



A TERCEIRA MARGEM DO RIO: UMA PERSPECTIVA EQUILIBRADA DA COMPETITIVIDADE NO ÂMBITO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

THE THIRD RIVER MARGIN: A BALANCED PERSPECTIVE OF COMPETITIVENESS IN THE CONTEXT OF TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION

*Kleber Tuxen Carneiro, **Ricardo Leite Camargo, ***Maurício Bronzatto e ****Eliasaf Rodrigues de Assis

RESUMO

O presente ensaio discute a competitividade a partir de uma abordagem sistêmica e complexa. De modo especial, reflete sobre como o tema vem sendo concebido no ensino da Educação Física e propõe um novo olhar para ele nesses domínios. A competitividade é abordada como uma condição de superar interditos pessoais na vida social, alcançar autodisciplina e promover colaboração mútua. Por meio do jogo, a competitividade desponta como um espaço promissor de desenvolvimento ético e humanizador e se constitui como possibilidade de compartilhamento de projetos coletivos e exercício prático das virtudes.

Palavras-chave: Competitividade; Educação Física; Complexidade.

ABSTRACT

The present essay discusses the competitiveness as from a systemic and complex approach. In a special way reflects on how the theme is being conceived in the teaching of physical education and is proposing a new look to it in these fields. The Competitiveness is dealt as a condition to overcome personal interdicts in social life, to achieve self-discipline and promote mutual collaboration. By means of the game, competitiveness arise as a promising space of ethical and humanizing development and constitutes himself as a possibility of sharing collective projects and practical exercise of the virtues.

Keywords: Competitiveness; Physical Education; Complexity.

Recebido em: 28/04/2017
Aprovado em: 06/06/2017

*Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG
Email: kleber2910@gmail.com

***Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP
Email: maub1970@ig.com.br

**Universidade de São Paulo, Piracicaba, SP
Email: ricardocamargo@usp.br

****Centro Universitário Padre Anchieta, Jundiá, SP
Email: eliasafassis@hotmail.com



INTRODUÇÃO

Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não para, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro – o rio.

João Guimarães Rosa

O presente ensaio discute a competitividade a partir de uma abordagem sistêmica e complexa. De modo especial, reflete sobre como o tema vem sendo concebido no ensino da Educação Física e propõe um novo olhar para ele nesses domínios. O objetivo é compreender a relevância da competitividade e seus elementos subjacentes, abordando tanto a natureza epistemológica da Educação Física como suas particularidades pedagógicas.

Antes de passarmos à discussão teórica, queremos buscar na literatura de ficção uma moldura para introduzir a temática. A linguagem simbólica e analógica, segundo Puig (1998, p. 141), sem a pretensão de “[...] demonstrar e convencer com raciocínios [...]”, permite, no entanto, um conhecimento mais vivo dos valores. Tal apreensão que, para o autor, funde ideias e afetividade, “[...] se realiza de maneira mais profunda e com maior eficácia quando sua transmissão não se reduz à linguagem de conceitos e razões, mas se estende à linguagem dos símbolos” (PUIG, 1998, p. 141).

Numa de suas “estórias” catedrais, “A terceira margem do rio”, da qual emprestamos a epígrafe deste ensaio, Guimarães Rosa convida o leitor a pensar sobre uma trama protagonizada por um homem cumpridor e ordeiro, pai de poucas palavras, temperamento discreto, econômico em expressar afeto na vida familiar. A subversão de seu mundo previsível se dá de forma inesperada. De repente, “aquilo que não havia” acontece: o pai se decide a permanecer o restante de seus dias “naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais” (ROSA, 1988, p. 33).

O personagem escolhe a canoa como única companhia, nas constantes idas e vindas, “rio abaixo, rio a fora, rio a dentro” (ROSA, 1998, p. 37). Tão insólita decisão deixa a todos estarecidos. Por muito tempo se pensou que o velho havia enlouquecido. Quem sabe, talvez, fosse uma doença incurável que o movera a peregrinar indefinidamente pelas águas. Não!, O motivo de sua decisão, envolto em mistério, parecia mesmo indevassável.

O fato é que o homem nunca mais desceu de sua pequena embarcação, a despeito de os filhos tentarem demovê-lo do que consideravam uma estultice sem tamanho. Sua escolha pela solidão permaneceu ininteligível, insolúvel e deu muito o que pensar aos familiares. Teria o pai escolhido a peregrinação como uma espécie de destino místico? Que tipo de atração haveria na travessia de um rio? Por que aquele eterno movimento de ir e vir na instabilidade das águas exercia tão grande sedução sobre um pai de família positivo, de vida ordinária? Como era possível o baluarte da solidez e da concretude familiar ser superado pelo desejo de isolamento e contemplação? Haveria um entre-lugar para além das margens conhecidas? As respostas não são fáceis, óbvias e tampouco definitivas, afinal a realidade, nas palavras do próprio Rosa, é uma “coisa movente, impossível, perturbante, rebelde a qualquer lógica” (BALBUENA, 1994, p. 52).

