

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JHENIFER DE ALMEIDA BERNARDO

O CONTEÚDO TEÓRICO DO CONCEITO REGRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vidalcir Ortigara

**CRICIÚMA
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

B523c Bernardo, Jhenifer de Almeida.

O conteúdo teórico do conceito regra /
Jhenifer de Almeida Bernardo. - 2020.

99 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do
Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Criciúma, 2020.

Orientação: Vidalcir Ortigara.

1. Jogos - Regras. 2. Conceitos - Regras.
3. Psicologia histórico-cultural. Educação
física - Jogos - Regras. - I. Título.

CDD 23. ed. 790

Bibliotecária Elisângela Just Steiner - CRB 14/1576
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

JHENIFER DE ALMEIDA BERNARDO

O CONTEÚDO TEÓRICO DO CONCEITO REGRA

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação na área de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 28 de fevereiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Vidalcir Ortigara - Doutor - (UNESC) - Orientador

Profa. Carolina Piccheti Nascimento - Doutora - (UFSC)

Prof. Carlos Augusto Euzébio - Doutor - (UFPR)

A todos os colegas que lutam por uma Educação pública de qualidade e por uma sociedade coletiva. Que conseguem encontrar no outro a constituição do “eu”, enquanto objetivam a construção do “nós”.

AGRADECIMENTOS

Ainda que os agradecimentos sejam organizados metodologicamente em forma de parágrafos, eles não se definem nas linhas divididas de um texto escrito. As frases contidas aqui, mesmo que de forma separada, expressam a grande relação de todas as pessoas que fazem parte do meu conjunto de relações sociais e, que, de alguma maneira, a partir da sua especificidade, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Os agradecimentos expressam toda a gratidão e reconhecimento por ter encontrado em muitos “outros” a constituição do meu “eu” e, conseqüentemente, de minha trajetória acadêmica até a objetivação desta dissertação. Por isso, a necessidade de agradecer-los.

À minha família, por serem meu apoio e direção para que eu pudesse conduzir meu “barco” em meio às tempestades, “atracar” no tão almejado “cais”, e serem o “leme” a me conduzir em outros “embarques” que virão. É ágape o nosso amor!

À minha irmã Larissa, que mesmo sendo mais nova, me foi ouvido “prestativo”, abraço “aconchegante” e fala “sossegante”. És meu acalento, Lara. Amo-te e admiro-te muito!

Ao curso de Licenciatura em Educação Física da UNESC, em nome dos professores de minha formação inicial: Ana, Chu, Carlos Augusto (Kabuki), Bruna, Vânia e Bruno. Foram meus “divisores de água”, “lapidaram-me” humanamente, e apresentaram-me meios para a luta incessante na busca de uma educação pública de qualidade.

Ao Bruno, *ah...* Bruno, como não te agradecer. Tuas orientações foram para além das questões acadêmicas do trabalho de conclusão de curso. Com o jeito “Bruno de ser”, orientou-me amigavelmente em busca de uma formação mais humana do meu “eu” e de uma autêntica leitura da realidade. Sou o que contribuístes para eu ser. Sem dúvida não o seria, se não tivesse, especialmente, me aproximado de ti! Admiro-te e agradeço-te, carinhosamente, por toda a inspiração e pelo companheirismo na luta por uma sociedade mais humana e mais justa.

Ao Vidal, meu orientador de mestrado. Demorei, mas compreendi! O jeito Vidal de orientar desenvolveu em mim uma

autonomia acadêmica desconhecida e aqui foi o salto qualitativo. Quem dera todas as pessoas tivessem a oportunidade de te conhecer para além do teu “chapéu”. Reconheço-te e admito-te muito, não só pelo “oceano” de conhecimento que tens, mas pelo “mundo” de carinho e bondade que “regas” dentro de ti.

Aos amigos do GEPEFE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: conhecimento e intervenção), capazes de encontrar no outro a constituição do nós, pelos momentos de descontração, mas sobretudo pela coletividade exercida na busca de uma educação pública de qualidade e pela legitimidade da Educação Física na escola. A caminhada não é fácil, mas com vocês não estou só, sinto-me fortalecida humanamente.

Aos professores de mestrado, em nome de Ademir Damazio e Vidalcir Ortigara, pelos ensinamentos e estudos coletivos, na busca de encontrarmos um modo de ensino que desenvolva o nosso pensamento e o de nossos estudantes.

À banca de defesa, Kabuki e Carol, aos quais agradeço individualmente, mesmo sendo parte constituinte do “nós”:

Ao Kabuki, por todo o ensinamento e discussão. Por me possibilitar ser ouvinte dos teus textos, que poeticamente teorizam o entendimento do real e os nexos para compreendermos e nos aproximarmos do conteúdo dos conteúdos da Educação Física e também do ser humano.

À Carol, *ah...* Carol, que palavras encontrar para agradecer-te? Parece-me que, por mais que eu tente, não conseguirei atingir tal finalidade. Mas como uma incansável tarefa tentarei: que bom tê-la como parte do “nós”! Agradeço-te não só pela infinita e qualitativa contribuição que prestas à Educação Física, mas por, essencialmente, teres dentro de ti uma “fonte inesgotável” de sentimentos bons e de humanidade.

À Vanessa, secretária do PPGE, pelo comprometimento e pelo amigável auxílio. As tarefas pareciam não ter fim, mas coletivamente finalizamos. Transformou amorosamente meus dias e meu processo de bolsista. A ti meu carinho e gratidão. Sentirei falta do “nome dela”.

Aos colegas de mestrado, em especial os que fizeram dos momentos da “rede” a calma quando a tempestade se aproximava, e a revigorante alegria nas conversas e reflexões sobre a realidade.

Aos professores membros da banca de qualificação, em nome de Ademir Damazio e Rafael Muller, pela dedicação na avaliação do trabalho e discussão sobre o objeto de estudo e sua articulação com o real. Suas contribuições para a pesquisa foram indispensáveis.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido para a realização deste estudo. Sem dúvida, a concessão da bolsa nos permite mais qualidade na formação acadêmica.

A todos, meus reconhecimentos e gratidão!

“O fim deste caminho, ao dizer de
Gorki, é o homem convertido em
homem da humanidade.”

Leontiev

RESUMO

Este trabalho tem como tema o conteúdo teórico do conceito regra. Objetiva-se explicitar os elementos que, em unidade, expressam a relação essencial constitutiva do objeto regra, mais especificamente na sua manifestação no Jogo. Singulariza-se o estudo do Jogo por encontrar-se, em seu conteúdo teórico, a máxima manifestação multilateral entre regras, dinâmica de ataque e defesa e elementos estratégicos e táticos, visto que o Jogo possui como essencialidade objetivos mutuamente opostos direcionados a um mesmo alvo, manifestos pelo controle da ação corporal do outro no domínio do espaço. Dessa forma, pergunta-se: quais elementos do conceito regra expressam o seu conteúdo teórico? Como meio de suprir esse questionamento, desenvolveu-se pesquisa bibliográfica teórico-conceitual em que se estudou o conteúdo teórico do conceito regra na atividade de Jogo, procurando refletir sobre os elementos que constituem a relação essencial do conceito e analisá-los à luz de estudiosos do Ensino Desenvolvimental e da Psicologia Histórico-Cultural, como Davíдов (1988, 1978), Leontiev (1978), Rubinstein (1977, 1965) e Vigotski (2000). Também se buscou suporte em autores que explicitam a formação ontológica do gênero humano, como Lukács (2010, 2011, 2012) e Marx (1998, 2007). Em relação ao debate particular da atividade pedagógica em Educação Física, tomaram-se como referência os estudos de Nascimento (2014) e Euzébio (2017). Concomitantemente, buscaram-se estudos da área da Filosofia do Direito referentes à normatividade, a partir de Pachukanis (2001) e Sartori (2011, 2015). Constatou-se que as regras são produções histórico-culturais desenvolvidas no processo de atuação do ser social. Os elementos que, possivelmente, manifestam substancialmente o seu conteúdo teórico são: *coletividade*, *atuação* e *organização*. Quando o ser humano atua em relação com outros seres humanos, esta relação necessita de determinada *organização* e articulação das ações dos sujeitos que estão em *atuação*. As normas surgem da necessidade de *organizar* o próprio *agir coletivo*. Por isso, não se estabelecem as regras para depois agir; age-se, e essas ações, nas relações de um com o outro, exigem normas.

Palavras-chave: Conteúdo teórico. Regra. Atividade pedagógica. Educação Física. Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This work has as its theme the theoretical content of the rule concept. We aim to clarify the elements that, in unity, express the essential constitutive relationship of the rule object, more specifically, in its manifestation in the Game. We singularize the study of the Game, as we find in its theoretical content, the maximum multilateral manifestation between rules, dynamics of attack and defense and strategic and tactical elements. Since the Game has as its essentiality the mutually opposed objectives directed to the same target, manifested by the object of control of the corporal action of the other by the domain of space. Thus, we ask ourselves: which elements of the rule concept express its theoretical content? As a means of supplying this questioning, we developed a conceptual theoretical bibliographic research, in which we studied the theoretical content of the rule concept in the Game activity, seeking to analyze and reflect the elements that constitute the essential relation of the concept in the light of scholars of developmental education and Historical-Cultural Psychology, such as Davidov (1988, 1978), Leontiev (1978), Rubinstein (1977, 1965) and Vigotski (2000). Authors who explain the ontological formation of the human race, such as Lukács (2010, 2011, 2012) and Marx (1998, 2007). Regarding the particular debate on the pedagogical activity in Physical Education, we have as a reference the studies by Nascimento (2014) and Euzébio (2017). Concomitantly, we seek studies in the area of philosophy of law referring to normativity, from Pachukanis (2001) and Sartori (2011, 2015). We found that, the rules are historical and cultural productions, developed in the process of action of the social being. The elements that, possibly, substantially manifest their theoretical content are: collectivity, performance and organization. When the human being acts in relation to other human beings, this relationship needs a certain organization and articulation of the actions of the subjects that are in action. Norms arise from the need to organize collective action itself. For this reason, the rules for acting later are not established, it is acted and these actions, in the relations with one another, demand norms.

Keywords: Theoretical content. Rule. Pedagogical activity. Physical Education. Historical Cultural Psychology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema explicativo da relação essencial de objetivos mutuamente opostos entre si e direcionados a um mesmo alvo, na Atividade de Jogo.....	76
Figura 2 – Desenvolvimento da regra de equivalência de espaço entre os jogadores em relação ao objetivo-fim do Jogo, após o desenvolvimento das ações destes.....	80
Figura 3 – Esquema dos elementos que se aproximam do conteúdo teórico do conceito regra.....	84
Figura 4– <i>Organização</i> geral e inicial do espaço de Jogo do pique-bandeira.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FAPESC	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
GEPEFE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: conhecimento e intervenção
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1 PRESSUPOSTOS INICIAIS: OS ELEMENTOS QUE EM RELAÇÃO CONSTITUEM O OBJETO DE ESTUDO.....	23
2 A NORMATIVIDADE NA FORMAÇÃO ONTOLÓGICA DO SER SOCIAL.....	37
2.1 AS NORMAS MORAIS, SOCIAIS E JURÍDICAS	45
2.2 O CAMPO DE JOGO DA ECONOMIA POLÍTICA: A NORMATIVIDADE DAS RELAÇÕES HUMANAS	50
3. O CONTEÚDO TEÓRICO DOS CONCEITOS NOS PRESSUPOSTOS DA TEORIA DA ATIVIDADE.....	60
4. O CONTEÚDO TEÓRICO DO CONCEITO REGRA: UMA POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES HUMANO-GENÉRICAS	67
4.1 A REGRA NO JOGO: A OBJETIVAÇÃO EMPÍRICA DO CONTEÚDO DO CONCEITO	71
4.2 OS ELEMENTOS QUE EXPRESSAM A RELAÇÃO ESSENCIAL DO CONCEITO REGRA	76
4.2.1 A unidade entre <i>coletividade, atuação e organização</i>	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	95

1. PRESSUPOSTOS INICIAIS: OS ELEMENTOS QUE EM RELAÇÃO CONSTITUEM O OBJETO DE ESTUDO

Neste trabalho materializam-se as reflexões e análises das categorias desenvolvidas acerca do objeto estudado – o conteúdo teórico do conceito de regra. Entretanto, sua fase embrionária como questionamento encontra-se ainda no percurso acadêmico da graduação em licenciatura em Educação Física. Foi ali que as indagações sobre os limites e a concreticidade¹ da área começaram a emergir. Sentindo a necessidade de mudança e motivados a buscar contribuições para uma educação pública de qualidade, começamos a desenvolver estudos e pesquisas pautados na Psicologia Histórico-Cultural. Orientávamo-nos, mediante as práticas sociais da Educação Física, a encontrar modos de ensino que nos possibilitariam oportunizar aos escolares a apropriação do que há de mais avançado em termos de conhecimento da área. Percebemos, desde o início, que um dos primeiros entraves se situa na explicitação do conhecimento da área.

Concomitantemente à trajetória de formação inicial, tivemos a oportunidade de integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Escola: conhecimento e intervenção (GEPEFE). Nele, norteados pela compreensão histórico-cultural de mundo e sociedade, debruçamo-nos a estudar a Educação de forma genérica – no sentido pedagógico e psicológico –, a fim de encontrarmos contribuições à especificidade da atividade pedagógica em Educação Física, principalmente nos pressupostos do que, na atualidade, é denominado de Ensino Desenvolvimental. Passamos a admitir que a Teoria da Atividade nos fornece as ferramentas teóricas que possibilitam uma melhor sistematização do conhecimento e, assim, possamos contribuir no processo de humanização dos escolares, sobretudo no desenvolvimento da consciência social do ser que se desenvolve pelas e nas práticas corporais.

No conjunto das relações que ocupamos nesses espaços, sentimos necessidade de aprofundarmos os estudos referentes ao objeto de ensino da Educação Física – a cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992; NASCIMENTO, 2014) –, pois o que encontramos na própria atividade pedagógica (MOURA, 2012) e, simultaneamente, na atividade

¹ “Para Marx, Engels e Lênin, ‘concreto’ é sinônimo de ‘unidade na diversidade’. Ou seja, a palavra ‘concreto’ é reservada a um conjunto de fatos reais, sistema de fatos determinantes, entendidos em sua interligação e interação.” (ILYENKOV, 2007, p. 33, grifo do autor).

de estudo (DAVIDOV, 1988; LEONTIEV, 1998), são conhecimentos empíricos, cristalizados e imediatos que, geralmente, obliteram o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes (DAVIDOV, 1998). Isso ocorre uma vez que esses são pautados em abstrações fenomênicas, capazes de serem compreendidos no imediato, somente pelos órgãos dos sentidos, e não refletidos e transpostos teoricamente para o racional do pensamento (DAVIDOV, 1998).

Um destes aspectos foi explicitado pelo estudo de Fensterseifer e González (2010) ao evidenciarem que a Educação Física, no âmbito educacional, vem se esvaziando de conteúdos. Nesse contexto, o que ocorre predominantemente é os alunos aprenderem (quando aprendem) somente o conteúdo empírico das atividades da cultura corporal, sem que lhes seja possibilitada a compreensão da relação dialética entre o externo e o interno, a atividade prática e a teórica, o abstrato e o concreto, havendo – mas não deveria – a subdivisão entre o saber fazer e o saber sobre este fazer. Compreendemos a importância pedagógica do desenvolvimento dialético entre o saber fazer e o saber sobre o fazer. E entender dessa relação dialética não significa homogeneizá-los.

O homem, para humanizar-se, necessita apropriar-se dos conhecimentos produzidos historicamente pela atividade humana. Sonegar essas produções sociais é estabelecer limites no desenvolvimento de funções psíquicas de caráter superior (VIGOTSKI, 2000, DAVIDOV, 1988). Portanto, quanto mais nos apropriamos de consistentes conhecimentos, mais humanos nos tornamos.

Como dito anteriormente, o objeto de estudo da Educação Física é a *cultura corporal*, e aqui se localizam as maiores indagações. Qual o conhecimento de que trata a Educação Física? De que forma e em que condições o aluno se apropria desse conhecimento?

Ao se constituir como uma ciência da ação (GAMBOA, 2007) – mais especificamente da ação pedagógica –, faz-se necessário que haja no ensino da Educação Física tarefas e compromissos políticos capazes de produzir conhecimentos relacionados à atividade pedagógica. Concordamos com Nascimento (2014, p. 13) quando afirma que “a Educação Física tem por finalidade ensinar os conhecimentos humano-gênicos produzidos e encarnados nas atividades da cultura corporal”.

A esse respeito, Escobar (2009, p. 127, grifo do autor) assinala:

A “cultura corporal” é uma parte da cultura do homem. É configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades

que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem.

O Coletivo de Autores (1992) afirma que os temas da cultura corporal, abordados na escola, expressam um sentido e significado e entrelaçam dialeticamente a intencionalidade e os objetivos do indivíduo com as intenções e objetivos da sociedade. Por decorrência, ocorre o processo de transformação do mundo natural a partir dos modos históricos da existência real dos seres humanos.

É nesse sentido que Nascimento (2014), com fundamentos no materialismo histórico e dialético e na Psicologia Histórico-Cultural, apresenta em sua tese um estudo referente à *Atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal*. Para a autora, essas atividades particulares e concretas da cultura corporal existem simultaneamente em três dimensões: são os próprios objetos que as constituem, como forma concreta e como estrutura particular constituída a partir de uma síntese entre as relações essenciais gerais e as atividades apropriadas pelo sujeito. Concomitantemente, as atividades da cultura corporal se constituem das relações essenciais gerais de objetivos mutuamente opostos direcionados a um mesmo alvo, meios técnicos em relação a metas possíveis, intenção comunicativa nos processos de composição e decomposição das ações corporais. Sustentadas pelo alvo-objetivo nomeado de *controle das ações corporais do outro, domínio da própria ação corporal e criação de uma imagem artística com as ações corporais*, cada atividade específica e concreta da cultura corporal apresenta uma estrutura na qual um desses objetos ocupará o seu centro. Ao mesmo tempo, os demais existirão como objetos parciais ou simples, o que determina que o centro da estrutura de cada atividade é sua relação essencial.

A relação essencial de objetivos mutuamente opostos direcionados a um mesmo alvo, que se expressa no objeto de controle da ação corporal do outro pelo controle do espaço – no caso do Jogo –, e pelo controle do corpo – no caso da Luta –, possui a regra como um elemento constituinte de sua estrutura interna, em unidade com os princípios estratégicos e táticos, a dinâmica de ataque e defesa e as percepções e análises das situações de Jogo.

Ainda que nos outros objetos – domínio da própria ação corporal e criação de uma imagem artística com as ações corporais – a regra também se apresente no desenvolvimento das atividades, compreendemos que neles ela tem papel secundário em sua constituição. Por isso, nosso estudo irá se limitar à abordagem do Jogo, manifesto pelo objeto de controle da ação corporal do outro.

Estamos cientes da variedade de acepções e teorias de Jogo² na literatura. Entretanto, nosso ponto de partida não são as discussões das teorias que abordam o seu conceito, mas a teoria proposta por Nascimento (2014), por entendermos que ela explicita o conteúdo teórico deste conceito.

Para tal discussão, sustentemos a própria diferenciação, proposta pela autora, de jogo³ como atividade lúdica – como atividade principal⁴ no desenvolvimento ontogenético do ser social – e de Jogo – atividade particular da cultura corporal – como um conceito a ser apropriado pelos escolares mediante a atividade de estudo.

Entendemos que em todo jogo/Jogo existem regras. Mas, de modo geral, nossa discussão não consiste no grau de simplicidade de um jogo, ou na existência ou não de regras, se assim fosse entraríamos em um beco sem saída, uma vez que qualquer jogo ou atividade lúdica, por mais simples que seja, é orientado por algum tipo de regra.

Com isso, nosso ponto de partida está na especificidade do Jogo – atividade específica da cultura corporal –, por assumirmos o

² Com base nos estudos de Nascimento (2014, p. 62), assumimos o jogo como sinônimo de atividade lúdica. Quando nos remetemos ao Jogo grafado com inicial maiúscula, referimo-nos a um tipo específico de atividade da cultura corporal, no qual a relação essencial de objetivos mutuamente opostos direcionados a um mesmo alvo ocupa o seu centro.

³ O jogo é entendido como uma atividade lúdica, não utilitária, que ocorre na esfera específica das relações humanas, em que seu conteúdo geral consiste na reconstrução ou representação das relações sociais (NASCIMENTO, 2014).

⁴ Pautados em Leontiev (1977), consideramos que atividade principal é aquela cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade. Há três propriedades da atividade principal, conforme aponta Leontiev (2012, p. 64): 1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividades e dentro da qual eles são diferenciados; 2. A atividade principal é aquela na qual os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados; 3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em certo período de desenvolvimento.

entendimento de que nele o objeto de controle da ação corporal do outro se apresenta em sua forma mais desenvolvida. Isso porque a regra, um dos elementos constitutivos, encontra-se em complexa unidade dialética, num sistema integral que envolve a dinâmica de ataque e defesa e os conhecimentos estratégicos e táticos.

Nesse debate, Nascimento (2014) nos apresenta uma compreensão geral de regra sem um aprofundamento, visto que não era seu objeto de investigação. A autora explicita que a regra simplesmente propõe, ou deveria “propor um quadro de ações gerais e iniciais do jogo” (NASCIMENTO, 2014, p. 170), portanto estabelece orientações aos jogadores sobre que ações se pode ou não fazer no Jogo, como se comportar, o que é ou não permitido, os objetivos a serem atingidos, os materiais a serem utilizados, os espaços de Jogo e, por vezes, as sanções a quem violar a regra.

