específicas que cristalizam uma modalidade de ser do ser social no cotidiano, figurada especialmente num pensamento e numa prática peculiares. Ambos se expressam, liminarmente, num materialismo espontâneo e num tendencial pragmatismo.

A partir daí é possível a reflexão de que, se a vida cotidiana é tida como determinante da existência de cada indivíduo singular, e se esta cotidianidade no capitalismo é repleta de fetichismo e estranhamento, como é possível a ascensão a patamares superiores de desenvolvimento humano-genérico?

Lukács abordou o processo histórico de desenvolvimento do gênero humano pelo viés de surgimento e diferenciação, partindo da vida cotidiana de esferas superiores de objetivação humana, tais como: A ciência e a arte. Ele considerava esse movimento como efetivo e irreversível para o enriquecimento ontológico humano. Entretanto, não expressa desprezo pela categoria da alienação dos conteúdos, tanto na ciência como na arte. Desse modo, ao longo do contraditório curso da história, o gênero humano tem se enriquecido, visto que tem adquirido forças, valências e carências qualitativamente superiores, que passam a constituir parcela ineliminável do ser da humanidade, no seu conjunto. Ainda que, em decorrência das relações alienadas, essas novas forças, valências e carências não se cumpram na vida da maioria dos indivíduos. Trocando em miúdos, é necessário reconhecer o que deve ser suprimido na superação da lógica desumanizadora do capital daquilo que, apesar de ter surgido no interior de relações sociais alienadas, deva ser preservado por uma sociedade rumo a um nível superior de desenvolvimento (Duarte, 2012; 2013).

Celso Frederico (2000, p. 305) no livro “Cotidiano e Arte em Lukács” também traz importantes considerações a respeito da formação humana quando nos apresenta:

A elevação não é uma fuga, um devaneio inconsequente. Após a fruição estética, o homem mobilizado pela arte volta a defrontar-se com a fragmentação do cotidiano. Mas agora, acredita Lukács, esse homem enriquecido pela experiência que o colocou em contato com o gênero, passará a ver o mundo com outros olhos. A arte, portanto, educa o homem fazendo-o transcender à fragmentação produzida pelo fetichismo da sociedade mercantil. Nascida para refletir sobre a vida cotidiana dos homens, a arte produz uma “elevação” que a separa inicialmente do cotidiano para, no final, fazer a operação de retorno. Esse processo circular produz um contínuo enriquecimento espiritual da humanidade.

Nesse transcurso, fica claro que a catarse estética eleva o indivíduo a patamares superiores de desenvolvimento genérico, no entanto, não é qualquer arte ou qualquer conhecimento capaz de impulsionar os patamares de desenvolvimento humano:

As realizações pseudo-estéticas que integram o “ciclo problemático do agradável”, ao contrário, fixam o indivíduo em sua imediatez cotidiana. Elas apenas cumprem a função de entretenimento, dirigindo-se à esfera privada dos indivíduos. Diferentemente das realizações verdadeiramente artísticas, elas não generalizam, não colocam o indivíduo em contato com o gênero. Essa permanência na mera singularidade impede a “elevação”, o contato enriquecedor com o gênero e, por isso, o caráter social da personalidade humana não se desenvolve (Frederico, 2000, p. 306).

A natureza humana não é um dado natural, uma característica genética, mas sim uma possibilidade, que pela humanidade é produzida sobre a sua base natural, biofísica. Desse modo, o trabalho educativo é o ato de fabricar, direta e intencionalmente, em cada pessoa, a humanidade que é produzida pela raça humana. Então o objeto da educação é, por um lado, o reconhecimento dos fundamentos da cultura necessários para a assimilação dos indivíduos, da espécie homo sapiens, para que eles se tornem humanos, se humanizem, e por outro lado, mas simultaneamente, à procura por métodos mais adequados para o alcance desse objetivo, a humanização (Saviani, 2011).

A categoria trabalho encadeada à educação é um elemento fundamental para entender os pressupostos deste projeto de pesquisa. Numa clássica definição de trabalho educativo, Newton Duarte (Duarte, 1998) reconhece a questão ontológica como sendo cerne da ação humana na transmissão do conhecimento, produzindo nas pessoas “a humanidade”, ou seja, o produto do trabalho educativo feito pelos homens atinge seu efeito, nos momentos, em que cada pessoa, em particular apreende, se apropria, da humanidade produzida pela sociedade no processo histórico. Completando, quando as pessoas adquirem os fundamentos culturais importantes e

vitais à formação, indispensáveis à sua humanização como seres os quais vivem em sociedade, só assim o conceito dialético que se movimenta dá objetivação à apropriação. Acontecendo de modo genuíno, mas apenas quando o gênero humano se desenvolve, de tal maneira, no decorrer da história transborda aos seres singulares.

Dada a importância do trabalho educativo no desenvolvimento gradativo da sociedade humana e em consonância com a teoria do ser social, Saviani (2012) considera o trabalho como um princípio educativo, ou seja, como um elemento fundante e determinante da vida humana em sua totalidade a categoria trabalho também é fundante e determinante na educação. Assim, entende-se a categoria trabalho como uma condição natural e irremovível da vida humana, pois em qualquer sociedade o trabalho age como um fundamento educativo, sendo assim, determina a forma como é organizada e concebida a educação.

No entendimento de produção e transmissão do conhecimento, seja no campo da educação ou da ciência, pelo exposto acima, fica difícil estabelecer um marco divisor nos dois conjuntos, visto que o ambiente escolar é o local ou espaço ideal para este fim. Assim, “o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” Saviani (2012).

Nesse contexto, a questão central da investigação é explorar as contribuições potenciais das categorias de trabalho e alienação – incluindo os conceitos de exteriorização e estranhamento – na ontologia do ser social de György Lukács. O objetivo é desenvolver um conceito marxista de formação humana aplicável ao debate contemporâneo na Educação Física brasileira. Essa reflexão busca revelar como esses conceitos podem enriquecer a compreensão e a prática da Educação Física, promovendo uma abordagem crítica e transformadora alinhada com os princípios marxistas.

2.4 ORGANIZAÇÃO DA TESE

2.4.1 Primeiras aproximações ao objeto e os alicerces constitutivos da tese.

Provocados pela materialidade e necessidades do mundo contemporâneo, a fim de desvelar o sujeito humano real em sua concreticidade, é necessária uma apreensão no mundo das ideias do que, realmente, existe. Em que o professor o qual se coloca diante de um problema de pesquisa científico tem em mente a necessidade de se trabalhar com abstrações, a produção do concreto pensado, dos conceitos em sua consciência não se encontram no momento imediato do contato com o estudante. Esse conjunto articulado, dinâmico e em movimento é construído. Ademais, no caso da ação humana educativa, conhecer o indivíduo real não se restringe a apreensão do que ele é, mas também ao seu ‘em sendo’ e os seus possíveis “vir a ser”. Esse entendimento implica em dois caminhos viáveis. Se colocar em favor de algumas possibilidades de esse vir a ser e, em virtude disso se afastar de outras.

Como a opção por esta pesquisa, foi a de ser alicerçada numa tradição de pensamento Marxista, mediada pela teoria do ser social em Marx e em Lukács, a compreensão do vir a ser do indivíduo, síntese de múltiplas determinações, ou relações sociais, se faz imperativo o entendimento de que a gestação desse ser é um processo menor, situado dentro de um maior, o vir a ser histórico do ser humano em sua dimensão social. Com essa dedução inicial, delimitamos em relação ao processo de formação humana, algumas categorias norteadoras do estudo:

A Categoria trabalho nos processos de: Previa ideação, Objetivação e apropriação (Exteriorização)⁸. (Nas fases da execução e produto, objetivação e

⁸A partir da categoria trabalho se tem um momento fundamental para o desenvolvimento dessa pesquisa que é a alienação. Em Marx, numa tradução vinda do alemão, se percebe, nos estudos, duas palavras para explicação desse momento: “Entausserung” e “Entfremdung”. Optamos pela tradução, apreensão e estranhamento conforme os estudos de Lessa (2016). A exteriorização (Entausserung) constitui a ação de retorno do ente objetivado sobre o sujeito – criador – e, conforme as reflexões do mesmo autor, a exteriorização é o momento em que ocorre a ação de retorno da objetivação sobre o sujeito, impulsionando a individuação – e, por conseguinte também a sociabilização – a patamares genéricos crescentes (Lessa, 2016, p. 147). O estranhamento (Entfremdung) é um produto histórico, resultante da forma capitalista de produção. “É justamente essa radical historicidade do ser social que possibilitou a Marx sua crítica radical ao trabalho abstrato, demonstrando que o estranhamento (Entfremdung) produzido pela exploração do capital não corresponde a nenhuma essência a-histórica dos homens, podendo, portanto, ser superada pela constituição da sociabilidade comunista” (Lessa, 2016, p. 24).

exteriorização, dentro da categoria trabalho) por entendermos estar nelas a dinâmica processual da autoprodução do humano no ser ao longo da história.

Humanização e alienação (estranhamento) ao passo que essas duas categorias exteriorizam a natureza contraditória na qual as categorias da objetivação e da apropriação se realizam dentro do complexo das relações sociais no modo de produção capitalista. Tendo em vista o indissociável emaranhado entre classes exploradores e explorados.

Gênero Humano como uma categoria que representa o produto dos esforços de toda história social humana, o resultado da atividade social objetivada pela ação dos seres humanos no mundo. Transmitida de geração para geração. A formação humana, do ser singular, depende dessa troca com o seu ser genérico que é histórico e está no tempo. Um ser humano singular pertence e ao mesmo tempo contém o ser genérico.

Formação para emancipação humana (educação contra o capital): categoria que exterioriza no campo da formação do indivíduo, incutir cultura humana nos humanos como uma espécie de segunda natureza. Resultante das sínteses de múltiplas determinações sociais, expressa a busca pela apreensão, incorporação e superação do caráter espontâneo, originário e natural do ser singular. Direcionada a produção de uma individualidade resultado das sínteses, das conexões humanas conscientes, da vivência particular de sua existência no mundo, permeada por conexões com as objetivações do gênero humano, seu modo de produzir e se reproduzir socialmente.

A proposta para iniciar a apresentação, pesquisa e exposição dos dados é a investigação dentro da categoria trabalho na análise teórica da mediação entre prévia ideação, objetivação e apropriação (objetivação e exteriorização e/ou execução e produto) entendendo estar nessa dinâmica o núcleo da autoprodução do humano por meio da sua atividade social (Lukács, 2013). Na obra a ideologia alemã, Marx e Engels, demonstram ser a produção dos meios de subsistência humana a característica fundamental que diferencia os humanos dos demais animais. Essa definição ficou marcada pelos autores como o primeiro ato histórico (Marx; Engels, 2007, p. 33).

Nos manuscritos econômicos e filosóficos, Marx (2004, p. 114) nos relata ser a história o ato do nascimento do ser humano. E essa ação histórica é movimento de constante superação, onde o ser é um constante vir a ser. Sendo o ser humano inacabado e inacabável. Esse ato histórico significa que o ser humano ao transformar a natureza afim de construir as condições para a sua existência ele se apropria e se corporifica nela. Isso significa dizer que essa apropriação e corporificação produzem no ser humano novas necessidades as quais conduzem a novas formas de ação. Um fluxo contínuo de superação por incorporação. Cada indivíduo da espécie sapiens nasce em um determinado espaço tempo histórico e para participar no interior dele, como humano, precisa apreender os produtos das atividades humanas constituídas pelas gerações anteriores. Em outras palavras precisa se apropriar dos produtos das atividades objetivadoras humanas.

Para um segundo momento da pesquisa a proposta é a análise da contradição entre o potencial humanizador e alienação humana (estranhamento), apresentado nas categorias, previa ideação, objetivação e da exteriorização (apropriação). Desvelando o distanciamento, desse potencial, por meio das relações de dominação de classes, onde umas subjagam as outras (Lukács, 2013; Marx; Engels, 2008). Movimento esse que reproduz um processo de alienação de tudo aquilo que o ser humano poderia ser. O afastamento de todo potencial humano possível de ser alcançado em relação ao gênero histórico já constituído.

O processo de humanização alcança patamares mais elevados na proporção em que a atividade social dos homens e mulheres produzem objetivações (corporificações) que medeiam possibilidades de existência, no mundo humano, cada vez mais conscientes, livres e universais. Entretanto o semear dessas objetivações (corporificações) na vida do indivíduo, tem no seu cerne possibilidades de maior grau de consciência, liberdade e universalidade. Tendo em mente que as exteriorizações dos indivíduos são incapazes de frutificarem características de universalidade em um solo onde imperem as relações sociais de exploração, abuso e dominação (Lukács, 2013).

O trabalho de toda humanidade, por muitas gerações, possibilitou que nos dias de hoje, campos do conhecimento como a filosófica, a arte e as ciências evoluíssem e permitissem ampliar a superação das barreiras naturais e dos modos de produção material da vida em sociedade. Expandimos de forma sem precedentes as

possibilidades de liberdade e universalidade diante da natureza, contudo esse desenvolvimento ocorreu de modo contraditório pois as oportunidades geradas custaram a miséria, a fome, a ignorância, a exploração e até mesmo a morte de uma grande parte da população humana no planeta⁹ (Barros Jr., 2022). Nunca, na história, se conheceu tanto sobre as leis da natureza tampouco a utilização de modo tão universal. Todavia nunca estivemos tão próximos de uma possibilidade de destruição total da natureza, do planeta onde vivemos, da extinção de nós mesmos; por meio da exploração desenfreada dos recursos naturais; poluição do planeta e pelas guerras (Antunes, 2020).

Então, essa característica contraditória, tanto humanizadora quanto alienante contida no interior das práticas sociais realizadas no modo de produção material da vida tem reflexos fundamentais no modo em que se dá a formação do humano nos seres (Lukács, 2013). Se por um lado a formação dos indivíduos como seres humanos necessita da apropriação das características humanas construídas ao longo da história social e transmitidas de geração em geração; em contrapartida, essa mesma apropriação é a condição que permite relações sociais de dominação alicerçadas processos de alienação (Lukács, 2013; Marx; Engels, 2008). Isso não quer dizer que nas objetivações humanas estejam predeterminadas, de maneira arbitrária, uma função humanizante ou alienante na formação do indivíduo. Tomemos, como exemplo, objetificações humanas que tem como essência a alienação, na criação de seres divinos, mitológicos e metafísicos, os quais devem ser cultuados, adorados e obedecidos. Essas objetivações alienadas tiveram, na vida de muitas pessoas, no decorrer da história, uma função social humanizadora de incorporar nos indivíduos necessidades de caráter coletivo, comunitários e genéricos (Lukács, 2013).

Por outro lado, podemos citar a ciência com exemplo de objetivação essencialmente humanizadora (entendendo sempre a humanização como um processo de elevação dos patamares de sociabilidade, liberdade e superação das barreiras naturais). Atualmente é praticamente impossível se pensar em humanização sem se pensar em ciência (Lukács, 2013).

⁹No Brasil, em 26 de fevereiro de 2020 foi confirmado que um homem vindo da Itália testou positivo para o novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador da COVID-19. Desde então, em 13 de abril de 2022, confirmaram-se 30.183.929 casos, segundo o Ministério da Saúde, causando 661.493 mortes.

Como comentado acima, vivemos em tempos de incríveis potencialidades de desenvolvimento humano, porém, máximos potenciais de alienação nos deixando uma retórica preocupação com a autodestruição da sociedade, do planeta e da humanidade. Ficando a pergunta do devir humano contemporâneo: Civilização ou barbárie? Se apropriação, desenvolvimento e aproximação por esta ou aquela, objetivação provocara no indivíduo incorporações humanizadoras ou estranhadas, essa é uma demanda que depende de uma teia social em movimento: Complexa, dinâmica e articulada. E de um conjunto de relações intrínsecas a formação do indivíduo no ato do processo de apropriação genérica.

É importante ter em mente que enquanto comunidade a sociedade humana não pode se desenvolver sem se objetivar, o que gera a possibilidade de alienação dos seres humanos diante das suas objetivações. E enquanto seres singulares os indivíduos não conseguem se reproduzir no mundo apartados da apropriação das objetivações históricas humanas. Ou seja, eles não podem sentir, pensar, avaliar e agir humanamente sem a apreensão das formas históricas produzidas do sentir, avaliar e agir (Lukács, 2013; Duarte, 2012).

Não há o que se falar em outro caminho de formação humana nessa sociedade. Não há outra possibilidade de constituição do ser singular que não passe pela contradição humanização e alienação (estranhamento). E se esse é o movimento que nos reproduz humana e socialmente no mundo, nos cabe o objetivo, não de negar o caráter humanizador da objetivação e da exteriorização (apropriação), mas sim, da busca pela superação das formas estranhadas contidas no processo (Lukács, 2013).

A mediação entre as essas duas categorias indissociáveis contidas no trabalho: objetivação e exteriorização (apropriação). Diferenciam, qualitativamente, a formação dos indivíduos humanos quando comparados a outras espécies animais existentes no planeta (Lukács, 2013). Em conformidade com Marx (2011, p. 516), Luria (2001, p. 50) reitera que, as espécies animais vertebradas superiores apresentam capacidade de tomada de decisão individual com um determinado nível de variação. Essa possibilidade de conduta resulta da interação entre o ambiente e as características corporais próprias da espécie. Ou seja, a relação metabólica das características fundamentais transmitidas hereditariamente nos corpos biológicos aliadas as condições ambientais variáveis e particulares da natureza.

A fim de sobrevivência, manutenção e transmissão da espécie todo animal precisa se adaptar as condições naturais particulares desenvolvendo apropriadamente as características herdadas. No caso dos homo sapiens os processos contidos na objetivação e na apropriação não são mediadores da transmissão espécie indivíduos. A relação orgânica do indivíduo e a espécie sapiens se dá do mesmo modo como nos outros animais terrestres, a transmissão genética. Mas o mecanismo de ação biológica hereditária não é capaz de disseminar nos indivíduos os atributos indispensáveis para o desenvolvimento da condição humana na espécie. Daí podemos compreender não estar na condição biológica da espécie os traços fundamentais do humano nos seres, não é na espécie que se dão as características objetivas da existência humana. A corporificação social das características humanas, formadas historicamente, fundam o gênero humano (Lukács, 2013).

A proposta para o terceiro momento de análise deste trabalho é a defesa teórica de que a formação para emancipação humana se dá na dialética do movimento entre ser particular, singular e ser genérico. Isto é, um movimento cíclico o qual se tem a aquisição, pelo indivíduo, das características humanas objetivadas e a ação de objetivação individual mediada pelo que foi por ele incorporado. Entendemos que, enquanto um animal natural terrestre a espécie homo sapiens pertence a uma categoria biológica do reino animal. Já a categoria Gênero Humano pertence a uma esfera histórica posta num espaço tempo para além de um código exclusivamente biológico. Ou seja, dizer isso significa que a condição humana é o resultado da autoprodução, desenvolvimento e transmissão da humanidade em milhares de gerações (Lukács, 2013; Marx, 2011; Marx, 2004, p. 114).

A categoria gênero humano não pode ser restrito ao que é comum a todos os seres humanos. Não é uma simples generalização dos atributos empiricamente verificáveis em qualquer ser humano. O gênero humano se expressa na síntese de múltiplas determinações históricas produzidas pelas objetivações dos homens e mulheres desde os primórdios até o momento atual.

Um exemplo de objetivação humana é a linguagem (Lukács, 2013, p. 44). É uma objetivação genérica quando todo e qualquer ser humanos para viver, se autoproduzir e reproduzir no mundo precisam se apropriar, corporificar esse atributo. Quando nos referimos a linguagem não nos limitamos a fala, mas sim as diversas

formas de trocas nas relações sociais de um ser humano para com os outros (Lukács, 2013, p. 84).

Outra demonstração de objetivação genérica é a linguagem escrita que, apesar de ser um patrimônio cultural histórico social, podemos perceber na sociedade mundial muitas pessoas passando toda vida sem acesso a essa objetivação e de todas as outras que seriam desenvolvidas em virtude dessa. Consequência de uma modelo social que tem como base a exploração, subjugo e a dominação de um ser humano sobre outro (Marx; Engels, 2008).

A circunstância dos seres humanos nascerem, viverem e morrerem em sociedade (Lessa, 2016; Frederico, 2000; Schaff, 1967), ou seja, em ocorrência da formação da individualidade ser resultado da formação da sua socialidade quer dizer também a formação da genericidade do ser singular. Isso demonstra ser a formação do ser genérico pertence ao gênero humano.

Na história humana, até o presente momento, a formação da socialidade tem explicado como o indivíduo se torna parte integrante das relações sociais. No entanto, há muito tempo, observamos trocas em que predomina o valor da dominação (Marx; Engels, 2008). Isso resulta na limitação do desenvolvimento do indivíduo, impedindo-o de alcançar todo o seu potencial enquanto ser genérico. Em outras palavras, para se formar um ser humano completo, é necessário que o indivíduo se desenvolva como um ser social. Contudo, essa socialidade, quando moldada dentro do modo de produção capitalista, também carrega a contradição do fenômeno do estranhamento. Enfrentar o estranhamento significa se empenhar na criação de condições reais para que todo ser humano possa se desenvolver ao máximo de suas possibilidades.

Para o quarto momento da pesquisa a proposta de análise é a mediação entre as categorias de formação humana e educação numa perspectiva emancipatória. Trabalhar no conceito prático de formação para consciências livres vai muito além de apenas explicar, por meio do conhecimento das relações sociais como se forma uma individualidade para essa ou aquela maneira de agir no mundo. Gramsci (1995, p. 38), em concepção dialética da história, explica ser o humano, não aquilo que ele é, de maneira estática. Mas sim tudo aquilo que ele pode vir a ser. Ou seja, ser humano é ter em suas mãos o controle do próprio destino. É poder se fazer, poder criar sua própria história, sua vida.

Formação humana para liberdade (emancipação humana) compreende o acesso as possibilidades máximas de desenvolvimento humano contidas no patrimônio cultural universal produzidos pelas condições objetivas da sociedade no que há de mais evoluído do gênero. Entendendo estar também nas relações sociais do modo de produção capitalista elementos de exclusão, exploração e dominação que fazem com que as condições geradoras de desenvolvimento também seja as condições de profundas formas de estranhamento (alienação) do indivíduo em relação ao gênero (Lukács,2013).

Os pressupostos teóricos e filosóficos fundamentais para análise de conjuntura material, histórica e dialética consiste nos estudos apontados por Marx, principalmente, nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844 (Marx, 2004), nos Grundrisse (Marx, 2011) e na Crítica da Economia Política (O capital) (Marx, 2013). Em pesquisadores marxistas e marxianos como, em especial, na compreensão do filósofo húngaro György Lukács, quando nos apresenta na obra Para a ontologia do Ser Social, estar em Marx e Engels, não só os fundamentos para a compreensão do funcionamento do sistema socioeconômico capitalista. Mas uma profunda análise ontológica do que são os seres humanos no modo de produção burguesa (Lukács, 2017).

Nessa perspectiva é possível apreender a análise histórica do progresso da formação singularidade humana. Percebendo o processo temporal no qual se percorre de uma individualidade muito primitiva, na pré-história humana, chegando ao modelo de sociabilidade capitalista, com condições objetivas e subjetivas para construção de singularidades mais desenvolvidas, livres e universais (Lukács, 2013). Mesmo que esse processo se dê sob as circunstâncias de uma forma estranhada de universalização mediada pelas trocas de mercadorias na sociedade atual.

O pleno desenvolvimento da formação humana exige a superação do modo de produção capitalista enquanto construtor de uma sociedade que aliena o ser humano dele próprio. Carece do enfrentamento, no interior das relações sociais de produção, da busca por uma formação humana plena de sentido, livre emancipatória. Nesse sentido, num pensamento lógico dialético, nos afirma Lukács (2013, p. 90) e também Gramsci (1995, p. 47) em referência ao ato de potência de Aristóteles (1996): O estado de potência ou possibilidade, por si só, não é uma realidade. Mas o é, quando em si está contida essa possibilidade de ser real. Exemplificando, o ser

humano ter capacidade, interesse ou necessidade de executar determinada tarefa, tem importância, somente, quando confrontado com aquilo que realmente colocou em prática com sua objetivação no mundo material. A possibilidade é sinônimo de liberdade. Quanto maiores forem as possibilidades de ação tanto maiores serão os patamares de liberdade na dimensão humana.

Sendo assim o processo de humanização enquanto possibilidade de um pleno desenvolvimento da formação humana na sociedade vigente torna-se ponto central para análise do processo de educação, formação e constituição ontológica do ser social enquanto um movimento para emancipação humana.

A pesquisa do processo de formação humana sintetiza, em condições de movimento dinâmico e articulação, a constituição da própria individualidade dos seres singulares. Formação essa que continua na investigação do movimento entre (teleologia) objetivação e exteriorização (apropriação, incorporação), da contradição entre humanização e estranhamento(alienação) e na categoria histórica do gênero humano (Lukács, 2013). A formação da individualidade para liberdade e para emancipação humana tem como direcionamento seres singulares humanos agindo em suas vidas cotidianas numa relação consciente com o gênero. Essa relação se concretiza por meio de ordenamentos da objetivação e da apropriação (contida na exteriorização) humana constantes no processo da formação do indivíduo. São objetos categoriais, fundamentais, de questionamento e de busca contínua por uma desfetichização (Lukács, 2003, p. 195).

A formação para emancipação humana é a produção de uma teoria a respeito da capacidade tanto humanizadora quanto estranhada dos conteúdos a serem trabalhados em espaços educacionais. Das formas escolares e atividades objetivadoras que resultam na formação de uma práxis consciente quanto a relação dos conteúdos em suas objetivações com as possibilidades de aprendizado e das formas pelas quais se realiza esse mesmo aprendizado.

Dadas essas considerações acreditamos serem essas as categorias fundamentais, basilares e estruturais que direcionarão as primeiras aproximações para proposta de análise da tese a ser construída. Esses apontamentos revelam a sistematização de reflexões ainda iniciais sobre categorias de análise com potencial para se tornarem instrumentos científicos relevantes, consideráveis e decisivos na construção de uma apreensão ontológica sobre a formação do ser humano quanto na

sua utilização para instrumentalizar as ações práticas na práxis social da Educação Física no contexto da abordagem crítico superadora.

O desenvolvimento desse projeto implica na incorporação crítica dessas categorias de análise, em seus desdobramentos e suas mediações com outras equitativamente importantes para apreensão do curso histórico da formação humana enquanto síntese de múltiplas relações sociais.

2.4.2 Considerações quanto Práxis da escrita

A lógica teórica para produção da tese se articula intimamente dos capítulos propostos ao problema delimitado, isto é, a pesquisa visa contribuir na construção, desenvolvimento e aprofundamento de um conceito marxista de formação humana alicerçado em “Para Ontologia do Ser Social de György Lukács”. Apreensão essa indispensável para se pensar em emancipação humana tanto na da pedagogia histórico crítica que é a nossa referência teórica no campo científico da Educação. Quanto na abordagem crítico superadora. Nossa orientação no campo da Educação Física.

Entendemos que essa meta direciona tanto a estruturação do pensamento nos conteúdos consignados na tese como na forma de exposição dinâmica, histórica e dialética em sucessivas aproximações ao objeto. O que talvez possa causar estranheza a pesquisadores que adotam um estilo de trabalho mais linear ou cartesiano.

Se tratando de primeiras aproximações é importante destacar uma opção metodológica pela construção de uma exposição que permita a reprodução ideal do movimento do real em suas propriedades dinâmicas não-lineares na produção de uma teoria a respeito da formação humana que contenha pressupostos teóricos e filosóficos Marxianos e Marxistas de ser humano. Em outras palavras: Uma ontologia histórica, materialista e dialética.

Com a intenção de contribuir para a pesquisa e desenvolvimento de uma teoria social crítica da formação humana que seja alinhada com as necessidades humanas da reprodução social na Educação física em seus debates contemporâneos de área é fundamental o rigor categorial que transpareça na leitura um momento pedagógico de difusão do jeito de pensar compatível com as bases teóricas, metodológicas e filosóficas nas quais buscamos fincar a construção da tese.

Por isso, apesar de apresentarmos uma proposta de divisão por capítulos, eles não se exaurem em si mesmos. Entendemos a impossibilidade de definir limites categoriais estanques e estáticos à dinâmica da vida humana que pressupõe processualidade. Ou seja, não temos a pretensão de buscar esgotar as categorias em seus determinados capítulos, mas sim buscar saturá-los de determinações. Aproximando-os cada vez mais do movimento do real em suas articulações na tese como um todo, pois assim acontece na vida cotidiana, no tecido do complexo social.

Uma tese que tenha como pressuposto a dialética não pode se restringir ao agrupamento de capítulos autossuficientes, tão menos uma mera soma de categorias estáticas. Um todo é muito maior que a soma das partes. Então compreendemos a produção da escrita da tese como uma totalidade formada por muitas mediações dinâmicas em que as partes se conectam mutuamente.

A opção da escrita é por uma metodologia de análise em espiral, as categorias serão estudadas em cada capítulos sendo saturadas e incorporadas ao estudo de outras categorias nos capítulos subsequentes, entendendo que, nesse movimento investigativo, as mesmas categorias anteriormente analisadas, continuam em movimento e vão sendo, cada vez mais, desveladas, esclarecidas e enriquecidas de determinações. A intenção é de que, por exemplo, as categorias de prévia ideação, objetivação e exteriorização (contidas na categoria do trabalho) investigadas no primeiro capítulo, venham a ser cada vez mais concretas e ricas em determinações quando forem incorporadas ao segundo capítulo que vai tratar da humanização e do estranhamento (alienação).

Um outro instante da escrita está relacionado à forma de exposição na tentativa de apresentar tanto o produto resultante da pesquisa quanto às fontes pesquisadas. A reta intenção de atender a uma finalidade pedagógica, no decorrer do texto, buscaremos socializar o acesso às fontes usadas na tese, tão como, apresentar como lemos e interpretamos as referidas fontes. Isso, com o devido cuidado para não perder a leveza, fluidez e estilo da escrita. Buscando no universo imagético seria como se os futuros leitores, pesquisadores e estudiosos desse trabalho pudessem estar em contato com nosso grupo de pesquisa com acesso a análise das passagens. Essa forma no fazer científico incorre em um risco, no qual, cabe deixar um alerta: A, apreensão, desenvolvimento e superação na produção do novo deve ser uma meta por meio da incorporação do pensamento dos diversos autores mencionados e jamais se tornar uma jaula teórica, uma prisão ou mera caricatura. Marx, escreve sobre esse processo no livro O 18 de Brumário:

Os homens fazem sua própria história, não a fazem como querem: não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado (Marx, 2011, p. 35).

A essa passagem temos algumas interpretações possíveis. Da impossibilidade de se criar algo novo sem a incorporação do já existente, isso tanto no campo da ação quanto do pensamento. Em outras palavras, o trabalho tanto intelectual quanto corporal acontece a partir das ideias já existentes. Não se cria ideias novas do nada. Esse processo de produção e reprodução humana no mundo não apresenta um viés forçosamente negativo. A transmissão das características humanas das gerações passadas as subseqüentes é uma particularidade humana fundamental. É bem verdade que, em alguns casos, essa transmissão pode coibir a produção do novo e tyrannizar os pensamentos de modo angustiante. Também pode ser usada de parâmetro ideocultural para que alguns seres humanos legitimem suas ações opressivas frente a outros humanos. Escondendo os reais significados objetivos que a transmissão do conhecimento tem no contexto reprodução material da vida social.

Os riscos são inerentes a dinâmica do processo e não há como caminhar fora dessas legalidades naturais do ser social. O que torna imprescindível a tomada de consciência da existência desse fluxo e a vigilância no cuidado para reconhecer quando a erudição limita o pensamento no lugar de enriquecê-lo.

Outra elucidação em relação ao uso das fontes de pesquisa e sua mediação com o objetivo da tese, não há a pretensão de se estabelecer tratados comparativos entre os autores nos quais a pesquisa é alicerçada no quesito de suas divergências. O material bibliográfico utilizado para fundamentação da tese apesar de estar ancorado na teoria do ser social de György Lukács, na Filosofia Marxista, não tem todos os autores pertencentes a um pensamento engessado, numa rígida compreensão dessa filosofia. Não são pertencentes a um único pensamento homogêneo Marxista.

O critério para utilização das fontes está na abordagem de forma consistente, coerente e enriquecedora das questões as quais iremos nos debruçar e não no pertencimento ou não de uma determinada rigidez no interior de alguma escola do pensamento Marxista. Explicando melhor, o principal critério de seleção está em encontrar nesses autores de orientação Marxista determinações que nos aproximem de uma análise ontológica do que os seres humanos estão sendo em nossa sociedade e como se formam mediados em sua reprodução social tendo como categoria central e fundante o trabalho com as relações entre a prévia ideação, objetivação e exteriorização. Compreender também os movimentos contraditórios imanentes da humanização e estranhamento (alienação) tanto como as possibilidades de formação para emancipação humana no processo histórico de objetivação no indivíduo do gênero humano.

Avaliamos nesse critério o controle para uma diminuição de um possível risco de ecletismo. Como em toda pesquisa científica o risco zero e quase impossível e dificilmente é totalmente eliminado. Não obstante, o lado oposto também é um dado a ser considerado. A perspectiva dogmática na pesquisa quando nos recusamos a reconhecer importantes contribuições de um determinado autor por discordâncias de alguns pontos teóricos defendidos por ele.

Outro elemento importante para o planejamento de execução da pesquisa dessa tese é a compreensão de alguns limites próprios do momento histórico como nos alerta Marx na introdução do 18 de Brumário. Não construímos nossas vidas como a queremos, mas sob certos limites materiais próprios do seu tempo histórico (Marx, 2011, p. 35). Na intenção incorporar ao pensamento dessa tese algumas obras e livros de determinados autores de matriz marxista e marxiana não temos condições objetivas de avaliar ou inserir a integra da obra de todos eles. Essa opção e condição metodológica está relacionada ao fato de os estudiosos estarem ligados ao desenvolvimento de análises categoriais indissociáveis das suas trajetórias ideocultural e políticas marcadas por seus respectivos tempos históricos¹⁰.

Esse procedimento seletivo apresenta riscos, como o de gerar um entendimento unilateral, ou mesmo uma apreensão equivocada do pensamento de algum autor que venha a ser empregado nesse trabalho. Enfatizamos que o critério de incorporar esse reforço de produção intelectual em consonância com o eixo condutor apresentado pela teoria do ser social, de György Lukács, possa diminuir a possibilidade de unilateralidade e distorção. Embora não elimine por completo esse risco.

Essa preocupação se torna maior na proporção em que empregamos autores com uma ampla, vasta e complexa produção intelectual. Sendo comum no amadurecimento intelectual dos autores que eles sejam mais criteriosos, rigorosos e exigentes com o julgamento de suas obras ou de frases anteriores. E que em certo momento até mesmo condenem como superadas ou julguem inúteis o material escrito em tempos anteriores.

Tomando como exemplo podemos citar Marx (2011, p. 29) que entendia na sua obra, escrita com Engels, A ideologia alemã: Ser um trabalho digno da “crítica roedora dos ratos”. Entretanto hoje é consenso na área das ciências humanas as relevantes contribuições que estão contidas nessa obra. Não obstante as diferentes traduções e interpretações construídas pela comunidade acadêmico científica que com o passar do tempo também podem causar certa dificuldade nas pesquisas.

¹⁰Em momentos anteriores ou posteriores a essas trajetórias, é bem possível que partes dessa produção intelectual não sejam necessárias e não abordem o núcleo das questões as quais delimitamos para essa pesquisa ou até mesmo contribuições sob perspectivas com as quais julgemos, com todo respeito, inadequadas ao processo revolucionário.

Uma última nota é em relação a questão das traduções e interpretações do material a ser utilizado na tese. Fica registrado o cuidado na apresentação, ao longo do texto de transcrições fielmente coletadas de editoras renomadas com traduções das obras em língua portuguesa, como também em possíveis traduções de alguma edição em outro idioma, como também na comparação entre duas ou mais edições na língua original. Isso porque algumas traduções, por vezes, nos parecem não contemplar o fiel espírito do original. Apesar desse cuidado com a transmissão da ideia com o máximo de fidelidade ao seu tempo e espaço cultural a questão da tradução ainda pode ter suas complicações e falhas levando em conta nossos limites enquanto grupo de estudos e pesquisas.

Dito isso, optamos, quando julgarmos conveniente apresentar no corpo da tese, como notas de rodapé, notas explicativas, com os trechos transcritos das obras em original das quais tivermos contato. Dessa forma os futuros pesquisadores terão acesso as citações com as notas devidamente sinalizadas dentro do ordenamento da associação brasileira de notas técnicas - ABNT.

3 REVISÃO DA LITERATURA

3.1 RESUMO DOS PRINCIPAIS CONCEITOS, TEORIAS E PESQUISAS RELACIONADAS AO TEMA

3.1.1 Teoria Social em Lukács

A compreensão do mundo humano ao longo da história foi influenciada por uma diversidade de ontologias e abordagens filosóficas, que refletiram as concepções e perspectivas de cada período. Essas elaborações ontológicas, resultantes da atividade prática humana, desempenhou um papel crucial na constituição do ser humano e na construção de uma realidade humanizada. Nesta pesquisa, o foco se concentra na análise da ontologia do ser social de Lukács, que se baseia em um conceito ontológico presente nas obras de Marx.

O objetivo desta tese é realizar uma investigação aprofundada da teoria social em Lukács, fundamentada no edifício categorial desenvolvido por Marx e Engels, para examinar sua relação com a formação humana. Adota-se uma abordagem investigativa que se apoia na interpretação lukacsiana, incorporando elementos do materialismo histórico e da dialética da história. Busca-se, assim, elaborar um conceito marxista de formação que seja pertinente ao contexto específico da Educação Física no Brasil.

A pesquisa se aprofundará na categoria de trabalho e alienação, compreendida como exteriorização e estranhamento, presente na ontologia do ser social de Lukács. Por meio de uma análise crítica e comparativa do modo de produção social da vida na sociedade burguesa, busca-se compreender o desenvolvimento dessa categoria ao longo do tempo e seu impacto na educação contemporânea.

Este texto introdutório tem como propósito contextualizar o leitor dentro do escopo amplo desta pesquisa, estabelecendo o objetivo central de análise da ontologia do ser social de Lukács e sua relevância para a formação humana. A seção seguinte da introdução fornecerá um panorama histórico conciso, situando o surgimento e o desenvolvimento das elaborações ontológicas ao longo da história, e posteriormente aprofundar-se-á nas implicações específicas para a formação humana no contexto da Educação Física, com enfoque na ontologia de Lukács.

3.1.2 As ontologias no tempo histórico

Através da intuição e de cálculos astronômicos e matemáticos, os seres humanos descobriram que a Terra não é o centro do universo. Guiados pelas estrelas, aventuraram-se em embarcações, chegando a terras desconhecidas e provando que a Terra é redonda, desafiando a concepção de que poderiam cair nas "beiras do mundo". No entanto, algumas correntes filosóficas desenvolveram uma visão pessimista do ser humano, considerando-o inerentemente ruim, imperfeito e limitado, incapaz de compreender verdadeiramente os fenômenos por meio do intelecto (Dias et al., 2018).

Em contraposição, a cosmovisão ontológica propõe que os seres humanos são naturalmente bons, sendo o mundo que os corrompe. Essa perspectiva, conhecida como visão romântica, foi fortemente defendida por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), um dos principais filósofos do Iluminismo. Rousseau acreditava que a sociedade corrupta distorce a natureza intrinsecamente boa dos indivíduos e que a verdade pode ser desvelada por meio da razão e da experiência pessoal. O movimento Iluminista, por sua vez, desafiou a visão restrita de que os seres humanos necessitam de "revelações" divinas para compreender o mundo, promovendo a capacidade de conhecê-lo de forma autônoma.

É fundamental reconhecer que a visão romântica não apenas refuta a concepção pessimista de que o ser humano é incapaz de lidar com as leis naturais ou compreender os fenômenos em sua essência, mas também inspirou ideais revolucionários em busca da felicidade e emancipação humana. O pensamento de Rousseau, por exemplo, influenciou diretamente a Revolução Francesa e a criação de uma nova ordem social baseada nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. Assim, é relevante destacar que diferentes concepções filosóficas sobre a natureza humana podem ter profundas implicações na maneira como pensamos e agimos em sociedade (Dias et al., 2018).

Assim como a cosmovisão romântica, que emergiu em um contexto histórico específico, várias tentativas foram feitas para explicar questões ontológicas, focando na definição do que são os seres. O termo "ontologia" deriva da combinação das palavras gregas "onto" (ser) e "logos" (saber), referindo-se ao estudo filosófico do ser.

Em latim, a palavra para "ser" é "esse", cujo infinitivo também é "esse", culminando no verbo "ser" em português. Desde a Antiguidade Clássica, uma das questões centrais da filosofia foi explicar a essência das coisas e dos seres, daí a origem do termo Ontologia (Dias et al., 2018). Para os gregos, particularmente Aristóteles, a verdade consistia na adequação da teoria ao ser, ou seja, a teoria sobre algo deveria corresponder autenticamente à realidade dessa coisa.

Foram apresentadas diversas explicações acerca da natureza dos seres, mas em determinado momento, com o desenvolvimento da história humana percebeu-se a possibilidade de equívocos nessas interpretações. Parmênides (530 a.C - 460 a.C) é talvez o filósofo grego mais bem-sucedido em termos de sua forma de pensar, uma vez que considerava que os seres são uma essência imutável.

Ao observar o mundo, o indivíduo pode ter uma falsa impressão sobre ele, vendo épocas de muito frio, muitas flores e clima agradável, calor excessivo e seca. Essas mudanças podem dar a impressão ilusória de que as coisas estão em movimento. Entretanto, de acordo com Parmênides, o ser humano é essencialmente imutável, enquanto as mudanças das estações e demais eventos do mundo não alteram a natureza das coisas. O mundo continua sendo o que é, e o ser humano permanece como ele é.

Essa compreensão de ser de Parmênides deixou um legado na História: ao se tentar entender a essência de determinada coisa, é necessário colocar as categorias em um pedestal de imutabilidade. No mundo atual, a noção de ciência e de verdade ainda é muito marcada por essa compreensão de ser. E esse entendimento é marcado por um princípio racional. Esse princípio é o da identidade. Uma coisa é igual a ela própria. E, por consequência, essa definição exclui o princípio da contradição. Uma coisa não pode ser diferente dela própria. As buscas, mesmo nos dias de hoje, da verdade, de respostas sobre o que os seres são estão muito marcadas por esse sentimento de argumentação confortável, de uma explicação, palpável e imutável, sobre determinadas coisas.

Os indivíduos, pelo menos em sua grande maioria, vivem do trabalho assalariado. Para o ser humano médio é impossível imaginar uma sociedade que não seja essa. Quer dizer, é naturalizada uma condição histórica como se fosse da própria natureza humana. O ser humano médio contemporâneo não se questiona sobre a essência da propriedade privada. De onde veio esse tipo de propriedade e a sua

relação social intrínseca. O indivíduo trabalha com a propriedade privada e a internaliza. E essa convicção passa a ser como se fosse da sua natureza. Esse tipo de organização interfere, de maneira decisiva, na maneira de ser dos homens. A linguagem, as maneiras de pensar, de amar, os gostos, as vontades, os sentidos e sentimentos humanos estão diretamente relacionados a essa relação social que é histórica – a relação dos homens, no mundo dos homens¹¹, com a propriedade privada (Dias *et al.*, 2018).

Neste sentido a discussão da formação humana não pode deixar de levar em conta esses condicionantes sociais, pois se assim o fizéssemos estaríamos reduzindo a formação humana à uma mera reprodução social imutável e “[...] a educação, embora determinada, em suas relações com a sociedade reage ativamente sobre o elemento determinante, estabelecendo uma relação dialética” (Saviani, 2011, p. 118) criando, portanto, condições não somente de reproduzir o que somos, mas sobretudo, de tudo aquilo que podemos vir a ser. O que contradiz a teoria de Parmênides.

Muito ainda fruto do movimento operário, os trabalhadores conseguiram a duras custas um tempo livre¹², sendo residual do trabalho em que eles administram conforme sua vontade, o chamado lazer. De certa maneira, deformado pelo modo de produção e acumulação capitalista, esse tempo livre acaba se tornando mais um momento de reprodução do capital: percebe-se, atualmente, um verdadeiro ato de felicidade passear nos shopping centers, por exemplo. Embora o indivíduo saiba que não necessite de nada efetivamente, a ação de comprar, a atitude de posse dos bens parece dar a ele, nessa sociedade, uma sensação de poder, de relacionamento e de pertencimento. Daí esse modo de agir parece ser da natureza humana. Imutável como em Parmênides. Mas na verdade é um modo de ser construído socialmente, pois os indivíduos adaptaram-se à maneira burguesa de pensamento, já que desde sempre conviveram sob a propriedade privada, submetidos a essas relações sociais de produção.

¹¹Adam Schaff em seu livro *O marxismo e o indivíduo*, de 1967, traz a seguinte compreensão a respeito da expressão mundo dos homens: “...o mundo do homem só é compreensível como independente de quaisquer forças existentes fora deste mundo (isto é, fora da natureza e da sociedade), e entendida como obra do homem”.

¹²Em outro estudo, é apresentada uma completa análise sobre as relações entre trabalho e lazer, onde é possível salientar o entendimento do tempo livre como uma conquista social e histórica dos trabalhadores, Ver Mascarenhas (2005).

Heráclito (1978) diz, quanto à essência do ser, é que na essência da razão o princípio da identidade é falso. Uma coisa nunca é igual a ela própria. Porque em um momento seguinte o ser humano já não é mais o mesmo: as estações do ano mudam, o mundo gira, se transforma e o ser humano também muda. É diferente do que era antes. Para Heráclito (1978), quando Parmênides diz que os seres são iguais a eles mesmos, ele está equivocado. Supostamente, se o ser humano pensa, reflete, aprende, entende, experimenta, a ideia é que o ser humano já não é mais o mesmo de antes.

Desde a Antiguidade, no período pré-socrático, há uma questão que atravessa o pensamento filosófico: a essência do mundo é a identidade ou a contradição. Em outras palavras, a substância do mundo estaria na identidade ou no movimento (Húngaro, 2008, p. 200).

Ainda para Heráclito (1978), o princípio movente do ser é que ser é vir a ser. Ser é constante vir a ser. Ser é processo. Não é possível dizer o que os seres são. Mas sim o que eles foram, e estão sendo. Analisando o presente e o passado dos seres torna possível vislumbrar as suas possibilidades e especular o que podem vir a ser. Ou até, alicerçado na ética, dizer o que os seres deveriam vir a ser, levando em conta os interesses mais universais da humanidade. Essa processualidade do ser é o princípio da contradição, a essência do raciocínio dialético.

Platão (427 a.C – 347 a.C), filósofo grego, evoca o esclarecimento no qual o mundo vivido pelos homens é o mundo das sombras, o mundo da caverna. O ser humano tem vida nesse mundo porque tem um corpo. E esse corpo é o cárcere da alma. Os homens estão nesse mundo, mundo da aparência, mundo da escuridão, porque estão marcados pelo pecado original, pecado da ignorância (Platão, 2019).

A passagem no mundo das sombras, por um espaço de tempo, é necessária à libertação da alma do corpo. Ao se libertar do corpo, a alma chega ao mundo das luzes. No mundo das sombras não está disponível aos homens o conhecimento das essências. O mundo das sombras é sempre o mundo das aparências – ao ser humano é possível, apenas, o acesso da aparência (Chauí, 2002).

Para Platão, o ser humano vai acumulando conhecimentos aparentes suficientes para se separar do corpo e ascender ao mundo das luzes. O mundo das luzes será o lugar onde se revelará a essência das coisas. A alegoria na qual Platão

explica essa relação do ser humano com o mundo é o mito da caverna (Platão, 2019). Nesse sentido, a natureza humana é imperfeita porque ela não capta a essência das coisas. Os seres humanos são imperfeitos, marcados pelo pecado original (a ignorância), e no mundo vivido e material a essência é inacessível aos homens.

A interpretação dessa teoria pelo pensamento religioso, notadamente o Novo Testamento, teve um entendimento próximo e ao mesmo tempo diferente. No plano material o ser humano veio para expiação dos pecados. Interpretações como céu, mundo das luzes, inferno, mundo das sombras são facilmente percebidas. Essa interpretação, pelo viés do Cristianismo, forneceu o arcabouço ideológico da Idade Média. Essa visão não é humanista. Não coloca o ser humano em primeiro lugar, mas coloca os seres como ruins por natureza.

Por isso, no processo revolucionário do Iluminismo, Saint-Just afirma que a felicidade é algo novo no mundo¹³ (Costa, 2012). Essa aspiração de uma existência que seja plena de sentido volta a surgir no mundo com o Renascimento, junto com o Iluminismo, momento em que a visão de mundo dicotômica de Platão entra em decadência.

Na disputa entre burguesia e igreja surgem novas visões de mundo, entendimentos que questionavam o poderio ideológico da Igreja, na qual a verdade era uma revelação divina, permitida apenas ao clero. O poder estava nas mãos dos nobres como sendo um dom divino e, sendo assim, os reis, a nobreza e o clero eram os verdadeiros representantes de Deus na terra, não devendo jamais ser questionados (Huberman, 2010).

Nesse emaranhado cultural ocorrem mudanças radicais envolvendo a organização social e o modo de produção humana, o que levou ao fortalecimento de novas compreensões de homem e de mundo, questionando assim os grilhões das estruturas ideológicas que foram o alicerce da sociedade feudal.

Em razão das significativas mudanças trazidas pelo mercantilismo, não havia mais como sustentar a ideia de que os seres humanos eram ruins por natureza, em decorrência do pecado original, tampouco eram destinados à miséria, como uma maneira de se livrarem do pecado original (Huberman, 2010).

¹³Em 3 de março de 1794, Saint-Just afirma na tribuna da Convenção, pensando nas possibilidades abertas pela Revolução Francesa: “A felicidade é uma ideia nova na Europa”.

Esse período da história humana é considerado a passagem do “teocentrismo” para o “antropocentrismo”. A fé começa a perder espaço para a razão. A fé, como se sabe, funda-se na crença e a ciência, na dúvida. A verdade deixa de ser, portanto, uma revelação e passa a ser compreendida como uma “descoberta”, resultado do exercício racional da dúvida. Os humanos, aos poucos, vão se percebendo como seres racionais e, portanto, como aqueles a quem é possível a “descoberta da verdade”. Essa é a essência do Racionalismo: é a razão humana e não a fé que distingue o verdadeiro do falso.

A mudança das circunstâncias faz surgir novas ideias: não é à toa que as cidades comerciais vão estimular a atividade científica, as atividades das artes no Renascimento, porque era uma forma de negar aquela concepção de ser humano ruim. O período renascentista aconteceu entre o século XIV e início do século XVII. Essa etapa da história foi marcada por significativas mudanças no modo de ser e de pensar humano. Foi um período marcado por mudanças na cultura, sociedade, economia, política e religião e pela transição do modo de produção feudal ao modo de produção capitalista, o que significou uma ruptura com a organização social anterior e trouxe profundos efeitos nas artes, na filosofia e nas ciências. Foi época de redescoberta do mundo e do ser humano (Hobsbawm, 2012).

O conceito de ser humano e de mundo advindo do pressuposto filosófico romântico, dentre outros elementos de uma determinada época, mobilizou várias pessoas a questionar o pensamento sustentado pelo clero: de que governantes eram predestinados e enviados dos céus à Terra. O povo, nessa época, arcava com todas as despesas do clero e da nobreza. Com o passar do tempo e influenciado pelos ideais do Iluminismo, o povo começou a se revoltar e a lutar pela igualdade de todos perante a lei. De tal maneira, as formulações desse pensamento romântico impulsionaram a ação revolucionária: transformar a sociedade se mostrou fundamental. Esses pressupostos, junto com inúmeros outros determinantes, foram alicerces ideológicos da Revolução Francesa.

Os movimentos sociopolíticos ocorridos entre 1640 e 1850 ficaram marcados como as Revoluções Burguesas. E estas por sua vez estabelecidas, deixam na sociedade as marcas de que as palavras de ordem: Igualdade, liberdade e fraternidade não foram cumpridas. Sabe-se, no entanto, que a igualdade se deu sobretudo no campo jurídico, embora – ainda hoje – na prática as pessoas não são iguais perante a lei. A liberdade é a liberdade de ser proprietário, o que passou a ser um direito de todo ser humano. A fraternidade, no modelo social instaurado, se deu tão somente por meio de práticas assistencialistas destinadas a campanhas como as do agasalho para os desabrigados e alimento para os famintos, mantendo as pessoas menos favorecidas, ainda, subservientes (Hobsbawm, 2012).

Sendo a propriedade privada direito de todo ser humano, por que ainda subsistem tantos desvalidos e desapropriados? Assim, o povo começa a perceber que essa classe social que ascendeu, protagonista do movimento revolucionário, não cumpriu o que prometeu. É nesse momento que a classe ascendente traz à tona a construção de outra concepção de ser humano e de mundo, com o humano sendo ruim por natureza.

Como o que sustenta o existente é a definição das diferenças inatas, é possível notar, agora, outro discurso da classe burguesa no poder: o problema não se encontra no mundo, não está na sociedade – o problema são as pessoas. Os seres humanos são desiguais por natureza. Em outras palavras, um determinado indivíduo já nasce com a capacidade de pensar, refletir, apto a trabalhos mais nobres na sociedade. Outro, entretanto, nasce com a capacidade para trabalhos inferiores. Nessa nova ontologia as aptidões naturais devem ser respeitadas. O problema não está na organização burguesa. Por que existe desigualdade? Porque uns possuem mais capacidade do que os outros. Essa concepção é a concepção das diferenças inatas.

Essa concepção possui sua sustentação de ordem filosófica, além de aliviar a própria culpa dos homens, assim como o faz a religião. O problema das desigualdades sociais passa aqui a não ser mais dos indivíduos que compõem a sociedade, mas sim de uma ordem natural ou metafísica dos seres: as pessoas já nascem predestinadas ao sucesso ou ao fracasso (Huberman, 2010).

Cada um dos pressupostos teórico-filosóficos é uma forma de compreender o que são os seres humanos e o mundo. Essas compreensões do que são os seres os dizem em seu modo de relacionamento com a sociedade. É desses movimentos filosóficos que se origina a palavra episteme, de epistemologia: conhecimento sobre a formação das coisas, a essência das coisas. A epistemologia é a filosofia da ciência, do conhecimento sobre as coisas. Quem somos nós? O que nós somos é a teoria do ser: ontologia. O que nós conhecemos, e o que podemos conhecer, e até onde podemos buscar conhecimento, aí é a epistemologia – a teoria, o fundamento, a filosofia do conhecimento.

O posicionamento desta tese é um juízo particular vinculado a uma escola de pensamento marxista, pois essa tradição tem resposta para essa pergunta sobre o ser e sobre o conhecer. Percebe-se, com aquelas concepções de ser humano e mundo, que a burguesia na sua fase conservadora vai justificar o seu domínio, justificar a forma de ser dessa sociedade. As pesquisas de Marx (2011; 2008; 1985) apontam para uma reflexão de que essa situação da sociedade é fruto de uma situação existencial específica. Esses apontamentos trazem consigo questionamentos sobre os quais Marx se debruça.

Para entender essa nova concepção de ser humano, é importante então conhecer Marx. Hegel (2018) acredita que a sociedade civil burguesa é o reino da miséria física e moral. Marx (2011; 2008; 1985), por sua vez, objetivava interpretar essa sociedade a fim de entender o poder nele estabelecido. Esse é um princípio iluminista: só se transforma aquilo que se conhece. Assim, o conhecimento teórico é uma arma revolucionária. O suposto desses autores é que toda e qualquer forma de dominação sobre o outro tem que operar necessariamente com alguma forma de consentimento, de forma a convencer de que aquele domínio é legítimo. Marx (2011; 2008; 1985) propõe as mesmas questões que vinham desde a Grécia Antiga: o que importa para ele não é a apenas conhecer ou saber o que os seres são. Mas também transformar o mundo. O capital, segundo uma leitura de Lukács (2007; 2012; 2013) é uma nova explicação sobre o ser, o que os seres são, e por que eles são da maneira que são.

O ser, assim, faz escolhas sob as circunstâncias do mundo: escolhe entre alternativas e constrói a sua opinião, a sua maneira de pensar, que é um resultado da sua história, da sua cultura. Então, aqui, discute-se a essência do ser. Como o ser é ser social, a sua essência não é imutável, ou seja, ser é vir a ser. Esse é um princípio fundamental para se pensar revolucionariamente. Ou seja, o ser humano é um ser social, mas que está em constante transformação, porque ele muda o mundo e muda a si próprio.

Paulo Freire (2010) dizia que o ser humano é um ser inacabado e inacabável: não há separação entre natureza e cultura: sem oxigênio nenhum de nós vai existir, sem nutrientes não vamos existir, então nós somos seres naturais, como uma série de seres, a vaca, o bode, a rosa. Porém, nós nos distinguimos dos outros seres da natureza de que maneira? Pela nossa capacidade interventiva no mundo: o ser humano é o único ser que trabalha.

Marx (2004, 2015) se vincula a uma compreensão humana que envolve a práxis. O que é práxis? É a ação intencional que o ser humano produz, executa, consigna. A mais importante delas, segundo Marx (idem), é o trabalho. Nós, seres naturais, nos distinguimos da natureza porque transformamos a natureza intencionalmente, de forma consciente, um ato que se divide em três momentos fundamentais: o primeiro, o momento do projeto; o segundo, o momento da execução; o terceiro, a concretização daquilo que mobilizou suas forças, o produto.

Para Marx,

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade (*Leiblichkeit*): seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 2013, p. 326).

Por meio do trabalho o ser humano transforma a natureza e por essa mediação é transformado. O ser humano é o único ser que transforma intencionalmente a natureza; essa transformação intencional é teleologicamente posta, porque o ser humano antes de transformar na realidade ele transforma na sua cabeça; ele projeta, ele é um ser de teleologia (tele significa distância; logia, pensamento). Quer dizer, ele pensa à distância. “No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no

início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente” (Marx, 2013, p. 327). Em Marx, o ser humano existe e por isso ele pensa. Assim, o materialismo na filosofia é sempre considerar o existir anterior ao pensar.

Colocando em foco a natureza humana, no momento da execução, se pode dizer então que os seres mudam o mundo e são por ele modificados. Sim, então ser é vir a ser. É constante transformação. Aqui é possível perceber essa noção de dialética que o ser é vir a ser. Heráclito, Hegel (2018) e Marx (1985; 2004; 2008; 2011), dentre outros, discorrem sobre o assunto. Marx (idem), especificamente, se apropriou de Heráclito e Hegel e compreendeu que o ser é vir a ser, ou seja, a própria essência do ser humano está consignada em sua capacidade de transformar intencionalmente a natureza. Demonstra, assim, que somos essencialmente vir a ser. Somos seres incompletos, inacabados e inacabáveis.

É sabido que os filósofos se ocuparam de interpretar o mundo de diversas formas. Para alguns deles, o que nos distingue é que temos a possibilidade da ação: nós somos seres de práxis. Por meio do trabalho o ser se concretiza no mundo, se objetiva, se torna pensamento concretizado. Mas, ao mesmo tempo em que ele executa, interfere e possibilita uma subjetivação do objeto: o mundo entra nele. Ele se apropria da realidade e parte do mundo entra na sua “cabeça”.

Nos dias de hoje, ancorada na ontologia do ser social, temos a proposta da pedagogia histórico-crítica, a qual propõe a transmissão do conhecimento historicamente acumulado pelo conjunto da humanidade como condição essencial para a adequação do ser humano ao gênero humano, entendendo o conhecimento como processo histórico e não como propriedade burguesa da sociedade moderna.

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frisa-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (Saviani, 2010, p. 422).

As artes, por sua vez, sistematizações humanas da própria natureza e não poderiam existir se não fosse essa nossa capacidade de transformar intencionalmente a natureza. Segundo Marx, para produzir materialmente, para além das formas instintivas de trabalho, “o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade” (Marx, 2013, p. 327). É a atividade vital consciente que diferencia o ser humano, imediatamente, da sua atividade vital animal (Marx, 2013), pois o humano viver da natureza significa que a natureza é o seu próprio corpo, com o qual ele precisa ser e estar num processo contínuo para não morrer. E é desse modo que a vida física e mental do ser humano é interconectada com a natureza, não possuindo assim, outro sentido senão, estar interconectado a natureza e estar em conexão consigo mesmo. Pois o ser humano é natureza (Marx, 2004, p. 84).

Conclui-se que se não fosse essa capacidade de transformar intencionalmente a natureza (trabalho para Marx), não manteríamos essa possibilidade de representar metaforicamente as coisas. Ou seja, ninguém entende as artes se não entende a metáfora. Metáfora é, portanto, o produto resultado da criação humana. Todo nosso acúmulo histórico universal, fruto do trabalho que está em forma potencial no gênero humano, é a arte, os livros, as técnicas – tudo aquilo que a raça humana desenvolveu, também chamado de desenvolvimento genérico ou do gênero. Mas eis que surge a questão: como os seres individuais se apropriam do gênero humano? Como o ser humano se humaniza, se forma e se constitui?

Os seres humanos se apropriam do gênero quando, em seu cotidiano, em movimento no mundo dos homens, procuram se enriquecer por essas determinações genéricas. Concretamente, quando assistem a um bom filme, ouvem uma boa música, leem bons livros, travam uma boa conversa, têm acesso a obras de arte. Obras enriquecidas esteticamente. Acúmulo de determinações que propiciem patamares cada vez mais superiores de civilidade pela aproximação dos seres singulares ao ser genérico universal (Dias et al., 2018).

O ato de humanização é realizado de diversas maneiras e em diversos espaços, mas algo é fundamental a essa prática: a aquisição e internalização daquilo que há de mais sofisticado na cultura. Esse movimento se dá de maneira processual, articulada e não linear. Sucessivas aproximações à cultura são fundamentais, tendo em vista que tanto a cultura quanto a humanidade estão em movimento. Ou seja, a formação humana acontece num tecido social complexo devido ao grande número de determinações presentes – determinações numerosas e em movimento, mas articuladas e compondo uma totalidade, o que possibilita sua apreensão pelo exercício racional.

Quando assistimos a um bom filme ou lemos um bom livro, experimentamos uma sensação de catarse, mas essa objetivação só acontece se o ser se concretizar e se tornar completo. Se não houver essa concretização, a objetivação será empobrecida, e a possibilidade de catarse diminui. A catarse é a libertação do estranhamento em relação à essência ou à natureza humana, e, por isso, perturba ou rompe a alienação sistêmica. É uma purgação, uma revolta externa do ser em busca de conexão universal. Dessa forma, a revolta de um personagem em uma peça de teatro ou em um livro pode representar a revolta da essência humana dentro de um ser particular em busca de redenção. A resposta para isso é simples: quando o artista contempla o mundo com os olhos da sua autêntica individualidade, que abrange uma intenção profunda e enérgica voltada para a universalidade, para o ser humano e seu mundo, pode surgir da sua expressão artística um mundo que combate o estranhamento e é totalmente libertado dele, independente das concepções subjetivo-particulares do próprio artista.

A resposta sempre soa simples: na medida em que o artista considera o mundo com os olhos da autêntica individualidade, que encerra em si uma profunda e enérgica intenção para com a genericidade para si, do ser humano em seu mundo em si, de sua mera existência, pode surgir, na mimese artística, um mundo que combate a alienação e dela liberto, de todo independente das concepções particular-subjetivas do próprio artista (E que os sentidos se tornaram teóricos, como exige Marx) (Lukács, 2013, p. 615).

A educação, ou melhor dizendo, a formação humana¹⁴, está diretamente relacionada ao que diferencia os seres humanos dos demais seres vivos. É especificamente na capacidade humana de transformar intencionalmente a natureza (trabalho) que criamos a cultura e as condições de superando as barreiras das necessidades biológicas. Supridas tais necessidades básicas, criamos novas necessidades, as quais vão se complexificando cada vez mais no desenvolvimento histórico do gênero humano formando um todo articulado que chamamos de sociedade. O acúmulo histórico-genérico da cultura criou uma necessidade social de transmissão do conhecimento, é através da apropriação individual do gênero humano que os seres humanos, enquanto espécie, superam suas condições naturais e se humanizam num processo de enriquecimento histórico-cultural.

Aparentemente, a escola movimenta-se dialogando com todos os significados, mesmo não intencionalmente. Mézáros (2008, p. 43) contribui com essa discussão quando afirma que:

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo.

Saviani, ainda, ao tratar da natureza e especificidade da educação, relação entre a formação do indivíduo e o processo histórico de autoconstrução do gênero humano, relação direta entre as bases ontológicas do ser social e os elementos para uma ontologia da educação nos traz a seguinte consideração:

[...] natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, **o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens**. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2008, p. 13) (grifos meus).

¹⁴ Já que podemos “[...] considerar como consensual a definição da educação como formação humana” (Saviani; Duarte, 2013, p. 422).

Essa temática no complexo das aulas de Educação Física é considerada por Lino Castellani Filho (2016), quando na obra *Educação Física no Brasil: Uma história que não se conta*, aponta que o ensino da cultura corporal, no contexto da Educação Física escolar nunca pode estar indissociando das relações e do modo de produção da sociedade capitalista. E se assim o fazemos, nos comprometemos para uma reprodução acrítica dos valores estranhados nesse modo de relações sociais. O referido autor nos alerta, ainda, que a Educação Física escolar, influenciada tanto pelas entidades esportivas quanto na transmissão acrítica da cultura corporal podem assumir códigos, sentidos e valores próprios do sistema capitalista.

3.2 IDENTIFICAÇÃO DAS POSSÍVEIS LACUNAS NA LITERATURA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Portanto, quanto mais desenvolvido for o aparato ideológico do capitalismo, tanto maior será a sua disposição de fixar mais firmemente tais formas de estranhamento nos seres humanos singulares, ao passo que, para o movimento revolucionário dos trabalhadores, para o despertar, a promoção e a maior organização possível do fator subjetivo, desmascarar o estranhamento enquanto estranhamento, a luta consciente contra ele, constitui um momento importante (todavia: apesar disso, apenas um momento) da preparação para a revolução (Lukács, 2013, p. 625).

A minuciosa análise dos textos fornecidos revela a existência de lacunas profundas e marcantes na literatura que versa sobre a relação entre a teoria social marxista e as abordagens críticas na Educação Física. Tais brechas, de natureza multidimensional, envolvem desde a compreensão e aplicação das teorias críticas até as concepções tradicionais que permeiam o campo. É vital compreender a complexidade desse panorama para trilhar um caminho que efetivamente preencha essas deficiências.

Um ponto crucial a ser enfatizado é a escassez de produção científica substancial na área da Educação Física (Souza, 2023). Emerge, então, a hipótese de que a baixa quantidade de estudos nesse âmbito esteja diretamente ligada à dificuldade em incorporar as teorias críticas nas investigações acadêmicas. Um desafio adicional reside na possibilidade de que a adoção de abordagens teórico-metodológicas positivistas se torne um entrave à incorporação dessas perspectivas

críticas, limitando assim o avanço do conhecimento na Educação Física (Gamboa, 2007).

Além disso, é imprescindível considerar o contexto histórico-político que moldou as interações entre teoria e prática na Educação Física. A influência das disputas e polarizações ocorridas durante a ditadura militar no Brasil pode ser identificada como um fator que impactou diretamente a produção de conhecimento, direcionando o foco e limitando a exploração de outras abordagens teóricas. É uma narrativa complexa, na qual certas correntes de pensamento foram priorizadas em detrimento de outras, o que gerou implicações diretas no desenvolvimento de propostas pedagógicas alinhadas às teorias críticas (Castellani Filho, 2017; Soares, 2004; Gamboa, 2007; Húngaro, 2010).

Paralelamente, a necessidade de superar a noção de neutralidade científica ressalta-se como um imperativo. A compreensão de que a educação é intrinsecamente um ato político requer um esforço intelectual e prático para romper com os paradigmas que historicamente enraizaram a neutralidade na educação. Esse desafio, contudo, não deve ser subestimado, uma vez que muitos educadores podem carecer de clareza acerca das implicações profundas dessa transformação paradigmática (Bracht, 2010; Gamboa, 2007).

Considerando essas dimensões, torna-se evidente que a abordagem crítica e emancipatória na Educação Física ainda enfrenta obstáculos notáveis. A ausência de pesquisas consistentes nas vertentes críticas e transformadoras, a dificuldade de harmonização entre teorias críticas e enfoques positivistas, bem como o impacto do contexto histórico-político, todos contribuem para a complexidade desse cenário. Não obstante, a identificação de tais brechas oferece um terreno fértil para a pesquisa e desenvolvimento de abordagens pedagógicas concretas, enraizadas em fundamentos críticos e transformadores (Castellani Filho, 2017; Gamboa, 2007; Taffarel, 2010).

Essa jornada para preencher as lacunas identificadas exige um compromisso incansável dos professores, pesquisadores, acadêmicos e profissionais da Educação Física. A promoção de estudos empíricos, a disseminação de conhecimento por meio de publicações e a facilitação de discussões enriquecedoras em eventos acadêmicos são apenas algumas das estratégias que podem ser adotadas para estimular um diálogo profundo e frutífero em torno da teoria social crítica marxiana na Educação Física (Carvalho, Luz, Taffarel; 2021).

Adicionalmente, uma conscientização ampliada da importância e do potencial dessa abordagem teórica é crucial para ultrapassar as barreiras existentes. Essa conscientização deve se materializar em esforços práticos que efetivamente integrem a teoria social crítica marxiana no campo da Educação Física, aprofundando a compreensão crítica e transformadora das práticas pedagógicas, das interações sociais e das implicações políticas inerentes.

É relevante também considerar outras áreas de pesquisa que necessitam de atenção, como a desconstrução das concepções técnico-pedagógicas limitadoras e apolíticas, a evolução histórica das teorias críticas e transformadoras, sua manifestação nas práticas educacionais, bem como a intrínseca relação entre a pedagogia histórico-crítica e as atividades dos docentes. Além disso, a compreensão histórico-social do ser humano, mundo e sociedade, como alicerces de abordagens educacionais enriquecedoras, e a superação das concepções militaristas na Educação Física, que podem perpetuar modelos hierárquicos e excludentes, merecem análise e investigação aprofundadas (Castellani Filho, 2020; Duarte, 2013; Saviani, 2008;).

Em suma, as lacunas evidenciadas na literatura da Educação Física apontam para uma carência urgente de pesquisas e desenvolvimento que preencham esses vazios conceituais e práticos. A busca por um entendimento mais abrangente e profundo exige um comprometimento renovado e uma abordagem que apreenda a totalidade social humana no intuito de abarcar as múltiplas dimensões dessas lacunas. Ao enriquecer a discussão e avançar nesse terreno, é possível catalisar uma transformação significativa na Educação Física, aproximando-a de uma prática mais crítica, transformadora, inclusiva, socialmente justa, comprometida com a revolução social e a emancipação humana.

4 METODOLOGIA

O método materialista histórico e dialético exige uma fidelidade máxima ao objeto de pesquisa, permitindo que o próprio objeto defina os procedimentos a serem utilizados. Isso implica em entender o pesquisador como alguém que busca extrair as múltiplas determinações do objeto, saturando-o com conhecimento. A pesquisa se desenvolve através do avanço na compreensão das determinações do objeto, ampliando o conhecimento qualitativa e quantitativamente (Húngaro, 2014; Netto, 2011).

No entanto, é importante ressaltar que essa abordagem não se baseia em modelos, definições ou paradigmas preexistentes. Pelo contrário, à medida que a pesquisa avança, as abstrações mentais e elementos mais simples são enriquecidos com mediações objetivas já existentes no objeto, reproduzindo as múltiplas determinações e seu movimento na prática.

Marx e Engels deixaram importantes contribuições teórico-metodológicas na busca pela verdade material concreta e objetiva. Eles afirmaram que conhecer um objeto requer um movimento de ida e volta, partindo da aparência superficial do objeto em direção a uma compreensão mais aprofundada e saturada de determinações. Quanto mais determinações forem encontradas, maior será o conhecimento sobre o objeto (Húngaro, 2014; Netto, 2011; Triviños, 1987).

A relação entre teoria e metodologia é fundamental tanto no pensamento de Marx quanto na teoria social de Lukács. Em ambos os casos, a metodologia está intrinsecamente ligada ao referencial teórico; são aspectos indissociáveis que juntos formam um todo coerente. Separar esses elementos comprometeria a integridade do pensamento marxiano, resultando em uma interpretação distorcida de suas ideias. De forma semelhante, a teoria social desenvolvida por Lukács só pode ser plenamente entendida quando analisada em conjunto com sua metodologia, refletindo a mesma unidade indissolúvel que caracteriza a ortodoxia dos caminhos investigativos legados por Marx e Engels.

Dentro desse referencial teórico-metodológico, as categorias de contradição, mediação e totalidade são fundamentais. A sociedade burguesa é concebida como uma totalidade concreta e dinâmica, composta por complexos interligados e em constante movimento. As contradições internas dessas totalidades impulsionam o

movimento e são essenciais para a compreensão do objeto em estudo (Húngaro, 2014; Netto, 2011; Triviños, 1987).

No entanto, a relação entre totalidade, mediação e contradição não é direta e simples. Cada totalidade possui uma estrutura peculiar e suas próprias leis internas. A pesquisa científica deve desvelar essas conexões e entender que as relações são sempre mediadas. Caso contrário, a totalidade se tornaria indeterminada e a pesquisa perderia sua base concreta.

Em suma, a metodologia proposta baseada no Materialismo Histórico e Dialético busca compreender a realidade social a partir de uma fidelidade máxima ao objeto de estudo. Ela reconhece a importância das determinações, mediações e contradições.

4.1 EXPLICAÇÃO DETALHADA DOS MÉTODOS UTILIZADOS NA PESQUISA

A opção analítica, investigativa e crítica pelo uso do Materialismo Histórico e Dialético esteve em consonância com os modelos de estudo percorridos por Marx e Engels. Conforme os documentos históricos (Da Cunha, 2014; Netto, 2011), esses autores não se detiveram exclusivamente na produção de um tratado metodológico de base epistêmica, uma teoria de como se conhece, mas sim (mesmo que esse não fosse o foco de suas pesquisas) em uma ontologia: o que são os seres humanos no modo burguês de organização social (Lukács, 2012). Entretanto, nessa jornada pela busca de desvelar a realidade e conhecer o objeto que era o funcionamento da sociedade burguesa (capitalista), Marx e Engels deixaram riquíssimos registros metodológicos do fazer em pesquisa social.

Ao recorrer ao caminho trilhado na obra "Da crítica à economia política" - O Capital (Marx, 2013), foi apresentado um conjunto de categorias predefinidas, ordenadas e sistematizadas em acordo com procedimentos cognitivos. E não se tratou de uma opinião do autor sobre a transição do sistema feudal para o modo de produção burguês. Pelo contrário, apreendeu-se o complexo organizacional real, dinâmico e objetivo do capital, não conferindo, tampouco acusando sua realização em uma lógica natural pré-estabelecida: constatou-se a existência real do movimento do capital em sua coerência própria e imanente. Em outras palavras, foi apresentada ao mundo a

teoria do capital: a reprodução ideal do movimento do real do referido objeto (Netto, 2011).

O estudo que se utiliza do método materialista histórico e dialético tem como fundamento a máxima fidelidade ao objeto pesquisado. É a organização interna e o movimento do próprio objeto quem definem os procedimentos a serem utilizados. Esse método requer um determinado entendimento do sujeito pesquisador, de como colocar-se em processo de investigação com o intuito de extrair do objeto o máximo possível das suas múltiplas e infindáveis determinações.

Sendo assim, esse tipo de pesquisa não tem como ponto de partida modelos, definições e ou paradigmas. Porque é no desenvolvimento das descobertas das determinações do objeto onde, quanto mais se avança na pesquisa, mais aumentam o conhecimento dessas mesmas determinações. O Conhecimento se amplia em qualidade e quantidade. Nesta perspectiva teórica conhecer é saturar o objeto pensado com as suas mais íntimas determinações concretas. A fim de validar o processo, fazendo o caminho investigativo no sentido inverso, as abstrações mentais mais frágeis e os elementos mais simples vão sendo enriquecidos de mediações (relações e dimensões objetivamente já existentes no objeto) com o propósito de reproduzir no plano do pensamento as múltiplas determinações e seu movimento existentes na prática, no concreto, no plano real (Netto, 2011).

No empenho por conhecer o funcionamento intrínseco desse modelo de produção da vida humana, o capitalismo, Marx e Engels deixaram importantes apontamentos e pressupostos teórico-metodológicos investigativos na procura pela verdade material concreta e objetiva. Afirmaram que, para se conhecer um objeto é necessário um movimento de idas e vindas, pois o ponto de partida é a aparência do objeto, superficial e imprecisa, seguindo para uma compreensão mais madura, buscando assim a saturação de determinações. Essa saturação representa um acúmulo de conhecimento sobre o objeto, o contexto em que está inserido e seu tempo histórico:

Investigar, para Marx, é buscar essas determinações do objeto. O conhecimento do objeto e tanto maior quanto maiores forem as determinações encontradas, ou seja, quanto mais se satura o objeto com determinações maior é o conhecimento a respeito dele (Húngaro, 2014, p. 71).