O caráter transcendente da estória de Guimarães Rosa, ao supor uma margem alternativa que extrapole as polarizações, os maniqueísmos e as simplificações caricatas, diz algo importante sobre a maneira como escolhemos abordar *competitividade* neste ensaio: procuraremos não submeter nossas reflexões ao pensamento linear, que a tudo tenta reduzir e controlar. Como o personagem da estória, vamos nos arriscar a transpor os binarismos sim ou não, bem ou mal, certo ou errado.

Para superar essa linearidade, julgamos fundamental lançar mão do raciocínio sistêmico ou do paradigma da complexidade, perspectiva que, ao questionar o modelo fragmentado de compreensão do universo, rompe com a visão que enxerga os fenômenos de forma separada e descontextualizada e propõe o entendimento a



partir da dinâmica e inter-relação de seus elementos. Os mais influentes representantes dessa concepção teórica são: Morin (2000a; 2000b; 2001; 2002), Capra (2001a; 2001b) e Maturana e Varela (1997; 2001).

PENSAR A COMPETITIVIDADE NO INTERIOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O tema da competitividade não se restringe ao universo da Educação Física e tampouco aos limites do alcance dos “tentáculos” desportivos. Ao que tudo indica, a competição é parte constituinte do viver e, a rigor, está presente no cotidiano da contemporaneidade de forma mais evidente do que em qualquer outro período da história da humanidade.

A sobrevivência e o desenvolvimento das comunidades humanas primitivas sempre exigiram o ato de competir, fosse com a natureza, fosse com rivais da mesma espécie. Na atualidade, porém, a competição alcançou patamares impressionantes, em especial nas carreiras profissionais, afetando discursos, ações e projetos humanos. Tome-se como exemplo o comportamento das crianças frente a jogos e brincadeiras. Sem reprovar a incidência da disputa, chama-se atenção aqui para o enaltecimento exacerbado do vitorioso e a ênfase na derrota do perdedor. A competitividade se reduz a uma perspectiva em que a incorporação da vitória desqualifica o outro. E as demais potencialidades do universo lúdico¹ (como o lazer e a colaboração) acabam ofuscadas.

A disputa, o desejo e o ato de competir, presentes também na fase formativa da infância, mais precisamente no campo das experiências lúdicas, têm conferido às concepções de vitória e derrota das crianças um caráter maniqueísta, logo empobrecedor, que prioriza o resultado em

detrimento do processo. Este último parece-nos mais formativo do que o vencer, pois o competidor, enquanto disputa, tem a oportunidade de conviver, interagir e aprender com os outros competidores, o que atribui ao competir um caráter mediador entre os participantes, um “por meio de” e não apenas um “contra quem”. Observada como um componente da ludicidade humana, a competitividade forja a construção da subjetividade. Isso equivale a dizer que a construção do sujeito demanda uma sadia relação de competição, relação essa que é mais bem descrita pelas oportunidades que as diferentes manifestações do jogo conferem do que propriamente por aquelas que o mercado² oportuniza (CARNEIRO, 2017).

As interfaces da competição, considerando-se competição um fenômeno intrínseco do humano, espraiam-se em uma amplidão de significações. Competir é inerente à formação humana, em suas múltiplas dimensões. Destacamos aqui, como recorte para estudo, a competição no âmbito das práticas pedagógicas da Educação Física, e apresentamos, a seguir, três predicados da competitividade que podem favorecer sua ressignificação nesse espaço-tempo. A intenção é compreender a formação humanizadora facultada pelo ato de competir. Procuraremos conceituar o espaço da competição como um catalisador para reconstrução das subjetividades humanas e o favorecimento de uma ambiência ética, fundamentada em princípios de projetos coletivos. Compreendida assim, acreditamos, a competitividade se diferencia de sua caricatura neoliberal, caracterizada por apelos individualistas e narcisistas.

O primeiro predicado da competitividade é aquele que decorre das possibilidades teórico-metodológicas e dos princípios didáticos produzidos para a Educação Física³. A partir do

¹ O termo lúdico tem sua origem na palavra latina “ludus”, que pode ser compreendida como “jogo”. Contudo, para o recorte epistemológico pensado para o presente ensaio, adotaremos a acepção de lúdico enquanto dimensão humana que evoca os sentimentos de liberdade de expressão e espontaneidade na construção da ação, da mesma forma como o fazem Carneiro (2015 e 2017) e Scaglia (2003).

² “Mercado, negócios e indústrias são conceitos centrais, mas com múltiplos significados nas Ciências Sociais. O conceito de mercado na Economia Neoclássica define um mecanismo abstrato de determinação de preço que é interpretado como resultado lógico das demandas de eficiência” (WANDERLEY, 2002. p. 16).