Dessa maneira, não é possível que exista uma atividade sem regras. Ainda que pudéssemos imaginar que isso ocorresse, a regra seria “não ter regras”. Essa situação é explicitada por Euzébio (2017, p. 32) ao indicar a origem da normatividade ou das regras como regulamentação do conjunto de relações humanas que já estão desenvolvidas, e não ao contrário. Não são as regras que permitem a atividade humana, mas o conjunto de relações na atividade humana passa a exigir certa regulação, normatividade.

Na gênese de cada prática social está um pôr teleológico, um objetivo a ser conquistado. No caso do esporte esse objetivo, sendo compartilhado por dois lados antagônicos, gera necessariamente uma situação em que o sucesso de um significa o fracasso do outro, ou seja, os objetivos são mutuamente opostos. As práticas daí demandadas precisam ser paulatinamente discutidas, vocalizadas e transformadas em um regulamento que deve ser seguido – ao menos como uma relação idealizada – por todos. Ou seja, as regras são ordinariamente normatizadoras das relações e ações existentes, são pretéritas e não anunciadoras⁵. (EUZÉBIO, 2017, p. 32).

⁵ Aqui nos remetemos a duas dimensões no desenvolvimento humano – filogenético (na história do desenvolvimento da humanidade) e ontogenético (no desenvolvimento de cada um de nós), porque cada um de

Ambos os autores, ao discutirem seus objetos de estudo incluem a regra de forma direta ou indireta, como constituinte principal ou secundário. Como estamos debatendo aqui, nas práticas corporais de Jogo e Luta a regra tem um caráter central, pois é um dos elementos constitutivos de sua estrutura. Portanto, aqui se apresentam os indicativos da necessidade de compreendê-la teoricamente, o conteúdo do conceito desse objeto.

Para aprofundar o conceito sobre a relação essencial de objetivos mutuamente opostos direcionados a um mesmo alvo, que se objetiva pelo controle da ação corporal do outro no domínio do espaço, como no Jogo, precisamos aprofundar a compreensão dos elementos da sua relação central. Os autores aqui referenciados não tinham em seu escopo aprofundar o debate em relação à regra – embora tenham nos apresentado importantes contribuições –, por isso ainda não adentraram na discussão sobre a especificidade do conteúdo do conceito regra.

Independentemente de sua objetivação de forma direta ou indireta em uma atividade, não encontramos na literatura o conceito regra com conteúdo teórico. Logo, as referências às regras não são realizadas em vista de sua essência, e não contribuem para o desenvolvimento do pensamento teórico, pois os conceitos utilizados são ainda empíricos. Estes só conseguem descrever o que uma regra prescreve, ficando restritos àquilo que podemos ver na manifestação imediata de uma atividade da cultura corporal.

Em outras literaturas isso é mais evidente, porque a regra é apresentada unicamente no seu aspecto empírico, da sua descrição. Como verificaremos mais adiante, em um dos exemplos utilizados por Bayer (1994), no debate referente às regras não se objetivou uma discussão teórica em relação ao conteúdo do seu conceito. Não estamos, com isso, desqualificando o debate realizado pelo autor a respeito dos demais temas, mas apenas exemplificando, uma vez que o conteúdo teórico do conceito regra não estava em seu objetivo. Para Bayer (1994), os desportos coletivos se tornam semelhantes por apresentarem denominadores comuns: um objeto esférico – em geral a bola –, um terreno demarcado, um alvo a atacar ou a defender, os parceiros, os

nós nascemos com essas regras impostas a nós, e elas são anunciadoras do que podemos vir a fazer. Nesse ponto, podemos evidenciar a regra como síntese da experiência humana, isto porque a própria relação com a realidade - seja ela positiva ou negativa - todo momento de repetição, o fim, e as ações desenvolvidas em determinadas condições fazem sintetizar historicamente uma regra e, daqui surge a valoração de positivo e negativo.

adversários e as regras. Conforme o autor, o último denominador é responsável por organizar e propor autorizações e interdições como: condições de intervenção sobre a bola; de intervenção dos jogadores na relação atacante e defensor; e de obtenção do resultado. Todos os temas são abordados a partir de sua manifestação imediata da prática objetual sensorial, sem aprofundar a compreensão em sua estrutura e desenvolvimento, o que exige elementos mediadores, como verificaremos mais adiante.

No conjunto de relações sociais em que nos situamos, estamos em um invólucro de regras de conduta que dirigem nossas ações e operações em uma ou outra direção, umas se infiltram em nossos próprios hábitos de modo que nem nos percebemos envolvidos em tal organização. Outras ainda nos colocam a pensar na sua objetividade e, por vezes, nas consequências que teremos se não fizermos da maneira que a regra prescreve. A importância está em como e de que forma tomamos consciência de tais regras e se agimos ou simplesmente reagimos a elas.

Do ponto de vista normativo de compreensão da história humana, as civilizações são caracterizadas por ordenamento de regras, pelas quais as ações dos homens que as criam estão contidas. Portanto, estudar a normatividade nos coloca a pensar quais relações foram ou são em determinada sociedade proibidas, permitidas e direcionadas para a condução da vida de cada indivíduo. “A história se apresenta então com um complexo de ordenamentos normativos que se sucedem, se sobrepõem, se contrapõem, se integram.” (BOBBIO, 2011, p. 25).

Quando paramos para pensar o que de fato é regra, perguntamos: qual a finalidade posta ou por que há a necessidade de sua modificação? Ou mais, sabemos como e em que condições as regras são desenvolvidas? É necessário que façamos uma reflexão sobre o que é regra para agirmos em nosso cotidiano? A resposta nos é apresentada de forma negativa. Até hoje não encontramos nenhuma reflexão que expressasse a relação essencial do que é regra, e isso não impediu o desenvolvimento e produção das atividades humanas.

A categoria regra como elemento normatizador da atividade humana – do lugar que o sujeito ocupa nas relações sociais – também está presente na objetividade da Educação Física. Quando pensamos no desenvolvimento da atividade pedagógica⁶ articulada com a cultura

⁶ Referimo-nos à atividade pedagógica como a relação dialética entre o ensinar e o aprender como fonte de desenvolvimento dos sujeitos que estão juntos em atividade e que desenvolvem ações que visam à mesma finalidade da atividade:

corporal, e especialmente com o objeto de controle da ação corporal do outro – como na objetividade da prática corporal de Jogo –, torna-se central conhecermos essencialmente a gênese e o desenvolvimento desse conceito nas suas relações lógicas e históricas, se objetivamos compreendê-la teoricamente, diferente daquilo que nos é dado imediatamente.

Entretanto, ao tomarmos o conceito regra pelas suas objetivações imediatas, temos a constituição deste conceito pelos conteúdos empíricos, os quais não são suficientes para desenvolver nos alunos suas capacidades humano-genéricas. Assim, perguntamo-nos e elencamos como problema da pesquisa: quais elementos do conceito regra expressam o seu conteúdo teórico? Para desenvolver a discussão sobre o conteúdo teórico do conceito, no caso da regra, tomamos como referência o debate davidoviano sobre o pensamento de base empírica e o pensamento de base teórica (DAVÍDOV, 1988) em articulação com a proposição teórica dos objetos de estudo da Educação Física realizada por Nascimento (2014). Dessa forma, elencamos como objetivo geral da pesquisa: explicitar os elementos que, em unidade, expressam a relação essencial constitutiva do objeto regra, mais especificamente, na sua manifestação no Jogo.

Com essas delimitações teóricas, estudamos o conteúdo teórico do conceito regra na atividade de Jogo procurando refletir sobre os elementos que constituem a relação essencial do conceito e analisá-los à luz de estudiosos do Ensino Desenvolvimental e da Psicologia Histórico-Cultural, como Davíдов (1988, 1978), Leontiev (1978), Rubinstein (1977, 1965) e Vigotski (2000). Também nos serviram de suporte teórico autores que explicitam a formação ontológica do gênero humano, como Lukács (2010, 2011, 2012) e Marx (1998, 2007). Em relação ao debate particular da atividade pedagógica em Educação Física, tivemos como referência os estudos de Nascimento (2014) e Euzébio (2017).

Para compreendermos, na especificidade de Jogo, a constituição das regras, necessitamos recorrer a estudos da normatividade social, pois

a apropriação do conhecimento teórico. Tal atividade une dois motivos inicialmente diferentes e, por isso mesmo, também constitutivos de atividades diferentes: a atividade de ensino, do professor, e a atividade de aprendizagem, do aluno (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017, p. 73). O professor tem papel fundamental e se coloca em atividade de ensino quando propõe ao aluno as tarefas de estudo. Concomitantemente, o aluno entra em atividade de estudo quando desenvolve ações para solucionar as tarefas propostas pelo professor.

é desta situação das relações sociais que elas surgem. Para isso, buscamos estudos da área da Filosofia do Direito em, por exemplo, Pachukanis (2001) e Sartori (2011, 2015).

O método de investigação que adotamos nesta pesquisa, sob o fundamento filosófico do materialismo histórico e dialético e sob a base pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural, permite-nos a “obtenção de determinados resultados no conhecimento e na prática” (KOPNIN, 1978, p. 91) sobre as formas de ser do conceito regra. Tal método se sustenta no sistema do conhecimento objetivo, acrescido do pressuposto de que “as leis da dialética materialista explicam o conhecimento como um processo em desenvolvimento, que incorpora saltos [...] à aquisição de resultados basicamente novos sob a base de contradições que surgem entre o sujeito e o objeto” (KOPNIN, 1978, p. 100).

Nesse processo de investigação, para compreendermos a regra como forma de conceito teórico, foi preciso adotar como ponto de análise o processo lógico histórico que revelasse as relações essenciais e necessárias na generalização substancial deste conceito. No método materialista histórico “a generalização substancial se realiza pela análise de um todo com a finalidade de descobrir sua relação geneticamente inicial, essencial, universal, como base da unidade interna deste todo.” (DAVÍDOV, 1988, p. 152).

Compreendemos que somente com a apropriação da produção histórica de conteúdos teóricos dos conceitos é que podemos abstrair a relação essencial e necessária destes. Por isso, manifesta-se nossa necessidade investigativa de diferenciação entre os conteúdos empíricos e os conteúdos teóricos do conceito regra. Isso porque, diferentemente da generalização empírica que estabelece dependências formais de gênero e espécie nas diferentes classificações, a generalização substancial – como processo de ascensão do abstrato ao concreto – busca em sua realização descobrir e seguir as inter-relações reais do universal com o particular e o singular (DAVÍDOV, 1988).

Assim, a abstração do conteúdo teórico do conceito regra – como um aprofundamento do nosso conhecimento sobre o fenômeno (KOPNIN, 1978) – é a condição necessária para reconstruí-lo logicamente, de forma concreta, como síntese de suas múltiplas relações (NASCIMENTO, 2014).

Nosso método de análise e síntese do conteúdo teórico do conceito regra é sustentado pelo desenvolvimento de um experimento mental, proposto por Davídov (1988), que pressupõe a passagem do particular ao universal e deste particular ao singular. No experimento mental há a possibilidade de transformar o objeto idealizado, ao

descobrir nestas transformações suas novas relações internas, o que não é possível desenvolver por meio de ações objetual-práticas, mas mediadas por elas.

Para fazermos com que a finalidade desta atividade de estudo se objetivasse, desenvolvemos uma investigação bibliográfica teórico-conceitual que nos conduziu a autores que, no decorrer de seus estudos, tematizaram direta ou indiretamente a categoria regra. De certa forma, não estávamos pautados em buscar características particulares e diretas desse fenômeno, mas em abstraí-lo substancialmente no seu processo lógico histórico, em sua dinâmica interna e externa. Para tanto, estabelecemos quatro tarefas⁷ investigativas, o que nos permitiu avançar e nos aproximar teoricamente do conteúdo teórico do conceito regra.

A primeira foi a busca de estudos referentes ao objeto na base de dados nacionais – portal de periódicos da CAPES, banco de teses da CAPES, Scielo e consulta ao acervo físico da biblioteca da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Utilizando o termo “conceito teórico de regra”, não obtivemos, de forma direta, resultado em nenhuma das buscas. Entretanto, de forma indireta encontramos duas Teses que se aproximam do debate teórico de regra, mesmo não sendo seu objeto central: Nascimento (2014) e Euzébio (2017)⁸.

A fim de que pudéssemos encontrar estudos que discutissem diretamente a categoria regra relacionada ao Jogo, utilizamos os seguintes descritores de pesquisa: “regras de jogo” e “estrutura do jogo”. Obtivemos como resultado 37 livros. A análise revelou que 34 apresentam em seu conteúdo somente classificações de regra em Jogos específicos. Somente 1 livro – dos 37 encontrados – apontou-nos

⁷ De acordo com Davidov (1988), a tarefa de estudo é a unidade fundamental da atividade de estudo, sua unidade de análise. Ou seja, a unidade entre o objetivo da ação de estudo e as condições para alcançá-lo. As tarefas de estudo são apresentadas aos escolares como um meio para a resolução de situações-problema, que para serem solucionadas, exigirão determinadas situações de estudo.

⁸ Salientamos que chegamos às presentes teses porque Nascimento (2014) e Euzébio (2017) pautam seus estudos do debate particular da atividade pedagógica em Educação Física a partir do Ensino Desenvolvimental e da Psicologia Histórico-Cultural, base deste estudo. As obras selecionadas trazem em particular o debate dos conceitos da cultura corporal, as questões sobre conceito teórico de Jogo, ainda que não especificamente o de regras. E nos apresentam importantes indicações sobre a gênese e desenvolvimento teórico do conceito.

indicativos teóricos do debate do conteúdo do conceito regra: Mahlo (s/d), ao abordar *O acto tático no jogo*. Dos 37 livros, 2 serviram de base para a pesquisa por tratarem, ainda que empiricamente e de forma descritiva, o conceito regra no Jogo: Bayer (1994), referindo-se ao ensino dos desportos colectivos; e Moreno (2005), ao mencionar a regra na análise da estrutura do jogo desportivo.

Encontramos, ainda, 58 artigos que abordam a regra em suas discussões, 53 dos quais apresentam somente a classificação das regras na organização dos diferentes esportes. Desses 53, somente 5 contêm a abordagem conceitual de regra – mesmo que empírica – na relação com o Jogo. Lorini (2016), ao analisar se *regras constitutivas podem criar uma prática*, sustenta que os Jogos são desenvolvidos por regras constitutivas que podem fazer surgir novos comportamentos dos jogadores, mas não é uma condição necessária e suficiente, pois um jogo não consiste em agir em conformidade com as regras, mas pelas ações dos jogadores em conformidade com suas regras. Brito, Morais e Barreto (2011), ao esmiuçarem em seu artigo o debate entre *regras de jogo versus regras morais*, sustentam que esportes diferentes em termos de regras de contato corporal fazem uso do mesmo princípio moral (*fair play*) para resolver problemas não determinados em suas regras específicas. Silva (1998) debate as tendências *do ensino dos jogos desportivos colectivos*. Analisa que o confronto entre duas equipes é estabelecido pelo cumprimento de um regulamento, em um terreno particular de Jogo. Greco (2006) estudou o *conhecimento tático-técnico: eixo pendular da ação tática (criativa) nos jogos esportivos coletivos*. Evidencia que as regras são imperativos ditados durante o Jogo, que originou as necessidades de tomada de decisão e complexificação das ações. Lamas et al (2012), ao discutirem os *elementos estruturais de um modelo formal dos esportes coletivos de invasão*, explicitam que as ações individuais desenvolvidas em conjunto com os demais jogadores formulam-se pelo conceito regras de ação. Estas são definidas como uma declaração com a seguinte estrutura “se <condição>, então <ação>”. Tais regras formalizam cada estratégia desenvolvida, pois determinam a escolha da ação de um jogador, em um determinado contexto.

A partir das análises desenvolvidas, é possível dizer que tais obras explicitam um conteúdo empírico do conceito regra, pois apresentam apenas a descrição e a manifestação fenomênica desta categoria – na relação de gênero e espécie de classificações (características do conhecimento empírico).

Esses termos apresentados empiricamente “buscam representar esses fenômenos aos quais *assistimos*, nos quais *atuamos*, que *descrevemos* e *vemos*” (NASCIMENTO, 2014, p. 45, grifo do autor). As obras examinadas apresentavam poucos elementos para que pudéssemos fazer uma reflexão sobre o conteúdo teórico do conceito. Nesse aspecto, quando estão centrados no conteúdo empírico, além de não serem suficientes, em alguns momentos obstaculizam a possibilidade de o leitor compreender teoricamente o conteúdo do conceito (DAVÍDOV, 1988).

Com essas descrições surgiu nossa segunda tarefa investigativa. Sentimos necessidade de adentrarmos nos estudos de autores pautados na Psicologia Histórico-Cultural e contextualizados no materialismo histórico e dialético, como Vigotski (2000, 1988) e Davíдов (1988), para discutirmos a gênese e o desenvolvimento de conceitos.

Em especial no debate dos conceitos da cultura corporal, Nascimento (2014) e Euzébio (2017) abordam questões sobre o conceito teórico de Jogo, ainda que não particularmente das regras. Ambos os autores não se preocuparam em aprofundar especificamente o conteúdo teórico do conceito regra, pois não era seu objeto de investigação. Porém nos apresentam importantes indicações sobre a gênese e desenvolvimento teórico do conceito. Deles surgiu nosso ponto de partida específico para a análise da relação dialética entre regra, conhecimentos estratégicos e táticos e dinâmica de ataque e defesa. Também nos subsidiaram para as percepções e análises nas situações de Jogo como constituintes da relação essencial de objetivos mutuamente opostos direcionados a um mesmo alvo, manifestado pelo objeto de controle da ação corporal do outro pelo controle do espaço – caso específico do objeto de estudo Jogo.

Tomando como base os estudos desses autores, limitamos nossa investigação à atividade de Jogo, porque nele a regra constitui um dos elementos estruturantes de sua objetividade. Essa categoria também está presente nos objetos de domínio da própria ação corporal e de criação de uma imagem artística com as ações corporais, porém como fator secundário. Então, como síntese para a concretização de nosso objeto de estudo, abstraímos a análise do Jogo.

Cabe observar, porém, que até o momento o desenvolvimento sobre o que é regra não se apresenta em sua essencialidade, como conceituação teórica. Na literatura da Educação Física os conceitos norma e regra são apresentados como sinônimos, mas se diferenciam nas manifestações objetivas da prática corporal de Jogo, pois nele ocorrem ações e operações regradas que não são prescritas em códigos

normativos. Por desconfiarmos desde o princípio que norma e regra não tiveram a mesma produção social, fomos em busca da compreensão desses dois termos. Dessa forma, surgiu-nos outra necessidade: compreendermos os fenômenos regra e norma. Coube-nos, ao longo da pesquisa, diferenciá-los, pois seria a regra a objetivação de uma normatividade? Para respondermos aos questionamentos sobre os conceitos norma e regra recorreremos à produção no âmbito dos estudos da área do Direito.

Portanto, para constituirmos a abstração substancial de regra precisávamos avançar e, assim, ampliar nosso debate para o âmbito da norma e da normatividade. Entretanto, tal discussão só foi possível no âmbito da ciência política e, essencialmente, na filosofia do direito. Nesta terceira tarefa investigativa tornou-se necessária a interlocução com colegas da área do Direito, que nos orientaram na busca de estudos que nos possibilitassem adentrar, com mais propriedade, nos conceitos de norma e normatividade. Nesse procedimento, investigamos o referencial teórico apresentado no curso de Direito da Universidade do Extremo Sul Catarinense, em que encontramos referência às seguintes obras: *Teoria da norma jurídica*, de Bobbio (2003); *Teoria geral do direito e marxismo*, de Pachukanis (1988); *Apontamentos sobre o marxismo e o direito* e *Questão da crítica ao direito à luz da obra madura de Lukács*, de Sartori (2011, 2015).

Dessas obras, realizamos estudo e fichamentos procurando extrair as categorias centrais de cada autor a fim de podermos compreendê-las nas suas especificidades para, posteriormente, proceder à análise com o objetivo de identificar os elementos que pudessem orientar nosso estudo no campo da cultura corporal, do objeto de controle da ação corporal do outro e, portanto, no processo de objetivação das regras para compreendê-las no âmbito do conteúdo teórico do seu conceito.

Nesse debate, adentramos na discussão sobre como e de que forma a complexidade das normas nas suas diversas manifestações – moral, social e jurídica – integram a produção da atividade humana, o desenvolvimento da consciência e, assim, da formação humana.

Chegamos à quarta e última tarefa de nossa análise investigativa, com a finalidade de nos apropriarmos do debate referente à estrutura da atividade com base nos estudos de Leontiev (1978). O autor aborda o desenvolvimento da consciência humana, em que a vincula aos modelos de produção da sociedade. Também tratamos do debate relativo aos conceitos teóricos e empíricos a partir de Davídov (1988, 1978); do desenvolvimento ontológico do ser social; da atividade de trabalho e, portanto, de *organização* social, desenvolvidos por Marx (1998, 2007,

2010) e Lukács (2010, 2012, 2013). Por fim, nas obras *Princípios de psicologia geral* e *El ser y la conciencia*, de Rubinstein (1977, 1965), estudamos como o autor explicita a atuação do ser humano frente às normas sociais e morais e ao processo de valoração.

Consideramos a complexidade de refletir teoricamente acerca da realidade. Dessa forma, sempre fica-nos dúvida sobre como iniciar o desenvolver dialeticamente a dupla determinação entre investigação e exposição, de maneira que considerássemos dois movimentos distintos, mas que se articulam entre si e se relacionam um com o outro em um movimento complexo unitário.