No que concerne ao método em Marx é importante salientar a inalienável conexão existente entre a elaboração teórica e a formulação metodológica na obra Marxiana. Em destaque às produções elaboradas na “Introdução de 1857” são reconhecidas como um ponto de chegada e um ponto de partida no desenvolvimento do pensamento metodológico em Marx (Netto, 2011). É um ponto de chegada devido ao seu relacionamento direto e sendo resultado dos escritos, análises e estudos desenvolvidos ao longo dos anos de 1840, contendo um ajuste de perspectiva do pesquisador frente ao objeto de pesquisa. É ponto de partida porque circunscreve um novo tratado em relação ao objeto. Essa posição estará presente, posteriormente, no texto “Elementos fundamentais para a crítica da economia política”. Rascunhos. 1857-1858 (Marx; Engels, 2001).

Esse procedimento teórico mais atualizado resulta em um refinamento ainda maior das elaborações metodológicas, constituindo uma unidade ainda mais depurada, coerente e coesa no Capital (Lukács, 2007; Netto, 2011). A inseparável conexão das trilhas teóricas e da formulação metodológica em Marx é justamente o que impede uma abordagem mecânica na relação entre o método e a teoria. Apenas ao preço de uma deturpação do pensamento Marxiano, seria possível verificar o método desconectado do seu referencial teórico. Da mesma maneira a teoria social em Lukács se mostra inacessível se o método não for tomado em conta. Em relação a essa posição do pensamento apoiado numa perspectiva de totalidade Goldmann (1985) esclarece como inautêntica, problemática, proibida:

[...] uma separação rigorosa entre o método e a investigação concreta, que são as duas faces da mesma moeda. De fato, parece certo de que o método só se encontra na própria investigação e que está só pode ser válida e frutífera na medida em que toma consciência, gradativamente, da natureza do seu próprio avanço e das condições que lhe permitem progredir (Goldmann, 1985, p. 7).

Nessa esteira do referencial teórico metodológico qualificado, progressivamente, pela caminhada investigativa no tempo histórico de Marx¹⁵ três categorias de análise se mostram inteiramente entrelaçadas: A totalidade, a contradição e a mediação. No método em Marx a sociedade burguesa é uma totalidade concreta, interconectada e em constante movimento. Muito diferente de uma “massa” formada apenas pela soma das partes que, por uma necessidade funcional, estão integradas. A sociedade é uma totalidade inclusiva, de máxima complexidade, estão incluídas partes (totalidades) de menor complexidade. Nenhuma dessas complexidades apresenta -se numa composição simples. A diferenciação dessas partes da sociedade (totalidades) está justamente no grau de complexidade de cada uma. A respeito disso Lukács (2013) classifica a apreensão da sociedade burguesa como um emaranhado de complexo de complexos.

Ainda, segundo as elaborações de Lukács (2013), a luz dos textos de Marx, a sociedade é um todo articulado, cada objeto é rico em determinações. Determinações essas interligadas, articuladas e em movimento formando um complexo. E a sociedade é formada por “complexo composto de complexos” (Lukács, 2013, p. 249). Assim, o momento ontológico determinante é o da produção material da vida social.

Com as evidências concretas de que, na sociedade burguesa, existem totalidades mais determinantes que outras. Como por exemplo, a produção das condições materiais da vida social em que a produção determina o consumo; as totalidades se distinguem umas das outras pelas próprias leis que as regem. Ou seja, as tendências atuantes no interior de uma totalidade lhe são intrínsecas, não podem ser transferidas exatamente iguais umas para as outras. Se esse fosse o fluxo social a totalidade constituinte da sociedade burguesa seria uma totalidade amorfa. E o estudo dessa organização social nos apresenta outro ordenamento: Uma totalidade estruturada e articulada. Convém apenas a pesquisa específica, de cada um dos complexos, componentes nas totalidades, desvelar o sentido orientador em cada uma (Lukács, 2013).

¹⁵Conforme Netto (2011), se apresentam como nucleares as categorias da contradição, mediação e contradição na concepção teórico- metodológica de Marx, tal com esta surge nas elaborações de e posteriormente ao ano de 1857. Conforme Lukács (2003, 2007, 2012), Marcuse (2012) e Barata- Moura (2012).

O sistema socioeconômico capitalista é uma totalidade concreta, articulada e com caráter dinâmico, quer dizer, tem o seu movimento como resultado do impulso provocado pelas contradições intrínsecas de totalidades menores que compõem uma totalidade maior, inclusiva e macroscópica. As contradições internas são fundamentais para a produção do movimento, sem elas, as totalidades seriam estáticas, paradas, inertes. E cabe a pesquisa científica o registro do objeto em movimento. Da continua transformação (Lukács, 2013; 2011). Ser é vir a ser. Ser é processo (Hegel, 2018). Pode-se destacar que o ecossistema dessas contradições em seus controles e soluções, suas condições e limites, seu ritmo, consonâncias e dissonâncias subordinam-se a organização interna de cada totalidade. Ressaltando que para esse tipo de pesquisa não há “fórmulas prontas”, um modelo de partida por dedução que verifique a totalidade, mediações e contradições do objeto. É sempre de competência do pesquisador e da pesquisa desvelá-las.

Por conseguinte, um ponto decisivo está em verificar as mediações entre os encadeamentos que acontecem na diversidade nas totalidades fundantes em conjunto com a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa. A compreensão, entendimento e respeito à tais vínculos está em assimilar que a relação nunca é direta, tão menos, em níveis específicos, ela vem sempre mediada porque cada totalidade apresenta uma estrutura característica, própria e peculiar. Se fosse possível tornar nulo os processos de conexões, internas e externas, que articulam as totalidades; por força de tração também a sociedade burguesa (que é a totalidade concreta) se tornaria uma totalidade indeterminada. E essa indeterminação revogaria o caráter de concreto, anularia a característica de ser unidade do diverso (Lukács, 2013; 2011; Netto, 2011).

A relação entre as três categorias: totalidade, mediação e contradição são o eixo central do pressuposto teórico metodológico materialista histórico e dialético. Foi por meio do desenvolvimento, expansão e aperfeiçoamento do trato com essas ferramentas de análise que Marx e Engels caminharam pela perspectiva metodológica que permitiu a construção da estrutura teórica Marxista. O contato histórico com a exaustiva, insistente e obstinada pesquisa sobre o modo de produção socioeconômica burguês deixou um legado que vai muito além da explicação do que é o capital. Marx e Engels deixaram como legado a humanidade a base indispensável e necessária para a teoria social moderna. Por meio do rastreamento dos estudos, pesquisas e análises constituídos nas obras de Marx e Engels, percebe-se que eles foram muito

além de uma descrição da sociedade capitalista, forneceram a estrutura essencial e de outras determinações integrantes do modo de ser dos humanos na sociedade burguesa (Lukács, 2012; 2010).

Não obstante e, em consonância com o método, demonstrando a prática como critério da verdade, o dado concreto é que a teoria social em Lukács permanece em permanente construção e aperfeiçoamento e, todos os esforços bem-sucedidos nessa empreitada são resultados da máxima fidelidade a concepção demonstrada. Seguindo a coerência, empenho e deferência a essa escola do pensamento humano reside o pensamento em estudo clássico de Lukács (1974, p. 15) ele denomina a densidade, solidez e veracidade esse percurso como a máxima fidelidade a ortodoxia do método em Marx.

Diante do exposto, nesta tese de doutorado, foi analisada a obra "Para a Ontologia do Ser Social", de György Lukács, com foco específico nas categorias do trabalho e da alienação - exteriorização e estranhamento - e suas possíveis contribuições para a constituição de um conceito marxista de formação humana para o debate contemporâneo da e na Educação Física brasileira. Por prolongamento e força de tração, tal concepção foi, conseqüentemente, refletida nos demais complexos que foram articulados com o objeto de estudo, incluindo educação, economia política, filosofia, literatura, arte, formação e deformação humana, esporte, lazer, cultura, e Educação Física escolar, entre outros.

É importante ressaltar que a estratégia de investigação se delineou conforme o processo de idas e vindas e as sucessivas aproximações ao objeto pesquisado. Assim, foi realizado o curso cognitivo complexo – determinações mais simples – complexo. Investigar consistiu em buscar as determinações do objeto. Essas determinações também foram denominadas categorias. E, seguindo a tradição marxiana, em princípio, as categorias não foram postas de forma a priori, pois elas foram sendo formadas a partir do conhecimento apresentado por meio das sucessivas aproximações ao objeto, buscando a máxima fidelidade ao que representou o objeto de pesquisa.

Em consonância com essa proposta, visando desvelar a essência do objeto e saturando-o cada vez mais de determinações em busca da representação ideal do movimento real, foi realizada uma busca orientada e detalhada em revistas científicas, sítios de grupos de pesquisa engajados na temática proposta, além da seleção e

leitura de livros e autores clássicos, originados na tradição do pensamento clássico, e revisão bibliográfica norteada por análise de fontes documentais.

Este trabalho foi teórico qualitativo e fundamentado no materialismo histórico e dialético, utilizando a técnica de pesquisa bibliográfica. Como procedimentos técnicos de pesquisa, foi utilizada a pesquisa bibliográfica para buscar informações e fundamentações a partir de livros, dissertações, teses e artigos científicos.

Ajustado ao método, o primeiro momento ocorreu na realização da revisão sistemática da literatura marxista, marxiana e no campo da Educação Física, a fim de buscar as primeiras aproximações ao objeto, além de identificar discordâncias e possíveis consensos já produzidos nesse complexo do conhecimento. O objetivo foi apreender a gênese do objeto pesquisado e empreender na demarcação científica do movimento histórico, do conceito de formação humana com suas mediações internas e externas. A intenção foi apreender no plano das ideias, após a experiência com a materialidade, o que foi, o que é e o que poderia vir a ser.

O tipo de pesquisa foi explicativo, com ênfase em responder, com base em dados coletados, como se deu a mediação entre as categorias trabalho e alienação - exteriorização e estranhamento - da ontologia do ser social, em György Lukács, para o desenvolvimento de um conceito marxista de formação humana, no debate contemporâneo, para a Educação Física.

4.2 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os procedimentos de coleta de dados adotados para esta pesquisa envolveram uma abordagem cuidadosa e minuciosa, visando obter informações relevantes para a investigação da ontologia do ser social, com ênfase na Educação Física, à luz do materialismo histórico e dialético de Lukács.

Inicialmente, foi realizada uma extensa revisão de literatura, na qual foram examinados documentos clássicos da teoria social de Lukács, como livros, cartas e manuscritos históricos de indiscutível relevância. Esses materiais foram devidamente listados nas referências bibliográficas e cuidadosamente citados ao longo do texto, contribuindo para a fundamentação teórica da pesquisa.

Em seguida, foi realizada uma busca avançada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 15 de junho de 2023. O Portal de Periódicos da CAPES é uma biblioteca virtual que disponibiliza acesso a pesquisas científicas para instituições de ensino e pesquisa brasileiras.

A busca no portal foi conduzida com o objetivo de encontrar artigos e outros materiais relevantes relacionados à ontologia do ser social, com enfoque na Educação Física. Inicialmente, utilizou-se a delimitação temática "Ontologia do ser social" combinada com "Educação física". No entanto, essa busca resultou em apenas oito artigos, todos em língua portuguesa, considerados insuficientes para os propósitos da pesquisa.

Diante desse resultado, optou-se por uma busca mais abrangente, utilizando apenas o termo "ontologia do ser social". Com essa abordagem mais ampla, foram obtidos 571 produtos, incluindo artigos, teses, livros, gravações de vídeo e recursos da web. Esses materiais foram submetidos a uma análise cuidadosa para identificar aqueles que contribuíam de forma significativa para a pesquisa, priorizando a relação com os termos-chave como "educação", "ontologia do ser social", "Educação Física" e "Lukács".

A distribuição dos materiais encontrados em relação aos idiomas foi a seguinte: inglês (412), português (254), espanhol (83), alemão (6) e francês (2). Esse panorama multilíngue revela a ampla produção acadêmica e científica sobre a ontologia do ser social em diferentes contextos culturais e linguísticos.

Além da busca no Portal de Periódicos da CAPES, foram explorados outros indexadores disponíveis no banco de dados da CAPES, como o DOAJ Directory of Open Access Journals, SciELO Brazil, SciELO Colombia, Social Sciences Citation Index (Web of Science), Wiley Online Library, entre outros. Esses indexadores proporcionaram acesso a uma variedade de fontes e ampliaram a diversidade dos materiais coletados.

É importante destacar que, no contexto específico da Educação Física, constatou-se um número reduzido de teses e dissertações relacionadas à ontologia do ser social no banco de dados da CAPES. Essa falta de produção nessa área pode indicar uma possível falta de alimentação da plataforma em relação a esse tipo de pesquisa nas ciências humanas ou possíveis erros na elaboração de descritores e palavras-chave por parte dos pesquisadores para a divulgação de seus estudos.

Após a coleta dos materiais relevantes, foram selecionados 18 artigos científicos que continham os termos-chave "ontologia do ser social" e "Lukács" para aprofundar a análise. Essa seleção foi baseada na leitura dos títulos e resumos, priorizando aqueles que apresentavam uma relação mais direta com os temas de interesse, como educação, ontologia do ser social, Educação Física e Lukács.

Portanto, os procedimentos de coleta de dados adotados nesta pesquisa combinaram uma revisão de literatura cuidadosa com uma busca sistemática em bases de dados acadêmicas, proporcionando um conjunto diversificado de materiais para a análise e interpretação à luz do materialismo histórico e dialético, assim como da teoria social crítica de Lukács.

4.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise e interpretação dos dados, à luz do materialismo histórico e dialético, bem como da teoria social crítica de Lukács, revelaram aspectos relevantes sobre a produção científica relacionada à ontologia do ser social, especialmente no contexto da Educação Física.

Primeiramente, destacou-se a existência de uma lacuna significativa na produção científica sobre essa temática, tanto na área da Educação Física quanto em outras áreas do conhecimento humano. Essa lacuna indicou uma falta de abordagens e pesquisas que explorassem os pressupostos teóricos e filosóficos da teoria do ser social em Lukács, revelando um cenário no qual havia uma compreensão limitada da ontologia do ser social nesse campo específico.

Essa constatação ressaltou a originalidade e a importância da presente pesquisa, que buscou preencher essa lacuna e contribuir para o avanço do conhecimento na área da Educação Física, sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético. O materialismo histórico, ao enfatizar a análise das relações sociais e das estruturas de poder, proporcionou uma base teórica sólida para compreender a Educação Física como uma prática social enraizada em determinações históricas, econômicas e políticas.

Por sua vez, a teoria social crítica de Lukács ofereceu ferramentas conceituais para explorar a ontologia do ser social, destacando a importância da práxis, da totalidade social e do trabalho como elementos centrais na compreensão da realidade. Nesse sentido, a pesquisa procurou aprofundar a compreensão da ontologia do ser social em Lukács, examinando sua aplicação específica no contexto da Educação Física.

O estudo dos dados, realizado através da busca no Portal de Periódicos da CAPES, revelou a existência de uma quantidade limitada de teses, dissertações e artigos relacionados à ontologia do ser social, especialmente no campo da Educação Física. Essa escassez foi interpretada como um reflexo da falta de abordagens teóricas e metodológicas que incorporassem o materialismo histórico e dialético nesse campo específico de estudo.

A presença significativa de termos como "Ontology", "Ontologia", "Social Sciences" e "Education" nos resultados da busca, aliada à baixa recorrência de termos específicos da teoria de Lukács, sugeriu a necessidade de uma maior incorporação dos fundamentos do materialismo histórico e dialético na pesquisa acadêmica, especialmente no contexto da Educação Física.

Além disso, a falta de produção relacionada à ontologia do ser social no banco de dados da CAPES, combinada com a baixa recorrência de termos específicos de Lukács nas dissertações e teses encontradas, indicou uma falta de reconhecimento e divulgação desses estudos no âmbito acadêmico. Isso ressaltou a importância de incentivar e promover pesquisas que incorporassem as contribuições teóricas de Lukács e a abordagem materialista histórica e dialética no campo da Educação Física.

De maneira concisa, a análise e interpretação dos dados revelaram a necessidade de ampliar o conhecimento e a compreensão da ontologia do ser social a partir da perspectiva de Lukács, especialmente no contexto da Educação Física. A pesquisa em questão buscou preencher essa lacuna, contribuindo para o desenvolvimento teórico e metodológico nesse campo específico, e ressaltando a importância do materialismo histórico e dialético como uma abordagem crítica e transformadora da realidade social.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO À LUZ DA LITERATURA MARXISTA.

5.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES - MOMENTO UM

5.1.1 A ontogênese humana na práxis do trabalho

Esta primeira parte da análise e discussão tem como objetivo demonstrar que a relação entre os processos de exteriorização (*Entäusserung*), objetivação e subjetivação, que ocorrem na centralidade da categoria do trabalho, é a dinâmica fundamental da formação do gênero humano e dos indivíduos. Para atingir essa finalidade, a primeira parte desse estudo foi dividida em dois grandes eixos.

No primeiro eixo, baseado no entendimento de Lukács (2013) fundamentado nas análises de Marx nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844, destaca-se a ontogênese humana na práxis do trabalho: a exteriorização como fundamento da formação individual e histórico-social.

A ontogênese humana, compreendida a partir da perspectiva marxista lukacsiana, é concebida como um processo dinâmico que se desdobra na práxis do trabalho. Nesse contexto, a exteriorização emerge como o fundamento essencial da formação tanto do indivíduo quanto da sociedade como um todo. Lukács (2013) ressalta a importância da exteriorização na teoria marxista, afirmando que é por meio desse processo que os seres humanos transformam a natureza e criam objetos que atendem às suas necessidades.

A exteriorização, portanto, refere-se ao movimento pelo qual os seres humanos colocam suas capacidades criativas em ação, transformando a matéria bruta em produtos úteis e significativos. Esse processo implica a objetivação, que envolve a transformação da natureza externa por meio do trabalho humano. Além disso, a subjetivação está presente na interiorização dos objetos produzidos e da cultura socialmente construída, influenciando a forma como os indivíduos percebem, pensam e agem no mundo.

Lukács (2013) destaca que a exteriorização é a base sobre a qual se desenvolvem os processos de objetivação e subjetivação. Através da exteriorização, os seres humanos constroem uma relação ativa e criativa com o mundo objetivo, moldando-o de acordo com suas necessidades e desejos. Ao mesmo tempo, eles internalizam os resultados desse processo, assimilando a cultura e os objetos produzidos pela sociedade, o que influencia sua subjetividade e formação enquanto seres sociais.

Compreender a ontogênese humana na práxis do trabalho, enfatizando a importância da exteriorização, é fundamental para uma concepção histórico-social da formação do indivíduo. Essa abordagem supera tanto as análises que se baseiam exclusivamente na interação biológica entre organismo e ambiente quanto aquelas que se baseiam em modelos sociológicos. Lukács (2013) critica essas abordagens restritivas, argumentando que a ontogênese humana envolve uma complexa interação entre os processos de exteriorização, objetivação e subjetivação, mediados pelas relações sociais, estruturas econômicas e condições históricas.

Em suma, a ontogênese humana na práxis do trabalho, compreendida a partir da teoria marxista lukacsiana, enfatiza a centralidade da exteriorização como o fundamento da formação individual e histórico-social. Através desse processo, os seres humanos transformam a natureza, objetivando-a em produtos úteis, e ao mesmo tempo internalizam esses objetos e a cultura produzida pela sociedade, influenciando sua subjetividade. Essa compreensão, ancorada na teoria marxista lukacsiana, proporciona uma visão abrangente dos processos de formação do indivíduo e da história da humanidade.

O segundo eixo consiste em analisar a mediação entre a objetivação e a subjetivação como dinâmica do processo de formação do indivíduo como um ser histórico e social. Nessa análise, é enfatizada a importância de compreender essa dinâmica para uma concepção histórico-social da formação humana em sua individualidade, superando tanto as análises da ontogênese humana baseadas no modelo biológico de interação entre organismo e meio ambiente quanto aquelas baseadas em modelos sociológicos.

No trecho mencionado, as verificações são ancoradas nos estudos de Lukács (2013, 2012), nos quais o autor realiza críticas tanto às análises que se baseiam exclusivamente na ontogênese humana a partir de uma perspectiva biológica, enfatizando a interação entre o organismo e o meio ambiente, quanto aos diagnósticos que se apoiam em modelos sociológicos.

Lukács (2013, 2012) critica a abordagem que reduz o desenvolvimento humano a processos puramente biológicos, ignorando a complexidade das mediações sociais e históricas. Essa visão limitada considera apenas as influências do ambiente físico sobre o organismo, negligenciando o papel das relações sociais, das estruturas econômicas e das condições históricas na formação do indivíduo.

Por outro lado, Lukács questiona as análises que se baseiam em modelos sociológicos, que tendem a reduzir a ontogênese humana a fatores sociais e estruturais. Essas abordagens desconsideram a importância das características biológicas e psicológicas inerentes aos seres humanos, enfatizando exclusivamente as determinações sociais e estruturais na formação do indivíduo.

Portanto, Lukács argumenta que tanto a perspectiva biológica quanto a sociológica são insuficientes para compreender adequadamente a ontogênese humana. Ele busca superar essas abordagens restritivas, reconhecendo a complexidade e a interação dinâmica entre as dimensões biológicas, psicológicas, sociais e históricas na formação do ser social. Para Lukács, a ontogênese humana é um processo que vai além das determinações biológicas ou sociais isoladas, exigindo uma abordagem integrada e dialética para ser compreendida em sua totalidade (Lukács, 2013, 2012).

5.1.2 Introdução a atividade ontológica do ser social

De acordo com Lukács (2013), a diferença entre os seres humanos e sua dimensão animal não se limita às características biológicas. A compreensão do humano está enraizada em sua natureza social e o processo de humanização ocorre quando o indivíduo se estrutura dentro da sociedade, sujeitando-se às legalidades sócio-históricas. Tomando essa premissa como ponto de partida, é importante refletir sobre o papel crucial do convívio social no processo de humanização, bem como a função da educação no desenvolvimento cognitivo. Para isso, é útil considerar a história das irmãs Kamala e Amala, conhecidas como "as meninas lobo".

No início do século XX, na Índia, casos de crianças-lobo eram relativamente comuns (Reymond, 1977) e, em 1920, duas meninas foram resgatadas vivendo em meio a uma alcateia. Elas foram chamadas de Amala e Kamala, e a primeira faleceu um ano após o resgate, com cerca de um ano e meio de idade. Kamala, por sua vez, sobreviveu até os 18 anos. No entanto, o mais surpreendente é que essas crianças não apresentavam sinais de humanização.

Elas se locomoviam em quatro apoios, utilizando joelhos e cotovelos para percorrer curtas distâncias. Para deslocamentos maiores ou mais rápidos, utilizavam as mãos e os pés. Não conseguiam ficar na posição bípede, em dois apoios, característica dos humanos e dos primatas. Tinham preferência por carne crua ou podre e se alimentavam e bebiam de forma semelhante aos caninos, projetando a cabeça à frente do tronco para comer e lambem líquidos. Durante o dia, ficavam sonolentas e sem expressões de satisfação, abrigando-se na sombra. À noite, seu comportamento mudava, tornando-se enérgicas, ativas e barulhentas, esforçando-se para fugir do local onde estavam e uivando como lobos. Não demonstravam expressões de sentimentos humanos, como choro ou sorriso.

Conforme registros da época (Reymond, 1977), Kamala viveu por quase uma década em contato com seres humanos, o que permitiu o acompanhamento do seu processo de humanização, embora de maneira lenta. Seis anos foram necessários para o desenvolvimento da sua marcha em dois apoios. Com o tempo e o contato com outros humanos, Kamala foi aprendendo características afetivas. Quando sua irmã faleceu, Kamala chorou pela primeira vez, laços afetivos foram sendo estabelecidos com seus cuidadores e as outras crianças com quem ela convivia na instituição.

Devido ao seu arcabouço genético de espécie *homo sapiens* e ao seu contato com outros indivíduos da mesma espécie, Kamala pôde aprender a comunicação humana. Quando ela não conseguia se expressar por meio da oralidade, utilizava-se de gestos. Ela adquiriu um vocabulário rudimentar, mas funcional, aprendendo a executar e solicitar comandos simples. Pouco antes de sua morte, Kamala havia adquirido um vocabulário de mais de cinquenta palavras (Reymond, 1977, p. 13-14).

Ao longo da história, diversos casos de crianças encontradas em condições extremas e isoladas do convívio social foram estudados por cientistas e filósofos, sendo conhecidas como "crianças selvagens". Além dos famosos casos de Amala e Kamala, outros casos igualmente impactantes foram documentados. Entre eles, podemos destacar o de Victor de Aveyron, encontrado em 1799, na França, vivendo sozinho na floresta sem nenhum contato humano aparente. Jean Marc Gaspard Itard estudou o menino e tentou reintegrá-lo à sociedade, mas as dificuldades encontradas foram imensas devido ao isolamento prolongado e às limitações cognitivas e emocionais do garoto (Benzaquén, 2006).

Outro caso amplamente conhecido é o de Genie, uma menina mantida em confinamento extremo pela própria família durante 13 anos, nos Estados Unidos. Descoberta em 1970, aos 13 anos, Genie passou por anos de pesquisa por diversos estudiosos, incluindo Susan Curtiss, a fim de compreender os efeitos do isolamento prolongado na linguagem e no desenvolvimento cognitivo. Também temos registros de outras crianças selvagens em diferentes partes do mundo, como Natascha Kampusch, uma menina mantida em cativeiro por oito anos na Áustria, e Ivan Mishukov, um menino que viveu por dois anos nas ruas de Moscou com uma matilha de cães (Fromkin *et al.*, 1974).

Esses relatos extremos evidenciam as graves consequências do isolamento social e da falta de interação humana na formação e no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. O estudo desses casos permite-nos compreender a importância crucial do convívio social e da educação para a formação de um indivíduo completo. Além disso, levanta-se uma questão fundamental sobre a diferença entre a dimensão humana e animal, visto que as crianças encontradas nesses casos não tiveram oportunidade de se humanizar enquanto viveram com animais irracionais, permanecendo restritas à sua condição biológica animal de espécie. Elas não apresentavam nenhuma das características humanas, como o choro, o riso e,

principalmente, a fala. O processo de humanização só começou quando elas foram introduzidas no convívio humano e aprenderam a linguagem, uma das chaves para o mundo simbólico.

O caso de Helen Keller é outro exemplo que ilustra a importância da interação humana. A menina nasceu cega, surda e muda e viveu como um animal até os sete anos, quando seus pais contrataram a professora Anne Sullivan. Usando apenas o sentido do tato, Sullivan conduziu Helen ao mundo humano das significações (Keller, 2008). Esses casos atípicos nos fazem refletir sobre a natureza da dimensão humana em relação à dimensão animal e as diferenças entre as espécies animais.

5.1.3 Atividade nos limites do instinto

Os animais que se encontram nos níveis mais baixos da escala zoológica, como os insetos, têm sua ação caracterizada principalmente por reflexos e instintos. Essa ação instintiva é regida por leis biológicas análogas na espécie e invariáveis de indivíduo para indivíduo. A rigidez aparente desse comportamento dá a ilusão de perfeição, quando os animais especializados em determinadas atividades as executam com habilidade extrema. É comum observarmos com atenção e admiração a "tecelagem" paciente da aranha que constrói sua teia (Marx, 2013).

No entanto, esses atos instintivos não têm história, não se renovam e permanecem inalterados ao longo do tempo, exceto por modificações determinadas pela evolução das espécies ou por mutações genéticas (Lukács, 2013). Mesmo quando ocorrem tais modificações, elas continuam válidas para todos os indivíduos da espécie e não permitem inovações, sendo transmitidas hereditariamente. Por exemplo, em algumas aves chamadas tentilhões, o hábito de construir ninhos típicos da espécie é tão fixo que, mesmo após cinco gerações em que essas aves foram criadas por canários, ainda continuavam a construir ninhos típicos de sua espécie.

Na prática, os instintos são "cegos", ou seja, são uma atividade que ignora a finalidade da própria ação. Por exemplo, a vespa "fabrica" uma célula onde deposita o ovo junto com aranhas para que a larva, ao nascer, tenha alimento suficiente. No entanto, se retirarmos as aranhas e o ovo, mesmo assim, a vespa continuará realizando todas as operações, terminando pelo fechamento adequado da célula, mesmo que vazia. Esse comportamento é "cego" porque não leva em conta o sentido

principal que deveria determinar a "fabricação" da célula, ou seja, a preservação do ovo e da futura larva.

Por outro lado, o ato humano voluntário é consciente da finalidade, isto é, o ato existe antes como pensamento, como uma possibilidade, e a execução é o resultado da escolha dos meios necessários para atingir os fins propostos. Quando há interferências externas no processo, os planos também são modificados para se adequarem à nova situação. Em atividades conscientes e planejadas, como na criação de uma casa, de um barco ou na produção de ferramentas, o ser humano supera o impulso natural instintivo em contraposição ao animal. Isso não significa que o animal, na construção de seu ninho ou no voo da andorinha, não execute trabalhos admiráveis e perfeitos. No entanto, seu trabalho é sempre limitado pelo seu instinto e adaptação ao meio ambiente. O ser humano, por sua vez, é capaz de adaptar seu meio ambiente às suas necessidades (Lukács, 2013).

A Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (Marx, 2013, p. 327).

A comparação entre as ações instintivas dos animais e as ações conscientes e planejadas dos seres humanos é fundamental para entender a singularidade do trabalho humano, que possibilita ao ser modificar e transformar o mundo que o cerca. Ademais, a ação consciente do ser humano possibilita a inovação e o desenvolvimento de novas formas de atividade e tecnologia (Lukács, 2013). Enquanto os instintos dos animais são limitados pela evolução biológica, o ser humano pode criar ferramentas e técnicas que ampliam suas capacidades e transformam seu meio ambiente de maneiras cada vez mais sofisticadas.

Contudo, é importante lembrar que a ação consciente do ser humano também pode ser limitada por fatores culturais, sociais e políticos. A história nos mostra exemplos de atividades conscientes que foram guiadas por crenças e valores errôneos, ou que tiveram consequências negativas para outras pessoas e o meio ambiente.

Portanto, a compreensão da especificidade da ação humana não deve ser vista como uma justificativa para a exploração (Marx; Engels, 2008) e degradação do mundo natural ou de outras pessoas, mas como um chamado à responsabilidade e ao cuidado com as consequências de nossas escolhas e ações.

5.1.4 O trabalho como atividade humana

Para os seres humanos, a ação do trabalho desempenha um papel fundamental que ultrapassa as meras necessidades básicas de sobrevivência. Essa categoria de atividade humana é guiada por finalidades conscientes e teleológicas, abrangendo tanto a reprodução de técnicas já estabelecidas quanto a criação de novas, o que a torna uma fonte de ideias e experiências enriquecedoras.

Ao trabalhar, os seres humanos não apenas preservam sua existência, mas também a transformam, moldando a realidade de acordo com suas intenções e propósitos. Por meio da aplicação consciente de conhecimentos e habilidades, eles são capazes de alcançar resultados que vão além das capacidades instintivas dos animais.

O trabalho humano possui, inerentemente, um caráter transformador da realidade, impulsionado por finalidades conscientes, também conhecido como "pôr teleológico" (Lukács, 2013). Ao reproduzir técnicas já utilizadas e ao criar novas, essa atividade humanizada se torna uma fonte de ideias, conseqüentemente, de experiências autênticas. Dessa forma, torna-se evidente a impossibilidade de atribuir a categoria do trabalho à condição animal. Em outras palavras, os animais não realizam trabalho, mesmo que suas atividades resultem em modificações na natureza, uma vez que suas ações não são intencionais e deliberadas. Assim, os animais não produzem sua própria existência; eles simplesmente a conservam, agindo de forma instintiva ou, nos casos de animais com maior complexidade orgânica, resolvendo problemas de maneira inteligível. Suas ações visam à defesa, busca por alimentos e abrigo, e não devemos considerar que o castor, ao construir um dique, ou o João-de-Barro, ao construir sua casinha, estejam "trabalhando". Portanto, se o trabalho é uma ação transformadora da realidade, conclui-se que os animais, de fato, não realizam trabalho, mesmo que possam gerar resultados materiais por meio de suas atividades, pois suas ações carecem de intencionalidade e deliberação.

Ao analisarmos a perspectiva de Lukács em "Para Além da Ontologia do Ser Social", especificamente no capítulo sobre o trabalho, podemos compreender que o trabalho não apenas transforma a natureza de acordo com as necessidades humanas, mas também tem um impacto significativo no próprio indivíduo, desenvolvendo suas capacidades (Lukács, 2013, 2012).

Diferentemente dos animais, cujas ações são limitadas à repetição de gestos inerentes à sua espécie, os seres humanos têm a capacidade de modificar as formas como agem no mundo. Essa capacidade de transformação implica em estabelecer relações mutáveis com a realidade, o que, por sua vez, altera nossa percepção, pensamento e sentimentos. É por meio do trabalho que nos autoproduzimos, moldando ativamente nossa própria existência.

O trabalho, para Lukács (2013), desempenha um papel central na formação e no desenvolvimento da consciência humana. À medida que nos engajamos em atividades laborais, não apenas nos adaptamos ao ambiente, mas também moldamos nossa própria subjetividade. Por meio do trabalho, desenvolvemos habilidades, adquirimos conhecimentos e estabelecemos relações sociais, o que influencia diretamente nossa forma de ser no mundo.

Dessa maneira, podemos compreender que o trabalho humano não se limita a uma mera transformação da natureza externa, mas é um processo ativo e complexo de transformação tanto do ambiente quanto do indivíduo que o realiza. O trabalho nos permite expressar nossa criatividade, exercitar nossas capacidades e nos tornar conscientes de nossa condição como seres históricos e sociais.

Em suma, sob a perspectiva de Lukács (2013), o trabalho não é apenas uma atividade produtiva, mas também um meio pelo qual nos autoproduzimos, transformando tanto a natureza quanto a nós mesmos. É através do trabalho que construímos nossa própria humanidade e nos inserimos ativamente no processo histórico de formação do ser social.

Conseqüentemente, a distinção entre o trabalho humano e as atividades dos animais reside na natureza deliberada e intencional da ação humana. Enquanto os animais resolvem problemas de forma instintiva e adaptativa, os seres humanos trabalham com consciência e intencionalidade para atingir objetivos específicos.

Dessa maneira, o trabalho humano se configura como uma atividade singular que impulsiona o progresso e o desenvolvimento da sociedade, permitindo a criação de novas possibilidades e a transformação da realidade (Lukács, 2013). É por meio do trabalho que os seres humanos se autoproduzem, se humanizam exercendo sua capacidade criativa e moldam o mundo conforme suas aspirações e necessidades.

5.1.5 A atividade vital humana exteriorizada na categoria do trabalho

Nas formulações de Lukács (2013), fundamentadas nas análises de Marx e Engels, principalmente, nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844, a atividade vital humana é o que distingue os seres humanos dos demais animais. (Marx, 1990, p. 60) Essa atividade de vida é caracterizada pela relação dialética mediada nos processos de objetivação e subjetivação, sendo a principal responsável pelo processo histórico de formação do gênero humano.

Ainda nos Manuscritos de 1844, Marx destaca a atividade vital como aquela que reproduz a vida, comum a todas as espécies animais, incluindo os seres humanos. Essa atividade vital é a base na qual cada membro de uma espécie reproduz a sua própria existência singular e, conseqüentemente, a existência da espécie como um todo. No caso dos seres humanos, a mera sobrevivência física e a reprodução biológica não garantem a reprodução do gênero humano em sua especificidade histórica.

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinação com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, e só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis por que a sua atividade é atividade livre. O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para sua existência (Marx, 2010, p. 84- 85).

Como descrito por Marx nos Manuscritos, é fundamental para compreender a dinâmica da “atividade vital humana” e sua influência no processo histórico. Lukács (2013), em suas pesquisas contidas na obra "Para Além da Ontologia do Ser Social", especificamente, no capítulo dedicado ao trabalho, reforça essa perspectiva, toda

espécie animal realiza uma atividade vital específica que é essencial para sua sobrevivência e reprodução. Essa atividade está restrita às necessidades biológicas imediatas de cada espécie animal e é determinada geneticamente. No entanto, os seres humanos se diferenciam dos animais irracionais por meio da atividade vital consciente.

Para os seres humanos, a atividade vital consciente implica em uma capacidade única de transformar o mundo ao seu redor por meio da ação do trabalho. Essa atividade objetiva, quando realizada de forma consciente e intencional, permite que os seres humanos modifiquem a natureza e, ao mesmo tempo, sejam modificados por ela. Ao trabalhar, os seres humanos não apenas satisfazem suas necessidades imediatas, mas também moldam a realidade de acordo com suas intenções e propósitos.

Essa capacidade de transformação consciente é o que distingue a espécie humana das demais espécies animais. Enquanto os animais irracionais executam suas atividades vitais de forma limitada e determinada por instintos biológicos, os seres humanos têm a capacidade de refletir sobre sua atividade objetiva, de compreender suas finalidades e de agir com base em uma consciência desenvolvida. O trabalho humano não é apenas uma atividade de subsistência, mas também uma fonte de criação, inovação e experiência.

Assim, a atividade vital consciente dos seres humanos é uma dinâmica própria que impulsiona o processo histórico de formação do gênero humano. Por meio do trabalho consciente e intencional, os seres humanos não apenas reproduzem técnicas e conhecimentos existentes, mas também criam novas possibilidades de desenvolvimento. Essa atividade vital humana, orientada por finalidades conscientes, é um fator central na constituição e transformação da sociedade.

[...] o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na sua liberdade com relação a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; no animal, o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livremente com o seu produto (Marx, 2010, p. 85).

Por conseguinte, é possível atestar na ação vital do trabalho o elemento que diferencia o ser humano em sua condição humana da sua dimensão exclusivamente animal. No entanto, essa distinção não implica em separar o ser humano da natureza, mas sim em destacar que a totalidade da humanidade, juntamente com sua extensão natural, está intrinsecamente inserida na natureza e no planeta.

Tanto na dimensão animal quanto na dimensão humana, o ser humano depende da natureza orgânica e inorgânica para sua existência. À medida que o ser humano evolui e compreende melhor sua dimensão animal, ele adquire um maior domínio sobre a natureza e desenvolve um respeito ampliado em relação a ela.

Essa compreensão aprofundada e evoluída permite ao ser humano reconhecer-se como parte integrante da natureza orgânica e inorgânica. O ser humano vive da natureza, o que significa que a natureza é o seu sustento vital e é através dela que o ser humano pode continuar a existir. Essa conexão íntima com a natureza implica em um domínio humano que se estende além da dimensão animal, possibilitando uma interação consciente com o ambiente e uma atitude de respeito em relação à natureza e seus elementos constituintes.

Permanecendo nessa ênfase, a categoria do trabalho é o elemento distintivo que separa o ser humano em sua condição humana da sua dimensão exclusivamente animal. No entanto, essa distinção não representa uma separação entre o ser humano e a natureza, mas sim uma compreensão de que a humanidade, assim como sua extensão natural, está intrinsecamente conectada à natureza e ao planeta. O desenvolvimento do ser humano em relação à sua dimensão animal implica em um maior domínio e respeito pela natureza orgânica e inorgânica da qual ele faz parte e é a extensão do seu próprio corpo.

O homem viver da natureza significa: A natureza é o seu corpo, como o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza e não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza (Marx, 2010, p. 84).

Ao se apropriar do conhecimento e da natureza, na busca da superação das barreiras naturais, o ser humano também se põe no mundo por meio dos resultados objetivos de seu trabalho. Essa porção, resultante de sua atividade vital consciente, é a própria humanidade do ser humano construída, produzida e posta no mundo, na história e no gênero humano. Eis a formação da vida genérica do ser humano: quando ser humano se produz não produz humanidade apenas em si próprio, não apenas consciência humana em seu corpo somente, não apenas por intermédio de seu intelecto, mas de maneira operativa, de forma efetiva, contemplando a si e ao mundo e, por isso, se formando num mundo cada vez mais humanizado criado pelo próprio ser humano (Marx, 2010).

De acordo com Marx (2010), a constituição da humanidade do ser humano é inseparável da sua exteriorização no mundo, ou seja, do trabalho e da transformação do meio ambiente através da intervenção humana. Essa intervenção resulta na criação de produtos que adquirem novas funções, anteriormente inexistentes na natureza, mas que se tornam objetos dotados de atividade humana, carregando, assim, a essência da humanidade. A ação do trabalho é uma atividade humana que se fixa em um objeto, resultando na produção de um novo produto enriquecido pela prática humana - essa é a objetivação do trabalho. Conforme Marx (2010, p. 80) afirma: "a efetivação do trabalho é a sua objetivação". É por meio dessa transferência da atividade humana para os objetos, através do trabalho, que o ser humano se constitui, se desenvolve, se forma e tem a possibilidade de alcançar estágios superiores de desenvolvimento ao longo do processo histórico. O ser humano é um ser inacabado e inacabável, em constante processo de formação e desenvolvimento.

Portanto, a humanidade do ser humano não é algo que lhe é atribuído imediatamente pelo seu código genético ou no momento do nascimento, mas é construída através dos resultados da atividade humana na natureza e dos efeitos da exteriorização humana ao longo do processo histórico, ou seja, por meio do trabalho (Lukács, 2013).

A partir da compreensão do trabalho e do seu papel fundamental na formação e constituição do ser humano, torna-se possível perceber a relação entre objetivação e subjetivação. Essa conexão entre a intervenção ativa do ser humano no mundo e os resultados em sua formação e autoconstrução ocorre de forma dialética e processual. O ser humano existe simultaneamente como consciência, que é uma forma evoluída de matéria, e como objeto, uma coisa material, um produto. Assim, o ser humano transforma a natureza e, por sua vez, é transformado por ela em uma relação consciente que vai além da individualidade do sujeito (Lukács, 2013).

Nesse sentido, o trabalho não apenas molda o ambiente e produz objetos, mas também desempenha um papel fundamental na formação da própria humanidade do ser humano. É por meio dessa relação dinâmica entre objetivação e subjetivação que o ser humano se torna plenamente humano, em constante interação com o mundo e em processo contínuo de autotransformação e desenvolvimento.

O homem produz o homem, a si mesmo e a outros homens; assim produz o objeto, que é o acionamento imediato de sua individualidade e ao mesmo tempo a sua própria existência para outro homem, para a existência deste, e a existência deste para ele. Igualmente, tanto o material de trabalho quanto o homem, enquanto sujeito são resultado quanto ponto de partida do movimento (Marx, 2010, p. 106).

Por isso, o ser humano não existe apenas na relação imediata com o objeto que produz, mas também como um ser social que se apropria dos processos envolvidos na produção. Através desse processo, o gênero humano evolui e outras pessoas se beneficiam, adquirindo o conhecimento produzido pela individualidade. Portanto, a expressão de que somos seres universais e livres reside no fato o qual por meio do trabalho e de seus resultados, compartilhamos com outros seres humanos, tornando a raça humana um coletivo genérico e universal (Lukács, 2013). Conforme afirmado por Marx (2010, p. 107): "logo, a sociedade é a unidade essencial completada do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, o naturalismo realizado do homem e o humanismo da natureza levado a efeito".

Nessa perspectiva, mesmo ao realizar a escrita e a etapa final de concentração de um trabalho acadêmico, geralmente não ocorre em colaboração direta com outras pessoas, é importante compreender que essa prática é considerada uma ação social, pois é uma atividade humana. A atividade acadêmica vai além de ser apenas uma atividade material e objetiva realizada pelo pesquisador, uma vez que a linguagem utilizada nesse contexto é um produto construído coletivamente pela sociedade. Além disso, a própria existência do pesquisador é intrinsecamente social, uma vez inserido em um contexto social e compartilha de relações e interações com outras pessoas.

5.1.6 Caminhos e contradições no fluxo da humanização

Conforme já explorado anteriormente, a atividade vital humana não se limita à simples sobrevivência individual, pois também desempenha um papel fundamental na manutenção e existência da sociedade como um todo. No entanto, nas relações sociais capitalistas, o trabalho, que é uma expressão consciente da atividade vital humana, é transformado em mercadoria. Nesse contexto, o trabalho estranhado não é reconhecido pelo trabalhador como uma atividade na qual ele se objetiva como ser humano, como parte do gênero humano. Ao invés disso, o trabalho alienado é percebido como um meio necessário para assegurar a própria existência.

Nos Manuscritos de 1844, Marx (1989, p. 164) destaca que nas relações sociais capitalistas, em que o trabalho e a atividade vital são convertidos em mercadoria, essa atividade deixa de se apresentar ao indivíduo como uma forma de se exteriorizar de maneira humana. Em outras palavras, o trabalho estranhado continua sendo uma atividade que objetiva, mas ao se tornar uma mercadoria, perde seu sentido de exteriorização humana para o trabalhador, como um ser pertencente ao gênero humano. Em vez disso, o trabalho estranhado adquire o sentido de ser o único meio pelo qual ele pode garantir sua própria existência.

Marx (1989, p. 164) ressalta que o trabalho estranhado "aliena o ser humano de si mesmo, de sua função ativa, de sua atividade vital; aliena igualmente os homens e mulheres em relação ao gênero; transforma a vida genérica em meio para a vida individual". Essa alienação tem o efeito de distanciar o indivíduo de si mesmo, de sua capacidade ativa e vital, além de afastá-lo de sua essência humana e de sua conexão com o gênero humano. O trabalho, que é essencial para a vida em sociedade, é

reduzido a um mero meio de assegurar a subsistência física. No entanto, é crucial compreender que a atividade produtiva é a expressão da vida genérica, da capacidade criadora e transformadora dos seres humanos. É por meio dessa atividade livre e consciente que reside o caráter genérico das pessoas, ou seja, a capacidade de agir plenamente como ser humano. Infelizmente, no contexto alienado do trabalho capitalista, a vida é reduzida a um mero meio de sobrevivência, perdendo sua dimensão criativa e autêntica (Lukács, 2013, 2012).

Então, a análise de Marx nos revela a alienação do trabalho nas relações sociais capitalistas, que desvaloriza a atividade produtiva como uma mera forma de garantir a subsistência individual. O trabalho, que deveria ser uma expressão genuína da vida genérica e da liberdade consciente do ser humano, é transformado em uma mercadoria a serviço da acumulação de capital. Essa alienação do trabalho distorce a verdadeira essência humana e mina a capacidade do indivíduo de se realizar plenamente como ser social. Nesse contexto, torna-se fundamental repensar as bases do sistema econômico e social, buscando alternativas que coloquem a atividade vital humana no centro, permitindo o florescimento de uma vida plena e autêntica.

Nas palavras de Marx (1989, p. 164), o trabalho alienado:

[...] aliena o homem de si mesmo, de sua função ativa, de sua atividade vital; aliena igualmente o homem em relação ao gênero; transforma a vida genérica em meio para a vida individual. [...] Na verdade, o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva, agora se apresenta ao homem como o único meio de satisfazer uma necessidade, a de manter a existência física. No entanto, a vida produtiva é a vida genérica, é a vida que gera vida. No tipo de atividade vital reside todo o caráter de uma espécie, seu caráter genérico; e a atividade livre e consciente constitui o caráter genérico do homem. A vida revela-se simplesmente como meio de vida (Marx, 1989, p. 164).

Nesta passagem, fica evidente a compreensão de Marx de que a atividade vital humana vai além de meramente garantir a existência física do indivíduo, pois também reproduz as características essenciais do gênero humano. No entanto, quando o trabalhador é compelido a vender sua força de trabalho como única alternativa para sua sobrevivência, sua atividade vital é transformada em um meio para satisfazer apenas uma necessidade: manter sua existência física.

A atividade vital humana é caracterizada pela reprodução do ser humano como ser genérico, diferenciando-se da atividade vital dos animais. Essa distinção se dá devido à consciência presente na atividade vital humana, que torna o ser humano um ser genérico. É por meio dessa consciência que a vida se torna um objeto para o ser humano, pois ele é um ser genérico. É essa consciência que possibilita a emergência da atividade livre. No entanto, o trabalho alienado inverte essa relação, uma vez que o ser humano, enquanto ser consciente, transforma sua atividade vital, sua essência, em um mero meio para sua existência.

A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais. Só por esta razão é que ele é um ser genérico. Ou melhor, só é um ser consciente, quer dizer, a vida constitui para ele um objeto, porque é um ser genérico. Unicamente por isso é que a sua atividade surge como atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação, uma vez que o homem, enquanto ser consciente, transforma a sua atividade vital, o seu ser ou "essência, em simples meio de sua existência, Marx (1989, p. 165).

É importante destacar que essa forma de alienação da atividade vital, na qual ela é reduzida pelo trabalhador a um meio para satisfazer apenas a necessidade de existência física, não deve ser confundida com uma característica fundamental da atividade vital humana. Essa característica fundamental reside no fato de que a produção das condições materiais da vida humana é a base indispensável para a própria vida e história humanas. A atividade vital humana tem como primordial objetivo assegurar as condições materiais da existência do gênero humano, pois sem isso não há história. A produção dessas condições materiais não apenas constitui a base material essencial para a vida e história humanas, mas também é nela que se estabelece a dinâmica do desenvolvimento do gênero humano, ou seja, a relação entre objetivação e subjetivação.

Essa compreensão ressalta a importância da atividade produtiva na construção da vida em sociedade e na evolução do gênero humano. Através da produção das condições materiais da existência, a atividade vital humana desempenha um papel fundamental na criação de uma dinâmica histórica, na qual a objetivação e a apropriação estão intrinsecamente interligadas.

Na concepção marxiana, a atividade vital não se resume apenas a garantir a existência física de cada espécie animal, mas também se estabelece como uma forma de relação entre a espécie e o restante da natureza. Assim como qualquer ser vivo, o ser humano precisa assegurar, por meio de sua atividade, aquilo que é necessário para sua sobrevivência. Esse ponto de partida é enfaticamente destacado por Marx e Engels na obra "A Ideologia Alemã", (Marx e Engels, 1979) afirmam que o primeiro pressuposto de toda existência humana e de toda a história é a necessidade de os seres humanos estarem em condições de viver para poder "fazer história". No entanto, para viver, é necessário satisfazer as necessidades básicas, como alimentação, habitação, vestimenta e outras. Dessa forma, o primeiro ato histórico é a produção dos meios que possibilitam a satisfação dessas necessidades.

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder 'fazer história'. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades (Marx e Engels, 1979, p. 39).

Embora essa afirmação possa parecer óbvia, é fundamental compreender seu significado metodológico dentro da concepção marxiana da história. O ser humano, assim como os demais animais, precisa realizar uma atividade que garanta sua sobrevivência. No entanto, é aí que começam a surgir as diferenças entre a atividade vital humana e a atividade vital de outros animais. Enquanto os animais satisfazem suas necessidades por meio do consumo direto dos objetos que as atendem, o ser humano, para assegurar sua sobrevivência, realiza o ato histórico fundamental: a produção dos meios necessários para a satisfação de suas necessidades. Isso significa que a atividade vital humana, desde suas formas mais básicas, tem como objetivo a criação das condições de sobrevivência do gênero (Lukács, 2013).

A atividade vital humana não se caracteriza, portanto, apenas pelo consumo dos objetos que satisfazem as necessidades, como ocorre com os animais. Ela se destaca pela produção de meios que possibilitam essa satisfação. Dessa forma, o ser humano, para satisfazer suas necessidades, transforma a natureza e a si mesmo, criando uma realidade humanizada. Marx, (1987) em seu Terceiro Manuscrito, ao analisar a existência objetiva do ser humano, ressalta que o ser humano não é apenas

um ser natural, mas um ser natural humano, ou seja, um ser que existe para si mesmo e, portanto, um ser genérico que precisa agir e confirmar-se tanto em sua essência quanto em seu conhecimento. A natureza, por sua vez, não se apresenta imediatamente de forma adequada ao ser humano, tanto objetiva quanto subjetivamente (Lukács, 2012).

Assim, o ser humano, como um ser consciente, possui sua história como seu ato de nascimento, um ato de nascimento acompanhado de consciência e que está sujeito a superação. A história, para o ser humano, é um processo consciente de nascimento e desenvolvimento, no qual ele atua e se transforma. Essa compreensão demonstra a importância da consciência humana na relação com a natureza e na constituição de uma história que se desenvolve de forma consciente, permitindo ao ser humano transcender suas limitações e objetivos imediatos.

O homem, no entanto, não é apenas um ser natural, mas um ser natural humano, isto é, um ser que é para si próprio e, por isso, um ser genérico, que enquanto tal deve atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber. Por conseguinte, nem os objetos humanos são os objetos naturais tais como se oferecem imediatamente, nem o sentido humano, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade humana, objetividade humana. Nem objetiva nem subjetivamente está a natureza imediatamente presente ao ser humano de modo adequado. E como tudo o que é natural deve nascer, assim também o homem possui seu ato de nascimento: a história que, no entanto, é para ele uma história consciente, e que, portanto, como ato de nascimento acompanhado de consciência é ato de nascimento que se supera (Marx, 1987, p. 207)

Ao produzir os meios necessários para satisfazer suas necessidades básicas de existência, o ser humano não apenas cria uma realidade humanizada, mas também passa por uma transformação subjetiva. Essa transformação objetiva requer uma mudança interna no indivíduo. Dessa forma, o ser humano se apropria da natureza, transformando-a para atender às suas necessidades e, ao mesmo tempo, objetiva-se nesse processo de transformação. Essa atividade humana objetivada também se torna objeto de apropriação pelo próprio ser humano, ou seja, ele precisa se apropriar do que criou como ser em sendo. Essa apropriação gera necessidades humanas de um novo tipo, exigindo uma nova atividade em um processo contínuo (Lukács, 2013).

É verdade que o consumo de um objeto natural por um animal também envolve um ato de apropriação. Quando um animal se alimenta ou utiliza algo para construir seu ninho, ele está realizando um ato de apropriação. No entanto, existe uma diferença qualitativa entre esse ato elementar e a incorporação realizada pelo ser humano por meio de sua atividade vital. Mesmo quando a apropriação animal envolve a produção de algo, uma forma elementar de objetivação, esse processo não gera uma realidade qualitativamente nova, nem dá origem à história. Isso ocorre porque essas formas animais elementares de objetivação e subjetivação são determinadas e limitadas pelo organismo do animal, ou seja, pela objetividade biológica da espécie que é transmitida geneticamente. Marx afirma que:

Sem dúvida, o animal também produz. Faz um ninho, uma habitação, como as abelhas, os castores, as formigas etc. Mas ele produz apenas o que é estritamente necessário para si ou para suas crias; ele produz apenas em uma única direção, enquanto o homem produz universalmente; ele produz apenas sob a determinação da necessidade física imediata, enquanto o homem produz quando está livre da necessidade física e só produz verdadeiramente na liberdade dessa necessidade; o animal apenas se produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz toda a natureza; o produto do animal pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem é livre em relação ao seu produto. O animal constrói apenas de acordo com o padrão e a necessidade da espécie à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir de acordo com o padrão de cada espécie e sabe como aplicar o padrão apropriado ao objeto; assim, o homem constrói em conformidade com as leis da beleza (Marx, 1989, p. 165).

Essa citação de Marx enfatiza que a produção humana vai além das necessidades imediatas e do padrão restrito de uma espécie. O ser humano produz de maneira universal, livre das limitações biológicas, e é capaz de criar de acordo com as leis da beleza, da estética. Essa capacidade de transformação e criação ilimitada diferencia a atividade vital humana da atividade animal, evidenciando o caráter histórico e social do trabalho humano.

A diferença entre a produção animal e a produção humana se torna evidente quando analisamos a atividade de produção de instrumentos. A produção de instrumentos é tanto um processo de apropriação da natureza pelo ser humano quanto um processo de exteriorização que vai além da mera produção de objetos. Essa objetivação humana no mundo se manifesta em diversas formas, como a produção da linguagem, por exemplo (Lukács, 2013; Lessa, 2015).

A transformação de objetos naturais em instrumentos, ou meios de ação humana, exemplifica classicamente a apropriação da natureza pelo ser humano. Um instrumento não é apenas algo utilizado na ação humana, mas um objeto que adquire uma função distinta de sua função natural, um significado atribuído pela atividade social. Portanto, o instrumento é um objeto transformado para servir a propósitos específicos dentro da atividade humana, com o novo significado atribuído pelo ser humano.

No entanto, essa atribuição de significado não ocorre de maneira arbitrária. Primeiro, o ser humano precisa compreender a natureza do objeto para adaptá-lo às suas finalidades. Ou seja, para transformar e inserir o objeto na "lógica" da atividade humana, é necessário entender sua "lógica" natural. Segundo a transformação de um objeto em instrumento não é arbitrária, já que um objeto só se torna um instrumento se possui uma função dentro da prática social. Isso se aplica mesmo em casos de certas invenções cujo uso só se torna viável tempos após sua criação, quando as condições para incorporar a invenção à prática social ainda não estavam presentes (Lukács, 2013; Lessa, 2015).

Para transformar um objeto físico natural em um instrumento, o ser humano precisa levar em consideração e conhecer as características físicas e naturais desse objeto, pelo menos aquelas diretamente relacionadas às funções que o instrumento terá. O tipo de conhecimento necessário pode variar, sendo tanto um conhecimento científico das propriedades físico-químicas quanto um conhecimento empírico resultante de generalizações a partir da prática. De qualquer forma, é essencial ter um certo nível de compreensão do objeto em si, isto é, daquilo que o objeto é independentemente de sua inserção na atividade humana. No entanto, essa afirmação só pode ser aceita como parte de um processo histórico, ou seja, como um processo em que, inicialmente, esse conhecimento do objeto e suas legalidades naturais em si estão, indissociavelmente, ligadas à sua utilidade prática para o ser humano. Por exemplo, ao tentar utilizar um tipo específico de madeira para uma determinada finalidade e obter um resultado negativo, o ser humano obtém informações sobre o objeto em si. No entanto, essas informações surgem inicialmente como resultado da tentativa de inserção do objeto em uma ação humana, ou seja, da tentativa de apropriação do objeto (Lukács, 2013).

Com o desenvolvimento social, o conhecimento adquiriu autonomia em relação à utilidade prática dos objetos. A ciência, por exemplo, cada vez mais permite conhecer a natureza em sua própria legalidade interna, uma legalidade que não resulta originalmente da atividade humana (Lukács, 2013; 2010).

O aspecto destacado aqui é que a apropriação de um objeto natural pelo ser humano, transformando-o em um instrumento, nunca pode ocorrer independentemente das condições objetivas originais desse objeto, mesmo que essas condições sofram transformações qualitativas enormes, gerando fenômenos sem precedentes na história natural. O objeto, portanto, não é completamente despojado de sua lógica natural, mas essa lógica é inserida na lógica da atividade social humana. O ser humano não cria uma realidade humana própria sem se apropriar da realidade natural. No entanto, essa apropriação não ocorre sem a atividade humana, tanto aquela de utilizar o objeto como meio para alcançar uma finalidade consciente, quanto, principalmente, a atividade de transformar o objeto para que ele possa servir de maneira mais adequada às novas funções ao ser inserido na atividade social. O objeto em seu estado natural é resultado das forças físico-químicas e, dependendo do objeto, das forças biológicas. Como instrumento, ele passa a ser resultado também da vontade e da atividade humana.

O ser humano cria uma nova função para o objeto (inicialmente, muitas vezes, de forma não intencional e até acidental) e, por meio de sua atividade, procura obrigar o objeto a assumir as características desejadas. Portanto, há um processo de exteriorização no qual o objeto, ao ser transformado em instrumento, torna-se uma objetivação, pois o ser humano se exteriorizou nele, transformando-o em um objeto humanizado, portador de atividade humana. Isso não significa apenas que o objeto sofreu ação humana, pois isso não distinguiria o processo daquilo que foi mencionado anteriormente, ou seja, que o objeto em seu estado natural resulta da ação das forças físico-químicas e biológicas. A questão fundamental é que, ao sofrer ação humana, o objeto adquire novas funções, tornando-se portador de funções sociais (Lukács, 2013; Lessa, 2010).

Essa compreensão da transformação do objeto em instrumento, como um processo complexo de apropriação e objetivação, está intrinsecamente ligada ao pensamento de Marx (2010) e Lukács (2013, 2012, 2010). Ambos os autores abordam a relação entre a atividade humana, a transformação da natureza e a exteriorização social, enfatizando a importância do trabalho e da produção na constituição da consciência e da realidade social. A transformação de objetos naturais em instrumentos é um exemplo fundamental da capacidade humana de interagir com o mundo, moldando tanto a natureza quanto a si mesmo através do trabalho e da atividade prática.

Em suma, na relação entre objetivação e subjetivação na produção de instrumentos, é possível afirmar que o ser humano se apropria da natureza ao objetivar-se nela para incorporá-la em sua atividade social. A apropriação da natureza é fundamental para a criação da realidade humana e para a própria exteriorização enquanto humano no mundo. Essa compreensão da relação entre objetivação e subjetivação está em consonância com o pensamento de Marx (2010) e Lukács (2013), que destacam a centralidade do trabalho na formação da realidade social e da consciência humana.

Outra maneira pela qual a relação entre objetivação e subjetivação se manifesta é na incorporação de um objeto natural à atividade social humana. Nesse processo, surgem novas forças e necessidades humanas, resultantes das novas ações geradas pelo aprimoramento da atividade humana. Esse momento é essencial para compreender historicamente a relação entre objetivação e subjetivação na atividade social. O desenvolvimento histórico não ocorreria se o ser humano se apropriasse apenas de objetos que servissem como instrumentos para ações restritas a um conjunto limitado de forças e necessidades humanas. O que impulsiona o desenvolvimento histórico é justamente o fato de que a apropriação de um objeto, ao transformá-lo em instrumento por meio da exteriorização da atividade humana, gera novas necessidades, forças, capacidades e faculdades na atividade e na consciência do ser humano. Em outras palavras, a relação entre objetivação e subjetivação na incorporação de forças naturais à atividade social cria a necessidade de novas apropriações e objetivações (Lukács, 2013).

Marx e Engels (2010) mencionam em *A Ideologia Alemã* que o primeiro ato histórico é a produção dos meios que permitem satisfazer as necessidades básicas de sobrevivência humana. É interessante observar que, ao prosseguir em seu raciocínio, eles afirmam que, uma vez satisfeita essa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento utilizado para tal conduzem a novas necessidades. Essa geração de novas necessidades é considerada o primeiro ato histórico. Essa passagem destaca a conexão entre a exteriorização da atividade humana, a satisfação das necessidades e a criação de novas demandas, impulsionando, assim, o desenvolvimento histórico.

Dessa forma, a relação dinâmica entre objetivação e subjetivação ou incorporação na atividade social humana desempenha um papel fundamental no processo de transformação histórica, criando possibilidades, necessidades e capacidades à medida que os seres humanos se apropriam e objetivam o mundo ao seu redor.

Corroborando as passagens citadas anteriormente, torna-se evidente que o ser humano não pode satisfazer suas necessidades básicas de existência sem realizar a produção dos meios necessários para isso, o que implica em um processo de objetivação e incorporação. Ao mesmo tempo, esse "primeiro ato histórico" gera novas necessidades, as quais demandarão a produção de novos meios para satisfazê-las, ou seja, exigirão um movimento dialético de novas objetivações e subjetivações (Lukács, 2013).

No estudo destacado, a centralidade reside em um aspecto da relação entre objetivação e subjetivação, que é entendida como um fluxo intrínseco à atividade vital humana, um movimento gerador do processo histórico. Esse aspecto refere-se à produção de uma realidade humana cada vez mais enriquecida por novas forças, capacidades e necessidades humanas. No entanto, seria equivocado concluir, a partir desse estudo, que a relação entre objetivação e subjetivação só surgiria quando o ser humano criasse algo completamente novo. Isso pode ser facilmente observado na questão da produção de instrumentos. Em primeiro lugar, a repetição da produção de um tipo de instrumento já existente também é um processo tanto de materialização quanto de incorporação. Na história, é muito difícil separar de forma absoluta a repetição da criação do novo, pois muitas vezes, ao produzir um instrumento já existente, descobrem-se novos aspectos que levam ao seu desenvolvimento. O

mesmo ocorre quando são descobertas novas formas de utilização de um instrumento, as quais exigem sua adaptação a essas novas formas. Esses exemplos já demonstram que a objetivação e a subjetivação, como processos de reprodução de uma realidade já existente, não podem ser separadas de forma absoluta da objetivação e da incorporação enquanto produção do novo (Lukács, 2013).

É importante ressaltar também que a pesquisa da relação entre objetivação e subjetivação, enquanto dinâmica própria da atividade vital humana e construtora do processo histórico, não pode ser reduzida apenas ao processo de produção e utilização de instrumentos e objetos. Além desses, as formas mais elementares da atividade vital humana contêm necessariamente outras duas formas de objetivação e subjetivação: a linguagem e as relações entre os seres humanos. Esses elementos são essenciais para uma compreensão mais abrangente e profunda da dinâmica entre realização e subjetivação na atividade social humana (Lukács, 2013; Marx, 2010) (Lessa, 2010).

A atividade vital humana não se realiza sem a atividade de comunicação entre os homens, na medida em que aquela atividade vital é, desde sua origem, uma atividade coletiva. O ser humano, originariamente, era um ser gregário, isto é, vivia e agia em bandos" (Marx, 1986, p. 3-4). Essa afirmação de Marx nos Grundrisse destaca a natureza inerentemente coletiva da atividade humana desde o seu surgimento, contrapondo-se às ideias dos economistas clássicos que imaginavam um produtor de mercadorias isolado, descrevendo ironicamente como "robinsonadas".

A necessidade histórica de modificar a natureza por meio da categoria do trabalho resultou em outras manifestações da subjetividade humana, como a atividade de comunicação, que ao longo da história primitiva se objetivou em processos que levaram ao desenvolvimento da linguagem. Lukács (2013) enfatiza que a gênese da linguagem como corporificação do pensamento humano é também a história da apropriação, pelo pensamento, das estruturas de comunicação que foram objetivadas na linguagem.

Essas estruturas são apropriadas pelos seres humanos, transformando-se em estruturas de pensamento em um processo contínuo. Conforme ressaltado no texto, "a apropriação da linguagem é a apropriação da atividade histórica e social de comunicação que nela se acumulou, se sintetizou" (Marx, 1986, p. 3-4). Essa relação entre objetivação e incorporação da linguagem está em consonância com as

pesquisas realizadas pela psicologia russa, como Vygotsky (1979), Luria (1979) e Leontiev (1979), os quais destacaram a importância da linguagem como síntese da atividade do pensamento, evidenciando seu papel na comunicação e no desenvolvimento humano.

Além da linguagem e dos instrumentos, as relações entre os seres humanos também são objetivações da atividade humana. Essas relações são formas de atitudes estabelecidas entre as pessoas, que se fixam e são apropriadas individualmente ao longo da vida. Inicialmente, essas objetivações estavam intimamente ligadas ao sucesso na relação com a natureza, em determinadas formas de atividade coletiva, estabelecendo relações específicas entre os participantes. Assim como a linguagem e os instrumentos, a exteriorização das relações humanas implica na acumulação de experiência e na síntese da atividade humana. Cada ser humano se apropria dessas objetivações e passa a agir dentro das condições sociais resultantes da história da atividade dos outros indivíduos (Lukács, 2013).

Em síntese, a atividade humana é historicamente determinada e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na humanização tanto da natureza quanto do próprio ser humano. Na teoria marxista lukacsiana, a relação entre objetivação e subjetivação, no contexto da exteriorização por meio do trabalho, é central nesse processo.

Desde as formas mais primárias de interação entre os seres humanos e a natureza, até o primeiro ato histórico de produção dos meios de satisfação das necessidades humanas e a criação de novas necessidades qualitativas nesse processo, a relação entre objetivação e subjetivação na exteriorização é essencial para a compreensão do conceito marxista de ser humano (Fromm, 1978).

Esse processo de exteriorização, no qual os seres humanos transformam a natureza por meio do trabalho, implica a objetivação dos produtos do trabalho como resultado desse processo. Ao mesmo tempo, ocorre a subjetivação, na qual os seres humanos internalizam os produtos do trabalho e a cultura construída socialmente, influenciando sua percepção, pensamento e ação no mundo.

A relação dialética entre objetivação e subjetivação na exteriorização é um "ato de nascimento que se supera" (Terceiro Manuscrito, Marx, 1987, p. 207), conforme enfatizado por Marx. Isso significa que a exteriorização não é um processo estático,

mas sim um movimento dinâmico em que os seres humanos constantemente criam, transformam e internalizam objetos e significados.

A objetivação e a subjetivação na exteriorização são indissociáveis e interdependentes. Por meio da objetivação, os seres humanos transformam a natureza externa em objetos que atendem às suas necessidades e desejos. Esses objetos, por sua vez, influenciam a subjetividade dos indivíduos, moldando suas formas de pensar, sentir e agir.

A exteriorização como processo histórico-social é, portanto, fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano e da formação individual. Através dessa perspectiva, a teoria marxista lukacsiana supera abordagens que reduzem a ontogênese humana a fatores biológicos ou sociais isolados, reconhecendo a complexidade das interações entre dimensões biológicas, psicológicas, sociais e históricas.

Nesse sentido, a teoria marxista lukacsiana oferece uma visão abrangente da formação do ser humano como um ser histórico e social, ancorada na relação intrínseca entre objetivação e subjetivação na dinâmica da exteriorização pelo trabalho (Fromm, 1978). Essa compreensão amplia nosso entendimento do processo de desenvolvimento humano, destacando a importância das mediações sociais, históricas e culturais na formação do indivíduo e da sociedade em sua totalidade.

5.1.7 Exteriorização: Gênero e formação humana

O ato de nascimento que se supera (Marx, 2010, p. 95) é um processo fundamental para compreender a ontologia do ser social, conforme Lukács. Não podemos conceber um começo absoluto em que alguns primeiros representantes da espécie *Homo sapiens* tenham realizado esse ato de nascimento a partir do nada. Pelo contrário, mesmo os momentos que marcaram uma mudança qualitativa significativa, levando o desenvolvimento humano a uma nova fase, ocorreram como parte de um processo anterior (Lukács, 2013, p. 43).

A história, enquanto o processo de criação do humano pelo próprio ser humano, como o "ato de nascimento que se supera", só pode ser compreendida como a atividade dos seres humanos que nascem dentro de um determinado momento histórico. Lukács destaca que cada geração deve se apropriar das objetivações

resultantes da atividade das gerações passadas, inserindo-se na continuidade histórica (Lukács, 2013, p. 70).

Conforme Marx e Engels (2007, p. 43), em cada fase da história, encontramos "um resultado material, uma soma de forças produtivas, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e entre os indivíduos, que cada geração transmite à geração seguinte". Essa transmissão inclui uma massa de forças produtivas, de capitais e de condições que, embora parcialmente modificada pela nova geração, determina suas próprias condições de vida e imprime um desenvolvimento específico (Marx; Engels, 2007, p. 43).

"A história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais e as forças produtivas transmitidas pelas gerações anteriores" (Marx, 2010, p. 12). Dessa forma, a atividade humana se manifesta continuamente, tanto na continuidade das condições dadas como na modificação das circunstâncias anteriores por meio de uma atividade distinta (Marx, 2010, p. 12).

A atividade vital humana do trabalho e a relação entre objetivação e subjetivação ocorrem em condições específicas determinadas pelas realizações passadas de outros seres humanos. A relação entre objetivação e subjetivação não pode ser efetivada sem a apropriação das exteriorizações já existentes. Segundo Lukács (2013), os indivíduos moldam as circunstâncias ao se exteriorizarem e se inserirem no mundo, mas são igualmente moldados por essas circunstâncias. Cada indivíduo precisa se inserir na história para se exteriorizar como um ser humano genérico.

No entanto, essa inserção na história não é uma simples justaposição externa, mas uma necessidade fundamental para a formação do ser do indivíduo. Para se constituir como um ser singular, o indivíduo deve assimilar os resultados da história e torná-los "órgãos de sua individualidade", conforme expresso metaforicamente por Marx (2010, p. 108) nos Manuscritos. Isso implica em apreender e integrar as conquistas e experiências acumuladas ao longo da história humana como parte de sua própria formação individual (Lukács, 2013).

No reino animal, a relação entre a evolução da espécie e a ontogênese ocorre através da herança genética, em que cada indivíduo singular recebe as características fundamentais da espécie por meio dessa herança, adaptando-as às variações nas condições ambientais para garantir sua sobrevivência. As variações de comportamento nesse contexto são resultado da necessidade de adaptação às condições em mudança (Marx, 2010; Lukács, 2013).

As características específicas do gênero humano não são transmitidas pela herança genética, já que não se acumulam no organismo humano. Em vez disso, essas características são criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico, através do processo de objetivação que resulta da apropriação da natureza pelos seres humanos.

Conforme discutido anteriormente, a atividade humana ao longo da história constrói objetivações que vão desde objetos materiais até a linguagem e as relações sociais. Essas objetivações evoluem para formas mais elevadas, como a arte, a filosofia e a ciência. Esse processo de objetivação reflete a capacidade humana de transformar o mundo natural em expressões complexas de cultura e conhecimento.

Cada indivíduo precisa se apropriar de um mínimo desses resultados da atividade social, sendo exigido pela sua vida no contexto social imediato em que está inserido. Os componentes específicos da genericidade que compõem esse mínimo indispensável à própria sobrevivência do indivíduo dependem das circunstâncias concretas de sua vida, principalmente do seu meio social imediato (Lukács, 2013).

As evidências validadas pela história e pela prática social sustentam a impossibilidade de aceitar categorias e esquemas explicativos empregados por teorias psicológicas e pedagógicas que concebem o ser humano como uma mera justaposição de fatores sociais e biológicos, ou de fatores ambientais e inatos (hereditários), ou ainda do processo de socialização em relação ao desenvolvimento da individualidade (Lukács, 2013). Na perspectiva adotada aqui, a concepção do processo de formação do indivíduo se baseia na relação histórico-social entre objetivação e subjetivação, e não busca "conciliar" as influências das polarizações mencionadas. Tais polarizações, independentemente de serem concebidas de forma excludente ou conciliatória, impedem a compreensão da peculiaridade e especificidade do processo de formação dos seres humanos singulares em relação à ontogênese animal (biológica).

É fundamental salientar que o ser humano não pode ser reduzido à condição de um animal que simplesmente vive em um meio social. Portanto, não é possível explicar a formação do indivíduo como um processo de mera adaptação ao ambiente ou de interação entre o organismo e o meio, mesmo que esse meio seja concebido como sendo de natureza social.

Lukács (2013) esclarece a diferença entre a formação do indivíduo, entendida como um processo de subjetivação, e a ontogênese animal, considerada um processo de adaptação ao meio. Segundo Lukács (2013), corroborado por Leontiev (1979), a diferença fundamental reside no fato de que o processo de adaptação biológica transforma as propriedades e capacidades específicas do organismo, bem como o seu comportamento característico de espécie. Por outro lado, o processo de incorporação, subjetivação e apropriação é distinto: o seu resultado é a reprodução, pelo indivíduo, das habilidades e funções historicamente desenvolvidas pela humanidade. Podemos afirmar que esse processo constitui a maneira pela qual o ser humano alcança, durante o seu desenvolvimento ontogenético, aquilo que é alcançado pelo animal por meio da hereditariedade, ou seja, a incorporação das conquistas do desenvolvimento da espécie nas propriedades individuais.

Por meio da exteriorização do trabalho, ocorre o momento de subjetivação no qual o indivíduo se apropria das características do gênero humano, e não da espécie em si. As características específicas do gênero humano surgem do processo histórico de exteriorização, no qual os seres humanos se inserem no mundo por meio de sua atividade vital do trabalho. Ou seja, as características humanas não são transmitidas biologicamente aos indivíduos do gênero humano, o que implica que eles devem se apropriar, compreender e incorporar essas características em seu próprio ser. Por outro lado, as características animais específicas da espécie *Homo sapiens* são transmitidas por meio do mecanismo biológico da hereditariedade.

Um dos resultados decorrentes da relação entre a ontogênese animal (biológica) e a singularidade da formação do indivíduo é que essa formação não é determinada pelas características estruturais do organismo humano. Essas características constituem apenas condições prévias para o desenvolvimento do indivíduo, sem estabelecer seu conteúdo, limites e direção. Outra consequência importante diz respeito à possibilidade de ocorrer um distanciamento e até mesmo

uma oposição entre o desenvolvimento do gênero humano e a formação de cada indivíduo singular, resultado das relações sociais de dominação presentes no modo de produção capitalista.

Ao compreender a interação entre a formação do indivíduo e a história social humana como um processo que se realiza por meio da dinâmica interna da categoria do trabalho, que se manifesta entre a objetivação e a subjetivação, podemos excluir a hipótese de que essa relação possa ser explicada e compreendida pela lei biogenética da reprodução da filogênese pela ontogênese. Essa lei biogenética serve como fundamento para muitas teorias psicológicas e pedagógicas, mas, na maioria das vezes, não são apresentados os fundamentos para sua aplicação na análise do desenvolvimento dos seres humanos.

Considerando o aspecto estritamente orgânico e biológico, é compreensível que o organismo humano esteja sujeito, ao longo de sua formação ontogenética, aos mesmos processos biológicos fundamentais aos quais qualquer outra espécie de ser vivo está sujeita. No caso dessa lei biogenética, podemos afirmar que ela se aplica ao processo de maturação e desenvolvimento do organismo humano (Lukács, 2013).

Mesmo nesse caso, ainda assim, é necessário fazer algumas ressalvas. Por exemplo, certas estruturas do sistema nervoso humano se formam não apenas por um processo de maturação, mas também em decorrência das atividades realizadas pelo indivíduo. Isso significa que essas estruturas podem não se formar caso não existam certas atividades para uma determinada pessoa. No contexto do processo histórico-social de formação do indivíduo, a questão não é se existe ou não uma relação entre esse processo e a história do gênero humano, mas sim como essa relação se efetiva, qual é a sua dinâmica e qual é a sua base material objetiva.