³ É prudente, neste ponto, observar que não nos aprofundaremos nos conteúdos que englobam o contexto histórico-político dos diferentes ideários pedagógicos. Para um aprofundamento dessas concepções pedagógicas, indicamos a consulta a Carneiro (2012), Darido (1999) e Darido e Sanchez Neto (2005).



final da década de 1970 e limiar da de 1980, inicia-se um grande debate no cenário nacional sobre os caminhos da Educação Física, notadamente na esfera escolar. É nesse período que eclode a grande crise epistemológica da área. Como resultado desse “debate intelectual”, ou melhor, dessa crise epistemológica, despontam proposições pedagógicas para a Educação Física, cujos constructos teóricos vieram a subsidiar documentos curriculares governamentais (CARNEIRO; BRONZATTO; ASSIS, 2016). As produções (intelectivas e pedagógicas) do final da década de 1980 e início dos anos 1990 passam a denunciar o estabelecido, assumindo posições de crítica social (OLIVEIRA, 1994). Estas abordagens resultaram da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas.

Surgem, então, algumas proposições pedagógicas com maior repercussão a partir da década de 1970 e meados da de 1980, sendo elas: *Psicomotricidade*, *Desenvolvimentista* e *Construtivista*, que têm por constructos teóricos a Psicologia do Desenvolvimento Humano. Mais tarde, no final da década de 1980 e início dos anos 1990, os fundamentos epistemológicos da área se localizam também nas teorias críticas ou nos princípios progressistas, tais como: *Crítico Superadora*, *Crítico Emancipatória* e *Sistêmica* (DARIDO, 1999). Surgem também outras perspectivas epistêmicas ao longo da década de 1990: *Cultural*, *Saúde renovada*, o modelo adotado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) e a proposta dos *Jogos Cooperativos*. Apesar de em suas composições essas perspectivas não apresentarem uma proposição sistematizadora para os conteúdos, elas se entremeiam nas demais, na busca da tão sonhada transformação da área e o seu fortalecimento como componente curricular.

Como ressalva, note-se que esses ideários pedagógicos apresentam características e particularidades específicas, próprias da sua constituição. Há o perigo em ver as aproximações entre eles como a abolição de suas perspectivas epistêmicas distintas. Tal aspecto mereceria uma apreciação mais prolongada, que, no entanto, os recortes e limites propostos pelo

presente texto não permitem. De uma perspectiva mais panorâmica, privilegiando um olhar abrangente, o que sugerimos é que a maioria dessas abordagens, em menor ou maior medida, abordou a competitividade como um pré-requisito para a formação humana na Educação Física.

Trazemos à tona esta gama de concepções pedagógicas para pensar a competição no interior da Educação Física. Mesmo reconhecendo as distâncias epistemológicas e os diferentes matizes teóricos entre elas, a competitividade se encontra ancorada, de algum modo, em um fenômeno comum, uma espécie de ponto de intersecção entre todas essas tendências pedagógicas, a saber: *o jogo*, tendo em vista suas diferentes roupagens, ou materializações (CARNEIRO, 2015; 2017). Não deixam de existir, como, aliás, em outras áreas do conhecimento, abordagens inusitadas que contestem aspectos fundantes presentes na maioria das abordagens. Naquela denominada *Jogos Cooperativos*, por exemplo, existe a negação das possibilidades formativas da competitividade. Mas, de forma majoritária, o jogo é um dos principais conteúdos da maioria das tendências pedagógicas da Educação Física, um elemento catalisador para se debater e vivenciar a atmosfera própria da competitividade e para desenvolver conteúdos e habilidades que permitam uma formação ética ambientada na convivência social. E discuti-lo como um componente comum da Educação Física é também repensar o papel da competitividade como atributo humano.

Como segundo predicado da competitividade, temos ainda o jogo, não mais pensado em seus aspectos metodológicos ou em suas prerrogativas didáticas, mas em sua natureza essencial para a humanidade. Não sem razão, Huizinga (1999) intitulou sua clássica obra de *Homo Ludens*. Logo, trata-se de um olhar dirigido à gênese do jogo como fenômeno, uma compreensão que, ao postular o jogo como fundamento da condição existencial humana, ultrapassa suas concepções restritas à Educação Física. Ou, nas palavras de Bittencourt (2014, p.16), “[...] podemos considerar que a disposição humana para o jogo decorre de uma



compreensão do substrato ontológico do lúdico presente na própria ordem cósmica." Uma condição interior, uma harmonia imediata com a potência criadora em todo o universo, é revelada pela experiência do jogo, completa o autor. Para isso, é necessário compreender as características extasiantes nele contidas, o fascínio que exerce sobre os seres humanos desde tempos remotos.

Ao estudarmos a teoria do jogo⁴, notamos que autores como Caillois (1990) e Sutton-Smith (2001) apresentam uma classificação de jogos de natureza competitiva (agôn) ou de disputa. Já Huzinga (1999) conceitua a competição como uma das particularidades constituintes do jogo. Ela estaria contida na natureza do fenômeno, como um fator que o compõe: o elemento competitivo. Os autores não veem nenhum problema nisso. Parecem notar que o risco está em exacerbar o caráter competitivo, fazer dele o único elemento do fenômeno. Risco semelhante é negar sua existência.