Apropriamo-nos das determinações do conteúdo do objeto não só durante o processo das tarefas investigativas do desenvolvimento do pensamento, mas também na própria exposição. Evidenciamos as contradições internas do objeto, dos elementos que em movimento se relacionam e constituem o conteúdo teórico do conceito, em específico o de regra, os quais possivelmente sejam: *coletividade*, *atuação* e *organização*.

Ressaltamos que durante o processo de investigação do objeto estudado as tarefas foram estabelecidas como forma organizativa, entretanto o movimento de exposição ocorreu de forma inversa. Esse processo, considerado um dos movimentos dialéticos, Lukács (2013) denominou de “via de mão dupla” na relação fenômeno e essência. Entre eles há uma complexa reflexão dialética, num processo constante de passagem fluida de uma determinação para a outra, como superação permanente dos contrários.

A partir da realização das tarefas investigativas encontramos a gênese e o desenvolvimento da norma na *organização* social, assim como os conteúdos teóricos do conceito regra. Para tanto, organizamos e sistematizamos a exposição nos seguintes capítulos, além do presente: capítulo 2) A normatividade na formação ontológica do ser social, abordando a gênese e desenvolvimento da norma na atividade de trabalho coletivo, como elemento mediador das relações humanas; capítulo 3) O conteúdo teórico dos conceitos nos pressupostos da Teoria da Atividade e Ensino Desenvolvimental, em que sustentamos e defendemos a necessidade da elaboração de abstrações substanciais dos conteúdos teóricos dos conceitos para o desenvolvimento das funções psíquicas de caráter superior; capítulo 4) O conteúdo teórico do conceito regra como possibilidade de desenvolvimento das capacidades humano-genéricas, com a explicitação da generalização substancial, por meio dos elementos constitutivos da relação interna de regra que, em unidade, formulam o conteúdo teórico do seu conceito.

2. A NORMATIVIDADE NA FORMAÇÃO ONTOLÓGICA DO SER SOCIAL

Poderíamos dizer que estamos preocupados com a questão das regras em geral. Entretanto estamos preocupados, no presente estudo, com as regras em específico. Para compreendermos a regra na sua singularidade, no entanto, temos que partir da questão geral, do debate universal entre regra, norma e normatividade.

Para entendermos essas relações, é necessário adentrarmos a gênese e desenvolvimento do conceito de regra na complexa constituição do próprio gênero humano. No estudo do desenvolvimento do trabalho – como categoria especificamente humana (MARX, 1988) – encontramos a questão central da gênese da normatividade da atividade humana. O trabalho só pode existir quando ganha uma constituição de atividade *coletiva* (LEONTIEV, 1978). Ou seja, quando o ser humano atua em relação com outros seres humanos. Essa relação necessária pressupõe determinada *organização* e articulação das ações dos sujeitos que estão em atuação. As normas surgem na necessidade de *organizar* o próprio *agir coletivo*. Por isso, não se estabelecem as regras para depois agir; age-se, e essas ações, nas relações de um com o outro, exigem normas.

No processo de formação da consciência primitiva, nos seus primeiros estágios de desenvolvimento social, os homens eram munidos de instrumentos primitivos e travavam uma luta *coletiva* com a natureza. Desse modo, o trabalho e os frutos do trabalho eram *coletivamente* usufruídos (LEONTIEV, 1978). Imaginemos a situação da atividade *coletiva* de caça, mencionada por Leontiev (1978), em que o produto final (a presa) satisfaz *coletivamente* a necessidade de alimento. Nela surgem diferentes formas de os seres humanos se *organizarem* para caçar, pois a atividade é composta por diversas ações – atreladas a fins e operações – desenvolvidas por sujeitos diferentes.

A ação de produzir os instrumentos de caça, por exemplo, demanda certa *organização* de modo que o agir passe a ser regrado, orientado conscientemente no intuito de atingir o fim determinado – um instrumento adequado à caça de determinado animal. Tal estruturação aparece, também, em outra ação: a de acender o fogo e preservá-lo para assar a carne do animal. Quando tratamos das ações de captura da presa, a própria necessidade de agir em grupo com os demais caçadores pressupõe uma série de normatizações. O grupo dos batedores é incumbido de espantar o animal de modo que este se dirija tendencialmente ao lugar específico onde se encontram posicionados os

caçadores à espreita. Estes últimos estrategicamente se posicionam mirando o lugar em que a presa irá aparecer, conforme *organização* com os batedores. Tal sistema permite que estes consigam encurralar e abater a caça. Só assim, com a esfera dessas regulamentações das ações e operações, é que se objetiva a finalidade da atividade de caça: a captura da presa para satisfazer a fome.

Pretendemos, ao longo deste capítulo, explicitar como a essencialidade da categoria regra, tal como da norma e da normatividade constituem, em termos ontológicos, um elemento mediador da relação do homem com a natureza e com os outros homens. O pressuposto é de que daqui surgem novos tipos de relações da consciência com o mundo real, pois o ser social, no agir teleológico, dá respostas às exigências concretas que se apresentam nas relações causais objetivas. Ademais, nesse processo surge a possibilidade de escolhas mais efetivas quanto ao fim consciente que se quer atingir. “O caráter consciente e orientado a um fim caracteriza a atuação humana” (RUBINSTEIN, 1977, p. 596).

Para compreendermos as categorias que constituem o ser social, faz-se necessário começarmos pelo trabalho. Como salientou Marx (1988), o trabalho é categoria central, em que todas as outras determinações já se apresentam. Essa afirmação levou Lukács (2013) a considerar que todas as outras categorias – tal como a linguagem, a cooperação, a *organização* social e a própria divisão do trabalho – não podem ser entendidas isoladamente. Tais categorias, como forma de ser, têm, essencialmente, o caráter social que se desenvolvem no ser social já constituído. “Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 44). Desse modo, a universalidade do ser humano consiste no nascer em meio à luta pela existência e em que todos os seus estágios são produto de sua autoatividade.

Assim, o trabalho é considerado o ponto de partida para que o homem possa se humanizar, para a formação de todas as suas faculdades, em relação dialética com o domínio sobre si mesmo. A esse processo de atividade de trabalho também está condicionado um sistema de regulamentações. Há de se ter, portanto, os elementos inter-relacionados: a atividade adequada a um fim, a matéria a que se aplica o trabalho e os meios de trabalho. “O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, **regula e controla** seu intercâmbio com a natureza.” (MARX, 1988, p. 210, grifo nosso).

Marx explica o intercâmbio orgânico entre homem e natureza:

Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. [...] No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um **ato** fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. (MARX, 1988, p. 211-212, grifo nosso).

Diferentemente da consciência dos animais, que mantêm sempre o processo de adaptabilidade – como mera reprodução biológica desenvolvida segundo as leis da biologia –, a consciência do homem, no processo de trabalho, deixa de ser um epifenômeno. “Somente no trabalho, no pôr do fim e de seus meios, com um **ato** dirigido por ela mesma, com o pôr teleológico, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente.” (LUKÁCS, 2013, p. 63, grifo nosso).

O pôr teleológico presente no processo de trabalho caracteriza o ser social em si, a constituição do gênero humano, essencialmente diferente do animal. Nessas constatações, Marx foi extremamente prudente na sua comparação:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir uma colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura em mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem subordinar sua vontade. (MARX, 1988, p. 212-213).

O salto qualitativo no processo dialético do pôr teleológico do trabalho permite o desenvolvimento das formas de objetividade do ser social, o qual ocorre à medida que a práxis social surge e se explicita a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente social (LUKÁCS, 2012, p. 287).

Com o agir do pôr teleológico, todo processo de transformação da natureza – do agir consciente, orientado a um determinado fim – desenvolve a capacidade humano-genérica no homem de fazer escolhas frente à constatação da realidade material. Ademais, o desenvolvimento da atividade complexifica a esfera da consciência e isso depende do modo de *organização* da produção da sociedade e do lugar que o indivíduo ocupa nela⁹.

O agir consciente do gênero humano é constituído por um fenômeno social, a que denominamos de valoração. Rubinstein (1977, p. 619) escreveu: em uma análise psicológica, o desenvolvimento social na atividade humana é sustentado pela *valoração*. Os valores¹⁰ são extremamente articulados com o desenvolvimento da práxis humana.

Na atuação humana, os motivos da atividade são diversificados e resultam das distintas necessidades desenvolvidas nas relações sociais. Sobre isso Rubinstein (1977) afirma que, em suas formas mais evoluídas, os motivos vêm condicionados pela tomada de consciência dos *deveres sociais*, pelas tarefas que a *vida social impõe* ao homem. É aqui que o ser humano obtém sua liberdade, sua autonomia propriamente dita: quando conscientemente, a conduta humana se determina pela compreensão de uma necessidade.

Isso quer dizer que o homem, ao atuar conscientemente, espera ou prevê uma valoração e, concomitantemente, exerce uma influência

⁹ Leontiev (2012, p. 59), ao abordar o desenvolvimento infantil, ressalta que “o primeiro ponto a ser estabelecido é o seguinte: durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera”.

¹⁰ A constatação da objetividade do desenvolvimento ontológico do ser social, sua plena independência em relação à atitude avaliativa dos seres humanos é uma importante marca da essência ontológica do valor econômico e das tendências da sua explicitação. A relação real, objetiva, independente da consciência que designamos aqui como “valor”, é efetivamente sem prejuízo dessa sua objetividade, em última análise, mas apenas em última análise, também o fundamento ontológico de todas as relações sociais a que chamamos “valores”, e por isso também o veículo de todos os tipos de comportamentos socialmente relevantes que são chamados de avaliações. (LUKÁCS, 2012, p. 344).

em sua atividade. Tal valoração não pode ser compreendida somente sob a base de um signo positivo ou negativo. “A valoração tem em sua base os resultados da atividade, seja do êxito ou do fracasso, por isso deve ser um *resultado* e não a finalidade da atividade” (RUBINSTEIN, 1977, p. 619).

Como no trabalho, e por meio dele, todas as demais formas de atividade do homem estão ligadas a processos de valoração. Desse modo, “interessa-nos [...] afirmar que tudo aquilo que, no trabalho e por meio do trabalho, surge de expressamente humano constitui a esfera do humano na qual direta ou indiretamente baseiam-se os valores.” (LUKÁCS, 2012, p. 348).

O fenômeno social a que chamamos de valor consiste na união de um sistema hierárquico que opera uma quantidade crescente de modos de reação bastante heterogêneos entre si, e ganha constituição quando o ser humano tem que escolher entre exigências contrárias e divergentes, em cada práxis determinada. Portanto, os valores estão compreendidos como mecanismo envolvido nas tomadas de decisões.

[...] a hierarquia só tem caráter valorativo na medida em que a heterogeneidade dos motivos desencadeantes, sua contrariedade que muitas vezes aparece nas práticas, obriga cada ser humano a escolher entre suas exigências contrárias e divergentes em toda práxis determinada, a subordinar um dos tipos de reação a outros etc. Sem tal tendência de unificação em suas decisões práticas, nenhum ser humano, em uma sociedade razoavelmente desenvolvida, poderia alcançar qualquer tipo de vida que funcionasse. (LUKÁCS, 2010, p. 94).

Uma série de modificações condicionam as diversas decisões que podem ser tomadas na vida humana. O conteúdo social que será decidido pelo sujeito e o peso da decisão para a vida pessoal do sujeito se desenvolvem independentemente um do outro. Todavia, “o significado da decisão para o indivíduo não tem nenhuma relação que pareça concebível como uma legalidade geral, em seu desenvolvimento interior.” (LUKÁCS, 2010, p. 97).

O desenvolvimento concomitante entre o homem singular e as circunstâncias sociais em que atua ocorre a partir do fato de que “não há alternativas que não sejam concretas; elas jamais podem ser desvinculadas do seu *hic et nunc* (no mais amplo sentido dessa

expressão).” (LUKÁCS, 2012, p. 345). Vejamos como Marx (2011, p. 25) expressou essa questão: “os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.”

Os atos singulares alternativos contêm em si “uma série de determinações sociais gerais que, depois da ação que delas decorre, tem efeitos ulteriores, [...] produzindo alternativas de estrutura análoga e fazendo surgir séries causais cuja legalidade vai além das intenções contidas nas alternativas” (LUKÁCS, 2012, p. 345).

Podemos citar uma série de fatos que conduzem às decisões que podem ser tomadas: obedecer ou não as normas do trânsito; respeitar ou não a ordem em um atendimento público; ajudar ou não quem necessita de auxílio financeiro na rua; ou ao encontrar uma carteira, sem que ninguém perceba, entregá-la ou ficar com o dinheiro. Esses são exemplos que demandam uma decisão oriunda de uma práxis humana que contém uma valoração. Mas, tomemos como ponto de análise o último exemplo, mencionado com base em Lukács:

Guardar ou devolver um dinheiro encontrado, [...] contém de um lado a posição valorativa, acerca do problema se a proibição social (jurídica) deve ou não ser observada, mas também, para além disso, porém em relação com isso, também a valoração subjetiva, acerca do problema se eu (ser humano X ou Y) devo agir, no caso dado, segundo essa ou aquela valoração. (LUKÁCS, 2010, p. 95).

É apenas de modo imediato que essas decisões se caracterizam como decisões singulares, mesmo que ocorram artificialmente de modo isolado. Há, no desenvolvimento do ser social, uma cadeia de decisões que não se constituem simplesmente por uma sequência de diferentes decisões heterogêneas. Estas inter-relações, como unidade, “formam aquilo que costumamos chamar, na vida cotidiana, como razão, o caráter, a personalidade do ser humano singular.” (LUKÁCS, 2010, p. 96). A conduta humana é determinada pelo mundo externo, por meio da atividade psíquica do homem. Sendo assim, as pessoas desenvolvem condutas distintas uma das outras quando colocadas frente a uma mesma situação. Em geral, “*todo acto de cognición constituye, al mismo tiempo, un acto en virtud del cual hacemos entrar en acción nuevos*

determinantes de nuestra conducta.” (RUBINSTEIN, 1965, p. 330, itálico no original).

Em relação dialética com o desenvolvimento da consciência desenvolve-se também a conduta, pois o processo de atividade humana não se refere apenas a um *ato* externo, mas também a uma posição frente aos outros seres humanos e à sociedade. Por conseguinte, todas as formas de atividade possuem um conteúdo sociológico, manifesto nos motivos do ser humano em relação à ideologia e às normas do direito e da moral (RUBINSTEIN, 1977).

A unidade fundamental da conduta é o *ato*, da mesma maneira que a unidade fundamental da atividade é a ação. Mas toda ação, escreve Rubinstein (1977, p. 591, grifo nosso), “não é todo **ato** humano, mas unicamente aquele em que se tem em primeiro plano a relação consciente do homem com relação aos demais, à sociedade, às normas da moral social ou **coletiva**”. Afirmamos, portanto, que em uma sociedade, independentemente de seu modo de *organização*, a moral social e o direito social estabelecem as normas para a conduta e os *atos* dos homens. As normas sociais fixam os *atos* humanos na sua forma objetiva externa, pois precisamente o resultado da *atuação* depende de seu objetivo e significado moral.

O gênero humano pode levar em consideração um *ato* moral por motivos não morais ou por motivos subjetivamente morais, levar em conta também uma ação que não contém em si nenhum significado moral. Em contrapartida, o ser social que desenvolve um *ato* moral pode estar submetido ao que a sociedade reconhece como um dever, mas que pode fazê-lo contra sua própria vontade e esforço pessoal. Nessa motivação existe uma discordância: o sujeito cumpre sua obrigação, mas o faz contra a sua necessidade. Entretanto, somente há possibilidade do socialmente significativo ser convertido em pessoalmente significativo quando houver o reconhecimento de um dever – da obrigação – concomitante à necessidade sentida (RUBINSTEIN, 1977).

Finalmente, a realização de uma ação de determinado conteúdo moral pode ser para o homem também uma reconhecida obrigação e, simultaneamente com isso, uma necessidade diretamente sentida, e isso acontece quando o socialmente significativo se converte também para ele em pessoalmente significativo. (RUBINSTEIN, 1977, p. 592).

A distinta postura interna do indivíduo constitui sempre uma distinta relação do indivíduo com as normas que fixam o conteúdo objetivo moral da conduta. Assim, ao realizar um *ato* moral, o indivíduo pode submeter-se às normas da moral social, do direito social que, em forma de dever, contradiz a necessidade pessoal (RUBINSTEIN, 1977).

A unidade entre o social e o pessoalmente significativo incorpora as normas, as quais são determinantes nos motivos da conduta. Com relação a isso, torna-se impossível compreender a motivação da conduta fora das complexas relações recíprocas entre personalidade, consciência e ideologia (RUBINSTEIN, 1977).

O devir consciente do homem, nas esferas das suas relações sociais e da própria atividade humana, é envolto por um *ato* que se encontra em primeiro plano na relação do ser humano com os outros seres humanos, com a sociedade, em que estão as normas da moral social ou *coletiva*.

De acordo com Bobbio (2011), a sociedade sempre foi e continua sendo *organizada* por certo número de normas, dificilmente imaginável por aquele que age sem muito pensar nas condições em que o faz.

Podemos comparar o nosso proceder na vida com o caminho de um pedestre em uma grande cidade: aqui a direção é proibida, lá a direção é obrigatória; e mesmo ali onde é livre, o lado da rua sobre o qual ele deve manter-se é em geral rigorosamente sinalizado. (BOBBIO, 2011, p. 24).

Essas normas, quando adentram e criam potencialidade ao campo do direito, tendem a delimitar a vida humana, pré-estabelecendo o espaço e as ações que se podem desenvolver. Sua finalidade é traçar as diretrizes do comportamento humano “para que cada um tenha o que lhe é devido, e dirigir a liberdade no sentido da justiça, estabelecendo, para vantagem de todos, os marcos das exigibilidades recíprocas, garantindo a paz e a ordem.” (SARTORI, 2011, p. 359).

Nesse sentido, ressaltamos o duplo movimento que as regras exercem, pois, dialeticamente, elas delimitam o agir humano e ao mesmo tempo o ampliam, uma vez que, na própria delimitação do não poder fazer, aparece a síntese do vir a ser, de potência do ser humano. Nas delimitações aparece, como potência, o desenvolvimento da personalidade criativa.

Tal apontamento nos remete ao fato de que as regras são ontologicamente pretéritas e prospectivas, mas depois ganham uma

normalidade viva tornando-se anunciadoras, antecipadoras, e isso nos permite pensar o exercício do desdobramento pedagógico.

Ainda que as normas – como potencialidade do direito – não sejam desvinculadas da circulação de mercadorias e, portanto, regulamentam e modelam a conduta e o comportamento humano, faz-se necessário compreender a sua variedade e multiplicidade. Temos um conjunto ordenado de regras de conduta, sejam elas sociais, morais, religiosas ou costumeiras, mas cada uma delas possui um objetivo, portanto, uma finalidade e os meios mais adequados – ou ditos mais adequados – a se seguir. Cada grupo humano, cada indivíduo singular, enquanto estipula objetivos a atingir, estabelece também os meios mais adequados ou aqueles que julga mais pertinentes para atingi-los. A relação meio/fim dá, geralmente, origem a regras de conduta do tipo: “Se você quer atingir o objetivo A, deve praticar a ação B.” (SARTORI, 2011, p. 26).

Todas as normas são muito diversas pelas finalidades que perseguem, pelo conteúdo, pelo tipo de obrigação que fazem surgir, pelo âmbito de suas validades e pelos sujeitos a que se dirigem, mas se aproximam pela finalidade de influenciar o comportamento humano, de dirigir suas ações (SARTORI, 2011), como veremos a seguir.

2.1 AS NORMAS MORAIS, SOCIAIS E JURÍDICAS

Conforme mencionamos anteriormente, todas as normas existentes são ditas imperativas porque fixam as diretrizes da conduta humana, e podem ser diferenciadas pelo seu conteúdo, seja ele moral, social ou jurídico.

Em toda sociedade há normas que apenas nos impõem deveres, bem como normas que impõem deveres de um lado e de outro autorizam uma faculdade correspondente a esses deveres. No segundo caso trata-se de normas jurídicas, em que o seu *sentido* é sempre uma expressão de valoração (BOBBIO, 2011).

Bobbio (2003) ressalta que, do ponto de vista formal, uma norma é uma *proposição*. Assim, as normas jurídicas pertencem à categoria geral das proposições prescritivas. Assim, como uma proposição quer dizer que: é um conjunto de palavras que possuem um significado; pode ser formulada com enunciados diversos, de acordo com sua forma e função; se apresenta na vida social como norma de conduta, em que o fazer de um interfere no proibir do outro.

A finalidade de regulamentar o comportamento humano é objetivada por meio dos comandos. Para o campo normativo, os

comandos são as proposições que realmente interessam, pois sua função é influir sobre o comportamento alheio para modificá-lo. Nesta categoria, o conjunto de leis ou regulamentos, um código ou constituição são os mais interessantes exemplos de linguagem normativa. “A função prescritiva, própria da linguagem normativa, consiste em dar comandos, conselhos, recomendações, advertências, influenciar o comportamento alheio e modificá-lo, em suma, no *fazer*.” (BOBBIO, 2003, p. 78).

Nessa perspectiva, Bobbio afirma que toda proposição prescritiva é formada de dois elementos constitutivos e, portanto, imprescindíveis: o *sujeito* a quem a norma se dirige – o *destinário* –, e o *objeto* da prescrição – a *ação prescrita*.