A atividade humana se manifesta por meio da produção de produtos e objetivações, sejam eles materiais ou imateriais. Esse processo é cumulativo, ou seja, cada exteriorização carrega consigo a experiência histórica acumulada ao longo de várias gerações. Os instrumentos são exemplos notáveis dessa dinâmica. Um instrumento é, em certo sentido, o resultado imediato da atividade do seu produtor, incorporando o trabalho materializado daqueles que participaram de sua fabricação. No entanto, ele também é uma exteriorização mais ampla da atividade humana, representando a história de "gerações" de instrumentos do mesmo tipo que passaram

por transformações e aperfeiçoamentos em resposta às necessidades da atividade social (Lukács, 2013; Lessa, 2010; Duarte, 2013).

Então, uma objetivação é uma síntese da atividade humana de trabalho. Ao apropriar-se e incorporar uma objetivação, o indivíduo estabelece uma relação com a história social, mesmo que essa relação não seja consciente para ele. Como salienta Leontiev (1978b, p. 268), para apropriar-se dos objetos ou fenômenos que são produtos do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver uma atividade que reproduza, em sua forma, os traços essenciais da atividade acumulada e incorporada nesses objetos.

É imprescindível destacar que o sujeito, no contexto do ato de trabalho, ao se apropriar de um produto da história humana, não se restringe apenas à atividade de produção, mas também abrange a atividade de utilização. Um exemplo elucidativo dessa dinâmica é observado no uso apropriado de um machado, em que é necessário reproduzir as operações específicas associadas ao seu manuseio, como a correta empunhadura pelo cabo. Essa ilustração simples evidencia a importância de reproduzir determinadas formas de utilização de um instrumento, revelando, assim, a estreita conexão entre a apropriação do instrumento e a história de sua criação, uso e as transformações pelas quais atravessou ao longo do tempo (Lessa, 2010; Duarte, 2013).

5.1.3 Relação lógico – histórica

Diante do exposto até o momento em relação ao fluxo da objetivação e subjetivação no processo de ensino-aprendizagem, é importante destacar que não é necessário reproduzir integralmente as fases históricas do desenvolvimento de um instrumento para compreender sua evolução. O ser humano singular não precisa reproduzir os traços essenciais da atividade acumulada no mesmo instrumento para compreender sua história.

Newton Duarte, em sua dissertação de Mestrado intitulada "a relação entre o lógico e o histórico no ensino da matemática elementar" (Duarte, 1987), aborda essa questão. Ele argumenta que uma sequência de ensino-aprendizagem deve se basear na interação entre o lógico, representado pela lógica do conhecimento, e o histórico, correspondente à evolução histórica desse conhecimento. No entanto, é crucial

ressaltar que essa abordagem não implica em reproduzir exatamente a história do conhecimento em todos os seus detalhes, mas sim identificar as etapas essenciais desse desenvolvimento.

Para superar uma abordagem pseudo-historicista do conhecimento, Duarte (1987) propõe o conceito de "etapas essenciais". Essas etapas são identificadas ao analisar a relação entre o processo, ou seja, a evolução histórica, e o produto, que representa a forma clássica do conhecimento. Por meio do estudo da história do conhecimento, é possível determinar quais etapas são essenciais para sua formação. Além disso, o conhecimento dessas etapas aprofunda a compreensão da lógica subjacente a esse conhecimento.

Portanto, é fundamental compreender que a relação entre o lógico e o histórico no processo de ensino-aprendizagem não exige uma reprodução exata das fases históricas do desenvolvimento dos instrumentos. Em vez disso, busca-se identificar as etapas essenciais desse desenvolvimento para promover uma compreensão mais profunda e contextualizada do conhecimento.

Com base nessa compreensão, propõe-se a construção de uma sequência de ensino-aprendizagem denominada "lógico-histórica". Essa sequência é orientada pela lógica do conhecimento em sua forma clássica, buscando que o estudante se aproprie dessa lógica. Ao mesmo tempo, a sequência é considerada histórica, pois reproduz a essência do processo histórico de evolução do conhecimento, levando o aluno a percorrer as etapas essenciais desse desenvolvimento.

Um exemplo prático desse conceito pode ser aplicado na Educação Física ao planejar o ensino do salto em altura. O planejamento da sequência de ensino-aprendizagem deve abordar tanto a técnica específica desse salto quanto a sua evolução histórica ao longo do tempo.

Ao planejar uma sequência de ensino-aprendizagem sobre o salto em altura, o professor pode utilizar a relação entre o lógico e o histórico como recurso metodológico. Ele pode abordar a técnica atual do salto em altura, baseada no Fosbury Flop, como uma forma lógica e consolidada do conhecimento, ao mesmo tempo em que inclui informações históricas relevantes sobre as técnicas anteriores a essa inovação.

O Fosbury Flop é uma técnica inovadora introduzida por Dick Fosbury nas Olimpíadas de 1968, que transformou a forma como o salto em altura é realizado. Antes disso, a técnica predominante era o rolamento ventral, em que o atleta realizava um movimento semelhante a um rolo para superar a barra. O Fosbury Flop consiste em saltar de costas para a barra, arqueando o corpo e passando por cima dela de forma mais eficiente.

No contexto da sequência de ensino-aprendizagem, o professor pode começar apresentando a técnica do Fosbury Flop como o método atualmente utilizado pelos atletas de alto nível. Ele pode explicar as razões lógicas por trás dessa técnica, como a redução do atrito e a maximização da altura alcançada.

No entanto, o professor também pode enriquecer a compreensão dos alunos incluindo informações históricas relevantes. Ele pode explicar como o salto em altura evoluiu ao longo do tempo, desde as técnicas antigas até a introdução do Fosbury Flop. Pode mencionar atletas notáveis e eventos importantes que influenciaram essa evolução, como recordes quebrados e competições marcantes.

Ao combinar o ensino da técnica atual do salto em altura com a exploração das etapas históricas desse desenvolvimento, os alunos têm a oportunidade de compreender a lógica do conhecimento atual, ao mesmo tempo em que adquirem uma visão mais ampla e contextualizada da evolução histórica do salto em altura como um esporte.

Essa abordagem permite que os estudantes não apenas aprendam a técnica correta do salto em altura, mas também entendam como essa técnica se desenvolveu ao longo do tempo e por que ela é considerada mais eficiente e segura. Eles podem compreender os desafios enfrentados pelos atletas do passado e a importância das inovações como o Fosbury Flop para o progresso do esporte.

Dessa forma, os alunos terão a oportunidade de compreender e vivenciar a técnica atual do salto em altura, ao mesmo tempo em que serão expostos a informações históricas que destacam as mudanças e inovações ao longo do tempo.

Essa abordagem permite aos alunos apropriarem-se da lógica e do significado do produto histórico do salto em altura, ou seja, entender como a técnica atual se desenvolveu e por que ela é considerada a forma mais eficiente e segura.

Em resumo, na Educação Física, a relação entre o lógico e o histórico pode ser explorada ao planejar uma sequência de ensino-aprendizagem sobre um determinado tema, como o salto em altura. O professor pode focar nos traços essenciais da atividade acumulada no produto histórico, combinando a técnica atual com informações históricas relevantes. Dessa forma, os estudantes terão a oportunidade de compreender a lógica do conhecimento atual, ao mesmo tempo em que adquirem uma compreensão contextualizada da evolução histórica desse conhecimento.

Atualmente, Newton Duarte (2013) reconhece que a sequência de ensino-aprendizagem tem a capacidade de reproduzir a essência do processo histórico do conhecimento, sem necessariamente exigir que o aluno percorra todas as etapas essenciais dessa evolução. Essa perspectiva avança a compreensão do processo de apropriação humana com a relação lógico-histórica mencionada anteriormente.

Em sua dissertação de mestrado, Duarte (1987) apresentou sua análise sobre o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para um entendimento aprofundado desse processo. Ele argumenta que a sequência de ensino-aprendizagem pode transmitir a lógica e o significado do conhecimento histórico, sem que seja indispensável seguir uma sequência condensada das etapas históricas.

No entanto, é importante ressaltar que a reprodução das etapas essenciais do processo histórico pode ser vantajosa em certos momentos. Por exemplo, ao ensinar aritmética elementar, Duarte (2013) considera que a reprodução condensada das etapas essenciais da produção histórica desse conhecimento proporciona uma efetiva apropriação da lógica subjacente.

Apesar de reconhecer que a sequência de ensino-aprendizagem não precisa ser uma reprodução exata das etapas essenciais da evolução histórica do conhecimento, Duarte (2013) enfatiza que é fundamental que os educadores tenham conhecimento dessas etapas. Compreender as etapas essenciais do desenvolvimento do conhecimento permite uma formação mais sólida e uma relação mais profunda entre o educador e o conhecimento que será ensinado.

Nesse sentido, a apropriação da relação entre o lógico e o histórico pode servir como um valioso instrumento lógico-metodológico, auxiliando na superação de dicotomias presentes no processo de ensino-aprendizagem. Por meio dessa relação, é possível explorar de forma mais integrada e significativa a interação entre os elementos abstratos e concretos no ensino de diversas disciplinas (Duarte, 2013).

Na área da Educação Física, o processo de apropriação com a relação entre o lógico e o histórico pode ser explorado de forma semelhante. Um exemplo prático disso pode ser observado no ensino de um determinado esporte, como o basquetebol.

Ao planejar uma sequência de ensino-aprendizagem no basquetebol, o professor pode focar nos traços essenciais da atividade acumulada no produto histórico desse esporte, combinando a técnica atual com informações históricas relevantes. Por exemplo, pode-se abordar a técnica atual de arremesso, defesa ou passe, que são considerados traços essenciais do conhecimento consolidado nesse esporte.

Ao mesmo tempo, o professor pode apresentar informações históricas relevantes sobre as mudanças e inovações ocorridas ao longo do tempo. Por exemplo, explorar como as regras foram sendo modificadas, a evolução das táticas de jogo, a introdução de novos fundamentos técnicos, entre outros aspectos.

Dessa forma, os estudantes terão a oportunidade de compreender e vivenciar a técnica atual do basquetebol, ao mesmo tempo em que são expostos à história desse esporte. Isso permite que eles compreendam como o basquetebol evoluiu ao longo do tempo, quais foram as influências históricas e as razões pelas quais certas técnicas e táticas foram adotadas.

Essa abordagem na Educação Física possibilita aos alunos apropriarem-se da lógica e do significado do produto histórico do basquetebol, ou seja, entender como as técnicas e táticas atuais foram desenvolvidas e por que são consideradas eficientes no contexto atual.

Assim, a relação entre o lógico e o histórico no ensino da Educação Física pode ser explorada ao planejar sequências de ensino-aprendizagem que combinam os traços essenciais do conhecimento atual com informações históricas relevantes sobre a evolução do esporte em questão.

Em síntese, a sequência de ensino-aprendizagem pode reproduzir a essência do processo histórico do conhecimento sem exigir a reprodução exata das etapas essenciais. No entanto, o conhecimento dessas etapas é de extrema importância para os educadores, permitindo uma formação mais completa e uma abordagem mais significativa no processo de ensino-aprendizagem. A relação lógico-histórica apresenta-se como um recurso metodológico valioso, possibilitando uma

compreensão mais profunda e integrada do conhecimento em diversas áreas de estudo (Duarte, 2013).

5.1.9 Mediação histórico social

A incorporação em um nível teórico mais desenvolvido da análise realizada na dissertação de Duarte (1987) refere-se, entre outros aspectos, a um princípio metodológico empregado, que considera o conhecimento, em sua fase clássica, como mediador entre o professor e a evolução histórica desse conhecimento, entre o educador e o processo de apropriação a ser realizado pelo educando, e entre esse processo de apropriação e a essência da evolução histórica do conhecimento a ser apropriado. Em outras palavras, a relação entre objetivação e incorporação conduziu a um aprofundamento desse princípio, fundamentado na relação entre o lógico e o histórico.

Outro aspecto fundamental para uma concepção histórico-social do processo de formação humana é o reconhecimento da mediação indispensável realizada por outros indivíduos entre a pessoa que realiza o processo de apropriação e a significação social da objetivação a ser subjetivada (Lukács, 2013). Na dissertação de Duarte (1987), destaca-se a função decisiva do professor na prática pedagógica escolar, conduzindo o processo de subjetivação, incorporação e apropriação, por parte dos alunos, do conhecimento historicamente e socialmente produzido. Duarte (1987) reforça a importância dessa função do professor.

Porém, ao analisar o processo de formação do indivíduo além do ambiente escolar, é necessário considerar a mediação exercida por outras pessoas no processo de apropriação dos produtos da prática social, não se limitando apenas à prática pedagógica escolar. Todas as subjetivações ocorrem de forma mediada pelas interações com outros indivíduos. É importante ressaltar que isso não implica em negligenciar as diferenças qualitativas entre a mediação realizada pelo professor na prática pedagógica escolar e a mediação realizada por outros indivíduos em diferentes contextos da prática social, uma vez que essas últimas não têm como objetivo central a transmissão do conhecimento. No entanto, o ponto fundamental a ser destacado é que uma concepção histórico-social do processo de formação humana não pode

conceber a incorporação de uma objetivação como uma relação puramente entre o indivíduo e a objetivação (Duarte, 2013; 2004).

Um ponto essencial a ser destacado é que uma concepção histórico-social do processo de formação do indivíduo não pode considerar a subjetivação de um objeto ou conhecimento como uma relação exclusiva entre o indivíduo e o objeto. Em vez disso, é essencial reconhecer a importância da mediação realizada por outros indivíduos como parte fundamental desse processo de incorporação e formação (Lukács, 2012, 2010).

A subjetivação dos conhecimentos e habilidades na prática social é mediada por outros indivíduos, desempenhando um papel crucial no processo da formação humana (Duarte, 2013; 2004; 2000). Voltando ao exemplo do ensino do salto em altura na Educação Física, a mediação desempenha o papel fundamental ao possibilitar a construção do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades relacionadas a essa prática da cultura humana.

No contexto do ensino do salto em altura na Educação Física, a mediação exerce um papel fundamental ao possibilitar a construção do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades relacionadas a essa prática cultural. O professor de Educação Física desempenha uma função central como mediador do processo de objetivação e subjetivação, fornecendo orientações, feedbacks e demonstrando as técnicas apropriadas para a realização do salto. Além disso, outros indivíduos, como colegas mais experientes, também desempenham um papel importante na mediação, compartilhando suas experiências e oferecendo orientações valiosas aos demais estudantes (Taffarel, 2020).

A interação relacional entre os alunos e os mediadores enriquece o processo de formação do indivíduo no contexto do salto em altura, permitindo a internalização das técnicas, a compreensão dos aspectos estratégicos envolvidos e o desenvolvimento de habilidades motoras específicas. Assim, o ensino do salto em altura vai além da simples transmissão de conhecimentos técnicos, tornando-se um processo de interação social e construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, a perspectiva da mediação no ensino do salto em altura ressalta a importância da interação entre os alunos e os mediadores, bem como entre os próprios alunos, como elementos fundamentais para o desenvolvimento das habilidades, conhecimentos e significados associados à cultura corporal (Coletivo de autores, 2009).

Leontiev (1978b, p. 272) apresenta a concepção histórico-social do processo de formação do indivíduo e o reconhecimento da mediação da seguinte maneira:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos indivíduos nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as representam, mas são apenas postas ali. Para se apropriar desses resultados, para transformá-los em suas próprias aptidões, 'os órgãos de sua individualidade', a criança, o ser humano, precisa estabelecer uma relação com os fenômenos do mundo ao seu redor por meio de outros indivíduos, ou seja, em um processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Portanto, esse processo é essencialmente um processo de educação e formação humana.

Nessa passagem de Leontiev, fica evidente que o processo de formação humana é intrinsecamente um processo educativo, em um sentido amplo. A formação do indivíduo ocorre por meio da incorporação dos resultados da história social e da sua objetivação dentro desse contexto histórico. Essa relação entre objetivação e subjetivação se estabelece sempre dentro de relações concretas com outros indivíduos, que desempenham o papel de mediadores entre o indivíduo e o mundo da atividade humana objetivada. Portanto, a formação do humano é sempre um processo educativo, mesmo quando ocorre de forma espontânea, ou seja, quando não há uma consciência explícita tanto por parte do indivíduo que está se formando quanto por parte daqueles que atuam como mediadores, sobre o processo educativo que está ocorrendo dentro de uma determinada prática social.

De acordo com a perspectiva proposta, uma teoria histórico-social da formação do indivíduo não considera a educação como algo externo ao desenvolvimento ontogenético, mas sim como um processo intrínseco a ele. Diferentemente de algumas abordagens psicológicas e pedagógicas, que enxergam a prática pedagógica escolar como uma tentativa da sociedade de intervir na formação das pessoas, essa visão destaca que o desenvolvimento fora do contexto escolar também envolve processos educativos (Saviani, 2010; Duarte, 2013).

Estudos embasados nessa visão demonstram que, na matemática escolar, por exemplo, os estudantes nem sempre aprendem de maneira efetiva quando os professores não consideram suas formas naturais de aprendizagem. No entanto, essas pesquisas também evidenciam que, em situações do cotidiano (Lukács, 2010), como em atividades práticas envolvendo a Educação Física, os estudantes podem demonstrar habilidades e conhecimentos relevantes. Por exemplo, um estudante pode encontrar dificuldades no aprendizado de conceitos matemáticos durante as aulas, mas revelar proficiência em aplicar esses mesmos conceitos ao calcular pontuações em atividades da cultura popular e práticas esportivas.

Cabe sublinhar que, embora haja uma ênfase em pesquisas que investigam as habilidades e conhecimentos utilizados na prática da Educação Física fora do ambiente escolar, são escassos os estudos que abordam como esses conhecimentos e habilidades foram adquiridos pelos indivíduos. Fica implícito que esses conhecimentos teriam sido desenvolvidos de forma autônoma, sem a necessidade de transmissão por parte de outras pessoas (Taffarel, 2010).

Entretanto, é preciso ressaltar, como sendo equivocada, a assertiva de que a concepção da aprendizagem extracurricular da Educação Física seja mais livre comparada a aprendizagem escolar. Mesmo em situações cotidianas, em que o foco está no resultado prático das ações, as pessoas assimilam comportamentos, formas de pensamento e conhecimentos por meio da observação e imitação de outros indivíduos. Na Educação Física, por exemplo, os estudantes podem aprender técnicas, estratégias e movimentos ao observar e imitar pessoas mais habilidosas, contribuindo assim para o desenvolvimento de suas próprias habilidades na apropriação e desenvolvimento da cultura corporal (Coletivo de autores, 2009).

Desta forma, a concepção do processo de formação humana com base na relação histórico-social entre objetivação e subjetivação apresenta a ideia de que a incorporação de uma objetivação é sempre um processo educativo, mesmo quando não há uma situação explícita de ensino consciente entre indivíduos. Essa concepção vai além da controvérsia estéril entre teorias psicológicas e pedagógicas que discutem a predominância de fatores internos ou externos no desenvolvimento, destacando a importância da relação entre objetivação (o mundo humano da atividade humana objetivada) e subjetivação (o processo pelo qual o indivíduo se apropria dos resultados da história social) (Saviani, 2008).

A gênese sócio historicamente determinada da individualidade humana já por isso precisa ser energicamente colocada no centro de tais análises, porque tanto a ciência social como a filosofia da sociedade burguesa tendem a ver, na individualidade, uma categoria central do ser humano que seria o fundamento de tudo, sem necessidade de dedução (Lukács, 2010, p. 98).

É importante salientar que essa perspectiva difere da corrente denominada "interacionismo", que busca superar a mencionada polêmica entre fatores internos e externos no desenvolvimento da formação do ser singular por meio do modelo de interação entre organismo e meio. A concepção da formação da individualidade como uma relação histórico-social entre objetivação e subjetivação apresenta uma abordagem distinta, focando na dimensão educativa do processo de formação humana dentro de uma perspectiva histórica e social (Duarte, 2000; 2004; 2013; Saviani, 2008; 2010; 2011; 2013).

5.1.10 Segunda Natureza

Lukács (2013), na ontologia do ser social, afirma que, embora a transição do nível individual para um nível superior ocorra primeiramente no plano das ideias, dentro da consciência de um indivíduo específico, a essência tanto da particularidade quanto desse movimento em direção ao nível superior são elementos socialmente produzidos e socialmente efetivos do ser social. Isso significa que tanto a particularidade quanto a busca por elevar-se acima dela são influenciadas e moldadas pela sociedade, uma vez que elas geram propósitos teleológicos (orientados para objetivos) que possuem significado e efetividade social. Em outras palavras, a transição do individual para o social ocorre por meio da consciência individual, mas suas raízes e implicações estão enraizadas nas relações sociais e nas influências coletivas.

Com efeito, embora a transição da particularidade para o elevar-se acima dela se efetue no plano imediato sempre de modo puramente ideal como movimento dentro da consciência de um homem singular, a essência de ambos é um componente socialmente produzido, socialmente efetivo do ser social, visto que eles dão ensejo a pores teleológicos socialmente significativos e efetivos (Lukács, 2013, p. 629).

A abordagem Marxiana (Marx, 2015) sobre a relação entre objetivação e apropriação como mediadores entre o indivíduo e a história, bem como a formação da subjetividade histórica e socialmente situada, é exemplificada através da questão da humanização dos sentidos do ser humano.

Lukács (2013) destaca que os sentidos do ser social são distintos daqueles do ser da espécie, ainda não socializados. A riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana desempenha um papel fundamental no cultivo e criação da riqueza da sensibilidade humana subjetiva. É graças a essa riqueza objetiva que os sentidos humanos se tornam capazes de apreciar e desfrutar da música, da beleza das formas e de outras experiências sensoriais que confirmam sua condição de forças essenciais humanas.

A formação dos sentidos humanos, incluindo os sentidos práticos como a vontade e o amor, depende do modo de existência dos objetos humanizados e da natureza transformada pela atividade humana. A objetivação da essência humana, tanto no aspecto teórico quanto no prático, é essencial para desenvolver o sentido humano do ser. Essa objetivação cria uma correspondência entre os sentidos humanos e a plenitude da essência naturalmente humanizada.

É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido se torna musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os sentidos se tornam capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas. Por isso não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), em uma palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de seu objeto, mediante a natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias. (...) A objetivação da essência humana, tanto no seu aspecto teórico como no aspecto prático, é, pois, necessária, tanto para tornar humano o sentido do homem, como para criar o sentido humano correspondente à riqueza plena da essência humana e natural (Marx, 2004, p. 178).

Marx argumenta que a riqueza da sensibilidade humana é cultivada e criada por meio do desenvolvimento objetivo da essência humana. À medida que os seres humanos transformam a natureza e criam objetos humanizados, eles simultaneamente desenvolvem seus próprios sentidos e sensibilidades. Por exemplo, a capacidade de apreciar música ou beleza visual surge da interação contínua com um ambiente rico em cultura e artefatos criativos.

Essa transformação não se limita apenas aos cinco sentidos tradicionais, mas também inclui os sentidos espirituais e práticos, como a vontade e o amor. Esses sentidos se desenvolvem e aprofundam através da interação com um mundo moldado pelas atividades e criações humanas. É por meio desse processo que os sentidos se confirmam como forças essenciais humanas, permitindo um verdadeiro gozo humano.

A formação dos sentidos é vista como um trabalho histórico contínuo, que se desenrola ao longo de toda a história universal. A objetivação da essência humana, tanto em seus aspectos teóricos quanto práticos, é essencial para humanizar os sentidos do homem e criar um sentido humano que corresponda à riqueza plena da essência humana e natural.

Destaca-se, nessa passagem, a interdependência entre o desenvolvimento dos sentidos humanos e a transformação do mundo pela atividade humana. A riqueza objetiva da cultura e das criações humanas é crucial para cultivar plenamente a sensibilidade e as capacidades humanas.

Na caracterização feita por Marx (2010) sobre o processo de humanização dos sentidos através dos processos de objetivação e apropriação, percebemos uma abordagem que considera tanto o desenvolvimento do gênero humano quanto do indivíduo. Essa abordagem evidencia a inadequação das dicotomias entre fatores internos e externos, biológico e social, desenvolvimento da individualidade e processo de socialização. O ser humano desenvolve suas faculdades especificamente humanas através do processo de objetivação, que requer que cada indivíduo se aproprie do que foi objetivado pelas gerações anteriores.

Essa perspectiva marxiana destaca a interdependência entre o indivíduo e a sociedade, entre a ação humana e a transformação do mundo, enfatizando a importância da mediação dos processos de objetivação e apropriação na formação da subjetividade humana. Ao se apropriar dos produtos socialmente produzidos, o indivíduo se torna parte de uma trajetória histórica e social, desenvolvendo suas

capacidades e construindo sua identidade em diálogo com o ambiente social e cultural em que está inserido.

A ideia central é que a exteriorização por meio das objetivações, ou seja, a criação de objetos e produtos pela atividade humana, e a subjetivação, que é o ato de os indivíduos se apropriarem desses objetos e produtos, desempenham um papel fundamental na formação da subjetividade humana, na constituição enquanto formação humana do ser na sua individualidade e coletividade. Essa relação entre objetivação e subjetivação é uma mediação, um processo pelo qual os seres singulares se relacionam com o mundo material e social, moldando e sendo moldados por ele (Lukács, 2013).

Dessa forma, a mediação entre objetivação e subjetivação é vista como um elo entre o indivíduo e a história, possibilitando a construção da subjetividade humana dentro de um contexto histórico e social específico. A humanização dos sentidos do ser humano, mencionada por Marx (2015), refere-se à maneira como os indivíduos atribuem significados e valores aos objetos e às práticas sociais, tornando-os parte de sua experiência subjetiva e coletiva.

Essa relação entre objetivação, apropriação e subjetividade histórica é essencial para compreender como os processos sociais e históricos influenciam e moldam a formação do indivíduo, sua consciência e da sociedade humana (Schaff, 1967; Fromm, 1978).

No conceito ontológico marxiano de objetivação e subjetivação, a objetivação refere-se à transformação da natureza pelos seres humanos, resultando na criação de produtos culturais como arte, tecnologia e linguagem. Esses produtos, por sua vez, influenciam a subjetividade humana, moldando nossas percepções, emoções e sentidos. A subjetivação, por sua vez, está relacionada à internalização desses produtos culturais, tornando-os parte de nossa subjetividade individual e coletiva.

No contexto das pesquisas realizadas pela psicologia russa, dois estudos específicos são relevantes. O primeiro estudo, conduzido por Leontiev (1978), investigou a audição tonal. Os resultados dessa pesquisa indicaram que a capacidade de perceber e distinguir diferentes tons musicais não é inata, mas sim desenvolvida por meio da interação social. Através de processos de aprendizagem e prática musical, os indivíduos adquirem a habilidade de reconhecer e interpretar nuances

musicais, demonstrando que a audição tonal é uma habilidade adquirida e não biologicamente determinada.

Lukács, por sua vez, complementa esse conceito ao destacar que a casualidade não é absoluta, mas sim influenciada pelo encadeamento social dos fatos. Embora possamos interpretar retroativamente certos eventos como momentos de necessidade, a casualidade é irrevogável e se estende até mesmo às disposições fisiológicas de uma determinada prática ideológica, assim como ao talento autêntico relacionado a ela, como o ouvido absoluto e o talento musical (Lukács, 2013, p. 631).

O segundo estudo mencionado é o trabalho de Luria (2010) sobre a percepção de formas. Luria contestou a hipótese da Gestalt, que afirmava a existência de formas universais na percepção humana, como o círculo. Ao realizar pesquisas com diferentes grupos sociais, Luria observou que a percepção de formas varia de acordo com o contexto cultural e a experiência individual. Por exemplo, figuras que seriam prontamente identificadas como círculos por pessoas de uma sociedade letrada podem não ser percebidas dessa forma por indivíduos sem contato com a cultura letrada, como camponeses isolados. Isso evidencia que a percepção de formas é influenciada pelo ambiente cultural e pelas experiências individuais.

Ao analisar a dinâmica entre objetivação e apropriação na relação entre a vida do indivíduo e a história humana, é importante considerar a base biológica e neurológica desse processo. Como o organismo humano pode adquirir novas funções e capacidades que não são transmitidas pela hereditariedade? Essa questão foi formulada por Leontiev (1978), destacando a contradição entre o desenvolvimento das aptidões sociais ao longo da história e a necessidade de uma base orgânica para essas funções.

Essas pesquisas da psicologia russa corroboram a noção de Lukács (2010; 2013) de que os sentidos humanos são desenvolvidos e moldados pela atividade social e pela interação com o mundo cultural. Elas demonstram que habilidades sensoriais e percepções não são características inatas, mas sim adquiridas por meio da participação em atividades sociais específicas.

A resolução dessa contradição entre o desenvolvimento histórico-social das aptidões humanas e a base biológica foi um dos avanços importantes alcançados pela fisiologia e psicofisiologia ao longo do século passado. Essas áreas de estudo contribuíram para compreender como as aptidões e funções se desenvolvem no curso

da história social da humanidade, sem serem fixadas no cérebro ou transmitidas pela hereditariedade, mas ainda assim tendo uma base orgânica essencial para seu funcionamento (Duarte, 2004; 2013; Saviani, 2010).

Por isso, nesse ponto, a ontologia do ser social só poderá constatar o problema de que a necessidade de superar o próprio estranhamento para si próprio pela via subjetiva sob nenhuma circunstância propõe um subjetivismo, uma contraposição de personalidade e socialidade, como supõem as diversas orientações filosóficas ou psicológicas da atualidade, que estão habituadas a abordar essas questões com seu aparato ideal usual (Lukács, 2013, p. 634).

Na perspectiva Lukacsiana aplicada à Educação Física, é crucial ressaltar que a questão em pauta transcende os domínios da pesquisa fisiológica e da prática médica. Com efeito, trata-se de uma questão de suma relevância no âmbito da psicologia educacional, proporcionando uma base científica para a investigação da formação da chamada "segunda natureza humana" (Saviani, 2010).

De acordo com Lukács (2013), o enfoque recai sobre o processo pelo qual a essência humana, desenvolvida ao longo da história social, se torna a essência natural do indivíduo. Em outras palavras, por meio das interações sociais e das experiências vivenciadas, o ser humano incorpora atributos e comportamentos que passam a fazer parte intrínseca de sua natureza.

O conceito de segunda natureza humana diz respeito ao fenômeno no qual características e comportamentos socialmente construídos e adquiridos são internalizados e aparentam ser inatos ou naturais. Esse fenômeno ocorre por meio das interações individuais com o ambiente social, sobretudo no contexto educacional e de socialização (Saviani, 2010).

Ao enfatizar essa temática, Lukács (2013) evidencia a importância de compreender que a formação da natureza humana não se restringe apenas aos aspectos biológicos, mas é também influenciada por fatores sociais, históricos e culturais. Nesse sentido, um conceito marxista de ser humano para Educação Física deve investigar e compreender cientificamente esse processo de formação da segunda natureza humana, visando analisar como as experiências e a educação moldam características, habilidades e comportamentos individuais.

Essa abordagem enfatiza que a natureza humana não é estática ou imutável, mas sim moldada e transformada por meio das interações sociais e do processo educativo. Desse modo, o estudo da formação da segunda natureza humana contribui para uma compreensão aprofundada do desenvolvimento humano, do impacto do ambiente social na construção da identidade e das capacidades individuais (Saviani, 2010).

Nos manuscritos econômicos e filosóficos de 1844, Marx:

Nessa relação se mostra também até que ponto o comportamento natural do ser humano se tornou humano, ou até que ponto a essência humana se tornou para ele essência natural, até que ponto a sua natureza humana se tornou para ele natureza. Nesta relação também se mostra até que ponto a carência do ser humano se tornou carência humana para ele, portanto, até que ponto o outro ser humano como ser humano se tornou uma carência para ele, até que ponto ele, em sua existência mais individual, é ao mesmo tempo coletividade (Gemeinwesen) (Marx, 2010, p. 105).

A passagem citada de Marx (2010, p. 105) destaca o processo pelo qual a essência humana, construída ao longo da história social, assume uma forma natural para o ser humano. Esse tema é de profundo interesse para a área da Educação Física, particularmente no contexto educacional, pois oferece uma base científica para compreender a formação da denominada "segunda natureza humana".

No âmbito da Educação Física, podemos compreender esse processo como a metamorfose das habilidades motoras, da cultura corporal e da corporalidade em algo intrinsecamente natural e internalizado pelos indivíduos. Através da exteriorização, objetivação e subjetivação das práticas da cultura corporal, os seres humanos adquirem uma natureza corporal que se torna parte integrante de sua essência.

A Educação Física desempenha um papel de destaque nesse processo, fornecendo as condições necessárias para a aquisição dessas habilidades da cultura humana e nas práticas corporais. Por meio da prática regular e orientada, os indivíduos desenvolvem familiaridade e proficiência nas atividades físicas, nos exercícios físicos, no movimento humano, na arte, no esporte, no lazer e em outros aspectos da cultura humana que envolvem o corpo como uma entidade social completa. Essa aquisição se torna uma segunda natureza, ou seja, algo que faz parte intrínseca do ser humano e se manifesta naturalmente em suas ações e comportamentos (Coletivo de autores, 2009).

É importante ressaltar que essa transformação da essência humana em natureza é um processo histórico e social, moldado pelas relações sociais e pelos valores culturais predominantes. Através da Educação Física, os indivíduos internalizam as normas, técnicas e significados associados às práticas corporais, incorporando-os em seu ser e agindo de acordo com esses padrões ao longo do tempo histórico.

Dessa forma, a Educação Física exerce um papel essencial na formação da natureza humana, oferecendo oportunidades para que os indivíduos desenvolvam habilidades motoras, adquiram consciência corporal e se apropriem da corporalidade humana de maneira natural e mediada, levando em consideração as características inerentes à natureza do ser social humano em sua totalidade, o que inclui, necessariamente, a corporalidade. Essa segunda natureza corporal, adquirida por meio do processo de objetivação e subjetivação, exerce influência direta sobre as ações e interações dos indivíduos, contribuindo para sua integração e participação na sociedade humana.

5.1.11 Síntese

Na fase inicial desta análise e discussão, foi aprofundada a categoria da exteriorização do trabalho e a interligação entre objetivação e subjetivação, entendidas como manifestações intrínsecas do processo de humanização, tanto no âmbito do gênero humano quanto no do indivíduo singular. Baseada nas perspectivas marxiana e nas contribuições de Lukács, essa análise visa compreender a evolução histórica da humanização do gênero e a dinâmica subjacente a essa transformação, a qual distingue a atividade vital humana das demais espécies animais.

A relação ontológica entre a natureza orgânica e o ser social exerce um papel central na progressão da condição humana. Tanto na reprodução ontogenética quanto na filogenética, a interação com a natureza inorgânica desempenha um papel definidor na configuração do quê e do como de todo ser orgânico. Essa relação se desenvolve ao longo da natureza orgânica, desde os sistemas mais rudimentares até os extraordinariamente complexos. Compreender essa relação é de essencial importância para examinar a interação entre os aspectos biológicos e sociais no desenvolvimento humano, mediando entre a vida individual e a história coletiva.

No contexto do trabalho, a construção da corporeidade assume um papel crucial na interligação entre o biológico e o social. Indivíduos se objetivam ao contribuírem para a produção e reprodução da realidade, inseridos no processo histórico do gênero. Contudo, essa objetivação não ocorre de maneira isolada, mas sim através da incorporação dos resultados da trajetória da atividade humana. A objetivação individual reflete a singularidade materializada quando o indivíduo se apropria dos elementos genéricos da espécie.

A conexão entre objetivação e subjetivação não se desdobra à parte da própria exteriorização e apropriação empreendidas pelos indivíduos. É a totalidade das ações das pessoas que efetiva a exteriorização do gênero humano, escalando para níveis cada vez mais universais, delimitando o "mundo" no qual tal atividade é executada. Essa relação mediadora entre objetivação e subjetivação é essencial para a construção da individualidade, interligando a vida do ser singular à história do gênero.

Nesta síntese, ancorada na perspectiva de Lukács, é reiterada a relevância da atividade humana no trabalho como propulsora do processo de humanização. A exteriorização, por meio da objetivação e subjetivação, é alicerce nessa trajetória, permitindo que os indivíduos se tornem agentes ativos na metamorfose da realidade social. No entanto, é imprescindível considerar as contradições imanentes ao sistema capitalista, que alienam os trabalhadores de sua própria objetivação e subjetivação, resultando em uma alienação das pessoas em relação ao seu labor e à sua própria humanidade. Sob tal perspectiva crítica lukacsiana, somos instados a contemplar a urgência de transcender tais contradições e estabelecer interações sociais mais equânimes e justas, para a atividade humana florescer livre e autodeterminada.

6 EXAME DAS RELAÇÕES ENTRE OS DADOS E AS TEORIAS EXISTENTES

6.1 NOTAS CRÍTICAS - SEGUNDO MOMENTO

6.1.1 Prólogo para as questões iniciais sobre a categoria da Alienação - exteriorização e estranhamento.

As interpretações de Lukács (2011, 2012, 2013) em "A Ontologia do Ser Social" são fundamentais para abordar a questão central desta pesquisa, orientando as formulações de Marx. Inicialmente, poderia-se presumir que as formulações relevantes estariam diretamente ligadas às categorias examinadas neste estudo. No entanto, ao longo da investigação, tornou-se evidente o valor da abordagem introdutória de Lukács, que resgatou os fundamentos ontológicos do processo evolutivo humano segundo Marx, conforme expresso nos Manuscritos de 1844.

O capítulo intitulado "Análise e Discussão à Luz da Literatura Marxista", originalmente concebido para fornecer uma visão abrangente das diretrizes de Marx conforme interpretadas por Lukács, a respeito da origem do ser social, acabou por influenciar a trajetória subsequente da análise. A linha argumentativa delineada na primeira seção deste estudo, como destacado por Lukács (2013), validou a ideia de que, já em 1844, Marx concebia a sociabilidade como a gênese e o propósito intrínseco de todo o processo ontológico-histórico humano.

Nessa perspectiva, apesar de se reconhecer e expor a influência de Feuerbach nas formulações marxianas desse período, as investigações de Lukács (2011, 2012, 2013) indicam que a partir de 1844 houve a superação do naturalismo presente nas ideias de Feuerbach. Essa confirmação é perceptível desde o início do texto, ao ser exposta a análise de Marx sobre a especificidade do caráter humano, que não se satisfaz meramente em termos naturais.

Segundo o conceito filosófico desenvolvido por Lukács (2011), podemos entender que a "dação de forma" (*Daisen*)¹⁶ é a alteração de lugar resolutive, e todo ente que muda de lugar muda de natureza, sem alterar uma célula de sua composição material. Isso significa que a contradição originária entre naturalidade e sociabilidade é resolvida por uma nova contradição - a da naturalidade que só se realiza na forma e por meio sociais. O fator natural não é suprimido, apenas sua capacidade de autodeterminação. Resta, portanto, como um predicado do ser humano, um predicado insuprimível, mas apenas enquanto predicado biológico de um ser de outra natureza e essência.

Por meio desse conceito lukacsiano, podemos explicar, de forma sintética, a análise marxiana nos Manuscritos acerca do caráter do salto ontológico a partir do qual surge o ser social. Esse entendimento nos permite compreender a essência da transformação do ser humano, que, ao se desenvolver na sociabilidade, transcende sua mera natureza biológica e se torna um ser social, capaz de construir seu próprio destino e moldar o curso da história (Lukács, 2013, 2012, 2010).

Com base na reflexão apresentada no capítulo "Exame dos dados e das teorias existentes", foi possível evidenciar que, nos Manuscritos de Marx, a objetivação não possui, enquanto categoria geral, uma relação direta com a alienação. Essa conexão só se manifesta quando o contexto aborda o momento atual da produção ou a crítica a Hegel. Além disso, durante a análise de Marx sobre o desenvolvimento do processo de alienação/estranhamento da atividade, surge a objetividade da propriedade privada. Nesse contexto, reconhece-se a categoria *Veräussemng*, traduzida como venda, como a mediação que transforma a exterioridade do trabalho em relação ao produtor (alienação) em uma inversão na qual o produtor se submete ao produto (estranhamento). Evidencia-se, porém, que alienação e estranhamento, apesar de distintas, são categorias complementares, sendo o estranhamento a consequência

¹⁶ O conceito filosófico "dação" (em alemão: "Dasein"), utilizado por György Lukács em sua obra "A Ontologia do Ser Social", refere-se ao processo pelo qual os seres humanos se constituem como seres sociais, superando a dicotomia entre natureza e sociedade. Ele enfatiza a existência humana como intrinsecamente conectada ao contexto social e histórico, sendo formada e desenvolvida através da interação social. A dação, "Dasein", envolve a transformação da natureza orgânica em natureza humanizada em um ser social, capaz de moldar sua própria existência e transformar o mundo ao seu redor através da atividade prática e da criação de objetos e instituições sociais que refletem as necessidades e valores humanos. Esse conceito é fundamental para a compreensão da ontologia proposta por Lukács, destacando a dimensão social e histórica da existência humana (Cf. J. Chasin (2009) Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica).

necessária da alienação do trabalho, e a venda, para Marx em 1844, a mediação que atualiza essa inversão.

A partir dessa análise, tornou-se possível acompanhar a reflexão de Marx sobre o ser humano produzido sob a determinação da venda (propriedade privada) e sua necessidade objetiva para o desenvolvimento humano. Foi constatado que a formação da personalidade humana é um produto da forma social na qual a vida humana se reproduz, estruturando-se segundo as necessidades da reprodução objetiva da existência concreta. A personalidade, portanto, não é um produto direto da ação imediata na produção, mas é constituída pelas mediações sociais que se estabelecem em cada contexto particular de reprodução da vida.

Os Manuscritos de 1844 de Marx também trazem reflexões sobre a possibilidade objetiva de superação da forma contemporânea da produção humana. Analisando essas passagens, compreendeu-se que essa possibilidade está relacionada ao caráter transformador da produção humana. Assim, o desenvolvimento das forças produtivas¹⁷ desempenha um papel fundamental nesse movimento de superação. A investigação demonstrou os limites e as possibilidades de superação dos antagonismos da vida humana, revelando a importância da transformação das forças produtivas para direcionar o caminho rumo a uma nova forma social.

Após percorrer o itinerário proposto neste trabalho, responde-se à questão central sobre a pertinência da descrição de Lukács do complexo unitário Alienação/Objetivação e sua diferenciação dos fenômenos dos estranhamentos. A abordagem de Lukács¹⁸, ao fazer avançar a análise das categorias filosóficas e a

¹⁷Segundo Lukács, as forças produtivas abrangem elementos essenciais tanto na dimensão da formação humana como na produção material e na vida social. No contexto da formação humana, as forças produtivas referem-se às capacidades, habilidades e potencialidades inerentes aos indivíduos que lhes permitem interagir com o mundo, transformá-lo e criar condições para sua própria existência. Na esfera da produção material e da vida social, as forças produtivas envolvem os meios de produção, tecnologias, conhecimentos técnicos, organização social e cooperação humana necessários à criação de bens e serviços. Lukács destaca a interconexão entre as forças produtivas e as relações sociais de produção, argumentando que mudanças nas forças produtivas impulsionam transformações nas relações sociais. Referência: Rolim, Renata Ribeiro. "Tendências históricas universais do ser social na Ontologia de Lukács: apontamentos de uma leitura imanente" Revista Direito e Práxis, v. 9, n. 3, pp. 1462-1502, 2018. DOI: 10.1590/2179-8966/2017/27035.]

¹⁸Georg Lukács é uma figura singular na filosofia contemporânea. Desde cedo, seu livro "A alma e as formas" (1910) o colocou em destaque no cenário europeu. Poucos anos depois, ele abandonou as influências kantianas presentes naquela obra e se uniu ao Partido Comunista Húngaro. Seu primeiro momento no marxismo resultou na produção de uma de suas obras mais influentes, "História e Consciência de Classe" (1923). Posteriormente, Lukács passou por uma nova reviravolta intelectual, ao criticar os traços hegelianos presentes em sua obra anterior e se aprofundar nos "Manuscritos de 1844" de Marx, iniciando suas investigações ontológicas, muitas vezes mediadas pela estética. Nos

análise de conjuntura para a transformação social, torna desafiador uma apreciação direta de sua posição. Em muitas ocasiões, ele não tem tempo de retomar os textos de Marx e identificar de forma explícita as categorias que entende como alienação e estranhamento. Essa dificuldade decorre, em grande parte, do fato de Lukács não ter realizado estudos monográficos específicos sobre esse tema e outros assuntos em Marx, uma vez que seu objetivo não se limitava ao papel de acadêmico, mas também abraçava sua militância revolucionária.

Diante disso, examinemos a justificativa de Lukács para considerar a objetivação como um movimento duplo, envolvendo aspectos objetivos e subjetivos, e denominar a última determinação como alienação. Lukács dedicou-se intensamente ao estudo dos textos de Marx, especialmente os "Manuscritos de 1844", identificou a objetivação como um processo que possui uma dimensão objetiva, relacionada à criação de objetos exteriores ao indivíduo, e uma dimensão subjetiva, relacionada à interiorização das relações sociais na consciência do indivíduo.

No entanto, é válido notar que o autor não abordou diretamente essas categorias de forma exaustiva, o que suscita desafios na apreensão direta de suas concepções sobre alienação e estranhamento. No entanto, seu exame se desenvolve a partir do contexto histórico-social do capitalismo, em que o trabalho humano se torna alienado e esse processo de estranhamento gera a objetividade da propriedade privada.

No âmbito de "Para uma Ontologia do Ser Social", Lukács (2013) se baseia em "O Capital" para embasar sua perspectiva, especialmente em uma passagem específica:

Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade (Marx, 2013, p. 327).

anos 1960, ele publicou a síntese dessas pesquisas em sua monumental "Estética". Mesmo com idade avançada, Lukács traçou um programa de investigação para a próxima década, que incluía a redação da "Ética". Entretanto, essa busca por fundamentos éticos a partir dos delineamentos ontológicos deixados por Marx acabou se estendendo além do planejado, resultando em dois volumosos manuscritos que não pôde finalizar antes de seu falecimento em 1971, aos 86 anos (Lessa, 2015).

Embora a presença do que pode ser compreendido como alienação (*Entfremdung*), conforme estabelecido por Marx nos Manuscritos, não seja imediatamente evidente nessa passagem, é justamente a partir dela que Lukács constrói sua argumentação. Ele destaca que "Marx descreveu com precisão esta duplicidade do ato do trabalho. E isto conforta a legitimidade de nossa operação de fixar mesmo sob o plano terminológico a existência destes dois lados no ato puramente unitário". Esses "dois lados" são exatamente os elementos que ele havia previamente abordado em um capítulo subsequente da mesma obra, como o complexo unitário objetivação/alienação. Nesse contexto, ele reafirma sua perspectiva ao afirmar:

Para deixar mais clara em termos ontológicos essa factualidade descrita com precisão por Marx, tomei a liberdade de diferenciar terminologicamente um pouco mais o ato de trabalho no capítulo anterior. O leitor certamente se lembrará de que eu o decompos analiticamente em objetivação e alienação, enquanto Marx o descreveu de modo unitário, ainda que terminologicamente variado (Lukács, 2013, p. 582)

Ao retomar a citação de "O Capital," torna-se possível inferir que a justificativa de Lukács para observar essa dicotomia provavelmente deriva da presença da pré-figuração ideal, da realização do propósito humano na matéria natural e da sujeição da vontade humana a esses objetivos. Essas três determinações, como ressaltado por Lukács, são constitutivas do momento subjetivo da atividade humana. Como já foi examinado anteriormente, essas determinações convergem para o fenômeno da alienação, como discutido na concepção de Lukács (2013, 2012, 2010).

Não obstante, no espaço do texto de Marx de 1844, a noção de alienação surge invariavelmente associada ao conceito de estranhamento, manifestando-se como uma determinada forma da atividade laboral humana. Conseqüentemente, conforme observado, emerge uma diferenciação entre *Entäusserung* (alienação) e *Entfremdung* (estranhamento) nos Manuscritos, embora ambas as categorias mantenham uma intrínseca complementaridade. O *Entfremdung*, ou seja, o estranhamento, desdobrar-se-ia como a concretização do *Entäusserung*, ou seja, a alienação. De modo mais preciso, a alienação enquanto processo de separação do ser humano de seu produto, de sua atividade, da sua essência comum e dos outros seres humanos culmina na geração do estranhamento, engendrando uma relação inversa. Dito de outra forma, a cisão entre o indivíduo e o produto por ele gerado, a atividade por ele empreendida,

bem como a separação em relação à comunidade humana e aos seus semelhantes, provoca o desenvolvimento do antagonismo entre o indivíduo e o produto, provocando uma inversão na qual o produto e a atividade assumem uma magnitude poderosa e, ao mesmo tempo, distante em relação aos próprios indivíduos. Ademais, a noção de gênero humano e dos demais seres humanos passa por uma transformação, convertendo-se de propósitos últimos em meros meios de viabilização da produção e reprodução da atividade humana (Costa, 1999; Sousa, 2020).

De maneira distinta e complementar à abordagem de Lukács, em certos momentos, Marx reconhece a alienação como um momento necessário da objetivação, especialmente ao confrontar Hegel. Contudo, nesses casos, não se trata da formulação original de Marx, mas sim do uso da terminologia hegeliana para evidenciar sua inadequação. O aspecto subjetivo da objetivação é identificável em várias passagens dos Manuscritos de Marx de 1844, mas raramente associado a uma alienação positiva (Sousa; 2020).

Em relação a esses trechos de 1844, em que poderia haver uma conexão entre as categorias de alienação e objetivação, fica claro que Marx está se dirigindo a seu interlocutor, Hegel, empregando seus próprios termos para destacar suas insuficiências e equívocos. Isso ocorre quando Marx analisa a "Fenomenologia do Espírito" e a abordagem dos Fisiocratas. Pode-se conjecturar que a base da proposta de Lukács está ligada à sua afinidade teórica com o autor da "Fenomenologia do Espírito", pois em sua "Ontologia", ao discutir a categoria da alienação como momento subjetivo da objetivação, ele afirma:

Justamente na afirmação incondicional de um posicionamento tão radical pode e deve emergir a pergunta se, naquilo que Hegel procurou (mas de modo algum conseguiu) apreender com a alienação, não estivesse compreendido, ainda assim, um momento real do processo, cuja elaboração clara pudesse tornar o quadro que até o momento temo s desse estado de coisas ainda mais multifacetado, sem atingir de algum modo a sua unicidade, que devemos justamente à crítica radical feita por Marx a Hegel (Lukács, 2013, p. 421-422).

Ao associar, ainda que com cautela, a categoria da alienação em Marx à categoria hegeliana - como Lukács faz - ele próprio acaba revelando a base de sua argumentação. A alienação em Hegel (considerando que se trata de uma categoria embasada na especulação e, portanto, abstrata) diz respeito ao próprio movimento da objetivação. Ela é parte intrínseca desse processo. Portanto, mesmo que Lukács negue explicitamente qualquer paralelo com o autor da "Fenomenologia do Espírito", ele se aproxima, nesse ponto da argumentação, mais de Hegel do que de Marx, ao identificar a alienação como um momento subjetivo da objetivação humana (Costa, 1999).

Isso é corroborado pela citação de Lukács na qual ele afirma que o estranhamento pode originar-se somente da alienação, acrescentando ainda que determinadas formas de estranhamento podem surgir da alienação, mas esta última pode existir e operar sem necessariamente gerar estranhamentos (Lukács, 2013).

É necessário, nesse momento, fazer algumas observações sobre as afirmações acima; em primeiro lugar, realmente, segundo Marx, "estranhamento pode originar-se somente da alienação", como Lukács afirma. E com isso a partir dos Manuscritos, a alienação é a base de sustentação dos estranhamentos e esse último sua consequência necessária. Ou seja, mais do que uma possibilidade da alienação, o estranhamento é o seu fim, sua transformação em ato. Como Marx demonstrou nos Manuscritos, a alienação é desvelada a posteriori enquanto causa do estranhamento. Vale dizer, somente através da análise do fato consumado da inversão entre os seres humanos, produto, atividade, gênero e das pessoas entre si, foi possível detectar a alienação enquanto pressuposto desta inversão.

Sob uma perspectiva analítica, é possível considerar a alienação apenas como o aspecto subjetivo da objetivação humana, negligenciando a significância dessa categoria nos Manuscritos. Isso é feito na tentativa de compreender a lógica interna da argumentação lukacsiana. Portanto, se a objetivação ocorre em um movimento dual, objetivo/subjetivo, e o lado subjetivo se configura como a alienação, a qual é a raiz dos estranhamentos, é plausível inferir que esses estranhamentos surgem intrinsecamente na própria atividade humana, estando sujeitos às relações de produção nas quais a objetivação se manifesta. Em outras palavras, de acordo com a perspectiva de Lukács, ao superar Hegel, o estranhamento seria inerente ao metabolismo entre o ser humano e a natureza, uma vez que, em última análise, esses

estranhamentos emergiriam do próprio movimento da objetivação, além de estarem interligados às relações de produção nas quais a objetivação é concretizada. Desta forma, Lukács defende esta posição durante sua análise dos fenômenos de estranhamento (Lukács, 2013). Isso é confirmado pelo trecho em seu livro "Ontologia do Ser Social" sobre o estranhamento, ele expõe:

Visando evitar isso, deve ser dito logo de início que examinaremos o estranhamento como um fenômeno exclusivamente histórico-social, que emerge em certos picos do desenvolvimento em curso, assumindo a partir daí formas historicamente sempre diferentes, cada vez mais marcantes (Lukács, 2013, p. 577).

Sendo assim, ao posicionar a alienação como o cerne dos estranhamentos, após tê-la considerado como um momento subjetivo intrínseco à objetivação humana, Lukács efetivamente situa os estranhamentos como uma possibilidade intrínseca à própria atividade dos indivíduos, condicionada e ineliminável pela forma social em que ocorre essa exteriorização. Em sua obra "Ontologia do Ser Social", Lukács traça os contornos gerais do estranhamento em uma definição que reafirma a hipótese apresentada no parágrafo anterior, conforme suas próprias palavras:

O desenvolvimento das forças produtivas é necessariamente e ao mesmo tempo desenvolvimento das capacidades humanas. Contudo - e nesse ponto o problema do estranhamento vem concretamente à luz do dia -, o desenvolvimento das capacidades humanas não acarreta necessariamente um desenvolvimento da personalidade humana. Pelo contrário: justamente por meio do incremento das capacidades singulares ele pode deformar, rebaixar etc. a personalidade humana. (Lukács, 2013, p. 581)

Lukács estabelece, neste breve, mas significativo trecho, duas proposições distintas, porém intrinsecamente interligadas. Primeiramente, ao afirmar que o desenvolvimento da força produtiva e da capacidade humana são equivalentes, ele reitera a reflexão que Marx elabora nos Manuscritos, na qual os próprios sentidos humanos evoluem à medida que se apropriam de objetos externos. Essa apropriação implica que os seres humanos direcionam seus sentidos para o objeto específico compatível com uma estética particular. Ao se apropriar dos objetos por meio dos sentidos, o ser humano ganha a habilidade de interagir com eles, transformando-os em novas objetividades que, por sua vez, podem gerar novas necessidades. Isso constitui o mecanismo subjacente à expansão das forças produtivas. Portanto, pode-

se inferir que a primeira afirmação de Lukács está em consonância com a concepção marxiana nos Manuscritos: o desenvolvimento das forças produtivas é inevitavelmente vinculado ao progresso das capacidades humanas. Deve-se compreender que as forças produtivas são a concretização das habilidades dos indivíduos. Esse processo, contudo, só se efetiva por meio da natureza social da ação das pessoas, ou seja, a sociabilidade é a pedra fundamental para o desenvolvimento das capacidades dos humanos (Marx, 2010).

Apesar de Lukács (2013), ao longo de sua obra "Ontologia do Ser Social," fortalecer o caráter social do movimento de expansão das forças produtivas, no contexto da definição de estranhamento, ele sugere e destaca o processo pelo qual a personalidade humana emerge do próprio âmago do processo produtivo. Nesse sentido, ao afirmar que o "desenvolvimento da capacidade humana não produz obrigatoriamente aquele da personalidade humana", ele estabelece uma ligação direta entre ambos os conceitos.

Assim, ao posicionar a alienação como o alicerce dos estranhamentos e ao considerá-la um componente subjetivo intrínseco à objetivação humana, Lukács, em última análise, sugere que os estranhamentos surgem como uma possibilidade inerente à própria atividade humana, moldados e inerradicáveis pela forma social na qual a objetivação se concretiza. Nesse sentido, Lukács traça os contornos amplos do estranhamento em uma definição que reafirma a hipótese de que o desenvolvimento das forças produtivas implica necessariamente o avanço das capacidades humanas. No entanto, é neste contexto que se delinea de forma vívida o problema do estranhamento: o desenvolvimento das capacidades humanas não necessariamente conduz automaticamente ao desenvolvimento da personalidade humana. Na verdade, ao potencializar a singularidade das capacidades, pode ocorrer uma deformação, desvalorização e outros efeitos que impactam negativamente a construção da personalidade dos humanos (Lukács, 2013).

Para o Marx de 1844, a formação da personalidade humana é moldada de acordo com as demandas da reprodução da vida concreta. Assim, nesse período, não é o desenvolvimento das capacidades humanas que gera, de forma direta e imediata, a personalidade, mas sim a configuração social na qual a produção e reprodução da vida humana ocorre. Em outras palavras, as estruturas sociais podem ser mais ou menos propícias para o surgimento dos estranhamentos. Um trecho de "O Capital"

reforça essa noção quando Marx argumenta que, ao considerar a produção em abstrato, não se pode inferir a condição social em que ela ocorre:

O processo de trabalho, como expusemos em seus momentos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso –, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independentemente, de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais. Por isso, não tivemos necessidade de apresentar o trabalhador em sua relação com outros trabalhadores, e pudemos nos limitar ao homem e seu trabalho, de um lado, e à natureza e suas matérias, de outro. Assim como o sabor do trigo não nos diz nada sobre quem o plantou, tampouco esse processo nos revela sob quais condições ele se realiza, se sob o açoite brutal do feitor de escravos ou sob o olhar ansioso do capitalista, se como produto das poucas jugeras de terra cultivadas por Cincinnatus ou da ação do selvagem que abate uma fera com uma pedra. (Marx, 2013, p. 335)

Entretanto, a partir deste trecho da obra, não é diretamente evidente, em Marx, a correlação intrínseca entre o metabolismo humano com a natureza - que impulsiona o desenvolvimento das capacidades humanas e, conseqüentemente, das forças produtivas - e a constituição da individualidade. Essa última está intrinsecamente ligada ao contexto social no qual o trabalho é efetuado, não meramente ao ato do trabalho em si. É possível que a categoria *Veräusserung* - traduzida como "venda" - possa não ter despertado a atenção de Lukács, uma vez que ela atua como mediadora entre o desenvolvimento das forças produtivas, que ocorre de maneira específica, e a formação da personalidade (Costa, 1999).

Essa categoria *Veräusserung*, ao tornar venal a própria essência do ser genérico humano, dá origem a uma entidade alheia que acaba por subjugar o indivíduo ao seu domínio. Isso implica que todas as interações do ser humano com o mundo objetivo são moldadas pela prática da venda. Compreende-se, portanto, que o trabalho real ocorre dentro de relações sociais concretas e efetivas, que são únicas para cada contexto. Essas relações sociais variam em sua propensão para influenciar a direção da formação da personalidade dos indivíduos no sentido de reconhecerem-se no desenvolvimento de suas capacidades produtivas.

Desta forma, a formação da personalidade não é uma consequência direta do simples desenvolvimento das capacidades humanas, mas é profundamente entrelaçada com as complexas relações sociais nas quais o trabalho é inserido. A

categoria de "venda" desempenha um papel crucial como um elemento mediador que conecta o desenvolvimento das forças produtivas com a maneira como a personalidade se molda dentro das dinâmicas sociais específicas. Este entendimento reforça a ideia de que o processo de formação da personalidade é profundamente influenciado pelas estruturas sociais em que ocorre o trabalho humano.

Lukács, ao mesmo tempo que reitera a centralidade do aspecto social, também busca no interior da própria atividade humana a chave para a ontologia do ser social e a compreensão dos estranhamentos (Lessa, 2015). Essa dualidade se torna evidente em sua consideração prévia da alienação como um momento subjetivo da objetivação.

Categoricamente, é essencial enfatizar que a interpretação contingente de Lukács sobre a abordagem marxiana nos Manuscritos, especificamente em relação à diferenciação entre alienação e estranhamentos, fornece contribuições substanciais para a compreensão das formas contemporâneas desse fenômeno. A perspectiva interpretativa de Lukács implica que a alienação tem suas raízes na mediação entre natureza e sociedade; em outras palavras, essa relação desempenha um papel central nas manifestações exteriores do humano. Seguindo essa linha de pensamento, a alienação (*Entäusserung*) assume o papel de aspecto subjetivo da objetivação, funcionando como uma barreira entre o ser humano e sua condição natural primordial, que reside em sua capacidade de agir como sujeito na produção de objetos.

Não obstante, Lukács salienta inequivocamente que sua ênfase central permanece na esfera social. Para ele, a "orientação fundamental para a aprimoração do ser social consiste, justamente, em substituir determinações puramente naturais por formas ontológicas híbridas, intrinsecamente ligadas à naturalidade e à sociabilidade, e, em um estágio posterior, desvendar a natureza puramente social dessas determinações" (Lukács, 2011, p. 289).

Ao abraçar essa abordagem no contexto do "aperfeiçoamento do ser social", Lukács coloca a intermediação entre ser humano e natureza no centro do debate. Como ficou evidente ao longo da análise, para Marx, essa intermediação está diretamente ligada à dualidade do ser social (indivíduo e gênero), particularmente no contexto da individualidade, e é alimentada pelo metabolismo entre gênero e natureza (Lukács, 2011, p. 289).

Porém, o metabolismo não é o ponto de maior contradição na esfera humana. Em uma passagem posterior do mesmo texto citado, Lukács afirma:

No momento em que Marx faz da produção e da reprodução da vida humana o problema central, surgem, tanto no próprio ser humano como em todos os seus objetos, relações, vínculos etc. como dupla determinação de uma insuperável base natural e de uma ininterrupta transformação social dessa base (Lukács, 2011, p.282).

Assim, Marx, ao destacar a produção e reprodução da vida humana como questão central, identifica uma dinâmica dupla que se manifesta tanto no indivíduo quanto em todos os seus objetos, relações e vínculos: de um lado, há uma base material insuperável que define a condição humana; de outro, uma constante transformação social que atua sobre essa mesma base.

Lukács, portanto, direciona sua atenção para a contradição intrínseca entre a base material e a transformação social. Essa abordagem é complexa e as interpretações que buscaram fundamentar práticas políticas com base nas ideias de Marx apenas complicaram essa contradição. Este é apenas um aspecto da exploração mais profunda dos estranhamentos, que se tornam cada vez mais arraigados na experiência contemporânea do ser humano.

Contudo, Lukács deu um passo significativo nessa direção. É essencial superar este desafio sem ignorar sua contribuição, mas mantendo o compromisso de buscar uma compreensão autêntica das ideias de Marx. Isso não apenas por uma exigência exegética, mas reconhecendo que, mais de um século após sua morte, Marx permanece como o intérprete mais perspicaz da atual condição humana. Portanto, no contexto da transformação social, a questão não se limita a um objetivo histórico, mas se apresenta como uma possibilidade concreta que pode ou não se materializar.

6.1.2 A pergunta fundamental

Uma concepção teórica social em Lukács, sob as lentes de uma ontologia do ser social, nos conduz a uma pergunta fundamental: "O que os seres humanos são?" e, nessa perspectiva do ser e da sua processualidade, "Como se humanizam?" (Lukács, 2013, p. 426). Entendendo que a natureza humana não é dada geneticamente, mas apreendida e transmitida pelos antepassados na história, esses questionamentos não apenas definem as características que diferenciam o ser humano dos animais, mas também permitem fazer uma análise efetiva das características humanas do "em sendo" ao longo da história (Lukács, 2013).

Assim como, contraditoriamente, é importante compreender as circunstâncias que, num determinado modo de produção da vida social, o capitalismo, geram a alienação (estranhamento), limitando ou impedindo sua realização na vida de cada indivíduo (Lukács, 2013). Essas características essenciais do gênero humano refletem as possibilidades socialmente construídas ao longo da "pré-história", podem ser compreendidas por meio das categorias de trabalho (objetivação), da alienação, da reprodução social e da ideologia, conforme analisado por Lukács (2013).

Quanto mais avança a socialização da sociedade, tanto mais ricas, multifacetadas, nuançadas, mediadas-vinculadas etc. se tornam essas determinações, tanto mais claramente vem à tona o caráter não mais mudo da generidade - todavia, limitado por velhas contradições do desenvolvimento, de cada etapa respectiva do desenvolvimento (Lukács, 2013, p. 426).

Marx, no entanto, com grande dose de razão, chama todo esse desenvolvimento de mera "pré-história" da sociedade humana, isto é, do gênero humano.

Ao retomar a questão da atividade humana como uma atividade de exteriorização, com a análise do primeiro capítulo com centralidade da categoria do trabalho como um primeiro ato na atividade vital, foi destacada a dicotomia entre o caráter humanizador dessa atividade e as formas alienadas que ela assumiu ao longo da "pré-história". Nessa perspectiva, é essencial aprofundar a crítica lukacsiana à alienação nos processos de reificação e à fetichização das relações sociais no contexto capitalista, considerando como essas condições afetam a consciência e a liberdade dos indivíduos.

Além disso, é crucial analisar o caráter social da atividade humana, reconhecendo que a transição da socialidade em-si para a socialidade para-si, ou seja, o controle coletivo e consciente dos seres humanos sobre as relações sociais como produtores humanos, é uma condição indispensável para o desenvolvimento da individualidade humana como uma individualidade emancipada, livre e universal. É somente ao se tornarem seres sociais para-si que os humanos podem plenamente desenvolver sua individualidade. Nas palavras de Lukács (2013, p. 436): "esse desenvolvimento é objetivamente necessário, irresistível, todavia, somente na medida em que se fala do em-si da socialidade e, nesta, do em-si do ser do homem".

No que se refere à atividade consciente, é relevante observar que o reconhecimento dos termos "consciente" e "não-alienado" é frequente no discurso educacional. No entanto, é importante ressaltar que uma ação pode ser totalmente consciente e, ainda assim, ser alienada, estranhada. A clareza sobre os objetivos a serem alcançados, os meios existentes e a sequência mais eficaz de procedimentos são condições necessárias para uma prática consciente, mas não são suficientes para evitar a alienação. Essa é uma questão complexa e crucial para a educação, e neste item, foi elaborada uma primeira abordagem ao analisar algumas características da estrutura da atividade consciente humana que possibilitam a humanização do ser humano, mas também a alienação nas relações sociais de dominação no modo de produção capitalista.

Por fim, é fundamental abordar a questão da universalidade, liberdade e emancipação humana. No processo histórico de formação do gênero, tornam-se cada vez mais concretas as possibilidades contraditórias de emancipação, liberdade e universalidade. Contudo, é importante reconhecer que, sob as formas contraditórias do sistema capitalista, a universalidade alienada do mercado e a pseudoliberalidade predatória e autodestrutiva na exploração dos recursos naturais prevalecem. Embora o gênero humano esteja se tornando cada vez mais universal e livre em relação à superação das barreiras naturais, é preciso destacar que o destino dos indivíduos está longe de ser caracterizado como uma vida mais livre e universal do que em outras épocas da história humana (Lukács, 2013).

Neste segundo momento da pesquisa, embasada nas perspectivas lukacsiana e marxiana, se propõe a ênfase na importância da historicidade, da alienação, das relações sociais e das contradições do sistema capitalista para compreender a ontologia do ser social, a atividade humana, a sociabilidade, a consciência e a busca pela liberdade e universalidade. A análise aprofundada desses temas é essencial para uma compreensão mais abrangente das condições materiais e sociais que moldam a existência humana e, assim, contribuir para o desenvolvimento de uma teoria crítica e emancipatória (Lukács, 2013).

6.1.3 Conceito Marxista de ser humano

O conceito marxista de ser humano parte do pressuposto de que a diferenciação fundamental entre os seres humanos e os demais animais está relacionada à capacidade humana de transformar a natureza por meio do trabalho. Ao produzir os meios necessários para sua sobrevivência, o ser humano estabelece uma relação ativa com a natureza, apropriando-se dos recursos naturais e criando produtos resultantes dessa atividade.

No entanto, o processo de humanização não se limita apenas a essa capacidade de produção material. De acordo com o pensamento marxista (Fromm, 1978; Schaff, 1995), ao longo da história, os seres humanos se transformam e se autodefinem como seres sociais, moldando sua identidade e características em relação à sociedade em que vivem.

Essa construção histórica do ser humano é vista como um processo contínuo de auto constituição, em que os indivíduos, por meio das relações sociais e das condições materiais de existência, desenvolvem suas potencialidades, se humanizam e se tornam seres genéricos, ou seja, seres que compartilham características e necessidades básicas comuns, independentemente de suas particularidades individuais.

A concepção da autocriação do ser humano, por meio da dialética envolvendo o processo de objetivação e subjetivação do que é exteriorizado, (Lukács, 2012) implica em uma abordagem metodológica diante da questão "o que é o ser humano?". Essa abordagem metodológica, dentro da perspectiva histórico-social, pode ser resumida em dois momentos principais.

No primeiro momento, é necessário caracterizar o que é específico ao ser humano, isto é, o que o distingue de outras formas de vida. No entanto, essa caracterização inicial não é suficiente para responder completamente à questão sobre a natureza humana. É fundamental também analisar os aspectos que vão diferenciando a condição humana ao longo do desenvolvimento histórico, em relação ao que ele foi em estágios anteriores, bem como as potencialidades futuras.

Dessa forma, não se trata apenas de descrever o ato de nascimento do ser humano (Lukács, 2013) importante ressaltar que esses dois momentos não devem ser considerados como separados de forma absoluta. A distinção entre o ser humano e outras formas de vida está ligada à geração da dinâmica do processo histórico, que, por sua vez, impulsiona o ser humano a sua dinâmica de constante autossuperação.

Conforme demonstrado nas análises antecedentes, a relação entre objetivação e subjetivação caracteriza não somente a dinâmica específica da atividade vital humana, mas também é um fator gerador da história. A seguir, será explicado de maneira mais clara por que cada um desses dois momentos é essencial para a forma como a abordagem histórico-social responde à questão "o que é o ser humano?".

A correspondência ou paridade entre os *Homo sapiens* e outras espécies animais, ao buscar discernir o que é específico à espécie humana, decorre da necessidade de considerar as origens biológicas do ser humano em qualquer concepção que se pretenda embasada na ciência. É importante reconhecer que o ser humano é, em sua essência, um produto da natureza e, na qualidade de ser natural e vivo, não pode subsistir isolado do ambiente natural, iniciando essa interdependência a partir de seu próprio corpo. Marx (2010), em trechos dos Manuscritos de 1844, manifestou claramente sua concepção do ser humano como uma entidade integrante da natureza:

A natureza é o corpo inorgânico do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é corpo humano. O homem vive da natureza significa: a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza (Marx, 2010, p. 84).

Em passagens subsequentes dos Manuscritos, Marx complementa sua abordagem:

O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado, munido de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como possibilidades e capacidades (Anlagen und Fähigkeiten), como pulsões; por outro, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que sofre, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os objetos de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele. Mas esses objetos são objetos de seu carecimento (Bedürfnis), objetos essenciais, indispensáveis para a atuação e confirmação de suas forças essenciais (Marx, 2010, p. 127).

Esses dois trechos dos Manuscritos mostram que Marx percebia o ser humano sob uma perspectiva imanente materialista. O ser humano vem da natureza e não pode viver sem ela. Ele é um ser vivo e, como tal, está sujeito a limitações tanto no que concerne às potencialidades de seu organismo ao longo da vida, como em termos de seu nascimento e morte. Nesse aspecto, o ser humano não se distingue dos outros seres vivos e depende do intercâmbio com a natureza para satisfazer suas necessidades de existência (Lukács, 2013).

No entanto, os objetos naturais, representando a natureza externa ao ser humano, assumem não apenas uma posição externa a ele, mas desempenham um papel essencial em sua objetivação, na produção de suas forças essenciais objetivas. Essa interação estabelece a natureza como objeto de carência humana, isto é, uma necessidade intrínseca ao próprio ser humano, tanto no âmbito subjetivo quanto objetivo. Continuando seu raciocínio nos Manuscritos, após enfatizar que o ser humano é, em sua essência, um ser natural, Marx (2010, p. 128) ressalta, como já mencionado, que o ser humano "não é apenas um ser natural, mas um ser natural humano", e seu ato de nascimento é histórico. É no processo histórico que o ser humano se transcende, tornando-se não apenas um ser natural, mas um ser humano genérico. Nesse contexto, o ser humano começa a desenvolver a produção dos meios necessários para sua existência e a criar sua forma específica de vida, a forma humana de vida, conforme afirmam Marx e Engels (2007) na Ideologia Alemã:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (Marx; Engels, 2007, p. 87).

A gênese da peculiaridade entre os seres humanos e os animais é uma dinâmica intrínseca à atividade vital humana, que se destina a satisfazer as necessidades humanas, estimulando, assim, a produção dos meios necessários para essa satisfação. Esse processo gera novas necessidades que, por sua vez, demandam novas atividades. Essa distinção entre os seres humanos e os animais não é um ponto isolado, mas representa um processo contínuo, marcando o início da história social humana. Como destacado por Lukács (2012, 2011), qualquer investigador que se proponha a responder à pergunta sobre a ontologia do ser social deve apontar características que, de um lado, fundamentem a unidade do gênero humano e, de outro, expliquem sua diferenciação ontogenética em relação a todas as outras espécies do mundo vivo.

Segundo Lukács (2012, 2011, 2010) em sua abordagem, é possível distinguir duas características principais. Em primeiro lugar, não se pode considerar a tarefa concluída ao simplesmente apresentar os traços essenciais constantes que caracterizam todos os seres humanos, independentemente do contexto histórico vigente. Em segundo lugar, a característica primordial do gênero humano, como defendido por Marx (2010) e corroborado por Lukács (2012), reside no fato de que o ser humano possui sua própria e estrita história. Ao negligenciar a historicidade, perde-se também o traço mais essencial do ser humano.

Nessa perspectiva da ontologia do ser social, proposta por Lukács, o entendimento da natureza humana não se restringe a uma visão estática, mas engloba a dinâmica intrínseca da atividade vital e da história social como elementos fundamentais. A busca pela satisfação das necessidades, a produção dos meios para atingir tal satisfação e o contínuo processo histórico de transformação constituem a essência do ser humano, diferenciando-o de outras formas de vida no mundo (Lukács, 2010).

Para um entendimento marxista do conceito de ser humano (Fromm, 1978; Schaff, 1995), a resposta sobre o que é o humano na espécie não pode ser obtida simplesmente comparando as determinações comuns a todos os sapiens com as determinações específicas de todos os membros de uma ou mais espécies animais. Esse procedimento se torna limitante, pois exige a abstração tanto da diversidade das formações sociais quanto da existência de relações sociais geradoras de grandes

desigualdades, que influenciam a concretização, na vida dos indivíduos singulares, das possibilidades historicamente alcançadas da vida humana.

Conforme aponta o psicólogo marxista Soviético A.N. Leontiev (1978b, p. 274) em seu livro "O Desenvolvimento do Psiquismo", para compreender os traços definidores de uma espécie animal, é suficiente que o pesquisador estude um ou alguns representantes da espécie em questão, pois as características fundamentais da espécie serão encontradas em todos eles. No entanto, no caso do ser humano,

A unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente, não devido às diferenças de pele, forma dos olhos ou quaisquer outros traços exteriores, mas sim devido às enormes diferenças nas condições e modos de vida, na riqueza da atividade material e mental, no nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais. Se um ser inteligente vindo de outro planeta visitasse a Terra e descrevesse as aptidões físicas, mentais e estéticas, as qualidades morais e os traços de comportamento dos homens pertencentes às classes e camadas sociais diferentes ou habitando regiões e países diferentes, dificilmente se admitiria tratar-se de representantes de uma mesma espécie (Leontiev, 1978b, p. 274).

Isso significa que o procedimento de seleção dos traços comuns à vida de todos os seres humanos, ou mesmo da maioria deles, resulta apenas na caracterização dos elementos indispensáveis até mesmo para a forma mais elementar de vida coletiva humana. Porém, qualquer tentativa de responder o que é o ser humano, em um momento específico e concreto de sua história, o qual se limite a esse procedimento, deixará de lado aqueles traços genéricos (ou seja, do gênero) que já foram historicamente conquistados, mas devido às relações sociais estranhadas, não fazem parte da vida da maioria dos seres humanos singulares. Assim, um conjunto de traços humanos generalizados a partir de uma amostragem de indivíduos singulares pode fornecer uma representação da média ou da maioria dos seres humanos, mas não revelará as possibilidades de uma vida humana, de exteriorizações, objetivações e subjetivação humana, já alcançadas historicamente pelo gênero (Lukács, 2012).

Esse é um dos motivos pelos quais se torna necessário o segundo momento, ou seja, o de caracterização das tendências que vão sendo geradas no interior do processo histórico humano, no processo de sua constante autossuperação. Nesse segundo momento, ao procurar responder o que é o ser humano, uma ontologia do ser social em Lukács (Lukács, 2013, 2012, 2010) não busca critérios de diferenciação de todos os seres humanos das espécies animais, mas sim critérios de definição das máximas possibilidades concretamente existentes de vida humana.