Permita-nos o leitor abrir um parêntese para uma observação importante: fizemos alusão às tendências pedagógicas e nelas identificamos o jogo como um elemento que as tangencia. No entanto, convém salientar que, embora reconheçamos a presença do fenômeno em suas diferentes abordagens, nenhuma delas, exceto a *construtivista*, esmerou-se em investigá-lo para além das fronteiras instrumentais. Segundo essa perspectiva, o jogo caracteriza-se como o principal objeto epistemológico para a Educação Física (FREIRE; SCAGLIA, 2003).

Como terceiro predicado da competitividade, temos os conteúdos e saberes da Educação Física e como estes são conduzidos e difundidos pela área. Lembra-nos Darido (2001) que conteúdos formam a base objetiva da instrução. Trata-se de saberes sistematizados que potencializam o desenvolvimento de habilidades que foram referidas nos objetivos educacionais. Estes, por sua vez, segundo a autora, são viabilizados pelos métodos de transmissão e assimilação.

Para Libâneo (1994), do mesmo modo que Coll e colaboradores (2000) e Zabala (1998),

devem-se entender conteúdos de ensino como um conjunto (de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social) organizado pedagogicamente e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e sua aplicação pelos alunos em sua prática de vida.

Como recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), cabe à Educação Física, sobretudo no campo escolar, garantir que os conteúdos abranjam as dimensões conceitual, atitudinal e procedimental. É preciso, no entanto, salientar que, no fazer docente, não há como separar os conteúdos como aportes exclusivos de uma ou outra dimensão. Assim, embora em um dado momento uma dimensão possa ter destaque sobre as demais, em geral elas se apresentam associadas (DARIDO, 2012). Além disso, em nosso entender, os conteúdos podem, inclusive, ir além e adentrar outras esferas, tipologias e modalidades de conhecimento aventadas por Shulman (1986). Contudo, como bem observou Darido (2012, p. 54), historicamente a área “[...] priorizou os conteúdos em uma dimensão quase que exclusivamente procedimental, o saber fazer e não o saber sobre a cultura corporal ou como se deve ser”. Tal afirmação permite-nos supor que pensar os conteúdos na ótica das três dimensões já denotaria um avanço expressivo.

Quando levamos em conta que o jogo é um elemento comum que perpassa todas as abordagens pedagógicas da Educação Física, reconhecem-se as dimensões conceitual, atitudinal e procedimental como um espaço potencialmente competitivo. Isto é, nelas a dimensão atitudinal, dos valores e virtudes formativos, pode ser mediada pela atmosfera do jogo. Isso só ocorrerá se aceitarmos a competitividade como um atributo humano positivo em sua origem, potencialmente capaz de promover os envolvidos à autonomia e solidariedade. Na atmosfera do jogo, a compreensão de um espaço de disputa não se confunde com o estereótipo mercadológico, uma arena com apenas um sobrevivente. A

⁴ Indica-se para consulta, caso haja interesse em um aprofundamento no assunto, as seguintes leituras: Carneiro (2017); Carneiro, Assis e Bronzatto (2015); Carneiro, Camargo e Scaglia (2014); Freire (2002) e Scaglia (2003).



competitividade, em sua forma natural e sadia, prevê e possibilita a superação de limites, a autodisciplina, a colaboração mútua e a compreensão da regra em seu princípio ético.

A nosso ver, a ambiência que o jogo proporciona se apresenta como vetor alvissareiro para aspectos formativos. Por meio dele, a competitividade desponta como um espaço de desenvolvimento humanizador e se constitui como uma ponte para construção das subjetividades humanas. O jogo redireciona os pensamentos e ações para perspectivas éticas, pautadas pelos princípios da reciprocidade e da possibilidade de consecução de projetos coletivos. Estes, de algum modo, podem ser estendidos para além das fronteiras do jogo. Assim, a atitude adquirida no jogo sadio não fica restrita à quadra, mas torna-se manifesta fora dela.

Tendo discutido os predicados, podemos agora argumentar no sentido de desconstruir uma compreensão bastante presente na Educação Física sobre a competitividade justificada unicamente com base na Biologia e nos princípios da seleção natural.

DESCONSTRUINDO A NATURALIZAÇÃO DAS COMPREENSÕES QUE ENVOLVEM A COMPETITIVIDADE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

As reflexões aqui desenvolvidas foram forjadas ao longo dos anos de desenvolvimento do exercício docente de um de nós, em especial aqueles dedicados ao ensino da Educação Física na educação básica, em cursos de graduação ou na pós-graduação. Empiricamente, pudemos notar as muitas concepções quando o assunto era competição – compreensões de naturezas diversas, que se sustentavam ora na trajetória individual (uma vez que muitos apreciadores e professores de Educação Física são oriundos de práticas desportivas), ora nas empirias (representações vinculadas ao lugar-comum, que não recorrem a uma reflexão mais elaborada).

Os alunos com quem nos avistamos pareceram-nos bastante influenciados por uma ambiência competitiva, que se expressa menos

em teoria do que em ações e condutas. Essas condutas refletem uma construção social em que os princípios éticos e os limites do respeito mútuo foram substituídos por uma cultura de mercado. Por isso, quando inquiridos sobre a natureza da competição ou questionados sobre o comportamento exacerbado em uma disputa, os alunos com quem dialogamos faziam uso de dois argumentos: 1- *“vencem os mais fortes, espertos e aptos”*; e/ou 2- *isso é natural, faz parte da natureza humana tal conduta ou manifestação*.