É certo que a experiência jurídica, por meio de *regras* de conduta, coloca-nos frente a diversas relações entre sujeitos *organizados* em sociedade. Acontece que há um aspecto multiforme da experiência jurídica: na teoria da relação, o aspecto da *intersubjetividade*; na da instituição, o da *organização social*; na normativista, o da *regularidade*. Ressaltamos, com base no referido autor, que o aspecto normativo é sempre o fundamental. “A *intersubjetividade* e a *organização* são condições *necessárias* para a formação de uma ordem jurídica; o aspecto normativo é a condição *necessária* e *suficiente*.” (BOBBIO, 2003, p. 44).

Ainda para o mesmo autor, um critério peculiar que diferencia uma norma da outra é o da *violação* que, portanto, acarreta a noção de *sanção*¹¹. Uma norma prescreve o que deve ser, mas aquilo que *deve ser* não corresponde sempre ao que é. Se a ação real não corresponde à sua prescrição, afirma-se que a norma foi *violada*.

É natureza de toda prescrição ser violada na condição que exprime não o que é, mas o que deve ser. A esta violação dá-se o nome de *ilícito*, que consiste em uma ação quando a norma é um imperativo negativo e em uma omissão quando a norma é um imperativo positivo (BOBBIO, 2003).

¹¹ “A ação que é cumprida sobre a conduta não conforme para anulá-la, ou pelo menos para eliminar suas consequências danosas, é precisamente aquilo que se chama de *sanção*. A sanção pode ser definida, por este ponto de vista, com o expediente através do qual se busca, em um sistema normativo, salvaguardar a lei da erosão das ações contrárias; é, portanto, diferentemente do que ocorre em um sistema científico, os princípios dominam os fatos, ao invés dos fatos os princípios.” (BOBBIO, 2003, p. 153, grifo do autor).

No primeiro caso, afirma-se que a norma não foi *observada*, no segundo, que não foi *executada*. O que se observa é uma proibição, o que se executa é um comando, formando dois modos de violação, a *inobservância* em relação a um imperativo negativo e a *inexecução* em relação a um imperativo positivo (BOBBIO, 2003, p. 152).

Dessa maneira, a sanção é a resposta à violação. Todo sistema normativo conhece a possibilidade da violação e um conjunto de expedientes para fazer frente a esta eventualidade. Assim, para que o sistema de normas não seja nunca violado se colocam dois pontos: as normas são perfeitamente adequadas às inclinações dos destinatários ou os destinatários aderem perfeitamente às prescrições.

Há dois tipos extremos de sociedade de seres perfeitamente racionais, isto é, uma sociedade um pouco melhor do que a real, e uma sociedade de seres perfeitamente automatizados, sem incitativa e sem liberdade, isto é, uma sociedade um pouco pior do que a real. Nas sociedades históricas, as normas nunca são assim tão racionais a ponto de serem obedecidas por todos pelo seu valor intrínseco, nem os homens nunca são assim tão autônomos a ponto de obedecer às normas por uma espécie de resignada passividade. Todo sistema normativo em uma sociedade real encontra resistência e reações. Mas nem todas respondem à violação do mesmo modo (BOBBIO, 2003, p. 53).

Em contrapartida, afirma-se que são morais aquelas normas *cujas sanções são puramente interiores*, com fim de prevenir a violação ou, no caso em que esta seja verificada, eliminar as consequências nocivas. A única consequência desagradável da violação de uma norma moral seria o sentimento de culpa (BOBBIO, 2003).

Visto que, toda norma, enquanto prevê uma sanção, pode ser formulada com um juízo hipotético: “Se você não quiser Y, deve X”, a norma moral “Não minta” pode ser formulada deste modo: “Se você não quiser se encontrar naquela situação de perturbação que se chama ‘remorso’, e que deriva do sentir-se em contradição consigo mesmo, não minta” (BOBBIO, 2001, p. 155).

Todavia, alerta Bobbio (2003), a norma moral obriga em consciência, isto pode significar, de fato, entre outras coisas, que cada um responde somente frente a si mesmo: no sentido de que, se a transgredir, não há nada, além da sua consciência, em condição de lhe punir. Caso respondesse também frente aos outros, interviria um novo elemento, ou seja, a relação com os outros, denominada externa, *intersubjetiva*, bilateral, que lhe faz entrar em uma esfera normativa social e jurídica.

Por outro lado, continua o autor italiano, se cumpríssemos o nosso dever só por temor aos outros, ou para dar-lhes prazer, ou para evitar que nos puníssemos, a nossa ação não mais seria, por isso mesmo, uma ação moral. Comumente chamados de “moral” aquela ação que é cumprida por nenhuma outra razão além da satisfação íntima que nos leva à sua adesão, ou da repugnância à insatisfação, também íntima, que nos causa a sua transgressão. O defeito da sanção interior é o de ser escassamente eficaz. O fim da sanção é a eficácia da norma. A sanção é um expediente para conseguir que as normas sejam menos violadas ou que as consequências da violação sejam menos graves. Por isso, ela mostra sua funcionalidade em um número limitado de indivíduos, aqueles capazes de provar satisfação e insatisfação íntimas. Em um indivíduo que não tenha nenhuma inclinação ao respeito das normas morais, a sanção interior não produz nenhum efeito, é preciso ser dotado de sensibilidade moral. Chamamos de sanção *interna* aquela que infligimos a nós mesmos. Por sua vez, a *externa* é aquela que nos atinge proveniente dos outros, individualmente ou enquanto grupo social.

Nesse sentido, Bobbio (2003) aponta que uma norma, ao suscitar uma resposta por parte dos outros com quem convivemos, é externamente sancionada. A sanção externa é característica das normas sociais, as quais são direcionadas com a finalidade de tornar mais fácil ou menos difícil a convivência.

Sanções sociais são eficazes porque grande parte da coesão de um grupo social é devida à uniformidade de comportamentos, provocada pela presença de normas com sanção externa – normas em que a execução é garantida pelas diversas respostas, mais ou menos enérgicas, que o grupo social dá em caso de violação.

O defeito das sanções sociais não é, todavia, a falta de eficácia, mas a *falta de* proporção entre *violação* e *resposta*. Este tipo de sanção não é *institucionalizado*, ou seja, não é regulado por normas fixas, precisas, cuja execução esteja

confiada estavelmente a alguns membros do grupo, expressamente designados para isto. A sanção social é uma resposta à violação de regras emanadas pelo grupo; mas ela mesma, como resposta, não é, por sua vez, regulada. (BOBBIO, 2003, p. 158, grifo do autor).

Reafirmando as ideias do autor, geralmente faz parte da *organização* do grupo a produção de regras secundárias para a observação e a execução das regras primárias, isto é, a institucionalização das sanções. Desse modo, com o objetivo de evitar os inconvenientes da sanção interna – sua escassa eficácia – e os da sanção externa não institucionalizada – sobretudo a falta de proporção entre violação e resposta –, o grupo social institucionaliza a sanção, ou seja, além de regular os comportamentos dos cidadãos, regula também a reação aos comportamentos contrários. Para Bobbio (2003), esta sanção se distingue da moral, por ser externa, isto é, por ser regulada, em geral, com as mesmas formas e por meio das mesmas fontes de produção das regras primárias. Ela nos oferece um critério para distinguir as normas que habitualmente se denominam jurídicas das normas morais e das normas sociais.

Podemos dizer que o caráter das normas jurídicas – cuja violação é *externa e institucionalizada* – está no fato de estarem em confronto com as morais e sociais, com *eficácia reforçada*. “Tanto é verdade, que as normas consideradas jurídicas por excelência são as estatais, que se distinguem de todas as outras normas reguladoras da nossa vida porque têm o máximo de eficácia” (BOBBIO, 2003, p. 161).

Simultaneamente às ideias colocadas, podemos considerar que as normas se diferenciam essencialmente pela resposta à violação – a *sanção* – categoricamente (moral, social e jurídica). São do âmbito da *moral* quando a resposta é extremamente interna à consciência do indivíduo; *social* quando precisa da relação com outra pessoa, por isso externa; e *jurídica* quando, além de externo, há a institucionalização para regular os comportamentos.

Assim, as regras se apresentam em duas vertentes: as prescritivas e as orientativas. As regras como prescrição expressam a própria lógica entre elas, e estão diretamente relacionadas aos fins. De outro modo, as regras como orientação são direcionadas às condições do agir humano. Podemos apontar, então, que as regras estão relacionadas com os fins, objetivos e condições da atividade humana.

Nesses apontamentos, percebemos que as discussões apresentadas por Bobbio são, de certa forma, estéreis em relação à objetividade das relações sociais no contexto capitalista, ou da centralidade da economia política, o que está em consonância com o debate do próximo tópico.

2.2 O CAMPO DE JOGO DA ECONOMIA POLÍTICA: A NORMATIVIDADE DAS RELAÇÕES HUMANAS

Evidenciamos, anteriormente, que as normas surgem como medidas das relações humanas por meio da atividade do trabalho *coletivo* e se objetivam nas acepções moral, social e jurídica. Sabemos que em todas as normas se constituem conteúdos sociais, morais e jurídicos. Entretanto, ao tratarmos especificamente a consequência, a violação como resposta da norma prescrita, um desses conteúdos ocupará a sua centralidade. Dessa maneira, a resposta a uma normatividade está imensamente relacionada à conduta humana, ao processo de escolha do sujeito em atuação. Mas, quais os elementos que, em relação, formulam a conduta humana para o agir frente a uma normatividade? A que formação humana estamos nos referindo no contexto histórico e cultural da produção social objetiva do capital?

As respostas nos são apresentadas no sentido de que, assim como a consciência, a conduta humana, frente ao estabelecimento de uma regra ou normatividade, também depende das relações de produção de uma determinada sociedade. O que pretendemos durante esta subseção é explicitar que o desenvolvimento da produção social de norma depende das relações de produção, o que ganha destaque na sociedade de classes. Por isso, na cadeia ininterrupta do capital, as normas se objetivam – mediante um movimento contraditório e desigual – nas relações jurídicas de trabalho, na condição de o ser humano ser – e tornar-se cada vez mais – produto e produtor da atividade de trabalho.

É certo que ideologicamente almejamos a formação humana, num sentido moral, em que todas as pessoas sejam semelhantes e atuem igualmente nas relações sociais. Mas a conduta dos homens construída na esfera das diferenças e dos interesses privados de uns contra outros desenvolve um sujeito com fim em si mesmo. Isso nada mais tem de reverso do que a desideologização da realidade.

Na sociedade primitiva, as relações dos diferentes homens participantes do trabalho *coletivo* permaneciam de forma idêntica, porque o domínio do consciente permanecia diretamente vinculado às relações humanas de grupo. Portanto, o mundo, mesmo que na

consciência individual, era refletido da mesma maneira por um sistema de significações e de sentidos que formulavam o desenvolvimento da consciência *coletiva*.

Contudo, é no próprio interior desta comunidade que surge a separação entre sentidos e significações. O alargamento do domínio do consciente conduz o próprio desenvolvimento do trabalho, o qual conduzia a complexificação das operações e dos instrumentos de trabalho. A produção passou a exigir de cada trabalhador cada vez mais um sistema de ações subordinadas umas às outras pelo aparecimento da divisão técnica do trabalho, em que os homens, ao adquirirem funções de produção fixa, efetivam ações que pertencem a um domínio consciente (LEONTIEV, 1978).

É na sociedade de classes que o desenvolvimento dos meios e relações de produção e o alargamento das esferas dos fenômenos conscientes ganham complexa efetividade. Foi o aparecimento da divisão do trabalho e das relações de propriedade privada que suscitaram o desenvolvimento de uma nova consciência humana que respondesse às novas condições socioeconômicas, consumidas na relação de exploração do homem pelo próprio homem (LEONTIEV, 1978).

O capital surge no mercado no momento em que os donos privados dos meios de produção encontram o trabalhador livre, como vendedor da sua força de trabalho. É por isso que no trabalho assalariado a relação de exploração do capital se consolida pela forma jurídica do contrato, numa espécie de espiral em que toda relação jurídica reveste uma relação entre sujeitos (PACHUKANIS, 1988).

Com a efetivação avassaladora da produção social capitalista – que cria de modo espontâneo uma produção social propriamente dela – constitui-se também o primeiro terreno da plena explicitação de um desenvolvimento desigual entre os sujeitos. Isso porque o desenvolvimento social do capital só é possível na medida em que existe complexamente a divisão social do trabalho. Temos, pois, a afirmativa explicitada por Marx (2011) de que todas as relações de produção e, por consequência, todas as relações jurídicas têm um desenvolvimento desigual.

Essa desigualdade de desenvolvimento, evidencia Lukács (2012, p. 390, grifo do autor),

[...] significa, “simplesmente”, que a grande linha do movimento do ser social, a crescente socialidade de todas as categorias, vínculos e relações, não pode se explicitar em linha reta,

segundo uma “lógica” racional qualquer, mas se move em parte por desvios (e até deixando para trás alguns becos sem saída) e, em parte, fazendo com que os complexos singulares, cujos movimentos reunidos formam o desenvolvimento global, encontrem-se individualmente numa relação de não correspondência.

Na crescente desigualdade do desenvolvimento, o surgimento do gênero humano em sentido social, segundo Lukács (2012), é o produto necessário, involuntário, do desenvolvimento das forças produtivas, tal como Marx salienta que a forma do sujeito tem origem imediata na análise da forma de mercadorias.

Isso posto, as relações sociais desfiguradas pela relação jurídica entre os sujeitos não é mais o reverso da relação entre os produtos de trabalho tornados mercadorias. Temos o porquê das antíteses desenvolvidas quando Lenin (1963) pressupõe que a troca de mercadorias é a síntese das contradições da sociedade capitalista. Assim como cada uma das partículas minúsculas e indivisíveis que formam a água, o sujeito é o átomo da teoria jurídica que não pode se decompor, pois se não há o homem como vendedor da sua força de trabalho, não há a constituição jurídica no processo de trabalho.

Tal afirmativa se justifica pelo fato de os sujeitos existirem na sociedade capitalista primeiramente como proprietários de mercadorias. Isso faz com que nas relações sociais os homens, no processo de produção, existam como forma coisificada nos produtos do trabalho que aparecem uns em relação aos outros como valores¹² (PACHUKANIS, 1988). Aqui se concentra a relação dialética em que, ao mesmo tempo que o produto de trabalho se torna mercadoria e propriedade de valor, o homem se torna sujeito jurídico portador de direitos. Assim, é no ato de troca no mercado que se complexifica a categoria do sujeito jurídico, e essas relações dos homens no processo de produção mercantil se intensificam como forças duplamente enigmáticas. “Elas surgem, por um lado, como relações entre coisas (mercadorias) e, por outro, como relações entre unidades independentes umas das outras, porém, iguais

¹² Diferentemente do debate realizado anteriormente sobre valoração – como necessidade de tomada de decisão frente às alternativas –, nesta discussão nos referimos a *valor*, a partir da acepção marxista, em relação ao quantum de trabalho socialmente necessário para a produção de determinada objetividade e que está incutido nesta objetividade na forma de mercadoria.

entre si: tal como relações entre sujeitos jurídicos.” (PACHUKANIS, 1988, p. 75).

Para efetivar a relação de troca, as crescentes mazelas do capital formam um sujeito egoísta, uma pessoa que trata dos seus interesses privados. Esse egocentrismo não poderia ser diferente, uma vez que a relação das vontades dos sujeitos é estabelecida pela própria relação econômica.

A representatividade de um contrato livre é a representação formal de que o assalariado não é coagido político e juridicamente a trabalhar para um determinador empresário, mas apenas a vender-lhe a sua força de trabalho. Pachukanis (1988, p. 96, grifo do autor) reforça:

À medida que a relação de exploração se realiza formalmente como relação entre dois proprietários de mercadorias “independentes” e “iguais” dos quais um, o proletário, vende a sua força de trabalho, e outro, o capitalista, a compra, o poder político de classe pode revestir-se da forma de um poder público.

O Estado, como poder público, tem sua origem no momento em que as relações *organizativas* do poder de classe incorporam a esfera das relações mercantis (PACHUKANIS, 1988). Concomitantemente, o sistema de regulação tem uma relação de incongruência com o material a ser regulado, embora seja seu espelhamento. A isso se deve aduzir que tal pôr teleológico da formação do direito é necessariamente resultado de uma luta de forças sociais heterogêneas – as classes (LUKÁCS, 2012, p. 389).

Sobre esse processo de gênese e desenvolvimento do direito, bem como da própria criação de órgãos e instituições que regulamentem as relações econômicas e sociais de uns com os outros, Lukács (2012, p. 385) assevera:

Enquanto os problemas da cooperação e convivência social dos homens são essencialmente ordenados segundo os costumes; enquanto os homens são capazes de regular por si mesmos suas necessidades, espontânea e facilmente identificáveis, sem necessidade de um aparato particular (família e escravos domésticos, a jurisdição nas democracias diretas); enquanto isso ocorre, não existe o problema da autonomia

da esfera jurídica diante da economia. Tão somente num grau superior da construção social, quando intervêm as diferenciações de classes e o antagonismo entre elas, é que surge necessidade de se criarem órgãos e instituições específicos, a fim de cumprir determinadas regulamentações do relacionamento econômico, social etc. dos homens entre si.

Para Sartori (2011), o desenvolvimento da gênese e da estrutura do direito não são aspectos atemporais, mas ligados a um processo histórico que resulta justamente na consolidação da sociedade capitalista. Tal apontamento se consolida quando Marx (2012, p. 31) nos alerta que “o direito nunca pode ultrapassar a forma econômica e o desenvolvimento cultural, por ela condicionado, da sociedade”. Nesse aspecto, o direito se consolida pelas normas que regulamentam as relações sociais, mas o direito como fenômeno social objetivo não pode esgotar-se na norma ou na regra, seja escrita ou não. A norma, no seu conteúdo lógico, é deduzida diretamente das relações já existentes, ou então é promulgada em forma de lei em um sistema que permite prever com certa probabilidade o futuro nascimento das relações futuras.

No invólucro das relações econômicas, a lei pode determinar precisamente o que pode ser comprado e vendido, como também sob quais condições e por quem, isto é, o poder jurídico pode, com a ajuda de leis, regular, modificar, determinar, concretizar da maneira mais diversa a forma e o conteúdo do contrato jurídico. Tal contrato se dá no momento em que o ser humano que produz em sociedade “é o pressuposto que forma o ponto de partida da troca, isto porque, é necessário que exista a relação econômica da troca para que a relação jurídica do contrato de compra e venda possa igualmente nascer” (PACHUKANIS, 1988, p. 54).

A relação, ou a normatização das relações sociais só aparece homogênea e totalmente jurídica para uma reflexão superficial ou puramente formal. No movimento desigual se expressa a heterogeneidade dos componentes de cada complexo e da relação recíproca desses complexos (LUKÁCS, 2012). É justamente aí que o sujeito jurídico, a “pessoa”, encontra uma encarnação totalmente adequada à personalidade concreta do sujeito econômico egoísta, do proprietário, do titular de interesses privados. É precisamente no direito privado que o pensamento jurídico encontra a maior liberdade e

segurança e onde as suas construções revestem a forma mais acabada e harmoniosa (PACHUKANIS, 1988, p. 43).

Uma das premissas da regulamentação jurídica é, assim, o antagonismo dos interesses particulares ou privados. Esse antagonismo é tanto condição lógica da forma jurídica quanto causa real da superestrutura jurídica.

Para elucidar a complexa relação jurídica das normas nas relações sociais mercantis no desenvolvimento da conduta dos homens, Pachukanis (1988) se concentra na distinção de dois conceitos de normas: as *técnicas* e as *jurídicas*. Para o autor, o momento jurídico da regulamentação da conduta dos homens se inicia quando começam as diferenças e as oposições de interesses; enquanto unidade de fim, ao contrário, representa a condição da regulamentação técnica.

Para entendermos essa diferenciação entre normas técnicas e jurídicas tomemos, a partir do exposto por Pachukanis (1988, p. 44), o exemplo da cura de um doente que pressupõe uma série de regras, tanto para o doente quanto para o médico que o atende.

Na medida em que tais regras sejam estabelecidas do ponto de vista unitário do restabelecimento do doente, elas têm um caráter técnico. A aplicação destas regras pode estar relacionada com o exercício de uma coação a ser exercida sobre o doente. Porém, enquanto esta coação for considerada sob o ponto de vista da finalidade médica, ela não será mais do que uma ação tecnicamente racional, tanto para aquele que a exerce como para aquele que lhe está submetido. Dentro deste quadro, o conteúdo das regras é determinado pela ciência médica e evolui à medida que ela progride. O jurista nada tem a fazer aqui. Sua tarefa começa quando se é forçado a abandonar este terreno da unidade dos fins e adotar um outro ponto de vista, o ponto de vista de sujeitos distintos que se opõem e dos quais cada um é titular dos seus próprios interesses privados. O doente e o médico transformam-se, então, em sujeitos que possuem direitos e deveres, e as regras que os unem transformam-se em normas jurídicas. Deste modo, a coação não é considerada apenas sob o ponto de vista da racionalidade do fim, mas também sob o ponto de

vista do seu caráter formal, isto é, juridicamente lícita.

No momento em que há a renúncia dos fins e, simultaneamente, a oposição de interesses privados entre os sujeitos que possuem direitos e deveres, tem-se a formulação das normas jurídicas. “O poder de um homem sobre o outro expressa-se na realidade como o poder do direito, isto é, com o poder de uma norma objetiva imparcial”, que se efetiva no favorecimento de alguém em detrimento de outrem (PACHUKANIS, 1988, p. 98).