Ao caracterizar essas possibilidades máximas, também a que se investigar as causas da alienação, ou seja, o afastamento das pessoas em relação a essas possibilidades. A alienação não é encarada exclusivamente como algo negativo, mas como um fenômeno que faz parte do processo de desenvolvimento do gênero humano ao longo da história, mas também resulta na distância entre as possibilidades concretas de vida humana e a realidade vivenciada pela maioria das pessoas (Lukács, 2013).

A busca da ontologia do ser social é, então, entender o que o ser humano é no presente, mas também o que ele pode se tornar no futuro. A concepção histórico-social não se limita a uma mera descrição do que é o gênero humano, mas procura identificar as tendências e potencialidades que apontam para um processo de humanização cada vez mais amplo e profundo (Lukács, 2013, 2012, 2010).

Para tal análise, é necessário diferenciar os conceitos de essência do gênero humano e essência humana. A essência do gênero humano abarca as características e potencialidades compartilhadas pela humanidade como um todo, resultantes do processo histórico de desenvolvimento. Já a essência humana diz respeito à direção em que esse processo histórico caminha, ou seja, a busca por uma humanização objetiva e subjetiva.

Assim, a ontologia do ser social em Lukács vai além de uma simples categorização do que é ser humano. Ela visa compreender as possibilidades de vida humana e os fatores que influenciam a busca contínua pela superação das condições alienadas, a fim de alcançar a plena realização do gênero humano. Esse olhar amplo e dinâmico permite identificar as trajetórias e aspirações humanas, proporcionando uma visão abrangente da natureza humana e suas possibilidades de desenvolvimento (Lukács, 2013, 2012, 2010).

6.1.4 Ser social na dialética: Humanização e Estranhamento na exteriorização humana

Se quisermos delinear com nitidez e apreender concretamente o fenômeno do estranhamento, precisamos, antes de tudo, visualizar de modo preciso a sua posição dentro da totalidade do complexo social do ser. Pois se deixarmos de fazer isso - não importa se em consequência de uma compreensão muito ampla ou muito estreita do próprio fenômeno -, a análise inevitavelmente cai dentro de um turbilhão de deformação ideal (Lukács, 2013 p. 577).

Nas primeiras abordagens, realizou-se uma investigação da relação entre objetivação e subjetivação como uma dinâmica intrínseca à atividade vital humana, resultando no desenvolvimento do gênero humano. No entanto, é crucial ressaltar que, quando essa mediação ocorre dentro das relações sociais do modo de produção burguês capitalista, o processo de formação humana pode tanto se humanizar quanto se desumanizar e/ou estranhar.

A distinção de como e por que isso acontece é de extrema importância para evitar confundir a relação entre objetivação e subjetivação como uma dinâmica exclusivamente humanizadora, uma vez que, em determinadas relações sociais, esse processo também pode afastar o ser humano de sua essência. Compreender a teoria da alienação é essencial para diferenciar e compreender a função intrinsecamente humanizadora da objetivação e da subjetivação. Em contrapartida, a teoria da alienação, tal como apresentada na obra de Lukács, torna-se inacessível para aqueles que a estudam, caso não compreendam o processo histórico de humanização como aquele que ocorre por meio da relação entre objetivação e apropriação.

Em seu Terceiro Manuscrito de 1844, Marx (1987) critica a "Fenomenologia do Espírito" de Hegel, analisando-a como uma forma enraizada de compreensão do processo objetivo da alienação. Marx busca identificar o que há de verdadeiro na forma mitificada em que o estranhamento e sua superação são concebidos nas elaborações de Hegel. É importante notar que, para os propósitos deste segundo momento de análise das categorias ontológicas da teoria do ser social em relação à formação humana, não será abordado o significado mais abrangente dessa construção teórica feita por Marx em sua obra como um todo. Para isso, seria necessário um estudo mais profundo dessa questão específica (Lukács, 2011).

Para os propósitos desta análise, é fundamental utilizar os estudos realizados por Marx como ponto de partida para esclarecer as relações entre a objetivação e a subjetivação, bem como a dinâmica de alienação e estranhamento. Nesse contexto, Marx (2010, p. 126) explora a origem objetiva do conceito de "exteriorização". Ele observa que quando o ser humano corpóreo e real está presente na terra, estabelecendo conexões com todas as forças naturais por meio de suas ações e respiração, ocorre a transformação de suas forças essenciais reais e objetivas em objetos alienados, os quais são colocados no mundo por ele mesmo, através do processo de exteriorização (Lukács, 2013).

Nessa dinâmica, o sujeito não é o único ator nesse processo natural; ele coopera com a subjetividade das forças essenciais que são colocadas em ação, e essas forças devem ser reconhecidas como também objetivas no mundo. O ser objetivo age de maneira objetiva, e tal ação teleológica não se concretizaria se esse ato não estivesse destinado à sua própria essência. O ser humano cria e coloca objetos porque ele próprio é influenciado e moldado por objetos, uma vez que sua origem é intrinsecamente ligada à natureza. No ato de colocar esses objetos no mundo, não se trata meramente de uma simples criação, mas sim de uma validação de sua atividade objetiva, a qual representa sua atuação como um ser natural e objetivo (Lukács, 2013).

Assim, a compreensão da exteriorização em Marx destaca a complexa relação entre o ser humano e o ambiente em que vive. A objetivação permite que o ser humano coloque sua essência nas coisas, resultando em uma interação entre o indivíduo e o mundo circundante. Essa dinâmica pode conduzir tanto à humanização quanto ao estranhamento, dependendo das condições sociais e históricas em que ocorre. A compreensão dessa relação é crucial para discernir como a interação entre objetivação e subjetivação molda a formação humana e como a alienação e o estranhamento podem afetar esse processo. A teoria da alienação, presente na obra de Marx, torna-se fundamental para identificar os aspectos essencialmente humanizadores da objetivação e da subjetivação, bem como os fatores que podem levar à desumanização e ao afastamento das potencialidades humanas (Lukács, 2013).

Quando o homem efetivo, corpóreo, com os pés bem firmes sobre a terra, aspirando e expirando suas forças naturais, assenta suas forças essenciais objetivas e efetivas como objetos estranhos mediante sua exteriorização (*Entäusserung*), este [ato de] assentar não é o sujeito; é a subjetividade de forças essenciais objetivas, cuja ação, por isso, tem também que ser objetiva. O ser objetivo atua objetivamente e não atuaria objetivamente se o objetivo (*Gegenständliche*) não estivesse posto em sua determinação essencial. Ele cria, assenta apenas objetos, porque ele é assentado mediante esses objetos, porque é, desde a origem, natureza (*weil es von Haus aus Natur ist*). No ato de assentar não baixa, pois, de sua "pura atividade" a um criar do objeto, mas sim seu produto objetivo apenas confirma sua atividade objetiva, sua atividade enquanto atividade de um ser natural objetivo (Marx, 2010, p. 126-127).

Neste excerto, Marx sintetiza uma série de relações entre a objetivação do gênero humano e sua conseqüente alienação, e é imperativo analisá-lo com minúcia. Ele inicia descrevendo o ser humano em questão como "real, corpóreo, firme na terra". A ênfase na corporalidade é essencial, pois Marx busca elucidar que ao se referir ao ser humano, à essência humana, não se limita à mera esfera da consciência ou do espírito, mas sim ao ser humano integral, vivo, com existência material. Ele estabelece distinção entre essa concepção do ser humano e o conceito presente na "Fenomenologia do Espírito", pois parte do humano nos seres é considerada como um ser não objetivo, imaterial (Lukács, 2013).

Ainda no trecho em análise, pode-se depreender o ser humano em sua história como um ser objetivo, isto é, aquele que possui todas as características intrínsecas a um ser vivo. É relevante ressaltar que esse mesmo ser, ao longo da trajetória histórica, "aspira e expira todas as forças naturais" (Marx, 2010, p. 126). A metáfora dos movimentos de aspiração e exalação das forças naturais remete claramente aos processos de metabolismo inalienável com a natureza pelo ser humano e à subsequente objetivação dessas forças naturais a partir da sua vivência. Importante destacar que o homem ao qual Marx se refere neste trecho é o ser humano imerso em seu processo histórico-social contínuo de humanização, mediante a relação entre objetivação e incorporação (Lukács, 2013).

Marx enfatiza a relevância dessa relação, pois é através dela que o ser humano, em sua interação com a natureza e com seus semelhantes, adquire a capacidade de objetivar suas forças essenciais na criação de objetos e na edificação de sua própria existência social. Entretanto, é nessa mesma relação que se vislumbra o potencial de estranhamento, quando as produções humanas são dissociadas de sua essência e

passam a subjugar e dominar o próprio ser humano, resultando em seu estranhamento com relação ao produto de seu próprio trabalho (Lukács, 2013).

Dessa maneira, a ontologia do ser social em Marx, no tocante a dimensão humana real e suas interações com a objetivação e subjetivação revela-se fundamental para compreender o processo de humanização do gênero humano, bem como para abarcar os desafios que emergem em meio às contradições do sistema capitalista, em razão da alienação e o estranhamento se manifestarem como forças pulsantes na vida de cada individual. Essa verificação se mostra essencial para compreender como a evolução histórica da humanidade é delineada pela interação entre o ser humano, a natureza e as relações sociais, e como o desenvolvimento da consciência, da subjetividade e da personalidade se constrói por meio desse processo contínuo de objetivação e subjetivação (Lukács, 2013, 2011; Duarte, 2013).

O ser humano, na sua concretude histórica, se apropria das forças naturais e as incorpora ao processo de objetivação. Contudo, paradoxalmente, nessa ação de criação e objetivação, ele acaba se perdendo diante da própria realidade que concebeu. Esse estranhamento se dá não somente perante as forças essenciais objetivas, mas também diante das objetivações resultantes desse processo histórico. É pertinente ressaltar que o estranhamento não encontra sua origem na esfera da consciência. Ele não advém do simples fato da consciência se objetivar nos produtos da atividade social. Em vez disso, o estranhamento decorre do destino das produções humanas, devido essas forças essenciais objetivas tornam-se alienadas e reificadas em condições históricas específicas. Assim, os indivíduos singulares se veem afastados em relação às objetivações do gênero humano.

A alienação e o estranhamento (*Entausserung* e *Entfremdung*) não tem, na teoria da história de Marx, uma função exclusivamente negativa. O fato de toda a concepção da história em Marx estar direcionada para a superação da história estranhada, para a superação da "pré-história" (Marx, Grundrisse), não impediu que Marx visse a função humanizadora da alienação. Em outras palavras, a alienação dos homens singulares, em relação às possibilidades de vida humana, tem sido na "pré-história" uma das condições do processo de desenvolvimento do gênero humano. Assim, a caracterização do que é o gênero humano, num determinado momento da história, está intimamente associada, na concepção histórico-social, à busca de universalização das possibilidades de vida humana a todos os homens singulares - o

que não deve ser confundido com eliminação da diversidade de formas de vida e de valores, mas sim transformação dessa diversidade em algo que resulte de uma livre escolha e não das relações sociais estranhadas (Lukács, 2013).

Em sua natureza objetiva, o ser humano possui uma atividade que se desenrola de forma objetiva, não se restringindo meramente ao âmbito do espírito ou da consciência. A atividade humana atua sobre forças objetivas, sejam elas naturais ou sociais. Essa objetividade da atividade humana e de seus produtos não resulta em um afastamento do ser humano de sua essência ou de seu ser. Pelo contrário, essa objetividade é parte integrante de sua essência. Ao agir objetivamente, o ser humano confirma sua própria existência. Essa confirmação não é meramente uma criação de objetos, mas sim uma validação de sua atividade objetiva, que representa sua ação como a de um ser natural e objetivo (Lukács, 2013).

Deste modo, o estranhamento do ser humano não advém do fato de ser objetivado por sua própria atividade. Essa objetivação não constitui um processo em que a essência humana, como entendida por Hegel na forma da autoconsciência, se aliena de si mesma. A objetivação não é a essência saindo de si mesma e se alienando no objeto, para depois retornar e transcender à objetividade. Nesse sentido, a objetivação não deve ser concebida como sinônimo de alienação. É inegável que a alienação possui uma origem objetiva, mas essa origem não decorre da objetividade das forças essenciais humanas. Em vez disso, ela está intrinsecamente relacionada ao contexto em que a objetivação e subjetivação dessas forças ocorrem sob relações sociais do modo de produção capitalista (Lukács, 2013).

Enquanto parte integrante da natureza e da história natural, o ser humano, possui uma origem objetiva. Ele emerge da natureza e da história natural como um ser que, através de sua atividade, cria e produz objetos que fazem parte de sua realidade concreta. Essa criação de uma realidade objetivamente humana, resultado da atividade humana, não implica na diminuição da essência humana ou na subjugação da essencialidade pura ao mundo fenomênico e impuro. Ao contrário, representa a própria realização da humanização, a confirmação do ser do humano.

Sendo assim, no ato de se objetivar, o ser humano não simplesmente cria um objeto, mas confirma sua própria atividade objetiva, revelando-se como um ser natural e objetivo em sua plenitude. De fato, o ser humano é um ser em constante autotransformação ao longo da história, por meio de sua atividade objetivadora e

subjetivadora. No entanto, as forças essenciais objetivas resultantes desse processo podem se tornar opositoras as pessoas, levando-o ao estranhamento. A objetividade dessas forças não é, por si só, a causa do estranhamento, mas é o que possibilita esse fenômeno (Lukács, 2011, 2013).

O humano pode ser alienado de suas forças essenciais objetivas porque elas são exteriorizadas e objetivadas no decorrer de sua trajetória histórica. Essa exteriorização e objetivação das forças essenciais humanas são fundamentais para a própria constituição da realidade social e material. No entanto, é nesse movimento de exteriorização que o ser humano pode se afastar do resultado de sua própria ação e se perceber subjugado ou distanciado de sua essência. O estranhamento ocorre quando as produções humanas, as quais são manifestações concretas de suas forças essenciais, se voltam contra o próprio ser humano, assumindo um caráter estranho e opressor. O indivíduo pode se sentir estranho diante do mundo que criou, pois ele não reconhece mais suas próprias potencialidades e necessidades nas objetivações que o cercam (Lukács, 2013).

Deste modo, a objetividade das forças essenciais humanas, ao ser materializada e externalizada no processo histórico, pode gerar uma situação de estranhamento e distanciamento do ser humano em relação a si mesmo e ao mundo que o cerca. A alienação surge como um fenômeno complexo e multifacetado, enraizado nas relações sociais, econômicas e culturais que permeiam a história humana. Por isso, compreender a relação entre objetividade, alienação e apropriação é essencial para uma análise precisa e abrangente das dinâmicas da formação humana e da busca pela superação das contradições que permeiam a vida em sociedade.

De fato, o aspecto essencial a ser destacado nessa questão da objetividade das forças essenciais das quais o ser humano se aliena é a diferença fundamental entre os animais e os seres humanos. A pergunta que surge é: por que a alienação é exclusivamente um problema humano, já que os animais também são objetivos em sua existência?

A resposta para essa questão reside no entendimento de Marx, que aponta a atividade sobre o mundo objetivo como o ponto crucial da manifestação do ser genérico humano. Por meio dessa atividade produtiva, o ser humano se torna consciente de si mesmo como um ser genérico ativo. Nesse processo, a natureza se

torna sua obra e sua realidade, e o objeto do trabalho é a objetivação da vida genérica do ser humano. Através dessa produção ativa, o ser humano não apenas reproduz intelectualmente o mundo na sua consciência, mas cria um reflexo real de si mesmo em um mundo por ele criado (Lukács, 2012, 2013).

Todavia, o estranhamento ocorre quando o trabalho alienado priva o ser humano do objeto de sua produção, subtraindo dele sua vida genérica e sua objetividade real enquanto ser genérico. Esse estranhamento coloca-o em desvantagem em relação aos animais, pois rompe a conexão com a natureza e com seu próprio "corpo inorgânico". Esse termo, utilizado por Marx, descreve os elementos naturais que o ser humano transforma por meio do trabalho para sustentar sua existência.

A essência da autoconstrução do gênero humano, segundo Marx (2010) reside na apropriação da natureza pela atividade exteriorizada por meio da prática humana. Através desse processo, o gênero humano se desenvolve objetivamente, e os indivíduos, ao agirem mediados por suas objetivações, tornam-se seres genéricos. O indivíduo se torna consciente de si mesmo e de sua pertença ao gênero humano por meio do mundo criado pela atividade humana objetivadora. No entanto, o estranhamento ocorre devido às relações sociais de dominação, que impedem os produtores, por meio de seu trabalho, de se apropriarem do mundo resultante desse mesmo trabalho. Essas relações de dominação "arrancam" dos homens e mulheres sua vida genérica, ou seja, o próprio trabalho. É esse estranhamento que gera a sensação de impotência diante de um mundo aparentemente dirigido por forças não humanas, e que os priva do reconhecimento da objetividade de seu próprio ser genérico no mundo que criaram (Marx, 2010, 2015).

Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a sua obra e a sua efetividade (*Wirklichkeit*). O objeto do trabalho é, portanto, a objetivação da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele. Conseqüentemente, quando arranca (*entreisst*) do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua vida genérica, sua efetiva objetividade genérica (*wirkliche Gattungsgegenständlichkeit*) e transforma a sua vantagem com relação ao animal na desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico, a natureza (Marx, 2010, p. 85).

Conforme a ontologia do ser social em Lukács (Lukács, 2013, 2012, 2011), o ponto essencial para a autoconstrução do gênero humano é a apropriação da natureza por meio da atividade objetivadora humana, o trabalho. Nesse processo, o gênero humano se desenvolve objetivamente, e os indivíduos, ao agirem mediados por essas objetivações, tornam-se seres genéricos. Eles adquirem consciência de si mesmos e de sua pertença ao gênero humano através do mundo criado pela atividade humana, um mundo humanizado, constituído pelas objetivações da atividade humana.

Entretanto, surge uma questão intrigante: por que ocorre o estranhamento da dimensão humana nos ente-espécies? Mesmo possuindo atividade vital própria, os seres humanos não se reconhecem nas objetivações como a objetividade de seu ser genérico. Diante disso, é relevante indagar: por que os seres humanos se sentem impotentes diante de um mundo aparentemente controlado por forças não-humanas? A resposta de Marx (2010) reside nas relações sociais de dominação existentes no modo de produção capitalista, que impedem aqueles que produzem, por meio de seu trabalho, o mundo dos "objetos" humanos, de se apropriarem do mundo resultante desse trabalho. Essas relações de dominação "arrancam" dos seres humanos "sua vida genérica", isto é, seu trabalho (Lukács, 2013, 2011).

Marx (2010) ainda aborda como, ao ser afastado de sua real objetividade genérica, os humanos regridem a uma situação de desvantagem em relação aos animais. Visto que, a especificidade de uma espécie animal existe objetivamente no organismo de cada exemplar pertencente a ela. Todos os animais possuem em seus corpos, já determinada pela herança genética, a objetividade de sua espécie. Essa é a razão pela qual não há processo de alienação entre os animais, pois não há cisão nem distanciamento entre o ser da espécie e o ser singular. Por outro lado, a objetividade do gênero humano é externa ao organismo, ao corpo do homem. O gênero humano é o "corpo inorgânico" (Marx, 2010, p. 85) do ser humano. Isso representa uma vantagem em relação aos animais, pois possibilita o desenvolvimento do gênero sem ser limitado pelas restrições do "corpo orgânico" do ser humano.

Todavia, essa vantagem se transforma em desvantagem quando o ser humano é impedido de se apropriar de seu corpo inorgânico. Esse tema é recorrente nas obras de Marx, especialmente no que diz respeito ao retrocesso do ser humano, sob condições de dominação, exploração e estranhamento, a uma vida animal, ou até mesmo inferior a ela. Nos Manuscritos de 1844, por exemplo, Marx, ao referir-se às

condições de vida dos operários ingleses, afirma que "nenhum de seus sentidos existe mais, nem em seu modo humano nem em seu modo desumano, e nem sequer de modo animal", além de mencionar que nessas condições "não só o homem não tem nenhum caráter humano, como inclusive os caracteres animais se extinguem" (Marx, 2010, p. 140).

Na filosofia de Marx, reside uma diferença fundamental entre a objetividade do gênero humano, resultante do processo de objetivação realizado pela atividade social dos seres humanos, e a alienação decorrente das relações sociais nas quais essa objetividade se efetiva. O processo de objetivação não é responsável pelo estranhamento do ser humano. Pelo contrário, sem a objetivação, o ser humano não seria um ser genérico e não se desenvolveria em seu "corpo inorgânico", ou seja, não haveria o processo histórico de humanização e autocriação do gênero humano (Lukács, 2013).

Marx (1987) analisa a "Fenomenologia do Espírito" de Hegel e destaca o ponto fundamental de conceber o ser humano como se autocriando por meio do trabalho. Acrescenta ainda que o comportamento efetivo e ativo do ser humano como ser genérico, ou seja, como ser humano, só é possível porque ele efetivamente exterioriza todas as suas forças genéricas. Isso se torna possível graças à ação conjunta dos seres humanos, como resultado da história. Esses seres humanos se relacionam com suas forças genéricas como se fossem objetos, o que, por sua vez, só é inicialmente possível na forma de alienação.

A orientação real, ativa, do homem para si mesmo como ente-espécie, ou a afirmação de si mesmo como verdadeiro ente-espécie (i. e., como ser humano) só é possível na medida em que ele de fato põe em ação todas as forças-espécies (o que somente é possível graças ao esforço cooperativo da humanidade e como produto da História) e trata essas forças como objetos, o que de início só pode ser feito sob a forma de alienação (Marx, 1975. p. 155).

Marx (2010) afirma que a relação inicial dos seres humanos com os produtos de sua atividade é alienada na história humana. Isso não significa que a alienação seja uma característica ontológica inseparável do ser humano. A relação alienada surge devido ao desenvolvimento da genericidade humana por meio da divisão social do trabalho e da propriedade privada. Esse caminho foi necessário para que o gênero

humano superasse os estágios iniciais do processo de humanização, nos quais a objetivação era muito limitada.

Antes da divisão social do trabalho, quando a objetivação se restringia à obtenção das condições básicas de sobrevivência, não se podia falar propriamente em alienação, pois todos os indivíduos viviam em contato direto com o ser genérico, que se identificava com o ser comunitário. No entanto, com a divisão social do trabalho, ocorreu um avanço na objetivação do ser genérico, o que representou um progresso inegável, mas também gerou uma cisão entre o indivíduo e as objetivações genéricas.

A partir desse ponto, a história humana passou a ser marcada por dois processos distintos. Por um lado, o gênero humano se objetiva cada vez mais de forma universal e livre. Por outro, isso se realiza às custas da vida dos indivíduos, que nem sempre vivem de maneira tão universal e livre quanto o nível de universalidade e liberdade alcançado pelo gênero humano.

Na "Ideologia Alemã", Marx e Engels (1979) sintetizam esse processo, ressaltando que, a partir do momento em que o trabalho passa a ser distribuído e cada indivíduo tem uma esfera de atividade exclusiva na qual deve permanecer para garantir sua subsistência, ocorre uma fixação da atividade social. Essa consolidação do produto do trabalho em um poder objetivo superior aos indivíduos é um dos momentos cruciais do desenvolvimento histórico.

O poder social, resultado da cooperação de diversos indivíduos exigida pela divisão do trabalho, acaba aparecendo a esses indivíduos como uma força estranha, situada fora deles, cuja origem e destino desconhecem, devido à natureza não voluntária, mas natural, dessa cooperação. Isso contribui para o estranhamento e para o afastamento entre os seres humanos e as objetivações genéricas.

No conceito marxista de ser humano (Fromm, 1978; Schafft, 1995), destaca-se a crítica de que os seres humanos tendem a assumir as relações sociais como algo natural e dado, ao qual se reconhecem e se submetem, não por serem resultado de uma vontade coletiva consciente, mas simplesmente por existirem. Essa aceitação passiva das relações sociais, como se fossem intrínsecas à natureza humana, ocorre porque o processo de divisão do trabalho e a estrutura social na sociedade burguesa são percebidos, erroneamente, como condições imutáveis e essenciais à própria existência do ser humano.

Os indivíduos participam na atividade social, contribuindo para a objetivação do gênero humano e a formação do mundo humano, mas muitas vezes não percebem que esse processo de objetivação é histórico e socialmente construído. Ao se apropriarem das objetivações existentes, como as tarefas específicas necessárias para seus lugares na divisão social do trabalho, eles o fazem não de forma consciente e coletiva, mas de maneira naturalizada, como se fosse uma expressão inerente à essência humana.

Essa naturalização das relações sociais e do processo de divisão do trabalho leva os indivíduos a internalizarem essas estruturas como parte de sua própria singularidade e, conseqüentemente, a aceitá-las como se fossem forças naturais e imutáveis. O resultado disso é que as forças sociais objetivadas, que deveriam refletir as escolhas e decisões conscientes dos seres humanos em sua interação social, acabam sendo percebidas como forças externas e estranhas, sobre as quais não têm controle (Fromm, 1978; Schaff, 1995).

Assim, o estranhamento ocorre porque os indivíduos não reconhecem plenamente que as relações sociais são historicamente construídas e que poderiam ser transformadas por uma ação consciente e coletiva. Em vez disso, eles tendem a aceitar passivamente essas relações como se fossem aspectos inerentes à natureza humana, impedindo-os de perceber seu papel ativo e a possibilidade de autodeterminação na construção do mundo humano.

6.1.5 Das bases sociais para a superação do estranhamento

A atividade humana é, por sua natureza, uma atividade social, realizando os processos de objetivação e subjetivação. Essa atividade se desenvolve dentro de um contexto social específico, moldado pelas relações que os seres humanos estabeleceram ao longo da história. Portanto, a ontologia do ser social é sempre social e, por consequência, sempre histórica (Lukács, 2013, 2012, 2011).

O que caracteriza a ontologia do ser social como uma atividade social não é necessariamente o fato de o indivíduo agir imediatamente em conjunto com outros, mas sim que os elementos fundamentais dessa atividade são resultantes de objetivações sociais. Nessa compreensão ontológica a essência do que significa ser humano, está intrinsecamente ligada à atividade social que os indivíduos

desenvolvem em conjunto com outros membros da sociedade. Através dessa atividade, os seres humanos objetivam (criam e produzem) e subjetivam (apreendem e incorporam) elementos que compõem sua existência. Esses processos de objetivação e subjetivação estão em constante interação e são influenciados pelas relações sociais estabelecidas na comunidade em que vivem (Lukács, 2013; Lessa 2015).

Marx (2010) enfatizou esse ponto no Terceiro Manuscrito, ao afirmar que mesmo quando um indivíduo age de forma científica, por exemplo, uma atividade que raramente é realizada em comunidade imediata com outros, essa atividade ainda é social, porque o indivíduo age como ser humano. Tanto o material utilizado na atividade, como a própria linguagem, que é a ferramenta com a qual o pensador atua, são produtos sociais. Além disso, o próprio modo de existência e a consciência do indivíduo estão intrinsecamente relacionados à dimensão social, pois tudo que ele faz de si mesmo é para a sociedade e com a consciência de ser um ser social (Marx, 2010).

Em outras palavras, para que um indivíduo se manifeste por meio de sua atividade, ele precisa incorporar as realizações da atividade de outros seres humanos. Sem essas subjetivações, ele não poderá agir de forma verdadeiramente humana, isto é, com as características que definem a atividade dos homens em um determinado estágio da história. Ao se apropriar dessas exteriorizações, o indivíduo se constitui como um ser social. Sua individualidade não é oposta à sua socialidade, pois a individualidade humana é sempre social (Lukács, 2013).

Da mesma forma que os meios e os produtos da atividade humana são exteriorizações do gênero humano, o mesmo ocorre com as relações entre os seres humanos. Essas relações também são exteriorizações, e cada indivíduo se depara com elas já existentes, tendo que se apropriar delas para poder viver. Na sociedade estranhada, essa incorporação das relações sociais exteriorizadas ocorre, na maioria dos casos, de forma espontânea, ou seja, uma subjetivação em-si. As relações sociais assumem a aparência de forças naturais às quais os indivíduos se submetem, interiorizando-as como uma situação dada, sem questioná-las.

Em todo caso, o estranhamento tem aqui uma de suas fontes sociais; contudo, no mal possível estão contidos simultaneamente a possibilidade e inclusive o veículo para sua superação. Sem essa dialética de objetividade do ser social e inevitabilidade das decisões alternativas em todos os atos singulares é impossível sequer acercar-se do fenômeno do estranhamento. (Lukács, p. 252, 2013).

Nesse contexto, as relações sociais exteriorizadas não são reconhecidas pelos seres humanos, na sociedade estranhada, como produtos da atividade histórica humana. Para alcançar a plena realização da liberdade do gênero humano, é indispensável que os seres humanos submetam essas relações sociais objetivadas ao controle consciente (Lessa, 2015). Nos Grundrisse, Marx (2011, p. 84-93) analisa o processo histórico de transição das relações sociais, do primeiro estágio estas estavam fundadas em laços "naturais" entre as pessoas (como relações de consanguinidade e senhores e servos) para o segundo estágio, as relações entre os seres humanos são mediadas unicamente pela mercadoria, ou seja, por um "nexo puramente material". Esse processo é visto como uma criação das "relações sociais universais, necessidades universais e capacidades universais", representando um desenvolvimento do gênero humano em direção à sua universalidade e liberdade.

No entanto, Marx ressalta que esse processo ocorre por meio da universalização da alienação, em que as relações sociais universais aparecem aos seres humanos como singulares e independentes da vontade coletiva (Marx, 2011). O "terceiro estágio" consiste na superação desse estranhamento e na busca pela "livre individualidade", que se fundamenta no desenvolvimento universal dos indivíduos e na subordinação de sua produtividade coletiva, ou seja, a individualidade livre e universal se exterioriza por meio da atividade social e é produto da história (Lukács, 2013).

Marx enfatiza que os indivíduos não podem dominar suas próprias relações sociais antes de criá-las, e é um equívoco conceber esse "nexo puramente material" como algo natural e inseparável da natureza da individualidade (Marx, 2011). Esse nexos é um produto histórico, resultado das ações e interações dos indivíduos ao longo do tempo.

A individualidade livre e universal é alcançada por meio do desenvolvimento das faculdades humanas, que possibilita a produção baseada no valor de troca. Essa produção, ao mesmo tempo que cria a universalidade da alienação do indivíduo em relação a si mesmo e aos outros, também cria a universalidade e a multilateralidade de suas relações e habilidades sociais (Marx, 2011). Nas etapas de desenvolvimento anteriores, a plenitude do indivíduo não era alcançada porque ainda não havia sido elaborada a plenitude de suas relações sociais autônomas.

Logo, a individualidade livre e universal não é resultado da natureza, mas sim produto da história e do desenvolvimento social. É um processo dinâmico e contínuo que busca a superação das alienações e a realização da liberdade humana através da conscientização das relações sociais e da transformação do contexto social em que os seres humanos se inserem.

Conforme atesta Marx,

Os indivíduos universalmente desenvolvidos, cujas relações sociais, como relações próprias e comunitárias, estão igualmente submetidas ao seu próprio controle comunitário, não são um produto da natureza, mas da história. O grau e a universalidade do desenvolvimento das capacidades em que essa individualidade se torna possível pressupõem justamente a produção sobre a base dos valores de troca, que, com a universalidade do estranhamento do indivíduo de si e dos outros, primeiro produz a universalidade e multilateralidade de suas relações e habilidades (Marx, Grundrisse, p. 164, 2011).

A universalização das relações sociais mediadas pelo valor de troca, por meio da criação do mercado mundial, representa um importante passo no processo de universalização do gênero humano. No entanto, essa exteriorização universal ocorre como uma universalização da alienação dos homens perante as relações sociais. É uma universalização unilateral, abstrata e reduzida ao valor de troca, resultando no que Marx descreve como "esvaziamento completo". Esse processo é observado na propriedade privada, que reduziu os sentidos humanos ao sentido de "ter", tornando as pessoas "cretinas e unilaterais" (Marx, 2010, p. 177).

A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é o nosso [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, usado. Embora a propriedade privada apreenda todas estas efetivações imediatas da própria posse novamente apenas como meios de vida, e a vida, à qual servem de meio, é a vida da propriedade privada: trabalho e capitalização. O lugar de todos os sentidos físicos e espirituais passou a ser ocupado, portanto, pelo simples estranhamento de todos esses sentidos, pelo sentido do ter (Marx, 2010, p. 108-109).

Marx, nos Grundrisse, destaca que os homens só puderam superar o estado de limitação presente nas sociedades pré-capitalistas por meio da completa dissolução das relações sociais "naturais". Isso envolveu a dissolução dos laços que os uniam a uma "comunidade natural". Com a expansão do capitalismo, os indivíduos foram reduzidos a uma única dimensão: o valor de troca de sua força de trabalho. A progressão do capitalismo significou a derrubada de todas as barreiras que impediam a criação de uma sociedade fundamentada em relações puramente sociais. Esse processo ocorreu por meio da universalização de uma relação social específica: a troca de mercadorias (Marx, 2013; Lukács, 2013).

Nas palavras de Marx,

Em estágios anteriores de desenvolvimento, o indivíduo singular aparece mais completo precisamente porque não elaborou ainda a plenitude de suas relações e não as pôs diante de si como poderes e relações sociais independentes dele. É tão ridículo ter nostalgia daquela plenitude original: da mesma forma, é ridícula a crença de que é preciso permanecer naquele completo esvaziamento. O ponto de vista burguês jamais foi além da oposição a tal visão romântica e, por isso, como legítima antítese, a visão romântica o acompanhará até seu bem-aventurado fim (Marx, Grundrisse, 2011, p. 165-166).

Essa universalização da troca de mercadorias, embora tenha contribuído para a expansão do capitalismo e a criação de relações sociais cada vez mais abrangentes, também levou ao estranhamento dos indivíduos em relação a si mesmos e aos outros. A ênfase no valor de troca e na busca pelo lucro muitas vezes subverteu as necessidades e aspirações humanas autênticas, resultando em uma sociedade onde os seres humanos são vistos principalmente como produtores e consumidores de mercadorias, e não como indivíduos plenamente desenvolvidos com uma riqueza interior diversa (Marx, 2011, 2010). Então, a universalização das relações sociais por meio da troca de mercadorias trouxe consigo contradições e desafios, ao mesmo

tempo em que expandiu as interações humanas a uma escala global. Essa análise de Marx (2011) ressalta a complexidade do desenvolvimento do gênero humano e a importância de considerar as dimensões sociais e históricas envolvidas no processo de objetivação e subjetivação (Lukács, 2013, 2011).

A individualidade livre e universal não é produto da natureza, mas da história, ou seja, do processo histórico de superação das limitadas relações sociais das comunidades primitivas, processo esse que se realizou através da forma estanhada de universalização da relação mercantil.

Marx (2011) considera equivocado sentir saudades da antiga situação em que os indivíduos singulares se sentiam "plenamente" realizados. Isso ocorre porque essa "plenitude primitiva" era limitada em relação às possibilidades de desenvolvimento de uma individualidade livre e universal, que foi criada pela sociedade capitalista. Para que tais possibilidades se concretizem, é necessário que as relações sociais universais sejam apropriadas pelos indivíduos e que a forma capitalista, que reduz todas as relações à troca de mercadorias, seja superada.

Assim, todos os sentidos físicos e intelectuais foram substituídos pela simples alienação de todos eles, pelo sentido de ter. O ser humano tinha de ser reduzido a essa pobreza absoluta a fim de poder dar à luz toda sua riqueza interior (Marx, 1975, p. 120).

A expressão de Marx (1975, p.120) sobre o processo do ser humano "dar à luz a sua riqueza interior", partindo dele próprio, não remete a uma concepção a-histórica de uma natureza humana reprimida pela sociedade capitalista. Não se trata de uma natureza que poderia se expressar livremente caso as relações de opressão e dominação fossem superadas. Pelo contrário, Marx destaca que o capitalismo, ao mesmo tempo em que universaliza o estranhamento do indivíduo em relação a si mesmo e aos outros, também universaliza e multiplica suas relações e habilidades. Sob o sistema capitalista, o gênero humano objetiva-se cada vez mais de forma universal e livre. Essa objetivação universal e livre ocorre através da alienação dos indivíduos (Marx,1975).

A compreensão do desenvolvimento exteriorizado do gênero humano é essencial para que os indivíduos possam incorporar conscientemente esse processo e controlá-lo. A expressão "partindo de si" só pode ser plenamente compreendida quando se entende esse processo de objetivação do gênero humano (Lukács, 2013).

A objetivação universal e livre do gênero humano se concretizou mediante a exteriorização dos indivíduos. A compreensão do desenvolvimento objetivo do gênero humano é essencial para sua incorporação consciente e controle pelos indivíduos, tornando possível compreender plenamente o significado da expressão "partindo de si", conforme observado nas palavras de Marx (2010, p. 109), nos Manuscritos de 1844:

A supressão da propriedade privada é, por conseguinte, a emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos; mas ela é esta emancipação justamente pelo fato desses sentidos e propriedades terem se tornado humanos, tanto subjetiva quanto objetivamente. O olho se tornou olho humano, da mesma forma como o seu objeto se tornou um objeto social, humano, proveniente do homem para o homem. Por isso, imediatamente em sua práxis, os sentidos se tornaram teóricos. Relacionam-se com a coisa por querer a coisa, mas a coisa mesma é um comportamento humano objetivo consigo própria e com o homem, e vice-versa.

Continuando, mais à frente,

Da mesma maneira, os sentidos e o espírito do outro homem se tornaram a minha própria apropriação. Além destes órgãos imediatos formam-se, por isso, órgãos sociais, na forma da sociedade, logo, por exemplo, a atividade em imediata sociedade com outros etc., tornou-se um órgão da minha *externação* de vida e um modo da apropriação da vida humana. Compreende-se que o olho humano frui de forma diversa da que o olho rude, não humano [frui]; o ouvido humano diferentemente da do ouvido rude etc. Nós vimos. O homem só não se perde em seu objeto se este lhe vem a ser como objeto humano ou homem objetivo. Isto só é possível na medida em que ele vem a ser objeto social para ele, em que ele próprio se torna ser social (*gesellschaftliches Wesen*). (Marx, 2010, p. 109).

Nessa citação, o primeiro aspecto a ser destacado é a formação histórica das condições objetivas e subjetivas da emancipação humana. Em outras palavras, sem o processo histórico de humanização da natureza e do próprio homem, concretizado pelas formas concretas das relações sociais, não haveria emancipação, pois não existiriam sentidos, nem objetiva nem subjetivamente, em sua forma humana. A forma humana dos sentidos é resultante da história das relações sociais. Sem a exteriorização do ser humano, não haveria nada do que ele pudesse se alienar, tampouco incorporar.

O segundo aspecto relevante na citação é a relação entre a incorporação subjetiva da humanidade no ente-espécie e a humanização do seu objeto ("o olho fez-se humano, assim como seu objeto se tornou um objeto social, humano, vindo do ser humano para o ser humano"). Ao se incorporar o objeto, ser humano se humaniza e, ao fazê-lo, se exterioriza nesse objeto, transformando-o em um objeto social relacionado à vida humana. Nesse processo, os homens e mulheres desenvolvem suas capacidades e assimilam características próprias do objeto, que se tornam forças empregadas em suas ações.

O terceiro aspecto diz respeito à não-alienação dos humanos frente aos seus objetos ("o ser humano só não se perde em seu objeto quando este se configura como objeto humano ou homem objetivado"). Os objetos humanos, isto é, os produtos da atividade humana, podem, dependendo das condições sociais, não serem reconhecidos pelos seres humanos como seus objetos, mas como objetos reificados. Isso não decorre da exteriorização em si, mas das condições em que ela ocorre. Existe uma diferença fundamental entre um objeto ou uma força em seu estado natural e um objeto ou uma força humana. O ser humano não criou a natureza, mas criou a sociedade, criou o mundo humano. Para que as pessoas não se estranhem perante o mundo por elas criado, precisam se perceber exteriorizadas nesse mundo, reconhecendo-o como um produto de sua atividade.

No entanto, para que esse reconhecimento ocorra, o ser humano precisa estar inserido no processo pelo qual ele transforma as relações do processo social em relações consigo mesmo ("isso somente será possível quando se lhe configurar como objeto social e quando ele mesmo se configurar como ser social, assim como a sociedade se configurará nesse objeto como ser para ele"). Dessa forma, Marx argumenta que o verdadeiro indivíduo social não é apenas aquele que vive em sociedade, mas sim aquele que faz das forças sociais essenciais humanas sua própria exteriorização, não como forças que o subjuguem, mas como forças que representem sua própria realização. A individualidade se efetiva na medida em que o indivíduo reconhece a si próprio nas forças essenciais humanas objetivadas, ou seja, no "objeto que vem a ser ele mesmo" (Marx, 1987, p. 177-178).

Portanto, para superar o estranhamento, é necessário que o indivíduo compreenda e incorpore conscientemente o processo de apropriação do gênero humano. A emancipação, além da busca pela revolução social e na superação do modo de produção capitalista, consiste em reconhecer a si mesmo no mundo humano criado coletivamente, de forma a não se estranhar diante das relações sociais e de seus próprios produtos. Ao fazer isso, o ser humano estará no caminho para alcançar sua individualidade livre e universal, plenamente desenvolvida com uma riqueza interior diversa. A superação do estranhamento requer uma conscientização coletiva sobre as bases sociais e históricas que moldaram a exteriorização do gênero humano e a compreensão de que uma autêntica emancipação envolve a transformação das relações sociais de produção, moldando as forças sociais essenciais em forças que fortaleçam homens e mulheres, ao invés de os subjugarem.

6.1.6 O Estranhamento versus a atividade consciente

O conceito de estranhamento versus atividade consciente é crucial para a compreensão da natureza do trabalho humano. A atividade do trabalho humano não é apenas uma atividade objetivadora e social, mas também é caracterizada por ser uma atividade consciente. A formação da consciência é um tema de grande importância para a educação e para a Educação Física, embora não seja o objetivo deste estudo listar todas as questões relacionadas à formação do indivíduo e sua relação com o conhecimento historicamente acumulado.

Ao analisar a efetivação histórica do processo de humanização por meio da contradição entre exteriorização e estranhamento, surge a seguinte questão: por que a atividade ontológica humana pode ser simultaneamente consciente e estranhada? Nesse contexto, é importante esclarecer que essa questão não busca identificar nas relações entre a consciência do indivíduo e sua atividade o que gera ou origina o estranhamento. Conforme abordado anteriormente, a atividade humana é sempre social, e o estranhamento surge da divisão social do trabalho no modo de produção capitalista, com suas relações de exploração e dominação. A questão em pauta não se refere à origem do estranhamento, mas sim à sua reprodução, ou seja, busca entender como a atividade humana pode ser consciente e, ao mesmo tempo, estranhada.

Tanto nos Manuscritos de 1844 quanto em O Capital, Marx utiliza o fato da atividade humana ser consciente como critério para distingui-la da atividade animal. Nos Manuscritos, Marx afirma que:

O animal identifica-se imediatamente com sua atividade vital. Não se distingue dela. É sua própria atividade. Mas o homem faz da atividade vital o objeto de sua vontade e consciência. Possui atividade vital consciente. Ela não é uma determinação com a qual ele imediatamente coincide. A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais. Somente por essa razão ele é um ser genérico. Ou melhor, é somente um ser consciente, ou seja, sua vida constitui um objeto para ele, porque é um ser genérico. Unicamente por isso é que sua atividade surge como atividade livre. O trabalho alienado inverte essa relação, uma vez que o homem, enquanto ser consciente, transforma sua atividade vital, sua essência, em mero meio de sua existência (Marx, 2010, p. 84).

Portanto, o que diferencia a atividade humana da atividade animal é a consciência que o ser humano tem de sua própria atividade vital. Ele não se constitui imediatamente com ela, como acontece com os animais. Em vez disso, o ser humano torna sua atividade vital o objeto de sua vontade e consciência, conferindo-lhe uma dimensão consciente e reflexiva. É essa consciência que permite ao ser humano ser um ser genérico, capaz de transcender suas necessidades imediatas e objetivar sua vida como uma atividade livre.

No entanto, o estranhamento ocorre quando o trabalho humano é alienado, separado de si mesmo, ou seja, quando o ser humano, como um ser consciente, transforma sua atividade vital em um mero meio de sobrevivência. Nesse contexto, a atividade consciente é subvertida, e o trabalho perde sua natureza de autodeterminação e liberdade, tornando-se uma atividade alienada, distante das verdadeiras potencialidades humanas. A conexão consciente entre o indivíduo e sua atividade é distorcida, resultando em um afastamento entre o ser humano e o produto de seu próprio trabalho. Assim, a atividade consciente se torna estranhada, e o ser humano passa a se perceber como um mero instrumento ou meio de produção, em vez de um ser genérico capaz de objetivar sua vida de forma livre e plena.

Para superar o estranhamento e restabelecer a atividade consciente em sua plenitude, é essencial compreender e enfrentar as condições sociais e históricas que levam ao estranhamento do trabalho humano. Isso requer uma transformação das relações de produção, eliminando a exploração e a dominação, e promovendo a

verdadeira emancipação do indivíduo. A atividade consciente deve ser reconhecida como a base para a construção de uma sociedade em que o ser humano se aproprie de sua vida de forma livre e autônoma, desenvolvendo suas capacidades em plenitude e superando o estranhamento que o afasta de sua essência genérica. A luta por essa emancipação é, portanto, uma busca contínua por uma existência autenticamente humana e consciente (Lukács, 2013).

No trecho dos Manuscritos de 1844, são apresentados os dois elementos essenciais da questão. Por um lado, a atividade consciente distingue o ser humano do animal, enquanto, por outro lado, o fato de o ser humano possuir uma atividade consciente possibilita que essa atividade se torne estranhada, ou seja, que ela deixe de ser o que caracteriza a especificidade do ser humano para se transformar, para o indivíduo, em um simples meio de sobrevivência física. Esse ponto fundamental pode ser analisado a partir da diferenciação apontada por Marx: o animal "se identifica com sua atividade vital", ao passo que o homem faz de sua atividade vital o "objeto de sua vontade e de sua consciência", e sua atividade "não é uma determinação com a qual ele coincide imediatamente" (Marx, 2010, p. 164-165).

A estrutura da atividade animal se caracteriza por uma relação imediata entre o objeto da atividade e a necessidade que leva o animal a agir sobre esse objeto. Isso significa que há uma coincidência entre o objeto e o motivo da atividade. O resultado imediato da atividade do animal é a satisfação da necessidade que a gerou, quando a atividade é bem-sucedida.

Já o ser humano possui uma atividade consciente, o que implica em uma distinção em relação ao animal. O indivíduo não se identifica imediatamente com sua atividade vital, mas, ao contrário, faz dela o objeto de sua vontade e de sua consciência. Essa consciência é o que torna o ser humano um ser genérico, ou seja, capaz de transcender suas necessidades imediatas e de objetivar sua vida como uma atividade livre. A atividade consciente é aquela em que o indivíduo reflete sobre sua própria ação, toma decisões e tem consciência do propósito e significado de suas ações (Lessa, 2015).

Entretanto, apesar de possuir uma atividade consciente, o ser humano também é permeado pelo estranhamento. A sociedade capitalista, com sua divisão social do trabalho e suas relações de exploração e dominação, leva ao afastamento do trabalhador de sua atividade, tornando-a algo estranho a ele mesmo. Nesse contexto,

a atividade consciente é subvertida, e o trabalho perde seu caráter de autodeterminação e liberdade, tornando-se uma atividade estranhada, em que o ser humano se percebe como um mero instrumento ou meio de produção, em vez de um ser genérico capaz de objetivar sua vida de forma livre e plena.

A compreensão desse paradoxo é crucial para a análise da reprodução do estranhamento na sociedade humana. A atividade consciente é o que nos torna verdadeiramente humanos, mas essa mesma consciência pode ser alienada e distorcida pela lógica do sistema capitalista (Lukács, 2013).

A atividade humana, inicialmente coletiva em um agrupamento, gradativamente se dividiu em unidades chamadas ações. Essa divisão se dá quando ocorre a separação entre o objeto sobre o qual o ser humano age e o motivo que o impulsiona a agir. O resultado imediato de uma ação não coincide com o motivo subjacente que a desencadeia. Por exemplo, quando um homem está com fome, ele acende o fogo para cozinhar o alimento, tornando a ação de acender o fogo apenas um momento dentro da atividade maior que é saciar a necessidade de alimentação. Nesse caso, acender o fogo é uma ação, cujo objetivo é ter o fogo aceso, mas o motivo subjacente é a fome, tornando a ação alienada da necessidade biológica que a originou (Lukács, 2013).

A decomposição da atividade em ações torna-se ainda mais complexa com o advento da produção de instrumentos e o desenvolvimento da vida social. Uma atividade pode ser incorporada a outra mais abrangente, ou, inversamente, uma ação que fazia parte de uma atividade pode adquirir um fim em si mesma, atendendo a novas necessidades humanas geradas no processo histórico (Lessa, 2015).

Um exemplo ilustrativo é a atividade de caça, na qual acender o fogo é apenas um dos momentos da ação de caçar, que inclui buscar o animal, espantá-lo, abatê-lo e assá-lo. A decomposição da atividade em ações é um processo social, mediado pela consciência e ancorado nas relações entre os seres humanos. No exemplo da caça, um membro do grupo exerce a função de batedor, espantando a caça em uma direção específica. Os demais membros esperam para espantar o animal em sua direção, onde será abatido. A justificativa para a ação do batedor não é apenas a necessidade biológica de saciar a fome, mas também as relações sociais objetivas entre os membros do grupo, que garantirão a satisfação da fome de todos, inclusive do próprio batedor, que viu a caça se afastar (Leontiev, 1978).

Logo, a decomposição da atividade humana em ações é impulsionada pelo desenvolvimento das relações humanas. Para que cada ação seja realizada, é necessário que o executor compreenda, em sua consciência, a relação entre o objetivo ou objeto da ação e o motivo da atividade. O batedor não espantará a caça se sua consciência não apreender a relação entre a caça fugindo em uma direção específica e a conseqüente satisfação alimentar posterior. Assim, a atividade consciente e exteriorizada do ser humano é fortemente influenciada pelas relações sociais que permeiam a ação, destacando a importância da atuação teleológica na mediação dessas relações (Lukács, 2013).

A relação entre o motivo da atividade e o objetivo ou objeto da ação, conforme Leontiev (1978), é denominada de "sentido" e "significado". Cada ação é captada e direcionada pela consciência por meio dessa relação entre sentido e significado. O sentido de uma ação é formado por seu conteúdo concreto, pelas operações realizadas e pelo objetivo a ser alcançado por meio dela. No exemplo anterior, o sentido da ação de acender o fogo compreende as operações necessárias para realizar tal ação, guiadas pelo objetivo consciente de ter o fogo aceso. O significado dessa ação é estabelecido pela relação entre o resultado final, o fogo aceso, e o motivo da atividade como um todo, que é saciar a fome do grupo.

Além disso, é importante mencionar a questão da utilização e produção de instrumentos. Produzir um instrumento é uma ação que, por si só, não satisfaz nenhuma necessidade biológica imediata do ser humano. O significado dessa ação surge das ações subseqüentes em que o instrumento será empregado (Lukács, 2013; Lessa, 2015).

O conceito de estranhamento versus atividade consciente é crucial para compreender a natureza do trabalho humano e sua relação com a produção da consciência. De acordo com Leontiev (1978) a consciência humana se desenvolveu ao longo do tempo como uma mediação no interior da atividade humana, especialmente através da objetivação da atividade do trabalho e dos posteriores nexos como a linguagem. Esse desenvolvimento da consciência como uma estrutura mediada é influenciado pelo processo de exteriorização da atividade humana, expandindo sua capacidade de compreensão, direcionamento e atribuição de sentido às ações humanas.

A capacidade da consciência humana de mediar os propósitos teleológicos é fundamental na atividade do trabalho. Ela relaciona o motivo da ação com o objetivo a ser alcançado, permitindo que o ser humano aja de forma consciente e direcionada para a satisfação de suas necessidades. Através dessa mediação, o ser humano supera a alienação e estabelece uma relação consciente e plena com sua atividade exteriorizada.

A análise conjunta dos textos de Lukács e Leontiev nos revela a importância da orientação teleológica na atividade humana. O ser humano age com base em propósitos definidos, buscando satisfazer necessidades e alcançar objetivos específicos. Essa orientação teleológica permeia desde as ações mais básicas até as atividades complexas, como o processo de linguagem. As ações humanas não surgem diretamente das necessidades imediatas, mas são conduzidas por um propósito teleológico, sendo a consciência o elemento a posteriori mediador que direciona e atribui sentido a essas ações.

A interligação da consciência humana com o mundo objetivo é de suma importância. A consciência não é simplesmente uma aplicação mecânica das propriedades dos objetos, mas envolve um engajamento ativo do ser humano em compreender e utilizar essas propriedades de forma a alcançar seus fins. Essa relação dialética entre a consciência e o mundo objetivo enriquece a atividade humana, tornando-a socialmente construída, repleta de significado e propósito (Lukács, 2013; Marx, 2010).

Além disso, a produção e utilização de instrumentos também são mediadas pela consciência humana. Produzir um instrumento não é apenas uma ação rígida, mas possui significado ao ser inserido em um conjunto de ações em que o instrumento será utilizado. A consciência adquire uma estrutura mediada, permitindo compreender, dirigir e dar sentido às ações humanas, à medida que ocorre o processo de objetivação da atividade de trabalho (Lessa, 2015).

Desta forma, a atividade humana é teleologicamente orientada, impulsionada pela busca incessante da satisfação de necessidades e pela concretização de objetivos. A consciência atua como mediadora nesse processo, tornando a atividade humana um processo dinâmico, socialmente construído e dotado de propósito. Ao compreender essa relação contraditória entre estranhamento e atividade consciente,

podemos desvendar a essência da atividade humana e sua conexão intrínseca com as transformações históricas e sociais que moldam nossa existência.

Retomando a passagem dos Manuscritos econômicos e filosóficos:

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade (Bestimmtheit) com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. (Marx, p. 84, 2010).

Relacionando-a com as interpretações realizadas tanto por Leontiev (1978) quanto por Lukács (2013, 2012, 2010) sobre a estrutura da atividade animal e humana, torna-se evidente o significado da afirmação de Marx (2015, 2010) de que o animal se assemelha imediatamente com sua atividade de reprodução, enquanto o ser humano o possui uma atividade consciente, mediada pela compreensão das relações teleológicas entre os fins da ação e o motivo, ou motivos, da atividade.

Para o animal, sua atividade é imediatamente relacionada à satisfação de suas necessidades orgânicas. Há uma similitude direta entre ele, suas necessidades, sua atividade e o objeto de sua ação. Por outro lado, o ser humano, devido à sua atividade consciente, é capaz de desvincular-se das necessidades imediatas e realizar ações que contradizem até mesmo a necessidade primordial de todo ser vivo, que é a de se manter vivo.

A compreensão da reprodução da atividade humana em ações da categoria do trabalho é de extrema importância, pois isso implica que o agir do ser humano é mediado pela consciência das relações entre os pores dos fins da ação e os motivos da atividade. Nesse sentido, o ser humano pode agir com base em motivos que vão além das necessidades biológicas imediatas, e essa capacidade é um traço distintivo da atividade humana consciente (Lukács, 2013).

A história humana está repleta de exemplos em que indivíduos conscientemente colocaram os motivos que os levavam a agir acima de suas próprias necessidades básicas de sobrevivência. Esse aspecto revela a profundidade da atividade consciente humana e a capacidade de atribuir valor e significado a ações que transcendem o imediatismo biológico (Fromm, 1978; Lukács, 2013; Schafft, 1995).

Dessa forma, a análise de Marx (2010), entendida e aprofundada por Lukács (2013) sobre a capacidade de trabalho, concernente na atividade dos seres humanos, em ações enriquece a compreensão da distinção entre a atividade animal e humana, permitindo compreender a importância da consciência na mediação das ações humanas e como essa capacidade pode levar a escolhas e ações que vão além das necessidades básicas de sobrevivência.

Para Lukács, o trabalho humano vai além de um simples processo causal espontâneo. Ele destaca que o trabalho é guiado teleologicamente, conduzido por um propósito ou finalidade definida pelo sujeito. Essa orientação teleológica é crucial para a compreensão da natureza do trabalho humano e do estranhamento que ocorre no contexto do sistema capitalista.

Nesse ponto, é possível responder à questão formulada anteriormente. O fato de o agir humano ser conscientemente dirigido por fins possibilita tanto o desenvolvimento humanizador da atividade e da consciência quanto a separação entre o significado e o sentido da ação.

Leontiev (1978) analisa o desenvolvimento histórico da consciência humana e mostra que, nas sociedades anteriores à divisão social do trabalho, a estrutura da consciência humana era caracterizada por uma unidade entre o sentido e o significado do agir dos homens, denominando essa estrutura de "formação primitiva integrada".

Entretanto, com o desenvolvimento histórico da divisão social do trabalho e da propriedade privada, a consciência humana passou a possuir uma estrutura caracterizada pela "desintegração" da primitiva unidade entre o significado e o sentido da ação.

Marx, no *Capital*, exemplifica o processo de estranhamento na dissociação entre o sentido e o significado com o exemplo dos operários que trabalham nas indústrias de tecelagem e dos capitalistas, proprietários dos meios de produção da tecelagem. O trabalho da tecelagem possui significações objetivas para o operário, representando tecelagem e a fiação como atividades específicas. No entanto, o sentido para o operário é determinado pelo motivo que o incita a tecer ou a fiar.

Devido às condições em que ele se encontra, o operário de modo fetichizado, não tece ou fia para atender às necessidades da sociedade em termos de produção de tecido ou fios, mas exclusivamente pelo salário que recebe. Assim, é o salário que confere ao fio e ao tecido o seu sentido para o operário que os produziu. Na mesma medida em que o operário é estranhado de seu trabalho no ofício do tear (Marx, 2013).

Por outro lado, para o capitalista, o sentido da fiação ou da tecelagem reside no lucro que ele obtém, ou seja, na apropriação do resultado da produção e em seus benefícios econômicos, desvinculado das necessidades reais da produção em si. Validando o processo da mais valia e exploração do trabalho.

No processo de trabalho capitalista, ocorre uma dissociação entre o sentido e o significado da ação humana, conforme enfatizado por Leontiev (1978). Os trabalhadores, ao realizarem suas atividades nas indústrias de tecelagem, por exemplo, têm como significado objetivo a produção de tecido ou fios. No entanto, o sentido subjetivo da ação para o operário é determinado pelo motivo que o incita a trabalhar, que é o salário que recebe.

Essa dissonância entre o sentido subjetivo e o significado objetivo da atividade evidencia o processo de estranhamento presente no contexto capitalista. O trabalhador é estranhado de seu trabalho, pois sua atividade torna-se meramente um meio para obter um salário e satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência. Ao mesmo tempo, o capitalista também está estranhado, pois o sentido da atividade para ele reside no lucro que obtém, desvinculado das necessidades reais da produção em si.

Do mesmo modo a fragmentação entre sentido e significado na atividade humana não tem sua gênese na subjetividade individual do operário ou do capitalista, mas sim nas relações sociais de produção que envolvem a atividade de trabalho de cada um deles. Essas relações reduzem tanto a força de trabalho do operário quanto o produto de sua atividade à condição de mercadorias. A única diferença entre essas duas mercadorias reside no fato de que a força de trabalho é uma mercadoria produtora de outras mercadorias (Marx, 2013).

Lukács (2013), em sua ontologia do ser social, destaca e expande a análise de Marx (1983) sobre o significado objetivo da atividade do trabalho, mesmo quando esta é vendida em troca de salário e se torna um meio de subsistência. Lukács sublinha que, mesmo na atividade estranhada, as ações do trabalhador são guiadas por

objetivos conscientes. Ao término do processo de trabalho, o resultado obtido é aquele que já existia na imaginação do trabalhador desde o início. O trabalhador realiza seu objetivo na matéria natural, subordinando sua vontade a esse objetivo. Segundo Lukács, essa subordinação não é um ato isolado, mas requer uma atenção orientada para o fim durante todo o tempo de trabalho.

Portanto, a característica unificadora de toda e qualquer atividade humana, independentemente de ser humanizadora ou estranhada para o ser humano, é a ação orientada por um fim consciente. Toda ação humana, para se realizar, exige que seu significado objetivo seja captado pela consciência. O conteúdo objetivo da ação é captado e dirigido necessariamente pela consciência. Quando o trabalhador vende sua força de trabalho, as ações e operações que ele executa não se alteram quanto ao seu conteúdo, quanto ao seu significado (Fromm, 1978; Lukács, 2013).

O que se modifica quando a ação é transformada em mercadoria é o sentido que ela tem para quem a vende e para quem a compra. Para o trabalhador, ela tem o sentido de meio de garantir sua subsistência. No entanto, isso não implica que ele deixe de realizar suas ações de forma consciente para atingir os fins pelos quais elas são dirigidas. A atenção consciente do trabalhador é necessária, especialmente quando o conteúdo das ações de trabalho não é enriquecedor para o trabalhador como ser singular, exigindo o uso de "forças físicas e espirituais" não condizentes com sua individualidade (Lukács, 2013).

De outra maneira, para quem compra a força de trabalho, as ações do trabalhador no processo de trabalho têm o sentido de produtoras de lucro.

Dessa forma, a atividade humana, por ser consciente, pode se desagrupar em ações cujo sentido não é dado por elas mesmas, mas pelos nexos causais mediados pelos motivos da atividade. Isso permite, ao mesmo tempo, um grande desenvolvimento da atividade de trabalho e da consciência humana e, sob determinados vínculos sociais, o significado e o sentido das ações possam se afastar quase que totalmente, transformando as ações em estranhadas tanto quanto produtoras de estranhamento. A complexidade dos nexos causais e das relações entre a atividade humana, a consciência e o por teleológico que as orientam é fundamental para se compreender a dinâmica das mediações sociais com a natureza da atividade de trabalho humana em diferentes contextos históricos do modo de produção material da vida social (Lukács, 2013).

Por isso, a análise de Lukács sobre o estranhamento no processo de trabalho, em conjunto com as reflexões de Marx e Leontiev sobre a atividade humana consciente e mediada, permite compreender a complexidade das relações entre o trabalho, a consciência e os motivos que orientam a ação humana. O estranhamento é um fenômeno presente na sociedade capitalista, resultante da divisão social do trabalho e da propriedade privada dos meios de produção, o que afeta tanto o trabalhador quanto o capitalista em sua relação com a atividade laboral.

A crítica realizada por Marx (1983, p. 149-154) nesse trecho do "Capital", dos "três elementos simples e abstratos" do processo de trabalho, contribui significativamente para a compreensão da atividade humana enquanto mediadora entre os seres humanos e a natureza. Ao destacar o trabalho como uma ação consciente direcionada para a produção de valores de uso, Marx enfatiza a importância da atividade produtiva como uma condição universal do metabolismo humano com o meio ambiente, essencial para a sobrevivência e satisfação das necessidades humanas.

Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o próprio trabalho, seu objeto e seus meios. (...) O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independentemente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (Marx, 1983, p. 149-154).

Os elementos simples do processo de trabalho, segundo Marx (1983, p. 150 e 153), são a atividade orientada a um fim ou o próprio trabalho, seu objeto e seus meios. O trabalho é uma ação consciente, direcionada para a produção de valores de uso, envolvendo a apropriação da natureza para atender às necessidades humanas. Essa relação entre o ser humano e a natureza é considerada uma condição universal do metabolismo humano com o meio ambiente, algo intrínseco à própria existência humana, independentemente de qualquer forma específica de sociedade.

No entanto, é importante reconhecer que essa análise abstrata dos elementos do processo de trabalho não aborda completamente as relações sociais específicas que mediatizam essa atividade. Para compreender plenamente o caráter da atividade do trabalho em diferentes contextos históricos, é necessário ampliar o enfoque e

considerar o papel das relações sociais concretas na determinação da natureza do trabalho.

Além disso, a formação da consciência humana em relação ao trabalho e suas mediações sociais não é totalmente explorada nesse trecho. A consciência humana desempenha um papel fundamental na atividade produtiva e na formação da individualidade livre e universal. É preciso investigar como a atividade consciente do trabalho se relaciona com a formação da consciência e como essa consciência é influenciada pelas relações sociais nas quais o trabalho é realizado.

Em consequência, a análise dos elementos do processo de trabalho apresentada por Marx é um ponto de partida relevante para compreender as bases da atividade humana produtiva, mas é necessário ir além e considerar as especificidades das relações sociais concretas, bem como o papel da consciência na atividade produtiva e no desenvolvimento da individualidade humana.

A passagem da socialidade em-si para a socialidade para-si, ou seja, o controle coletivo e consciente das relações de produção social da vida material, é essencial para alcançar plenamente o potencial de humanização do gênero humano. Somente ao se tornarem seres sociais para-si, os indivíduos podem desenvolver sua singularidade humana e contribuir para a universalidade e liberdade do gênero humano. Portanto, a análise dos elementos do processo de trabalho é apenas o começo para entender os complexos processos de humanização e estranhamento presentes na atividade humana e suas implicações para a formação da consciência e da individualidade. A partir dessa base, é necessário aprofundar a análise das relações sociais concretas e da formação da consciência para uma compreensão mais abrangente dos processos históricos de humanização e estranhamento (Lukács, 2013).

Já nos "Grundrisse" de Marx (1987, p. 5) sobre o conceito de "produção em geral" é essencial para entender as bases da atividade humana do trabalho e suas relações com a consciência e os processos históricos de humanização e estranhamento. Ao destacar a importância de separar as determinações válidas para a produção em geral e evitar o esquecimento das diferenças essenciais, Marx enfatiza a necessidade de considerar as especificidades das diferentes formas de atividade social humana.

As determinações que valem para a produção em geral devem ser precisamente separadas, a fim de que não se esqueça a diferença essencial por causa da unidade, a qual decorre já do fato de que o sujeito - a humanidade - e o objeto - a natureza - são os mesmos. Esse esquecimento é responsável por toda a sabedoria dos economistas modernos que pretendem prover a eternidade e a harmonia das relações sociais existentes em seu tempo (Marx, 1987, p. 5).

A verificação dos "três elementos simples e abstratos" do processo de trabalho presente no "Capital" proporciona um ponto de partida relevante para compreender a atividade humana enquanto mediadora entre os seres humanos e a natureza. A atividade consciente do trabalho direcionada para a produção de valores de uso é fundamental para a sobrevivência e satisfação das necessidades humanas, estabelecendo uma relação intrínseca entre o ser humano e a natureza.

Contudo, essa análise abstrata não abrange todas as questões específicas relacionadas a cada forma de atividade social humana e sua relação com a consciência. Para compreender plenamente os processos históricos de humanização e estranhamento, é necessário considerar as condições sociais e históricas em que essas atividades ocorrem. Somente dessa forma será possível entender a relação entre a consciência humana e a dialética da objetivação e apropriação no movimento da exteriorização e estranhamento da atividade humana do trabalho.

No contexto da Educação Física, a atividade humana do trabalho envolve a apropriação do corpo e do movimento para desenvolver habilidades físicas e competências motoras. Os três elementos do processo de trabalho estão presentes nesse contexto, mas para uma análise mais abrangente, é necessário considerar as relações sociais concretas, como as formas de ensino, as estruturas curriculares, as influências culturais e as condições materiais que afetam a prática educacional.

Em suma, a exame dos elementos do processo de trabalho é um ponto de partida relevante para compreender a atividade humana, mas é preciso ir além e considerar as especificidades das diferentes formas de atividade social, bem como suas implicações para a formação da consciência e os processos de humanização e estranhamento. A investigação mais aprofundada sobre as relações sociais concretas e as condições históricas é fundamental para uma compreensão abrangente dos complexos processos envolvidos na atividade humana do trabalho.

Ainda nesse contexto é essencial ter em mente a importância de não perder de vista as diferenças fundamentais, como observado por Marx (2011) no capital ao criticar os economistas. Em relação à questão analisada neste item, que trata da ação consciente como elemento que pode contribuir tanto para a humanização quanto para a alienação, é preciso destacar que nem todas as ações humanas têm como objetivo a produção de um valor de uso, como é o caso no capítulo do "Capital" que Marx analisa (Lukács, 2012).

Isso implica na necessidade de ampliar os conceitos de objeto e meios da ação humana. Por exemplo, a ação comunicativa por meio da linguagem não requer necessariamente um objeto material, embora necessite de um suporte material, como som ou papel, e os meios empregados são instrumentos em sentido amplo. Essas implicações são fundamentais para a compreensão do processo de formação do indivíduo e das diversas formas de ação humana.

Nesse ponto, é necessário aprofundar a análise das relações entre a atividade consciente e os processos históricos de humanização e estranhamento. No meio pedagógico brasileiro, as expressões "atividade consciente", "atividade não-alienada" e "atividade intencional" são frequentemente usadas como sinônimos. O processo educativo deve possibilitar que os seres humanos realizem ações complexas e diversificadas, conscientemente direcionadas por objetivos. No entanto, é preciso considerar que essas ações também podem ser estranhadas, contribuindo para a identificação espontânea com relações sociais de opressão, degradação e dominação (Duarte, 2013, 2004).

Recapitulando, o ser humano tem a capacidade de contribuir para a universalidade e a liberdade do gênero por meio de sua atividade vital do trabalho. No entanto, no atual modo de produção material da vida, nem sempre alcança plenamente sua potencialidade de gênero, nem mesmo conscientemente, sendo comum que sua individualidade seja limitada por uma identificação espontânea com relações sociais desumanizadoras. A análise das relações entre a atividade consciente e os processos de humanização e estranhamento é fundamental para compreender o papel do ser humano na sociedade e sua busca por uma individualidade livre e universal.

No contexto da ontologia do ser social, a análise do caráter social da atividade humana do trabalho ganha destaque ao salientar a transição da socialidade em-si para a socialidade para-si. Essa evolução implica no controle coletivo e consciente das pessoas sobre as relações da produção social da vida material, transformando-as em produtos e produtores humanos. Essa mudança é essencial para o desenvolvimento pleno da personalidade humana, permitindo a expressão de uma individualidade livre e universal.

Dentro desse contexto, é crucial compreender a relação entre o estranhamento e a atividade consciente no trabalho humano. O trabalho não se limita a ser uma simples atividade objetivadora e social; ele é permeado pela consciência. A formação da consciência ganha grande relevância, especialmente no âmbito da Educação Física e educação como um todo. Embora não seja objetivo deste estudo abordar todas as questões relacionadas à formação do indivíduo e sua relação com o conhecimento historicamente acumulado, é importante reconhecer seu papel fundamental nesse processo.

O diagnóstico proposto por Lukács sobre o estranhamento no processo de trabalho, aliada às reflexões da ontologia do ser social de Marx sobre a atividade humana consciente e mediada, oferece um panorama aprofundado das complexas relações entre o trabalho, a consciência e os motivos que orientam a ação humana. O fenômeno do estranhamento é inerente à sociedade capitalista, decorrente da divisão social do trabalho e da propriedade privada dos meios de produção. Essa dinâmica afeta tanto os trabalhadores, que se veem alienados do produto do seu trabalho, quanto os capitalistas, que vivenciam a exploração do trabalho alheio em busca do lucro.

Para ilustrar essa análise, podemos mencionar exemplos concretos de como a consciência dos trabalhadores é influenciada pelo estranhamento na sociedade capitalista. A repetitividade de tarefas e a falta de controle sobre o processo de trabalho são elementos que levam ao distanciamento entre o trabalhador e o produto final, gerando um sentimento de alienação em relação ao resultado de seu esforço. Essa alienação afeta o trabalhador em um nível individual e coletivo, resultando em uma consciência fragilizada e desconectada do propósito social do trabalho.

Nesse contexto, a ontologia do ser social proporciona uma compreensão abrangente das relações entre o trabalho, a consciência e a sociedade capitalista. A análise crítica de Lukács sobre o estranhamento e a relação dialética entre consciência e atividade laboral em Marx oferecem ferramentas para explorar os meandros do trabalho humano e suas implicações na formação da personalidade humana.

Em conclusão, aprofundar a análise do caráter social da atividade humana do trabalho, considerando o estranhamento e a consciência, é fundamental para uma compreensão mais completa da dinâmica social na sociedade capitalista. Essa reflexão nos convida a repensar o papel do trabalho na construção da personalidade humana e nos desafia a buscar alternativas que permitam uma atividade consciente, transformadora e libertadora para todos os indivíduos envolvidos no processo produtivo.

6.1.7 Generalidade e Liberdade

As duas categorias constitutivas do conceito lukacsiano de essência humana são aquelas que se distinguem das três outras categorias: trabalho (objetivação), socialidade (historicidade) e consciência (formação humana). Enquanto as três últimas categorias estão empiricamente presentes na vida da maioria dos indivíduos, mesmo que sob formas estranhadas e de produção de estranhamento, o mesmo não pode ser dito para as duas primeiras categorias.

Essas duas categorias, a generalidade e a liberdade, caracterizam tendências do processo histórico do gênero humano que, ao se realizarem sob relações sociais estranhadas, não se efetivam plenamente na vida dos indivíduos, enquanto uma vida à altura da generalidade e liberdade alcançadas pelo gênero humano.

A categoria de generalidade diz respeito ao aspecto universal e coletivo do ser humano. Ela implica que, em sua essência, o ser humano é parte de uma totalidade social, sendo inseparável do contexto histórico e das relações sociais que o moldam. A generalidade se manifesta na ideia de que os indivíduos não existem isoladamente, mas como membros de uma comunidade e de um gênero humano.

Já a categoria de liberdade refere-se ao potencial humano de transcender as limitações e determinações naturais e sociais, de agir de forma autônoma e consciente. Essa liberdade não deve ser entendida como uma independência absoluta, mas sim como a capacidade de tomar decisões conscientes e de agir de acordo com a vontade própria, levando em conta os interesses individuais e coletivos. Ao reconhecer que a liberdade diz respeito à relação do ser humano com o mundo em que vive, é importante destacar que a liberdade humana tem seu momento fundante na transformação do real pelo trabalho. Conforme Lukács ressalta, é no caráter de alternativa do trabalho que se apresenta pela primeira vez em uma figura claramente delimitada o fenômeno da liberdade (Lukács, 1979, p. 112).

Essa perspectiva nos leva a compreender que a liberdade humana não é uma mera abstração ou uma condição inata, mas sim um atributo que se realiza e se manifesta por meio da atividade consciente e objetivadora do trabalho. O trabalho, enquanto processo de transformação da natureza pelos seres humanos, é a expressão concreta da liberdade em ação. Ao transformar a matéria e criar novos objetos e relações sociais, o trabalhador exerce sua capacidade de agir sobre o mundo e de moldar sua própria existência.

Por isso, a liberdade humana encontra sua base na atividade consciente e objetivadora do trabalho, que permite ao ser humano agir sobre o mundo e transformá-lo. A liberdade não é um estado passivo, mas sim uma ação ativa que se manifesta na prática do trabalho e na criação de novas realidades. No entanto, a realização plena da liberdade requer a superação das estruturas de estranhamento e opressão presentes na sociedade, de forma a permitir que todos os indivíduos possam exercer sua liberdade de forma autêntica e equitativa.

Nesse contexto, é relevante destacar o pensamento de Friedrich Engels sobre a liberdade humana. Em sua obra "Anti-Düring", Engels enfatiza que a liberdade é a capacidade do ser humano de agir conscientemente sobre a natureza e transformá-la de acordo com suas necessidades e objetivos (Engels; 2015). Dessa forma, a liberdade humana está intrinsecamente relacionada à capacidade de intervenção consciente no mundo, de forma a moldá-lo de acordo com os interesses e aspirações humanas.

Assim, podemos afirmar que, em uma aproximação, a liberdade é aquele ato de consciência pelo qual surge, com seu resultado, um novo ser posto por ele (Lukács, 1979, p. 112). A liberdade humana está intrinsecamente ligada à capacidade de intervenção consciente no mundo, de forma a transformá-lo e criar possibilidades. É por meio do trabalho e da objetivação consciente que os seres humanos se tornam sujeitos ativos na construção de sua própria realidade.

No entanto, é importante ressaltar que a liberdade humana não se realiza, plenamente, em um contexto de relações sociais estranhadas, fragmentárias e opressoras. As estruturas de dominação, exploração e desigualdade presentes na sociedade podem limitar a manifestação plena da liberdade individual e coletiva. Dessa forma, a busca pela liberdade autêntica e completa exige a transformação das estruturas sociais, a luta por uma sociedade mais justa e equânime ¹⁹, onde todos os indivíduos possam ter a oportunidade de exercer sua genericidade de forma plena e consciente.

Em razão disso, a liberdade humana encontra sua base na atividade consciente e objetivadora do trabalho, que permite ao ser humano agir sobre o mundo e transformá-lo. A liberdade não é um estado passivo, mas sim uma ação ativa que se manifesta na prática do trabalho e na criação de novas realidades. No entanto, a realização plena da liberdade requer a superação das estruturas de estranhamento e opressão presentes na sociedade, de forma a permitir que todos os indivíduos possam exercer sua liberdade de forma autêntica e equitativa.