Como se desconstroem tais concepções? Consideramos que ambas não se sustentam, seja em termos epistemológicos ou pedagógicos. E não se pode observar, nesse arremedo de competição, possibilidades formativas. A compreensão da competitividade pressupõe uma perspectiva sistêmica, por meio do pensamento complexo, modelo proposto por Morin (1990; 1994). Exige, portanto, desconstruir conceitos, deixar o lugar-comum.

Pensemos a respeito do primeiro argumento – a ideia da seleção natural ou sobrevivência do mais apto. Maturana e Varela (1980), biólogos, analisaram a teoria evolutiva de Darwin. Sua proposta teórica enfatiza dimensões como espécie, aptidão e seleção natural. Seu significado ultrapassou a origem e diversidade dos seres vivos, estendendo-se até a noção de cultura. Produziu-se, à revelia de Darwin, uma espécie de darwinismo social, que seria uma utilização das ideias darwinianas a justificar a competição predatória entre os homens – uma interpretação fundamentalista e da usurpação de uma teoria, segundo Mariotti (1999).

A título de ilustração, tomemos emprestado o elucidativo exemplo de Maturana (1993): quando dois animais estão diante do mesmo alimento e apenas um come, o que come é aquele que foi o mais competente para tanto. Contudo, essa ação não implica que o que não comeu esteja definitivamente impedido de comer e acabe morrendo de fome. Notemos que não se trata de um determinismo biológico da espécie, mas de uma habilidade circunstancial.

Caso propuséssemos um contexto similar a este, envolvendo a cultura e a espécie humanas, possivelmente o cenário e o resultado seriam outros. O que comeu, não satisfeito por ter-se



alimentado, provavelmente precisaria assegurar-se de que o que não comeu deixe de ser uma ameaça perene. E essa insegurança não tem um motivo biológico, mas está ligada a uma percepção abstrata, a uma insegurança quanto à sorte ou competência futura. A subjetividade humana, diferentemente do comportamento animal, pode levar o homem a não confiar em si mesmo, demandando como ação necessária a eliminação preventiva do outro. Isso se deve aos elementos (in) formativos disseminados pelos ditames culturais na contemporaneidade, que não instruem a como lidar com a aleatoriedade, a imprevisibilidade e as mudanças constantes próprias da textura da vida. Nesse sentido, aplicar os constructos darwinistas ao tecido sociocultural redundaria em erro.

Do mesmo modo, o argumento da seleção do mais apto estendido para o universo da competição traria a ideia invariável do outro como adversário, como inimigo a exterminar. Essa é uma das marcas fundamentais da *competitividade* de nossa cultura, em especial no ambiente dos negócios e no meio corporativo. Uma lógica que não considera a alternância de vencedores. Trata-se de uma visão de mundo que exclui a possibilidade de que o outro possa ser momentaneamente superado pela competência, mas preservado para ser capaz de, por sua vez, aprender a vencer. Um ideal de *competitividade* que os critérios éticos dificilmente reconheceriam. Afinal, busca-se garantir que o vitorioso seja sempre o primeiro e o único – como se pudesse existir sem os outros (MARIOTTI, 1999). Como se pudesse, como primeiro e único, relegar ao desprezo as demais posições que inevitavelmente já ocupou ou virá a ocupar no *pódio*.

A unidimensionalidade do pensamento linear, em termos gerais, exerce maior ou menor influência sobre as pessoas, o que as leva a conceber que o lado mais agradável da vitória é derrotar alguém. É a chamada *disputa de soma zero*, uma interação na qual, para que um ganhe, o outro tem necessariamente que perder. “Nesse clima, as pessoas, as coisas e os eventos não podem se complementar: é sempre indispensável que algo seja removido e descartado e que seu

lugar seja reocupado” (MARIOTTI, 1999, p. 5). Essa situação pode até ser inevitável em casos específicos, mas seguramente não tem a abrangência que imaginamos (MARIOTTI, 1999).

E quanto à biologização do comportamento competitivo, ou, por assim dizer, a naturalização orgânica da disputa, valem algumas ponderações. Para Maturana e Varela (1980), o sistema vivo e o meio em que ele vive se modificam de forma congruente. No entendimento dos autores, a título de exemplo, o pé está sempre se ajustando ao sapato e vice-versa. A isso denominam *acoplamento estrutural*.

Nesse sentido, ainda que “[...] cada sistema vivo é determinado a partir de sua estrutura interna, é importante entender que quando um sistema está em acoplamento com outro, num dado momento dessa inter-relação a conduta de um é sempre fonte de respostas compensatórias por parte do outro” (MARIOTTI, 1999, p. 3).