Somente nesta relação de alienação é que os proprietários de mercadorias se encontram no mercado como livres e iguais. É possível apontar, pois, que os próprios ideais de igualdade e liberdade, na verdade relacionados à circulação de mercadorias, puderam ter uma relação tensa com o processo de consolidação do domínio do capital. A concepção econômica de igualdade, amparada pela circulação de mercadorias presidida pela reprodução do capital, impõe-se ao direito. “[...] e, este é indissociável do capital e de seus rumos” (SARTORI, 2011, p. 9). Tem-se, pois, aquilo que Lukács chamou de “prioridade ontológica da economia sobre o direito” (SARTORI, 2011, p. 9).

Nessa heterogeneidade dos complexos, os sujeitos estão unidos mutuamente por todas as espécies de vínculos de dependência recíproca. Sendo assim, a norma da coexistência não se determina pela possibilidade da convivência harmoniosa e de existência simultânea, “mas sim pelo domínio de uns sobre os outros” (PACHUKANIS, 1988, p. 103). Para que os produtos do trabalho humano possam relacionar-se como valores, os homens devem comportar-se como pessoas mutuamente independentes e iguais (PACHUKANIS, 1988). Assim, como expôs Marx (1998), os homens não sabem, mas o fazem.

É na esfera das relações de domínio e de disputa dos interesses privados que surge a complexa distorção das relações morais na conduta humana. Tal distorção formula o homem em uma tríade: “o sujeito egoísta, o sujeito jurídico e a pessoa moral são três máscaras fundamentais utilizadas pelo homem da sociedade da produção mercantil.” (PACHUKANIS, 1988, p. 105).

Para Sartori (2011, 2015), falar das categorias da moral, da justiça e do direito sem questionar a própria sociedade civil-burguesa seria negar o existente. Para esse fim, antes de analisarmos a materialidade das normas, devemos, pois, compreender a relação entre o direito e o capital. O direito nos é apresentado ligado à consolidação capitalista. O homem, efetivamente, e como sujeito moral, ou seja,

enquanto pessoa igual às outras, nada mais é do que a condição prévia da troca com base na lei do valor. O homem como sujeito jurídico, ou seja, enquanto proprietário, representa também a mesma condição. Essas duas determinações estão, finalmente, estritamente ligadas a uma terceira na qual o homem figura como sujeito econômico egoísta (PACHUKANIS, 1988, p.104).

A relação dos homens, no processo de trabalho, como propriedade coisificada dos produtos trocados, é a síntese das três determinações – o sujeito egoísta, o sujeito jurídico e a pessoa moral –, as quais não são reduzíveis umas às outras e aparentemente são contraditórias, pois expressam o conjunto das condições necessárias à realização da relação do valor. No tocante a essa questão, Pachukanis (1988, p. 105, grifo do autor) configura o *deve ser* do sujeito egoísta.

O agente de troca deve ser egoísta, isto é, deve ater-se ao puro cálculo econômico, pois só deste modo a relação de valor poderá manifestar-se como uma relação social necessária. Ele deve ser o titular dos direitos, ou seja, deve ter a possibilidade de uma decisão autônoma, visto que, com efeito, a sua *vontade* deve “habitar nas coisas”. Finalmente, o agente da troca encarna o princípio da igualdade fundamental entre pessoas, uma vez que na troca todas as variedades do trabalho são similares umas pelas outras reduzidas ao trabalho humano abstrato.

Não temos dúvida de que o conceito de pessoa moral é uma construção ideológica, da mesma maneira o conceito de sujeito econômico egoísta é uma deformação ideológica da realidade. Uma vez que a pessoa moral não é outra coisa senão o sujeito da sociedade de produção mercantil, a lei da moral deve manifestar-se como regra das relações entre os proprietários de mercadorias (PACHUKANIS, 1988).

Tal situação, inevitavelmente, denota à lei moral um caráter antinômico, como cita Pachukanis (1988, p. 107):

Por um lado, esta lei deve ser social e situar-se acima da pessoa individual; por outro lado, o proprietário de mercadorias é, naturalmente, detentor da liberdade (isto é, da liberdade de apropriação e de alienação) de maneira que a regra que determina as relações entre os

proprietários de mercadorias deve ser igualmente transposta para a alma de cada proprietário de mercadorias, para que possam constituir a sua lei.

Com essas explicitações, consideramos que o *Pathos* moral está ligado de maneira indissolúvel à imoralidade da prática social e nutre-se dela. Elas são nada mais do que um reflexo deformado, do que um aspecto deste mundo, o qual representa justamente as relações humanas submissas à lei do valor.

Visto por esse ângulo, o regular e moralmente ordenado como uma obrigação é tão somente o que é útil à classe. Nessa forma, “nada tem de absoluto, pois aquilo que hoje é útil pode deixar de sê-lo amanhã; e nada tem de místico nem de sobrenatural, uma vez que o princípio da utilidade é simples e racional.” (PACHUKANIS, 1988, p. 110).

É dessa formação do homem, da sociedade de classes, que surgem nossas maiores preocupações. Defendemos antes de tudo uma sociedade em que o produto final da atividade de trabalho possa ser usufruído também pelos que o produzem. Em contrapartida, na atual conjuntura da sociedade de classes, as condições em que o trabalho está sustentado é, sobretudo, um meio de desumanização.

Nas vertentes avançadas do capitalismo, o desenvolvimento da produção material, sustentado pela propriedade privada, trouxe concomitantemente a divisão paulatina do trabalho, assim como o intenso desenvolvimento distorcido das potencialidades humanas, em que o ser humano foi transformado em um sujeito fracionário, em um simples portador de uma função social fracionária (VIGOTSKI, 1998).

Entretanto, para o autor, toda degradação da personalidade das pessoas que vivem no contexto do capitalismo contém em si mesma, dialeticamente, o potencial de crescimento máximo de todas as faculdades da personalidade humana. Por essa condição, o ser humano fracionário pode ser superado por um completamente desenvolvido, capaz de agir conscientemente em todas as funções sociais decorrentes das mais diversas atividades humanas.

Constatamos que esse movimento dialético de transformação do ser humano só é possível por meio da unidade entre trabalho e ensino, pelo desenvolvimento da *coletivização*, pela unificação do trabalho físico e intelectual, e pela abolição da separação entre desenvolvimento físico e intelectual (VIGOTSKI, 1998). Visto que o trabalho e o estudo são atividades pelas quais o ser humano, em seu desenvolvimento ontogenético, apropria-se das objetivações essenciais do gênero

humano, ao mesmo tempo que as produz se humaniza e desenvolve suas máximas capacidades (LEONTIEV, 2012; DAVIDOV, 1988).

Por isso, a partir de Davidov e Slobódchikov (1991), defendemos a sustentação de um ensino que priorize o desenvolvimento do homem em sua totalidade, por meio de diferentes propriedades de uma personalidade criativa, como o coletivismo, a solidariedade, o companheirismo e civilidade, o caráter e a vontade, combinados com a iniciativa e a independência, com a autonomia de atuar frente à realidade. Com base nessas constatações, objetivamos uma formação humana, em que o ser social tenha possibilidade de realizar, de forma plena e consciente, diferentes tipos de atividades, tais como: lúdica, laboral, artística, desportiva, *organizativa* social, entre outras.

Daqui decorre a função social e fundamental da escola: desenvolver no aluno suas capacidades humano-genéricas, a sua personalidade criativa. Elucidamos que é por meio da apropriação de conteúdos teóricos dos conceitos que se torna possível potencializar o desenvolvimento desse pensamento teórico.

Contudo, a educação deve desempenhar papel central na transformação do homem, na formação social consciente de novas gerações, deve ser a forma básica para transformar o tipo humano histórico. “*As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o homem topologicamente novo*” (VIGOTSKI, 1998, p. 122, grifo do autor).

3. O CONTEÚDO TEÓRICO DOS CONCEITOS NOS PRESSUPOSTOS DA TEORIA DA ATIVIDADE

No presente capítulo, pretendemos adentrar aos estudos de autores pautados na Psicologia Histórico-Cultural e contextualizados no materialismo histórico e dialético, Vigotski (2000, 1988) e Davídov (1988), discutirmos a gênese e o desenvolvimento de conceitos, sobretudo nos pressupostos da Teoria da Atividade e do Ensino Desenvolvimental.

Objetivamos, por meio do debate davidoviano referente ao pensamento de base empírica e o pensamento de base teórica, assim como pela discussão sobre o desenvolvimento da atividade de estudo e da atividade de ensino, sustentarmos a necessidade da elaboração de abstrações substanciais dos conteúdos teóricos dos conceitos para o desenvolvimento das funções psíquicas de caráter superior.

Consideramos, amparados em Davidov (1988), que a função social da escola se evidencia pelo movimento de possibilitar aos escolares a apropriação de conceitos teóricos, sistematizados, produzidos e acumulados histórica e culturalmente por meio da atividade humana. Dessa maneira, fica-nos o compromisso de refletirmos e nos perguntarmos pelos conteúdos teóricos dos conceitos presentes na Educação Física, objetivando um ensino que promova o desenvolvimento.

As análises e sínteses que serão desenvolvidas durante este capítulo serão sustentadas pela Teoria da Atividade, por acreditarmos que ela nos fornece as ferramentas teóricas que possibilitam uma melhor sistematização do conhecimento e, assim, possamos contribuir no processo de humanização dos escolares.

Partimos do pressuposto que a sociedade e a escola são indivisíveis, pois “a sociedade vive e se desenvolve tal como aprende. E aprende tal como se quer viver” (DAVÍDOV, SLOBÓCHIKOV, 1991, p. 118). Nessa concepção, o ensino deve atuar como um dos fatores fundamentais do progresso econômico e social, de forma a renovar tanto o campo material quanto o espiritual do gênero humano, como condição e instrumento transformador das relações sociais e formação de uma sociedade instruída, na qual o próprio processo de ensino se converta em pessoal e socialmente significativo, e a educação em um valor social.

A essência e a finalidade da escola devem estar pautadas no desenvolvimento das capacidades genéricas do ser humano e na apropriação, por parte deste, dos procedimentos universais da atividade. Uma escola cujo ensino esteja orientado a formar nos jovens uma

personalidade criativa dirigida à individualidade de cada um deles, e nas crianças o desenvolvimento de suas possibilidades psíquicas e físicas, garantindo a sua inclusão no amplo curso das normas sociais da cultura. Isso porque toda forma inicial de qualquer atividade é desenvolvida de maneira *coletiva*, e somente depois convertida em individual (DAVÍDOV, SLOBÓCHIKOV, 1991).

Entretanto, os métodos atuais de ensino não são suficientemente eficazes, pois reduzem a influência pedagógica à descrição verbal e à demonstração de modelos que são assimilados sem ser especificados, em que não se leva em conta o próprio processo de assimilação, assim como as leis psicológicas de tal processo. Esse cenário provoca uma grande desigualdade entre os alunos, um ritmo desfavorável e coercitivo de ensino, e uma grande produção pedagógica limitada (GALPERIN, ZAPORÓZHETS, ELKONIN, 1987).

De acordo com Davidov (1988), a lógica formal tradicional do processo pedagógico descreve somente os resultados do pensamento empírico, que resolve as tarefas de classificar os objetos, segundo tais aspectos: 1) a comparação dos dados sensoriais a fim de separá-los e realizar sua classificação; 2) a identificação dos objetos sensoriais a fim de incluí-los em uma ou outra classe.

Nesse contexto de uma pedagogia “estancada”, como mencionam Davídov e Slobóchikov (1991), o indivíduo é examinado como um objeto de manipulação didático-educativa, exposto a um método autoritário de ensino por meio de quatro princípios didáticos: *sucessão, acessibilidade, caráter consciente e caráter visual concreto*.

Referente ao princípio de *sucessão*, a estruturação das disciplinas se concentra no conjunto de conhecimentos cotidianos que a criança recebeu antes do ingresso na escola, enquanto o caráter do ensino não muda substancialmente em nenhum aspecto. Ou, quando ocorre uma mudança, está voltada para o aspecto quantitativo, sem se referir à especificidade qualitativa dos conhecimentos que se obtêm na escola primária, nos graus médios e superior, sem diferenciar os conhecimentos científicos dos cotidianos (DAVÍDOV, SLOBÓCHIKOV, 1991)

O princípio da *acessibilidade* baseia-se na própria *organização* das disciplinas escolares em cada nível de ensino, em que se oferece somente o que é acessível à idade, com a convicção de que o ensino deve ter por base as funções psíquicas já formadas e existentes, o que sustenta a limitação do conteúdo de ensino (DAVÍDOV, SLOBÓCHIKOV, 1991).

O princípio do *caráter consciente* reduz o conhecimento ao limite entre os significados das palavras e seus correlatos sensoriais, um dos

mecanismos do pensamento empírico classificatório que se opõe ao pensamento teórico, pois cada abstração verbal deve ser correlacionada, pela criança, com uma imagem sensorial completamente definida e exata (DAVÍDOV, SLOBÓCHIKOV, 1991).

O princípio de *caráter visual concreto* possui os seguintes aspectos: 1) na base do conceito encontra-se a compreensão da diversidade sensorial das coisas; 2) leva à separação dos traços semelhantes, gerais; 3) a fixação do geral por meio da palavra leva à abstração como conteúdo do conceito; 3) o estabelecimento das dependências de gênero e espécie entre os conceitos constitui a tarefa principal do pensamento (DAVÍDOV, SLOBÓCHIKOV, 1991)

Explicitamos que os princípios didáticos antes mencionados, atualmente sustentam a atividade pedagógica em Educação Física e, em específico, o ensino e a apropriação do conceito regra, os quais serão representados mais detalhadamente na IV subseção deste trabalho, por meio dos exemplos mencionados por Parlebas (1981), Garganta (1988), Greco (1988, 2006), Silva (1998), Lorini (2012), Bayer (1994), Lamas et al (2012) e Moreno (2005).

Esses princípios têm grande influência na formação de hábitos culturais elementares, e obstaculizam a criação das bases de um ensino que promova o desenvolvimento, pois restringem os alunos ao pensamento empírico, sem que eles possam receber, na escola, os meios e os procedimentos do pensamento teórico.

Salientamos, pautados em Davidov (1988), que a diferenciação entre o pensamento empírico e o teórico encontra-se nas suas formas. As dependências do pensamento empírico são descritas verbalmente como simples resultados das observações sensoriais, em que a diferenciação e a classificação aparecem como funções de representações gerais destes conhecimentos, enquanto as dependências internas, consideradas essenciais, não podem ser observadas diretamente. Por isso, a necessidade de explicitarmos como a *coletividade*, a *atuação* e a *organização*¹³ possivelmente constituem, em unidade, o conteúdo teórico do conceito regra, visto que estes elementos estão dados e se relacionam dialeticamente nas dependências internas do ser da regra, e não apontados nas representações gerais de diferenciação e classificação.

Como forma de sustentarmos os elementos *coletividade*, *atuação* e *organização* como possíveis constituintes do conteúdo teórico do

¹³ Mais adiante apontaremos o processo pelo qual chegamos a esses três elementos.

conceito regra, pautamo-nos nos princípios didáticos da *cientificidade*, da *educação capaz de desenvolver*, da *atividade* e do *caráter objetal*, os quais se contrapõem aos princípios supracitados que sustentam o conceito empírico de regra.

O princípio da *cientificidade* contrapõe-se ao de *sucessão*, pois está relacionado com a mudança do tipo de pensamento projetado por todo o sistema de educação, com a passagem e a formação nas crianças, desde o ingresso na escola, dos fundamentos do pensamento teórico, baseado na generalização das relações essenciais do conhecimento estudado e sua função dentro deste (DAVÍDOV, SLOBÓCHIKOV, 1991).

A transformação do princípio da *acessibilidade* em princípio da *educação capaz de desenvolver* requer a organização do ensino no qual seja possível encaminhar os ritmos e o conteúdo do desenvolvimento das capacidades da personalidade da criança. “Em essência, trata-se de uma estruturação compensatória e ativa de qualquer ‘degrau’ da psique ausente ou insuficiente que se torne indispensável para um alto ritmo e nível de desenvolvimento psíquico geral das crianças” (DAVÍDOV, SLOBÓCHIKOV, 1991).

A oposição ao princípio do *caráter consciente* por meio do princípio da *atividade* apresenta-se como fonte, meio e forma de estruturação e utilização dos conhecimentos, de modo que os escolares não se apropriem de conhecimentos já prontos, e sim consigam revelar as condições de sua origem. Isso só é possível quando há transformações pela modelação e recriação das propriedades internas do objeto, que se converte em conteúdo do conceito. “São essas ações que revelam e constroem as conexões essenciais gerais dos objetos, servem de fonte para as abstrações, generalizações e conceitos teóricos” (DAVÍDOV, SLOBÓCHIKOV, 1991, p. 131).

O princípio do *caráter objetal* opõe-se ao princípio do caráter visual concreto, pois coloca em manifesto o universal como a conexão geneticamente inicial do sistema estudado, distinguindo-se da igualdade formal fixada nos conceitos empíricos. “[...] se o princípio do caráter visual dita, na educação, a passagem do ‘particular ao geral’, o princípio do caráter objetal fixa a possibilidade e conveniência de que os alunos descubram o conteúdo geral de certo conceito” (DAVÍDOV, SLOBÓCHIKOV, 1991, p. 131, grifo do autor) como necessidade da passagem do “universal ao particular”.

O pensamento racional ou dialético sai dos limites do pensamento discursivo, que sustenta a lógica formal, pois descobre, no objeto, o concreto como unidade das diferentes definições, cujo entendimento

reconhece apenas de forma separada. Tal pensamento coloca a descoberto as passagens, o movimento e o desenvolvimento por conseguir investigar as coisas de acordo com a sua própria natureza, e este movimento “radica a verdadeira significação do pensamento dialético para a ciência” (DAVÍDOV, 1988, p. 108).

O interno se descobre nas mediações, em um sistema, dentro do todo, em sua formação. O pensamento teórico ou o conceito devem reunir as coisas dessemelhantes, diferentes, não coincidentes e afirmar seu peso específico neste todo. Em consequência, como conteúdo específico do conceito teórico aparece a relação objetiva do universal e o singular.

Para o materialismo histórico e dialético, essa integridade objetiva que existe por meio das relações entre as coisas singulares se chama concreto. Tal como explicitou Marx (2011, p. 54), “o concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade”. Assim, a totalidade concreta como totalidade do pensamento, como um concreto de pensamento, é de fato um produto do pensar, do conceituar.

O conceito aparece como a forma de atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o *sistema de suas relações*, que em sua *unidade* refletem a universalidade ou a essência do *movimento* do objeto material. “Atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, quer dizer, como ação mental especial” (DAVÍDOV, 1988, p. 126).

Desenvolver um conceito sobre determinado objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo. Esse movimento de construção e a transformação do objeto mental constitui o *ato* de sua compreensão e explicação, o descobrimento da essência do objeto dado. Concomitantemente, “[...] expressar o objeto em forma de conceito significa compreender sua essência” (DAVÍDOV, 1988, p. 126).

Nesse sentido, Davidov (1988, p. 128) aponta que:

“[...] o indivíduo não tem diante de si uma certa natureza não assimilada, interagindo com a qual deve formar conceitos; eles já lhes são dados na experiência cristalizada e idealizada, historicamente formada nas pessoas. Simultaneamente, o conceito aparece como formação secundária em relação com a atividade

produtiva conjunta de toda a humanidade socializada.

Diferentemente, no ensino o conceito atua como primário. Nas palavras de Davidov (1988, p. 108), “o conceito como norma da atividade para os indivíduos atua no ensino como primário com respeito às suas diversas manifestações particulares”.

A tarefa da escola consiste em elevar, pelo ensino, a qualidade da assimilação a um nível significativamente superior, colocar a descoberto, ao aluno, aqueles aspectos da realidade que constituem o conteúdo da ciência dada e para os quais os alunos deverão orientar suas ações durante o estudo. Assim, essa tarefa social da escola surge porque tais aspectos da realidade, suas propriedades e inter-relações que constituem o objeto de uma ciência, não estão dados na forma imediata (DAVÍDOV, SLOBÓCHIKOV, 1991, p. 306).

Eis o porquê de sustermos em nosso trabalho a importância de proporcionarmos aos escolares a apropriação de conceitos teóricos, pois ditos conhecimentos constituem o conteúdo da atividade de estudo, são simultaneamente sua necessidade (DAVÍDOV, 1988).

Os modos inter-relacionados da consciência teórica (científica, artística, moral e jurídica) atuam como conteúdo dessa atividade. O domínio dos modos generalizados de ação, desde o ponto do conteúdo teórico da solução de centenas de tarefas práticas concretas, é a característica da tarefa propriamente de estudo. Formular para o aluno, uma tarefa de estudo, significa colocá-lo em uma situação que requer uma orientação para um modo de generalização de ação, desde o ponto de vista do conteúdo de sua solução em todas as variantes particulares e concretas possíveis das condições (DAVÍDOV, 2019, p. 172).

Antes de tudo é preciso lembrar que as condições para que a atividade de estudo se realize com amplitude se criam somente na escola, onde se aprendem os fundamentos da ciência e ainda se forma a concepção científica do mundo. O conteúdo da atividade de estudo tem uma peculiaridade distinta: “constitui-se sua parte básica *os conceitos científicos, as leis da ciência e os modos generalizados* de resolver problemas práticos baseados nessas leis e conceitos” (DAVÍDOV, 2019, p. 182, grifo do autor) Nessa perspectiva, o objetivo principal da

atividade de estudo é assimilação dos conhecimentos teóricos, tal como o caráter da atividade se deve ao fato de que seu conteúdo é teórico em sua essência.