¹⁹A noção de equanimidade na abordagem comunista e marxista expressa melhor a ideia de uma distribuição justa e equitativa dos recursos e oportunidades, em que cada indivíduo recebe de acordo com suas necessidades e capacidades. Isso está alinhado com a visão comunista de uma sociedade sem classes, em que não há exploração do ser humano sobre outro semelhante. Todos os membros da sociedade têm acesso meios de produção, recursos e bens necessários para o desenvolvimento de sua humanidade com uma vida plena de significado sentido, uma vida digna. O objetivo é proporcionar a cada indivíduo a possibilidade de desenvolver suas potencialidades e contribuir para o bem-estar coletivo, criando assim uma sociedade autenticamente livre, equilibrada e solidária. A equanimidade é um entendimento fundamental para compreender a concepção marxista de uma sociedade emancipada, onde a dominação pode ser superada, e os indivíduos terem a liberdade de viver em harmonia, colaborando uns com os outros para o benefício comum. A construção desse mundo requer a superação das estruturas que geram opressão, estranhamento e reificação presentes nas relações sociais atuais, permitindo a concretização das tendências históricas em direção a uma sociedade mais justa, equânime e livre.

A busca pela realização plena da generalidade e liberdade humana é uma das principais metas da transformação social e histórica, conforme abordado por Lukács (2013). No entanto, a concretização dessas tendências é dificultada pelo contexto de relações sociais alienadas, ou seja, relações que subjugam o indivíduo e o impedem de alcançar seu potencial humano pleno.

As relações sociais estranhadas são caracterizadas pela dominação, exploração e desigualdade, o que acaba limitando a realização da generalidade e liberdade individuais. Nesse sentido, mesmo que as tendências históricas apontem para a conquista da generalidade e liberdade, a realidade concreta pode frustrar esse potencial, mantendo os indivíduos submetidos a formas de trabalho estranhadas, a estruturas sociais opressoras e a uma consciência moldada por ideologias que reforçam a reificação e o estranhamento (Lukács, 2013).

Sendo assim, o desafio para a transformação social reside em romper com as relações sociais estranhadas, buscando criar condições que permitam a realização plena das tendências históricas do gênero humano em direção à generalidade e liberdade. Essa transformação envolve a superação das estruturas opressoras, a construção de relações sociais mais justas e equânimes, propiciando o desenvolvimento de uma formação humana crítica capaz de compreender a realidade de forma dialética.

Nos estudos de Marx consignados nos Grundrisse, (Marx, 1986, p. 89-90) é possível constatar uma ênfase de que os indivíduos universalmente desenvolvidos são produtos do processo histórico pelo qual os seres humanos criam e se submetem a determinadas relações sociais de forma estranhada, mas que também superam esse estranhamento ao transformar e controlar coletivamente essas relações. O desenvolvimento dessa generalidade para a vida dos seres singulares ocorre no contexto capitalista, porém, de maneira alienada, uma vez que a generalidade se efetiva por meio da universalização das relações capitalistas estranhadas. (Marx, 1986, p. 89-90).

A concepção marxiana de desenvolvimento histórico da espécie humana em direção à generalidade e liberdade dos entes, por meio de relações sociais estranhadas, é sintetizada em outra passagem dos Grundrisse (Marx, 1971, p. 447-448). Marx critica a visão romântica que considera o pensamento da antiguidade como superior ao pensamento moderno capitalista, destacando que a autêntica riqueza não

se limita à forma burguesa, mas é a generalidade das necessidades, capacidades e forças produtivas dos indivíduos, desenvolvida no intercâmbio universal e na superação das forças naturais e da própria natureza humana (Marx, 1971, p. 447-448).

Essa elaboração plena do interno, que ocorre na economia burguesa, é percebida como esvaziamento total, alienação universal e destruição de objetivos unilaterais determinados, onde os indivíduos se veem submetidos a um objetivo externo. A compreensão de Marx sobre a produção material é a de que ela é a base do processo de humanização, sendo capaz de superar a falsa dicotomia entre riqueza e ser humano. Nesse sentido, Marx enfatiza que o desenvolvimento humano se realiza efetiva quando a produção material o torna cada vez mais livre, tanto em relação à natureza como em relação à sua própria natureza (Marx, 1971, p. 447-448).

Em vista disso, é fundamental reconhecer que a concepção marxiana não prioriza o desenvolvimento econômico em detrimento do ser humano, mas enxerga a produção material como um meio de emancipação humana e superação dos estranhamentos. O conceito de riqueza, segundo Marx, transcende sua forma burguesa e é intrinsecamente vinculado à generalidade das capacidades humanas, possibilitando a construção de uma sociedade verdadeiramente livre e equânime. A superação das formas estranhadas de produção é essencial para a concretização das tendências históricas em direção a uma sociedade emancipada, onde os indivíduos possam viver em harmonia e desenvolver suas potencialidades de forma autêntica e plena (Marx, 1971, p. 447-448).

Ainda nos Grundrisse (Marx, 1971, p. 447-448), Marx critica a concepção antiga em que o ser humano era visto como o objetivo da produção, considerando essa visão superior à do mundo moderno capitalista, onde a produção é vista como o objetivo dos seres humanos e a busca pela riqueza é o objetivo central. No entanto, Marx destaca que se despojarmos a riqueza de sua forma burguesa, ela se revela como a generalidade das necessidades, capacidades, desejos e forças produtivas dos indivíduos, criadas no intercâmbio universal (Marx, 1971, p. 447-448).

Para Marx, o desenvolvimento pleno da humanidade em relação às forças naturais e à própria natureza só pode ser alcançado através de um desenvolvimento histórico prévio, que transforma essa plenitude total do desenvolvimento em objetivo (Marx, 1971, p. 447-448). Isso significa o desenvolvimento de todas as forças

humanas, sem medi-las com um padrão preestabelecido, permitindo aos seres humanos se movimentarem se movimentarem no devir absoluto, não se reproduzindo apenas em seu caráter determinado, mas estando no movimento absoluto do devir (Lukács, 2013).

Na economia burguesa, Marx (1971) destaca que essa plena elaboração do interno é percebida como um esvaziamento completo, uma alienação universal e a destruição de objetivos unilaterais determinados, onde os indivíduos são submetidos a um objetivo externo (Marx, 1971, p. 447-448). Ele aponta que o pensamento romântico, ao considerar o mundo antigo superior, pode ser visto como superior em sua busca por uma configuração fechada, forma e limitação dada, mas ao buscar esses elementos, não percebe a plena elaboração do interno que é alcançada na economia burguesa. Uma leitura mecanicista e não dialética da obra de Marx, que prioriza o desenvolvimento econômico em detrimento do ser humano, é criticada pelo próprio autor nos Grundrisse (Marx, 1971). Ele argumenta que o desenvolvimento dos indivíduos se efetiva na medida em que, por meio da produção material, ele se torna cada vez mais livre em relação à natureza e a sua própria natureza. Assim, a riqueza não pode ser reduzida apenas à sua forma burguesa, mas sim vista como a generalidade das capacidades humanas, possibilitando a construção de uma sociedade verdadeiramente livre e equânime (Lukács, 2013, 2012).

Essa análise crítica de Marx evidencia a importância de compreender o desenvolvimento histórico humano em suas múltiplas dimensões, superando visões simplistas e mecânicas. O caminho para a emancipação e a realização da generalidade e liberdade dos indivíduos envolve a superação das estruturas estranhadas e a busca por uma sociedade em que a produção material esteja a serviço da humanização plena, permitindo o florescimento autêntico e digno de cada ser humano (Lukács, 2013, 2012, 2010).

Segundo a perspectiva lukacsiana (2013), uma análise mais aprofundada dos Grundrisse revela um importante aspecto relacionado à humanização do gênero humano e ao estranhamento do indivíduo. Lukács enfatiza como a interpretação de Marx destaca a "elaboração plena do interno" como um processo essencial na busca pela humanização, que consiste na realização da generalidade e liberdade dos seres humanos (Marx, 1971, p. 447-448).

Esse processo de elaboração plena implica na construção de uma humanidade universalmente desenvolvida, em que os indivíduos, enquanto seres genéricos, alcançam um nível elevado de subjetividade e capacidade criativa. Nesse contexto, a formação da individualidade de cada ser humano se torna fundamental, pois cada indivíduo é parte integrante desse processo geral de humanização.

No entanto, Marx (1971) destaca que, na sociedade burguesa, essa elaboração plena do interno é submetida a um processo de estranhamento, resultando em esvaziamento e estranhamento. Embora a humanidade tenha alcançado um notável desenvolvimento subjetivo, a sociedade capitalista consegue anular a individualidade, de modo que os seres humanos são privados da verdadeira autorrealização e liberdade.

A objetivação universal do ser humano também sofre com a estranha forma burguesa da sociedade capitalista. Embora os seres humanos possam se objetivar de forma ampla e intensiva, abrangendo diferentes esferas de atividade e relação, esse processo de objetivação é permeado por relações limitadas e limitantes, que transformam a exteriorização em estranhamento. O capitalismo mundializou essas relações alienadas, abrangendo praticamente todo o planeta e afetando diversas dimensões da vida humana (Lukács, 2013; Marx, 1971).

Lukács, em sua análise (2013), enfatiza que o sacrifício do objetivo próprio em prol de um objetivo externo é uma característica marcante da sociedade burguesa. Ele aponta que a aparente liberdade individual na busca por objetivos é, na verdade, ilusória, pois as relações socioeconômicas do capitalismo submetem os indivíduos aos imperativos do capital, levando-os a agir conforme os interesses capitalistas, e não segundo suas verdadeiras aspirações. Essa análise crítica de Marx, reforçada por Lukács, desafia a visão romântica que idealiza o mundo antigo como superior. Embora o mundo antigo pudesse oferecer uma satisfação limitada ao indivíduo, ele estava aprisionado em relações comunitárias naturais que restringiam o pleno desenvolvimento do potencial humano. Em contraste, o capitalismo, apesar de seu caráter alienante e estranhado, proporcionou um avanço significativo na elaboração plena do interno e na objetivação universal, posicionando-se como um estágio necessário para a verdadeira emancipação humana.

A análise de Lukács destaca a importância de compreender as contradições e nuances do desenvolvimento histórico, superando visões simplistas e idealizadas. Ele sublinha que a luta por uma sociedade mais justa e humana exige o enfrentamento das reificações e estranhamentos dentro do sistema capitalista, visando a concretização das tendências emancipatórias em direção a uma verdadeira humanização, liberdade e equidade para todos os seres humanos.

6.1.8 Universalidade ética da condição humana

Ao examinar o processo de exteriorização e sua associação intrincada com a contradição subjacente à alienação e ao estranhamento na dinâmica da objetivação e subjetivação, torna-se evidente que a contínua reprodução da vida humana demanda mecanismos intermediários que possibilitem o reconhecimento social das necessidades sócio-genéricas geradas pelo contínuo desenvolvimento humano. Isso, por sua vez, permite que tais necessidades se elevem à consciência coletiva em uma escala social ampla. Segundo Lukács (2013), essa dinâmica forma a base ontológica para a emergência e evolução de complexos sociais, como a moral, o direito, os costumes e a tradição. No entanto, entre a ética e os demais complexos que operam nessa esfera, há uma distinção crucial: apenas a ética desempenha o papel de mediar a superação da dualidade dicotômica entre indivíduo e sociedade (Lukács, 2013, p. 328-331).

Nesse ponto, é crucial compreender a perspectiva lukacsiana sobre a ética, a fim de aprofundar a investigação da interconexão entre a noção de liberdade e a construção da universalidade humana "para-si".

Lukács, devido à sua idade avançada e saúde debilitada, lamentavelmente não pôde realizar a elaboração completa de sua *Ética*, deixando como legado os manuscritos da "Ontologia do Ser Social". Este trabalho, meticulosamente delineado, foi concebido como uma fundamentação preliminar para a obra ética que a enfermidade e o tempo lhe impediram de concluir (Lessa, 2016, 2015). Dentro deste escopo elaborado, Lukács apenas esboçou uma configuração concisa da "constituição ontológica simples e elementar" da ética (Lukács, 2013, p. 328).

Em sua exposição, Lukács destaca que conceitos como "costumes", "tradição" e, de maneira marcante, "direito" e "moral" desempenham uma função crucial ao assegurar a afirmação da sociabilidade sobre as inclinações individuais. Ele afirma a importância do indivíduo como parte integrante do gênero humano, que se insinua de forma gradual no processo de desenvolvimento social. Assim, a base que sustenta a realidade dos costumes, tradição, direito e moral é encontrada na complexa interação entre a particularidade das decisões individuais e as conexões ontológicas necessárias dessas ações com a esfera mais ampla e abrangente da humanidade (Lukács, 2013, p. 328-331).

No entanto, o fundamento ontológico que dá substância à ética não repousa na dicotomia entre particularidade e universalidade. Lukács (2013) enfatiza que é "apenas na ética" que esse dualismo é dissolvido (p. 327-328). Na esfera ética, a superação da particularidade do indivíduo assume uma tendência unificadora, pois a exigência ética permeia o âmago da individualidade do agente humano (Lukács, 2013, p. 328).

O que efetivamente diferencia a ética dos costumes, tradições, moral e direito, de acordo com Lukács, é sua capacidade de transcender a individualidade que percebe sua particularidade como antitética à existência genérica. Ao incorporar a individualidade, a "exigência ética" eleva o alcance das finalidades presentes nas escolhas alternativas de cada indivíduo, transformando-o em uma autêntica e genérica individualidade. Essa transformação instila a consciência de pertencimento ao gênero humano. Em suma, a ética amplifica qualitativamente os valores subjacentes a cada escolha, orientando-as de um espectro limitado por interesses imediatos e pessoais para um âmbito genérico, cujo objetivo é elevar o nível de generalidade humana já concretizado pela humanidade. Lukács expressa isso como uma "escolha-decisão ditada pelo preceito interior de reconhecer como dever próprio o quanto se conforme a própria personalidade, é isto que ata os fios entre o gênero humano e o indivíduo que supera a própria particularidade" (Lukács, 2013, p. 327-328).

Aliás, ao se tornar o epicentro da individualidade, a exigência ética impulsiona a percepção do dever individual como uma expressão intrínseca da própria identidade em cada contexto específico. A dualidade entre ser indivíduo e ser membro do gênero humano deixa de ser uma antinomia, transformando-se em dois momentos de uma

mesma essência: a individualidade enquanto componente de um gênero elevado à sua forma de ser para si mesmo.

Indubitavelmente, a unicidade biológica e a singularidade de cada indivíduo constituem elementos ontológicos incontestáveis. Contudo, como investigado minuciosamente por Lukács (2013, 2012, 2010), a individualidade só consegue efetivamente emergir dentro do contexto social, isto é, apenas quando suas decisões alternativas singulares são imbuídas pelo processo de generalização em âmbito social. De acordo com o filósofo húngaro, a individualidade se manifesta como uma categoria de cunho social, implicando que sua manifestação não se contrapõe antinomicamente à sociabilidade, mas sim exige uma interação cada vez mais íntima entre o indivíduo singular concreto e a totalidade social. Nesse cenário, a expressão mais sublime dessa exigência encontra-se, segundo Lukács, na ética, visto que é através dela que os "fios entre o gênero humano e o indivíduo que supera sua própria particularidade" são entrelaçados (Lukács, 2013, p. 328).

A clara distinção entre os valores que orientam as decisões alternativas em direção à mera particularidade e aqueles que as direcionam à autêntica generalidade humana revela, para Lukács, como os valores desempenham um papel ontológico crucial no desenvolvimento humano (Lukács, 2013, p. 329). Nesse sentido, uma vez que o desenvolvimento sociocultural mundial estabelece as bases objetivas para a elevação do gênero humano a um estado de ser-para-si, a concretização dessa potencialidade está intrinsecamente relacionada a decisões alternativas que, devido à sua qualidade e abrangência, são profundamente influenciadas por valores de caráter genérico. Recorrendo à perspectiva de Lukács sobre a capacidade de determinados valores, quando adotados ou rejeitados, de interromperem, em momentos cruciais, as amarras das determinações legais de uma formação social específica, e considerando também a frequência histórica desses momentos críticos, torna-se evidente como, para o autor, os valores desempenham um papel ontológico de considerável magnitude na superação da particularidade estranhada (Lukács, 2013).

Para uma interpretação autêntica e precisa dos estudos de Lukács, é fundamental sustentar a ideia de que a "consciência" da viabilidade concreta do gênero humano "constituir-se como um ser social é gerada pelo desenvolvimento social em sua manifestação efetiva" (Lukács, 2013, p. 328). Os valores e os processos

de valoração só podem operar no plano do ser se o "desenvolvimento social em sua manifestação efetiva" criar a "viabilidade concreta" para tal acontecimento. Contudo, é importante destacar que a viabilidade concreta de ascender à generalidade humana não equivale à sua efetivação real — entre esses dois estágios, medeia a decisão alternativa específica de indivíduos concretos em circunstâncias concretas, ou seja, o ato teleológico.

Em Lukács, o domínio real de possibilidades disponíveis para decisões alternativas é configurado por elementos como a interrogação e as circunstâncias, e essa delimitação não diminui o papel dos valores na seleção de uma alternativa entre várias igualmente viáveis. Lukács argumenta que o poder normativo da ética não pode ser estabelecido por dedução lógica ou gnosiológica, pois nenhuma força pode conferir peso ontológico a construtos valorativos sem fundamento no ser. No entanto, quando as possibilidades e necessidades objetivas do ser humano são sintetizadas em um momento histórico específico, os valores podem exercer uma influência considerável — e às vezes determinante — na manifestação efetiva de uma dada situação. Em certas ocasiões, mesmo que tenham sido deduzidos de maneira lógica ou gnosiológica, os valores podem desempenhar um papel relevante. Contudo, nesse contexto, os valores influenciam o curso do desenvolvimento social não por estarem ancorados em fundamentos ontologicamente falhos, mas porque estão em consonância com as necessidades objetivas de uma situação específica.

Em circunstâncias desse tipo, a aplicação prática dos princípios valorativos resulta em efeitos que, comumente, contradizem frontalmente suas premissas lógico-abstratas. Portanto, as descobertas de Lukács apresentam a influência dos valores no desenvolvimento social não se originam da mera coerência lógica, mas da capacidade desses valores de se alinharem com as exigências contextuais e objetivas, mesmo que essas exigências possam, por vezes, desafiar ou contradizer os próprios princípios lógicos que fundamentam os valores.

Resumidamente, de acordo com a visão de Lukács, o desenvolvimento da sociabilidade atingiu, no contexto do capitalismo, um nível de potencialidades que se destaca qualitativamente em relação às sociedades anteriores, proporcionando a concretização da liberdade de forma distintiva. Na contemporaneidade, a amplamente difundida compreensão de que os seres humanos são os principais autores de seus destinos abre novas perspectivas para a concretização do devir humano.

No entanto, para efetivar plenamente essas potencialidades, é essencial superar os estranhamentos predominantes na sociabilidade atual, tendo o processo de acumulação de capital como seu fundamento ontológico crucial. No cenário do capitalismo, a construção social da desumanização assume um papel proeminente na reprodução social.

Essa superação demanda a objetivação da generalidade humana para-si, diferenciando-se das simples transformações naturais. Essa abordagem apresenta peculiaridades distintas em relação a outras formas de objetivação. Notavelmente, estabelece uma nova relação qualitativa entre meio e fim, contrastando com a relação típica dos atos de trabalho. Nesse novo contexto, os critérios para avaliação de sucesso ou fracasso, assim como a valoração dos resultados práticos, derivam diretamente do intrincado processo de formação e reprodução da generalidade humana para-si. Nessa recém-estabelecida relação meio-fim, os valores desempenham um papel de "peso ontológico notável", e a tarefa da ética reside justamente em moldar valores socialmente reconhecíveis, capazes de expressar a essência tanto da generalidade humana quanto da individualidade, representando as necessidades humanas que emergem através do devir humano.

Por um lado, por meio do comunismo, e por outro, através da ética, atingimos o limite estabelecido por Lukács em sua Ontologia. O passo subsequente consistiria em desvendar, de maneira mais profunda, o complexo social formado pela ética e sua interrelação com a vida cotidiana, culminando na concretização da generalidade humana para-si.

A morte prematura de Lukács impediu a realização plena desse programa de pesquisa, conferindo uma significativa importância às sugestões fragmentadas sobre a ética presentes ao longo da Ontologia. No entanto, essas indicações não solucionam integralmente os desafios aqui apresentados. Assim, para os estudiosos de Lukács, entre as muitas tarefas históricas, a busca pelo avanço a partir das pistas deixadas pelo pensador húngaro se revela fundamental. Que essas indicações possam servir como estímulo e desafio no aprofundamento da investigação que Lukács não pôde concluir em vida.

Em síntese, a abordagem profunda e abrangente de Lukács sobre a ontologia do ser social e sua relação com a ética lança uma luz reveladora sobre a complexa interação entre individualidade, sociabilidade e valores humanos. Seu minucioso exame da interconexão entre objetivação e subjetivação, somado à ênfase na ética como esfera que transcende a dualidade entre particularidade e universalidade, oferece uma visão penetrante sobre a transformação tanto social quanto pessoal. Embora a morte de Lukács tenha interrompido seu progresso nesse campo, as indicações que ele deixou incentivam os estudiosos a explorarem ainda mais as raízes ontológicas da ética e sua influência na construção da generalidade humana.

A compreensão da intrincada relação entre valores, sociabilidade e objetivação emerge como uma busca incansável, pois as orientações de Lukács não apenas servem como pontos de partida para a investigação, mas também como convites para uma jornada contínua em direção a uma compreensão mais profunda da essência humana em sua plenitude social e ética.

6.1.9 Síntese

A abordagem da teoria social de Lukács, explorada sob a perspectiva de uma ontologia do ser social, suscita uma indagação fundamental: "Qual é a natureza autêntica dos seres humanos?" Essa exploração do ser e de seu processo de humanização conduz a questionar como ocorre efetivamente o processo de humanização. Admitindo que a natureza humana não é geneticamente inata, mas sim adquirida e transmitida ao longo da trajetória histórica, emergem não apenas as distinções entre humanidade e animais, mas também uma análise perspicaz da constante evolução das características humanas ao longo do tempo.

Paradoxalmente, é essencial compreender as circunstâncias que, dentro de um contexto específico de modo de produção social - o capitalismo -, dão origem ao estranhamento, limitando ou até mesmo obstruindo sua realização na experiência individual das pessoas. As características inerentes à natureza humana, que refletem as potencialidades construídas coletivamente durante a história, podem ser plenamente apreendidas por meio das categorias de trabalho (objetivação), estranhamento, reprodução social e ideologia, como delineado por Lukács na ontologia do ser social.

Ao explorar a atividade humana como um processo de exteriorização e ao concentrar-se na categoria do trabalho como sua manifestação primordial, torna-se evidente a dicotomia entre a humanização inerente a essa atividade e as formas alienadas que ela assumiu ao longo da história. Nesse contexto, uma análise mais profunda da crítica lukacsiana ao fenômeno do estranhamento nos processos de formação humana nas relações sociais dentro da condição capitalista emerge como elemento essencial, dada a influência dessas circunstâncias na consciência e liberdade dos seres singulares.

A formação do indivíduo ocorre por meio da interação entre os processos de apropriação das "forças essenciais" humanas, que foram historicamente objetivadas, e a exteriorização do indivíduo por meio dessas mesmas forças essenciais. Contudo, ao longo da história até o momento presente, essa formação ocorreu dentro de relações sociais de dominação, o que a tornou uma experiência não exclusivamente humanizadora. A formação do indivíduo e da personalidade também traz consigo a perpetuação do estranhamento. Afinal, ninguém pode se alienar de algo que não

existe, visto que toda exteriorização é, por sua natureza, uma forma de relação, tanto objetiva quanto subjetiva, com elementos da humanidade, com alguma objetivação do gênero. De acordo com a concepção histórico-social do humano, este pode ser definido como um gênero que se objetiva ao longo da história por meio da atividade social e consciente das pessoas, visando à realização da liberdade e da universalidade do gênero.

Além disso, é crucial reconhecer a natureza intrinsecamente social da atividade humana, percebendo que a transição da socialidade "em-si" para a socialidade "para-si" - o domínio coletivo e consciente das pessoas sobre as relações sociais como produtores ativos - é fundamental para alcançar a plenitude de uma personalidade humana, uma individualidade emancipada, livre e universal. Apenas ao tornar-se seres sociais "para-si", os indivíduos podem genuinamente desenvolver suas personalidades singulares. Esse desenvolvimento é objetivamente necessário e inevitável, mas somente quando se trata do 'em-si' da socialidade e, dentro desse contexto, do 'em-si' do ser humano".

No que concerne à atividade consciente, é essencial compreender que a atribuição dos termos "consciente" e "não-alienado" frequentemente ocorre no âmbito educacional. No entanto, é vital salientar que uma ação pode ser inteiramente consciente e ainda assim estar permeada por estranhamento. A clareza dos objetivos a serem alcançados, dos meios disponíveis e da sequência mais eficaz de ações são requisitos fundamentais para uma prática consciente, embora não garantam a superação do estranhamento e suas consequências. Esta complexa questão, de grande relevância educacional, incluindo na Educação Física, foi preliminarmente abordada ao serem examinadas algumas características da estrutura da atividade consciente humana que permitem a humanização, mas também alimentam o estranhamento no contexto das relações sociais predominantes sob o modo de produção capitalista.

Finalmente, é imprescindível explorar o domínio da universalidade, liberdade e emancipação humanas. À medida que o processo histórico de formação da humanidade se desenrola, as possibilidades contraditórias de emancipação, liberdade e universalidade tornam-se cada vez mais palpáveis. Entretanto, é necessário reconhecer que, sob as formas contraditórias do sistema capitalista, prevalece a universalidade estranhada do mercado e uma pseudo-liberdade predatória e

autodestrutiva na exploração dos recursos naturais. A despeito dos avanços rumo a uma maior universalidade e liberdade na superação das barreiras naturais, é importante destacar que o destino dos indivíduos ainda não é caracterizado por uma existência mais livre e universal quando comparado a períodos anteriores da história.

A partir de uma perspectiva lukacsiana que aprofunda e ilumina a tradição marxista, o foco está em destacar a importância da historicidade, do reconhecimento do estranhamento nas relações sociais e das contradições inerentes ao modo de produção capitalista. Lukács contribui para uma compreensão mais profunda da ontologia do ser social, da atividade humana, da sociabilidade, da consciência e da busca por liberdade e universalidade. Sua análise detalhada desses temas se torna central para entender as condições materiais e sociais que moldam a existência das pessoas, o que, por sua vez, enriquece a elaboração de uma teoria crítica e emancipatória. Esta abordagem crítica não apenas desvela as dinâmicas sociais e econômicas subjacentes, mas também fomenta a transformação social.

Portanto, no processo histórico de humanização e formação humana, qualquer processo que impeça, no âmbito individual, a realização das possibilidades historicamente construídas de exteriorização consciente, social, livre e universal é considerado como algo estranhado e desumanizante.

7 INVESTIGAÇÃO DAS CORRESPONDÊNCIAS ENTRE OS DADOS COLETADOS

7.1 TEORIA DO SER SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

7.1.1 Sinopse: O que fazer?

7.1.1.1 Revolução

Durante o curso desta pesquisa, empenhou-se em buscar uma base para compreender a ontologia do ser social, explorando suas categorias de análise relacionadas à exteriorização e ao estranhamento. Agora, surge a necessidade de abordar como lidar com o conceito de "cultura corporal" e, por extensão, com o campo da Educação Física dentro do amplo e dinâmico contexto cultural que caracteriza a sociedade brasileira.

Este aspecto da pesquisa visa a explorar o tema de maneira dinâmica, dialética e articulada, facilitando a intermediação das ideias apresentadas ao longo do estudo. Ao enfrentar os desafios das práticas de Educação Física, tanto no ambiente escolar quanto no esporte profissional e na carreira docente, é importante considerar aspectos fundamentais. A abordagem desta matéria requer uma urgente superação da superficialidade e da escassez que têm sido características predominantes na maior parte dos escritos sobre o papel social da Educação Física no contexto brasileiro ao longo de sua história (Castellani Filho, 2017; Medina, 2010).

O considerável aumento do interesse de certos segmentos da população pelas atividades físicas nas últimas décadas tem criado um ambiente mais propício para reflexões no campo da Educação Física. Tornou-se premente a necessidade de atribuir um significado mais humanizador à incorporação e ao desenvolvimento da cultura corporal, com o objetivo de aprimorar a experiência da corporalidade humana (Barros Jr., 2022, 2023; Medina, 2010).

O fato de que o senso comum esteja cada vez mais engajado nesse tema é um sinal claro de que, ao longo da trajetória histórica da cultura humana, mesmo em sua natureza condicionada e inautêntica, está emergindo um momento propício para uma reconsideração mais séria das questões relacionadas à corporalidade em seu processo de humanização. Isso se torna relevante, visto que as questões relacionadas

à educação, ao comportamento humano em geral e à própria liberdade estão intrinsecamente ligadas ao significado humano atribuído à corporalidade (Barros Jr., 2022, 2023; Sousa, 2022).

É importante compreender desde já que os seres humanos não possuem um corpo no sentido de propriedade burguesa. Ontologicamente, o ser humano é seu próprio corpo, sendo que todas as suas dimensões energéticas estão interligadas, formando uma totalidade. Assim, para uma compreensão autêntica dessa dimensão humana e para a construção de uma teoria do ser social aplicada ao âmbito complexo da Educação Física, é necessário buscar justificativas que sustentem uma expressão genuína do ser humano por meio de suas manifestações de pensamento, sentimentos e movimento.

Dentre esses três aspectos, o pensamento tem predominado no cotidiano, com foco na formação fragmentada das consciências. Entretanto, essa abordagem tem sido tão simplificada e utilitarista que seria apropriado compará-la à trilogia original grega da palavra, que se referia a "um poema dramático composto de três tragédias". No entanto, essa sobrevalorização inautêntica do pensamento, fomentada por uma sociedade tecnológica, se desenrola como uma tragédia em três atos (Lukács, 2011; 1967). Quando o pensamento, de natureza cristalizada e abstrata, reprime nossas manifestações corporais concretas, simultaneamente inibe a expressão mais livre e espontânea do movimento, dos sentimentos e até do próprio pensamento, que são fenômenos intrinsecamente humanos.

A hipertrofia das manifestações intelectuais é, sem dúvida, uma das principais razões pelas quais a dimensão humana da cultura corporal tem sido relegada a um plano inferior de valores ao longo da história brasileira, especialmente no contexto dos objetos de estudo e trabalho, na divisão social do trabalho e no âmbito complexo da Educação Física. Isso se torna visível quando observamos o que ocorre na maioria das escolas de ensino médio, evidenciando o desprezo e a discriminação que ainda persistem em relação à Educação Física em comparação com outras disciplinas (Bracht, 2010).

No entanto, o que é mais preocupante não é meramente o desdém e a discriminação em si, mas sim o sistema manipulativo de consciências que perpetua a passividade, levando à aceitação desse tipo de subjugação e condicionamento. É imperativo reavaliar a temática da corporalidade na sociedade contemporânea, e essa

reavaliação representa uma tarefa urgente para os pesquisadores e professores comprometidos com a área da Educação Física (Castellani Filho, 2017; Medina, 2010).

Lamentavelmente, é uma situação frequente deparar-se com indivíduos que disseminam conceitos além de sua compreensão, e ainda mais preocupante é quando alguns entendem esses conceitos, mas não acreditam genuinamente no que estão defendendo (Castellani Filho, 2023). Essas atitudes são visíveis em diversos âmbitos sociais, inclusive na Educação Física, algumas pessoas podem adotar perspectivas distorcidas sobre promoção da saúde, condições de vida e a cultura corporal, promovendo ideologias que contradizem as bases científicas estabelecidas.

Nos dias atuais, é comum deparar-se com indivíduos que propagam informações falsas e distorcidas, frequentemente relacionadas a crenças religiosas e ideológicas. Esse fenômeno abrange desde a falta de compreensão autêntica até a manipulação deliberada dos fatos para se encaixar em convicções pessoais ou agendas específicas. Um exemplo notável é o movimento anticientífico, em que pessoas rejeitam consensos científicos em prol de visões fundamentadas em pseudociência, teorias conspiratórias ou interpretações religiosas seletivas. Essa conduta não apenas prejudica a tomada de decisões informadas, mas também pode gerar uma falsa consciência, limitando a busca por conhecimento amplo e compreensão das complexidades da realidade (Lukács, 2013).

Particularmente no contexto religioso, alguns indivíduos reinterpretam doutrinas religiosas para justificar opiniões conflitantes com o conhecimento científico, contribuindo para uma visão de mundo restrita e dogmática. Esse padrão de disseminação de desinformação e alienação prejudica a sociedade, comprometendo a compreensão de questões de saúde, meio ambiente e políticas públicas, entre outros. Assim, é crucial fomentar uma educação crítica e transformadora, incentivar o pensamento científico e cultivar o respeito pela diversidade de perspectivas, a fim de combater a disseminação de ideologias extremistas e falsas consciências na sociedade contemporânea.

Esses fenômenos ilustram como as ações dos profissionais da educação podem ser distorcidas, levando à disseminação de informações equivocadas e alienação. Na Educação Física, por exemplo, isso pode levar a uma compreensão distorcida de conceitos relacionados à saúde e ao esporte, influenciando

negativamente a abordagem pedagógica e a formação dos estudantes. Essa distorção destaca a urgente necessidade de uma revolução no modo como abordamos o conhecimento humano contemporâneo, começando por uma reavaliação crítica e incorporação de informações precisas e fundamentadas (Coletivo de autores, 2009).

Nesse contexto, é imperativo reconhecer que a transformação não se limita ao âmbito das ideias, mas também abrange a produção material da vida social. Essa transformação revolucionária requer uma reestruturação das bases sociais existentes e muitas vezes pode se iniciar através de uma "crise" que, por meio do embate de contradições, amplia as possibilidades humanas. Como na própria vida dos seres biológicos, que prospera à beira do caos, esses limites impulsionam a harmonia essencial da vida no planeta Terra.

A promoção deliberada de desequilíbrio, tensão e crise, ao longo do tempo, pode permitir a formulação de projetos essenciais para superar as limitações alarmantes que enfrentamos, abrindo caminho para uma realização existencial, profissional, pessoal e coletiva mais ampla. Isso implica em uma abordagem mais abrangente e informada, que busca aprimorar tanto o indivíduo quanto a sociedade como um todo.

Quando o curso habitual do desenvolvimento cultural é incapaz de avançar efetivamente em direção a patamares cada vez mais civilizados, uma revolução pode se tornar necessária. É compreensível que algumas pessoas sintam apreensão diante do termo "revolução", especialmente devido ao período obscurantista marcado por golpes e ações antidemocráticas, que é justamente o que se busca deixar para trás. A confusão intencional que cercou o conceito de "revolução" em décadas passadas não serve como modelo de verdade e justiça para todos os brasileiros (Fernandes, 2010; Prado Jr., 2010; Medina, 2010).

Os responsáveis por essa deturpação do conceito de "revolução" não demonstraram um genuíno interesse em desencadear transformações autênticas, justas, profundas e radicais na sociedade brasileira. O que prevaleceu, na realidade, foi a manutenção de uma superficialidade, ingenuidade, imobilismo e a ideia de que cada brasileiro deveria cumprir obedientemente uma função mais ou menos pré-determinada pela busca pela produtividade. Esses elementos serviram apenas para "conservar" uma determinada ordem e progresso (Castellani Filho, 2023; Fernandes, 2010; Prado Jr., 2010; Medina, 2010).

Nesse contexto sob uma lente marxista, quando a classe trabalhadora busca desempenhar tarefas práticas específicas e de criação, é essencial que ela adquira uma compreensão profunda de conceitos-chave. Estes conceitos são fundamentais para a realização das atividades necessárias e estão intrinsecamente ligados à natureza das ações coletivas que serão empreendidas. É importante destacar que esses conceitos não podem ser compartilhados com outras classes sociais que não estão envolvidas ou que não podem realizar essas tarefas sem causar danos à sua própria existência.

A apropriação desses conceitos-chave pela classe trabalhadora não é um mero exercício intelectual, mas uma etapa crucial para a transformação da realidade. Após a aquisição dos conceitos, a classe trabalhadora deve aplicá-los de forma precisa e estratégica, ajustando-os à realidade concreta das ações coletivas que serão empreendidas. A ligação entre esses conceitos e as ações coletivas é inevitável, uma vez que o significado desses conceitos será entrelaçado com o propósito das atividades históricas empreendidas pela classe trabalhadora (Fernandes, 2010; Prado Jr., 2010).

Uma autêntica revolução demanda a participação crítica de toda uma coletividade interessada em aprimorar o desenvolvimento cultural e social de todos os seus membros. Uma revolução das bases materiais e culturais que leve em consideração a totalidade, incluindo a dimensão corporal humana, também requer essa participação crítica, visando à efetiva promoção do ser singular, trabalhador e cidadão brasileiro em todas as suas facetas. Esse é o papel a ser desempenhado pela Educação e, por extensão, pelo complexo de reprodução social da Educação Física (Barros Jr., 2023; Sousa, 2022).

Assim, essa revolução que tem suas bases materiais e abrange a cultura é um projeto que deve ser abraçado por todos aqueles que começam a reconhecer a importância de restaurar o significado da corporalidade como uma formação integral do ser humano. Nesse empreendimento, os professores de Educação Física possuem um papel crucial, pois ocupam uma posição institucionalizada há muito tempo, conferindo-lhes um privilégio para fornecer apoio educacional e social a estudantes, atletas e a muitos indivíduos manifestamente preocupados com a formação do ser social e sua corporalidade.

Porém, é crucial entender que uma revolução de tal magnitude não pode ser exclusivamente liderada pela Educação Física. É essencial uma participação crescente de todas as camadas da sociedade, tanto no âmbito da reflexão quanto na ação concreta. No aspecto da ação, essa participação deve ser direcionada a todos, sem distinção. No nível da reflexão, por outro lado, o projeto precisa estar aberto a filósofos, educadores, teólogos, sociólogos, historiadores, psicólogos, assistentes sociais, psiquiatras, médicos, enfim, àqueles que desejam compreender a corporalidade humana e seu ser social em todas as dimensões. Além disso, eles devem estar dispostos a lutar para reduzir a repressão e o aprisionamento, buscando conferir maior dignidade a essa dimensão fundamental da experiência humana (Barros Jr., 2023; Sousa, 2022).

É por meio dessas intricadas que esta parte da pesquisa se propõe a percorrer, buscando subsídios que permitam uma análise mais profunda na desvenda da realidade brasileira, com um foco especial na Educação Física. A abordagem segue uma trajetória que vai do superficial ao essencial, com sucessivos tratos de investigação que se aproximam e se afastam da questão. O objetivo é construir questionamentos cada vez mais abrangentes, profundos e maduros, explorando tanto conceitos e valores antigos quanto contemporâneos, de forma a criar um ambiente propício para o reconhecimento de caminhos mais objetivos a serem seguidos.

Nesse sentido, a pesquisa busca sensibilizar os leitores para a necessidade de investigar os fundamentos metodológicos de uma pedagogia que seja tanto esclarecedora quanto avançada. Isso implica em um processo educativo que promova o desenvolvimento da dimensão animal, biológica e racional do ser humano de uma maneira mais humanizante. A intenção é estabelecer um referencial teórico marxista para orientar o desenvolvimento de posturas a serem adotadas em relação à Educação Física, à escola, à sociedade e à vida cotidiana.

Desde o início, é importante ressaltar que esta tese não se destina a elaborar um tratado sobre técnicas de treinamento ou ensino na Educação Física. Em vez disso, seu propósito é contribuir para a construção de uma teoria social da corporalidade e fornecer fundamentos sólidos para a Educação Física, com base em uma compreensão mais concreta da cultura corporal. O objetivo é estimular a consciência daqueles que estão (ou deveriam estar) envolvidos ou preocupados em

ampliar as possibilidades como agentes de renovação e transformação do ambiente humano no mundo.

Aqueles que buscam, através desta tese, uma solução pronta ou um manual pré-determinado podem se decepcionar. Apresentar uma abordagem definitiva neste momento seria contradizer as próprias ideias que foram desenvolvidas ao longo desta pesquisa. Os pressupostos teóricos e metodológicos subjacentes a este trabalho refletem um dinamismo que não se coaduna com abordagens rígidas e estáticas, como as "receitas prontas" tão frequentemente valorizadas no âmbito da Educação Física.

As reais propostas práticas para atuação nessa área, assim como em diversos outros domínios, representam um projeto a ser construído em cada contexto específico a ser implementadas. Elas surgem da aceitação consciente dos valores pelos quais todos os participantes do processo se comprometem. Para que sejam genuínas, essas propostas devem necessariamente ser um empreendimento coletivo. Essa participação é fundamental para a construção de uma revolução autêntica (Fernandes, 2010; Prado Jr., 2010).

Com base nas evidências científicas, torna-se evidente que muitos profissionais da Educação Física, especialmente aqueles focados nas atividades corporais, tendem a concentrar uma atenção excessiva, até mesmo obsessiva, em elaborar uma série de procedimentos que lhes permitam cumprir suas tarefas, muitas vezes sem dedicar tempo para questionar criticamente o verdadeiro propósito de suas ações. Essa tendência pode explicar em parte a existência de numerosas obras que abordam técnicas específicas, mas raramente fornecem justificativas abrangentes para essas abordagens. O emprego metodológico dessas técnicas não é mais do que um meio para alcançar objetivos específicos. No entanto, tais técnicas podem carecer de um significado real para o desenvolvimento humano abrangente, caso falhem em incorporar uma compreensão objetiva de sua contribuição para a totalidade do fenômeno humano (Bracht, 2010; Castellani Filho, 2017; Medina, 2010).

De toda forma, a situação complexa que se apresenta exige que se dê início a um movimento tanto de pesquisa quanto de ação na esfera social, mesmo que isso acarrete a necessidade de enfrentar riscos específicos. Nesse contexto, delinea-se a disposição para que a pesquisa possa ser classificada como utópica, poética ou

qualquer outra denominação que denote a crença em um futuro com a capacidade de englobar um presente menos carente de humanidade.

O costume de iniciar um capítulo de tese com essas considerações costuma envolver uma apresentação preliminar do estudo subsequente, acompanhada de uma justificativa que busca fortalecer a exposição de modo a prevenir-se contra às potenciais críticas que a obra possa suscitar. Contudo, em consonância com o que foi previamente exposto, essa não é exatamente a intenção subjacente. Com isso em mente, retoma-se a discussão inicial.

A motivação para empreender a presente investigação não se encontra vinculada à superação dos dois elementos fundamentais previamente mencionados. Inicialmente, é importante destacar que esta obra não possui a convicção de estar plenamente capacitada, quer seja de maneira individual ou como parte de um grupo de pesquisa, para assumir uma missão que, por natureza, é coletiva: a produção de uma teoria crítica marxista no contexto da Educação Física, uma área que sempre carregou consigo uma significativa carga de responsabilidade. De fato, é pertinente que essa percepção permaneça inalterada. Aceitar uma conjectura oposta, ou seja, admitir uma habilidade completa para abordar temas intrincados e mutáveis, como aqueles que permeiam a educação, a cultura e a sociedade, equivaleria a negar o encadeamento das múltiplas determinações e a dinâmica intrínsecas a esses complexos sociais.

Num segundo momento, a tese defendida é a de que, para o desenvolvimento humano enquanto agentes e entidades sociais, torna-se essencial dominar a habilidade de emitir e receber críticas, visando a uma transformação gradual dos valores e atitudes dos pesquisadores da educação. Isso implica na adoção de atributos como determinação, convicção, pessimismo da razão e otimismo na ação, o que resulta na capacidade de assumir posições de pedra e vidraça com a mesma destreza e intrepidez. Essa postura reflete o reconhecimento dos princípios subjacentes a autêntica práxis dialética – um dos meios conducentes a uma revolução capaz de pavimentar trajetórias definidas rumo à superação do subdesenvolvimento brasileiro, que engloba tanto a cultura corporal quanto à Educação Física.

Entretanto, é ilusório presumir que apenas discursos e concepções sejam suficientes para eliminar o arcaico, o ultrapassado e o inverossímil, substituindo-os pelo justo, moderno e coerente. As mudanças mais drásticas não surgem

espontaneamente, carecendo do catalisador das revoluções. Contudo, é imperativo, em primeiro lugar, manifestar um comprometimento consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com a vida. A partir deste ponto, o restante começará a se desdobrar.

7.1.1.2 Educação Física e a Superação de uma Sociedade Estranhada.

Para inaugurar este exame panorâmico da Educação Física nas possibilidades de apreensão, incorporação e superação torna-se imperativo abordar a essencial busca por uma autoavaliação dentro do âmbito social em questão. O reconhecimento do ponto de desequilíbrio e do momento predominante se configura como uma etapa primordial para desvendar os elementos que conduzirão a um salto qualitativo necessário. Isso, por sua vez, requer instaurar um estado de questionamento e inquietação no campo, algo que pode ser obtido ao reconhecer em suas camadas mais profundas, os elementos de crise. Ainda que possa parecer paradoxal considerar que uma crise possa fornecer um impulso positivo ao desenvolvimento de uma área de atuação, é justamente este paradigma que se alinha com as dinâmicas da sociedade capitalista burguesa, a qual as oscilações e superações constantes delineiam o caminho.

Surge, portanto, a perspicaz indagação: como pode a Educação Física, por meio da cultura corporal, alcançar uma superação por incorporação semelhante? O cenário contemporâneo insinua que talvez o desvelar, o reconhecimento e o enfrentamento de um estado de crise sejam a resposta a esta questão premente. Em uma sociedade onde as oscilações econômicas e sociais são a norma, a aplicação deste princípio à Educação Física pode se revelar um catalisador essencial para sua evolução. Ao submeter suas práticas e teorias a um exame minucioso, possibilita-se a identificação de fissuras e lacunas que, uma vez endereçadas, podem conduzir a um desenvolvimento significativo.

Esse caldo paradigmático pressupõe que a Educação Física, aliada à cultura corporal, abrace a própria crise como uma ferramenta para a transformação. Similar à forma como a economia capitalista utiliza as crises para reestruturar-se e emergir mais robusta, a Educação Física também deve se valer da vital necessidade sobrevivência diante das dificuldades encontradas como um momento de desestabilidade para impulso e para remodelar suas abordagens, reavaliar suas

concepções e realinhar suas metas. Dessa maneira, o cenário de crise não é meramente um entrave, mas um trampolim para transformação e emancipação humana.

Em síntese, o trajeto rumo à evolução na área da Educação Física através da cultura corporal exige uma abordagem ousada e contraintuitiva. A ideia de promover uma crise controlada, em vez de evitá-la a todo custo, é um desafio que pode se mostrar válido. Assim como na sociedade capitalista, as crises frequentemente pavimentam o caminho para a sua manutenção e desenvolvimento, a Educação Física pode se fortalecer do mesmo princípio ao confrontar suas próprias adversidades e contradições. Ao adotar essa postura de autocrítica e transformação, a área estará mais bem equipada para abraçar a mudança, redefinir suas abordagens e impulsionar sua evolução de maneira autêntica e significativa.

A crise pode atuar como uma espécie de momento revelador, mostrando as contradições profundas que estão subjacentes às estruturas superficiais. É nesse ponto crucial que se demandam ações rápidas e bem fundamentadas para enfrentar o mal que aflige o corpo social. Muitas vezes, por trás de uma aparência de normalidade, escondem-se uma variedade de disfunções ou problemas que, devido à sua camuflagem, não são questionados.

A concepção de crise que se pretende explorar nessa investigação está intimamente ligada a um fenômeno de desequilíbrio essencial, uma perturbação que é intrínseca ao próprio tecido do sistema. Assim como na marcha humana, em que cada passo é precedido por um breve momento de desequilíbrio, essa dinâmica de desestabilização e reequilíbrio revela uma força motriz fundamental que impulsiona a transformação. Em um estado de equilíbrio aparente, a complacência se instala e as contradições latentes são mascaradas.

No contexto da análise marxista, esse fenômeno de contradição e antagonismo entre forças opostas desempenha um papel central na condução da história. A própria dialética do desenvolvimento histórico é alimentada por essa tensão constante entre forças contraditórias. É nessa luta entre interesses conflitantes, entre as classes sociais com objetivos díspares, que surgem as faíscas que podem desencadear mudanças significativas e os saltos qualitativos no desenvolvimento social. A crise, portanto, não é necessariamente um evento benéfico, mas sim um momento de revelação das fissuras inerentes ao sistema. Ela expõe as contradições e disfunções

profundas que estão enraizadas na estrutura do capitalismo. A crise não é uma oportunidade de crescimento, mas sim um alerta contundente de que as bases estão abaladas e que a situação presente não pode ser mantida a longo prazo.

No cerne dessa abordagem marxista, a crise é um sinal de que o sistema está se debatendo sob o peso de suas próprias contradições internas. É o momento em que as limitações e os efeitos nocivos do capitalismo se tornam mais evidentes. E, enquanto esse desequilíbrio pode ser o impulso para ação e reflexão, não devemos perder de vista que a verdadeira luta reside na apreensão, incorporação e, em última instância, na superação das raízes profundas da crise.

O motor da história, dentro dessa perspectiva, é alimentado pela dinâmica das contradições, mas não podemos perder de vista que o objetivo final é a superação do sistema capitalista em si. A crise não é o fim em si mesma, mas sim um sinal de que a luta pelo progresso social deve se intensificar. A busca por uma sociedade mais justa e igualitária requer não apenas a compreensão das crises que o capitalismo gera, mas também o compromisso de transformar radicalmente as estruturas que as perpetuam. É essa compreensão crítica e a ação consciente que nos permitem não apenas enfrentar as crises, mas também trabalhar ativamente para transcender o sistema que as alimenta.

A concepção de crise a ser tratada está intrinsecamente ligada ao fenômeno da reificação, uma perturbação que emerge como resultado das contradições inerentes ao próprio tecido do sistema esportivo, coisificando as relações humanas em busca de lucro. Assim como na marcha humana, a cada passo é precedido por um breve momento de desequilíbrio, essa dinâmica de desestabilização e reequilíbrio revela uma força motriz fundamental que impulsiona a transformação. No entanto, no contexto capitalista, esse desequilíbrio é agravado pela busca incessante pela mais-valia, a exploração do trabalho humano se traduz em lucro para uma minoria.

No cerne dessa abordagem marxista-lukacsiana, a crise não é apenas um evento isolado, mas um fenômeno que expõe as fissuras inerentes à coisificação. Assim como nas contradições da sociedade capitalista, a crise no esporte emerge como resultado das tensões latentes entre interesses antagônicos. Os problemas de desigualdade salarial entre jogadores, a demissão arbitrária de técnicos e as dificuldades enfrentadas por atletas como trabalhadores explorados estão todos

enraizados na lógica da coisificação, em razão das relações humanas serem subjugadas ao imperativo do lucro.

Analisando minuciosamente o panorama esportivo, exemplificado pelo caso do futebol, é possível discernir como os dilemas inerentes ao mercado esportivo espelham as dinâmicas do modo de produção capitalista, evidenciando desigualdades, exploração e vicissitudes que ecoam nas experiências dos trabalhadores em outras esferas sociais.

O mercado esportivo, frequentemente, assume a feição de uma parte que reflete a totalidade da sociedade capitalista. A mecânica de compra e venda de jogadores pode ser analogamente equiparada a transações comerciais, nas quais o valor do atleta é balizado pelo mercado, perpetuando disparidades salariais flagrantes entre jogadores de diferentes patamares e entre times. Enquanto alguns atletas desfrutam de vultuosos ganhos, outros se veem às voltas com adversidades financeiras marcantes, em eco às desigualdades econômicas preponderantes na sociedade em sua amplitude. A rescisão de contratos de treinadores também ecoa a precariedade inerente ao mercado laboral capitalista. Assim como trabalhadores em distintas indústrias podem ser abruptamente dispensados em virtude das flutuações econômicas, os técnicos frequentemente enfrentam destino análogo, independentemente de sua entrega ou performance. Tal insegurança profissional figura como uma característica intrínseca ao modo de produção burguês, no qual a busca ininterrupta pelo lucro pode engendrar decisões intempestivas com impacto direto nas vidas e subsistência das pessoas. Ademais, atletas frequentemente são tratados como "mercadorias", suscetíveis à exploração e descarte de acordo com os desígnios do mercado.

A exploração da força laboral esportiva, aliada à lacuna de proteção e representação adequadas, evoca as batalhas travadas pelos trabalhadores em prol de direitos e condições equitativas em outras esferas ocupacionais. Questões como exaustão laboral, lesões e até mesmo desafios de ordem mental frequentemente são relegadas a segundo plano em busca do máximo rendimento e ganhos financeiros.

A dimensão social problemática, como o excessivo consumo de álcool entre os atletas, também encontra eco no âmbito esportivo. Consoante ao que se verifica em outros setores da sociedade, as pressões competitivas, a busca por alívio e os embates pessoais podem culminar em comportamentos autodestrutivos. A dependência química e as lutas individuais frequentemente são corolários das demandas e expectativas impostas pelo sistema em que estão inseridos. Agravando ainda mais a situação, quando o fracasso definitivo se solidifica no clube: o treinador é despedido, alguns jogadores são colocados à venda, os dirigentes conduzem inúmeras reuniões, a torcida clama por reforços na equipe; é nesse ponto que a crise se configura. Contraditoriamente, seria suficiente que os resultados não fossem tão desapontadores para que todos esses problemas - considerando-os como genuínos - perdessem sua importância, ou seja, muito provavelmente seriam devidamente atenuados. O exemplo apresentado ressalta de maneira clara que determinados aspectos da realidade se destacam em seus contornos mais nítidos quase proporcionalmente ao agravamento das situações, delineando assim uma crise que demanda determinadas medidas de transformação.

Assim, pode-se constatar que a crise no mundo esportivo não é mero acontecimento isolado, mas sim um reflexo intrincado das interações complexas entre as estruturas do sistema capitalista e as atividades esportivas. Analogamente às situações exploradas na esfera sociológica, a crise no universo esportivo não se configura como uma janela para crescimento, mas sim como um alerta contundente das contradições profundas e desafios que permeiam o sistema. Nesse sentido, a superação dessas problemáticas exige uma abordagem crítica e uma ação consciente de não somente enfrentar os dilemas imediatos, mas também remodelar radicalmente as estruturas que perpetuam as disparidades e vicissitudes no âmbito esportivo, alinhando-se com o objetivo mais amplo de suplantando integralmente o modo de produção material da vida social.

A crise, portanto, não é meramente um o instante de revelação, mas também momento predominante para busca da apreensão e transformação. À medida que as contradições se intensificam, impactada pela práxis social, a consciência dos atores envolvidos pode ser desperta, permitindo uma compreensão mais profunda das estruturas subjacentes. Assim como nas análises marxistas da sociedade, a crise no esporte revela a necessidade de superar a reificação, de suprassumir das relações de

troca que subjazem à exploração e de lutar por uma reestruturação radical das estruturas sociais e consequentemente as esportivas.

Nesse contexto, a luta pela transformação no e esporte é uma luta por emancipação. Assim como os trabalhadores em outras esferas sociais buscam a superação das injustiças inerentes ao sistema capitalista, os atletas e demais agentes esportivos também devem se unir para desafiar as estruturas de poder que perpetuam a coisificação. É essencial reconhecer que a transformação substancial no mundo esportivo está intrinsecamente ligada à reestruturação do sistema de produção capitalista como um todo. De fato, o esporte, assim como todas as expressões humanas, é intrinsecamente moldado pelo paradigma da produção burguesa. Portanto, a abordagem crítica e consciente das contradições do esporte não deve ser encarada como uma solução isolada, mas sim como um componente crucial para a ampla mudança sistêmica.

No âmbito das relações sociais em larga escala, as situações que foram mencionadas anteriormente podem não ser facilmente perceptíveis devido a um véu do fetiche que envolve as trocas humanas, frequentemente enraizada nas disparidades entre as diferentes classes sociais (Lukács, 2012; 1965). Mudanças substanciais, que requerem uma revisão profunda, também não ocorrem com a mesma facilidade. O exercício do poder estabelecido em uma nação exerce naturalmente sua influência para manter a ordem atual. Qualquer tentativa de desafiar essa ordem conservadora enfrenta uma série de impedimentos. Isso pode variar de pressões discretas até repressões violentas, sendo que a abordagem depende do contexto histórico e das condições prevalentes, assim como da natureza mais autoritária ou democrática do poder vigente.

De maneira mais simples, nas sociedades, independentemente do seu grau de desenvolvimento, a tendência predominante é buscar um equilíbrio ao padronizar valores e exigir que os indivíduos se conformem com certas regras, adaptando-se à estrutura e às características das instituições que compõem a sociedade. Essa realidade, em parte, molda as ações dos indivíduos. Desafiar os valores estabelecidos é sempre um empreendimento arriscado e implica um risco constante. Isso porque nem sempre as pessoas estão dispostas a enfrentar situações que possam desestabilizar a ordem estabelecida (E não são incentivadas a isso, muito pelo contrário, a tônica social é a formação para uma docilidade acrítica).

No cenário nacional, é importante analisar essa dinâmica. A inclinação ao conformismo é uma característica que se tornou evidente entre os brasileiros (Medina, 2007; 2010). Geralmente, as pessoas adotam posturas que não comprometem os rumos coletivos necessários para o desenvolvimento social. Em muitos casos, os indivíduos sobrevivem desempenhando papéis superficiais, sem se engajar profundamente em questões e espaços fundamentais para condução das políticas públicas. No cotidiano, é comum ouvir acusações simples como "Isso não está certo", "Aquilo não deveria ser assim", "Fulano errou", "Eles não sabem de nada", "O problema é a corrupção", entre outras. No contexto das interações diárias, os problemas frequentemente começam em uma escala individual e podem ganhar proporções universais. Nas ideologias contemporâneas do modo de produção burguês, prevalece uma noção equivocada de que, até que se prove o contrário, o outro é um potencial adversário a ser subjugado e derrotado.

As inclinações do senso comum que permeiam o cotidiano frequentemente se materializam como uma mera casca, refletindo relações superficiais e desprovidas da essência autêntica. Nesse contexto, a apropriação do gênero humano se desvanece em sua autenticidade. Tomemos como exemplo uma situação concreta que se enquadra na esfera individual e nas engrenagens do modo de produção e dos valores burgueses. Evidencia-se que, com frequência, cada indivíduo, ciente de suas limitações e deficiências, evita exibi-las. Tal comportamento deriva da percepção de que a exposição dessas fraquezas poderia implicar em uma perda de vantagem na ferrenha competição que foi instaurada entre as pessoas. Concepções que visem a subverter esta ordem prevalecente, dentro de uma sociedade consumista, parecem ser consideradas remotas pela maioria.

O desafio de questionar essa ordem arraigada, inerente a um sistema de produção regido por valores capitalistas, parece encontrar-se para a maioria além do escopo da reflexão. A mentalidade atual, profundamente entranhada, se posiciona como um obstáculo aparentemente intransponível. Desafiar os fundamentos desse paradigma é, muitas vezes, encarado como uma tarefa hercúlea, requerendo uma análise profunda e ação revolucionária.

A superficialidade e a falta de autenticidade têm se tornado traços distintivos das relações sociais cotidianas. É notável, no mínimo, observar que temas de importância crucial para a realização plena dos seres humanos e da sociedade são frequentemente marginalizados, como se outras questões fossem mais prementes. Um exemplo flagrante desse fenômeno pode ser encontrado no âmbito escolar, uma instituição que ilustra de forma contundente esse cenário. A análise de dados e estudos prévios (Duarte, 2013; Saviani, 2011) revela a presença de várias metodologias e práticas pedagógicas que dificultam sobremaneira a oportunidade dos educandos refletirem e agirem de maneira concreta em prol da expansão de suas potencialidades e da interação genuína com os outros e com a natureza – uma realidade que poderia ser aplicada a grande parte dos estudantes em níveis de educação que variam do fundamental ao superior.

O que se depara é a oferta de programas de estudo quase sempre carentes de vitalidade, desinteressantes e estagnados. Esses programas tratam o mundo e os seres humanos de forma fragmentada, desconsiderando a intrincada teia de interconexões que nos envolve. A verdade é que os indivíduos se encontram alienados de si mesmos, desconectados de sua própria identidade de gênero e do mundo que os cerca. A ênfase tem se concentrado de maneira recorrente em uma lógica formal imediatista, que enfatiza cada vez mais técnicas superficiais, frequentemente rotuladas como "receitas prontas", "pacotes de conhecimento" ou informações abstratas. Tais abordagens, quando muito, servem para instrução, porém estão longe de fomentar uma educação que promova a plenitude da humanidade (Coutinho, 2010; Heller, 2016; Lukács, 2011).

Essas observações assumem um caráter intrigante à medida que nos conduzem à conclusão de que a grande meta do ser humano – a realização completa como um ser no mundo – é constantemente obscurecida, travada, cerceada por um sistema que prioriza uma educação que negligencia a autêntica conexão com o mundo e a compreensão mais profunda das determinações que nos unem.

De acordo com as razões já explanadas, torna-se inegável que discutir, escrever e dialogar sobre a realidade da Educação Física não é tarefa trivial ou pacífica na sociedade brasileira. Mesmo diante do atual período de transição na esfera política e social, com a emergência de uma "nova abertura democrática" após a ameaça neofascista que pairou sobre o país, a consolidação de uma democracia

robusta e madura ainda se encontra como um objetivo a ser alcançado (Castellani Filho, 2023).

No entanto, essa conquista não se restringe a medidas governamentais facilitadoras, mas se entrelaça com as mudanças nas consciências individuais e coletivas, a batalha das ideias e a disputa por espaços de decisão nas instituições, bem como a ação prática de todos aqueles que representam as diversas camadas sociais. O conjunto dinâmico dessas forças molda a vida de uma nação e é fundamental para a configuração de uma democracia genuína e substancial. Pode-se afirmar, portanto, que a verdadeira democracia se enraíza principalmente nas interações entre as pessoas e na conexão entre os cidadãos e as estruturas estatais. Estas relações, que necessitam ser desenvolvidas, fomentadas e conquistadas de forma abrangente e autêntica, constituem a base desse processo.

Nesse contexto, surge a necessidade premente de nossa própria determinação e conscientização de classe, a fim de participarmos ativamente e intercedermos na transformação tanto dos indivíduos enquanto entidades singulares quanto como componentes genéricos na construção da sociedade brasileira. De acordo com a dialética em movimento, as instituições (como produtos) não serão alteradas se as pessoas (como produtoras) que as constituem não avançarem e não se empenharem no sentido da mudança. Assim, um governo não pode se transformar ou se aperfeiçoar sem ser impulsionado por pressões dinâmicas e complexas provenientes da sociedade.

A transformação preeminente reside na habilidade de suplantar os estratos sociais, ascendendo a patamares mais elevados de existência. Essa superação vai muito além da mera consideração dos detentores do poder como seres superiores, ou da aceitação passiva dos oprimidos, dependentes ou explorados como inerentemente destinados à inferioridade. Tais noções são insidiosamente moldadas pela manipulação das consciências perpetrada pelos "seres superiores", induzindo os próprios "seres inferiores" a internalizarem tais ideologias.

É essencial compreender que a estratégia de controle, inerente a fase manipulatória da crise capitalista, visa dissimular a autêntica natureza da condição humana. Através dessa tática, durante esse momento de crise do sistema, os opressores, dominados e explorados são induzidos a enxergar-se como seres de menor valor, sem compreender plenamente sua real capacidade e dimensão. Essa

construção ideológica serve aos interesses da classe dominante, pois obstrui a previa ideação de uma transformação revolucionária capaz de remodelar as relações sociais e econômicas de maneira mais justa e equânime.

Assim, para concretizar essa transformação revolucionária, é necessário desvendar as ilusões engendradas pela ideologia dominante e reafirmar o real inerente à humanidade: a capacidade de apreender, incorporar e superar as limitações impostas pelo sistema capitalista, redimensionando a perspectiva sobre a própria existência e redefinindo o curso da história.

7.1.1.3 Por uma Autêntica Formação Humana

A Educação Física, como veículo para a autêntica construção da essência humana, encontra bases sólidas nos princípios filosóficos legados por Aristóteles. Esses princípios enfatizam a teoria como a adaptação do conhecimento à realidade, reconhecendo a complexidade inerente de abordar um tópico desconhecido. A compreensão superficial de um objeto não é suficiente para uma análise substancial. A autenticidade do conhecimento está ligada à sua saturação com as nuances em constante evolução desse objeto. O conhecimento autêntico se aprofunda e estratifica, integrando-se à substância de quem busca compreender. Em outras palavras, o conhecimento ganha significado quando é "internalizado", fundindo-se com a dimensão corpórea do ser humano. Assim, ele transcende a generalidade e adquire uma qualidade singular na experiência humana. É crucial distinguir entre conhecer e compreender: o conhecimento, acumulação de fatos e informações, contribui para o desenvolvimento humano até ser assimilado, ou seja, compreendido. Se algo é conhecido, mas não internalizado, surgem distorções, pois transmitir a autenticidade da realidade requer compreensão profunda de suas determinações e movimentos.

Nesse contexto, a Educação Física assume um papel central, indo além da transmissão de informações sobre o corpo e o movimento. Ela promove a compreensão profunda das interconexões entre corpo, mente e sociedade. Através das práticas físicas, da cultura corporal, os indivíduos exploram a corporeidade e compreendem sua relação com o mundo. Uma Educação Física genuína não deve se limitar apenas ao ideário, mas conectar mente, corpo e sociedade, integrando o

conhecimento ao ser humano como um todo. Assim, a Educação Física pode contribuir para a construção autêntica do indivíduo pleno, capacitando-o a compreender e transformar a realidade por meio de uma compreensão profunda e internalizada.

As barreiras inerentes à linguagem verbal, somadas às complexidades das interações cotidianas entre indivíduos, frequentemente se envolvem em máscaras e jogos de dissimulação. Ambos esses aspectos restringem ainda mais as oportunidades de expansão de nossas consciências, dificultando o acesso ao conhecimento, ou seja, minando a compreensão e, por consequência, o desenvolvimento humano (Heller, 2016; Lukács, 2011).

É por essas razões que muitas vezes surge uma certa resistência a conceitos e definições que se restringem a uma lógica formal desconectada de um entendimento histórico. Tais formulações rígidas servem apenas para obscurecer nossa percepção do mundo e das relações humanas, obstruindo uma visão mais profunda das conexões em diversas escalas e âmbitos. Uma compreensão superficial, inflexível e burocrática pode, no máximo, sustentar diálogos e conversas, porém, sempre carentes de conteúdo substancial.

Há educadores e, por extensão, estudantes - frequentemente os mais dedicados - que manifestam uma verdadeira fixação por conceitos e definições. Essas afirmações que buscam representar a essência das coisas, quando desprovidas de análise crítica, degeneram em discursos vazios, meras palavras desprovidas de substância e significado. A instituição escolar, como uma construção oficial da classe burguesa, é propensa a gerar esse tipo de desconhecimento. Ao negligenciar a compreensão autêntica da natureza humana e, por conseguinte, subestimar os aspectos mais fundamentais do desenvolvimento individual, ela contribui minimamente para o autodescobrimento dos estudantes, embora ocasionalmente auxilie no desenvolvimento de suas habilidades profissionais. Entretanto, as profissões e o próprio trabalho carecem de valor se não abordarem os problemas essenciais e não melhorarem as condições de vida da existência humana (Coletivo de autores, 2009; Medina, 2010).

A modernidade do mundo humano está diante de uma situação, no mínimo, intrigante. Nunca antes, na história da humanidade, presenciamos tal acumulação de conhecimento como nos dias atuais. A despeito desse feito, embora tenha

proporcionado aos seres humanos um controle cada vez mais poderoso sobre o ambiente, ainda assim não resultou em uma realização completa. Esta não é uma questão de as pessoas terem se voltado exclusivamente para o mundo exterior, ignorando a dimensão singular de sua própria corporalidade. As disciplinas das ciências humanas e sociais, em suas diversas facetas, dedicam-se intensamente a desvendar os enigmas da consciência humana. E a cada dia que passa, novas descobertas emergem. Contudo, a evolução desse conhecimento científico tem se orientado, predominantemente, para uma crescente especialização. Em outras palavras, temos acumulado conhecimento cada vez mais detalhado sobre as partes individuais. A metodologia científica tem favorecido a hiperespecialização, conduzindo a uma perda gradual do contato com o todo, com o universal, com a unidade do conjunto e com uma perspectiva mais abrangente do ser humano em seu contexto (Lukács, 2011).

Essa tendência das ciências, à luz da atual situação do modo de produção mundial, sugere que a verdade fragmentada não necessariamente guia a mente humana em direção à verdade última do conjunto, que ultrapassa em muito a mera soma das partes. A lógica formal e particularizada do raciocínio parece, nesse sentido, mais limitar do que ampliar as perspectivas de compreensão do universo e da existência humana. Surge, assim, a necessidade de adotar uma visão de mundo menos cartesianamente segmentada, uma que una mais do que divida. A especialização que se distancia de uma compreensão tão abrangente quanto possível da unidade total que constitui o ser humano se configura como um desafio crucial para uma existência efetivamente humanizada em toda potencialidade que poderia ser (Lukács, 2013, 2011).

A redução do ser social e da corporalidade humana a uma de suas áreas de concentração, um fenômeno comum na lógica burguesa da produção científica, ao mesmo tempo que esclarece certas particularidades, é perigosa ao afastar os indivíduos da apreensão do todo harmonioso em que poderiam coexistir, ou seja, a superação do que poderíamos chamar de "pré-história" da humanidade (Marx, 2010). Dentro dessa perspectiva, a dimensão corporal do humano é estranha e, com poucas exceções, é tratada simplesmente como um objeto semelhante a qualquer máquina, seja um automóvel ou, na melhor das hipóteses, um computador mais avançado. Desse modo, são suprimidas as características do animal racional capaz de falar,

sorrir, chorar, amar, odiar, experimentar prazer e dor, conflitar e brincar, possuindo a capacidade de fé e, com sua energia, transcender os limites impostos pelas barreiras naturais internas e externas a seu corpo (Medina, 2010, 2007).

A observação do cotidiano proporciona uma visão clara da situação que permeia algumas clínicas médicas altamente especializadas em áreas específicas do corpo. Um exemplo concreto é o procedimento de radiografia uterina. Uma cena do filme "Patch Adams" ilustra de maneira marcante essa realidade: uma mulher aguarda em uma maca por uma radiografia de seu útero e ouve o seguinte diálogo entre o radiologista e sua assistente: "Está na hora, traga o próximo útero". Ainda que possa parecer um incidente isolado, essa cena ressalta de forma sintomática e crescente a tendência à fragmentação, desumanização e hiperespecialização às quais o sistema capitalista pode conduzir, resultando na objetificação do ser humano. Cenas como essa são frequentemente testemunhadas no dia a dia, seja em consultórios médicos ou em outras áreas do setor de saúde.

No entanto, esse não é um fenômeno isolado, mas um sintoma recorrente que se estende não apenas à medicina, mas também a várias profissões especializadas, incluindo a Educação Física. Evidências alarmantes de desrespeito à integralidade e dignidade humanas são observadas de forma constante. Essas especializações frequentemente carecem de uma base humanizada que reconheça o indivíduo em sua singularidade, ao invés de tratá-lo como uma peça na engrenagem do sistema. O que ocorre é que essa valorização do humano parece se diluir à medida que se busca compreender o todo por meio das partes. Nas sociedades consumistas, como a vivenciada no cenário da produção capitalista, o denominador comum das ciências muitas vezes parece estar mais ligado à lucratividade do capital do que ao pleno bem-estar humano. No entanto, isso não se resume a uma postura leviana contrária à especialização, ao sistema ou ao lucro. Trata-se, por certo, de uma tentativa de recuperar os valores fundamentais à humanidade, valores éticos voltados ao desenvolvimento das próprias relações sociais que constituem o humano na coletividade e na produção sistêmica. A especialização não deve negligenciar essa base fundamental de valorização do ser humano, mas sim prosperar a partir dela, apreendendo, incorporando e visando sua superação em um salto qualitativo (Della Fonte; Loureiro, 1997; Medina, 2010; Soares, 2004;).

Somente com essa conscientização, discernimento e ação prática é que a produção do conhecimento pode evoluir para uma efetiva sabedoria, capaz de superar barreiras naturais e promover a emancipação humana. A transformação do conhecimento em sabedoria exige um profundo apreço pela integridade humana e pela capacidade de perceber o ser humano em sua totalidade. Portanto, embora as pessoas estejam inseridas nessa dinâmica social, elas também possuem o potencial e a responsabilidade de transcender essas limitações, trabalhando em direção a um ambiente onde a singularidade humana seja valorizada e nutrida, promovendo, assim, um desenvolvimento pleno e uma real emancipação das amarras que sustentam as estruturas opressivas.

7.1.1.4 Educação: Totalidade Inacabada e Inacabável

A noção vulgar da dimensão corporal humana recebe influências maléficas semelhantes às do vírus que divide as ciências. Ao tentar explicar todas as suas dimensões, o ser humano se retalha em duas, três ou quatro partes e depois se torna incapaz de perceber a totalidade em que elas se realizam. Essa totalidade abrange não apenas o indivíduo, mas também o outro e a natureza. Diferentes visões dualistas, como aquelas que dividem corpo e alma, corpo e espírito, ou corpo e mente, e até aquelas que propõem uma tríade de corpo, mente e espírito, ou corpo, mente e alma, demonstram essa tendência (Medina, 2010; 2007).

A observação do cotidiano revela uma situação que encontra paralelos no conceito de "miséria da razão" proposto pelo pensador marxista brasileiro Carlos Nelson Coutinho e também presente nas reflexões de Lukács em "A Destruição da Razão". Neste contexto, a referência ao "vírus" alude à influência nefasta dessa razão instrumental que permeia a estrutura da ciência burguesa. Esse "vírus" é, na verdade, a manipulação da razão a serviço das relações de poder e da reprodução ideológica presente nessa sociedade (Coutinho, 2010; Lukács, 2022).

Assim como a "miséria da razão" abordada por Coutinho, que leva à manipulação da consciência e à fragmentação do conhecimento, a especialização excessiva nas ciências também contribui para a mesma lógica. A busca por explicações cada vez mais específicas e isoladas, distante de uma compreensão abrangente, é uma manifestação dessa lógica manipulatória. No sistema de produção

burguês, a ciência frequentemente é orientada para fins que sustentam a exploração e a desigualdade social. Portanto, assim como o "vírus" da "miséria da razão" busca confundir as consciências, a especialização excessiva nas ciências visa obscurecer as conexões mais amplas entre os fenômenos sociais, prejudicando uma compreensão crítica e transformadora.

No contexto da Educação Física, retomar as reflexões de grandes pensadores é relevante, como já foi abordado em momentos anteriores desta tese, medindo-as especificamente para a dimensão prática dessa área. Refletir sobre o ser humano não deve ser uma abstração teórica sem aplicação prática viável, mas sim uma base que sustenta a atuação concreta.

É importante esclarecer que não se busca adentrar em discussões filosóficas estéreis ou em abstrações teóricas sem relevância prática para a Educação Física. Ir além do embasamento científico para afirmar, por exemplo, que a alma é uma substância independente do corpo, irreduzível e imortal, ultrapassa os limites do científico e adentra no terreno da crença ou da fé. O foco desta tese não reside nesse domínio. Se alguma crença ou fé é abordada aqui, é a crença no potencial humano. Para manter a base científica, é essencial não ultrapassar essa linha demarcatória.

O propósito real é demonstrar a imprescindível necessidade de uma apreensão que se aproxime ao máximo possível da totalidade social, impregnada de determinações objetivas e ampla em seu alcance. Essa apreensão reconhece os indivíduos como manifestações do fenômeno "essencialmente humano" e valoriza a dimensão da corporalidade como um elemento indissociável desse ser. Esse pressuposto teórico e filosófico sobre o humano, contextualizado em seu mundo concreto, emerge como uma premissa crucial para a atuação efetiva daqueles que buscam coletivamente desempenhar o papel de "agentes de renovação" e transformação da cultura na qual estão inseridos.

Por meio das evidências e categorias discutidas até o momento, torna-se patente que esse é justamente o papel de todo educador comprometido, incluindo o professor de Educação Física, no espírito das ideias lukacsianas. Dessa maneira, podemos discernir como a visão integrada do ser humano, enraizada em uma compreensão dialética, orienta a prática educativa transformadora, enriquecendo o conhecimento e promovendo a busca da emancipação, em consonância com a dialética da práxis.

A história da filosofia e da teologia tem sido marcada por diferentes interpretações sobre os conceitos de corpo, mente, razão, espírito e alma. No entanto, é essencial reconhecer que essas interpretações não são apenas exercícios abstratos, mas sim reflexos das condições materiais e das relações de classe em uma dada sociedade. Embora haja uma notável discrepância entre o discurso dos intelectuais e a percepção das massas, não se pode ignorar a influência que os pensadores exercem na construção do pensamento dominante. Essa influência não é um fenômeno isolado, mas é mediada pelas estruturas de poder e pelas ideologias que permeiam a sociedade em diferentes momentos históricos. Nesse contexto, é importante destacar o papel que a religião desempenhou ao longo dos séculos, muitas vezes servindo como uma ferramenta para a dominação ideológica das classes dominantes sobre as classes subalternas (Lukács, 2013).

O dualismo corpo/alma é um exemplo concreto dessa influência ideológica. Ao longo da história, essa dualidade foi propagada como parte de uma estratégia de alienação, separando os indivíduos de sua própria corporeidade e relegando o corpo a um estado de subserviência em relação à mente ou ao espírito. Essa concepção não surge no vácuo, mas é uma manifestação das contradições presentes nas relações de produção de uma sociedade dividida em classes. Os intelectuais orgânicos das classes dominantes, ao longo dos séculos, têm tido um papel ativo na difusão dessa visão dualista, pois isso sustenta o controle ideológico e a perpetuação das estruturas de poder. Mesmo em tempos atuais, em que a indústria cultural aparentemente celebra o culto ao corpo, essa repressão persiste como parte da complexa interação entre a superestrutura ideológica e a base econômica material. Esse controle e repressão do corpo são particularmente intensificados entre as classes mais subalternas, em que a religião e outras formas de dominação ideológica têm maior influência e impacto.