Assim, assentados nessa compreensão dialógica dos sistemas, ou na interação de organismos acoplados (MATURANA; VARELA, 1980), podemos inferir que o comportamento de cada organismo corresponde a uma descrição do comportamento do outro. Em outras palavras, “cada um *conta* ao outro como recebeu e interpretou a sua ação. É por isso que se pode dizer que não há competição entre os sistemas naturais. O que existe, isto sim, é cooperação” (MARIOTTI, 1999, p. 3). E acrescenta o autor:

Reafirmo que não existe competição (no sentido predatório do termo) entre os seres vivos não-humanos. Quando o homem chama determinados animais de predadores está antropomorfizando-os, ou seja, projetando neles uma condição que lhe é peculiar. Como não competem entre si, os sistemas vivos não-humanos não “ditam” uns aos outros normas de conduta. Mantidas as condições naturais, entre eles não há comandos autoritários nem obediência irrestrita. (MARIOTTI, 1999, p. 4)

Ademais, “[...] o fato de os sistemas vivos estarem submetidos ao determinismo estrutural não significa que eles sejam previsíveis. Em



outras palavras, eles são determinados, mas isso não quer dizer que sejam predeterminados” (MARIOTTI, 1999, p. 2). Com efeito, se sua estrutura muda constantemente em congruência com as modificações aleatórias do meio, não é possível falar em predeterminação, e sim em circularidade (MARIOTTI, 1999).

Deste modo, o pensamento da competição apoiado em uma justificativa orgânica parece não se sustentar, o que muda completamente a forma de enxergar a competitividade.

A seguir, trataremos das possibilidades formativas e éticas existentes nos ambientes de competição.

A TERCEIRA MARGEM: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO ÉTICA NO AMBIENTE COMPETITIVO

A formação ética em ambientes competitivos saudáveis se dá por meio de tensões em razão do enfrentamento de um paradoxo. Chamamos de estado paradoxal o equilíbrio entre ideias opostas, que não se sintetizam, a não ser quando compreendidas de forma aberta e sistêmica. Uma abordagem dualista e binária da competitividade parece polarizar os contrários em duas margens. Em um dos lados, tem-se uma crítica acerba à competição por se acreditar que ela personifica o individualismo e a desumanização. No outro lado, ficam aqueles cuja motivação em competir é impulsionada pelas promessas do capitalismo.

Como uma alternativa a essa polarização, queremos apresentar uma perspectiva segundo a qual a competitividade tem outra conotação, à medida em que aprimora o desenvolvimento ético.

Como competir pode possibilitar a formação ética? Para responder, precisamos notar como o jogo estimula a competitividade. Tomado pelo entusiasmo de vencer e desfrutar do jogo, o competidor também precisa atender a uma normatização. Isto é, há um juízo moral elaborado quanto ao que se considera um jogo justo. O jogador deve se equilibrar entre o impulso lúdico (estado de jogo) e a observância

das regras. A dimensão lúdica amplia sua motivação, enquanto a compreensão racional das regras a que está submetido o põe em contato com uma moral que lhe é exterior.

Essa valorização das regras no jogo se dá justamente pela necessidade de equalizar as possibilidades entre os oponentes. O vitorioso deseja que a vitória seja justa, que a disputa tenha se dado entre iguais. O vencido deseja voltar a disputar no futuro. Este é um dos grandes atributos do jogo: propiciar uma nova partida. E para que os competidores possam perseverar nessa sua nova participação, o estado de igualdade deve ser perpetuado pelas regras. Afinal, se as regras mudassem, de forma a beneficiar um dos lados para manter no alto do pódio o vencedor, a justiça estaria comprometida. É a essa igualdade de condições que o ambiente sadio do jogo aspira. E ela, por si só, já evoca uma compreensão de virtudes como perseverança, disciplina, equanimidade e justiça. Há, portanto, uma formação ética produzida e ambientada no jogo, que, por sua vez, é existencializado pelo exercício da competitividade.

Essa igualdade de condições, típica do espaço justo em que o jogo ocorre, também produz incerteza. A incerteza é um resultado óbvio do equilíbrio de forças (RETONDAR, 2007), uma expectativa e tensão quanto à imprevisibilidade do resultado quando os competidores têm um nível igual de competência. Essa tensão produzida pelo jogo difere daquela paralisação que o medo exerce sobre o ser humano. É uma tensão que exige enfrentamento da incerteza. Isto é: mais empenho no ato de competir, de se arriscar, para vencer a insegurança; uma energética afetiva semelhante à virtude que chamamos de ousadia ou coragem. De fato, essa tensão pode recrutar ainda mais esforço do jogador, para que ele possa triunfar. Colabora, dessa forma, para o estabelecimento da autodisciplina e a busca da excelência.