Quando falamos sobre conexão interna entre atividade de estudo e conhecimento teórico, baseamo-nos em dois fatos: o primeiro trata dos resultados de análise da educação em massa. O segundo, da consideração das particularidades de apresentação do conteúdo das formas “superiores” da consciência social como objeto a ser assimilado pelo indivíduo (DAVÍDOV, 2019).

É no processo de conversão da forma material-objetal em mental-objetal e posteriormente sua abreviação e automatização que ocorre o próprio processo de assimilação: “a transformação da base orientadora da ação em conhecimentos, conceitos, e da ação mesma, em capacidade e hábito” (GALPERIN, ZAPORÓZHETS, ELKONIN, 1987, p. 308).

4. O CONTEÚDO TEÓRICO DO CONCEITO REGRA: UMA POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES HUMANO-GENÉRICAS

Para compreendermos a gênese e o desenvolvimento do conteúdo teórico do conceito regra no Jogo, é necessário tomarmos como ponto de análise o processo histórico deste conceito, desenvolvido historicamente e culturalmente pelo ser humano. Tal desenvolvimento, portanto, foi decorrente da *organização* social, o que, por sua vez, diferencia uma sociedade da outra.

O homem e a atividade humana, no seu devir e no próprio desenvolvimento, são determinados pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo ocupa nestas relações. Evidentemente, os homens vivendo em épocas sócio-históricas distintas, distinguem-se também por aquilo que neles são os processos de desenvolvimento de sua consciência e, dialeticamente, de sua atividade (LEONTIEV, 1896).

As normas – como produto humano de normatizações na esfera das condições sociais – são decorrentes da *organização* social historicamente situada. Assim, é por meio de tal estrutura social que podemos, de fato, compreender o que pode ou não o ser humano.

Nas práticas corporais – conjunto de atividades produzidas pelos humanos – não ocorre diferente. É o modelo *organizativo* da sociedade que estabelece condições regulamentadoras para desenvolver e intensificar determinada atividade corporal, seja ela de Jogo, de Dança, de Luta, de Atletismo ou outra.

Logo, existe nessa relação algo que caracteriza e determina qualquer atividade humana: “a sua condição de *produto* (e *produtora*) do conjunto de relações sociais elaboradas sob determinadas condições históricas.” (NASCIMENTO, 2014, p. 81, grifo do autor). Isso porque as atividades da cultura corporal e os seus próprios conteúdos – em nosso caso, especificamente o conteúdo do conceito regra – são determinados pelas produções históricas.

Para Nascimento (2014), a compreensão do processo histórico das atividades da cultura corporal começa no desenvolvimento atual das práticas corporais existentes em nossa sociedade. Os movimentos históricos anteriores a essas atividades representam o seu próprio desenvolvimento, a sua *gênese* essencial, ou “os *embriões* a uma contribuição tal qual conhecemos hoje.” (NASCIMENTO, 2014, p. 84, grifo do autor).

A ação de trazermos determinados momentos históricos, por meio dos quais o homem pode destacar o conjunto de ações corporais de

dança, circo, luta, jogo, ginástica, atletismo etc. tem a finalidade de auxiliar a compreensão de como e de que forma se objetivou o conceito regra nas relações humanas que, posteriormente, levou à complexificação destas atividades.

De início é evidente que sem a compreensão das regras não é possível praticar determinada atividade da cultura corporal (EUZEBIO, 2017). Ao tomarmos em sua gênese os próprios jogos com bola na sociedade asteca, tal Jogo passa a existir e a cumprir a função de reconstituir um conflito social de oposição real existente nas relações sociais por meio das ações de Jogo (NASCIMENTO, 2014). Mesmo que os jogos com bola surgissem com a finalidade de atender ao motivo de resolver um conflito opositivo da vida prática, a sua dinâmica, seu conteúdo e seus meios de ação, tal como suas regras, não correspondiam diretamente a esse conflito existente na vida e que eles representavam. Primeiro, porque a estrutura dos jogos não se apresentava como meio adequado para resolver os fins políticos e econômicos estabelecidos. Segundo, porque os resultados dos jogos eram considerados um produto da vontade divina, e não resultado da vontade e capacidade do homem (NASCIMENTO, 2014).

A partir do momento em que foi percebido que o homem podia controlar de algum modo as suas próprias possibilidades de intervir nos resultados – mesmo com a crença nos deuses –, os conteúdos destes jogos foram se desdobrando. A fase embrionária dos jogos ritualísticos ou simbólicos refere-se à existência de objetivos mutuamente opostos com relação à representação de um posicionamento da vida objetiva. São *oposições de jogo* que foram criadas *pelo homem* e que serviram, simultaneamente, como o embrião da necessidade de regras nas práticas corporais. “Um mesmo espaço que deve ser protegido por um, deve ser atacado pelo outro; um mesmo material (a bola) cuja posse deve ser mantida por um, deve ser conquistada por outro.” (NASCIMENTO, 2014, p. 103).

Com a dissociação dos fins prático-utilitários, esses jogos passam a conquistar relativa autonomia em relação a um motivo externo. Ao desenvolver as situações de oposição, os objetivos e formas específicas do jogo começaram a se destacar. Assim, “foi possível ao homem *intensificar* e, ao mesmo tempo, *regular* cada vez mais formas de oposição de jogos existentes.” (NASCIMENTO, 2014, p. 106, grifo do autor).

Essas “regras que regulavam as formas de ações nesses jogos não eram fixas e nem explicitavam com clareza os limites de jogadores, o tempo de duração do jogo e as formas válidas de ‘combates’ ou

oposições corporais”. (NASCIMENTO, 2014, p. 107, grifo do autor). Entretanto, como exceção dessas condições de jogos com bola, Nascimento (2014) ressalta que o *cálcio fiorentino*¹⁴ se manifestou particularmente na Itália renascentista, com características distintas das demais formas contemporâneas. Era um jogo explicitamente *organizado* e codificado.

A demarcação das equipes, que possibilita o reconhecimento do outro, como parceiro ou adversário, já se apresenta como uma regra, e se muito se permitia, não é verdadeiro que tudo era aceito. As próprias soluções “malandras” – no sentido de limítrofes em um estatuto ético muito amorfo –, são antes uma demonstração de leitura da realidade e da percepção dos participantes de que havia espaço para uma elasticidade nos códigos de conduta. (EUZÉBIO, 2017, p. 31, grifo do autor).

Na Inglaterra, com a ascensão e expansão da burguesia como classe econômica dominante da sociedade capitalista, os jogos com bola eram referência da ampliação e, ao mesmo tempo, especialização de suas regras. “Era necessário fazer com que tais práticas, tais jogos, expressassem em suas regras os valores e gostos dessa burguesia.” (NASCIMENTO, 2014, p. 108).

Com a descrição dos historiadores para desvendar as regras colocadas no cálculo, podemos compreender, portanto, que não é possível a objetivação de uma atividade sem regras.

As regras dos jogos com bola praticados até o século XIX na Europa eram mantidas mediante tradições orais e locais, e não apresentavam algo com o qual se buscava agir intencionalmente, no sentido de se ampliar, modificar ou criar deliberadamente novas formas de jogo. Ao contrário, elas apresentavam uma existência *quase natural* e, via de regra, *espontâneas*. Para o gosto

¹⁴ O cálculo – considerado a primeira forma do futebol – foi desenvolvido e apropriado pela nobreza de Florença – Itália Medieval. Tal atividade constituía-se por um campo de jogo altamente demarcado e padronizado, com um número de vinte e sete jogadores por equipe que se confrontavam com regras precisas, regulamentadas pela restrição às ações de violência (PRONI, 2009).

da então classe dominante burguesa, essa “rudeza” e a falta de um autocontrole deliberado do sujeito não estava de acordo com seus padrões. (NASCIMENTO, 2014, p. 108, grifo do autor).

Daí a necessidade de desenvolver um regulamento mais rigoroso e específico das ações, resultante das exigências de um extrato social mais sensível às alterações físicas. Contudo, “Não se tratou de criar regras para práticas sem regras, e sim de torná-las adequadas a uma classe que não se sentia confortável com as regras originais.” (EUZÉBIO, 2017, p. 31).

Foi somente a partir do século XIX que a burguesia conseguiu de forma efetiva controlar os jogos com bola colocando neles a sua marca, sua característica de *organização* social. Torna-se necessário criar regras ou domesticar essas práticas e ações corporais presentes no jogo, “tal qual vinha se fazendo, desde o século XVIII com as demais formas de ações corporais.” (NASCIMENTO, 2014, p. 109).

Dunning (1999, p. 93) ressalta alguns aspectos dessa intervenção:

Centralmente envolvido neste processo estavam: 1) a perpetração das regras escritas; 2) uma demarcação e limitação estrita do tamanho e forma da área de jogo; 3) a imposição de limitações estritas na direção das partidas; 4) a redução no número de participantes; 5) uma equalização no tamanho dos times competindo; e 6) a imposição de regulações estritas nas formas de força física que era legítimo utilizar.

Tais ações “*permitted intensificar, ampliar e desenvolver as relações internas de oposição que se apresentavam nos jogos*, o que requeria intensificar, ampliar e desenvolver *intencionalmente as regras de tais jogos*.” (NASCIMENTO, 2014, p. 109, grifo do autor). Isso resultou em uma relação dialética entre o controle do jogo e a liberdade colocada nele a fim de que o sujeito que o pratica possa estar consciente dos fins e meios para atingir os objetivos.

Com essa intervenção deliberada nas regras de jogo, nota-se uma dissolução do aparente paradoxo entre controle ou restrição do jogo e a sua “liberdade”. Quanto maiores as demandas internas de um jogo, quanto maiores as suas

exigências internas (o que passa pelas demandas relativas às suas *regras, objetivos e ações*), maiores serão as possibilidades de ações verdadeiramente *livres* do homem. Ser livre significa poder agir de forma consciente em relação aos fins e aos meios para se atingir esses fins. E quanto maior a demanda interna de uma atividade, quanto mais complexas forem as relações entre fins e meios nela, maior será a exigência de uma ação *livre* do homem em tal atividade (NASCIMENTO, 2014, p. 109-110, grifo do autor).

A partir desse momento, as práticas decorrentes deste período necessitam ser constantemente discutidas e objetivadas em um regulamento que deve ser seguido por todos. Ou seja, “as regras são ordinariamente normatizadoras das relações e ações existentes, são pretéritas e não anunciadoras.” (EUZÉBIO, 2017, p. 32).

4.1 A REGRA NO JOGO: A OBJETIVAÇÃO EMPÍRICA DO CONTEÚDO DO CONCEITO

Pretendemos, ao longo desta subseção, explicitar que no decorrer da produção literária sobre regras nos esportes sua expressão limitou-se à sua exposição com caráter empírico. Dessa forma, pretendemos elucidar, por meio das produções literárias, os limites da formação de conteúdos teóricos do conceito regra na Educação Física, especificamente na manifestação da atividade de Jogo, por meio das categorias *normatividade, espaço, ação corporal e condição*. E como estes já possuem relação com os elementos *coletividade, atuação e organização*, os quais nos aproximam do conteúdo teórico do conceito regra, o que explicitaremos na próxima subseção deste trabalho.

Inferimos, por meio de nossas análises, que os autores aqui apresentados explicitam um conteúdo empírico do conceito regra, pois apresentam apenas a descrição e a manifestação fenomênica desta categoria – na relação de gênero e espécie classificatória.

Ao mencionar o conhecimento técnico-tático como eixo pendular da ação tática (criativa) nos jogos desportivos coletivos, Greco (2006) compreende que a *regra* se manifesta articulada à categoria *espaço*. Para o autor, os jogos coletivos são decorrentes dos problemas situacionais e das exigências *organizacionais* das tarefas a serem realizadas, o que exige uma alta cognição nos comportamentos dos jogadores e nos seus

processos decisoriais que, de forma dinâmica, ocorrem dentro de um marco socioambiental delimitado pelo contexto situacional específico.

No contexto das *regras* relacionadas ao desenvolvimento das *ações corporais*, Parlebas (1981) afirma que as diversas especificidades de jogos coletivos são configuradas a partir de situações motoras de confrontação codificada, *reguladas* por um sistema de regras que determinam a sua *lógica externa*. Também Garganta (1998), ao discutir o treinamento da tática e da técnica nos jogos desportivos à luz do compromisso cognição-ação, fornece indicações de que as regras *orientam* as *ações corporais* dos jogadores em *atuação*. Segundo o autor, as competências para jogar determinado jogo decorrem dos imperativos ditados pelas necessidades oriundas das diversas complexidades de ações que ocorrem no próprio jogo. É preciso, portanto, encontrar respostas mais adequadas a essas diferentes configurações.

Ao estudar as tendências do ensino dos jogos desportivos coletivos, Silva (1998) evidencia que as regras *condicionam* o *espaço* e o *objetivo* do Jogo. Para o autor, é o confronto entre duas equipes condicionadas pelo cumprimento de um regulamento – disposto de forma particular no *terreno de jogo*, em *movimento* ao *objetivo* de vencer – que caracterizam os jogos coletivos.

Identificamos a relação das *regras* com a categoria da *normatividade* na análise de Lorini (2012), quando estuda se as regras constitutivas podem criar uma prática, fazendo uma principal distinção entre fatos brutos e fatos institucionais, os quais são basilares para esse campo de análise. Segundo o autor, os fatos institucionais são contrários aos fatos brutos, pois estes pressupõem a existência de certas “instituições humanas”. Com intuito de distinguir os fatos brutos dos fatos institucionais, remete-se a dois conceitos de *regra*: *constitutiva* e *regulativa*. A primeira enfatiza um sistema de *regras* que constituem uma atividade cuja existência *depende* dessas regras. A segunda diz respeito àquelas *regras* que *regulam* uma *atividade preexistente* cuja existência independente delas. De acordo com o autor, entende-se por *regras* constitutivas aquelas que são específicas de um determinado Jogo, que *definem* os *movimentos possíveis* e os valores atribuídos ao Jogo. Tais regras permitem distinguir um jogo de outro. No entanto, as *regras constitutivas* podem criar a possibilidade de novas formas de *comportamento*, mas não podem por si mesmas criar uma nova prática. Simultaneamente, as regras constitutivas não podem ser uma condição necessária e suficiente de um Jogo.

Segundo Lorini (2012), o jogo de xadrez, por exemplo, não é de forma alguma regra do Jogo, e sim uma proposição gramatical. Essa proposição significa que o xadrez é uma competição. A gramática dá lugar ao sentido do Jogo que condiciona as possibilidades de ser uma prática. Esse sentido transcende aquelas regras que constituem a possibilidade do Jogo. Isso porque as regras do Jogo não permitem a compreensão do sentido dessa atividade. O autor evidencia que um Jogo não consiste apenas em agir em conformidade com suas regras, mas precisa ser executado pela *ação* dos jogadores em *conformidade* com as *regras* do Jogo. “É impossível jogar xadrez sem as regras do xadrez” (LORINI, 2012, p. 312). Mas é claro que desenvolver ações isoladas de acordo com as regras não é necessariamente jogar o Jogo.

Uma pessoa que move mecanicamente as peças desse jogo sem uma estratégia ou sem o objetivo de xeque-mate não está jogando xadrez. É mesmo possível executar, seguindo as regras do xadrez, uma atividade totalmente diferente deste e também gramaticalmente incompatível com o jogo de xadrez. (LORINI, 2016, p. 312).

Reiteramos a ideia do autor de que, se o jogador não tem conhecimento sobre a gramática de uma prática de Jogo, não consegue compreender o que o Jogo é, mesmo que conheça muito bem as regras constitutivas do Jogo.

Verificamos nos estudos de Bayer (1994) e Lamas et al (2012) que, mesmo de forma indireta, para os autores, a regra é considerada um elemento da estrutura de um Jogo. De forma direta, explicitam a articulação das *regras* com as *ações corporais*, ao mencionarem o conceito de *regra de ação*.

A partir dos estudos do ensino dos desportos coletivos, Bayer (1994) ressalta que as regras *organizam* todas as possibilidades, propõem *autorizações* e *interdições* nesses desportos. Tais regras se objetivam por meio das *condições* de intervenção sobre a bola; de intervenção dos jogadores na relação atacante e defensor; e de obtenção do resultado. Ao explicitar as *regras de ação*, Bayer (1996) afirma que os princípios operacionais – ataque e defesa – não fornecem os meios para realizar as ações. Necessitam do desenvolvimento de regras de ação que efetivam concretamente a execução do princípio operacional, portanto constituem-se como *elementos necessários* à eficácia da ação. Dessa maneira, as *regras de ação* induzem à concepção de algoritmo, de

forma que o conjunto dessas regras permitem tanto alcançar soluções de um problema como decidir se o problema é irresolúvel.

Vejam como o autor exemplifica:

O atacante portador da bola deve, em função da situação, tentar utilizar o algoritmo seguinte: remate/passe/conservação da bola: se posso rematar, eu remato (prioridade), se não posso rematar, passo, se não posso rematar, nem passar, conservo a bola. [...] o defensor deve, em função da situação, aplicar o algoritmo seguinte: interceptar/pressionar/dissuadir/controlar à distância (interpor-se): se posso interceptar, intercepto (prioridade), se não posso interceptar, pressiono, etc. (BAYER, 1996, p.146).

Com a mesma interpretação, Lamas et al (2012), ao analisarem os elementos estruturais de um modelo formal dos esportes coletivos de invasão, sustentam que a *ação coletiva* de uma equipe se constitui por ações individuais em que as orientações estratégicas, para que sejam desenvolvidas em conjunto com os demais jogadores, são explicadas pelo conceito de regra de ação.

Uma *regra de ação* é definida como uma declaração condicional com a seguinte estrutura “se <condição>, então <ação>”, na qual, a *condição* é uma interpretação lógica que um jogador faz da percepção do contexto do confronto, enquanto a ação é a seleção de uma ação que será executada com o objetivo de modificar o contexto. Por exemplo, no ataque do futebol, “se <meu companheiro se desmarca em penetração na grande área>, então <eu devo realizar um passe em sua direção>”; em uma ajuda defensiva, “se <meu companheiro de equipe é superado pelo atacante>, então <eu devo recuperar sua posição defensiva>” (LAMAS et al, 2012, p. 742).

De acordo com os autores, tais regras *formalizam* a maneira como cada estratégia específica exerce o controle lógico da dinâmica dos jogadores, pois *determina* a escolha da *ação* de um jogador em determinado contexto.

A interação cooperativa entre jogadores de uma equipe pode ser modelada representando o controle da ação de cada jogador por uma lista de regras de ação. Se R1 e R2 são duas regras de ação tais que a condição de R2 é a *consequência* de R1, então R1 é *concatenada* com R2. Se R2 é também concatenada com R1, então R1 e R2 são *reciprocamente concatenadas*. Se R1 é concatenada com R2 e R1 e R2 são regras de ação dos jogadores p1 e p2, respectivamente, então p2 é *dependente* de p1. Se R1 e R2 são reciprocamente concatenados, então p1 e p2 são *reciprocamente dependentes*. A dependência entre os jogadores é aplicada para definir o conceito de unidade estratégica. (LAMAS et al, 2012, p. 743, grifo do autor).

Ao estudar a análise das estruturas do jogo desportivo, Moreno (2005) evidencia a *regra* como uma dessas estruturas, ressaltando que o esporte é em grande parte resultado das regras que o descrevem, mesmo não sendo somente quem o configura. Assim, encontramos em seus estudos a regra relacionada às categorias *espaço* e *ação corporal*. Segundo o autor, os regulamentos delimitam ou determinam, em maior ou menor grau, os seguintes aspetos: a configuração do espaço em que se desenvolve a ação do jogo; as características dos materiais, se houver; a forma como os participantes devem intervir no espaço do jogo; quais os modelos de ação técnica podem ser empregados e quais não, embora isso não ocorra em todos os casos. Assim também com a forma de pontuação ou avaliação das diferentes ações e situações de condução: tempo de ação; distância percorrida; precisão de ações técnicas; adaptação a um modelo restaurado; capacidade expressiva e criatividade.

Podemos perceber que as descrições que os autores realizam, ainda que condizentes com as ações efetivas que ocorrem no Jogo, limitam-se à descrição de sua objetividade em sua operacionalidade, portanto, no limite de sua manifestação direta no Jogo, sem necessidade de elementos mediadores para explicar sua gênese e desenvolvimento.

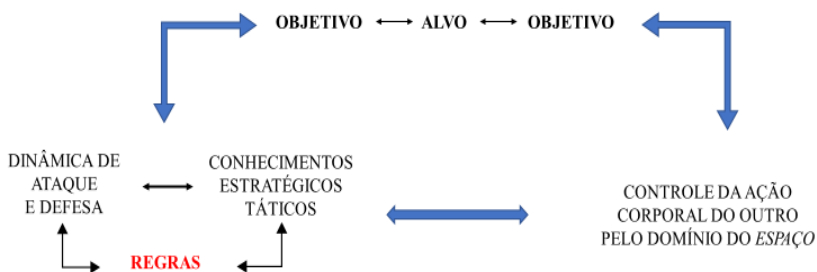
Na próxima seção do texto, procuraremos explicitar os elementos que expressam a relação essencial do conceito de regra.

4.2 OS ELEMENTOS QUE SE APROXIMAM DA RELAÇÃO ESSENCIAL DO CONCEITO REGRA

Conforme já mencionado, o Jogo é sintetizado pela relação essencial de objetivos mutuamente opostos direcionados a um mesmo alvo. Tal relação se manifesta em um *objeto* da atividade para o sujeito: controlar a ação corporal do outro para dominar o espaço. Para conseguir efetivar a finalidade de controle se faz necessário que o sujeito em atividade tenha compreensão dos elementos que, em unidade, constituem o conceito de Jogo: regras, dinâmica de ataque e defesa e conhecimentos estratégicos e táticos.