A coerência, dentro da perspectiva filosófica, parece encontrar bases mais sólidas nos princípios que adotam a concepção de um ser humano redutível a uma unidade essencial, um elemento singular que o constitui - como é afirmado no monismo - do que na teoria predominante na atualidade. Essa última corrente sustenta que o ser humano é constituído por dois ou mais princípios ou substâncias independentes e intrinsecamente irredutíveis - como é o caso do dualismo ou do pluralismo. É de extrema importância proceder com críticas a ambas as perspectivas,

a fim de lançar luz sobre o significado da dimensão corpórea na Educação Física, ao longo da evolução histórica até os dias atuais. A subestimação do corpo orgânico se configura assim que qualquer dessas perspectivas é posta em prática.

Dentro do escopo da Educação Física, deve-se considerar a persistência da ideia de divisibilidade do ser humano. Para certos profissionais, desenvolver o corpo parece ser uma tarefa relativamente simples, a ser realizada por meio de exercícios e treinamentos contínuos. Se o exercício é mantido como o objetivo principal da Educação Física, argumentam, não há necessidade de se dedicar a outras abordagens. Esta linha de explicação é recorrente. Assim, fica claro que, apesar de o dualismo (ou pluralismo) não prever necessariamente essas implicações práticas, é plausível concluir que elas ocorrem com frequência na práxis cotidiana dos professores de Educação Física, com resultados frequentemente desastrosos. Isso não apenas subestima a dimensão corporal do ser humano, mas também negligencia a própria integralidade da dimensão humana.

No contexto da Educação Física, é de extrema importância conduzir uma crítica à perspectiva filosófica que limita o ser humano a uma unidade imutável, a uma única substância. Além disso, nesse contexto específico, emergem limitações práticas que requerem atenção na análise. Dentro do escopo do monismo, destacam-se dois paradigmas fundamentais: o materialismo vulgar - que interpreta a realidade predominantemente em termos de matéria - e o idealismo - que reduz a matéria a uma mera manifestação da mente. No monismo idealista, a essência primordial é atribuída ao espírito. No primeiro caso, as implicações têm levado, no senso comum, a atitudes que empobrecem a própria natureza corpórea dos seres humanos, resultando na exclusão de suas potencialidades e expressões mais profundas. No segundo cenário, igualmente se descuida do corpo, considerando-o como um mero acessório secundário do espírito (Barros Jr., 2023, Medina, 2010, Sousa, 2022;).

Um pensador marxista cujas ideias dialogam com as complexas questões do dualismo e do monismo é Friedrich Engels. Embora Engels não tenha abordado diretamente essa dualidade em relação ao ser humano, sua colaboração com Karl Marx na elaboração do materialismo dialético e histórico oferece uma base teórica relevante para compreender as interações entre as dimensões física e mental do ser humano. Em sua obra 'A Dialética da Natureza', Engels explora a interconexão entre

as várias dimensões da realidade, enfatizando que a matéria é a base de todas as manifestações da vida, incluindo as atividades humanas (Engels, 2020).

A crítica minuciosa dessas duas perspectivas é crucial para desvendar o significado do corpo na Educação Física ao longo da história até os dias atuais. A subestimação do corpo se materializa quando cada uma dessas perspectivas é aplicada na prática. Primordialmente, ao abordar a perspectiva dualista ou pluralista, que considera a alma e o corpo, ou o corpo, a mente e o espírito como entidades nitidamente distintas e intrinsecamente irreduzíveis, torna-se evidente como tal concepção leva à fragmentação do ser humano. Esse entendimento tem moldado a interpretação dos Princípios da Educação Física, persistindo devido às crenças profundamente arraigadas na divisibilidade do indivíduo. Dessa perspectiva emerge um conceito antiquado de que a educação abrange atividades mentais, a religião se concentra em atividades espirituais, enquanto as atividades físicas são relegadas a um patamar inferior. Esta percepção omite a intrincada rede de relações entre o corpo, a mente e a cultura, perpetuando uma separação que marginaliza o papel da corporeidade na totalidade da existência humana (Barros Jr., 2023; Sousa, 2022).

A rejeição do dualismo e a adoção de uma abordagem mais integrada, influenciada pelo monismo e fundamentada no marxismo, têm o potencial de enriquecer a compreensão do corpo na Educação Física. A perspectiva materialista e dialética de Engels e Marx enfatiza que o corpo não é meramente um apêndice desconectado da mente ou do espírito, mas sim uma parte intrínseca e interconectada de todas as atividades humanas. Essa abordagem pode contribuir para superar a subestimação do corpo, permitindo uma reavaliação das práticas educacionais que frequentemente marginalizam a dimensão física. Tal reformulação pode possibilitar uma educação mais abrangente e integrada, reconhecendo o corpo como uma parte essencial da experiência humana e como uma base fértil para a formação crítica e emancipatória.

Em síntese, é essencial ressaltar que muitas perspectivas, frequentemente defendidas de maneira convincente por filósofos e intelectuais, esvaem-se na realidade das ações cotidianas dos indivíduos singulares. São justamente essas ações práticas do dia a dia, as atividades concretas, que refletem a prática dos professores de Educação Física em seus campos de atuação e constituem uma

conexão vital no processo de formação humana, central nesta pesquisa. Portanto, urge analisá-las de forma mais profunda.

Na esfera filosófica, é válido afirmar que a filosofia alcança sua máxima eficácia quando transcende uma abordagem hermética, por vezes elitista, e penetra no senso comum, na vida cotidiana, democratizando-se e, dessa forma, se tornando uma ferramenta ética acessível a toda a humanidade (Saviani, 2013).

Nas narrativas cotidianas, não é incomum ouvir afirmações que enfatizam que o ser humano é mais do que apenas seu corpo. No entanto, qual é a natureza desse corpo ao qual se referem? Que compreensão de corpo é essa? Se considerarmos um corpo reduzido à carne, pele, ossos e alguns órgãos acessórios, inevitavelmente concluiremos que o ser humano transcende essa definição. De maneira semelhante, ao conceber o ser humano como uma entidade composta por corpo, mente e alma, mas sem compreender sua unidade e totalidade, isso sugere, no melhor dos casos, uma percepção das determinações estáticas do todo (Barros Jr, 2022, 2023; Medina, 2010; Soares, 2004;).

Mesmo nesse contexto, o corpo ainda não recebe o devido reconhecimento. Permanece como um aglomerado de carne, ossos, pele e alguns elementos acessórios, apenas retendo vida enquanto uma alma está ligada a ele. O ser humano é um todo articulado e em constante movimento, sempre inacabado e em evolução, e são suas relações com os outros e com o mundo que possibilitam sua existência.

O ser humano isolado é uma abstração vazia. O ser humano concreto é aquele que é compreendido em seu contexto, inseparável de suas circunstâncias, porque suas relações ocorrem de maneira dinâmica e recíproca. Isso implica que o mundo, através da ação humana, do trabalho, da cultura, do ambiente, do momento histórico e dos valores, molda, ou distorce, as pessoas, que, por sua vez, constroem - ou destroem - o mundo. Assim, a inserção na sociedade e na natureza é uma parte inextricável da totalidade que compõe o ser humano.

Nessa circunstância, a compreensão das obras de Marx e Lukács desempenha um papel crucial na Educação Física. Através desses autores, é possível compreender o valor intrínseco do papel social na formação do ser humano e reconhecer sua conexão inerente com a natureza, como já mencionado: "a natureza é o corpo inorgânico do ser humano" (Marx, 2010, p. 85).

Essa afirmação encontra respaldo nas necessidades fundamentais dos seres humanos e dos demais seres vivos. O oxigênio e o alimento, fundamentais à sobrevivência, são exemplos que demonstram vividamente essa apropriação feita pelos seres humanos, tornando a natureza parte de seu corpo. Se o ser humano é essencialmente um ser de relações, ele deixa de ser um ente concreto quando essas relações cessam.

Ao se falar sobre o corpo, a concepção predominante frequentemente se limita a uma dimensão orgânica restrita, uma estrutura física que é frequentemente contrastada ou até mesmo contraposta a uma mente ou alma.

É imperativo superar essa construção teórica filosófica ainda arraigada em muitas mentes. Essa visão representa uma interpretação equivocada que prejudica a compreensão do ser humano. Embora essas divisões possam ser interpretadas como estratégias didáticas para facilitar a compreensão, na realidade, elas se tornam prejudiciais quando a compreensão ontológica e epistemológica não evolui para além desses processos fragmentados. A divisão só é válida quando não se perde de vista a totalidade na qual a particularidade se manifesta.

Em conclusão, ao investigar a intrincada intersecção entre as perspectivas filosóficas e a prática concreta da Educação Física, torna-se nítido que a apreensão do corpo, da corporalidade e do se social vai além das limitações impostas por visões reducionistas e dualistas. No escopo do marxismo, percebemos que o ser humano não é um ente isolado, mas sim uma totalidade em permanente diálogo com a sociedade, a natureza e a cultura. A rejeição das concepções que fragmentam o corpo e a adoção de uma abordagem integradora pode enriquecer o domínio da Educação Física, permitindo um ensino mais abrangente e consciente da crucial importância da corporalidade na ontologia do ser social. Nesse sentido, as contribuições de pensadores como Marx e Lukács emergem como os principais e mais adequados instrumentos teóricos e filosóficos para decifrar a realidade.

Esses alicerces fornecem as bases para a transformação da Educação Física em um espaço para promoção da emancipação humana, a qual o corpo é reconhecido como um elemento fundamental e em constante formação na experiência das pessoas, não apenas como um invólucro, mas como uma manifestação concreta das relações sociais e históricas que permeiam nossa existência. A formação humana,

uma totalidade inacabada e inacabável, revela-se como um processo dinâmico, moldado pelo engajamento ativo com o mundo ao nosso redor.

7.1.1.5 Ato Humanizador da Educação Física

De acordo com o já exposto anteriormente, o ser humano é um ser em constante processo de formação e transformação. Sob a perspectiva lukacsiana, o ser humano constrói-se nas relações sociais e pelo trabalho, estando sempre em desenvolvimento dialético. Trata-se de um ser inacabado, cuja plena emancipação só se viabiliza por meio de suas relações com outros seres humanos e com o mundo.

Nessa linha de pensamento, pode-se afirmar que a educação consiste em um processo pelo qual as pessoas buscam, de modo sistemático e intencional ou de forma assistemática, o desenvolvimento de seu potencial, visando a autorrealização. Nas palavras de Saviani (2013), a educação promove o ser humano, tornando homens e mulheres progressivamente mais capazes de compreender sua realidade a fim de transformá-la no sentido de ampliar o trabalho, a comunicação e colaboração entre os indivíduos.

Conforme exposto por diversos educadores (Duarte, 2015, 2013; Saviani, 2020;), esse processo ocorre por meio de mudanças nos níveis de habilidade, conhecimento e valores das pessoas. É assim que a educação cumpre seu objetivo fundamental de humanizar cada vez mais os sujeitos. Todavia, sob o capitalismo e sua lógica de mercadorias, a educação tem se distanciado dessa verdadeira humanização. As relações sociais tornam-se reificadas, reduzidas a mera troca de mercadorias, dificultando a percepção da totalidade das relações pelos indivíduos. Esse processo de reificação, crucial na teoria lukacsiana, ofusca as contradições e lutas de classes da sociedade.

Fica implícito que a educação só se efetiva em sua essência ao promover uma mudança integral nos seres humanos. No campo da Educação Física, a contração muscular adquire um verdadeiro sentido educativo quando representa uma vivência significativa e uma ação intencional; isso é essencial para que a educação transforme não apenas o comportamento externo, mas principalmente a consciência dos educandos. Segundo Lukács (2011, 1964), essa consciência de classe é crucial no papel histórico do proletariado na transformação revolucionária da sociedade. Um

processo educativo que não alcance esse nível configura-se como mero treinamento ou adestramento, sem qualquer conteúdo verdadeiramente educativo.

Diversos autores, como o Coletivo de Autores (2009), Medina (2010) e Castellani Filho (2017), afirmam que, na Educação Física, a contração muscular só tem valor educativo quando se traduz em uma vivência significativa e uma ação intencional. Portanto, uma educação verdadeiramente humanizadora deve ter como objetivo a totalidade das relações sociais e seu potencial para superar a lógica desumanizante do capital. Apenas assim é possível vislumbrar a plena emancipação humana nos termos do ideário marxista.

Apenas a palavra, seja oral ou escrita, deveria ser compreendida que, por si só, não é capaz de promover mudanças comportamentais no sentido da emancipação individual ou coletiva. No máximo, pode desencadeá-las. Ou seja, não é a palavra ou gesto isolado, tampouco a imposição professoral, que educarão para a formação humana em patamares mais sofisticados. Nesse sentido, ninguém educa ninguém sem o interesse e necessidades mútuos entre educador e educando.

O contato do mestre com o discípulo pode ser uma riquíssima troca de saberes e contato com o gênero humano transmitido pelas gerações e ancestralidade, em que o primeiro tem responsabilidades específicas e age como transmissor do conhecimento organizado de maneira intencional, sistemática e organizada (Saviani, 2010). Do processo educacional sistematizado, o professor poderá também receber estímulos igualmente educativos para si, se assim o permitir. Pode-se dizer, então, que numa efetiva interação professor-estudante, ambos se educam mutuamente. O docente que percebe essa relação afetiva transforma sua ação num gesto de generosidade para todos se beneficiarem.

O que caracteriza fisiologicamente o movimento na cultura corporal, que são as sinergias musculares, será tanto mais rico quanto mais trazer em seu bojo uma expressão significativa do próprio gênero humano. Caso contrário, tornam-se gestos mecânicos em nada diferentes daqueles reproduzidos por robôs ou máquinas automáticas. Expandir essa significação expressiva é papel de uma Educação Física plenamente consciente de seu valor humanizador. Entretanto, essa não é uma tarefa simples de se realizar (Castellani Filho, 2017; Coletivo de autores, 2009; Medina, 2010).

Nos meandros dos objetivos mais autênticos e legítimos visados pela Educação Física em termos de formação humana e sua efetiva realização prática no dia a dia, onde o professor se coloca corpo a corpo com os educandos, é que se interpõem diversas barreiras que precisam ser reconhecidas e superadas. É também nesse contato real que se evidenciam tanto a autenticidade quanto as falsidades de cada ação desse profissional inserido nas relações da divisão social do trabalho. É da observação atenta dessas situações práticas vivenciadas nos ginásios, campos, quadras, piscinas, pistas, salões, tatames, pátios, bosques, salas de aula e ruas que se anulam as abstrações teóricas sem sentido ou descoladas da realidade (Castellani Filho, 2013; Coletivo de autores, 2009; Medina, 2010).

Apresentando uma atividade básica utilizada pela Educação Física: o ato de caminhar ou correr. Se o professor, seja educador escolar ou treinador esportivo, considerar tal ato apenas em sua forma mais grosseira, isto é, no seu sentido fisiológico mais elementar - como infelizmente é comum acontecer -, estará empobrecendo substancialmente essa ação humana. O correr de uma criança não é idêntico ao correr de um adulto, assim como o caminhar de uma mulher difere do caminhar masculino. Da mesma forma, o modo de se locomover de cada pessoa é único e singular, jamais idêntico ao de qualquer outra. Até mesmo o caminhar ou correr de um indivíduo consigo mesmo se modifica e assume significações distintas a depender do momento vivido. Ou seja, não se repete de forma mecânica e imutável (Medina, 2010).

Além disso, o ato de caminhar ou correr de uma pessoa advinda de uma classe social desfavorecida economicamente não tem o mesmo sentido humano do que o mesmo ato realizado por alguém oriundo de uma classe abastada. Diante disso, pode-se inferir que cada gesto de movimentação humana é profundamente único e variável, não só de um indivíduo para outro, mas também se diversificando na mesma pessoa conforme suas circunstâncias existenciais.

Por exemplo, hoje o sujeito pode correr sentindo-se leve, com disposição e alegria. Amanhã, por algum motivo ou mesmo sem causa aparente, talvez se perceba indisposto, pesado e triste ao tentar correr, por mais que esteja em boa forma fisiológica. Superar uma distância de três mil metros em dez minutos pode ser uma meta específica em um programa de Educação Física, mas nunca representa um fim em si mesmo, nem mesmo no contexto do esporte competitivo. O ser humano sempre

se movimenta de uma forma simbólica e expressiva, que comunica sentidos. O profissional que não busca interpretar e ir além das aparências e superficialidades não pode ter real domínio, consciência e autoridade sobre o que está orientando em termos de cultura corporal (Coletivo de autores, 2009; Medina, 2010).

A Educação Física, ao lidar com o corpo e o movimento humano, deve superar a superficialidade mecanicista, buscando apreender a essência humana em sua totalidade histórica e social. Sob pressupostos marxistas, a existência corpórea dos seres humanos na sua dimensão e compreensão também animal, somente se completa pelas relações com outros e com a realidade. Nesse sentido, cada gesto contém uma significação singular derivada das circunstâncias materiais e da consciência de classe de quem o executa. Interpretar essas significações à luz da dialética e da luta de classes é o que pode elevar a Educação Física da mera reprodução de ideologias em adestramentos fisiológicos à formação omnilateral voltada à emancipação humana. Quando assume essa consciência, o profissional da área transforma seu trabalho num ato revolucionário de resistência às forças reificadoras do capital. Ampliar essa consciência crítica sobre a totalidade é o que define uma Educação Física verdadeiramente comprometida com a construção de uma nova sociedade além das contradições do capitalismo.

7.1.2 Produção de um currículo Crítico- Superador

7.1.2.1 Entre a Crítica Pedagógica e as Biodinâmicas

Este momento de investigação da tese, pretende-se uma análise de duas perspectivas fundamentais que constituem e por vezes se mantem em disputa na área de atuação e pesquisas na Educação Física brasileira, principalmente e em especial no contexto escolar (Bracht, 1997). O foco no desenvolvimento da aptidão física e a exploração da reflexão sobre a cultura corporal (Castellani Filho, 2017; Coletivo de autores, 2009). O intento aqui não apenas descrever ou apontar algumas abordagens dentro do movimento complexo e histórico da Educação Física, mas sim instigar os profissionais que atuam nesse campo, a refletirem sobre a temática do currículo e sua importância fundamental para selecionarem, com discernimento, a perspectiva que melhor atenda às demandas contemporâneas na busca pela excelência pedagógica nas escolas públicas com fins ao desenvolvimento integral, transformação social e emancipação humana.

Em essência, este momento da tese possui o objetivo principal provocar uma reflexão ativa por parte dos professores, a fim de que possam tomar uma decisão consciente e rica em determinações, em relação à abordagem que irão adotar em sua práxis social. Tal escolha deve ser criteriosa, levando em consideração as necessidades atuais que permeiam a construção da qualidade pedagógica no cenário das escolas públicas no Brasil. Essas instituições são idealizadas como espaços democráticos, universais, de acesso gratuito, com obrigatoriedade de ensino, laicas e que integram um projeto coletivo de educação, contando ainda com a adequação de seus recursos materiais e infraestrutura (Castellani Filho, 2023; Coletivo de autores, 2009; Medina, 2010).

Neste contexto, também será abordada a concepção de currículo escolar dentro de um projeto político-pedagógico mais amplo, enfatizando o papel social fundamental da Educação Física dentro do ambiente escolar.

7.1.2.2 Projeto Político Pedagógico - PPP

A sociedade atual, caracterizada por um processo de mundialização das relações sociais humanas e marcada por elevados níveis de desigualdade social, evidencia de maneira inequívoca um cenário de estratificação por classes. Um exemplo emblemático desse contexto é o Brasil, onde a dinâmica do movimento social se delinea predominantemente pela luta incansável em prol de interesses que são, por natureza, divergentes e antagônicos entre as diferentes classes sociais (Antunes, 2010; Lessa, 2010; Lukács, 1968).

Para uma compreensão didática mais clara, podemos categorizar esses interesses em duas vertentes, como apontado por João Francisco de Souza em sua obra "Uma Pedagogia da Revolução": interesses imediatos e interesses históricos (Souza, 1987, p. 11).

As demandas imediatas da classe trabalhadora, que engloba as camadas populares, estão intrinsecamente ligadas à necessidade fundamental de sobrevivência. Isso abarca a luta diária pela garantia de direitos básicos, como emprego digno, salários justos, acesso a alimentos, transporte adequado, moradia digna, assistência médica de qualidade e educação que proporcione condições de vida condignas. Por outro lado, os interesses imediatos da classe proprietária estão relacionados à busca incessante pela acumulação de riqueza, aumento da renda, expansão do consumo e aumento do patrimônio, entre outros objetivos de ordem material (Souza, 1987).

Além desses interesses imediatos, cada classe possui uma dimensão histórica de interesses que reflete a necessidade de manter o poder e os privilégios que desfruta na sociedade. A classe proprietária, historicamente, busca preservar sua posição privilegiada e a qualidade de vida que conquistou a partir desses privilégios. Sua luta, essencialmente, está voltada para a manutenção do status quo. Ela não deseja transformar a sociedade nem renunciar a seus privilégios enquanto classe social. Para alcançar esse objetivo, desenvolve uma ideologia que promove seus interesses, valores, ética e moral como universais, aplicáveis a qualquer indivíduo, independentemente de sua origem ou classe social (Lessa, 2010). Essa classe detém o controle da sociedade, incluindo sua direção política, intelectual e moral, sendo esse domínio conceituado como "hegemonia", conforme a definição de Lenin.

Por outro lado, os interesses históricos da classe trabalhadora se manifestam por meio da luta e da vontade política de assumir a direção da sociedade. Seu objetivo é trabalhar para construir uma hegemonia popular que permita aos trabalhadores colherem os frutos de seu labor. Como fica evidente, os interesses de classe são distintos e antagônicos (Lukács, 1968).

Portanto, não é apropriado conceber a sociedade capitalista como um ambiente onde os indivíduos perseguem objetivos compartilhados, nem como um sistema em que a realização desses objetivos depende exclusivamente do esforço e mérito de cada indivíduo isoladamente. Esse entendimento, frequentemente propagado pela ideologia dominante, mascara a realidade social e o conflito subjacente entre as classes sociais na busca pela afirmação de seus interesses. Nesse processo, em determinados momentos, o conflito se intensifica, o que pode resultar em crises (Lukács, 2013, 1968). E é justamente dessas crises que emergem as pedagogias.

A pedagogia desempenha um papel fundamental na formulação de teorias e métodos que explicam a prática social e a ação dos indivíduos na sociedade, abrangendo, inclusive, o domínio educacional. Portanto, a pedagogia se dedica à reflexão e teorização da educação, que é uma prática social situada em um contexto histórico específico. Em essência, a pedagogia constitui-se como a reflexão e teoria da educação, capaz de abordar a complexidade, a globalização, os conflitos e a singularidade de uma determinada prática social, que é a educação (Duarte, 2013; Saviani, 2010; Souza, 1987). Quando as interpretações sobre a prática social já não conseguem convencer os indivíduos das diversas classes sociais e não se alinham mais com seus interesses, geralmente as correntes pedagógicas entram em crise (Coletivo de autores, 2009). Nesse período de crise, novas interpretações pedagógicas começam a ser formuladas, com o objetivo de alcançar o consenso e convencimento dos envolvidos, dando origem às pedagogias emergentes, que estão em desenvolvimento e cujo foco está na construção de uma superação do modo de social ou manutenção da hegemonia.

O texto que segue pretende analisar uma abordagem pedagógica para a Educação Física, conhecida como "crítico-superadora", que busca atender a interesses específicos de classe. Sob essa perspectiva, a reflexão pedagógica

apresenta algumas características distintas: ela é de diagnóstico, analítica e teleológica (Coletivo de autores, 2009; Souza, 1987).

Primeiramente, a reflexão pedagógica é "diagnóstica" porque envolve a observação e análise dos dados da realidade. Esses dados, no entanto, necessitam de interpretação, ou seja, de um julgamento. Para interpretá-los, o indivíduo que pensa emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe da pessoa que está avaliando, pois, os valores, em uma sociedade capitalista, são influenciados pela classe social. Portanto, a reflexão pedagógica é "analítica" porque emite avaliações ou juízos com base em uma moral que representa os interesses de uma classe social específica. Além disso, ela é "teleológica" porque estabelece previamente no campo das ideias um projeto de ação, um objetivo a ser alcançado, definindo uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem está refletindo, pode ser conservadora ou transformadora em relação aos dados da realidade que foram analisados e diagnosticados (Coletivo de autores; 2009).

Um projeto político-pedagógico deve refletir uma ideação deliberada, tática e estratégica. Ele é político porque envolve uma intervenção em uma direção específica e é pedagógico porque demonstra a ação das pessoas na realidade, explicando suas determinações. É fundamental que todo professor tenha seu projeto político-pedagógico bem definido. Essa definição orienta sua prática na sala de aula, incluindo a maneira como se relaciona com os estudantes, os conteúdos selecionados para o ensino e como os aborda de modo intencional, científico e metodologicamente no que há de mais sofisticado em sua constituição histórica, bem como os valores, a moral e a ética a serem transmitidos aos educandos (Duarte, 2004; 2012; 2013; Saviani, 2010).

Cada professor deve ter clareza sobre qual projeto de sociedade e de ser humano a ser alcançado mediante os pressupostos teóricos e filosóficos consignados no plano de aula. Ter em mente quais interesses de classe serão defendidos. Quais valores, morais e éticos serão escolhidos para serem trabalhados em sala e o que se deve promover por meio da práxis. Como serão, por meio da transmissão do conhecimento pelo professor, as conexões das aulas com o projeto maior de sociedade e ser humano. É crucial compreender como o projeto político-pedagógico se traduz na escola e como se materializa no currículo.

7.1.2.3 Conceito Ampliado de Currículo

A empreitada de desenvolver uma teoria do currículo, apesar da vasta produção científica de acadêmicos brasileiros e estrangeiros, ainda se encontra permeada por contradições e disputas na busca por uma concepção unificada que defina claramente o seu escopo. No contexto da gênese da abordagem crítico-superadora aplicada à Educação Física, autores progressistas que lideravam o movimento de renovação nesse campo, impelidos pelas necessidades históricas da época e com o intuito de contribuir para o debate nacional, conduziram pesquisas na Secretaria de Educação de Pernambuco durante o período compreendido entre 1987 e 1991 (Castellani Filho, 2017; Coletivo de autores, 2009).

Essas pesquisas lastrearam uma proposta pedagógica para o ensino da Educação Física, reconhecida como avanço teórico-metodológico do campo, fundamentada em uma específica concepção de currículo. Alguns apontamentos dessa proposta foram aqui incorporados dada sua importância para o objetivo desta tese, o instrumental teórico lukacsiano sobre o ser social e a práxis da Educação Física brasileira. Almejou-se também facilitar a reflexão e atuação de professores e demais profissionais da área em seus diversos âmbitos, não apenas no magistério, mas também em práticas pedagógicas relativas à saúde, ao esporte e ao lazer.

A vivência pernambucana problematizou as definições tradicionais e conservadoras, que reduziam o currículo a um rol de disciplinas ou conjunto de matérias. Atribui a dificuldade de construir uma teoria geral à necessidade de fundamentar, de forma articulada, como o conhecimento foi construído e sistematizado historicamente, suas expressões concretas e o pensamento humano a seu respeito (Coletivo de autores, 2009).

Hoje, é possível vincular a teoria geral do conhecimento à psicologia histórico-cultural, fundamentando cientificamente a reflexão e práxis da pedagogia histórico-crítica no processo de formação humana. Derivado do latim, o termo currículo refere-se a percurso ou trajetória. Por analogia, o currículo escolar representaria a trajetória do educando na apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola em seu projeto de formação.

Nesse planejamento crítico superador, a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica de modo a pensar a realidade social por meio de determinada lógica. Para tanto, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com os saberes que o estudante traz de seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano. Assim, o objeto do currículo é a reflexão do estudante. A escola não produz conhecimento científico, ela o torna acessível metodologicamente para facilitar sua assimilação pelo discente (Duarte, 2013; Saviani, 2010;). O que o espaço de reprodução social da escola de fato desenvolve é a capacidade reflexiva do estudante sobre esse conhecimento. A amplitude e qualidade dessa reflexão deriva da natureza do conhecimento selecionado e apresentado, bem como da perspectiva ontológica, etimológica e teórica adotada.

A ordenação que visa garantir tanto a amplitude quanto a qualidade do currículo é denominada de "eixo curricular". Este eixo representa o princípio orientador e a base de referência do currículo, estando intimamente relacionado com seus fundamentos teóricos e filosóficos. O eixo curricular define aquilo que a escola se propõe a ensinar aos estudantes e até quando a reflexão pedagógica deve se estender. A partir desse eixo, delinea-se o quadro curricular, ou seja, a lista de disciplinas, matérias ou atividades que compõem o currículo escolar.

No momento em que o currículo escolar adota como eixo central a investigação, interpretação, compreensão e explicação de determinadas atividades profissionais, a reflexão pedagógica tende a se concentrar na explicação das técnicas e no desenvolvimento das habilidades necessárias para que os estudantes possam exercer e dominar tais atividades. Geralmente, nesse contexto, as matérias e disciplinas se relacionam com a área tecnológica, dando prioridade ao ensino das técnicas específicas (Castellani Filho, 2017).

O conceito de ensino, nesse contexto, é entendido como a atividade docente que sistematiza as abordagens pedagógicas por meio do desenvolvimento simultâneo de uma lógica, uma pedagogia e a apresentação de conhecimento científico. No caso das escolas mencionadas, as abordagens pedagógicas são organizadas com base em uma lógica formal, uma pedagogia não crítica e um conhecimento técnico. Isso caracteriza um currículo conservador, uma vez que a natureza da reflexão pedagógica não explora as relações sociais subjacentes e oculta seus conflitos.

No entanto, vale ressaltar que os currículos das escolas técnicas, mesmo com ênfase na formação técnica, não precisam necessariamente ser conservadores. Eles têm o potencial de ampliar a reflexão pedagógica ao desenvolver nos estudantes uma lógica dialética, desde que mantenham uma ênfase no conhecimento técnico historicizado, ou seja, contextualizado desde seu surgimento (Castellani Filho, 2017).

Um currículo qualificado para acomodar uma reflexão pedagógica expandida e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo central a investigação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social, que é complexa e contraditória. Esse tipo de currículo requer uma organização diferente, a fim de desenvolver uma lógica alternativa sobre a realidade, a lógica dialética, que capacite o estudante a ter uma perspectiva mais crítica. Nesse modelo de organização curricular, questiona-se o propósito de cada disciplina ou matéria curricular e enfatiza-se sua função social no currículo. Busca-se situar a contribuição específica de cada uma delas para a compreensão da realidade tanto nas dimensões sociais quanto naturais ao nível dos processos psicológicos superiores da consciência, do pensamento e da reflexão dos estudantes (Saviani, 1991).

O conhecimento especializado, seja ele matemático, artístico, histórico, linguístico, biológico ou corporal, revela sempre uma faceta específica da realidade, e não sua totalidade. A visão ampla e integrada do estudante se desenvolve à medida que ele sintetiza, em seu pensamento, as contribuições das várias áreas do saber para a compreensão do mundo. Nessa perspectiva curricular integradora, nenhuma disciplina carrega sentido por si só. O significado emerge quando o conhecimento sistematizado das diferentes áreas dialoga entre si, permitindo ao estudante observar, interpretar, apreender e explicar a complexidade da realidade social de forma abrangente.

Essa compreensão se constrói à medida que o estudante se apropria do conhecimento científico universal, sistematizado pelos diversos campos do saber. Cada disciplina é um componente curricular que adquire sentido pedagógico quando seu conteúdo se conecta aos objetos de estudo das demais áreas do conhecimento, como Línguas, Geografia, Matemática, História, Educação Física e assim por diante.

Para uma melhor compreensão, um exemplo prático no campo da Educação Física. Suponha que, em um currículo orientado pelas categorias de análise da abordagem crítico superadora, a Educação Física ultrapasse a atividade física e aborde questões sociais e políticas relacionadas ao corpo e ao movimento. Os discentes não apenas praticam esportes, mas também investigam como a estrutura de classes da sociedade molda expectativas sobre a aparência e desempenho corporal.

Por aprendizado, podem analisar como a publicidade cria ideais de beleza inatingíveis para a maioria, impactando a autoimagem das pessoas. Também podem examinar como o acesso desigual a recursos esportivos se relaciona às divisões de classe e à exploração no sistema econômico.

Ao adotar essa abordagem crítica, a Educação Física transcende o ensino de habilidades físicas e capacita os estudantes a compreenderem como as estruturas sociais influenciam suas vidas e corporalidades (Barros Jr., 2023). Promove, assim, uma visão mais completa da realidade social, baseada em categorias de análise que evidenciam as relações de classe e injustiças.

Portanto, pode-se afirmar que uma disciplina é considerada autêntica e relevante nessa perspectiva de currículo quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica dos estudantes, e a sua ausência compromete a visão de totalidade dessa reflexão. Nessa relação, há uma interdependência, em que um não existe sem o outro. A interconexão entre as disciplinas, consideradas partes, e o currículo como um todo é um dos pilares do conceito de currículo ampliado proposto nessa abordagem.

Esse currículo encontra sua concretização na escola por meio do que se pode chamar de dinâmica curricular. Esse processo é inerente à escola, pois cria uma base material que viabiliza o projeto para a formação humana dos indivíduos. Essa base é composta por três elementos essenciais: o tratamento do conhecimento, a organização e a normalização. Esses elementos estão intrinsecamente ligados e refletem concepções de ser humano, educação, sociedade e cidadania baseadas em pressupostos teóricos e filosóficos, que, por sua vez, expressam a direção política do currículo. Essa direção pode ser explícita ou implícita, orgânica ou contraditória, hegemônica ou emergente, dependendo das dinâmicas político-sociais e das lutas dos envolvidos - professores, profissionais e educandos - que buscam promover

interesses de classe ou projetos de sociedade, abarcados no projeto político-pedagógico (Coletivo de autores, 2009).

Conforme Saviani (1991), o currículo representa o conjunto de atividades essenciais distribuídas no espaço e no tempo da escola, cuja existência não depende apenas do conhecimento sistematizado, mas também da criação de condições para sua transmissão e assimilação. Isso implica equilibrar e sequenciar o conhecimento de modo que os educandos o dominem. Nesse contexto, o "saber escolar" refere-se ao conhecimento sistematizado de forma a ser transmitido e assimilado no ambiente durante um determinado período. Dentro do conceito de dinâmica curricular, o cuidado com o conhecimento está relacionado à necessidade de criar as condições para a assimilação e transmissão desse saber. Isso envolve uma abordagem científica do conhecimento universal, orientando sua seleção, organização e sistematização lógica e metodológica.

Esse manejo com o conhecimento não ocorre em um vácuo, mas está intimamente ligado à organização escolar. Isso abrange a organização do tempo e do espaço pedagógico necessários para a aprendizagem. O conhecimento é apresentado dentro de um cronograma estruturado, com horários, turnos, séries, sessões, módulos e outros formatos que definem o ritmo da educação. Além disso, o espaço físico pedagógico, como salas de aula, auditórios, bibliotecas e campos esportivos, é parte integrante dessa organização (Coletivo de autores, 2009).

Os três componentes da dinâmica curricular - tratamento do conhecimento, organização e normalização - são institucionalizados no espaço físico escolar. Sua interconexão é determinada pelo projeto político-pedagógico, que pode alinhar ou desalinhar esses elementos, dependendo de suas características e objetivos.

7.1.2.4 Ato Pedagógico na Sistematização do Conhecimento

A premissa do trato ontológico na sistematização do conhecimento é essencial para uma compreensão profunda e significativa do processo de formação humana. Isso significa que, antes de lidar com o conhecimento em si, é fundamental compreender a natureza e a essência das coisas, ou seja, ter uma perspectiva ontológica.

Nesse sentido, é crucial estabelecer uma base sólida para a seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino, com base em uma compreensão radicalmente humana da formação. Isso implica que os conteúdos destinados a incutir a cultura humana nas pessoas devem ser originários dos conhecimentos culturais universais desenvolvidos ao longo da história. Esses conhecimentos devem ser considerados domínios de saberes relativamente autônomos, incorporados pela sociedade e constantemente reavaliados à luz da realidade social em constante movimento (Libâneo, 1985).

O ato de abordar ontologicamente na sistematização do conhecimento busca estabelecer uma base sólida e humanista para a educação, priorizando a compreensão essencial das coisas antes de lidar com o conhecimento em si. Isso assegura que o processo educacional seja enriquecedor e significativo, enraizado na cultura e na história.

No que diz respeito aos conteúdos e à produção do conhecimento, conforme Libâneo (1985, p. 39), "os conteúdos são realidades exteriores ao estudante que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados; eles não são fechados e resistentes às realidades sociais". Portanto, não é suficiente apenas ensinar esses conteúdos, mesmo que sejam bem ensinados. É necessário conectá-los de forma inseparável à sua relevância humana e social.

Este destaque revela um princípio curricular crucial no processo de seleção dos conteúdos de ensino: a relevância social do conteúdo. Isso implica compreender o significado do conteúdo para a reflexão pedagógica na escola. O conteúdo deve estar relacionado à explicação da realidade social concreta e oferecer elementos para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do estudante, especialmente sua posição na estrutura de classes sociais (Libâneo, 1985). Esse princípio está intimamente relacionado a outro: a atualidade do conteúdo. Isso significa que a

escolha dos conteúdos deve garantir que os estudantes tenham acesso ao que há de mais moderno no mundo contemporâneo, mantendo-os informados sobre eventos nacionais e internacionais e os avanços na ciência e na tecnologia. Além disso, a noção de conteúdo contemporâneo não exclui o que é considerado clássico.

Como Saviani (1991) adverte: o clássico não se confunde com o tradicional e não necessariamente se opõe ao moderno ou ao atual; é aquilo que se estabeleceu como fundamental e essencial. Portanto, os conteúdos clássicos nunca perdem sua relevância e atualidade. Outro critério importante para a seleção curricular de conteúdo é a adequação às possibilidades sociocognitivas do estudante. Isso significa que, ao realizar a seleção, é essencial ter a competência para adaptar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do estudante, levando em consideração seu próprio conhecimento e suas capacidades como sujeito histórico.

Essa base subjacente à seleção de conteúdo destaca a necessidade de uma organização sistemática, fundamentada em princípios metodológicos que delineiem a maneira como serão abordados no currículo e a lógica imanente à sua apresentação aos estudantes. Uma premissa crucial é o confronto e a contraposição de conhecimentos, que implica compartilhar significados construídos por meio do pensamento do discente, utilizando diferentes fontes de referência: o conhecimento científico é produzido em resposta às demandas de seu contexto cultural, informado pelo senso comum. A confrontação entre o saber popular (senso comum) e o conhecimento científico universal selecionado pela instituição escola é de importância crítica do ponto de vista metodológico, pois estimula o estudante, ao longo de seu percurso educacional, a transcender o senso comum e a desenvolver formas mais complexas de cognição (Saviani, 2010).

Segundo Libâneo (1985, p. 40), não se trata de uma "oposição entre cultura erudita e cultura popular ou espontânea, mas de uma relação de continuidade em que gradualmente se avança da experiência imediata para o conhecimento sistematizado". Outro princípio curricular relevante é o da simultaneidade dos conteúdos como elementos da realidade. A partir desse princípio, os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos estudantes de maneira simultânea. Isso contrasta com a ideia de etapas, que é muito presente na organização curricular conservadora que sustenta os famosos "pré-requisitos" de conhecimento.

A concepção de etapas tem sido e continua a ser a base para a organização das séries escolares, ou seja, o sistema de seriação, no qual os conteúdos são distribuídos de acordo com a "complexidade aparente". Na primeira série, os estudantes aprendem um conjunto específico de conteúdo, na segunda série, outro conjunto, e assim por diante. Muitas vezes, esses conteúdos variam de uma série para outra. Por exemplo, na Educação Física, por um longo período, os estudantes vivenciavam sobre habilidades técnicas motoras, aptidão física e uma modalidade esportiva específica em um ano letivo e, no ano seguinte, abordava-se diferentes temas e modalidades esportivas, limitando-se a eles. Em um contexto mais enriquecido, talvez fossem exploradas outras manifestações da cultura corporal, mas ainda assim de forma fragmentada.

Entretanto, essa abordagem de ensino por etapas frequentemente apresenta os conteúdos de maneira isolada, como se a compreensão de uma habilidade motora dependesse estritamente da compreensão prévia de jogos esportivos e assim por diante. Esse método e a forma como é apresentado dificultam o desenvolvimento de uma visão integrada por parte do estudante, uma vez que os conteúdos são tratados de forma fragmentada, resultando em uma compreensão limitada e compartimentalizada da Educação Física, conseqüentemente, da própria realidade social.

Em uma perspectiva dialética, a apresentação dos conteúdos aos estudantes começa pelo princípio da simultaneidade, destacando a mediação intrínseca que esses conteúdos mantêm entre si. Isso é fundamental para desenvolver a compreensão de que esses conteúdos são partes interconectadas da realidade e não podem ser compreendidos ou explicados de forma isolada. Nessa abordagem, o que variaria de uma unidade para outra não é uma mudança completa de conteúdo, mas sim uma ampliação progressiva das referências sobre cada elemento. Isso porque, segundo a visão dialética, o conhecimento não avança por etapas lineares, mas sim de maneira espiralada, em constante expansão e aprofundamento (Coletivo de autores, 2009).

No que diz respeito à relevância social dos conteúdos de Educação Física, essa perspectiva enfatiza a importância de compreender como a atividade física e o esporte estão entrelaçados com a sociedade. Os conteúdos selecionados devem proporcionar aos estudantes uma vivência abrangente não apenas dos aspectos técnicos do

esporte, por exemplo, mas também de como essas práticas estão intrinsecamente relacionadas a questões sociais, como competição, saúde, inclusão, cultura corporal e outros temas relevantes.

Além disso, a Educação Física deve acompanhar as transformações da sociedade, refletindo as mudanças na cultura corporal, nas práticas esportivas, nos hábitos de vida saudável, nas questões de gênero, nas preocupações ambientais e em outras questões contemporâneas. Por exemplo, o currículo de Educação Física deve incluir não apenas esportes tradicionais, mas também esportes adaptados, novas modalidades esportivas e atividades físicas que promovam a saúde e o bem viver.

O entendimento dialético, característica da abordagem crítico superadora, preconiza a apresentação simultânea dos conteúdos de Educação Física como contraponto a um método pedagógico que os aborda de maneira isolada, fragmentada e sequencial. Essa abordagem implica que os estudantes não devem aprender sobre diferentes atividades físicas de forma separada, como se cada uma delas fosse independente das demais. Em vez disso, eles são incentivados a explorar as várias expressões da cultura corporal de forma interconectada, compreendendo-as como partes de um todo em constante evolução. Essa abordagem visa superar a prática comum na Educação Física, na qual as atividades são ensinadas de maneira isolada, e contribui para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla e integrada da corporalidade humana.

Em síntese, a abordagem crítico superadora na Educação Física enfatiza a importância de reconhecer a relevância social dos conteúdos, de mantê-los atualizados em relação às mudanças na sociedade e de apresentá-los de forma simultânea e integrada. Isso permite que os estudantes não apenas adquiram habilidades físicas, mas também desenvolvam uma consciência crítica das dimensões sociais e culturais da cultura corporal, que é um patrimônio essencial para toda a humanidade (Coletivo de Autores, 2009).

No exemplo dado da divisão de conteúdos na Educação Física, por meio do sistema de seriação, em que os conteúdos são distribuídos de acordo com a "complexidade aparente", segue-se uma progressão dos jogos e esportes, das habilidades motoras mais simples até a aptidão física mais elaborada. Começando com habilidades técnicas motoras e aptidão física antes de abordar jogos esportivos

mais complexos, os estudantes vivenciam o corpo em sua dimensão orgânica e biológica em relação à produção cultural esportiva e suas conexões com a vida social.

No entanto, na perspectiva dialética materialista, a construção do conhecimento se dá à medida que as referências de pensamento se ampliam no sujeito. Embora a compreensão de corpo, esporte e cultura seja diferente entre uma criança na pré-escola e uma no ensino fundamental, ambas lidam com o conceito de jogo. O que varia são as referências de pensamento sobre esse conceito. O conhecimento, que é a representação do real no pensamento, é construído à medida que essas referências do pensamento se expandem (Coletivo de autores, 2009; Húngaro, 2014; Netto, 2012).

Essa quebra da "linearidade" com que o conhecimento é tradicionalmente tratado na escola sugere um princípio curricular alternativo para a organização dos conteúdos: o princípio da "espiral" na incorporação das referências do pensamento. Isso implica compreender que diferentes abordagens na organização dessas referências são necessárias para ampliar o entendimento.

Essas considerações conduzem a outro princípio curricular, o da provisoriedade dos conhecimentos. A partir deste princípio, os conteúdos de ensino são organizados e sistematizados, rompendo com a ideia de terminalidade. É fundamental, ao aplicar esse princípio, apresentar o conteúdo ao educando, desenvolvendo a noção de historicidade e traçando-o desde sua gênese, para que o estudante se perceba como sujeito histórico. Isso significa explicar ao educando que a produção humana, seja ela intelectual, científica, ética, moral, afetiva etc., reflete um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos. Esse entendimento é essencial para o enriquecimento de determinações do currículo.

Essa incorporação se objetiva ao ampliar os modos de pensamento do discente, proporcionando uma perspectiva de maior complexidade interconectada e dinâmica a essa formação da consciência. Essa qualidade é construída gradualmente, por meio de aproximações sucessivas entre o sujeito que pensa e o objeto pensado, mediadas pelo conhecimento. Por essa razão, afirma-se o entendimento de que o conhecimento é uma representação do real no pensamento (Coletivo de autores, 2009; Húngaro, 2014; Netto, 2012).

Por exemplo, a chuva é um dado da realidade. Existe independentemente do que a espécie humana pense sobre ela. Em determinada época histórica, os humanos relatavam, compreendiam e explanavam ser a chuva uma benção ou castigo dos deuses, chegando até mesmo a fazer oferendas vivas para garantir o sucesso em suas empreitadas. O conhecimento da humanidade nesse período histórico se expressava por meio de um pensamento místico, que permitia elaborar uma explicação. Hoje, o ser humano contemporâneo sistematizou a Física como ciência e desenvolveu um pensamento teórico que lhe permitiu oferecer uma apreensão científica mais próxima da realidade, bem como um controle relativo em relação às leis naturais que regem o fenômeno da chuva. É possível que, no futuro, com novas descobertas científicas e explicações de outros aspectos da realidade, esse entendimento seja superado e surjam outros. Por isso, é razoável afirmar ser o conhecimento, necessariamente, provisório e representa uma aproximação do real (Lessa, 2015; Lukács, 2013).

Como se observa, na concepção de currículo ampliado, os princípios da lógica formal, como fragmentação, estaticidade, unilateralidade, terminalidade, linearidade e etapismo, são confrontados com os princípios da lógica dialética, incluindo totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. Esses princípios da lógica dialética informam a abordagem curricular nesta pesquisa.

É apropriado afirmar que uma dinâmica curricular puramente fundamentada na lógica formal não facilita a incorporação do conhecimento pelo pensamento, através de um processo de construção intelectual do sujeito. O conhecimento é simplesmente transmitido e essa transmissão resulta na formação do indivíduo de maneira isolada. Em contraste, uma dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico, pois permite que ele construa, por meio de sucessivas aproximações, novas e diferentes referências sobre a realidade em sua consciência (Saviani, 2010).

Isso, por sua vez, permite ao sujeito compreender como o conhecimento foi historicamente produzido pela humanidade e qual foi o seu papel no curso dessa produção.

7.1.2.5 Notas Críticas à Educação Física Escolar

Mesmo dentro das limitações impostas pela estrutura macroeconômica burguesa, que determina o modo de produção material da vida social, a Educação Física contemporânea possui a capacidade de adotar uma abordagem metodológica que busca superar a fragmentação na formação integral dos seres humanos neste contexto histórico. Essa abordagem crítica e superadora para a Educação Física se fundamenta na compreensão do ensino por ciclos, em que os conteúdos de ensino são abordados de maneira complexa, dialética e articulada, podendo constituir referências que se expandem gradualmente no pensamento do estudante. Esse processo segue uma abordagem espiralada, que se inicia no momento da observação de um ou vários aspectos da realidade e se estende até a interpretação, compreensão e explicação dos mesmos (Coletivo de Autores, 2009).

Os ciclos não seguem um modelo baseado em etapas rigidamente definidas. Os estudantes podem estar envolvidos em diferentes ciclos ao mesmo tempo, dependendo dos aspectos da realidade que estão sendo abordados. Mesmo com os avanços metodológicos reconhecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), uma crítica que será apresentada posteriormente na pesquisa, a introdução gradual da metodologia de ciclos, conforme os dados investigados, pode contribuir para criar as condições necessárias para a superação do sistema vigente, que ainda se baseia no modelo fragmentado do conhecimento.

A proposta metodológica, conforme descrita no livro "Metodologia do Ensino da Educação Física" do Coletivo de Autores, publicado em 1992, reeditado em 2009, revisado e ampliado em 2016, continua sendo uma das abordagens mais sólidas para o ensino na área. Alicerçada na abordagem crítico-superadora, esta metodologia se destaca por sua capacidade de promover uma formação integral humana, alinhando-se com as categorias de análise marxistas. Essa abordagem não apenas considera os aspectos físicos, mas também os sociais, culturais e históricos, proporcionando uma educação que visa a emancipação e a transformação social dos indivíduos. Além disso, a proposta de educação por ciclos, defendida pelo Coletivo de Autores, encontra respaldo em pesquisas de renomados estudiosos como Leontiev, Vygotsky e Libâneo (1990, 1985). Esses autores destacam a importância da progressão

cognitiva²⁰, onde o conhecimento é construído de forma gradual e contínua, respeitando as fases de desenvolvimento dos alunos e promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

O primeiro ciclo abrange a pré-escola até o terceiro ano, sendo de organização do reconhecimento dos aspectos da realidade. Neste estágio, o estudante encontra-se na fase de síntese, com uma visão sincrética da realidade. Os aspectos da realidade são apreendidos e descritos de maneira difusa e misturada. Cabe à escola e ao professor organizar o reconhecimento desses aspectos para que o estudante possa formar sistemas, reconhecer relações entre as coisas, e distinguir semelhanças e diferenças. Neste ciclo, o estudante está na fase da "experiência sensível", em que as referências sensoriais predominam em sua relação com o conhecimento. O estudante dá um salto qualitativo quando começa a categorizar, classificar e associar objetos.

O segundo ciclo compreende o quinto ao sétimo ano, de iniciação à sistematização do conhecimento. Neste estágio, o estudante adquire consciência de suas funções psicológicas superiores e suas capacidades de abstração. Ele é capaz de relacionar os aspectos da realidade com as representações de seu pensamento sobre eles. Começa a estabelecer conexões, dependências e relações complexas, representadas nos conceitos e na aparência social dos objetos. O estudante dá um salto qualitativo ao começar a formular generalizações.

O terceiro ciclo abarca o oitavo ao nono ano, o qual é de ampliação da sistematização do conhecimento. O estudante expande as referências conceituais em seu pensamento e toma consciência da atividade teórica. Ele percebe que uma operação mental requer a reconstituição dessa operação em sua imaginação para atingir a expressão discursiva, uma leitura teórica da realidade. O estudante dá um salto qualitativo ao reorganizar as características dos aspectos da realidade por meio do pensamento abstrato, uma propriedade da teoria.

²⁰A proposta de educação por ciclos também se encontra nas pesquisas de: LEONTIEV, Alexei N. *Atividade Consciência e Personalidade*. Brasil - E-book: Domínio público: The Marxists Internet Archive, 1978., 249 p.; Vygotsky, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 2007 e *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2008. Libâneo, J. C. *Fundamentos Práticos e Teóricos do Trabalho Docente: um estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. Tese de Doutorado, PUCSP, 1990.

O quarto ciclo abrange do primeiro ao terceiro ano do ensino médio e é dedicado ao aprofundamento da sistematização do conhecimento. Durante este ciclo, o educando desenvolve uma relação singular com o objeto de estudo, o que lhe permite refletir mais profundamente sobre ele. A apreensão das características particulares dos objetos transcende os pseudoconceitos do senso comum, permitindo ao estudante perceber, compreender e explicar as propriedades comuns e regulares dos objetos. O aluno dá um salto qualitativo ao estabelecer as regularidades dos objetos, lidando com a regularidade científica e adquirindo condições objetivas para se tornar um produtor de conhecimento ao se envolver em atividades de pesquisa.

O conhecimento, tanto acadêmico quanto escolar, é validado pela pesquisa científica. Por isso, a escola básica não tem como objetivo formar historiadores, geógrafos, matemáticos ou linguistas, mas sim formar cidadãos críticos e conscientes da realidade social em que vivem, capacitados para intervir em favor de seus interesses de classe (Coletivo de Autores, 2009).

A título de exemplo, podemos citar o "Currículo em Movimento" da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), lançado em 2014. Esta iniciativa visa atualizar e dinamizar as diretrizes pedagógicas para a rede pública de ensino do Distrito Federal. Alinhada com práticas pedagógicas contemporâneas, a iniciativa adota uma perspectiva crítica e processual, enfatizando a avaliação formativa e diagnóstica em oposição à tradicional avaliação somativa. Baseado na Pedagogia Histórico-Crítica, o "Currículo em Movimento" compartilha dos princípios da abordagem crítico-superadora defendida pelo Coletivo de Autores. Ambas as abordagens promovem uma educação que considera os contextos sociais, culturais e históricos do processo de ensino-aprendizagem, buscando assim uma formação integral e emancipadora. Portanto, a relação entre o "Currículo em Movimento" e a abordagem crítico-superadora do Coletivo de Autores é clara e evidente. Ambas visam uma educação transformadora, fundamentada em uma análise crítica da realidade e na promoção de uma aprendizagem significativa e contextualizada, que contribui para a emancipação social dos indivíduos (Torres, 2024).

7.1.2.6 Confronto das Perspectivas da Educação Física Escolar na Dinâmica Curricular

Na análise da Educação Física escolar à luz da teoria social de Lukács, emerge uma crítica profunda em relação ao seu papel na manutenção das estruturas da sociedade capitalista. Nessa perspectiva, quando a disciplina enfatiza e dá prioridade ao desenvolvimento da dimensão orgânica humana por meio da aptidão física, como objeto de estudo da área, a matéria escolar se revela como uma ferramenta ideológica da classe dominante para perpetuar sua hegemonia.

A Educação Física, ao focar predominantemente na aptidão e ou condicionamento físico, apresenta-se como um mecanismo de controle social sutil. O objetivo aparente é a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, promovendo a ideia de que um corpo saudável e ágil é essencial para o sucesso na sociedade capitalista. Essa abordagem, no entanto, não apenas perpetua o status quo, mas também mascara as verdadeiras relações de poder presentes na sociedade.

A abordagem de ensino com o exercício e aquisição da aptidão física, isso sob uma perspectiva da ontologia do ser social (Lukács, 2013, 2012, 2011), acaba por ser cooptada para instrumentalização aos interesses da classe dominante. Ao enfatizar a competitividade e a busca pelo alto rendimento, a Educação Física escolar está, na verdade, alimentando a ideologia do individualismo e da meritocracia, que são pilares do modo de produção burguês. Aqueles que se destacam na aptidão física são exaltados como exemplos de sucesso, enquanto aqueles que não se encaixam nesse molde são relegados a uma posição de inferioridade.

Além disso, a Educação Física muitas vezes reforça a ideia de que a conformidade com as normas e a hierarquia são virtudes desejáveis. Essa ênfase na obediência e na submissão à autoridade reflete o interesse da classe dominante em criar trabalhadores disciplinados, prontos para seguir as ordens de seus superiores no ambiente de trabalho (Castellani Filho, 2017).

O esporte, por sua vez, é selecionado como um veículo principal de ensino na Educação Física, uma vez que ele promove a competição e a busca pelo alto desempenho, características que são valorizadas no modo de produção burguês. As modalidades esportivas mais prestigiosas são promovidas, criando uma ilusão de

oportunidades iguais, enquanto, na realidade, perpetua-se a desigualdade social subjacente.

Em suma, a Educação Física escolar, sob uma análise marxista, pode ser percebida como uma ferramenta de reprodução ideológica das estruturas dominantes. Ao enfatizar a aptidão física, a competitividade e a conformidade, ela contribui para a manutenção das relações de poder e hierarquia na sociedade, alienando os estudantes de sua capacidade de questionar e transformar o sistema. A crítica marxista chama a atenção para a necessidade de uma abordagem mais crítica e emancipatória da Educação Física, que busque capacitar os estudantes a compreenderem e desafiar as estruturas opressivas da atual conjuntura de relações sociais.

No caso da Educação Física, é possível reconhecer um tratamento diferenciado em relação às outras matérias do componente curricular da escola. Desde a década de 1970, essa diferenciação já estava claramente estabelecida, conforme demonstrado no antigo Decreto Federal nº 69.450/71, título IV, capítulo I (Castellani Filho, 2017; Coletivo de autores, 2009; Medina; 2010):

Art. 5 - Os padrões de referência para orientação das normas regimentais da adequação curricular dos estabelecimentos, bem como para o alcance efetivo dos objetivos da Educação Física, desportiva e recreativa são situados em: I - Quanto à sequência e distribuição semanal, três sessões no ensino primário e no médio e duas sessões no ensino superior, evitando-se concentração de atividades em um só dia ou em dias consecutivos. II - Quanto ao tempo disponível para cada sessão, 50 minutos, não incluindo o período destinado à preparação dos estudantes para as atividades. III - Quanto à composição das turmas, 50 estudantes do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física.

Entretanto, é importante notar que a separação das turmas por sexo e a não concentração de atividades em um único dia ou dias consecutivos não eram meramente decisões pedagógicas. Estavam intrinsecamente ligadas a recomendações que priorizavam aspectos fisiológicos, relacionados e legitimados pelos princípios típicos de carga e sobrecarga do treinamento desportivo (Castellani Filho, 2017; Coletivo de autores; 2009).

Essas regulamentações impuseram um modelo de organização de turmas excludente, que não permitia a inclusão das aulas de Educação Física nos horários regulares dos turnos. Isso resultou em um ônus para os estudantes das camadas populares que frequentavam a escola pública, pois muitas vezes eram forçados a frequentar a escola em dois turnos não consecutivos. Além disso, gerou um sistema de seriação diferenciado, embora os conteúdos de ensino nas séries fossem, em sua maioria, os mesmos (Coletivo de autores; 2009).

No que diz respeito ao espaço físico para a vivência das aulas, a abordagem dada ao conhecimento nessa área, mediada internamente à organização do tempo, exigiu a criação de espaços distintos em relação às outras disciplinas. As aulas de Educação Física eram ministradas prioritariamente em espaços abertos, como quadras, campos e terrenos, e na ausência destes, em praças e clubes próximos às escolas.

No que se refere à normatização escolar, essa área pode ser considerada uma das mais regulamentadas do currículo. Entre as normas estabelecidas, destaca-se uma antiga brecha na legislação que permitia a dispensa da prática do componente curricular da Educação Física apenas para "a participação facultativa dos estudantes trabalhadores do curso noturno, com jornada igual ou superior a seis horas" (Castellani Filho, 2017). É importante ressaltar que essa norma era apresentada como um benefício legal para os trabalhadores, mas, contraditoriamente, pode ser interpretada como uma punição, uma vez que impedia ou dificultava o acesso deles ao desenvolvimento humano por meio da aquisição da cultura corporal, da prática pedagógica e da especificidade do conhecimento humano (Castellani Filho, 2017; Coletivo de autores, 2009; Medina 2010).

Assim, fica evidente a necessidade de coerência entre a organização e a normatização escolar, bem como a importância de analisar essas questões sob uma perspectiva crítica, à luz das teorias sociais, para promover uma Educação Física mais inclusiva e emancipatória.

Nos estudos, pesquisas e análise da cultura corporal e sua relação com o currículo da Educação Física, é possível identificar distintas abordagens em contraste com a ênfase no desenvolvimento da aptidão física como principal objetivo educacional. A abordagem crítico-superadora, por sua vez, propõe uma perspectiva pedagógica que visa examinar o vasto conjunto de manifestações culturais produzidas

ao longo da história humana por meio da expressão corporal. Isso inclui atividades como jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica e outras práticas que podem ser consideradas como produção e reprodução social dos seres humanos em relação as experiências vividas pela humanidade ao longo do tempo, as quais foram criadas e desenvolvidas culturalmente (Coletivo de Autores, 2009).

Ao analisar a evolução da postura corporal da espécie humana ao longo de sua história, percebe-se uma notável transformação em relação ao ser humano primitivo, que originalmente adotava uma postura quadrúpede. No decorrer da evolução, o ser humano passou a adotar a postura bípede que caracteriza a anatomia contemporânea. Essa transformação progressiva foi uma resposta às interações do ser humano com a natureza e com outros membros de sua espécie.

Essa transição gradual para a posição ereta pode ser vista como uma adaptação às exigências da natureza. Por exemplo, a necessidade de alcançar frutos em árvores pode ter levado os ancestrais humanos a desenvolver uma nova habilidade: a capacidade de permanecer de pé. Esse marco na evolução humana não apenas se tornou um patrimônio cultural compartilhado, mas também foi incorporado ao comportamento de todos os seres humanos.

A superação da postura quadrúpede ocorreu em grande parte devido às interações sociais entre os seres humanos. Através da aprendizagem mútua e do aprimoramento contínuo das atividades corporais, os seres humanos foram capazes de enfrentar os desafios impostos pelas barreiras naturais e pelas necessidades básicas, como fome, sede, frio e medo. Essa evolução da postura e do comportamento humano é um testemunho da capacidade de adaptação e desenvolvimento cultural da espécie (Lessa, 2015; Lukács, 2013, 2012, 2011).

Portanto, é afirmado que a materialidade da corporalidade humana foi moldada ao longo da história e, como resultado, surgiu uma cultura corporal que engloba um conjunto de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade (Barros Jr., 2023; Sousa, 2022). Esses conhecimentos são de fundamental importância para serem resgatados e transmitidos aos estudantes nas instituições de ensino. Algumas perspectivas antropológicas e históricas argumentam que a mão foi o primeiro instrumento de trabalho da espécie humana (Coletivo de autores, 2009).

Supõe-se que essa descoberta tenha ocorrido quando o ser humano, em busca de proteção contra animais, lançou uma pedra, o que levou ao alongamento dos tendões. Nesse momento, ele percebeu o potencial das mãos para realizar diversas atividades, como caçar, pescar, entalhar pedras, construir abrigos e criar ferramentas de trabalho essenciais para garantir sua sobrevivência. Assim, enquanto o ser humano moldava sua corporeidade e corporalidade ao longo da história, também desenvolvia novas habilidades e criava instrumentos, e por meio do trabalho, transformava a natureza, construía a cultura e, ao mesmo tempo, construía a si mesmo (Coletivo de Autores, 2009; Lessa, 2015; Medina, 1994).

Nessa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física, é de suma importância promover o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É fundamental que os estudantes compreendam que o ser humano não possui inatamente a habilidade de pular, saltar, arremessar, balançar, jogar, entre outras atividades corporais. Todas essas práticas foram construídas em épocas específicas da história como respostas a estímulos, desafios ou necessidades humanas circunstanciais.

Alinhado com os estudos sobre a ontologia do ser social, conforme Lukács (2013, 2012, 2011), é possível afirmar que a dimensão corpórea do ser humano se manifesta e se relaciona de maneira intrínseca com as atividades produtivas que moldaram a trajetória da humanidade e hoje estão postas nas seguintes categorias fundamentais: Trabalho, reprodução social, ideologia e o estranhamento.

O trabalho humano adquire contornos particulares quando se manifesta por meio de movimentos sistematizados, ordenados, articulados e institucionalizados, os quais se transformam em produção material concreta e consciente. Isso se evidencia nas diversas práticas, como jogos, ginástica, esporte, dança e luta. Paralelamente, essas atividades complexas, que surgem como desdobramentos e coexistem com o trabalho, também assumem a forma de linguagem. Dessa maneira, um simples piscar de olhos pode se tornar a expressão de um flerte ou acordo, um beijo pode revelar afetividade, uma dança pode simbolizar uma batalha ou crenças. Até mesmo as mãos dos surdos podem comunicar por meio da linguagem gestual. Além disso, essas atividades demonstram sua capacidade de produzir e reproduzir aspectos sociais quando, por exemplo, uma luta corpo a corpo se desenrola em uma disputa pela dominação (Coletivo de autores, 2009).

É crucial destacar que essas dimensões da atividade não se apresentam de forma isolada na produção humana. Elas se interligam e coexistem, sendo trabalho, linguagem e reprodução social ao mesmo tempo. Nesse contexto, a abordagem do conhecimento busca remontar às origens ou à gênese das práticas, permitindo aos estudantes vislumbrarem sua historicidade. Essa perspectiva proporciona aos indivíduos a compreensão de si mesmos como sujeitos históricos, capazes de influenciar o curso de suas vidas pessoais e das atividades corporais sistematizadas.

Embora o conteúdo do ensino esteja intrinsecamente relacionado às atividades corporais institucionalizadas, a visão da historicidade tem como objetivo principal enfatizar que a produção humana é um processo contínuo e mutável. Essa compreensão instiga os estudantes a adotar uma postura de criadores de outras práticas corporais que, ao longo da história, podem se tornar parte integrante das instituições sociais.

O processo de ensino e aprendizagem da Educação Física, dentro da perspectiva da abordagem crítico-superadora, desempenha um papel crucial na vivência do lúdico, com o objetivo de estimular a criatividade humana e fomentar uma atitude produtiva e culturalmente enriquecedora. Essa abordagem busca proporcionar a emancipação dos indivíduos, não apenas no contexto da preparação para o trabalho, mas também, e principalmente, no tempo livre dedicado ao lazer. A Educação Física escolar, ao centrar-se na reflexão sobre a cultura corporal, tem como meta fortalecer os interesses das camadas populares, adotando uma abordagem pedagógica que prioriza princípios como a solidariedade e a generosidade em oposição ao individualismo. Além disso, enfatiza a cooperação em detrimento da competição e promove a distribuição em contraposição à apropriação.

Essa abordagem pedagógica não se limita apenas ao desenvolvimento de habilidades físicas, mas também busca nutrir a capacidade dos alunos para compreenderem criticamente as dinâmicas sociais e culturais. Ela rejeita a ideia de dominação e submissão do ser humano por outro ser humano, promovendo, assim, valores que contribuem para uma sociedade mais equânime e justa. Dessa forma, a Educação Física pode contribuir para que os estudantes se tornem agentes conscientes de mudanças, capazes de promover uma sociedade mais solidária, igualitária e enriquecedora, tanto no contexto do trabalho como no tempo livre dedicado ao lazer.

A profundidade dessa reflexão desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do reconhecimento de classe por parte dos estudantes, situando esses valores dentro da prática social capitalista da qual eles são sujeitos históricos. Esse reconhecimento de classe é uma condição objetiva essencial para a construção da consciência de classe dos estudantes e para seu engajamento intencional na luta organizada pela transformação estrutural da sociedade e pela conquista da hegemonia popular. O conhecimento é abordado metodologicamente de maneira a facilitar a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista, que incluem a noção de totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. Ele é organizado de forma a ser entendido como provisório, historicamente produzido e, de maneira espiral, amplia progressivamente o horizonte de pensamento dos estudantes, conforme os ciclos mencionados anteriormente (Coletivo de autores, 2009).

Nesse entendimento, o Esporte, como parte da cultura corporal, é abordado pedagogicamente na escola de maneira crítico-superadora. Isso implica em evidenciar o sentido e o significado dos valores que o esporte promove, bem como as normas que o regulamentam, dentro do contexto sócio-histórico em que se insere. Essa abordagem não desconsidera a importância do domínio dos elementos técnicos e táticos do esporte, mas não os coloca como os únicos e exclusivos conteúdos da aprendizagem. Em vez disso, busca promover uma compreensão mais profunda e crítica dos aspectos sociais, culturais e históricos relacionados ao esporte.

É possível explicar aos estudantes que um jogo de *beach* tênis, como exemplo, só se torna interessante e desafiador devido à existência da contradição entre erro e acerto. Isso os ajudará a perceber o quão monótono e desprovido de prazer seria uma partida na qual a bola nunca caísse. O erro, quando abordado de forma crítica, deixa de ser apenas um motivo de frustração e passa a ser encarado como uma oportunidade de aprendizado. Da mesma forma, o acerto não se limita à noção de vitória, disputa ou dominação sobre o adversário.

Um saque bem executado, por exemplo, resulta de um extenso treinamento sob condições específicas, contribuindo para o aprimoramento da técnica, o que abre caminho para o tão desejado "salto qualitativo" na superação dos erros de execução. No contexto do jogo, é fundamental que as atividades corporais, as habilidades individuais e o domínio da técnica de cada jogador, em ambos os lados da quadra,

estejam interligados. Isso vai além da simples visão maniqueísta de "eu contra o adversário", que muitas vezes se resume à ideia de vencer a todo custo.

Uma autêntica compreensão da dinâmica de um jogo requer considerar múltiplos fatores determinantes. Estes incluem a relação entre erro e acerto, a vontade coletiva, valores éticos, morais e políticos, além das habilidades individuais e do domínio técnico. Todas essas determinações contribuem para mudanças qualitativas no desempenho do jogo. Esses elementos estão também interconectados com outros fatores, como técnicas adicionais, táticas, condições do espaço físico, materiais utilizados, processos pedagógicos, relações sociais (incluindo a posição de cada jogador no esporte e como eles interagem entre si, seja cooperando ou competindo de forma justa), bem como as influências das instituições sociais, como normas e campeonatos. Compreender essa complexidade permite aos estudantes uma visão mais profunda, unitária e múltipla em determinações da prática esportiva.

Esse enfoque pedagógico não se encaixa em uma estrutura escolar rígida e conservadora. Pelo contrário, reconhece a flexibilidade de utilizar diversos espaços para aprendizagem. A quadra ou o campo esportivo são usados para a prática do jogo, enquanto a sala de aula se torna um ambiente para reflexão pedagógica sobre a atividade esportiva. O intervalo, antigo recreio, por sua vez, pode se transformar em um espaço para jogos informais. Competições ou campeonatos podem ser usados para coletar dados, identificar padrões e realizar generalizações, entre outras atividades.

Quanto à questão do tempo necessário para a aprendizagem, a abordagem crítico-superadora prioriza os ciclos de desenvolvimento do pensamento do estudante em detrimento de uma divisão estrita por séries. Isso significa que o ensino e a aprendizagem são adaptados ao ritmo individual de cada estudante, em vez de seguir uma programação baseada exclusivamente no ano de escolaridade. Essa abordagem reconhece a importância de respeitar o ritmo de aprendizado de cada indivíduo (Coletivo de autores, 2009)

É importante ressaltar que a normatização escolar nem sempre esteve alinhada com essa visão mais flexível e inclusiva da educação, como exemplificado pelo histórico de dispensas das aulas de Educação Física para estudantes trabalhadores, com base em amparo legal (Castellani Filho, 2017; Coletivo de autores, 2009). Isso contrasta com outras disciplinas, como língua Portuguesa, matemática ou geografia,

que nunca foram dispensadas nas mesmas condições. A diferenciação ocorre porque essas matérias se enquadram no âmbito do conhecimento científico universal que precisa ser transmitido aos estudantes através da escola, não apenas para fins educacionais, mas também para garantir um nível mínimo de competência necessária para a reprodução da força de trabalho na sociedade. Isso reflete as complexas interações entre educação, trabalho e estruturas sociais.

Nessa perspectiva que enfoca a reflexão sobre a cultura corporal, a expressão corporal é reconhecida como um complexo social que engloba a linguagem, um conhecimento universal que é um patrimônio da humanidade. Esse conhecimento também deve ser transmitido e assimilado pelos estudantes no ambiente escolar. A ausência desse aprendizado impede uma compreensão completa tanto do ser humano quanto da realidade dentro de uma perspectiva de totalidade.

Para compreender a complexidade e contradição da realidade natural e social, é essencial que haja uma reflexão sobre a cultura corporal. Portanto, é necessário desenvolver normas e políticas públicas que considerem a integralidade da corporalidade humana e suas diversas mediações como objeto do conhecimento na Educação Física. Isso inclui reconhecer a expressão da cultura corporal como linguagem, tanto no sentido de saber quanto de conhecimento como parte integrante do ser social humano (Coletivo de autores, 1993; Medina, 1994).

Essa abordagem reconhece que o corpo humano é um meio fundamental para a apreensão, objetivação e subjetivação com o mundo que o cerca. A Educação Física desempenha um papel vital ao transmitir e explorar essa determinação para formação humana por meio da linguagem corporal como parte essencial da educação dos estudantes, contribuindo para uma compreensão mais profunda da cultura, da sociedade e do indivíduo. Portanto, é importante desenvolver políticas e práticas educacionais que valorizem e incorporem plenamente a cultura corporal como um componente crucial da educação e da Educação Física.

É determinante enfatizar que os três pilares da dinâmica curricular - cuidado com o conhecimento, organização e normalização - muitas vezes não estão alinhados nas escolas. Essa desarmonia é uma característica intrínseca ao movimento histórico das tendências emergentes na educação, uma vez que essas tendências não se integram organicamente a possibilidade de um projeto político pedagógico emancipador nas escolas brasileiras. Pelo contrário, elas frequentemente se colocam

em contradição com esse projeto, pois estão vinculadas aos interesses da classe dominante e proprietária a qual é contrária as classes populares e a transformação social. Como resultado dessa contradição, a concepção e a prática dos três pilares da dinâmica curricular na escola não são explícitas, mas sim implícitas. Eles não aparecem na estrutura curricular com a mesma coerência e articulação (organicidade) das tendências que estão em confronto. Essa organicidade é construída dentro do processo de luta pela afirmação do projeto político-pedagógico disputado no âmbito do movimento histórico pela transformação estrutural da sociedade (Duarte, 2012; Saviani, 2010).

Esse movimento, que orienta a ação revolucionária das pessoas, compreende diversos momentos simultâneos: desestabilizar as estruturas existentes, estruturar um novo paradigma educacional, convencer a sociedade da necessidade dessas mudanças e consolidar as concepções práticas e ideológicas que delimitam o contexto sócio-histórico. Isso envolve confrontar essas concepções com aquelas que se opõem a elas, buscando competência e objetividade para realizar esse projeto de forma a concretizar condições de vida melhor para as pessoas, que são entendidas como sujeitos históricos e construtores de seu próprio processo de humanização.

Na área educacional, esses momentos são historicamente vivenciados e impulsionam lutas por transformações. Na escola, orientam a visão de educadores comprometidos com a democracia em nosso país. No campo da Educação Física, manifestam-se como uma vontade política de desenvolver uma teoria geral que sustente práticas transformadoras, alinhadas com os interesses das camadas populares na busca por uma sociedade mais justa, humana e equânime.

7.1.3 Desumanização para além dos muros da escola

7.1.3.1 Breve Análise de Conjuntura

No seio da atual conjuntura, marcada pela perpetuação do sistema capitalista em sua fase imperialista, observa-se a ausência de uma profunda reflexão acerca do verdadeiro significado da Educação Física (Bracht, 1999; Medina 2010; Taffarel, 2020). Esta lacuna, por sua vez, é resultado das disputas políticas que, de maneira sistemática, têm subtraído dessa disciplina a oportunidade de se estabelecer, de modo definitivo, como uma área autêntica do conhecimento, capaz de abordar a estética, a ontologia do ser social e a produção da cultura corporal (Barros Jr., 2023; Sousa, 2022). O período histórico atual, compreendido pela ressaca pós-golpe político-empresarial que culminou na destituição da presidente Brasileira legitimamente eleita Dilma Rousseff, configura-se como um período propício para uma reavaliação profunda e para uma tomada de posição coletiva mais clara nesse âmbito. Isso possibilitaria uma transformação significativa e uma ampliação não apenas do escopo de estudo da Educação Física, mas também de suas esferas de atuação.

No mundo e no Brasil o momento presente continua a revelar o processo de deterioração das forças produtivas. A cada dia, torna-se mais evidente que o ciclo incessante de "crise-ajuste-crise" não é um fenômeno passageiro ou limitado à superestrutura, mas sim uma característica intrínseca e permanente do sistema. Dados estatísticos negativos no âmbito econômico reforçam essa constatação (Jinkings *et al.*, 2016; Mascaro, 2019).

As implicações sociais resultantes do desmantelamento do tecido democrático e da supressão de direitos são profundamente prejudiciais e acarretam consequências avassaladoras, sobretudo para os estratos mais desfavorecidos da população: os pobres, a comunidade negra, os povos indígenas, os quilombolas, os habitantes das regiões rurais, ribeirinhas e florestais, os desprovidos de moradia, os trabalhadores rurais sem-terra, os afetados por megaprojetos, as mulheres, a comunidade LGBTQI+ e os portadores de deficiência. Agravam-se, também, as problemáticas ambientais, manifestadas na devastação das florestas, na exploração mineradora predatória, na privatização dos recursos hídricos e na negação das mudanças climáticas. Ademais, as questões políticas também se deterioram, com o avanço das forças de direita e

extrema-direita, o fortalecimento das milícias, do tráfico de drogas, do nefasto "gabinete do ódio", da disseminação de informações falsas, da influência dos Think Tanks, da erosão da Constituição Cidadã de 1988 e da desestabilização do equilíbrio entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. As relações entre o Estado e a sociedade civil assumem contornos belicosos e violentos, com a presença ameaçadora das forças armadas, impondo coerção como política de Estado, além de uma política externa submissa aos Estados Unidos (Castellani Filho, 2020; Mascaro, 2018; Taffarel, 2020;).