E quanto mais os oponentes competem em pé de igualdade, mais aumenta o nível de incerteza. É esse risco, assumido como desafio, que torna os jogos tão atraentes, seja para

⁵ Classificação de jogo, entre outras tipologias, proposta por Caillois (1990).



participar como jogador, seja mesmo como espectador. Responder a esse desafio exige um fino e tenso equilíbrio entre o impulso lúdico e a observância às regras. Esse equilíbrio, por sua vez, propicia a formação ética, pois o jogo, como descrito aqui, é agonístico, derivado do termo grego *âgon*⁵, que faz referência à luta, um embate entre oponentes. E esse caráter de agonismo pressupõe o desenvolvimento pessoal e comunitário de um atributo, que é a competitividade. Ou, como diria Retondar,

[...] o agonismo enquanto exercício de luta e de disputa é uma forma de aprimoramento humano, de celebração de superação e da autossuperação, da elevação da estima dos indivíduos face ao modo como se veem e como são vistos pelo “outro”, do exercício da vontade de poder e da ligação simbólica do presente com os sonhos, com os desejos, com as utopias. (RETONDAR, 2007, p. 42-43)

Essa igualdade que o jogo justo produz é diferente daquela promulgada pelos princípios da “livre concorrência”, na qual supostamente o mercado dá a todos as mesmas chances. Por isso, para melhor explorar esse predicado humano, que é a competitividade, a sociedade capitalista precisa alardear uma igualdade, adequada à sua lógica, que, no entanto, é ilusória. Para justificar as evidentes desigualdades, o neoliberalismo apresenta o seu conceito de meritocracia, que busca demonstrar que os indivíduos, em uma economia aberta e de chances igualitárias, devem competir e conseguirão resultados por seus méritos. São vencedores na meritocracia neoliberal: os que mais trabalham, os que mais se esforçam, os que mais se preparam. Todos tiveram as mesmas chances, e aqueles que mais se dedicaram, triunfaram. Em aparência, isso parece justo.

O que essa concepção de meritocracia despreza é a noção de construção social. Isto é, dentre os diversos membros da sociedade, há diferentes níveis de construção social. E essa construção ocorreu em um grande espaço de tempo, perpassando gerações. O embate já começou muito antes que os competidores nascessem, e suas vantagens ou desvantagens já

poderiam ser previstas antecipadamente. A propalada igualdade de condições da sociedade capitalista é tão ilusória quanto julgar como competição justa uma corrida em que alguns, os que detêm mais poder e prerrogativas, “se encontram sempre à frente na linha de largada na partida” (RETONDAR, 2007, p. 43).

Isso ocorre porque há uma conjuntura social preordenada, que não distribui aos indivíduos as mesmas condições. Essa realidade social já está posta quando os indivíduos nascem, estabelecendo de forma determinante seu destino e função, reproduzindo as condições econômicas vigentes e preservando o *status quo*. Mesmo diante dessa lógica nefasta, a competição é apresentada como livre, pois a lógica econômica dominante demanda que o empenho dos indivíduos seja de alta performance, o que mantém em alta os índices de produção ou consumo.

Colocada em um ambiente sem justiça e desumanizado, a competitividade se vê privada de seu amplo potencial de formação ética. Ela pode produzir empenho, excelência individual e autossuperação, por exemplo. Mas é incapaz, dada a ambientação em que se vê imersa, de aprimorar a humanização da sociedade, a autonomia humana e o reconhecimento do “outro”.

Uma terceira margem da questão, entre o desprezo da competitividade ou a aceitação de sua caricatura neoliberal, é o resgate da competitividade como uma peculiaridade humana. Ela não é uma invenção do sistema capitalista. Não precisa ser execrada como um vício, uma antítese da virtude. E ela pode se manifestar de forma rica em um ambiente justo, em especial o ambiente em que ocorrem as escolarizações dos indivíduos, onde a formação ética tem oportunidades ímpares de ocorrer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (PRELIMINARES)

Procuramos até aqui argumentar que a competitividade é uma característica humana passível de promover a autonomia e o



desenvolvimento ético. Discutimos como ela difere da “livre competição” distorcida por uma sociedade pautada pelo capitalismo, que não considera a necessidade do equilíbrio de forças para a disputa. É comum, e correto, que se critique a competição quando ela é distorcida pela sociedade de consumo. Mas é também um prejuízo para a formação ética, em especial na escola, quando a competitividade é mal compreendida.

O esforço deste texto é propor que o ato de competir, em si, não é de natureza antiética ou incompatível com a vida em uma sociedade humanizada. Diferentemente disso, a competitividade agrega mais motivação para a superação de limites e para o trabalho cooperativo, afinal é típico do caráter do jogo esse fino equilíbrio entre o lúdico e a regra, que amplia o respeito pelo oponente.

Concluimos ressaltando o papel indispensável da Educação Física em defesa do caráter competitivo ético e na compreensão de que a competitividade é um atributo indispensável da experiência humana e, como tal, carrega em seu sentido puro a possibilidade do exercício prático das virtudes. Esse exercício das virtudes é, podemos supor, uma perspectiva muito especial para a Educação, e pode contar com uma grande contribuição da Educação Física. Outras disciplinas, dentre elas a Filosofia, podem trabalhar virtudes e ética de forma

aprofundada, estudando suas abstrações e detalhando suas características conceituais. Dessa forma, ofertam à Educação uma compreensão teórica densa indispensável para a formação ética do discente. Entretanto, a ação singular da Educação Física lhe permite lidar com a questão ética de uma forma ainda mais sistêmica. Afinal, ainda que o jogo, como fenômeno, possa estar presente em todas as disciplinas do currículo, ele obrigatoriamente está presente nas aulas de Educação Física e pode contribuir para que se transcendam as atividades ligadas à corporalidade. Reduzir, aliás, a disciplina à prática de atividades corporais é incorrer num estereótipo anacrônico e empobrecedor. Lidar com o corpo, no ambiente do jogo, é também lidar com os desenvolvimentos cognitivos dos indivíduos, dentre eles o desenvolvimento ético e moral. E lançar mão do jogo é proporcionar aos envolvidos grande interação social, reciprocidade e cooperação com o outro.