Como forma de sintetizarmos a relação essencial, o objeto e os elementos da atividade de Jogo, elaboramos, como auxiliar explicativa, a figura abaixo. Sobretudo focamos em demonstrar como as regras – objeto deste estudo – relacionam-se dialeticamente com os demais elementos: dinâmica de ataque e defesa e conhecimentos estratégicos e táticos.

Figura 1: Esquema explicativo da relação essencial de objetivos mutuamente opostos entre si e direcionados a um mesmo alvo, na atividade de Jogo



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Nascimento (2014).

Relativamente ao elemento de dinâmica de ataque e defesa compreendemos, pelo exposto por Nascimento (2014), que ele se concretiza por diferentes objetivos, como invadir/proteger e sob determinadas condições. Assim, não se configura como uma dinâmica estancada pela função etapizada dos jogadores em que um ataca e o outro defende.

A relação essencial de objetivos mutuamente opostos e direcionados a um mesmo alvo direciona os sujeitos que jogam ao controle da ação opositiva pelo domínio do espaço, por meio da simultaneidade de diferentes ações, essencialmente pelo cumprimento de regras, a simultaneidade de se responsabilizar tanto pelo ataque quanto pela defesa e a elaboração de estratégias e táticas como *princípios gerais* a partir das condições dadas.

O fato é que por mais que o Jogo apresente condições gerais determinadas, tais como as regras estabelecidas, as quais podem ser previstas, antecipadas e, assim, controladas, exigindo de cada jogador uma permanente resposta aos problemas com que se depara no percurso de atingir o objetivo do Jogo, a forma de manifestação de controle da ação do outro apresenta imprevisibilidades, que são desenvolvidas pela própria estrutura interna do Jogo: os objetivos em mútua oposição.

A elaboração dessas imprevisibilidades, dentro do território de decisão normatizadora, é mediada pelos conhecimentos estratégicos e táticos, os quais cumprem o papel de princípios gerais de ação, como orientação para os jogadores elaborarem ações concretas nas situações de Jogo, mas que precisam considerar as regras. Dessa forma, esses conhecimentos servem como *meios* para direcionar o *objeto de atenção e ação* do sujeito jogador.

Sendo assim, consideramos estratégia e tática como *ações que refletem uma mesma relação*, mesmo que cada um desses conceitos tenha um modo específico de objetivação: um se refere aos *fins* e outro aos *meios*, os quais se relacionam tendo em vista o objetivo que se quer atingir (NASCIMENTO, 2014). Não obstante, compreendemos, a partir de Euzébio (2018), que a *estratégia* se refere a uma atividade que estabelece um plano de ações, de alternativas possíveis a partir de uma análise ampla que pressupõe construir vantagens em direção aos objetivos propostos. Já a *tática* concentra-se no conjunto de operações que conscientemente são orientadas à resolução dos problemas que surgem a partir das situações objetivas de Jogo determinadas pelo contexto de confrontação.

Procurando-se explicitar a articulação entre regras, conhecimentos estratégicos e táticos e dinâmica de ataque defesa, evidenciando-se essa unidade, o Jogo pode ser cada vez mais *aquilo que o jogador/equipe cria nele* e – consequentemente – cada vez menos aquilo que é dado pelo conjunto de regras do Jogo e/ou pelas ações do outro time (NASCIMENTO, 2014).

Considerando a importância das regras se tornarem internalizadas, Mahlo (s/d, p. 192) assim se posiciona:

Um jogo inteligente postula uma compreensão das regras, é muito importante que sejam formuladas com clareza e precisão, antes do início do jogo, e que se indique de uma maneira igualmente precisa o objetivo interno do jogo. Regras demasiado complicadas exigem uma atenção também demasiado grande e excluem, numa altura, e numa larga medida, todo o pensamento tático.

Tendo em vista essas sustentações, segundo o autor, só se pode exigir dos alunos *atuações* táticas quando conhecem as regras. Entretanto, no âmbito pedagógico se faz necessário que se desenvolva, nos alunos, a necessidade de cumprir as regras como constituinte do Jogo, portanto como condição para se chegar ao fim desejado – ao objetivo do Jogo. Isso porque “as regras podem se apresentar de forma implícita, elaboradas ou simples. Mas, para que um Jogo surja, as regras precisam existir *objetivamente* como propriedades do Jogo e incorporadas na *ação* de quem joga.” (NASCIMENTO, 2014, p. 169, grifo do autor). Tal afirmação é sustentada pelo fato de que a regra constitui o quadro geral de Jogo, pois define “o *espaço, tempo, modos de ação válidos* entre os participantes e *os objetivos específicos* a serem atingidos, é condição determinante para o surgimento de qualquer forma de jogo” (NASCIMENTO, 2014, p. 170).

Assim, a regra e o regulamento de cada modalidade e competição circunscrevem o território de decisão – ou seja, determinam as condições para que, ao dominar o espaço de Jogo, os jogadores consigam controlar a ação corporal opositiva no confronto de objetivos em mútua oposição. Por considerarmos que normatividades ocorrem sempre a partir de ações que já foram desenvolvidas, sabemos que a própria *organização* do espaço em que se efetiva o objeto da atividade de Jogo demandou determinadas normas.

Para compreendermos essa situação, analisaremos o Jogo das bolas e dos bambolês¹⁵. O Jogo aqui analisado é composto por um

¹⁵ O jogo mencionado foi elaborado por Milak (2018), em sua dissertação de mestrado, a partir de um experimento formativo intitulado “O ensino do jogo na perspectiva Davydoviana” objetivando possibilitar que pensássemos em um modelo teórico para o conceito de jogo, a fim de contribuir no desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes e professores. Tal experimento desencadeou, simultaneamente, estudos e pesquisas coletivas do GEPEFE a partir de situações de ensino que possam trazer desdobramentos pedagógicos para o ensino teórico do jogo nas aulas de

terreno de Jogo, disposto em um bambolê central com tamanho maior, o qual serve para armazenamento das bolas que serão capturadas pelos jogadores, e outros círculos menores, como espaço de armazenamento das bolas capturadas por cada jogador. O número de círculos menores será sempre equivalente ao número de jogadores.

O objetivo do Jogo, para todos os jogadores, é capturar o maior número de bolas possível, as quais estarão dispostas no bambolê central, e trazê-las para o seu espaço de armazenamento.

Entretanto, para dar seguimento ao Jogo, algumas regras são pré-estabelecidas: 1) os jogadores devem agir simultaneamente aos demais; 2) cada jogador deverá capturar uma bola por vez; 3) o Jogo acaba quando todas as bolas do bambolê central forem capturadas.

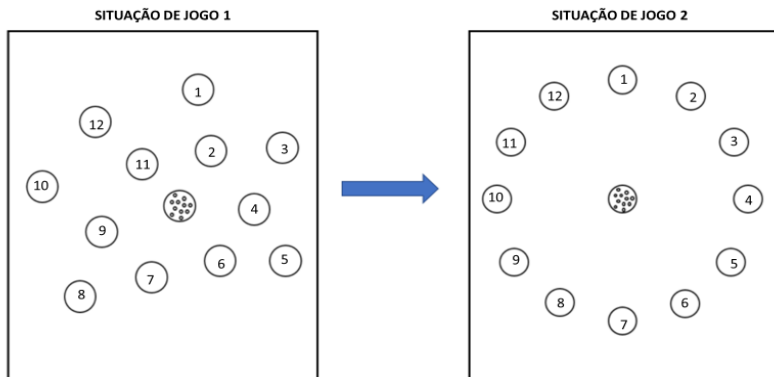
Duas situações deste Jogo contribuem para nossa análise (as quais estão representadas adiante, na Figura 2). Na situação de Jogo 1, o professor solicita que os alunos organizem seus círculos no local que julgarem mais adequado para o armazenamento das bolas capturadas. Sem uma análise das situações de Jogo, que demandam estratégia e tática, possivelmente os alunos disporão os círculos aleatoriamente, em diferentes lugares, com diferentes distâncias entre o armazenamento e o bambolê central.

A ação dos jogadores durante a situação de Jogo 1 na relação objetivo-fim do Jogo desencadeou um problema: a desigualdade entre os diversos jogadores (representados pelos círculos enumerados de 1 a 12), o que fez surgir a necessidade de uma nova regra no Jogo, a equidistância entre os jogadores em relação ao bambolê central, conforme explicitada na situação de Jogo 2.

Todavia, para que os alunos/jogadores compreendessem por que se chegou à situação de estabelecer regras, eles precisaram vivenciar determinada situação, que fez surgir a necessidade de restabelecer uma nova *organização*. Por isso, não se trata apenas de fazer com que os alunos obedeçam às regras do Jogo, é necessário fazer com que compreendam a gênese e desenvolvimento de cada uma delas, para que possam entender a necessidade da regra no Jogo.

Ressaltamos que os elementos estratégicos e táticos desenvolvidos determinam a ação, e não as regras. Mas, ao desenvolvê-los, as ações são orientadas pelas regras do Jogo. Isso quer dizer que os elementos estratégico-táticos também se subordinam à ação normatizadora.

Figura 2: Desenvolvimento da regra de equivalência de espaço entre os jogadores em relação ao objetivo-fim do Jogo, após o desenvolvimento de suas ações



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Milak (2014).

Contudo, de acordo com os pressupostos de Nascimento (2014), o fato de as regras explicitarem as ações válidas de Jogo não significa que elas determinem as ações concretas de cada jogador, não significa que elas instaurem, necessariamente, situações estereotipadas ou previsíveis dessas ações (um exemplo de interpretação estereotipada está no exposto nas páginas 74 e 75 deste estudo).

Concomitantemente,

a consciência das regras do Jogo e seu necessário “cumprimento” por parte dos jogadores é uma condição necessária, porém *geral*, para que uma atividade de Jogo estabeleça. As *regras* estabelecem as condições iniciais a partir das quais os sujeitos devem agir. (NASCIMENTO, 2014, p. 170, grifo do autor).

Nesse ponto de vista, os conceitos relacionados com a estrutura geral do Jogo – o que são as *regras*, o *objetivo*, as *estratégias* e *táticas* (*fins e meios*) e a dinâmica de ataque e defesa –, assim como as ações motoras desenvolvidas a partir de cada situação desencadeada no Jogo, são

mediadores da percepção e ação, em Jogo, do sujeito que se insere nessa atividade (NASCIMENTO, 2014).

Tomando a Atividade Jogo no âmbito da Educação Física escolar, defendemos, em decorrência dos estudos de Mahlo (s/d), que o professor deve indicar claramente o objetivo do Jogo, ao mesmo tempo que deve deixar estabelecidas as condições iniciais gerais que permitem, aos alunos, realizarem determinado objetivo. Se o espaço de confronto opositivo em mútua oposição é bom, os alunos devem procurar e encontrar os melhores meios de resolver os problemas definidos pela situação de Jogo. Nesse sentido, as próprias indicações ou normas escritas, que se relacionam aos gestos a fazer e às soluções a empregar, dão sustento ao desenvolvimento da iniciativa criadora dos alunos. As próprias normas de como se deve agir, ou seja, das ações ou operações a serem desenvolvidas, são condições para que o Jogo aconteça. Tal fato fica explícito quando (MAHLO, s/d, p. 8) menciona que a própria organização tática contém em si “um grande número de princípios, teses, regras e meios táticos gerais que utilizados pelo jogador, modificam a prática do jogo [...] assim, as ações de jogo são o ponto de partida e o resultado do pensamento teórico”.

Ao mencionar o pensamento tático como elemento propulsor do desenvolvimento e do pensamento criador, o autor sustenta a afirmação de que as próprias regras táticas configuram o primeiro quadro de ações gerais que devem ser executadas, entretanto ressalta que é o pensamento que vai procurar, subjetivamente, as soluções concretas de criatividade frente às situações concretas estabelecidas. Vejamos como o autor expressa essa situação:

O pensamento tático é também, no que respeita à ação, um pensamento que recorre com conhecimento de causa a regras táticas, para as transpor para a situação concreta, adaptando-as. É um pensamento que procura soluções concretas, novas, subjectivamente. É fonte de conhecimentos gerais novos. É um motor de desenvolvimento e de pensamento criador. (MAHLO, s/d, p. 87-88).

Recorremos ao próprio objeto da atividade de Jogo: o controle da ação corporal do outro para o domínio do espaço como impulsionador das orientações que recebem os sujeitos que jogam em vista das *possibilidades* de ação que podem ser desenvolvidas, “orienta para o conteúdo principal com o qual os jogadores devem lidar e que estão

sintetizados em modos de ação objetivados.” (NASCIMENTO, 2014, p. 170).

Conforme menciona Mahlo (s/d), as ações que serão desenvolvidas pelo jogador como solução de problemas que se desenvolvem no Jogo implicam, em geral, certos princípios que se deduzem de conhecimentos preexistentes: este recurso torna a forma dos métodos e dos meios postos em ação para resolver o problema. Nesses pressupostos, a utilização das regras está articulada ao processo de tomada de decisão frente aos problemas desenvolvidos no Jogo.

A utilização de regras... compreende duas operações mentais distintas. A primeira, muito mais difícil a maior parte das vezes, consiste em determinar a que regra é que é necessário recorrer para resolver o problemas levantado; a segunda diz respeito à aplicação duma determinada regra, já dada, às condições particulares do problema em resolução. (MAHLO, s/d, p. 87).

Entretanto, de acordo com os pressupostos de Euzébio (2018), é necessário que definamos as diferenças existentes entre as funções definidas pelas regras (goleiros, líberos etc.), das funções desenvolvidas como soluções táticas (todas as demais).

Nesse caso, consideremos a ação do bloqueio dentro do Jogo de voleibol. O bloqueio é o movimento realizado próximo à rede, no qual um, dois ou três jogadores saltam e, com as mãos, tentam interceptar a bola de ataque do time adversário, tanto no modo ofensivo como defensivo. O principal objetivo do bloqueio durante o Jogo é determinado pela própria relação de confronto de objetivos opostos, pois se concentra, especificamente, em diminuir a área do ataque adversário, mas que simultaneamente pode servir como uma ação ofensiva quando se tem a intenção de fazer com que a bola toque a quadra adversária. A própria *organização* e constituição do bloqueio ocorrem por meio de regras constituídas nos regulamentos e de normatividades, as quais não se apresentam delimitadas nos regulamentos, que se formam a partir da própria relação confrontativa de Jogo. Quanto às normatividades, a ação de bloquear não vem prescrita em códigos do regulamento esportivo, entretanto a própria relação de confronto implica o *dever* do bloqueio, como uma ação que, dentro da conjuntura estabelecida, é necessário que se desenvolva.

As regras devem ser aprendidas como um requisito para que os sujeitos relacionem-se e se apropriem do *objeto* da atividade de que tomam parte. Os objetos da atividade devem ser apropriados como uma premissa para que os sujeitos “ajam consciente e voluntariamente, nas situações de Jogo e, assim, possam *criar*, eles mesmos, *novas situações* para o Jogo em questão.” (NASCIMENTO, 2014, p. 171, grifo do autor). Os jogadores se valem das regras como uma condição a partir da qual podem *criar as próprias situações* de Jogo nas quais irão agir. “Os sujeitos agem com as regras em outra *qualidade*: colocam-nas em outro sistema de relações subordinadas ao *objeto central de sua ação*: o *controle da ação corporal do outro*.” (NASCIMENTO, 2014, p. 174, grifo do autor).

Para um sujeito que se insere na atividade de Jogo, as regras não podem ocupar o papel de *ação* central do jogador, pois se isso ocorrer, não será possível ele agir do modo que verdadeiramente importa para essa forma de atividade: “*a elaboração de ações que visem controlar a ação do outro para o controle do espaço de jogo*” (NASCIMENTO, 2014, p. 173, grifo do autor).

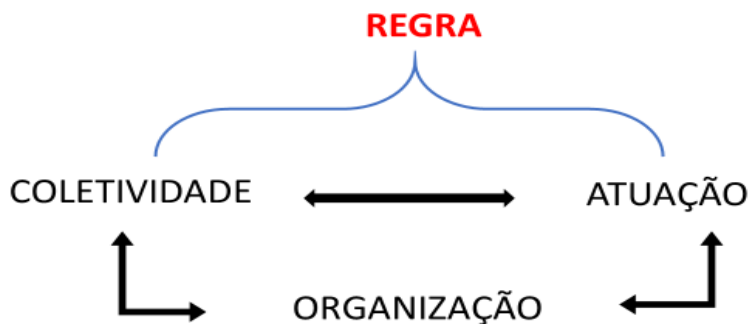
Por isso, Mahlo (s/d) sustenta a ideia de que compreender a regra é uma operação mental. Todavia perguntamo-nos: o que fazer para que os alunos se apropriem das regras, para que eles sintam a necessidade de obedecer à regra como uma condição para se conseguir atingir o objetivo do Jogo? A finalidade da atividade de Jogo não é o cumprimento da regra. A ação de respeitar determinada regra se torna o fim da ação que compõe a atividade e, quando apreendida pelos alunos, se converte em operações. Essa é a transformação que possibilita a complexidade das situações estratégico-táticas. Consequentemente, para as atividades de Jogo, as ações com as regras de Jogo não se tornam ação principal dos jogadores, mas sim em uma *condição* a partir da qual os jogadores podem criar a sua ação de Jogo: “uma ação opositiva à ação do outro jogador.” (NASCIMENTO, 2014, p. 174).

Nesse caso, “o ‘respeito’ às regras, o combinado e aceitação das regras e a consciência dos objetivos específicos do jogo devem ser uma ação já *automatizada* pelos jogadores” (NASCIMENTO, 2014, p. 174, grifo do autor). A consciência da regra, portanto, não é a consciência da regra em si, como algo a ser simplesmente cumprido para permitir o surgimento de uma atividade lúdica. Trata-se de *agir* com as regras para *criar novas ações*, ações essas que sejam favoráveis para alcançar os objetivos propostos de um Jogo (NASCIMENTO, 2014).

4.2.1 A unidade entre *coletividade*, *atuação* e *organização*

A partir da investigação desenvolvida no objeto deste estudo, abstraímos como elementos que se encontram em unidade e que se aproximam da abstração substancial do conceito regra os elementos: *coletividade*, *atuação* e *organização*. O ser da regra ganha existência somente quando existe a relação, em unidade, dos elementos mencionados (conforme Figura 3). As diferentes *atuações* desenvolvidas na *coletividade* requerem determinada *organização* social, e tal *organização* ou reestruturação se efetiva por meio de regras.

Figura 3: Modelo dos elementos que constituem o conteúdo teórico do conceito regra



Fonte: Elaborado pelo autor.

Evidenciamos que os elementos mencionados constituem o conteúdo teórico do conceito regra, de forma concreta, somente quando estão colocados em unidade, em relação dialética. Do contrário, quando investigados ou expostos de maneira fracionada, etapizada, teremos apenas as manifestações parciais. Nos dizeres de Marx (2011), serão apenas categorias simples, nas quais o concreto ainda não se apresenta desenvolvido, mas que, quando colocadas em conexão ou relação multilateral, expressam a categoria mais concreta.

Partimos do pressuposto da Psicologia Histórico-Cultural que o desenvolvimento humano é produto do desenvolvimento das relações sociais, o qual está direcionado às máximas possibilidades de desenvolvimento já alcançadas pela humanidade (VIGOTSKI, 2000).

Todo indivíduo, ao se desenvolver em sociedade, *atua*, soluciona tarefas submetido à *organização* que as *normas* da vida social impõem ao homem. Entretanto, ressaltamos que tal movimento não é primeiramente individual, mas sim, essencialmente *coletivo*, nenhuma atividade individual pode existir a não ser que tenha se originado de uma atividade substancialmente *coletiva*.

No processo de constituição da sociedade, concomitantemente à constituição das pessoas como individualidades, se desenvolvem *normas*, que são estabelecidas dentro dos grupos, com diversas relações sociais, as quais *organizam* o processo de comunicação e cooperação dentro da atividade *coletiva*.

Chamemos atenção para o fato de que nos referimos a indivíduo a todo o sujeito que já se apropriou da cultura e das relações sociais historicamente produzidas pela atividade humana, as quais também são determinadas pelas relações sociais existentes e pelo lugar que este indivíduo ocupa dentro destas relações sociais (LEONTIEV, 1978).

Sustentado pelas bases ontológicas de Marx, Luckács (2012) enfatiza que o processo de constituição do gênero humano não se dá de forma paulatina e estanque, pois, dentro do chamado processo do complexo social, existem duas partes distintas, mas que se relacionam dialeticamente: a singularidade e a generalidade, a relação entre o ser social e a totalidade.

Para Vigotski (1988), como resultado desse processo, o ser humano singular, como indivíduo, humaniza-se e torna-se parte do gênero humano como constituinte de uma universalidade, ao produzir-se e reproduzir-se por meio da atividade humana. Logo, quanto mais complexas as formas de sociabilidade, maior a possibilidade de se conhecer a realidade, de maneira que o indivíduo exista somente como ser social, sua personalidade e a estrutura das suas *atuações* acabam que dependentes de uma variável evolução social, cujos principais aspectos são determinados pelo próprio processo histórico (VIGOTSKI, 1988). Isso leva o ser humano a, sempre que realizar um fim, observar as condições pelas quais é levado a realizar determinada *atuação*. A esse movimento de observação e prévia ideação, Marx nomeia de práxis.

Assim, o desenvolvimento da práxis humana contém em si sempre uma posição teleológica, que orienta cada *atuação* objetiva. Na relação entre essas duas dimensões é que se integra a totalidade da vida em sociedade, entretanto, seu ponto de partida é sempre a concreticidade do mundo efetivo do ser humano (LUKÁCS, 2012).