Essas medidas devastadoras reverberam, inegavelmente, nas esferas culturais. Manifesta-se um declínio teórico, acompanhado de uma desintelectualização e de um negacionismo científico que promovem a destruição das culturas tradicionais, substituindo-as por valores inerentes a uma cultura meritocrática, paternalista, militarista, oligárquica, machista e impregnada de variadas formas de preconceito e aversões, como a homofobia, xenofobia e gerontofobia. Busca-se instituir um ethos geocultural alinhado ao ethos geopolítico do imperialismo, a face do capitalismo, em escala mundial. Nessa cultura da exploração e opressão humana, bem como da devastação ambiental, prevalecem as ideias da classe dominante, enraizadas na ética e moral burguesas capitalistas, caracterizadas pela exploração e opressão, além da lógica privatista, mercantilista, empresarial, parasitária, militarista, disciplinadora, subserviente, entreguista, obscurantista, negacionista, anticientífica, destituída de contexto histórico e carente de análise crítica (Castellani Filho, 2020; Jinkings *et al.*, 2016; Mascaro, 2018; Taffarel, 2020;).

O estágio atual do capitalismo tardio, em sua faceta imperialista e manipuladora (Lenin, 2007; Lukács, 2013; 2012), acarreta a degradação econômica, o retrocesso social e a erosão da democracia. Na América Latina, ressurgiu de maneira pública, convicta e popular a tendência fascista como uma alternativa política. Essa opção encontra sustentação no processo contemporâneo de acumulação capitalista, cujos pilares centrais são o capital financeiro, a indústria bélica-militar e o narcotráfico. O Movimento "Direito à Memória e Justiça Racial" ilustra de forma concreta essa relação, ao denunciar as ações genocidas do Estado contra a população negra no Rio de Janeiro (Castellani Filho, 2020; Mascaro, 2018; Taffarel, 2020).

Por meio dessa base teórica, que revela as conexões e relações, as correlações de forças entre as classes e frações de classes sociais, e evidencia a luta de classes e suas implicações na economia, nas relações sociais, na política, no ambiente e na cultura em geral, é possível vislumbrar as tendências predominantes na conjuntura atual em relação à Educação Física e à formação humana. Nesse contexto, emergem proposições inovadoras para enfrentar os embates entre projetos antagônicos na formação de professores de Educação Física, bem como para examinar a situação dos cursos e analisar a Resolução 06/2018, aprovada em 18 de dezembro de 2018, que estabelece as diretrizes para os cursos de Educação Física (Castellani Filho, 2020; Taffarel *et al.*, 2020).

Lançando as lentes dialéticas de investigação sobre este panorama, torna-se evidente que a Educação Física não pode ser dissociada das condições sociais, políticas e econômicas que a permeiam. Ela se insere no âmago das lutas de classes e das contradições do sistema capitalista, sendo parte fundamental na moldagem da cultura e na formação do sujeito histórico.

Assim, torna-se imperativo que os educadores físicos se conscientizem da necessidade de uma práxis pedagógica que vá além das superficialidades, enfrentando as estruturas de dominação. No âmago da conjuntura brasileira contemporânea, ressoa o Projeto de Formação Inicial e Continuada de Professores, uma proposta que há muito tempo é sustentada por entidades educacionais e pela teoria pedagógica crítica, no âmbito da formação docente. Essa proposta é fundamentada em uma abordagem de educação que reconhece a dimensão histórica e a necessidade de sobrepujar a desumanização inerente ao modo de produção capitalista, encontra alicerces nas diretrizes curriculares que objetivam transcender as políticas permeadas pelos princípios do neoliberalismo e do ultra neoliberalismo (Malanchen, 2016; Taffarel *et al.*, 2020).

7.1.3.2 Formação da Educação Física na Contemporaneidade

Ademais, esse projeto acolhe os pilares fundamentais da teoria pedagógica Histórico-Crítica e a psicologia histórico-cultural (Martins e Duarte, 2013) como fundamento para a formação de professores. Nesse contexto, emergem os princípios delineados pelo Projeto de Formação de Professores da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2018), os quais detêm profundo significado:

1. Formação inicial sempre presencial e de nível superior.
2. Integração da transformação do sistema educacional com mudanças estruturais e conjunturais.
3. Promoção da gestão democrática da educação como parte do processo de democratização da sociedade brasileira.
4. Defesa da autonomia universitária.
5. Reformulação constante e contínua dos cursos de formação de professores, abrangendo conhecimentos científicos, tecnológicos e demandas socioculturais.
6. Enfatização da Universidade como local prioritário para a formação profissional.
7. Superação da fragmentação e dicotomia na formação.
8. Gradual extinção da formação de professores em nível médio.
9. Adoção dos princípios da Base Comum Nacional, incluindo formação teórica sólida e interdisciplinar, integração entre teoria e prática ao longo do curso, ênfase no trabalho coletivo e interdisciplinar, compromisso social do profissional embasado na concepção sócio-histórica e nas lutas sociais, promoção da gestão democrática e integração da formação continuada como parte do aprimoramento profissional.

Estes fundamentos, arraigados na compreensão histórica e social da educação, consolidam uma abordagem educacional alinhada com a busca pela emancipação humana e pela construção de uma sociedade mais equânime e justa. No cenário de desafios impostos pelo contexto socioeconômico, a persistência deste projeto e de suas premissas aponta para um caminho que transcende as amarras do sistema capitalista, promovendo uma formação que nutre a consciência crítica e o engajamento transformador dos futuros educadores (Malanchen, 2016; Taffarel *et al.*, 2020).

No que concerne aos cursos de Educação Física no contexto brasileiro, é possível traçar uma trajetória de evolução ao longo do tempo, marcada por diferentes normatizações e modalidades regulamentadas em cada fase específica. Desde o estabelecimento do Decreto-Lei 1212/1939 até a promulgação da Resolução CNE n.º 6/2018, uma série de marcos regulatórios delineou o panorama da formação nessa

área. Contudo, ao observar de maneira mais profunda esses marcos, torna-se nítido que eles não emergiram isolados, mas sim inseridos em contextos históricos particulares, moldados por forças sociais e econômicas específicas (Taffarel, 2012).

A reconfiguração dessas regulamentações não ocorreu em um vácuo; ao contrário, ela se coaduna com as oscilações das tendências econômicas em nosso país. Isso inclui fenômenos como a desregulamentação do mercado de trabalho, o esforço de regulamentar determinadas profissões, a fragmentação na formação acadêmica, a constituição de conselhos profissionais, a adoção de práticas de flexibilização, terceirização e privatização, além da transferência de recursos públicos para o setor privado. Cada uma dessas medidas se articula com a dinâmica da economia e, por conseguinte, influencia diretamente o desenho da formação em Educação Física ao longo das décadas.

No cenário atual, o ano de 2020 se destaca como um ponto decisivo, atuando como catalisador e intensificador de tendências preexistentes. A pesquisa de doutorado de Cassia Hack (2017) oferece uma análise aprofundada das implicações e impactos dessas tendências no campo da educação, especialmente na formação de professores de Educação Física. O contexto de 2020 funciona como uma lente que amplifica as dinâmicas subjacentes, revelando como as forças econômicas e sociais continuam a influenciar a formação docente, desencadeando mudanças significativas (Taffarel et al., 2020).

Nesse sentido, a análise histórica dos marcos regulatórios nos cursos de Educação Física no Brasil revela um panorama intrincado, em que as mudanças nas regulamentações não são meros ajustes técnicos, mas sim reflexos concretos das dinâmicas econômicas e sociais do país. Compreender essa interconexão é crucial para discernir como as políticas de formação são forjadas em um contexto mais amplo e como elas, por sua vez, influenciam a própria trajetória social e econômica do Brasil.

De acordo com as informações obtidas em agosto de 2020 através da plataforma pública e-MEC, que armazena dados relativos aos cursos e instituições de ensino superior, foi realizado um exame da quantidade de cursos de Educação Física no Brasil. Esses cursos foram categorizados com base nos setores (público e privado), nas modalidades de ensino (presencial e a distância) e nos graus acadêmicos (bacharelado e licenciatura). Adicionalmente, uma análise avançada foi conduzida, avaliando os cursos de graduação por estado e investigando a situação no ano de

2020. Nesse contexto, foram aplicados oito filtros distintos para cada estado, com base na modalidade, grau e gratuidade: 1) Modalidade a distância, bacharelado e público; 2) Modalidade a distância, bacharelado e privado; 3) Modalidade a distância, licenciatura e público; 4) Modalidade a distância, licenciatura e privado; 5) Presencial, bacharelado e público; 6) Presencial, bacharelado e privado; 7) Presencial, licenciatura e público; 8) Presencial, licenciatura e privado.

A análise conduzida revelou a existência de 3.055 cursos de Educação Física no território brasileiro. Desse número, a predominância é dos cursos privados, totalizando 2.766. No âmbito da modalidade Educação a Distância, foram identificados 1.351 cursos no setor privado, sendo 734 licenciaturas e 589 bacharelados. Na modalidade presencial, constatou-se a existência de 1.704 cursos, dos quais 1.443 são de instituições privadas. Assim, fica claro que os Cursos de Educação Física, em sua maioria, estão inseridos no contexto do setor privado, representando 91% do total de cursos. A tendência de crescimento é notável nos cursos de bacharelado e na modalidade de ensino a distância. Essa expansão é evidente quando comparado com os dados de 2017, uma vez que o número de cursos quase duplicou, passando de 1.709 para 3.055, com a criação de 1.346 novos cursos.

Avaliando as cinco regiões do Brasil, a Região Sudeste apresenta a maior concentração de cursos, representando 35% do total. Em segundo lugar, o Nordeste contribui com 25% dos cursos, seguido pela Região Sul, que detém 16%. As regiões Norte e Centro-Oeste empatam na quarta colocação, cada uma representando 12% do total de cursos.

Em consonância com as observações de Medina (2010) e ainda em análise atual da plataforma e-MEC, torna-se possível compreender uma intensificação dessa tendência nos dias contemporâneos. O aumento desmedido do número de escolas de Educação Física, embora tenha sinalizado uma aparente abertura do mercado de trabalho, resultou inevitavelmente em uma deterioração da qualidade do ensino. Isso forçou as instituições de ensino a absorverem docentes sem os requisitos adequados para desempenhar suas funções. A política seguida, orientada para todo o ensino de terceiro grau, resultou em uma significativa degradação na qualidade educacional. É evidente que a universidade e o ensino superior em geral, como amplamente reconhecido, encontram-se em uma situação alarmante, clamando por intervenções imediatas.

Com a explosão da oferta de cursos, sobretudo na modalidade a distância nas instituições particulares, a consequência foi a entrada no mercado de trabalho de profissionais completamente desprovidos de qualificação para desempenhar funções educativas. A situação atual é um testemunho desse cenário.

Ao buscar traçar o perfil educacional de um estudante médio ao longo de sua jornada em uma escola de Educação Física, é provável encontrar um cenário como o descrito por Bracht (2010) Medina (2010) e Taffarel *et al.* (2020):

- a) Incapacidade de explicar de maneira coerente a proposta subjacente à disciplina Educação Física;
- b) Conhecimento limitado acerca das finalidades da Educação;
- c) Foco exagerado em alguns esportes, negligenciando outras práticas educativas;
- d) Dificuldade em apreender a importância de uma base teórica em relação à prática;
- e) Supervalorização da competição nas atividades, enfatizando resultados e vitórias;
- f) Perspectiva predominantemente individualista, em detrimento de uma compreensão mais abrangente do processo educativo;
- g) Posse de uma consciência essencialmente ingênua;
- h) Desafios significativos em se comunicar e manter um diálogo eficaz.

O colapso e o engano intrínseco à escola burguesa tornam-se evidentes ao perceber que ela tem exercido um papel insuficiente na transformação desse cenário de formação na Educação Física, desde o início até o término do período escolar. Pelo contrário, é comum observar a reafirmação de determinados aspectos negativos trazidos pelos estudantes de etapas anteriores.

Conforme informações levantadas pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), publicado em janeiro de 2022, somente 21% dos jovens brasileiros entre 25 e 34 anos concluíram o Ensino Superior. Em contrapartida, a média entre os países membros da OCDE é de 44%. Ao considerar que esses universitários representam menos de 2% da população com oportunidade de acessar o ápice da educação, é pertinente questionar se a escola, enquanto instituição oficial, ainda possui uma razão de ser no sentido de promover a emancipação dos homens e mulheres brasileiros. Somente por meio de uma convicção sólida e da confiança nas verdadeiras potencialidades do ser humano é que poderemos manter viva a energia necessária para transformar a escola em um ambiente privilegiado de cultivo do verdadeiro conhecimento e humanização nos

níveis mais elevados, contribuindo assim para o desenvolvimento afetivo e cultural das pessoas.

7.1.3.3 Atores Sociais e Contradições na Formação

A atual conjuntura que se desdobra na formação dos professores, de maneira abrangente, também reverbera de maneira marcante nos Cursos de Educação Física. Neste cenário, evidencia-se uma ascendente presença da iniciativa privada e a crescente adoção da modalidade de Educação a Distância. No entanto, esse quadro se torna mais complexo devido à segmentação desses cursos e à atuação enérgica de um Conselho profissional que, sob a tutela do aparato estatal burguês, exerce prerrogativas que transcendem as barreiras legais e, ainda mais, desafiam as bases da legitimidade. Um exemplo manifestamente ilustrativo dessa ingerência se observa nas esferas educacionais, nas instituições escolares e nos cursos de formação inicial e contínua de professores de Educação Física (Castellani Filho, 2020; Taffarel *et al.*, 2020).

A supremacia das ideias em cada época histórica tem se mantido sob o controle da classe dominante. A ideologia que se solidifica como hegemônica é, sem sombra de dúvida, a ideologia da classe dominante, visto que esta tem um interesse latente na perpetuação da estratificação social e tal modo de produção enseja uma superestrutura ideológica que lhe é concomitante (Lukács, 2013). Uma incursão aprofundada nas raízes da constituição dessa hegemonia, remontando aos primeiros cursos instituídos no Brasil durante a década de 1930, revela que quatro forças foram intrínsecas na orientação dos Cursos de Formação de Professores de Educação Física: o modelo econômico de exploração da força de trabalho, o viés médico higienista e eugenista, a abordagem militarista e a inclinação à enaltecer o esporte. Em meio a esse processo, o Golpe empresarial militar de 1964 pavimentou o caminho para que a Educação Física se tornasse obrigatória no Ensino Superior, abrindo, dessa forma, espaço para a proliferação de novos cursos de Educação Física nas universidades, concomitantemente à proliferação de uma divisão entre a Licenciatura, com foco na formação docente, e o Bacharelado, voltado ao desenvolvimento científico do esporte (Castellani Filho, 2017; Medina, 2010; Soares, 2004).

Os anos que abrangem a década de 1980 até os anos 1990, que ficaram marcados pelo movimento pela democratização do país, foram também palco do surgimento de teorias pedagógicas críticas e teorias igualmente críticas no âmbito da Educação Física. Estas abordagens advogam por formulações pautadas em fundamentos teóricos sólidos, que contestem a fragmentação da formação e a negação do conhecimento. O ingresso no novo milênio trouxe consigo a perspectiva de ampliar os campos de atuação, inserindo-se em um contexto repleto de contradições, típico de uma sociedade fundada na luta de classes, e isso foi fomentado por políticas públicas no domínio esportivo, culminando com a criação do Ministério do Esporte (Castellani Filho, 2020; Taffarel *et al.*, 2020). A proposta de unificação do curso, apresentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), adquiriu substância durante esse período. Entretanto, o Golpe burguês parlamentar de 2016 fez regredir esse processo, relegando-nos novamente a um conjunto de ideias que remetem ao século passado. À esta conjuntura somam-se as pressões impostas por empresas, grupos fundamentalistas, negacionistas e profascistas (Jinkings, 2020; Mascaro, 2017).

O cenário de confronto que se desenha engloba as posições ostentadas pelos Conselhos Estaduais de Educação Física e pelo Conselho Nacional de Educação Física (CREF/CONFEF), os quais desempenham um papel determinante na divisão da formação dos Cursos de Educação Física. Essa atuação não apenas ultrapassa suas competências originais, mas também se infiltra desde os órgãos de estímulo à pesquisa até as esferas acadêmicas nas universidades e nos projetos pedagógicos das escolas, nos sistemas de saúde, esporte e lazer. Além disso, o conflito perpassa por desafios na atuação nos campos laborais, que estão recuados devido à implementação de políticas ultraneoliberais e à proliferação da doutrina do Estado Mínimo no âmbito social e Máximo para o capital. Emergindo no meio desse contexto está o Estado de Exceção, que representa a forma jurídica inerente ao neoliberalismo e que assume o papel de Estado imprescindível na engrenagem deste modelo de reprodução social (Jinking, 2020; Mascaro, 2017).

É relevante salientar que o Golpe burguês parlamentar de 2016 (Mascaro, 2018) direcionado à presidente brasileira Dilma Rousseff (Jinkings *et al.*, 2016) resultou em retrocessos significativos nas políticas educacionais. O Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e ao Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), viu suas políticas educacionais recuarem. O mesmo ocorreu com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), cujo propósito era contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, valorizando a diversidade sociocultural, promovendo educação inclusiva, direitos humanos e sustentabilidade socioambiental. A SECADI estava envolvida em ações que abrangiam desde a Educação de Jovens e Adultos até a Educação para Relações Étnico-Raciais, passando por Educação Especial e Direitos Humanos (Decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012).

Outra área impactada foi o Ministério do Esporte, juntamente com suas secretarias, programas e projetos. O projeto de construção do Sistema Nacional do Esporte, abrangendo políticas de esporte, educação, lazer e inclusão social, bem como esporte de alto rendimento, ciência e tecnologia e ações estratégicas relacionadas a grandes eventos esportivos, foi interrompido. Com a chegada do governo de Jair Bolsonaro em 1º de janeiro de 2019, o Ministério do Esporte foi integrado ao Ministério da Cidadania, juntamente com o Ministério da Cultura e Ministério de Desenvolvimento Social (Castellani Filho, 2020; Taffarel, 2020). Isso eliminou possibilidades de continuidade do trabalho que vinha sendo desenvolvido no Ministério do Esporte, resultando em um impacto negativo para o povo brasileiro e para as áreas de atuação no campo da Educação Física.

Relativo às Políticas de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social, o retrocesso afetou programas como o Programa Segundo Tempo (PST), que buscava inclusão social; o Programa Atleta da Escola, voltado a estudantes da Educação Básica; o Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) e o Programa Vida Saudável, que promoviam atividades culturais específicas, como quilombolas, indígenas e comunidades rurais; além do Plano Nacional do Esporte de Alto Rendimento, Políticas de Ciência e Tecnologia Esportiva e projetos de referência no esporte de alto rendimento. O Diagnóstico Nacional do Esporte (DIESPORTE) também foi impactado. O projeto executado pela UFBA, em parceria com outras universidades, com financiamento do CNPq e FINEP, evidenciou que é possível implementar iniciativas estatais de grande envergadura para criar um Sistema Nacional do Esporte, fomentando práticas corporais, com destaque para o sistema educacional, de saúde,

cultura, comunitário, popular e de alto rendimento, expandindo as possibilidades nos campos de atuação.

A ascensão de Jair Bolsonaro ao poder executivo em 2018, com apoio das elites econômicas, representou uma investida ideológica da extrema-direita com vistas à retirada de direitos e à intensificação da opressão de classes e grupos historicamente marginalizados. As Políticas de Igualdade Racial e Ação Afirmativa sofreram sérios retrocessos. Houve substancial redução orçamentária e quase anulação das oportunidades nas políticas públicas e nos cursos de Educação Física, resultando em impactos significativos em sua efetividade e abrangência (Castellani Filho, 2020; Taffarel *et al.*, 2020).

A Lei nº 12.288/10 instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, visando enfrentar disparidades raciais e integrar a dimensão racial nas políticas estatais. As ações afirmativas, caracterizadas por seu enfoque, caráter assistencialista e de compensação, direcionaram recursos a grupos historicamente marginalizados, objetivando combater diversas formas de discriminação. Um exemplo notável é a Lei de Cotas (nº 12.711/2012), que destinou 50% das vagas nas instituições de ensino superior a estudantes provenientes de escolas públicas. A Lei de Cotas Raciais no serviço público (nº 12.990/2017) reservou 20% das vagas em concursos federais para autodeclarados pretos ou pardos, buscando mitigar desigualdades. A obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira (Lei nº 9.394/1996) reforçou o compromisso educacional. No âmbito do Sistema Único de Saúde, foram introduzidas políticas específicas para populações vulneráveis, como Saúde da População Negra e LGBTQI+, com foco na promoção da equidade.

Da perspectiva marxista, o embate contra as políticas de igualdade racial e minorias reflete a necessidade do sistema capitalista em perpetuar as divisões na classe trabalhadora através do racismo, ideologias religiosas e dos preconceitos, enfraquecendo a unidade e consciência revolucionária da classe trabalhadora (Jinkings, 2020; Mascaro, 2017).

Os cursos de Educação Física precisam alinhar-se, aderir e defender marcos regulatórios e as políticas públicas, conquistados através de árduas batalhas da classe trabalhadora. Porém, eles também enfrentam pressões internas e externas que refletem conflitos entre diferentes projetos formativos. É fundamental a urgente

reconstrução do país e de suas políticas, incluindo a reabilitação das áreas afetadas no campo da Educação Física (Castellani Filho, 2020; Taffarel, 2020).

Este momento da história destaca claramente como as políticas sociais, especialmente aquelas voltadas para a igualdade racial e ação afirmativa, foram afetadas negativamente durante o governo de Jair Bolsonaro. As políticas de cotas, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e outras medidas que visavam reduzir desigualdades sofreram desafios significativos. Os cursos de Educação Física, sendo parte integrante desse cenário, também se depararam com desafios na busca por uma formação humanista e socialmente referenciada.

Em uma análise crítica do cenário educacional brasileiro, é possível aferir a ascensão das forças da mercantilização, da privatização e da expansão do ensino a distância, especialmente durante a pandemia do covid-19. Essas tendências foram amplamente promovidas pelas classes dominantes, conforme documentado em um estudo coordenado por Rodrigo Lamosa (2020).

Nesse contexto, uma série de entidades e organizações, como o Movimento Todos pela Educação, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Movimento Brasil Competitivo, Fundações Roberto Marinho, Itaú Social, Lemann, Bradesco, Instituto Ayrton Senna, Confederação Nacional da Indústria, Serviço Brasileiro de Apoio a Pequenas e Micro Empresas, e Igrejas Evangélicas, entre outras, aproveitaram a crise da pandemia como oportunidade para expandir seus interesses comerciais e lucro no campo educacional (Lamosa, 2020).

É fundamental destacar o papel proeminente desempenhado pela Associação Nacional das Universidades Privadas (ANUP), presidida por Elizabeth Guedes, irmã de Paulo Guedes, ex-Ministro da Economia, que representa oligopólios educacionais de grande porte, como a Estácio e a Kroton. Conforme apontado pelo Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (Colemarx, 2020a e 2020b), esses movimentos são impulsionados por organismos internacionais, corporações e centros de pensamento alinhados com a lógica capitalista de transformação da educação em mercadoria (com modificação) para extração de mais-valia.

Neste contexto crítico, surge a Coalizão Global da Educação, liderada por entidades internacionais, como o Banco Mundial, a UNESCO, a OCDE, a ONU, a OMS, o UNICEF, a OIT, bem como gigantes empresariais, incluindo Microsoft, Google, Facebook, Zoom, Moodle, Huawei e o Tony Blair Institute for Global Change,

além da Fundação Telefônica, entre outras. Essa coalizão visa acelerar a adoção de tecnologias de aprendizagem remota, consolidando o domínio de tecnologias educacionais privadas nas redes de ensino (Colemarx, 2020).

Assim, é evidente a formação de alianças com o Estado, organismos internacionais e o setor empresarial, resultando na manutenção da hegemonia na formulação de políticas educacionais e na criação de um ambiente favorável para a atuação de grupos que, apesar de se apresentarem como filantrópicos, têm interesses comerciais vultuosos. Nesse contexto, as grandes corporações de capital aberto passam a oferecer pacotes educacionais (Colemarx, 2020a; 2020b), culminando em processos de oligopolização do ensino.

Esta análise crítica revela a exploração da educação como um campo para a acumulação de capital, com consequências profundas para o acesso à educação e para a qualidade da aprendizagem no Brasil. Os efeitos concretos já podem ser percebidos na precarização do trabalho docente, falta de investimento público e mercadorização do conhecimento.

No atual contexto histórico, é inegável a presença de uma rede de marcos regulatórios legais e políticas públicas que exercem influência determinante sobre os cursos de formação de professores de Educação Física. Essa influência convergente impulsiona uma trajetória que enfatiza cursos privados, modalidades a distância, fragmentação na formação, prevalência do bacharelado e alinhamento às diretrizes de uma economia ultraneoliberal, predominante no Brasil (Castellani Filho, 2020, 2019; Taffarel *et al.*, 2020). Estas forças determinantes podem ser classificadas em diversas correntes dinâmicas:

1. Pensamento Médico: Sob uma roupagem de sofisticação científica, este pensamento carrega o legado da tradição escravocrata, patriarcal e autoritária das elites dominantes no Brasil, com suas características higienistas, eugenistas, racistas e machistas (Araújo, 2013; CBCE, 2020).

2. Influência Militarista: Esta corrente busca alinhar a educação aos interesses geopolíticos e de acumulação do grande capital, frequentemente em conluio com o latifúndio e o imperialismo. Isso se reflete na militarização das escolas e na polêmica tendência das Leis da Mordaza, como evidenciado nos Projetos de Lei Escola Sem Partido (Castellani Filho, 2020, 2019).

3.Ênfase Desportiva: Com um enfoque na competitividade, rendimento e meritocracia, esta perspectiva prioriza a preparação de uma força de trabalho dócil e consumidora, negligenciando a formação abrangente (Cardoso; Cegalini; Fleury, 2016; Sacomani, 2016).

4.Mercantilismo: Representando a subsunção real do trabalho ao capital, esta corrente promove a expropriação da mais-valia gerada pelos educadores. Aqui, a Educação Física é encarada como um negócio lucrativo, muitas vezes associado à "uberização" do trabalho docente por meio de plataformas controladas por monopólios internacionais (Andrade, 2019; CBCE, 2019).

5.Divisionismo: Refletindo a reificação das relações sociais, esta abordagem fragmenta e enfraquece politicamente a categoria profissional. Ela se manifesta na regulamentação da profissão pelo CREF/CONFEF, que segmenta campos de atuação (Morschbacher; Hack; Taffarel, 2020).

6.Política Curricular: Baseada em princípios construtivistas e na ênfase do "aprender a aprender", essa corrente, alinhada com a BNCC (Resolução N.º 4, de 17 de dezembro de 2018 - Resolução da BNCC) e a Reforma do Ensino Médio (Lei N.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), veicula a ideologia dominante, ocultando contradições sociais e desarticulando o conhecimento (Beltrão, 2019; Duarte, 2013; Saviani, 2010).

7.Relativismo Pós-Moderno: Rejeitando a objetividade e o potencial transformador da ciência emancipatória, essa perspectiva relativista permeia diversos campos do conhecimento (Barros Júnior, 2023; Húngaro, 2010; Sousa, 2022).

8.Extrema Direita e Fascismo: Instrumentalizando o esporte para legitimar o Estado burguês e encobrir seus interesses de classe, essas forças respaldam a acumulação capitalista, com ênfase no capital financeiro, na indústria militar bélica e no narcotráfico, particularmente no âmbito das políticas públicas de esporte no Brasil (Mejia, 2020, 2019).

Essas influências determinantes infiltram-se não apenas na academia e em entidades científicas, mas também em uma diversidade de cenários, abrangendo educação, setor empresarial, saúde, clubes, academias, centros desportivos, movimentos sociais, organizações não governamentais e, principalmente, nas políticas públicas de esporte direcionadas pela extrema direita. Em última instância, o

capitalismo manipulatório opera por meio da influência ideológica das classes dominantes (Lukács, 2013), consolidando a hegemonia do pensamento burguês (Marx; Engels, 2007).

7.1.3.4 Defesa de uma Formação Unificada com Base Teórica Sólida

Em contraposição à fragmentação e à falta de abordagem intelectual na formação em Educação Física, é evidente a importância de destacar que o cerne da intervenção do professor nessa disciplina, independentemente do contexto de atuação na divisão social do trabalho, é a prática pedagógica. Nesse sentido, é apropriado argumentar a favor de uma alternativa formativa pela implementação da licenciatura ampliada.

A proposta da Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física está alinhada com as demandas e aspirações da classe trabalhadora, em oposição à orientação lucrativa do mercado capitalista. Essa abordagem abraça princípios como a formação generalista, humanista e crítica, enriquecendo a ação acadêmico-profissional com embasamento científico sólido e reflexão filosófica (MNCR, 2010). É central a concepção do trabalho como princípio educativo.

Historicamente, é imperativo estabelecer uma base teórica consistente na formação acadêmica dos professores de Educação Física. Morschbacher (2016) reforça essa necessidade, considerando o conflito entre diferentes projetos de formação para esses docentes e os pressupostos teóricos subjacentes à Licenciatura Ampliada, que focaliza o trabalho pedagógico relacionado à cultura corporal, elemento fundamental na atuação desses profissionais.

No momento presente, a área da Educação Física confronta a implementação das diretrizes estabelecidas na Resolução 06/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo propósito é guiar a organização dos cursos de Educação Física. Estas diretrizes perpetuam a divisão na formação e, por conseguinte, a subtração de conhecimento, resultando na deterioração da base teórica da formação. Além disso, associam a formação aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Reforma do Ensino Médio, comprometendo a qualidade da formação de professores e profissionais em Educação Física durante sua formação acadêmica.

É notório que as diretrizes aprovadas pelo CNE fazem alusão a um projeto histórico que parece se ajustar à lógica do capital, quando mencionam competências e habilidades voltadas para o mercado de trabalho, tanto escolar quanto não escolar. Isso resulta na fragmentação da formação, prejudicando o conteúdo teórico essencial. Na organização do currículo, surgem problemas significativos relacionados ao manejo do conhecimento, tanto na modalidade de bacharelado quanto na de licenciatura, comprometendo princípios curriculares que abordam o conhecimento central e clássico no campo da cultura corporal, crucial para a formação de professores de Educação Física.

A contradição de negar o acesso ao conhecimento em ambas as modalidades é inegável. Os licenciados acabam privados, no mínimo, de um conhecimento aprofundado em saúde, esporte, cultura e lazer. Os bacharéis, por sua vez, ficam privados, no mínimo, de conhecimentos sobre os fundamentos da Educação, políticas públicas e gestão educacional. Essa contradição na negação do conhecimento é profundamente preocupante, uma vez que diminui a capacidade teórica da classe trabalhadora e desvaloriza os trabalhadores durante seu processo de formação acadêmica, minando assim a construção de uma base teórica sólida (Taffarel *et al.*, 2020).

Além disso, é importante ressaltar as repercussões das divisões na formação acadêmica, que conduzem ao esvaziamento teórico e servem aos interesses do mercado de trabalho, gerando uma espécie de "exército de reserva" que inevitavelmente enfrentará confrontos no campo laboral. Esses conflitos começam já na graduação, com a divisão dos estudantes entre licenciandos e bacharéis e a implementação de estruturas organizacionais distintas. Como resultado, contribui-se para a desvalorização da profissão docente, parte de uma tendência mais ampla de descredibilização da profissão de professor e, por conseguinte, dos trabalhadores que dependem exclusivamente de seu trabalho para sustentar suas vidas (Antunes, 2010; Castellani Filho, 2020; Taffarel *et al.*, 2020)

Deve-se reconhecer que, no complexo da Educação Física, persiste a influência de forças que nem sempre estão alinhadas com a humanização. Uma perspectiva teórica progressista que se manifesta nas atividades cotidianas continuará enfrentando obstáculos internos e externos nas instituições, refletindo o conflito entre

projetos históricos, projetos de escolarização e o projeto de formação de professores em Educação Física (Albuquerque; Taffarel, 2020).

Para ilustrar a disputa entre projetos antagônicos que ocorre no cenário atual, é importante mencionar a Carta da Educação Física ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Esta carta, subscrita por diversas entidades acadêmicas, científicas e estudantis, foi aprovada em assembleia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) em 2019. Nela, as entidades expressam preocupação em relação à recente aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física.

As novas diretrizes foram estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 06, de 2018, baseada no Parecer CNE/CES nº 584. Em contrapartida, a Carta ao CNE representa a oposição de parte da comunidade acadêmica a essas novas normas curriculares. O embate em torno das diretrizes é apenas a ponta visível de uma discordância mais ampla em relação aos rumos da formação em Educação Física no país. Há preocupações não totalmente contempladas na carta sobre o impacto das mudanças no reconhecimento, na ontologia e na práxis da área.

Os questionamentos apresentados na referida carta são justificados, uma vez que a metodologia e o processo de aprovação foram conduzidos de forma apressada e o conteúdo da resolução suscita questionamentos legítimos. Entre os aspectos relevantes dessa carta está a solicitação de revogação da Resolução 06/2018, tornando-se assim um documento de destaque. Além disso, outras instituições, como a Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal de Goiás, bem como a consulta encaminhada pelo Ofício no 3937/2019/CGLNRS/DPR/SERES/SERES-MEC, datado de 16 de dezembro de 2019, também questionaram o CNE sobre a operacionalização da Resolução CNE/CES nº 06, de 18 de dezembro de 2018, referente às Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Educação Física.

Os questionamentos apresentados na referida carta incluem aspectos como o alinhamento com a Resolução CNE/CP referente à formação de professores, o prazo de implementação das novas DCNs da Educação Física, a determinação da carga horária relacionada ao estágio supervisionado, a integração do tripé ensino-pesquisa-extensão de forma indissociável, a estruturação dos estágios supervisionados

exclusivamente na Etapa de Formação Específica e a questão da residência docente, que compreenderá 10% da carga horária referencial na Etapa Específica.

A Carta culmina com a solicitação da revogação das novas DCNs da Educação Física e convoca a comunidade acadêmica, científica, movimento estudantil, entre outras partes interessadas, a participar de uma audiência pública. O objetivo dessa audiência é aprofundar as discussões sobre essas diretrizes. Até a data da coleta de dados e redação desta tese, o CNE estava considerando a possibilidade de adiar a implementação das Diretrizes Curriculares. No entanto, é importante notar que, entre a aprovação dessas diretrizes e o ano pandêmico de 2020, passaram-se apenas três anos, durante os quais ocorreram eventos que indicam a necessidade não apenas de revogar essas diretrizes, mas também de revisar todo o arcabouço legislativo que tem contribuído para o enfraquecimento da educação no Brasil, o desmantelamento do patrimônio público e a redução de direitos e conquistas, incluindo a formação de professores com base teórica sólida e consistente, sem divisões ou esvaziamentos nos cursos de formação de professores em geral e, em particular, nos cursos de Educação Física.

7.1.3.5 Síntese

Em sintonia aos dados apresentados sobre a formação nos cursos de Educação Física contribuem para o esforço empreendido pelas pesquisas voltadas para a classe trabalhadora, na abordagem dos problemas que se apresentam na realidade social concreta. Essa pesquisa reconhece os pontos de apoio na Educação e além dela, que possibilitarão a superação deste período “pré-histórico” (Marx, 2010) de relações sociais moldadas pela lógica capitalista.

Em tempos de Estado de Exceção, pandemia, autoritarismo e aplicação de uma política econômica ultra neoliberal (Mascaro, 2018), é crucial que os estudos, análises e pesquisas estejam profundamente enraizados nas lutas da classe trabalhadora, em defesa de um projeto de emancipação humana. Esse projeto visa a superação do modo de produção de vida capitalista e se opõe ao conformismo e à adaptação à lógica do capital.

Testemunha-se as constantes “tentativas” (Húngaro, 2010) de construção da unidade dos explorados, oprimidos e massacrados pela lógica perversa do capital. Algumas reivindicações identitárias, anteriormente lideradas por movimentos específicos, ainda buscam o reconhecimento de que as determinações que, em última instância, fragmentam a luta e enfraquecem o poder das organizações da classe trabalhadora. Isso traz novos desafios para um projeto de transformação social e a busca pela emancipação humana, especialmente no contexto da formação, incluindo a formação de professores de Educação Física.

As determinações teóricas mediadas pelo projeto de uma sociedade que transcenda o sistema capitalista degenerado e parasitário são fundamentais. Isso envolve o reconhecimento dos elementos que possibilitam um diagnóstico para tomar uma posição de classe e defender um projeto histórico transformador.

Além disso, há uma necessidade imperiosa de criar um novo currículo, que altere radicalmente o existente, com rigor e abrangência, rejeitando as atuais políticas curriculares em favor de uma abordagem histórico-crítica. Outras medidas necessárias incluem a revogação das diretrizes de formação de professores e a revogação ou não adaptação dos cursos de Educação Física às diretrizes curriculares atuais, exercendo a autonomia conforme garantido pela Constituição Federal de 1988. Tudo isso deve ser orientado por princípios que assegurem um curso único, com uma

formação ampla, combatendo a divisão na formação, a negação do conhecimento e a fragmentação da profissão.

Portanto, com base nos dados apresentados, fica evidente a necessidade de superar as divisões, a negação do conhecimento sistematizado e histórico e o rebaixamento teórico. Deve-se também combater a necropolítica e rejeitar as políticas ultra neoliberais. Tudo isso é fundamental para avançar em direção à emancipação humana em todas as suas dimensões.

Em um espírito de construção coletiva, é crucial que estudantes, professores e trabalhadores da Educação permaneçam unidos como classe. É importante lembrar e honrar a memória de eventos como as Jornadas de 2013 e Ocupações de 2015/2016, marcos de resistência contra os retrocessos que afetam os estudantes. À medida que se enfrenta projetos reacionários como o Escola Sem Partido, é crucial que os estudantes permaneçam unidos, vigilantes e organizados para lutar e resistir aos mecanismos que ameaçam seu presente e futuro, bem como a livre organização.

Que as pesquisas científicas continuem a trilhar o caminho da popularização dos estudos, da ciência e dos debates, defendendo um projeto de emancipação humana integral para além do capital (Mészáros, 2002).

7.1.4 Por uma teoria social para Educação Física

7.1.4.1 Práxis como um caminho prática-teoria-prática

De acordo com o aporte teórico desenvolvido por Lukács (2013, 2012, 2011) com base nos estudos de Marx sobre a ontologia do ser social, uma distinção fundamental entre os seres humanos e outras formas de vida reside nas possibilidades de suas funções psicológicas superiores, as quais se originam do trabalho e das interações sociais. Nesse contexto, torna-se evidente que qualquer atividade humana pode ser classificada como mais ou menos "humana" com base na medida em que se relaciona com a tríade de ação, reflexão e ação subsequente. A característica singular da humanidade é a capacidade de perceber a si mesma, compreender os outros, avaliar os próprios atos e compreender o mundo que a cerca, tudo isso enquanto mantém a habilidade de conscientemente e intencionalmente moldar seu ambiente. No entanto, é importante ressaltar que essas transformações também podem ocorrer de maneira não intencional, influenciadas pelo contexto social em que os indivíduos estão inseridos, mesmo que o processo em si não seja percebido.

Apesar das profundas transformações que a humanidade impôs à natureza, impulsionadas pelo progresso científico e tecnológico que caracteriza a era industrial, são poucos os que conseguem alcançar plenamente o potencial humano. Em outras palavras, poucos conseguem elevar-se a um nível de consciência que transcenda o senso comum e mesmo uma abordagem filosófica, muitas vezes idealista, que prevalece em nossa sociedade (Saviani, 2012). Este acesso a uma consciência mais elevada pode abrir as portas para uma atuação mais completa, ampliando os horizontes da liberdade individual e, como consequência, contribuindo para a criação de novos valores culturais e relações sociais.

No entanto, existe uma parcela da humanidade que acredita que essa transformação é algo absolutamente impossível de alcançar. Eles afirmam que a natureza humana é imutável, e qualquer alteração só pode ocorrer mediante uma mudança radical de fatores "alheios à vontade humana". Essas posturas deterministas são alimentadas por uma ideologia que, em certa medida, guiam as ações na

sociedade, mantendo a humanidade presa a uma superficialidade estranhada e estagnada.

Assim, na sociedade atual, muitos indivíduos são levados a acreditar em sua própria impotência para modificar significativamente o curso de sua própria história. Além disso, essas mentalidades tendem a estabelecer uma dicotomia rígida entre teoria e prática, incapazes de reconhecer a importância do processo de reflexão em sintonia com a ação.

Aproximando a pesquisa a realidade brasileira, percebe-se que a Educação Física enfrenta desafios significativos na justificação de sua existência, seja como disciplina formal de caráter educativo predominante ou como uma atividade que contribua para diversos aspectos do desenvolvimento humano, tanto dentro quanto fora do contexto escolar, especialmente no âmbito do esporte de alto rendimento. Isso se deve, em grande parte, à falta de uma postura crítica que por muito tempo foi característica desse campo de conhecimento como quanto a uma intencionalidade político pedagógica para área (Mello, 2014; Taffarel, 2020). Estudos ainda insuficientes foram e estão sendo feitos sobre o autêntico sentido e significado da cultura corporal para fundamentação do objeto de ensino da Educação Física. Esse fato contribui para o impedimento dos profissionais dessa área desempenharem ações pedagógicas mais comprometidas com o bem-estar físico, mental e social de toda a comunidade nacional, em vez de se concentrarem apenas em uma minoria privilegiada (Costa, 2016; Souza, 2022).

É essencial ressaltar que o papel do professor de Educação Física como potencial agente de renovação e transformação em uma sociedade subdesenvolvida só pode ser concretizado por meio da prática. É partindo da ação que se têm o poder de efetuar mudanças em uma determinada situação. No entanto, qualquer prática humana, desprovida de uma base teórica sólida que a oriente, torna-se tão estéril quanto uma teoria que não encontra aplicação prática. Em resumo, teoria e prática devem estar intrinsecamente ligadas para que as transformações reais ocorram nessa realidade (Medina, 2010; Soares, 2004).

Uma discussão de alcance nacional sobre Educação Física desempenha um papel crucial ao fornecer a base para o desenvolvimento de uma metodologia que possa orientar de forma objetiva e organizada qualquer processo de transformação dos valores socioculturais existentes em direção a valores mais alinhados com o pleno

desenvolvimento das capacidades humanas. À medida que as consciências se aproximam da compreensão da realidade e buscam desvelar o real, tornam-se mais habilitadas a efetuar mudanças no contexto social. Superar uma consciência comum, limitada ao cotidiano, e transformá-la em uma consciência filosófica (Saviani, 2012) cada vez mais crítica e, conseqüentemente, apta para a transformação, requer perceber que as relações entre ação e reflexão são interdependentes e inseparáveis.

O equilíbrio dessa unidade fundamental é o que permite aos seres humanos alcançarem níveis superiores de consciência. Isso não apenas alimenta a capacidade de imitação, uma característica compartilhada com outros animais em graus variados, mas, fundamentalmente, capacita os seres humanos a criarem patamares elevados e humanizados de cultura. Isso significa a capacidade de criar, seja objetos, situações ou valores que promovam o bem comum. Esse poder de criação, juntamente com a habilidade de questionar o valor dessa criação, é o que define a singularidade da espécie humana na esfera do trabalho (Lessa, 2015; Lukács, 2013, 2012, 2011).

Para ampliar o sentido e aprofundar essas ideias, é oportuno esclarecer o significado fundamental que esta pesquisa utiliza como base para definir tanto o conceito de teoria quanto o de práxis. A compreensão desses conceitos evoluiu a partir do reconhecimento da unidade intrínseca na relação entre teoria e prática.

É importante salientar que essa relação envolve uma dependência crucial da teoria em relação à prática. Essa dependência é de natureza fundamental, uma vez que a elaboração da teoria não pode ocorrer separada do contexto da prática. A prática é o alicerce sobre o qual a teoria se constrói, ou seja, é seu pressuposto. Isso significa que os seres humanos não podem teorizar em um vácuo, alheios à relação de transformação tanto da natureza do mundo (cultura e sociedade) quanto, conseqüentemente, de si mesmos. Qualquer teoria que não esteja enraizada nesse pressuposto não pode ser considerada teoria, pois permanece no âmbito da abstração e da conjectura, não alcançando o nível da ação. Portanto, ela não permite que as pessoas avancem em direção a práxis, entendida como o ponto culminante da relação entre teoria e prática, sendo uma questão intrinsecamente humana. Vale ressaltar que a práxis não é algo que se aplica ao reino animal (Pereira, 1994).

No âmago desse entendimento, está o reconhecimento de que os seres humanos constantemente se autoproduzem por meio da ação, e é nessa relação entre o fazer e o fazer-se, entre o ser-em-si e o ser-para-si, que eles se desenvolvem e se

definem como seres humanos (Duarte, 2013). Isso implica que eles são seres de ação (práxis), cultura e discurso (teoria), em um dinamismo sem precedentes, em uma definição aberta, complexa e em constante evolução. Aqui, ocorre uma mútua dependência: enquanto os seres humanos se constroem por meio da ação prática, a ação consciente, por sua vez, também se desenvolve à medida que eles se constroem. Portanto, é temerário compreender apenas um dos lados dessa relação. Concretamente determinado pela ação prática, o ser humano é simultaneamente o agente e o paciente desse processo. Não há como evitar que os resultados de suas ações recaiam sobre si mesmos (Pereira, 1994; Vasquez, 2018).

Consequentemente, torna-se mais tangível definir a práxis. Esta não é simplesmente uma prática pura, mas sim a prática objetivada, tanto em nível individual quanto social, pela teoria. A práxis é enriquecida por essa mediação ou reflexão, que não deve ser separada, mesmo reconhecendo a relativa autonomia da teoria e a capacidade do ato teórico de idealmente antecipar a prática como seu objetivo. Em resumo, a práxis é a ação com um significado humano profundo, uma ideação e um ato teleológico que são objetivados e subjetivados. É a ação projetada, refletida, consciente e transformadora, seja do natural para o humanizado ou do humanizado para o social (Vasquez, 2018).

Diante desse cenário, é fundamental, com a máxima fidelidade ao objeto de estudo, analisar a atual realidade do ensino de Educação Física no Brasil. Conforme já discutido nesta pesquisa, devido ao aumento indiscriminado do número de instituições de ensino superior no Brasil, principalmente a partir da segunda metade da década de 1960, sem uma devida preocupação com a qualidade da formação profissional dos estudantes brasileiros, a Educação Física encontra-se atualmente em uma situação delicada, incapaz de viabilizar um projeto de ensino que promova mudanças educacionais e sociais significativas a curto prazo (Castellani Filho, 2017; Medina, 2010; Soares, 2004).

Nesse contexto, a Educação Física cresceu nas últimas décadas, resultando em dezenas e dezenas de escolas superiores de Educação Física em todo o Brasil. No entanto, a maioria delas não está preparada para formar profissionais competentes, pois não conseguem definir claramente os objetivos de sua formação. Seus currículos muitas vezes carecem de uma base teórica sólida para fundamentar essa importante área do conhecimento humano. Cada vez mais, a Educação Física é

vista como uma disciplina exclusivamente prática, sem a devida reflexão sobre o valor de suas atividades na formação integral dos brasileiros (Coletivo de autores, 2009; Medina 2010).

Além disso, a Educação Física ainda carrega vestígios de uma abordagem militarista na prática, herdada de uma época em que a disciplina era caracterizada por uma ginástica mecânica, autoritária e domesticadora, exemplificada pelo famoso "1, 2, 3, 4". Embora essa influência militar tenha uma explicação histórica e seja importante reconhecer a contribuição dos militares para a institucionalização da disciplina, na concepção moderna e revolucionária da educação, essa influência tem sido limitadora, especialmente se considerarmos a meta emancipatória para a sociedade, a educação e a Educação Física, em um país em desenvolvimento (Castellani Filho, 2017; Medina, 2010).

O que tem persistido com eficácia é um conjunto específico de atividades (conteúdo) que talvez atenda aos propósitos utilitaristas e funcionalistas de todo o sistema, mas que contribui pouco ou nada para os objetivos de uma educação autêntica voltada para a emancipação do povo brasileiro, considerando as contradições e desigualdades econômicas e sociais do país. É inegável que existe, em certa medida, uma tendência na consciência comum de menosprezar a reflexão e a formulação teórica (Duarte, 2013; Saviani, 1995; Vasquez, 2018). Essa atitude parece estender-se até mesmo à natureza instintiva em alguns setores da atividade que supostamente caracteriza a humanidade. A base dessa atitude reside no fato de que algumas pessoas veem a atividade prática da vida cotidiana como um dado simples que não requer explicações adicionais. Elas não sentem a necessidade de questionar preconceitos, hábitos mentais e ideias convencionais que permeiam suas ações práticas (Vasquez, 2018).

Nessa condição, é possível afirmar que a sociedade se encontra diante de uma Educação Física que parece carecer de uma orientação teórica, apesar de ser uma atividade essencialmente prática, embora não exclusivamente. É determinante que todos os envolvidos na área da Educação Física reflitam constantemente sobre suas bases filosóficas. Isso permitirá resgatar a essência do que é, do que foi e do que está sendo, autenticamente humano, e encontrar novos caminhos, necessariamente diferentes dos percorridos até o momento, dentro da realidade latino-americana e mundial.

7.1.4.2 Apreensão, incorporação e superação para a Educação Física

Quando se explora necessidades humanas fundamentais, tais como renovação, transformação e superação, surgem questionamentos cruciais que devem ser cuidadosamente considerados. Questiona-se o que necessita de renovação na sociedade, o que requer transformação e como podemos efetuar essa superação. Além disso, não se pode ignorar a importância de indagar sobre o propósito subjacente a esse engajamento no processo de apreensão, incorporação e superação.

No ambiente específico da Educação Física e sua complexa dinâmica de reprodução social, essas indagações ganham dimensões mais específicas e profundas. Torna-se, portanto, imperativo acrescentar outras questões com o intuito de superar as limitações impostas pelo atual modo de produção social. É essencial questionar o que exige renovação ou transformação na Educação Física, como conduzir efetivamente esse processo de apreensão, incorporação e superação social e, acima de tudo, qual é a motivação subjacente a essa necessidade emancipatória.

Não há dúvidas de que, para abordar adequadamente essas complexas questões, é necessário contar com um embasamento filosófico crítico sólido. Quando consideramos a Filosofia como uma reflexão profunda, rigorosa e abrangente sobre os desafios impostos pela realidade, torna-se evidente que as questões mencionadas anteriormente demandam uma análise filosófica crítica extensa e totalizante. Em consonância com as palavras de Marx (2018) em sua crítica da Filosofia do Direito de Hegel, ser radical implica em ir à raiz das questões. E, para a humanidade, essa raiz reside na própria essência do ser humano, sob uma perspectiva que reconhece a centralidade do ser humano na transformação da sociedade.

A Educação Física, de maneira evidente, carece dessa consciência filosófica crítica que é essencial para seu desenvolvimento. Sua relevância aumentará na medida em que se aproximar desse tipo de compreensão ontológica do que está sendo o ser social. É incontestável que a Educação Física não avançará em sua compreensão enquanto não adotar uma postura crítica em relação aos seus próprios valores, ou seja, enquanto não questionar a verdadeira importância de sua prática para os indivíduos e para a comunidade que serve (Bracht, 2001; Mello, 2014).

Quando se avalia que a Educação Física não consegue se justificar por si mesma ou encontrar reconhecimento, isso, na verdade, reflete a incapacidade de seus profissionais em justificá-la ou definir seu reconhecimento social de maneira satisfatória. Em resumo, aqueles envolvidos na Educação Física, de uma forma ou de outra, também são os responsáveis por sua produção e reprodução. Portanto, os propósitos, objetivos, conteúdos, métodos e até mesmo a definição dessa disciplina são moldados pelo nível de consciência individual e coletiva daqueles que atuam nessa área da atividade humana (Bracht, 1997; Medina, 2010; Soares, 2004).

Conseqüentemente, diferentes concepções surgirão com base nas diferentes visões de ser humano e de mundo que possam existir. Além disso, é importante destacar que uma determinada concepção, por mais brilhante que seja, não garante, por si só, uma atuação eficaz por parte de seus defensores, mesmo que haja sinceridade na implementação do processo. Um professor, na esfera da sua atuação social como ser singular por exemplo, deve se comprometer com sua visão educacional para desempenhar efetivamente seu trabalho e contribuir para o crescimento dos estudantes. Nesse contexto, é até mais benéfico um mestre tradicional que utiliza métodos considerados ultrapassados, mas age com intencionalidade e comprometimento em relação à sua prática profissional e social, do que alguém que, embora utilize técnicas modernas de ensino, carece de compreensão clara de seu propósito e não compreende o contexto mais amplo de sua abordagem pedagógica. Este último, ao não se comprometer, ao não buscar um autoesclarecimento da importância do seu papel social e com o que faz, não demonstra a postura profissional necessária em seu relacionamento com os discentes e outros envolvidos no ato educativo (Bracht, 1992; Medina, 2010).

Dessa forma, torna-se evidente que as finalidades, os objetivos, os conteúdos, os métodos e até mesmo o próprio conceito da Educação Física são profundamente moldados pelo nível de desenvolvimento individual e coletivo dos envolvidos nesse complexo social da atividade humana. Isso implica que as concepções e a prática pedagógica relacionadas a essa disciplina são variáveis, influenciadas pelas diferentes compreensões do mundo e pelas diversas formas de atuação e intervenção humanas que podem coexistir.

É importante destacar que, mesmo diante de uma concepção genial, não se pode garantir uma atuação igualmente perspicaz por parte dos defensores desse entendimento, mesmo que haja um certo grau de sinceridade e consciência na efetivação do processo. Um exemplo elucidativo dessa resistência é o papel do professor, que se compromete plenamente com sua práxis educacional para desenvolver seu trabalho de forma eficaz, contribuindo assim para o crescimento e desenvolvimento humano dos discentes.

Nesse contexto, pode-se afirmar que, até certo ponto, um professor que adote métodos considerados ultrapassados, mas o faça com sólido comprometimento e intencionalidade em relação ao seu exercício profissional e social, é mais benéfico do que aquele que, embora empregue técnicas modernas de ensino, não compreenda claramente o propósito de suas ações e não tenha visão do contexto mais amplo de sua práxis pedagógica. Este último, ao não se envolver plenamente com o que faz, agindo de forma restrita e alienada, não conseguirá apresentar a resposta profissional necessária em seu relacionamento com os estudantes, a comunidade e todas as pessoas que participam indiretamente do ato educativo em prol de um projeto de emancipação humana diante das limitações impostas pelo modo de produção burguês. Há que se combinar tanto um referencial teórico quanto uma atuação prática condizente com os sentidos da renovação e transformação social.

Uma análise crítica das diversas abordagens da Educação Física deve ser situada no contexto socioeconômico e cultural mais amplo em que a cultura corporal se insere, incluindo o complexo processo de reprodução social que permeia essa área (Sampaio, 2016). Nesse contexto, é essencial considerar a profunda diversidade que caracteriza os seres humanos, que se diferenciam não apenas em termos físicos, econômicos e culturais, mas também em sua moral, abrangendo aspectos como força e fraqueza, riqueza e pobreza, exploração e preservação, atividade e ociosidade, conhecimento e ignorância, inteligência e mediocridade, além de honestidade e perversidade. Embora haja valores compartilhados, cada indivíduo carrega consigo valores singulares, moldados por sua experiência única e perspectiva pessoal (Medina, 2010; 2007).

Mesmo dentro de uma sociedade, marcada pelo sistema capitalista e sua tendência à homogeneização, encontramos uma multiplicidade de visões, opiniões, crenças e doutrinas. Cada indivíduo enxerga o mundo, os outros e a si mesmo de maneira singular, ainda que sua consciência seja moldada pela cultura predominante. No entanto, é importante ressaltar que a história da experiência humana, sobretudo em sociedades exploradas e em desenvolvimento, tem sido permeada por elementos de sofrimento, violência, exploração, opressão e repressão. Essa realidade cria um ambiente que dificulta a emergência de concepções autênticas, muitas vezes obscurecidas por ideologias que servem aos interesses de uma minoria privilegiada em detrimento da maioria, que tem suas opções de vida limitadas.

Por meio desse raciocínio, percebe-se que o valor de qualquer atividade pode oscilar, dependendo da abordagem prática adotada. Essa flexibilidade é influenciada tanto pela responsabilidade individual, que pode ter impactos negativos na Educação e na Educação Física, quanto em determinados contextos históricos, entendendo que o modo de produção da vida material influencia a vida social. Ao examinar retrospectivamente a trajetória da cultura corporal ao longo dos séculos, evidencia-se que, de maneira geral, ela foi exaltada na Grécia Antiga, declinou com o fim do Império Romano, foi negligenciada na Idade Média, ressurgiu no Renascimento e assumiu características distintas a partir da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, especialmente devido ao considerável avanço científico. No século passado, com a ascensão da burguesia, uma nova ordem social foi consolidada, estabelecendo uma nova escala de valores enraizada na ideologia burguesa, moldando assim a corporalidade e corporeidade na era tecnológica atual (Barros Jr., 2023; Dias, 2016).

Apesar de todo o progresso científico e pedagógico alcançado pela cultura ocidental, não se pode afirmar categoricamente um juízo de valor a respeito da Educação Física que seja, nas práticas corporais de hoje, superiores às daquelas de décadas passadas. Da mesma forma, não se pode presumir que todo avanço no conhecimento humano tenha automaticamente resultado em benefícios proporcionais no que diz respeito ao desenvolvimento e liberdade para o processo de formação humana e humanização. Não há que se comparar os professores de Educação Física de hoje como sendo simplesmente melhores ou piores do que os do passado, unicamente pelo fato de terem acumulado mais conhecimento ao longo do tempo. Tal julgamento seria anacrônico. Mesmo em termos de desempenho e competição,

apesar do incrível crescimento das chamadas ciências do esporte, são poucos os especialistas verdadeiramente capazes de aplicar todo esse conhecimento de forma adequada e integral do gênero humano em benefício dos atletas e da sociedade, bem como em uma compreensão mais ampla do ser humano, da sociedade e do mundo. Isso se deve, em parte, às limitações inerentes ao sistema e ao modo de produção da superestrutura, que impõem barreiras a essa aplicação em escala mais restrita e particular (Medina, 2010; 2007; Soares, 2004).

Embora as ciências do esporte tenham alcançado níveis de desempenho nunca antes vistos, é válido questionar se todo esse "progresso tecnológico" tem efetivamente contribuído para o autêntico processo de evolução humana em termos de emancipação civilizatória. Isso, especialmente quando condicionado por elementos que o transformam em uma manifestação estranhada ou a serviço dos interesses de uma pequena "casta" social. O que se afere hoje é que, na busca implacável por recordes, primeiros lugares e vitórias, muitas vezes, a competição é vencida, mas a humanidade é perdida, com a vida se tornando estagnada. Isso ocorre quando a atitude adotada na realização da competição não é considerada. Reproduzindo o modo de ser na lógica de produção capitalista. Desta forma o conjunto de atitudes tomadas, o próprio ato, a ação humana, define essa postura. Essa ação só contribui para o processo de humanização quando implica em compromissos reais e revolucionários com o coletivo e na superação dessa ordem social, e não apenas na adesão a certos conceitos idealistas ou ideológicos, conscientes ou não.

Para empreender uma avaliação aprofundada da discrepância que se estabelece entre as políticas públicas sistematizadas de educação e a prática educativa cotidiana na sociedade, basta estabelecer um paralelo entre os objetivos gerais da educação, conforme delineados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a realidade palpável que testemunhamos nas instituições educacionais. A LDB, de maneira cristalina, define as finalidades que orientam o sistema educacional, tal como estipulado no artigo 2º, que enuncia os seguintes propósitos:

1. A plena expansão do potencial humano, capacitando-o para o exercício pleno de sua cidadania e a sua qualificação profissional, preparando-o para o mercado de trabalho.
2. A formação de valores éticos, estéticos e políticos, pautada no respeito pela diversidade cultural, étnica e religiosa.
3. A promoção do bem-estar de todos, por meio do combate a qualquer manifestação de preconceito, seja este fundado em origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer outra forma de discriminação.
4. O fortalecimento dos vínculos familiares, o cultivo da solidariedade humana e o estímulo à tolerância recíproca, alicerces fundamentais da convivência social.
5. O acesso ao conhecimento científico, artístico e histórico, bem como às diversas manifestações culturais, incluindo a cultura popular.
6. A instigação da criatividade, a fomentação do pensamento crítico e o desenvolvimento da habilidade para solucionar desafios.
7. A preparação dos indivíduos para o exercício de suas atividades profissionais, o acesso ao ensino superior e a sua plena participação na vida econômica, política e social do país.
8. A disseminação dos princípios da liberdade, do respeito irrestrito aos direitos humanos e da promoção da paz entre as nações.

Entretanto, ao se avaliar atentamente as práticas educacionais que se desenrolam nas instituições, frequentemente notabiliza-se o enfrentamento e a diferença substancial entre esses objetivos declarados e a realidade efetivamente vivenciada. Isso significa que, apesar de o sistema educacional ocasionalmente reconhecer esses princípios, na prática, muitas vezes, a teoria é distinta, e as ações educativas não refletem plenamente essas metas estabelecidas.

Recentemente, em 5 de janeiro de 2021, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou a Resolução CNE/CP nº 1, um instrumento normativo de grande importância que delinea as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Essa resolução, por sua vez, estipula uma série de competências gerais que se espera que sejam cultivadas nos estudantes que adentram o domínio da educação profissional e tecnológica. Entre essas competências, destacam-se a formação ética, o estímulo à autonomia intelectual, a promoção do pensamento crítico e a apreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos subjacentes aos processos produtivos, dentre outros aspectos fundamentais.

No âmbito das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Educação Física e Desporto, emergem direcionamentos de grande relevância que merecem uma verificação detalhada:

1. As finalidades, princípios, fundamentos e o arcabouço formativo dos cursos de graduação em Educação Física devem ser delineados de modo a abranger as diferentes áreas de atuação profissional, englobando os âmbitos escolar, não escolar e acadêmico-científico.
2. Impõe-se uma formação de caráter generalista, humanista, crítica e reflexiva, objetivando capacitar o profissional a operar com ética, responsabilidade social, sustentabilidade e inclusão, levando em consideração a diversidade cultural, étnica, de gênero, de idade e as necessidades especiais.
3. Adota-se uma abordagem flexível no currículo, permitindo aos cursos esboçarem seus próprios perfis formativos em consonância com as demandas regionais e locais, bem como as especificidades das modalidades esportivas e práticas corporais.
4. Ressalta-se a importância da integração efetiva entre teoria e prática, do entrelaçamento entre conhecimentos científicos e saberes populares, da harmonização entre formação inicial e continuada, da união indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, e da fusão entre Educação Física e desporto.
5. Enfatiza-se a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a indissociabilidade entre corpo e mente, movimento e cultura, saúde e qualidade de vida.
6. Promove-se a Educação Física e o desporto como direitos humanos fundamentais, como pilares do desenvolvimento humano integral e como componentes cruciais da cidadania e da participação social.

Contudo, não demanda uma análise profunda para constatar que a concretização desses nobres propósitos está longe de ser uma prioridade na educação, especialmente no contexto da Educação Física no Brasil. Na verdade, em muitas situações, essa busca sequer é encarada com seriedade. A falta de comprometimento das instituições em transformar essas metas em ações palpáveis é uma triste realidade que paira sobre o cenário educacional, em particular no âmbito da Educação Física no país. Muitas vezes, ao invés de um projeto pedagógico comprometido, o que prevalece é uma estratégia política voltada para interesses empresariais, que, em última instância, contribui para o enfraquecimento e a privatização do sistema educacional público nacional (Castellani Filho, 2023; Taffarel, 2020).

Guiados pelas evidências sociais como um critério de veracidade, seguindo uma abordagem tanto explicativa quanto exploratória, não a única possível, mediando com a ontologia do ser social (Lukács, 2013, 2012, 2011), e inspirado na proposta de Medina em seu livro "Educação Física Cuida do Corpo e Mente" (2010), será apresentado, concisamente três concepções fundamentais, três momentos para e da Educação Física. À medida em que se caracteriza cada uma delas, serão estabelecidas conexões com a materialidade e suas potencialidades no caminho metodológico ontogenético, que percorre a gênese, a história e as possibilidades, conforme observou o químico e marxista alemão Robert Havemann (1967, p. 109) ao afirmar que "a determinação daquilo que é possível se faz de modo obrigatoriamente necessário". Também pode-se recorrer à perspectiva do filósofo alemão Ernst Bloch (1988), que propôs uma visão da ciência como uma "ciência dialético-histórica da tendência", ou seja, como uma "ciência mediada pelo futuro, pela realidade e pela possibilidade objetivamente real contida nela, tudo isso visando à ação". A intenção nesse trecho da pesquisa é relacionar essas concepções com os três níveis do ser e do devir na produção das consciências, considerando a reflexão e ação como fundamentais para a prática social da Educação Física.

Ainda assim, é importante ressaltar que este trecho é uma exploração inicial, primeiras aproximações para este tipo de estudo e, como tal, possui limitações. Afinal, na prática, os eventos que dão origem a essas caracterizações são sempre dialéticos e pressupõem dinamicidade e movimento. Na realidade concreta, não é possível separar de forma fragmentada e cartesiana uma concepção da outra, uma vez que estão interligadas e interconectadas. Não obstante, a tentativa de exercício científico exploratório e de exposição se faz necessária, pois é válida em termos pedagógicos, permitindo uma melhor compreensão da realidade. Além disso, possibilita que, em trabalhos futuros, se faça uma melhor caracterização e um perfil mais nítido dos profissionais atuantes nessa área.

É bastante provável que, ao desvendar a realidade, se possa direcionar de maneira mais eficaz um projeto de humanização autêntica no campo da Educação Física, à luz dos conhecimentos mais recentes. Seguindo essa metodologia, é possível compreender que, por meio de uma participação coletiva, existam caminhos para superar as atuais contradições sociais. Isso permitirá que um número crescente de profissionais substitua uma compreensão empobrecida e vulgar da cultura

corporal, da natureza humana e do mundo por uma consciência crítica. Essa consciência crítica é fundamental para a efetivação de um projeto de humanização, formação humana e emancipação.

7.1.4.3 Primeiro Tempo: Educação Física Convencional e... Mais do Mesmo

A concepção convencional da Educação Física, muitas vezes rotulada como "mais do mesmo", emerge como uma expressão do pensamento arraigado no senso comum, caracterizado por sua visão simplista e mecânica do ser humano e do mundo. Esta abordagem, impregnada de influências tradicionais e pedagógicas conservadoras, reflete uma visão dualista do ser humano, que concebe a produção de um "espírito" superior, erudito e culturalmente intelectualizado, relegando o corpo a um plano secundário, embora raramente de forma explícita.

A pedagogia tradicional, que contribui para moldar essa concepção, tem uma tendência a subestimar a importância do corpo, o considerando em um contexto limitado e restritivo. Isso resulta frequentemente em desconforto por parte dos profissionais dessa vertente ao assumirem o papel de educadores, uma vez que suas práticas são marcadas pela desvalorização, tanto de si mesmos quanto da comunidade que servem. Nesse contexto, a Educação Física é percebida meramente como uma "educação do físico", caracterizada por um enfoque excessivamente biologicista. Seus interesses centrais recaem sobre os aspectos anatômicos e fisiológicos, priorizando a saúde física e o desempenho motor humano (Castellani Filho, 2017; Medina, 2010, 2007; Soares, 2004).

Nessa perspectiva, os aspectos psicológicos e sociais são relegados a um plano secundário, e, em alguns casos, até mesmo considerados irrelevantes. Alguns defensores dessa visão argumentam que questões relacionadas à dimensão intelectual, moral, espiritual e social devem ser tratadas por instâncias educacionais distintas. A Educação Física convencional teve sua consolidação historicamente associada aos antigos métodos de ginástica, cujos proponentes incluem figuras como Ling, Herbert, Jahn, Demeny, Baden Powell e outros. Em menor medida, também incorporou práticas esportivas, influenciadas por pensadores como Kingsley, Arnold e Coubertin, especialmente a partir da segunda metade do século passado (Medina, 2010).

A influência de doutrinas naturalistas, nacionalistas e militares deixou uma marca indelével na concepção tradicional da Educação Física, caracterizada pela falta de consideração pelas diferenças individuais. Isso resultou frequentemente na imposição de atividades uniformes para todos os alunos, uma homogeneização que nega a singularidade de cada pessoa e desconsidera a complexidade do desenvolvimento humano (Castellani Filho, 2017).

É inegável que aqueles que ainda aderem a essa concepção convencional da Educação Física, mesmo diante dos avanços da ciência e da pedagogia, possuem uma percepção limitada da realidade, ancorada no senso comum. Eles permanecem distantes de uma consciência filosófica crítica, conforme preconizado por Dermeval Saviani (2010), ou da transição de uma consciência "em si" para uma consciência "para si", como sugerido por Newton Duarte (2021, 2004). Profissionais que atuam nesse nível de consciência tendem a restringir sua compreensão aos aspectos puramente biológicos, negligenciando as dimensões sociais e humanas mais amplas.

Diante desse cenário, é fundamental promover uma mudança de paradigma na Educação Física, ancorada em uma abordagem crítica inspirada pelas ideias de György Lukács. Essa transição enfatiza a compreensão do ser humano como um ser social, inserido em uma realidade histórica e cultural complexa. As evidências sócio-históricas e científicas apresentadas até o momento nesta tese destacam a importância dessa perspectiva.

Embora essa abordagem, enraizada na tradição marxista, possa ser insuficiente para abarcar toda a complexidade do tecido social contemporâneo, ela permanece indispensável e fundamental para a compreensão e transformação do modo de produção social da vida. A Educação Física, portanto, deve transcender os limites da visão convencional, adotando uma perspectiva que reconheça a integralidade do ser humano. Isso inclui valorizar não apenas os aspectos biológicos, mas também os componentes psicológicos, sociais, culturais e históricos, promovendo assim uma prática educativa autenticamente emancipadora.

Nessa jornada em direção a uma Educação Física crítica, transformadora e emancipatória, é essencial que os profissionais se desprendam das amarras do senso comum, engajando-se em uma reflexão profunda sobre sua prática pedagógica. Somente através dessa transformação, que implica uma conscientização das contradições e limitações da concepção convencional, será possível elevar a

Educação Física a um patamar de efetiva promoção da emancipação humana e formação total dos indivíduos.

7.1.4.4 Segundo tempo: Educação Física e suas “tentativas” de Atualizações e Modernização

Esse segundo momento com uma proposta de atualização da área em uma concepção da Educação Física, frequentemente representada como uma perspectiva modernizadora, emerge como um contraponto significativo ao conceito convencional. Esta abordagem se distancia substancialmente do modo simplista e mecânico que caracteriza a concepção convencional e, em muitos casos, se coloca em oposição a ela. Uma diferença fundamental entre essas duas concepções está na maneira como cada uma entende o papel e o objeto de trabalho da Educação Física.

Enquanto a concepção convencional tende a ver a Educação Física como a "educação do físico", a tentativa de uma atualização por meio de uma perspectiva modernizadora a compreende como uma "educação através do físico". Essa distinção é fundamental, pois implica em uma compreensão mais abrangente da disciplina. No entanto, é importante notar que, mesmo na concepção dita como modernizadora, persiste uma visão dualista ou pluralista do ser humano, que ainda concebe o ser humano como composto por entidades irreduzíveis, como corpo e mente ou espírito.

A Educação Física atualizada em relação ao conceito convencional, embora dê uma ênfase considerável aos aspectos anatômicos e fisiológicos, expande seu foco para incluir as necessidades psicológicas e, em alguns casos, as necessidades espirituais dos indivíduos. No entanto, essa abordagem tende a limitar sua compreensão ao âmbito individual, centrando-se nas transformações que podem ocorrer no nível pessoal. Ela não se aprofunda na análise das dinâmicas sociais mais amplas que moldam o contexto em que essas transformações individuais ocorrem (Medina, 2010).

Assim, a perspectiva atualizada para a Educação Física, em grande medida, não se compromete com a transformação social e não considera a influência da infraestrutura social na vida das pessoas. Em vez disso, tende a promover uma falsa democracia, que mascara as desigualdades e mantém o status quo. A ênfase recai

sobre o desenvolvimento do corpo e da mente, sem uma análise crítica das estruturas sociais que perpetuam as desigualdades.

Essa concepção modernizadora reconhece a importância do movimento na promoção da saúde e do bem-estar físico e mental. No entanto, sua visão da saúde tende a privilegiar o aspecto físico e, em certa medida, o mental, deixando de lado as dimensões sociais da saúde. Embora os profissionais que adotam essa perspectiva tenham uma visão mais ampla em comparação com o senso comum, eles ainda não conseguem aprofundar suas análises ou compreender completamente as raízes de seus problemas (Medina, 2010; 2007).

Em termos de consciência, os adeptos dessa concepção podem ser caracterizados como portadores de uma consciência ainda ingênua voltada ao senso comum, conforme destacado por Saviani (2015, 2010, 1998) e Duarte (2021, 2017, 2004, 2002). Embora tenham evoluído em relação à concepção convencional, ainda não alcançaram uma compreensão profunda das causas subjacentes aos desafios da Educação Física. Suas conclusões permanecem simplistas e superficiais, refletindo uma consciência que ainda não se apropriou de seu próprio processo histórico. Em última análise, como na concepção convencional, os adeptos dessa perspectiva são, de certa forma, dominados pelo mundo que os cerca.

7.1.4.5 Terceiro tempo: Educação Física e a Necessidade da Revolução

No terceiro momento de evolução, a Educação Física transcende suas concepções anteriores, impulsionada por uma necessidade histórica premente. Esta necessidade emerge da complexidade intrínseca à produção e reprodução da vida humana em sociedade, um desafio que se intensifica à medida que o próprio ser humano, por meio de suas experiências e ações, tece uma teia de complexidades que influenciam sua jornada na sociedade. É neste contexto que o pensamento de Lukács (2011) ilumina a compreensão da Educação Física.

Nessa abordagem revolucionária, a Educação Física se apresenta como uma disciplina comprometida com a interpretação da realidade de maneira dinâmica e unitária, rejeitando a análise fragmentada de fenômenos. Reconhece que o ser humano é um ser multifacetado, cujas dimensões se entrelaçam em um tecido social complexo, afetado por suas relações interpessoais e por sua interação com o mundo.

Essa perspectiva dialética mantém-se receptiva às contribuições das diversas ciências, adaptando-se ao constante avanço do conhecimento humano.

No cerne dessa visão crítica está a busca pela autenticidade e coerência, mesmo diante das contradições inerentes à sociedade. O corpo humano, concebido como um ser social, transcende sua mera existência física. Ele é compreendido em todas as suas manifestações e significados, indo além das dimensões biológicas, psicológicas e sociais, atuando de maneira integral na formação do ser humano (Barros Jr., 2023).

Nessa perspectiva histórica e abrangente, a Educação Física se apresenta como uma "educação de movimentos" e, simultaneamente, como uma "educação pelo e com o movimento". Essa abordagem não compromete os valores humanos fundamentais, mas, ao contrário, visa à promoção da emancipação humana. Ela almeja libertar os indivíduos das amarras que impedem seu pleno desenvolvimento como seres humanos genéricos, capazes de transcender as limitações impostas pela estrutura social vigente. Nesse contexto, mesmo o esporte de alto nível é reconhecido como uma atividade de valor educativo, desde que seja integrado a uma visão emancipadora.

A Educação Física revolucionária é concebida como a arte e a ciência do movimento humano, utilizando atividades específicas como instrumentos para o desenvolvimento integral das pessoas. Seu propósito é a renovação e transformação dos indivíduos em direção à autorrealização, em harmonia com a construção de uma sociedade justa, equânime e livre (Medina, 2010; 2007).

Aqueles que adotam essa visão crítica transformadora, pautada na tradição marxista, tornam-se verdadeiros agentes de renovação, superação e desenvolvimento da sociedade. Eles compreendem os determinismos e condicionamentos impostos pelo atual modo de produção social e atuam de forma consciente e crítica para promover mudanças significativas. Essa perspectiva posiciona a Educação Física como uma ferramenta poderosa na construção de um mundo mais humano, onde a emancipação humana é a força motriz que impulsiona a transformação social.

A concepção revolucionária da Educação Física destaca-se por sua firme união entre pensamento e ação, formando um elo indissolúvel. Em uma sociedade marcada pela repressão e opressão, com a tendência de domesticar seus indivíduos, aqueles que abraçam esse pressuposto teórico e metodológico percebem a necessidade urgente de lutar por uma educação genuinamente voltada para a emancipação humana. Compreendem que essa empreitada requer uma atitude política e engajada, integrando-se em um movimento crítico sobre os desafios e dilemas que permeiam sua área de atuação. Esses desafios são enquadrados dentro de um contexto mais abrangente que abarca dimensões sociopolíticas e econômicas.