A Educação Física pode, à semelhança do conto de Guimarães Rosa, evitar ancorar-se nas margens convencionais onde moram as polarizações que buscam compartimentalizar as disciplinas. Ela pode navegar por um itinerário que se estende à procura da terceira margem, uma terceira via que desestabilize a lógica dominante que se pretende como síntese totalizadora da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Nova reunião**: 19 livros de poesia. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.
- BALBUENA, Monique. **Poe e rosa à luz da cabala**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1994.
- BITTENCOURT, Renato Nunes. O lúdico para questionar. São Paulo: **Filosofia, ciência & vida**, v. 7, n. 82, 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: educação física. Brasília, DF: MEC, 1998.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa, Portugal: Cotovia, 1990.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. 22. ed. São Paulo, SP: Cultrix, 2001.



_____. **A teia da vida**. 6 ed. São Paulo: Cultrix/Amana-Key, 2001b.

CARNEIRO, Kleber Tuxen. **O jogo na educação física escolar**: as concepções atuais dos professores. São Paulo: Phorte, 2012.

CARNEIRO, Kleber Tuxen; CAMARGO, Ricardo Leite; SCAGLIA, Alcides José. **O jogo como elemento pedagógico no sistema prisional**. Cáceres, MT: Unemat, 2014.

CARNEIRO, Kleber Tuxen; ASSIS, Eliasaf Rodrigues de; BRONZATTO, Maurício. **O jogo na educação infantil**: desafios e benefícios a partir do olhar docente. Cáceres, MT: Unemat, 2015.

CARNEIRO, Kleber Tuxen. **Por uma memória do jogo**: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30. 2015. 273f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2015.

CARNEIRO, Kleber Tuxen; ASSIS, Eliasaf Rodrigues de; BRONZATTO, Maurício. Da necessidade à negação: a percepção da crise epistemológica na educação física a partir da compreensão docente. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 24, n. 4, p. 129-142, 2016.

CARNEIRO, Kleber Tuxen. **Por uma memória do jogo**: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30. Curitiba, PR: Appris, 2017.

COLL, César. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Araras, SP: Topázio, 1999.

_____. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em educação física escolar**, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2005a.

DARIDO, Suraya Cristina; SANCHEZ NETO, Luiz. O contexto da educação física na escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2005b.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores: didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

FREIRE, João Batista. **Investigações preliminares sobre o jogo**. Tese (Livre docência). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

_____. **Jogo**: entre o riso e o choro. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.



FREIRE, João Batista; SCAGLIA Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **Being and time**. Nova York, United States: Harper & Row, 1962.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

MARIOTTI, Humberto. **Autopoiese, cultura e sociedade**. Dezembro/1999. Disponível em: <<http://www.dbm.ufpb.br/~marques/Artigos/Autopoiese.pdf>>. Acesso em 10 abril. 2017.

MATURANA, Humberto. **El sentido de lo humano**. Santiago, Chile: Dolmen Ediciones, 1993.

_____. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo, SP: Palas Athenas, 2001.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. **Autopoiesis and cognition**: the organization of the living. Boston, Massachusetts: Reidel, 1980.

_____. **De máquinas e seres vivos**: autopoiese – a organização do vivo. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

MORIN, Edgar. **Introduction à lapensée complexe**. Paris, França: EST Éditeurs, 1990.

_____. **La complexité humaine**. Paris, França: Flammarion, 1994.

_____. **A inteligência da complexidade**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000a.

_____. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O método I**: a natureza da natureza. Porto Alegre, RS: Sulina, 2002.

OLIVEIRA, V. M. **Consenso e conflitos da educação física brasileira**. São Paulo: Papyrus, 1994.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

RETONDAR, Jeferson José Moebus. **Teoria do jogo**: a dimensão lúdica da existência humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROSA, Guimarães. A terceira margem do rio. In: ROSA, Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1988.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés**: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164f. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.



_____. **O futebol e as brincadeiras de bola**: a família dos jogos de bola com os pés. São Paulo: Phorte, 2011.

SHULMAN, LEE S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SUTTON-SMITH, Brian. **The ambiguity of play**. 2. ed. [S.l.]: Harvard University Press, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

WANDERLEY, Fernanda. Avanços e desafios da nova sociologia econômica: notas sobre os estudos sociológicos do mercado. **Sociedade e estado**, v. 17, n. 1, p. 15-38, jan./ jun., 2002.