Nesse sentido, Rubinstein (1977) esclarece que uma mesma *atuação* pode produzir diferentes resultados, mas a atividade humana é

caracterizada como consciente, com resultados objetivos e conscientes do sujeito atuante, eis o porquê de o caráter consciente e orientado para um fim caracterizar a *atuação* humana que, por sua vez, caracteriza-se pela solução de problemas – desenvolvimento de tarefas. Assim, as *atuações* desenvolvidas perante as condições dadas socialmente, as quais se relacionam com o objetivo, constituem o conteúdo psicológico interno da *atuação*. Dependendo da finalidade traçada pelo sujeito, dada a sua complexidade, vários *atos* podem compor uma ação, as quais podem ser denominadas de *atuações* parciais ou operações.

Dentro dessas constatações, para o ser humano enquanto ser social, a importância pessoal de um objetivo está condicionada, *organizada* e controlada pela importância que é estabelecida socialmente. É certo que em toda *atuação* humana é estabelecida, necessariamente, a relação entre o socialmente importante com o importante para o indivíduo. Por isso, “o objeto da *atuação* humana é sempre um objeto que está implicado nas suas relações com os seus semelhantes” (RUBINSTEIN, 1977, p. 28).

No percurso de dirigir a *atuação* para o fim desejado, exigido pelas necessidades da vida social, os seres humanos, conscientemente, descobrem-se como novos seres. A cada finalidade estabelecida, o homem produz e reproduz, modifica o ambiente social ao mesmo passo que se modifica.

Sobre esse movimento dialético, Rubinstein (1977, p. 28, grifo nosso) afirma:

As relações com os objetos como fins possíveis da **atuação** estão condicionadas ao homem, sempre e necessariamente, pelas **relações sociais**. Toda atuação objetiva do homem é, portanto, um **ato** de relação com os seus semelhantes, na qual para o sujeito atuante não só se abre o mundo objetivo, onde está implicada a **atuação**, como também o conteúdo da vida social compreendido nesta **atuação** e que a determina.

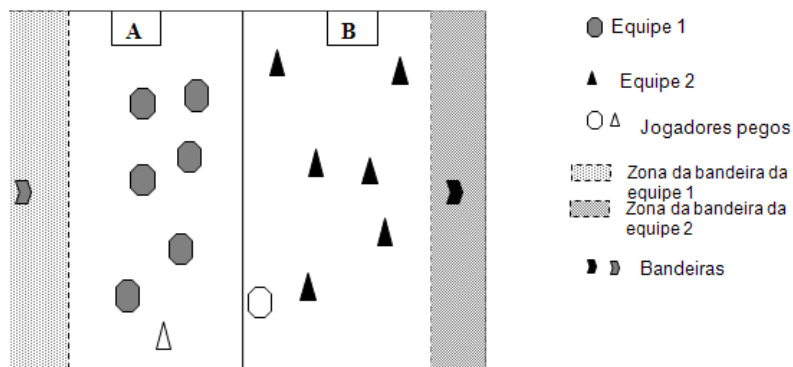
Nessa processualidade de distintas formas de sociabilidade, o fazer prático do ser social, por meio do pôr de finalidades, que relacionam a *atuação* e o pensamento, insere no ser uma nova objetividade que antecede o pensamento, um fim previsto, que orienta a execução ou solução de tarefas gerais ou específicas, e concomitantemente, a concretização da finalidade estabelecida.

Tendo em vista que as *regras* são produções sociais desenvolvidas pelo gênero humano, e a fim de explicitarmos o movimento universal entre os elementos *coletividade*, *atuação* e *organização* como constituintes aproximativos da “célula” do conceito regra que se manifestam na especificidade de *Jogo*, propomos analisar o *Jogo* do pique-bandeira.

Tal *Jogo* é composto de *atuações* individuais e ao mesmo tempo *coletivas*. O objetivo concentra-se, para as duas equipes, em pegar a bandeira da equipe adversária e trazê-la para o seu campo. Nesse movimento cada equipe, ao mesmo tempo, possui um objetivo oposto e simultâneo: proteger sua bandeira. Assim, o problema geral da atividade de *Jogo* concentra-se nas “ações cooperadas da equipe a fim de controlar as ações opositivas da outra equipe a partir do controle dessas ações no espaço” (NASCIMENTO, 2014, p. 200).

Como meio de *organizar* o espaço para que haja as *atuações* das equipes, o campo de *Jogo* é dividido em duas partes, as quais representam, concomitantemente, um espaço de ataque e defesa. Dessa maneira, o lado A do campo representa a defesa da equipe 1, simultaneamente como campo de ataque da equipe 2, e o lado B representa o inverso do exposto. Ainda assim, outra divisão se faz necessária. No final de cada campo de *Jogo*, encontra-se a Zona da bandeira, representada pelas partes cinzas (conforme Figura 4).

Figura 4: *Organização* geral e inicial do espaço de *Jogo* do pique-bandeira



Fonte: Nascimento (2014).

A condição inicial para que o Jogo mencionado se desenvolva na sua integralidade é sustentada pela *organização* de ações na equipe que visam atingir, ao mesmo tempo, os dois objetivos de Jogo: pegar a bandeira do outro time e proteger a própria bandeira (NASCIMENTO, 2014).

Para o desenvolvimento do Jogo, algumas *regras* são pré-estabelecidas: 1) o adversário será pego quando for encostado no ombro pelo oponente, tendo que ficar parado no lugar em que for pego; 2) os jogadores pegos poderão ser salvos pelos colegas da equipe com um toque no ombro; 3) os jogadores presentes no campo de defesa não podem ocupar a “zona da bandeira”; 4) Se um jogador sair com a bandeira e for pego antes de chegar ao seu campo, permanece pego e a bandeira volta à “zona de defesa”.

As *regras* pré-estabelecidas *organizam* o quadro do espaço, e essencialmente, das ações gerais e iniciais que os sujeitos jogadores devem desenvolver. As regras são estabelecidas como condições para as *atuações*. Entretanto, os elementos estratégicos e táticos que irão surgir, devido à complexidade do Jogo, são desenvolvidos pelos problemas surgidos no Jogo que precisam ser solucionados. Todavia, a própria dinâmica de ataque e defesa e os próprios elementos estratégico-táticos são submetidos às regras do Jogo, e podem produzir a necessidade de criação de novas regras no agir *coletivo*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contrapomo-nos ao ensino da lógica formal, que sustenta, atualmente, o processo pedagógico descrevendo somente os resultados do pensamento empírico. Por isso a necessidade de aprofundarmos o estudo sobre os conteúdos teóricos dos conceitos presentes, em geral, na Educação e, especificamente, na Educação Física, pois o que encontramos na própria atividade pedagógica e, concomitantemente, na atividade de estudo são conhecimentos empíricos, cristalizados e imediatos que, geralmente, obliteram o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Isso ocorre uma vez que esses são pautados em abstrações fenomênicas, capazes de serem compreendidos no imediato, somente pelos órgãos dos sentidos, e não refletidos e transpostos teoricamente para o racional do pensamento.

Elucidamos a importância do desenvolvimento de pesquisas sustentadas na Teoria da Atividade, por admitirmos que ela fornece as ferramentas teóricas que possibilitam uma melhor sistematização do conhecimento e que, assim, enquanto docentes, podemos contribuir no processo de humanização dos escolares, sobretudo no desenvolvimento da consciência social do ser que se desenvolve pelas e nas práticas corporais.

Ao rememorarmos o debate geral, universal, do conceito regra, encontramos a gênese das regras e das normatividades no próprio desenvolvimento do trabalho, enquanto categoria especificamente humana. Quando o ser humano atua em relação com outros seres humanos, esta relação necessária pressupõe determinada *organização* e articulação das ações dos sujeitos que estão em *atuação*. As normas surgem da necessidade de *organizar* o próprio *agir coletivo*. Por isso, não se estabelecem as regras para depois agir; age-se, e essas ações, nas relações de um com o outro, exigem normas. Em sua essencialidade, a regra, assim como a norma, constitui-se, em termos ontológicos, como elementos mediadores da relação do homem com a natureza e com os outros homens.

O devir consciente do homem, nas esferas das suas relações sociais e da própria atividade humana, é envolto por um *ato* que se encontra em primeiro plano na relação do ser humano com os outros seres humanos, com a sociedade, em que estão as normas da moral social ou *coletiva*. Dessa maneira, a resposta a uma normatividade está imensamente relacionada à conduta humana, ao processo de escolha do sujeito em atuação. Assim como a consciência, a conduta humana,

frente ao estabelecimento de uma regra ou normatividade, também depende das relações de produção de uma determinada sociedade.

No movimento da pesquisa, remetemo-nos às regras atreladas às duas dimensões do desenvolvimento humano – filogenético (na história do desenvolvimento da humanidade) e ontogenético (no desenvolvimento de cada um de nós) –, porque cada um de nós nasce com essas regras impostas a nós, e elas são anunciadoras do que podemos vir a fazer.

Nesse ponto, podemos evidenciar a regra como síntese da experiência humana, isso porque a própria relação com a realidade – seja ela positiva ou negativa –, todo momento de repetição, o fim, e as ações desenvolvidas em determinadas condições fazem sintetizar historicamente uma regra, e daqui surge a valoração de positivo e negativo.

Assim, as regras se apresentam em duas vertentes: prescritivas e orientativas. As regras como prescrição expressam a própria lógica entre elas e, estão diretamente relacionadas aos fins. De outro modo, a regras como orientação são direcionadas às condições do agir humano. Portanto, apontamos que as regras estão relacionados com os fins, objetivos e condições da atividade humana.

Nesse sentido, ressaltamos o duplo movimento que as regras exercem, pois, dialeticamente, delimitam e ao mesmo tempo ampliam o agir humano. Na própria delimitação do não poder fazer, aparece a síntese do vir a ser de potência do ser humano. Nas delimitações aparece, como potência, o desenvolvimento da personalidade criativa.

Tal apontamento nos remete ao fato de que as regras são ontologicamente pretéritas e prospectivas, mas depois ganham uma normalidade viva tornando-se anunciadoras, antecipadoras, e isso nos permite pensar o exercício do desdobramento pedagógico.

Entretanto, mencionamos a regra como a normalidade viva do capital, pois o desenvolvimento da produção social de norma depende das relações de produção, o que ganha destaque na sociedade de classes. Por isso, na cadeia ininterrupta do capital, as normas se objetivam – mediante um movimento contraditório e desigual – nas relações jurídicas de trabalho, na condição de o ser humano ser – e tornar-se cada vez mais – produto e produtor da atividade de trabalho.

Para Vigotski (1988), porém, toda degradação da personalidade das pessoas que vivem no contexto do capitalismo encerra em si mesma, dialeticamente, o potencial de crescimento máximo de todas as faculdades da personalidade humana. Por essa condição, o ser humano fracionário pode ser superado por um completamente desenvolvido,

capaz de agir conscientemente em todas as funções sociais decorrentes das mais diversas atividades humanas.

Constatamos que esse movimento dialético de transformação do ser humano só é possível por meio da unidade entre trabalho e ensino, pelo desenvolvimento da *coletivização*, pela unificação do trabalho físico e intelectual, e pela abolição da separação entre desenvolvimento físico e intelectual. Visto que o trabalho e o estudo são atividades pelas quais o ser humano, em seu desenvolvimento ontogenético, apropria-se das objetivações essenciais do gênero humano, ao mesmo tempo que as produz se humaniza e desenvolve suas máximas capacidades (LEONTIEV, 2012; DAVIDOV, 1988).

Nos pressupostos mencionados, encontra-se a essencialidade da tarefa social da escola: o desenvolvimento das capacidades genéricas do ser humano e a apropriação, por parte deste, dos procedimentos universais da atividade. Uma escola cujo ensino esteja orientado a formar nos jovens uma personalidade criativa, dirigida à individualidade de cada um deles e, nas crianças, o desenvolvimento de suas possibilidades psíquicas e físicas, garantindo a sua inclusão no amplo curso das normas sociais da cultura. Isso porque toda a forma inicial de qualquer atividade é desenvolvida de maneira *coletiva*, e somente depois convertida em individual (DAVÍDOV, SLOBÓCHIKOV, 1991).

Pensando nessa estruturação de ensino, na especificidade da atividade pedagógica de Educação Física, lembramos o objetivo central da pesquisa: explicitar os elementos que, em unidade, expressam a relação essencial constitutiva do objeto regra, mais especificamente na sua manifestação no Jogo. Abstraímos como elementos que se encontram em unidade e que, possivelmente, constituem a abstração substancial do conceito regra, os elementos: *coletividade*, *atuação* e *organização*. O ser da regra ganha existência somente quando existe a relação, em unidade, dos elementos mencionados.

Evidenciamos que os elementos mencionados constituem o conteúdo teórico do conceito regra, de forma concreta, somente quando estão colocados em unidade, em relação dialética. Do contrário, quando investigados ou expostos de maneira fracionada, etapizada, teremos apenas as manifestações parciais. Nos dizeres de Marx (2011), serão apenas categorias simples, nas quais o concreto ainda não se apresenta desenvolvido, mas que, quando colocadas em conexão ou relação multilateral, expressam a categoria mais concreta.

Conforme mencionamos, no presente trabalho o Jogo é sintetizado pela relação essencial de objetivos mutuamente opostos direcionados a um mesmo alvo. Tal relação se manifesta em um *objeto*

da atividade para o sujeito: controlar a ação corporal do outro para dominar o espaço. Para conseguir efetivar a finalidade de controle se faz necessário que o sujeito em atividade tenha compreensão dos elementos que, em unidade, constituem o conceito de Jogo: regras, dinâmica de ataque e defesa e conhecimentos estratégicos e táticos.

As regras constituem o quadro geral de Jogo, pois definem “o espaço, tempo, modos de ação válidos entre os participantes e os objetivos específicos a serem atingidos, é condição determinante para o surgimento de qualquer forma de jogo” (NASCIMENTO, 2014, p. 170).

Assim, a regra e o regulamento de cada modalidade e competição circunscrevem o território de decisão – ou seja, determinam as condições para que, ao dominar o espaço de Jogo, os jogadores consigam controlar a ação corporal opositiva no confronto de objetivos em mútua oposição. Por considerarmos que normatividades ocorrem sempre a partir das ações que já foram desenvolvidas, sabemos que a própria *organização* do espaço em que se efetiva o objeto da atividade de Jogo demandou determinadas normas.

Todavia, para que os alunos compreendam por que se chega à situação de estabelecimento de regras, eles precisam vivenciar determinada situação que faz surgir a necessidade de restabelecer uma nova *organização*. Por isso, não se trata apenas de fazer com que os alunos obedeçam às regras do Jogo, é necessário fazer com que eles compreendam a gênese e desenvolvimento de cada uma delas, para que possam entender a necessidade da regra no Jogo.

Ressaltamos que os elementos estratégicos e táticos desenvolvidos determinam a ação, e não as regras. Mas ao desenvolvê-los, as ações são orientadas pelas regras do Jogo. Isto quer dizer que, os elementos estratégico-táticos também se subordinam à ação normatizadora.

No movimento de análise do conteúdo teórico de regra, em específico na sua manifestação no Jogo, aproximamo-nos dos elementos *atuação*, *organização* e *coletividade*, os quais expressaram outros conteúdos, e suscitaram a necessidade de nos aprofundarmos nos conteúdos dos conteúdos do conceito. Esse movimento nos remeteu à reflexão de outro problema de pesquisa: quais são os conteúdos teóricos dos elementos constitutivos da regra?

Pensando no percurso de análise e reflexão da pesquisa, de modo genérico poderíamos mencionar que os conteúdos teóricos dos conteúdos supostamente sejam: institucionalização; determinação do objetivo final do Jogo; os parâmetros de mensuração; observação; organização; campo de Jogo; seus meios de realização; formas de

condução do implemento, movimentos obrigatórios, permitidos e proibidos; formas de pontuar; funções e tarefas específicas; seu tempo e espaço; suas sanções; a determinação dos responsáveis pelos controles e seus poderes; e a sua subordinação pelas relações do capital em esporte espetáculo;

No entanto, por limitações e condições objetivas de tempo, não conseguimos adentrar, nesta pesquisa, nesses próprios conteúdos teóricos que constituem os conteúdos do conceito regra. Justificamos essa situação mencionando que, durante o desenvolvimento da presente pesquisa descemos à gênese ontológica da constituição do ser humano, mas não adentramos, essencialmente, na especificidade do Jogo, sendo que é o processo de gênese da relação essencial das regras do Jogo que nos permitirá nos aproximarmos teoricamente de tais conteúdos.

Por fim, apontamos a necessidade do desdobramento de outras pesquisas para responder às problemáticas elencadas, pesquisas que abarquem a análise e reflexão do experimento de ensino. Isso porque as próprias situações de ensino teórico do Jogo nos fornecem não só novos desdobramentos pedagógicos, mas também aproximações com o processo de gênese dos conteúdos teóricos que constituem os elementos da regra no Jogo.

REFERÊNCIAS

- BAYER, Claude. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa: Dinalivro, 1994.
- BOBBIO, Norberto. **Teoria da norma jurídica**. 2 ed. Bauru/São Paulo: Edipro, 2003.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAVÍDOV, Vasili V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Trad. Marta Shuare Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- DAVIDOV, Vasili V. Os problemas psicológicos de aprendizagem nos estudantes. In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Célia G. C.; AMORIM Paula A. P. (Org). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - livro I**. Curitiba: Editora CRV, 2019.
- DAVÍDOV, Vasili V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. In. **La educación y la enseñanza: una mirada al futuro**. Progreso, Moscú, 1991.
- DUNNING, Eric. **Sport matters: Sociological studies of sport, violence, and civilization**. London: Routledge, 1999.
- ESCOBAR, Michele O. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. In: **Metodologia do Ensino de educação Física**. 2 ed. São Paulo: Cortez. 2009.
- EUZÉBIO, Carlos. A. **O conteúdo dos conceitos de tática e estratégia no esporte**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2017.
- GALPERIN, P.; ZAPORÓZHETS, A.; ELKONIN, D. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: SHUARE, M. (Comp.).

La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Moscú: Progreso, 1987.

GAMBOA, Silvio S. **Epistemologia da Educação Física:** as inter-relações necessárias. Maceió: Editora UFAL, 2007.

GARGANTA, Julio. M. O ensino dos jogos coletivos: perspectiva e tendências. **Revista Movimento**, ano IV, nº 08, 1998.

GARGANTA, Julio. M. O treinamento da tática e da técnica nos jogos desportivos à luz do compromisso cognição-ação. In. BARBANTI, V. J. et.al. **Esporte e atividade física.** São Paulo: Manole, 2002.

GRECO, Pablo J. Conhecimento tático-técnico: eixo pendular da ação tática (criativa) nos jogos esportivos coletivos. **Revista Brasileira de Educação Física Esporte.** São Paulo, v. 20, p.210-12, set. 2006.

GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE.** Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 10-21, 2010.

LAMAS Leonardo; BARRERA Junior; OTRANTO Guilherme; UGRINOWITSCH Carlos. Elementos estruturais de um modelo formal dos esportes coletivos de invasão. **Revista Brasileira de Educação Física Esporte.** São Paulo, v.26, n.4, p.741-53, out./dez. 2012.

LEONTIEV, Alex N. **Actividad, conciencia y personalidad.** Havana: Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, Alex N. **O Desenvolvimento do Psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alex N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV. A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 12ª ed. São Paulo: Ícone, 2012.

LENIN, Vladimir I. **Sobre el problemas de la dialéctica.** Cuadernos filosóficos, t.29. Buenos Aires: Ediciones Estudio, 1963.

LORINI, Giuseppe. Regras constitutivas podem criar uma prática? **Revista Opinião. Jurídica**, Fortaleza, ano 14, n. 18, p.305-315, jan./jun. 2016.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social II**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, Gyorgy. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Gundrisse**: manuscritos econômicos de 1857 - 1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. livro I. 16ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MILAK, Isabela N. **O ensino do jogo na perspectiva davydoviana**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2018.

MORENO, José. H. **Análisis de las estructuras del juego deportivo**. 3 ed. Barcelona: INDE, 2005.

MOURA, Manoel O; SFORNI, Marta S. F; LOPES, Anemari R. L. V. A objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica. In: MOURA, Manoel O (Org). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

NASCIMENTO, Carolina. P. **A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PACHUKANIS, Evguiéni. B. **Teoria geral do direito e marxismo**. São Paulo: Editora Acadêmica. 1988.

PARLEBAS, Pierre. **Juegos, deportes y sociedades: léxico de praxeología motriz**. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2001.

PRONI, Marcelo. **A metamorfose do Futebol**. Campinas: Instituto de Economia UNICAMP, 2009.

RUBINSTEIN, Sergei L. **Principios de psicología general**. v. VI, 2 ed. Lisboa: Estampa, 1977.

RUBINSTEIN, Sergei L. **El ser y la conciencia**. Habana: Universitaria, 1965.

SARTORI, Vitor. B. A questão da crítica ao direito à luz da obra madura de Lukács. In: TORRIGLIA, P. T. **Ontologia e crítica do tempo presente**. Florianópolis: Em debate/UFSC, 2015.

SARTORI, Vitor. B. Apontamentos sobre o marxismo e o direito: decadência burguesa e manipulação. **Revista Fucamp**, Monte Carmelo/MG. V.1, n.2, 2011.

SILVA, Júlio M. G. O ensino dos jogos desportivos coletivos: perspectivas e tendências. **Revista Movimento** - Ano IV, n. 8, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev S. **La modificación socialista del hombre**. Buenos Aires: Almagesto, 1988.