É importante ressaltar que as pessoas engajadas na ação progressista revolucionária não buscam simplificar a experiência humana, reduzindo-a exclusivamente a elementos econômicos ou políticos. Em vez disso, reconhece-se que esses fatores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da coletividade humana e na constituição da ontologia do ser social. Em uma perspectiva lukacsiana para a formação humana na Educação Física, a compreensão autenticamente revolucionária só pode ser alcançada por meio da ação consciente na sociedade, tanto em âmbito individual quanto coletivo, numa dinâmica dialética.

Uma característica central dessa abordagem é a valorização da práxis, que se desdobra em um movimento constante de prática, reflexão teórica e retorno à prática. Essa práxis, entendida como a interseção entre teoria e prática, assume o papel de motor primordial do movimento revolucionário. Ela representa um fluxo ininterrupto e essencial para a formação da consciência de classe, possibilitando uma compreensão profunda dos fenômenos sociais, indo além de suas manifestações superficiais.

No centro desse processo de formação humana crítica, o diálogo, a dialética e a ação social desempenham um papel vital, alimentando a reflexão crítica e a ação transformadora. A concepção revolucionária da Educação Física está intrinsecamente voltada para a transformação ontológica do ser social humano. Seu objetivo é a emancipação, a construção de uma sociedade mais justa e livre, onde os seres humanos se desprendam das amarras que limitam seu pleno desenvolvimento e alcancem sua plenitude como seres autênticos e conscientes. Nesse horizonte, a Educação Física se revela como uma poderosa ferramenta para a edificação de um mundo em patamares cada vez mais elevados, promovendo uma conjuntura social verdadeiramente humanizada.

7.1.4.6 Educação Física um Campo Científico com Mediações para o Futuro

Neste trecho da pesquisa, destinado à análise do intrincado papel social desempenhado pela Educação Física, emergem questões de extrema relevância que deflagram crises tanto dentro do campo específico dessa área quanto no contexto mais amplo do sistema social em que ela está inserida. Essas questões possuem um peso substancial e demandam posicionamentos claros por parte de todos os atores envolvidos no âmbito da Educação Física, sobretudo quando se considera o desenvolvimento integral das pessoas, especialmente dos cidadãos brasileiros.

Dentro desse contexto, encontramos uma diversidade de pesquisadores e profissionais que atuam na área, cada um com suas perspectivas e aspirações. Alguns nutrem a esperança de contribuir coletivamente para a criação de uma cultura nacional, ou mesmo latino-americana, mais autêntica e significativa. Uma cultura que não apenas compreenda os processos e condicionantes sociais, mas também busque transformá-los e superá-los em prol de uma sociedade mais justa e plena. No entanto, é lamentável constatar que a maioria parece ainda estar aprisionada nas amarras do estranhamento e da alienação impostos pela ideologia dominante no modo de produção burguês (Castellani Filho, 2020; Taffarel, 2020).

Essa maioria, infelizmente, não despertou para a necessidade premente de se libertar desses grilhões ideológicos, um passo crucial se desejamos alcançar um nível mais elevado de liberdade existencial e superar a condição de povo subdesenvolvido na América Latina. É crucial compreender que uma Educação Física autêntica e significativa implica o cultivo de uma cultura corporal e uma cultura popular igualmente autênticas e significativas. Isso requer a eliminação de condicionamentos que obstruam a realização de um projeto de vida mais humano e digno, uma compreensão da corporeidade que abranja a totalidade indivisível do ser social humano, contemplando suas dimensões e relações orgânicas e inorgânicas.

Um projeto de emancipação humana desse porte só será factível por meio de uma verdadeira revolução, capaz de transformar as consciências, conforme assinalado por Marx (2015). A célebre citação de Marx, "a arma da crítica não pode, evidentemente, substituir a crítica das armas, a força material tem de ser derrubada pela força material, mas a teoria converte-se em força material quando se apodera

das massas", destaca a importância de unir teoria e prática em prol da transformação social.

No entanto, essa revolução não pode ser concebida apenas como uma abstração distante; ela deve ser forjada a partir da prática que emerge de nossa realidade concreta. É um chamado para uma metodologia questionadora, crítica e combativa, capaz de trazer novas perspectivas e ferramentas para a transformação de nossas ações práticas. Em suma, a busca por uma Educação Física mediada pelo futuro requer um compromisso firme com a emancipação humana e a superação das limitações impostas pelo sistema vigente.

Nesse intrincado entrelaçamento entre ação e reflexão, os profissionais encontram os elementos fundamentais que servirão como alavancas para transformar a realidade vigente em algo diferente. A abordagem teórico-metodológica materialista, histórica e dialética pode desapontar aqueles que buscam soluções simplistas e superficiais, prontas para substituir o errôneo pelo correto, o antiquado pelo moderno, o absurdo pelo coerente. As evidências científicas até o momento apresentadas demonstram que qualquer solução pré-fabricada carece de uma abordagem crítica e, nesse sentido, nega por si mesma a possibilidade de uma mudança profunda e eficaz nas atitudes apresentadas.

Sem um compromisso coletivo com a luta revolucionária em prol das verdadeiras metas da Educação, em particular da Educação Física, qualquer proposta se transforma em mero discurso vazio. Pode ser bem articulado com frases de efeito e palavras bonitas, mas, na prática concreta, se dissolve e se perde na complexidade da sociedade e da experiência humana. Por exemplo, quando perguntado a um profissional de Educação Física sobre o significado dessa disciplina e sua representação social no mundo do trabalho, a resposta mais elaborada e bem formulada pode ser a mais desprovida de significado, se não estiver enraizada em um sentido autêntico comprometido com a transformação social, a emancipação e o desenvolvimento humano (Medina, 2010, 2007; Taffarel, 2020).

Isso ocorre quando a resposta é um simples conceito desprovido de senso crítico por parte do emissor, desconectado da realidade presente, passado e futuro desse profissional, e carente de um vínculo com a totalidade social e com o significado mais amplo de sua prática pedagógica. Em contrapartida, alguém que responde honestamente "não sei!", pode ser o primeiro passo em direção à compreensão

genuína da Educação Física, reconhecendo sua própria ignorância e abrindo caminho para sua superação. Essa atitude sincera de estar aberto à verdade e de reconhecer as limitações e deficiências individuais é crucial para o crescimento pessoal e coletivo.

No entanto, diante da prevalência do comodismo, da alienação, do estranhamento e da ilusão da reificação, entre outras amarras sistêmicas, quebrar essas estruturas parece ser uma missão quase impossível. A transformação exige coragem, compromisso e a disposição de questionar as bases da realidade estabelecida, desafiando o status quo e buscando uma compreensão mais profunda da condição humana e da sociedade em que vivemos. Essa é a essência da busca por uma Educação Física autêntica e significativa, enraizada na luta por uma emancipação real e na construção de uma sociedade em outros patamares sociais.

As transformações profundas, que são tanto urgentes quanto necessárias, podem, em muitos casos, gerar desconforto, sobretudo para as classes sociais mais privilegiadas. Todo processo de mudança requer um certo grau de sacrifício, muitas vezes acompanhado por sensações de incomodo, uma sensação de necessidade de mobilidade e até mesmo dor ao sair de uma zona de conforto previamente estabelecida. Esses são os sintomas de uma crise iminente. A crise surge quando a crítica é aplicada de forma incisiva, revelando e expondo a totalidade da realidade, independentemente de estar oculta ou negligenciada. No entanto, é importante reconhecer que a crise traz consigo um aspecto positivo, pois essa experiência dolorosa é acompanhada por uma energia potencial latente, capaz de iluminar o caminho em direção à emancipação humana (Medina, 2010, 2007).

Como bem enfatizou Lukács (2011), a crise é uma manifestação da necessidade histórica de enfrentar as complexidades da produção e reprodução humana. Ela não é apenas um sintoma de disfunção, mas também um catalisador de mudanças significativas. Na verdade, a crise pode ser vista como um momento de potencial renovação e transformação.

Nesse contexto, é fundamental compreender que as mudanças sociais substanciais são inevitáveis à medida que a sociedade evolui e se desenvolve. Essas mudanças muitas vezes desafiam os status quo estabelecidos e aqueles que se beneficiam desses sistemas existentes podem resistir a elas. No entanto, é através dessas crises e desafios que a sociedade pode avançar em direção a uma forma mais igualitária e justa de organização social.

É importante reconhecer que o processo de transformação não deve ser ingênuo ou simplista. Não é possível mudar estruturas profundamente enraizadas de maneira abrupta, sem considerar as complexidades envolvidas. Assim, enquanto a luta por mudanças é fundamental, também é necessário reconhecer que, em certos momentos, a espera estratégica pode ser uma parte importante dessa luta. A insatisfação com o status quo deve ser usada como um motivador para a ação, em vez de resultar em paralisia.

A crise, com todo seu desconforto e angústia, é uma parte intrínseca do processo de renovação e transformação. Ela serve como um catalisador para o crescimento e desenvolvimento tanto em nível individual quanto coletivo. Apenas ao enfrentar e superar essas contradições que permeiam a dimensão cultural e social da humanidade, é que o progresso real pode ser alcançado.

No contexto da Educação e da Educação Física, é evidente que muitos profissionais podem não ter percebido a profundidade da situação problemática em que se encontram. No entanto, a ignorância dessa realidade é, por si só, um sinal alarmante de uma crise ainda mais significativa. Isso é mais grave e intratável do que a própria crise que os preocupa. Muitos parecem estar cegos em relação à realidade em que a humanidade está inserida sob a égide do capitalismo, conforme discutido por Lukács (2013, 2011, 2007, 2003) em suas análises sobre o capitalismo manipulador que emerge em períodos de crise do capital.

É crucial que a humanidade desperte para a compreensão profunda dessa realidade e comece a questionar os valores culturais, econômicos, políticos e sociais que a mantêm prisioneira. Apenas com essa conscientização e ação radical em nível global, o compromisso genuíno com a luta por uma transformação autêntica e necessária para a humanidade e para o planeta poderá ser eficazmente alcançado. Não há concepção ou teoria que possa substituir a necessidade de agir e transformar ativamente a realidade (Medina, 2010; Taffarel, 2021, 2020).

À medida que as concepções e teorias surgem e se estabelecem, a mudança no nível de consciência das pessoas nem sempre acompanha o mesmo ritmo. Portanto, a Educação Física, assim como muitos outros campos, enfrenta o desafio de reconciliar essas diferentes perspectivas e direcionar o desenvolvimento humano em direção a melhores condições de existência por meio de ações práticas e coletivas.

A autêntica transformação está, portanto, em processo e é um compromisso contínuo com a evolução da sociedade humana.

Na evolução histórica da Educação Física, observa-se uma mudança progressiva no enfoque, que inicialmente se voltava primordialmente para o aspecto físico, evoluindo para uma consideração mais abrangente do psicofísico e, posteriormente, para uma abordagem que busca abarcar o ser humano em sua totalidade. Essa transição não se restringe à diferenciação entre os vários aspectos do ser humano; representa, antes de tudo, uma transformação substancial na forma de existência das pessoas.

Os profissionais da Educação Física, independentemente de sua especialização, encontram plena realização ao desempenharem seu papel como agentes de renovação e transformação. Eles buscam atingir seus objetivos específicos, ao mesmo tempo em que têm a capacidade de abrir novas perspectivas para que cada indivíduo possa assumir o controle de seu próprio destino. Envolvidos em um projeto de desenvolvimento humano e social, atuam como protagonistas de sua própria história, em contraposição à ideia de serem simples peças em uma engrenagem, cumprindo funções determinadas por uma educação domesticadora e autoritária. Essa abordagem muitas vezes atenua os anseios de superação das barreiras naturais e de conquista de níveis mais elevados de liberdade.

A adoção de uma Educação Física voltada para o ser humano como um todo implica na transição do estado de estranhamento para a emancipação. Conforme as evidências científicas para o desenvolvimento ontológico humano (Barros Jr., 2023) o campo de atuação permanecerá subdesenvolvido enquanto sua ênfase recai exclusivamente sobre o aspecto físico, tornando-o o objetivo supremo de suas atividades, enquanto outras dimensões são negligenciadas e subestimadas.

Na área da Educação Física dedicada ao esporte de alta competição, o desenvolvimento físico frequentemente é visto como um fim em si mesmo. O foco principal recai sobre o desempenho esportivo, buscando tornar os músculos mais fortes, rápidos, resistentes, elásticos e coordenados para executar movimentos precisos e eficientes. No entanto, uma abordagem da Educação Física fundamentada em uma ontologia do ser social e em uma ciência autenticamente humanizadora deve ir além desse aspecto e transcender o mero rendimento motor.

Embora nos esportes os objetivos estejam frequentemente concentrados em saltos mais altos ou mais longos, corridas ou natações mais rápidas, ou na marcação de mais gols ou pontos, é essencial preservar o significado humano subjacente a essas atividades. A integridade do ser humano não pode ser comprometida em busca do desempenho esportivo. Os objetivos esportivos ou profissionais não devem divergir dos caminhos necessários para o aperfeiçoamento individual e social do ser humano, que está em constante evolução e movimento (Dias, 2016).

Em um contexto social o qual a vitória é amplamente valorizada, frequentemente a qualquer custo, a ascensão de uma cultura que coloca o sucesso como medida primordial de realização em diversas esferas da vida pode ser observada. Essa ênfase exacerbada na busca pela vitória acarreta distorções significativas no desenvolvimento social, cultural e educacional, impondo, sobretudo aos estratos mais vulneráveis da sociedade, uma pressão que nega o direito ao erro, à falha ou à derrota. Essa compreensão limitada do movimento humano, frequentemente manifestada na busca incessante por títulos, recordes e triunfos competitivos, muitas vezes resulta em sacrifícios extremos, práticas antiéticas e comportamentos voltados para a aceitação na cultura e nos valores da sociedade capitalista.

Engels, em seu trabalho seminal "O Socialismo Utópico e o Socialismo Científico" (1880), abordou as transformações sociais que acompanharam a transição das sociedades feudais para as sociedades burguesas. Nesse processo, os vícios feudais, outrora exibidos de maneira desinibida, cederam lugar aos vícios burgueses, que emergiram de forma mais proeminente. A competição desenfreada no comércio deu origem a artimanhas e desonestidades, enquanto a "fraternidade" proclamada durante a revolução revelou-se, na prática, como rivalidades e inveja na busca pela concorrência. A opressão física foi substituída por práticas corruptas, e o dinheiro assumiu um papel central no poder social. Engels também notou o crescimento da prostituição como uma instituição, com o casamento, embora mantendo sua forma legal, continuando a encobrir relacionamentos extraconjugais.

A analogia entre a busca incessante pela vitória na sociedade contemporânea e as mudanças sociais descritas por Engels serve como um lembrete contundente de que a cultura do sucesso a qualquer custo pode ocultar suas próprias distorções e injustiças, incluindo a pressão implacável sobre os indivíduos e a ética questionável na busca por esse ideal de sucesso. Portanto, é de suma importância reconsiderar nossos valores e prioridades, tanto na Educação Física quanto na sociedade como um todo, à luz das análises de Engels, visando promover um desenvolvimento humano integral e mais equitativo.

A motricidade humana, incorporada e enraizada na cultura corporal, carrega consigo uma profunda significação da existência humana. Há uma coerência ontológica entre o que os seres humanos são, pensam, acreditam ou sentem, e o que se expressa por meio de gestos, atitudes, posturas e movimentos. Como mencionado anteriormente, a Educação Física voltada para valores humanos e revolucionários exige uma redefinição de sua base teórica. Essa redefinição deve emergir da reflexão fundamentada na prática social, considerando o ato humano, a ação intencional e sistematizada de cada profissional comprometido com a responsabilidade social. Não deve ser imposta ou assimilada superficialmente, pois isso pouco contribui para uma prática verdadeiramente valiosa, humanizada e emancipatória (Medina, 2010, 2007).

Nesse sentido, a escola de Educação Física tem potencial para desempenhar um papel revolucionário. Embora não tenha o poder de transformar toda a sociedade por si só, não deve ficar à margem desse processo de mudança. Ela faz parte da produção e reprodução do sistema, mas também pode, em suas contradições, contribuir para a mudança em níveis mais amplos. Ela representa um local privilegiado para o desencadeamento do processo de transformação.

O currículo de uma faculdade de Educação Física pode servir como base para a formação de futuros profissionais, incluindo disciplinas fundamentais abordadas de maneira dinâmica e flexível. Isso implica em um currículo que esteja aberto às constantes transformações e ao avanço do conhecimento científico e pedagógico, voltado para a arte, a estética e a ontologia do ser social, considerando os aspectos integrais da corporalidade humana.

O panorama nas escolas de Educação Física revela uma representação insatisfatória, tanto do ponto de vista científico quanto pedagógico, como destacado por diversos autores (Coletivo de Autores, 2009; Medina, 2010; Taffarel, 2020). O conhecimento acerca da área da cultura corporal, que deveria ser promovido por meio dos currículos dessas escolas, se revela, na melhor das hipóteses, deficiente. A abordagem setorial e isolada de disciplinas como Anatomia, Psicologia, Biometria, Fisiologia e Sociologia não proporciona uma compreensão adequada da corporalidade humana e sua dimensão ontológica como uma totalidade social (Taffarel, 2020). Além disso, os estudantes frequentemente têm dificuldades em estabelecer conexões significativas entre essas ciências e sua futura prática profissional, resultando em uma lacuna de compreensão da totalidade do campo.

Mesmo que a experiência prática posterior possa levar a uma retomada e adaptação de alguns princípios teóricos, a utilidade dos estudos realizados muitas vezes parece limitada, representando, em última instância, uma subutilização do tempo disponível. As disciplinas não se alinham adequadamente com a abrangência da Educação Física e não abordam, nem mesmo parcialmente, a complexidade da cultura corporal em suas diversas dimensões orgânicas e inorgânicas.

É comum que professores de disciplinas relevantes, mas de outros campos científicos, não tenham uma compreensão precisa do que envolve a Educação Física, o que dificulta a adaptação das disciplinas às necessidades dos estudantes, resultando na ausência de esforço dando individual quanto coletivo para desenvolver uma psicologia, sociologia ou pedagogia direcionada à compreensão do ser social e das manifestações da corporalidade humana (Medina, 2010; Taffarel *et al.*, 2020, 2018).

Entretanto, apenas elevar o currículo a um status superior de modo idealista não é suficiente. O que confere significado a uma disciplina não é apenas o valor intrínseco de seu conteúdo, mas também o agir prático, material e comprometido dos responsáveis pelo ensino em torná-lo crítico, envolvente, e possibilitando o engajamento dos estudantes no processo de construção do conhecimento e formação humana.

A prática atual da Educação Física reflete, em sua essência, a escassez que permeia uma cultura subdesenvolvida em suas diversas expressões. Diante disso, a construção de uma compreensão da corporalidade humana, que sirva como fundamento para a Educação Física, demanda uma abordagem dinâmica e dual.

Primeiramente, é necessário realizar uma análise crítica e profunda dos princípios e diretrizes que norteiam a Educação Física, reposicionando-a como uma força impulsionadora do desenvolvimento humano integral, alinhada com uma perspectiva marxista. Esse reposicionamento visa integrar a Educação Física ao processo de desenvolvimento completo do ser humano, considerando todas as suas dimensões.

Em segundo lugar, é essencial promover a democratização do acesso à Educação Física. Isso implica garantir que tanto seus agentes quanto seus destinatários tenham acesso descomplicado aos conhecimentos necessários, de forma que o desenvolvimento das pessoas ocorra de maneira abrangente e inclusiva. A incorporação da cultura corporal deve ser parte intrínseca desse processo de humanização, permitindo que todos os indivíduos experimentem o enriquecimento cultural e social que a Educação Física pode proporcionar.

7.1.4.7 Da Educação Física Utópica para uma Científica

Certamente, a implementação da Educação Física de acordo com os princípios delineados neste contexto é uma meta viável. Os profissionais que atuam nesse campo têm a capacidade de realizar a transição de uma Educação Física com características conservadoras e reformistas para uma abordagem genuinamente revolucionária. Esta transformação não é mera utopia, mas uma perspectiva ancorada em categorias de pensamento históricas, materiais e críticas.

Para concretizar essa visão, é essencial destacar que essa mudança não pode ser efetuada por meio de raciocínios simplistas, enraizados nas ideologias predominantes na sociedade contemporânea. A transição implica uma evolução da consciência ancorada no senso comum em direção a uma consciência crítica e filosófica, conforme ressaltado por Saviani (2010, p. 10).

Não se trata apenas de ajustes superficiais ou de uma mudança na retórica; ao contrário, demanda uma alteração profunda das bases materiais que sustentam a produção da vida social. A Educação Física, em sua busca por uma perspectiva revolucionária, precisa questionar as estruturas existentes e contribuir para a construção de uma nova realidade em que o desenvolvimento humano integral seja a prioridade.

Sob uma perspectiva lukacsiana, essa metamorfose não é apenas desejável, mas imperativa. A sociedade contemporânea é permeada por profundas contradições e pela predominância de valores burgueses que promovem a alienação, exploração e competição exacerbada. A busca incessante pelo sucesso a qualquer custo, mencionada anteriormente, é um reflexo da lógica do capitalismo, em que o lucro e a acumulação de riqueza se sobrepõem às necessidades humanas.

Neste contexto, é oportuno lembrar as palavras de Engels (2020), que ressaltou como as forças da sociedade atuam de maneira cega e destrutiva quando não são compreendidas. No entanto, uma vez que sejam conhecidas e compreendidas, essas forças podem ser direcionadas para servir aos interesses da humanidade. Essa mudança, da dominação para o controle consciente, é similar à transformação das forças naturais, como a eletricidade, que passam de agentes de destruição para servos úteis quando dominadas pelo conhecimento humano. A Educação Física, ao buscar uma abordagem revolucionária, segue o mesmo princípio: compreender e direcionar conscientemente as forças sociais em prol do desenvolvimento humano total.

Em perfeita consonância com o exposto acima, esse é um processo que não se desenrola de maneira isolada e individual, desvinculado do mundo e dos outros. Alcançar uma compreensão ampla e profunda dos desafios que permeiam a realidade sociológica humana é uma empreitada coletiva, que se constrói primordialmente através do diálogo e da práxis. Esse caminho pode promover a solidariedade, a união e a organização, que são elementos fundamentais para a formação e o desenvolvimento humano. Portanto, a transformação da consciência humana transcende o indivíduo; implica uma metamorfose que altera o significado da própria existência do ser social (Duarte, 2021, 2004; Saviani, 2010).

Nesse contexto, é fundamental compreender que esse processo não ocorre de maneira isolada e individual, mas como parte integrante do coletivo humano e de suas interações com o ambiente circundante. A aquisição de uma visão mais profunda dos problemas sociológicos envolve a colaboração e a cooperação entre indivíduos, promovendo a solidariedade e a união em direção a objetivos comuns. É uma jornada que reflete as premissas da dialética lukacsiana, em que a mudança social é uma busca conjunta em busca de uma nova realidade, uma sociedade mais justa e humanamente realizadora.

No entanto, é importante notar que o termo "utopia" muitas vezes é mal-entendido. Ele não se refere a um sonho inalcançável ou a uma fantasia irrelevante, como sugere o senso comum. Em vez disso, a utopia, quando abordada sob uma perspectiva dialética, pode ser um instrumento essencial de transformação. Ela emerge da práxis social, da realidade concreta, e representa a aspiração por uma realidade alternativa, uma sociedade mais justa e humana. O sonho advindo de uma necessidade prática, nesse contexto, é uma força propulsora que motiva a ação e a busca por uma nova realidade, algo que ainda não existe materialmente.

Toda teleologia, todo projeto, em última análise, é uma forma de utopia, pois se relaciona a algo que ainda não se concretizou. Quanto mais elaborado e claro for esse projeto, mais eficaz ele será na mobilização das ações humanas em direção a uma meta maior. Assim, a utopia pode se revelar e ser usada como um motor propulsor das ações humanas, uma força que impulsiona a transformação da sociedade em direção a um futuro mais promissor, como um reflexo do potencial inexplorado das forças sociais, conforme apresenta Medina (2010).

Para uma compreensão transformadora da Educação Física, é preocupante quando o campo progressista da área assume o discurso do "fim da história." A classe conservadora tem, de fato, interesse em promover a ideia de que as utopias são obsoletas, visando, no fundo, manter o status quo. No entanto, atribuir a responsabilidade por extinguir as utopias a uma ala progressista é um equívoco. Em vez disso, cabe a essa ala a necessidade de desempenhar um papel protagonista na promoção de novos horizontes.

Nesse processo, a Educação Física tem o potencial de desempenhar um papel crucial ao desafiar a normalização social. Sempre que se busca elevar a realidade a novos patamares, surge inevitavelmente a resistência da classe privilegiada, que tem interesse em manter o status quo.

Uma abordagem progressista da Educação Física deve rejeitar a normalização do passado. É um dever social ser radical, questionar a normalidade vigente e mergulhar nas raízes sociais em busca de novos horizontes. Conforme preconizado por Marx, ser radical significa abordar as questões desde sua base, entendendo que a raiz do ser humano reside no próprio ser humano. Ser radical, portanto, não é um pecado, mas sim uma abordagem essencial para promover mudanças significativas.

Ao invés de buscar rupturas abruptas ou "golpes" — frequentemente associados a forças conservadoras que visam consolidar seu poder —, a classe revolucionária almeja um salto ontológico. Este salto objetiva uma nova e melhor forma de produção material da vida social, promovendo um desenvolvimento inclusivo e sustentável. No entanto, é importante reconhecer que ações excessivamente ousadas podem motivar a classe dominante a fortalecer ainda mais seu poder. Por isso, é determinante adotar uma abordagem progressista, transformadora e revolucionária.

Por isso, a Educação Física deve desempenhar um papel ativo na construção de uma sociedade mais humanizada e desenvolvida, contribuindo para uma transformação que privilegia a inclusão e o bem-estar social. A Educação Física pode promover valores fundamentais como inclusão, saúde e bem-viver, preparando indivíduos para participarem de forma mais consciente e crítica na sociedade. Ao desafiar normas estabelecidas e incentivar a reflexão crítica, ela pode pavimentar o caminho para um futuro mais justo e equânime.

É inegável que quanto ao ser singular em suas particularidades a natureza humana se revela como um ser social intrinsecamente incompleto, inacabado e imperfeito (Freire, 2010). A jornada em direção à realização, tanto individual quanto coletiva, é impulsionada por projetos utópicos que almejam a plenitude, a perfeição e a conclusão. Esse fenômeno emerge como o propulsor fundamental do agir pedagógico com um propósito humanizante, que visa transcender as limitações inerentes à condição humana.

Quando a investigação científica se direciona para a exploração da natureza, da história humana ou da atividade espiritual, depara-se com uma teia infinita de conexões e influências mútuas. Nesse cenário, nada permanece imutável, tudo está em constante movimento, transformação, nascimento e declínio. O enfoque recai sobre a imagem do conjunto, pois os detalhes se tornam secundários. A ênfase reside na dinâmica, nas transições e nas conexões, superando a fixação nos elementos individuais. Essa concepção do mundo, embora primitiva e ingênua, reflete com precisão o caráter geral dos fenômenos (Engels, 1880).

A visão, inicialmente, apresentada por Heráclito (1978) de que "tudo é e não é" captura a natureza fluida da existência, sujeita a constantes transformações, início e declínio. Esta perspectiva é vital para apreender o panorama geral da realidade, mas a decifração dos elementos constitutivos demanda uma consideração minuciosa de seus contextos históricos e naturais. O método materialista histórico e dialético exige que cada detalhe seja examinado em relação a suas características específicas, causas e efeitos, sempre dentro do ambiente histórico e social que os molda.

Esse é o papel fundamental das ciências naturais e da história. Os filósofos gregos antigos, ao reconhecerem a importância dessas áreas, focaram na acumulação de conhecimento científico, mesmo que inicialmente em segundo plano, até que se reunisse material suficiente para uma análise crítica, comparação e subsequente classificação em categorias distintas. Engels, em 1880, enfatizou a necessidade de uma visão que contemple tanto a totalidade quanto os detalhes para uma compreensão aprofundada da realidade.

Um projeto pedagógico autêntico, que fundamenta uma nova abordagem na Educação Física, deve ser não apenas dinâmico, mas também em contínua renovação, constituindo uma utopia perene dentro de um rigoroso programa científico. Este programa deve guiar a busca humana por completude e aprimoramento. No entanto, é essencial compreender que o sonho, por si só, não basta; a ação é imprescindível. Tal ação deve ser orientada por objetivos específicos e metas claras. Apenas um projeto, plenamente realizado em suas consequências práticas, possui o poder de transformar o destino humano e sua trajetória histórica.

A imaginação utópica, como o ponto de encontro entre a vida e o sonho, pode desempenhar um papel crucial nesse processo. Vir a ser um elemento prático impulsionador para inovações, descobertas e, tão mais importante, revoluções. A imaginação utópica abre uma pequena fresta por onde o sucesso pode surgir e mantém viva a crença em um futuro diferente. Ao romper com a monotonia da rotina e dos hábitos cíclicos, ela advoga pelo otimismo e oferece a esperança de manter os seres humanos verdadeiramente vivos, em vez de meramente sobrevivendo. É sabido que qualquer tentativa de uma mudança radical que desafie as estruturas estabelecidas na sociedade inevitavelmente encontrará críticas e obstáculos que atuam em sua defesa. Essas tentativas são frequentemente neutralizadas ou atenuadas. Os canais pelos quais a energia das pessoas deveria fluir em busca de novos caminhos são convenientemente bloqueados, o que muitas vezes leva à desistência ao longo do percurso. Muitos se tornam complacentes, negligenciando aspectos fundamentais de suas próprias vidas, perdendo a esperança e entrando em um estado de letargia, quase como se estivessem "mortos" (Duarte, 2021; Medina, 2010).

Lamentavelmente, a Educação Física tem sido excessivamente influenciada pelas tendências da moda. Ela se tornou uma prática condicionada a uma estrutura preestabelecida. Seus profissionais carecem de um projeto autônomo que a coloque a serviço da coletividade, valorizando o corpo em todas as suas dimensões, incluindo sua relação consigo mesmo, com os outros e com a natureza. A área de Educação Física tem, de forma obsessiva, se concentrado no desempenho motor, à semelhança do sistema que se concentrou de maneira obsessiva no lucro (Castellani Filho, 2017; Coletivo de autores, 2009).

Portanto, antes de ser um desafio profissional, a Educação Física se depara com um desafio existencial. A questão é se os profissionais da área se encontram prontos para realizar as mudanças necessárias, conferindo uma nova dimensão a essa disciplina. A responsabilidade recai sobre aqueles que ainda acreditam no potencial humano, mantêm a esperança apesar de todas as adversidades e estão ligados a essa área. Compete a eles liderarem um movimento que redefina as possibilidades da Educação Física, desencadeando uma revolução em prol da autêntica humanização desta disciplina, pois parece não haver alternativa senão essa.

Diante do desafio de compreender a Educação Física sob os princípios do materialismo histórico e dialético, podemos agora compreender que essa empreitada não se trata de uma mera utopia, mas de uma necessidade premente para a emancipação humana. A sociedade capitalista, com suas contradições profundas e valores voltados para a exploração e a competição exacerbada, moldou uma cultura que valoriza o sucesso a qualquer custo, frequentemente à custa do bem viver humano.

No entanto, uma Educação Física autenticamente revolucionária não pode ser alcançada sem uma compreensão crítica e filosófica da realidade. Ela requer um profundo questionamento das estruturas e dos valores vigentes, promovendo uma visão mais aprofundada e crítica da corporalidade humana. Nesse sentido, a metamorfose da Educação Física é não apenas desejável, mas essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equânime, comprometida em primeiro lugar com a humanidade.

O movimento de transformação na Educação Física deve ser, portanto, um ato consciente e coletivo, que busca superar a lógica capitalista, priorizando o desenvolvimento humano integral. Como Engels (2020) nos lembra, quando compreendemos as forças ativas da sociedade, elas deixam de atuar como "tiranos demoníacos" e passam a ser "servas submissas," à disposição da humanidade. A Educação Física, nesse contexto, deve ser a ferramenta que guia a ação para a construção de um mundo onde a completa realização do ser humano seja o objetivo central.

Portanto, o desafio de imaginar (planejar) a Educação Física sob uma perspectiva lukacsiana é uma busca pela transformação radical das bases materiais da produção da vida social, para que o desenvolvimento humano não seja mais um sonho utópico, mas uma realidade alcançável. Essa é a jornada que aguarda os visionários, os críticos, os filósofos, os educadores e todos aqueles que acreditam na possibilidade de uma humanidade mais plena, em que o sucesso seja medido não pelo acúmulo de riquezas, mas pela emancipação real dos seres humanos em sua totalidade.

8 RESULTADOS

8.1 APRESENTAÇÃO DOS PRINCIPAIS RESULTADOS OBTIDOS

Esta tese teve como objetivo investigar a teoria da formação humana presente na obra de Marx, com ênfase na ontologia do ser social de György Lukács, explorando as categorias do trabalho e do estranhamento e suas possíveis aplicações na prática social da Educação Física. Sem a pretensão de esgotar um tema de tal magnitude, este exame imergiu no sistema marxiano, adotando um método de máxima fidelidade ao objeto de estudo, buscando suas determinações desde as mais evidentes até as mais essenciais. Isso foi feito sem realizar uma seleção prévia de textos, ou categorias de análise a priori, o que representou o desafio de examinar, em quantas obras fosse possível, as determinações que constituem a complexa questão da formação dos seres humanos, a ontologia do ser social na teoria social de Lukács e as possíveis mediações com o complexo da Educação Física.

Essa abordagem abriu a oportunidade de uma pesquisa que abrangeu desde os livros até os manuscritos, passando pelas cartas, artigos, panfletos e conferências. Isso permitiu uma compreensão mais detalhada não apenas da exposição de Lukács em Marx em seus momentos mais refinados, mas também do método materialista histórico e dialético de pesquisa de Lukács em seus diversos estágios de desenvolvimento, inclusive nas mudanças de direção.

Com base no que foi apresentado até o momento, pôde-se afirmar que a teoria da formação humana em Lukács e as aproximações com a Educação Física pôde ser dividida em três componentes principais, abordados nos respectivos momentos de análise desta tese. Ao afirmar que o trabalho não apenas constitui, mas também forma o ser humano, evidenciou-se que todo o processo pelo qual o ser humano se torna verdadeiramente humano, inclusive a transição do estado natural para o social, é um processo de formação contínuo, embora não linear, em sua natureza.

Os resultados do processo de trabalho representam a criação de algo novo, que não existia previamente na natureza de forma puramente natural. Em vez disso, é uma manifestação da natureza que foi mediada pelo trabalho humano, transformando-a em um objeto de produção humana. Esse processo de intervenção na natureza não se limita a uma simples alteração de forma; ele vai além, transformando o conteúdo de todos os elementos envolvidos. Tudo que passa por esse processo de trabalho sofre modificações significativas, não apenas em termos de sua forma externa, mas, sobretudo, em sua substância, tornando-se parte da realidade social.

Assim, ao se engajar no trabalho, o ser humano está em constante processo de auto objetivação, criando para si uma nova essência que difere substancialmente de sua natureza imediata. O trabalho representa a transição do ser puramente biológico para o ser social, indo além da mera imediatidade natural e dando origem a um ser verdadeiramente humano. No entanto, o trabalho não se limita a esse momento inicial de humanização. Há um movimento de complexificação e desenvolvimento intrínseco a esse processo, no qual o ser humano se forma cada vez mais como um ser humano.

Tanto na ação direta do trabalho quanto na contemplação do resultado desse trabalho, que culmina na satisfação de necessidades que impulsionaram a ação laborativa, emerge a formação de necessidades cada vez mais refinadas. Essas necessidades demandam trabalhos mais elaborados para a produção de objetos cada vez mais sofisticados. Portanto, esse processo dá origem a trabalhos, objetos, necessidades e naturezas, tanto no âmbito externo quanto interno, que se tornam progressivamente mais mediados e transformados. O ser humano, por sua vez, desenvolve-se em direção a uma humanidade mais acentuada em diversos aspectos, incluindo a consciência, a necessidade de interações com outros seres humanos, a prática do trabalho cooperativo e a divisão do trabalho em seu sentido mais abrangente. Esse processo contínuo de formação humana ocorre de maneira dialeticamente definida e está intrinsecamente relacionado às complexas interações entre os seres humanos, a produção, as necessidades e a evolução da sociedade como um todo.

A história da humanidade, observada em sua totalidade, a partir deste ponto em diante, é compreendida como a síntese e o acúmulo social dos processos de trabalho. Esses processos, herdados das gerações anteriores, são desenvolvidos pelas gerações presentes e transmitidos para as gerações futuras. A própria história social da humanidade é moldada pelo desenrolar dinâmico, pelo desenvolvimento contraditório e pelo contínuo movimento dialético dos processos de formação, sejam eles diretos ou indiretos, imediatos ou mediados, que ocorrem ao longo do tempo.

Esse abrangente, refinado e intrincado movimento social de formação acontece na esfera reprodutiva da vida social, mas mantém uma relação intrínseca com a esfera produtiva. É o trabalho, embora frequentemente sob formas altamente mediadas, que desempenha um papel central nos primeiros momentos que compõem a teoria da formação humana e do ser social na ontologia de Lukács.

Nesse ínterim, é importante destacar que toda universalidade, devido à sua própria natureza, só se manifesta por meio das particularidades sucessivas. O que se torna universal é aquilo que atravessa as especificidades individuais. Em outras palavras, a relação do trabalho como uma atividade voltada para a criação de objetos que atendam necessidades específicas só existe nas formas concretas dessa atividade, nunca como uma abstração. De forma mais precisa, a ação laboral em si só existe na interioridade das ações cotidianas concretas de homens e mulheres que trabalham, mesmo que em diferentes formas, como escravidão, servidão ou trabalho assalariado, para satisfazer suas necessidades.

A discussão implica que um processo formativo universal só se concretiza como a formação específica de indivíduos singulares. Ao produzir de maneira humanizada, os seres sociais podem criar de forma livre em relação às necessidades físicas imediatas, e, graças a essa liberdade, podem transformar profundamente as formas de organização e realização do trabalho, bem como as relações de propriedade que foram herdadas das gerações anteriores.

Por conseguinte, a capacidade dos seres humanos de moldar seus caminhos históricos, por vezes adotando direções opostas e conflitantes, reflete uma dinâmica interna em constante evolução do processo formativo. Esse dinamismo se deve, em grande parte, ao fato de que a totalidade dos processos formativos humanos depende das maneiras como os processos de trabalho se desenrolam e de como são

regulamentadas as formas de acesso aos produtos desses processos, que, por sua vez, garantem as possibilidades de satisfação de necessidades.

No entanto, a forma predominante atualmente - a forma de objetivação estranhada - obsta a capacidade do produto do trabalho de atender à necessidade humana que inicialmente motivou sua produção. Esta forma de objetivação, ao restringir a conexão direta entre necessidade, trabalho e fruição, contribui para a criação de uma totalidade social desumanizada e estranhada. Assim, ela influencia significativamente o processo de formação, tanto do ponto de vista objetivo quanto subjetivo, tanto em termos privados quanto coletivos, tanto em escala individual quanto social, resultando em uma profunda apreensão de uma corporalidade estranhada e desumanização.

Logo, o trabalho estranhado, ao manifestar uma forma externa à sua essência universal, é o núcleo central do seguinte momento ao componente da teoria de formação humana e formação do se social em Lukács. No entanto, esse processo fragmentado não elimina a possibilidade de momentos de realização e humanização, bem como a chance de conscientemente apreender a própria condição de desumanização na relação com os objetos por eles produzidos. Essas potencialidades e alcances do processo de apreensão consciente derivam da dimensão universal do próprio trabalho como uma atividade vital, na qual a consciência, como produto social, desempenha um papel inalienável.

Em essência, as atividades subjetivamente objetivas e objetivamente subjetivas dos seres humanos destacam que o componente universal da consciência é determinado pela universalidade formativa do trabalho. No entanto, se a produção da vida mediada pelo trabalho estranhado inevitavelmente afeta a consciência de várias maneiras mediadas, a própria consciência, devido à sua existência, pode se tornar consciente do seu estado de alienação, subjetivação e estranhamento.

A tomada de consciência é um processo multifacetado que abrange uma dimensão inalienável e subjetiva em nível individual. Isso se relaciona à capacidade dos sujeitos singulares de apreenderem ou não os elementos de sua situação histórico-concreta, ou seja, sua realidade vivida. No entanto, essa tomada de consciência também tem raízes em uma determinação material subjacente. Esse processo está intrinsecamente ligado à compreensão de uma realidade social específica e concretamente existente, que molda as possibilidades materiais de

alcançar uma compreensão mais profunda dessa realidade. Em outras palavras, a objetividade da situação social, aquilo que deve ser compreendido, molda simultaneamente a subjetividade, isto é, a capacidade dos indivíduos de adquirir essa compreensão, não é apenas um processo individual, mas também uma construção social que se desenvolve em um contexto específico.

Assim, é fundamental destacar que a realidade concreta, com suas relações historicamente estabelecidas, fornece as fundações materiais para a evolução da consciência. Ao mesmo tempo, são os sujeitos singulares que interpretam e compreendem uma determinada situação histórica particular. A objetividade, isto é, o elemento que necessita ser interiorizado subjetivamente, contribui para a construção da subjetividade e, reciprocamente, a subjetividade auxilia na configuração da objetividade. Portanto, essa dinâmica é uma complexa interação entre a realidade externa e a percepção interna, entre o indivíduo e a sociedade em que está imerso.

Dito isso, é relevante destacar a intrincada interação entre as esferas de universalidade, particularidade e singularidade dentro de um amplo processo formativo. Nesse contexto, as forças produtivas e as relações de produção, modeladas pela peculiaridade do trabalho estranhado, desempenham um papel central. O trabalho estranhado, por sua natureza inerente, resulta na formação de um indivíduo fragmentado de seu próprio gênero, muitas vezes classificado como um "indivíduo de segunda categoria". Essa condição decorre do fato de que o "momento predominante" do trabalho estranhado gera produtos que não pertencem ao próprio produtor. Isso estabelece uma oposição intrínseca entre o capital e o trabalho, uma oposição fundamental nas bases materiais da vida social.

Essa divisão essencial da sociedade, entre aqueles que produzem e aqueles que se apropriam privadamente dos produtos, cria uma estrutura social complexa e dinâmica. Essa estrutura é caracterizada por oposições, separações e fraturas que permeiam o tecido social. Esse processo formativo intrincado e multifacetado é marcado por profundas desumanidades. Portanto, a totalidade da vida social, tal como se manifesta no contexto do trabalho estranhado, está intrinsecamente associada à desumanidade.

Nesse contexto, é essencial reconhecer a premente necessidade de uma revolução social intensa e radical. A realidade social, moldada pelo trabalho estranhado e seus processos formativos, demanda uma transformação essencial para mitigar as profundas desumanidades que a caracterizam. A busca por uma sociedade mais desenvolvida e humanizada requer uma modificação completa das estruturas que perpetuam o estranhamento e o conflito entre o capital e o trabalho.

Esse movimento prático, realizado por uma classe que adquire consciência e se confronta com a realidade objetiva estranhada, buscando substituí-la por uma forma de socialidade plenamente associada e autenticamente humana, constitui o ponto central da visão lukacsiana sobre a transformação social. É por essas razões que as categorias de revolução e emancipação humana, uma vez que o processo revolucionário é inerentemente emancipatório, e a emancipação somente pode ser alcançada através da revolução, são, necessariamente, mediadas pelas categorias de consciência, humanização e formação humana. Essas categorias desempenham um papel fundamental na ontologia do ser social, particularmente no capítulo dedicado à categoria do trabalho.

Aprofundando o entendimento, a categoria do trabalho, em toda a sua extensão, constitui o núcleo da teoria da formação humana na ontologia do ser social. Seu primeiro momento engloba o ato de trabalho em seu sentido universal, que tem caráter humanizador. O segundo momento é o trabalho estranhado, uma manifestação historicamente concreta e particular que representa uma inversão do significado universal do trabalho. O terceiro momento almeja a superação dessa forma específica e estranhada do ato de trabalho, com o propósito de reorganizá-lo em uma forma histórica e concreta radicalmente distinta. Em outras palavras, a categoria do trabalho assume uma posição central na compreensão dos processos de formação humana na ontologia do ser social.

O fluxo social não se resume a uma simples inversão da alienação, como concebido na dialética hegeliana, que consiste na negação da negação. Pelo contrário, envolve a construção de uma forma social positiva. Embora, de um ponto de vista específico, essa forma seja uma manifestação particular, já que é uma expressão definida de uma universalidade abstrata, de outro ângulo, ela se alinha essencialmente com os aspectos humanizadores, libertadores e universais do trabalho.

É nesse contexto que se inserem as discussões realizadas na tradição marxista sobre o conceito de ser humano. Essas discussões abrangem tanto a instituição escolar quanto os espaços cotidianos no processo de humanização e desumanização, alinhando-se ao tema central desta tese. Elas reforçam a ideia de que uma concepção formal de espaço educativo e formador é privilegiada e está intrinsecamente ligada a uma visão essencial da formação humana, que constitui o eixo central desta pesquisa.

A complexidade da Educação Física e seu papel na reprodução social e na divisão social do trabalho representam um espaço historicamente significativo na formação dos seres humanos. Para compreender sua singularidade e importância, é útil estabelecer um paralelo com os processos de desenvolvimento social do trabalho, que, de maneira natural - isto é, social - conduzem a uma crescente e cada vez mais intrincada divisão do próprio trabalho, em seu sentido universal.

À medida que tanto a esfera do trabalho quanto a esfera da prática social se tornam cada vez mais complexas, imediatas e mediadas, torna-se praticamente impossível para um indivíduo singular dominar completamente todos os processos de trabalho em todas as suas dimensões constitutivas. Além disso, é igualmente inatingível abranger a vastidão dos aspectos desdobrados, não diretamente relacionados ao trabalho, mas de igual importância do ponto de vista humano. Esses elementos constituem a essência e a forma daquilo que é transmitido de geração em geração. A transmissão de todo esse acervo historicamente criado, socialmente articulado e humanamente transmitido não pode ocorrer de maneira puramente instintiva, espontânea ou sem um sistema coerente.

Por outro lado, ao direcionar o foco para a mediação das categorias fundamentais de Lukács e sua relação com a Educação Física e a formação humana, uma crítica fundamental emerge. A Educação e o espaço formal da escola nesta sociedade é notoriamente marcada pela importância que o capital, por meio de suas representações, lhe atribui. O zelo e a proteção que a ordem burguesa mantém em relação a essa instituição, apesar de sua situação precária e frequentemente negligenciada (com exceções raras), o que também é um projeto ideológico, reflete a influência significativa que essa instituição exerce na esfera da reprodução da vida social dos seres humanos.

Dentro desta sociedade, a instituição de ensino e a transmissão do vasto patrimônio cultural humano desempenham um papel de vital importância. A classe trabalhadora, ao buscar com urgência a emancipação revolucionária - ou a revolução emancipatória -, deve atribuir a esses espaços de luta, incluindo a instituição formal de ensino, uma prioridade que equipare àquela concedida a outras áreas. A instituição de ensino, devido à sua natureza peculiar, assume um papel fundamental nesse contexto. De um lado, ela enfrenta diretamente os processos de formação estreitos e imediatistas inerentes ao sistema capitalista, abrangendo tanto as dimensões mais amplas quanto as mais específicas. Por outro lado, desempenha um papel essencial na construção de um projeto formativo, seja abrangente ou específico, que seja autenticamente humano e inclusivo. Essa dedicação aos espaços de educação e formação é mais do que uma simples opção; é uma necessidade premente baseada em sólidas evidências materiais da vida social contemporânea. Nessa condição, emerge a necessidade de um ambiente educacional que integre a ontologia do ser social, alinhando-se com a pedagogia histórico-crítica e abraçando a abordagem crítico-superadora da Educação Física, juntamente com os princípios da psicologia histórico-cultural da educação.

É de extrema relevância destacar a importância de uma compreensão apropriada dos limites inerentes a cada espaço de luta, seja ele a escola, o sindicato, o partido, os movimentos sociais, o Estado ou a fábrica. Essa compreensão torna-se crucial para a exploração plena de suas potencialidades. O ponto crítico no qual um determinado espaço de luta alcança seus limites, além dos quais sua eficácia diminui, é precisamente em que ele deve ser acirradamente disputado, totalmente ocupado e radicalmente empregado com o objetivo de aprofundar a contradição entre o antigo modo de vida "pré-histórico" e o novo modo de vida, que é genuinamente humano e social.

Numa época marcada pela predominância do estranhamento da existência humana, as vidas e os processos de formação se tornam reificados e coisificados. No entanto, é imperativo não esperar por uma vida plenamente emancipada para iniciar um processo formativo autenticamente humanizador. Para desafiar de modo radical a unilateralidade imposta pelo capital, é necessário buscar uma formação que seja omnilateral em todos os aspectos.

Além disso, torna-se evidente que a abordagem de Lukács, intrinsecamente ligada a toda a sua dedicação à militância político-revolucionária, carrega consigo um significado educacional e formativo de grande relevância.

No que diz respeito à obra de Lukács, o que se manifesta de forma imediatamente evidente é o esforço intelectual extraordinário destinado a compreender os nexos constitutivos da realidade objetiva humana e a revigorar a teoria marxista. Essa abordagem abarca desde os elementos mais elementares até os aspectos mais complexos e difíceis da ontologia do ser social. Através de seus estudos, é possível compreender os movimentos de origem e desenvolvimento historicamente complexos dos seres humanos, bem como das diversas formas e estruturas sociais. Isso, por sua vez, permite traçar estratégias e táticas destinadas a orientar esses processos em novas direções.

Parafrazeando uma das teses, que compõem de maneira imponente um guia para a estrutura filosófico-político marxiano, pode-se afirmar que os filósofos se dedicaram a interpretar o mundo, mas o que importa, sobretudo, é transformá-lo. Nesse sentido, Lukács, de maneira socialmente mediada, através de seus escritos (artigos, cartas, debates, conferências e livros) e sua atuação política nas associações de trabalhadores, no Estado e no partido, dedicou-se a fornecer à revolução social os elementos necessários para uma compreensão adequada da realidade objetiva da estética e da ontologia do ser social. Ele também ofereceu diretrizes para a produção de uma ética voltada para a transformação radical do modo de produção material da vida social no sistema capitalista.

Sendo assim, o legado de Lukács desempenha um papel de suma importância nos processos mediados de conscientização da classe trabalhadora, tanto no passado quanto no presente. Essa contribuição confirma sua posição de destaque entre os pensadores mais influentes da filosofia marxista contemporânea. A abordagem lukacsiana possui um valor particular, uma vez que os processos de formação humana emergem de maneira material, histórica e dialética das relações objetivas que se tornam subjetivas e das relações subjetivas que se objetivam. Apesar de não ter se dedicado de forma proeminente à elaboração de escritos e tratados pedagógicos, Lukács pode ser considerado um educador revolucionário. Sua obra tem o poder de interferir profundamente nos aspectos subjetivos dos indivíduos, ao mesmo tempo em que contribui para os esforços de organização coletiva destinados a estabelecer um

novo modo de produção e reprodução da vida social. Esse novo paradigma se baseia na produção livre e na associação humana de homens e mulheres emancipados, representando, portanto, uma visão autenticamente revolucionária e transformadora da sociedade.

György Lukács, autor de teorias críticas literárias e filosóficas tão profundas quanto impactantes, mergulhou na essência da experiência humana. Com sua pena, ele adentrou os corações daqueles que habitam nos andares mais baixos deste mundo, desvendando os sonhos dos operários que anseiam por um mundo onde não exista mais empregados e patrões. Lukács, por meio de suas letras, revelou a assombração do proletário, demonstrando que apenas o próprio ser humano é o construtor de seu destino e do mundo que o cerca.

A história e a caneta de Lukács proclamaram o alvorecer da humanidade, indicando que, mesmo que as mudanças sociais não floresçam completamente na estação atual, certamente desabrocharão na próxima. Sua obra é um marco audacioso, anunciando que a revolução social não é um capítulo do passado, mas o domínio exclusivo do futuro, o qual a poesia da transformação encontrará sua expressão máxima e o seu salto ontológico.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o desenvolvimento da formação humana e a construção das individualidades por meio da práxis pedagógica em diversos contextos que compõem a reprodução social do trabalho, foi enfatizado a importância da apropriação das objetivações genéricas do trabalho para a formação de uma individualidade para si. Conforme sustentado por Lukács e enraizado na tradição marxista, essa apropriação desempenha um papel significativo nesse processo. No entanto, para uma compreensão mais aprofundada desse papel, são necessários estudos adicionais.

Esta tese não tem a pretensão de explorar minuciosamente as contribuições específicas da arte, da ciência e da filosofia na formação de uma individualidade para si, dadas a complexidade e a amplitude desse tópico. Contudo, é inquestionável que a socialização dessas objetivações genéricas por parte dos profissionais da Educação Física, tanto no ambiente escolar quanto em diversos outros espaços de atuação, é uma condição essencial para a realização desse processo na vida de todos os indivíduos.

No contexto particular da escola, que se destaca como um espaço privilegiado, desempenha um papel crucial na transformação tanto da individualidade quanto da sociedade em direção à formação de uma corporalidade para si. Isso, por sua vez, é fundamental para a construção de uma sociedade socialista mais humanizada. Através do ensino de conteúdos escolares, a escola contribui de maneira decisiva para o avanço do projeto emancipador, possibilitando que os indivíduos tenham acesso às objetivações genéricas e, desse modo, capacita-os a desenvolver plenamente seu ser social. Nesse contexto, a escola é uma peça fundamental no processo revolucionário em direção à emancipação humana.

A interligação entre educação, formação humana e a transformação do modo de produção material da vida social representa um aspecto de notável relevância. Diante das atuais condições que prevalecem na sociedade capitalista, tanto no contexto global como no cenário específico do Brasil, emerge uma indagação crítica: até que ponto a educação pode ser eficaz como instrumento na jornada de superação do capitalismo? É fundamental compreender que essa perspectiva, sob uma ótica lukacsiana, não padece de idealismo; ao contrário, está em sintonia com a visão de que a socialização ampla e irrestrita da propriedade do conhecimento se mostra

intrinsecamente inviável no âmbito do atual modo de produção. Entretanto, essa inviabilidade não diminui a importância da socialização, um elemento primordial no processo de progresso e desenvolvimento da sociedade humana.

A abordagem crítico-superadora da Educação Física, fundamentada tanto na pedagogia histórico-crítica quanto na psicologia histórico-cultural, argumenta que a educação, quando orientada por uma perspectiva emancipatória, desempenha um papel essencial na trajetória rumo à superação da sociedade capitalista. Esta abordagem enfatiza a importância da socialização das formas mais avançadas de conhecimento científico, artístico e filosófico. Contudo, não se deve interpretar essa postura como uma superestimação das instituições educacionais, atribuindo-lhes um poder que transcende suas capacidades. Pelo contrário, ela reconhece que a educação desempenha um papel fundamental ao proporcionar o acesso às objetivações genéricas, capacitando, dessa maneira, os indivíduos para o pleno desenvolvimento de seu ser social. Nesse contexto, os espaços sociais de educação emergem como elementos vitais no contexto do processo revolucionário voltado à emancipação humana.

Vale ressaltar, quando direcionada de forma apropriada, a educação com foco na formação humana pode operar como um meio para a disseminação de conhecimento e habilidades que se apresentam como cruciais para a construção de uma sociedade que promova a comunhão dos bens sociais, sendo assim mais igualitária e humanizada. Portanto, sob uma perspectiva lukacsiana, não se pode subestimar a relevância da educação e da formação humana na contenda pela transformação da sociedade capitalista em direção a um futuro marcado por justiça e emancipação.

As indagações que surgem a respeito da capacidade tanto da educação quanto da sua perspectiva inerente de formação humana para efetivamente contribuir na transformação revolucionária da sociedade, com frequência, abrigam uma preocupação legítima. No entanto, muitas vezes essas ponderações partem de uma premissa inadequada, que é a noção de que as instituições educacionais atuais como um epicentro da disseminação do estranhamento. Essa percepção se baseia na crença de que o ambiente educacional, seja por meio dos conteúdos que veicula ou pelas relações estabelecidas em seu interior, contribui para o estranhamento dos indivíduos em relação ao seu ser social. Em alguns momentos, é possível suspeitar

que a classe dominante e seus intelectuais a serviço possuam uma compreensão mais apurada em relação às possíveis consequências da universalização de uma educação que genuinamente transmita o conhecimento em suas formas mais avançadas. Esse entendimento não surge por acaso, visto que a burguesia mobiliza consideráveis recursos materiais e ideológicos com o intuito de assegurar que a educação da classe trabalhadora não se caracterize pela transmissão profunda, ampla e abrangente dos conteúdos clássicos.

Na perspectiva educacional da classe trabalhadora, identifica-se duas estratégias há muito empregadas pela burguesia e seus intelectuais aliados para influenciar esse processo: a estratégia da seletividade e a estratégia da precariedade. A escolha entre essas abordagens varia de acordo com as circunstâncias específicas. Como exemplo atual, pode-se mencionar a expansão da certificação no ensino superior. No entanto, essa expansão frequentemente resulta em uma situação em que os indivíduos concluem cursos e obtêm diplomas, mas, em termos de aprofundamento do conhecimento, fazem progresso limitado, permanecendo em grande parte no mesmo estágio de entendimento que tinham antes de sua formação.

Apesar desse paradoxo aparente, argumenta-se que esses indivíduos adquiriram competências valiosas, como a capacidade de aprendizado autônomo e o desenvolvimento de sua criatividade. Semelhante à ênfase contemporânea na valorização da empregabilidade em detrimento do emprego em si, no âmbito educacional, o enfoque não recai apenas na absorção passiva do conhecimento, mas também na promoção do que pode ser denominado de "educabilidade". Esse termo sugere a prontidão e disposição para aprender de acordo com as necessidades do momento, independentemente se essas necessidades são ditadas pelas demandas do mercado de trabalho ou pelas mudanças na vida cotidiana.

Por meio de uma compreensão e análise de conjuntura lukacsiano, esse processo pode ser entendido como uma estratégia da classe dominante para perpetuar a lógica do capital, a qual se valoriza a produção, circulação e consumo de mercadorias e, por extensão, o desenvolvimento de consumidores e possíveis vendedores de uma força de trabalho adaptável e flexível. Nesse contexto social, a educação, ao enfatizar a "educabilidade", contribui para a formação de indivíduos capazes de se ajustar às necessidades do sistema, o que, por sua vez, mantém a reprodução das relações de produção capitalistas.

Nessa conjunção o sistema educacional não é mobilizado pela classe dominante com o intuito de impor a chamada cultura burguesa a toda a população simplesmente porque, de maneira análoga à transformação do capital em propriedade privada da burguesia, a cultura burguesa constitui um patrimônio intelectual humano submetido aos interesses de uma classe social.

Portanto, a estratégia a ser adotada pela classe trabalhadora não consiste em negar as forças produtivas geradas pela sociedade capitalista, mas sim em direcioná-las em prol de toda a humanidade. Nesse movimento, essas forças produtivas precisarão passar por profundas transformações, visto que muitas das suas características atuais não serão apropriadas para uma situação na qual os objetivos da produção abrangem tanto aspectos materiais quanto imateriais, alinhados a propósitos que transcendem a lógica econômica vigente.

Entretanto, é crucial ressaltar que as transformações profundas nas forças produtivas não ocorrerão a partir do vazio, mas sim mediante a apropriação do que já está disponível. Esse processo de apropriação, alicerçado em bases da tradição marxista, representa um passo essencial em direção à construção de uma sociedade onde os meios de produção estejam sob controle coletivo e sirvam aos interesses comuns, em oposição à acumulação de capital e à concentração de poder nas mãos de uma elite. Portanto, é por meio da reorganização e democratização das forças produtivas existentes que se pavimenta o caminho para uma sociedade em que a riqueza intelectual humana possa ser utilizada em benefício de toda a humanidade, e não apenas das classes dominantes.

Da mesma forma que a socialização da riqueza material só pode ser efetivamente conquistada por meio de, pelo menos, uma transição socialista, as evidências científicas apresentadas até o momento reforçam a ideia de que a realização plena da educação escolar não será alcançada na sociedade capitalista. Fundamentados em pressupostos teóricos e metodológicos como a abordagem crítico-superadora, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, esse trabalho afasta-se das perspectivas de certas correntes do pensamento pedagógico de esquerda. O argumento é de que a escola, essencialmente, manifesta uma lógica intrínseca anticapitalista, na medida em que a realização autêntica da natureza da educação escolar aponta para a universalização do domínio do conhecimento.

Nesse contexto, é compreensível que a burguesia reserve seu apoio à escola somente quando esta se restringe às elites, ao passo que, sempre que ocorre a ampliação do acesso à educação por parte da classe trabalhadora, a burguesia e seus aliados tendem a atacar a instituição escolar. Contudo, esse fenômeno se desenrola de maneira profundamente contraditória, o que é inerente a um processo impulsionado pela luta de classes. A lógica capitalista imprime à escola um caráter seletivo, que tem por função perpetuar a divisão de classes. Em princípio, a expansão do acesso à educação representaria uma ameaça para essa lógica, na medida em que incentiva a classe trabalhadora a adquirir o domínio do conhecimento, transformando-o em um bem compartilhado por todos.

Essa contradição evidencia o conflito subjacente entre a educação como uma ferramenta de emancipação e a educação como um instrumento para a manutenção do status quo capitalista. A compreensão dessa contradição se revela fundamental para o desenvolvimento de estratégias educacionais alinhadas com a busca por uma sociedade mais justa e equânime, que transcenda a dominação da burguesia e promova a emancipação das classes oprimidas.

Muitos estudiosos, intelectuais e pesquisadores que realizaram análises críticas aprofundadas da sociedade capitalista acabaram incorrendo no equívoco de considerar a educação escolar como uma prática social intrinsecamente relacionada à manutenção da sociedade burguesa. Simultaneamente, esses pesquisadores tendem a perceber a assim chamada educação não formal como uma prática social mais propícia à luta contra o estranhamento. No entanto, a história da educação brasileira evidencia claramente a quão equivocada é essa análise das relações entre o complexo social da educação e a luta de classes.

Na realidade, à medida que as ações realizadas no âmbito escolar reproduzem cada vez mais o cotidiano da sociedade capitalista, a educação escolar se torna mais estranhada. Contrariamente às alegações feitas ao longo do século XX de que a escola se afasta da vida, a interpretação desta pesquisa aponta que, à medida que a escola se universaliza, a burguesia e seus aliados implementam mecanismos que aproximam as atividades educacionais escolares das formas mais estranhadas que a vida cotidiana assume na sociedade contemporânea.

Alguns argumentam que a escola foi concebida com o propósito de afastar a juventude da vida, ou seja, da prática social. No entanto, as evidências indicam que a escola atende melhor aos interesses da burguesia quanto mais ela fortalece o reconhecimento interiorizado das novas gerações com a vida "tal como ela é". Essa reprodução social contribui para a perpetuação das estruturas sociais capitalistas, uma vez que molda as mentalidades jovens de acordo com a compreensão de mundo da classe dominante, tornando-as menos inclinadas a questionar e desafiar as bases do sistema. Portanto, a análise crítica das relações entre educação e luta de classes deve considerar o papel da escola na consolidação da ideologia burguesa e no fortalecimento das estruturas de poder capitalistas.

O complexo social educacional, por si só, não possui o poder intrínseco de deflagrar uma revolução; no entanto, o esforço para direcionar a educação rumo à transmissão de conteúdos clássicos assume uma conotação essencialmente revolucionária. Dentro da perspectiva crítica-reprodutivista, teóricos têm sustentado que, frequentemente, professores, acreditando estar catalisando transformações em sua prática educativa, inadvertidamente contribuem para a perpetuação das atuais relações sociais. Isso ocorre, mesmo quando suas intenções e expectativas são diametralmente opostas.

Nesta abordagem, contudo, podemos observar uma discordância parcial. Argumenta-se que, quando a instituição educacional consegue, de fato, transmitir conhecimentos de forma completa e enriquecedora, ela indiretamente promove uma mentalidade voltada para a ruptura com a atual ordem de produção burguesa, mesmo que seus agentes não estejam plenamente conscientes desse papel. Assim, o complexo da educação, ao cumprir sua função formativa humana em sua plenitude, torna-se um agente catalisador das aspirações revolucionárias. O desafio crucial, portanto, reside em aprofundar a natureza intrínseca da educação como uma instituição com um potencial socialista latente, orientando-a deliberadamente para se tornar uma instituição socialista ativa e consciente.

Todavia, é imperativo salientar que esse processo está longe de se desenrolar de forma tranquila. À medida que as contradições sociais se aprofundam, a luta tende a se tornar mais acirrada. Além disso, a amplificação dessas contradições não se limita apenas ao âmbito educacional, mas é uma característica que permeia todas as esferas da sociedade. Ao tanto que a sociedade avança rumo à superação do sistema

de produção burguês, a luta pelo socialismo ou outra forma mais desenvolvida de produção material da vida social, abrange não apenas a escola, mas também o trabalho, a cultura e a política. Portanto, compreender e abordar essas contradições é fundamental para uma estratégia abrangente que almeje uma transformação significativa em todas as dimensões da vida social.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: O trabalho sobre fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo Ebook, 2020.
- ARISTÓTELES. **Vida e Obra**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- BARROS JR., Bartolomeu. **Cultura Corporal e Pandemia: As margens do São Francisco**. Petrolina: LAB PE, 2022.
- BARROS JR., Bartolomeu Líns de. **Crise do capital e a negação da corporalidade: uma contribuição crítico ontológica para os estudos do corpo na educação física**. Tese (Pós-graduação em Educação Física) - Universidade de Brasília - Unb, Brasília - DF, 2023.
- BENZAQUÉN, Adriana S. **Encounters with Wild Children: Temptation and Disappointment in the Study of Human Nature**. McGill-Queen's Press, 2006.
- BLOCH, Ernest. "Mudança do Mundo ou as 11 Teses de Marx sobre Feuerbach". In: GENRO FILHO, Adelmo. **Filosofia e Práxis Revolucionária: Marx; Engels; Bloch; Korsch**. São Paulo: Brasil Debates, 1988. cap. 1, p. 12-59.
- BOTTOMORE, Thomas Burton. **Dicionário do pensamento marxista**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v. 48, 1999.
- BRACHT, Valter. Epistemologia da Educação Física. In: CARVALHO, M. de; MAIA, A. (org.). **Ensaios: educação física e esportes**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.
- BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARROZ, F. E. (Org.). **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, v. 1, 2001.
- BRACHT, Valter. Educação Física e esporte: intervenção e conhecimento. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 95-100, 1999.
- BRACHT, Valter. Epistemologia da Educação Física. In: CARVALHO, M. de; MAIA, A. (org.). **Ensaios: educação física e esportes**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.
- BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARROZ, F. E. (Org.). **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, v. 1, 2001.

CASTELLANI FILHO, Lino. As concepções de educação física no Brasil. Horizontes - **Revista da Educação**, Dourados MS, v. 1, n. 2, jul./ dez. 2013.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Às voltas com o futuro**: minhas incursões na educação física escolar. Unisul, Tubarão, Jan/Jul 2023. 51 p. Disponível em: <http://10.19177/prppge.v13e24202019-51>. Acesso em: 20 dez. 2023.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 26ª reimpressão. Campinas, SP: Editora Papyrus, 2017.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política Educacional e Educação Física**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

CASTELLANI FILHO, Lino. Verbete 'Estado'. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de educação física**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. 2 ed. São Pulo: Companhia das letras, v. 1, 2002.

COLETIVO, de autores *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

COSTA, Jonatas Maia da. **Subjetividade, Educação Física e Saúde Mental**: Desdobramentos educativos em face à emergência dos sujeitos nos Centros de Atenção Psicossocial – CAPS. Tese (Pós-graduação em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2016.

COSTA, Mônica H. M. **As categorias Lebensäusserung, Entäusserung, Entfremdung e 1999 Veräusserung**: Nos Manuscritos Econômico-filosóficos de Karl Marx de 1844 Dissertação (Departamento de Filosofia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

COSTA, Rodrigo de Freitas. **Brecht, nosso contemporâneo?** O engajamento como prática intelectual e como opção artística da Companhia do Latão, f. 305. 2012 Tese (História) - Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

DA CUNHA, Célio. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas - SP: Autores Associados, 2014.

DELLA FONTE, Sandra S; LOUREIRO, Robson. A IDEOLOGIA DA SAÚDE E A EDUCAÇÃO FÍSICA. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 18, n. 2, p. 126-132, Jan 1997.

DIAS, Eldernan dos Santos *et al.* **Ontologia do Ser Social**: Uma Apreensão Filosófica do corpo No Tempo. Pensar a Prática, Goiânia, v. 21, out/dez 2018.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **A relação entre o lógico e o histórico no ensino da matemática elementar**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1987.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**. Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 2013

DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Autores Associados, São Paulo, 2004.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. *In*: SAVIANI, Dermeval (Org.); DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, p. 37-57, 2012.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Autores associados, São Paulo, 2021.

DUARTE, Newton. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 99-116, jan/jun. 1998.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2000.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

ENGELS, Friedrich. **Dialética da natureza**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

FREDERICO, Celso. **Arte no mundo dos homens**: Itinerário Lukács. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FROMKIN, Victória *et al.* The development of language in genie: a case of language acquisition beyond the "critical period". **Brain and Language**, New York, v. 1, n. 1, p. 81-107, Jan 1974.

FROMM, Erich. **Conceito Marxista Do Homem**. 7 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GAMBOA, Silvio S. **Reações ao giro linguístico**: o resgate da ontologia ou do real, independente da consciência e da linguagem. *In*: XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte; set 16-21; Recife. **Anais**. Goiânia: CBCE; 2007. p. 1-14.

GOLDMANN, Lucien. **El hombre y lo absoluto**: El dios oculto. Barcelona: Península, 1985.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. 10 ed. Civilização brasileira, 1995.

HAVEMANN, Robert. **Dialética sem Dogma**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

HEGEL, G. W. F. **Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Epítome - Vol. 1**. 2 ed. Lisboa: edições 70, v. 1, 2018.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. 11º ed. São Paulo / Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2016.

HERÁCLITO, de Éfeso. **Sobre a Natureza**. Trad. José Cavalcante de Souza. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

HOBBSAWM, Eric. **A era das revoluções: 1789-1848**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2012.

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem**. 22 ed. Rio de Janeiro: LCT, 2010.

HÚNGARO, Edson Marcelo. A Educação Física e a tentativa de “deixar de mentir”: O projeto de “intenção de ruptura”. *In*: MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo e-- "mente"**. 25 ed. Campinas: Papyrus Editora, 2010, p. 135-159.

HÚNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social em Marx. *In*: DA CUNHA, Célio (Org.); DE SOUSA, José Vieira (Org.); DA SILVA, Maria Abadia (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2014. cap. 1, p. 15-78.

HÚNGARO, Edson Marcelo. **Trabalho, tempo livre e emancipação humana**: Os determinantes Ontológicos das políticas sociais de lazer. Campinas, f. 266, 2008 Tese (Educação física) - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2008.

HÚNGARO, Edson Marcelo. **Modernidade e totalidade: em defesa de uma categoria ontológica**. Dissertação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2001.

KELLER, Helen. **A história da minha vida**. Tradução Myriam Campelo. São Paulo: José Olympio, 2008.

LEONTIEV, Alexei N. **Actividade Consciência e Personalidade**. Brasil - E-book: Domínio público: The Marxists Internet Archive, 1978.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. *In*: LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauto, 2004, p. 47-74.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos Homens**: Trabalho na Ontologia de Lukács. 3 ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3 ed. Ijuí - RS: Unijuí, 2015.

LESSA, Sérgio; PINASSI, Maria Orlanda. **Lukács e a atualidade do marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo, Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Fundamentos Práticos e Teóricos do Trabalho Docente: Um estudo introdutório sobre pedagogia e didática**. Tese, PUCSP, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. Teoria dialética do conhecimento e processo de ensino (1990:429-434). In: **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: Estudo introdutório sobre pedagogia e didática**. 506 p. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1990.

LUKÁCS, György. **História e Consciência de Classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, György. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, v. 1, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo Editorial, v. 2, 2013.

LUKÁCS, György. **Pensamento vivido: autobiografia em diálogo**. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

LURIA, Alexander R. Diferenças culturais de pensamento. In: VYGOTSKI, Lev S.; LEONTIEV, Alexis N.; LURIA, Alexander R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010. cap. 3, p. 39-59.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e Linguagem: As últimas conferências de Lúria**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MANOEL, Edison de Jesus; CARVALHO, Yara Maria de. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**. On Line, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200012>. Acesso em: 27 ago. 2011.

MARCUSE, Herbert. **Razão e Revolução: Hegel e o Advento da Teoria Social**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris e Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos Económico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. Manuscritos Econômicos e Filosóficos. *In*: FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. Tradução. B, BOTTOMORE. 6 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975, p. 85-149.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MARX, Karl. **O Capital - Livro 1: Crítica da economia política: O processo de produção do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política; Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes: A economia vulgar**. São Paulo: Abr, 1985. (Os economistas).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa Omega, 2001.

MASCARENHAS, Fernando. **Entre o ócio e o negócio: Teses acerca da anatomia do lazer**. Tese (Educação física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 2005.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo e-- "mente"**. 25 ed. Campinas: Papyrus Editora, 2010.

MEDINA, João Paulo Subirá. **O brasileiro e seu corpo: Educação e política do corpo**. Campinas, SP; Papyrus, 11º Ed. 2007.

MELLO; Rosângela Aparecida. **A necessidade histórica da educação física na escola: os impasses atuais**. 1ª ed. Instituto Lukács. São Paulo, 2014.

MOURA, José Barata. **Totalidade e contradição**: acerca da dialética. Lisboa: Edições Avante, 2012.

NETTO, José Paulo. Apresentação. *In*: LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012, p. 9-21.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. Lukács: tempo e modo. *In*: NETTO, José Paulo (Org.). **Georg Lukács**: Sociologia. 2 ed. São Paulo: Ática, 1992, p. 25-56.

NETTO, José Paulo. Para a crítica da vida cotidiana. *In*: NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant. **Cotidiano**: Conhecimento e crítica. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 65-93.

PACTH Adams: O amor é contagioso. Tom Shadyac. Mike Farrell. Estados Unidos: Universal Pictures, 1998. Longa Metragem (115 minutos).

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria**. 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PLATÃO, Platão. **Platão**: A República. LeBooks Editora, 2019.

REYMOND, Berthe. **O desenvolvimento social da criança e do adolescente**. Lisboa: Aster, 1977.

ROLIM, Renata Ribeiro. Tendências históricas universais do ser social na Ontologia de Lukács: apontamentos de uma leitura imanente. **Revista Direito e Práxis**. [online], 2018, p. 1462-1502. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2017/27035>. Acesso em: 3 ago. 2023.

SAMPAIO, Juarez Oliveira. **A educação física e a perspectiva histórico-cultural**: As apropriações de Vigotsky pela produção acadêmica da área. 2016 Dissertação (Educação física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica: **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes: *In*: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e Educação debates contemporâneos**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 223-274.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: Do senso comum à consciência filosófica. 19 ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia** - Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1982.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCHAFF, Adam. **O marxismo e o indivíduo**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1967.

SILVA, Matheus Bernardo. **O objeto de conhecimento da educação física na pedagogia histórico-crítica**, 2018 Tese (Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SILVEIRA, Paulo; DORAY, Bernardo. **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vertice, 1989.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: Raízes europeias**. 3 ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2004.

SOUSA, Marcel Farias de. **Trabalho e alienação-estranhamento**: contribuições da ontologia do ser social para o debate sobre o corpo na educação física brasileira. Tese (Pós-graduação em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2020.

SOUZA, João Francisco de. **Uma Pedagogia da Revolução**. Editora: Cortez, 1987.

SOUZA, Rafael Duarte de. **Do movimento renovador da educação física brasileira às contribuições da pedagogia crítico-superadora**: um estudo bibliográfico. Dissertação (Pós-graduação em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2022.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. Projeto Histórico e Projeto de Escolarização: Contribuições das Teorias Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico Crítica e Abordagem Crítico- Superadora do Ensino da Educação Física. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 14, n. 25, p. 52-70, ago. 2020. ISSN 2179-2534. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiésis/article/view/8965/5299>>. Acesso em: 20 de ago. de 2020.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **A formação do profissional da educação**: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física.

1993. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; CARVALHO, M. S.; LUZ, S. F. Crise conjuntural e estrutural do capitalismo: luta pela base nacional comum na formação de professores ANFOPE. **Revista Práxis Educacional**, Bahia, v. 17, n.46, p. 105-126, jul./set. 2021.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, v. 30, n. 1, p. 95-133, 2012a.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke.; SANTANA, M. L. de; LUZ, S. F. Formação de professores de educação física: a disputa nos rumos da formação. **Revista Fluminense de Educação Física**, Edição Comemorativa, v. 2, n. 2, jun. 2021.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke, SANTOS JÚNIOR, C. L. Formação humana e formação de professores de educação física: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. In: TERRA. D. V.; SOUZA JÚNIOR, M. **Formação em educação física & ciências do esporte**: políticas e cotidiano. São Paulo; Aderaldo & Rothschild; Goiânia, GO: CBCE, 2010. p. 13-47

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o Marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, Carlos Enrique Musse. **A avaliação escolar no "Currículo em Movimento" da Secretaria de Educação do Distrito Federal**. Revista Tópicos, Brasília, v. 1, n. 1, p. 1-15, dez. 2024. DOI: 10.5281/zenodo.14560166. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/a-avaliacao-escolar-no-curriculo-em-movimento-da-secretaria-de-educacao-do-distrito-federal>. Acesso em: 31 dez. 2024.