

GERMINAL

Boletim n. 6, 03/2009 - Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação (MHTLE)

ISSN 1982 - 9787



CRÍTICA ÀS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS

MARXISMO, HISTÓRIA, TEMPO LIVRE E EDUCAÇÃO



CRÍTICA ÀS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

- Editorial -

Celi Nelza Zülke Taffarel

As tentativas de sistematizar as teorias da educação física no Brasil podem ser localizadas, nas décadas de 40 a 50 do século passado, na obra de Inezil Penna Marinho. De lá para cá podemos localizar muitas outras tentativas de sistematizações teóricas. Algumas levando em consideração as teorias epistemológicas – com base na definição dos objetos investigativos, para daí fundamentar teorias da educação física, por exemplo, a proposta de teoria da educação física a partir da discussão levada a cabo por Manoel Sergio no Brasil na década de 80 e, outras, por sua vez, buscando apoio nas teorias educacionais e principalmente na sistematização apresentada por Saviani na década de 80 em seu livro *Escola e Democracia*. Dentro deste espectro vamos encontrar, portanto, a sistematização de propostas de teorias pedagógicas em Ghiraldelli, Castellani, Taffarel, entre outras.

Retomamos o debate sobre teorias da educação física no presente Boletim, principalmente, reconhecendo a necessidade histórica de, por um lado, dar o combate a teorias reacionárias e anti-revolucionárias presentes na atualidade e, por outro, avançar nas formulações para a construção de uma teoria que se desenvolva como categorias da prática sendo efetivo ponto de apoio para os professores no enfrentamento da difícil realidade educacional no Brasil. Vamos partir de explicações históricas e ontológicas para tecer a crítica necessária, neste momento, as principais formulações que estão colocadas no campo da teoria da educação física. Levantamos a hipótese de que prevalecem na educação física brasileira explicações e formulações que demonstram um claro idealismo. O que estamos denominando de idealismo? A todas as explicações que se remetem a uma dada visão de mundo pré-socrática, onde se acreditava que os Deuses criaram o ser humano e tudo o que existia; que os escravos não eram humanos e que deveriam existir os que não necessitavam fazer nada, só pensar, e os que cabiam executar os trabalhos manuais. Uma visão kantiana onde se acredita que somos fruto da força de um ser superior, no caso Deus, para os cristãos, ou Ala para os muçulmanos. Uma visão que explica o mundo como sendo um mundo fenomênico onde a medida da essência é o ser humano e como cada um é uma individualidade que percebe o mundo de acordo com sua subjetividade não se pode realmente conhecer a verdade e o concreto real a não ser por imperativos categóricos determinados pela razão. Idealistas são as visões de mundo que desconsideram as formações econômicas, históricas, na determinação última do ser social, e ignoram que a formação das classes sociais decorrem da forma como os homens produzem suas vidas e que isto é historicamente situado e não foi superado pelo modo do capital organizar a produção dos bens. Idealistas, são as correntes de pensamento que negam o conhecimento objetivo do real, que propõe o ecletismo teórico, que negam a luta de classes e a força do aparato ideológico na sustentação da sociedade de classes, da propriedade privada e dos valores burgueses e, formulam em última instância, explicações contra-revolucionárias. Estas teorias nasceram e se esgotaram rapidamente, porque não tem consistência teórica e aderência ao real.

Para dar conta de realizar uma crítica sistematizada, iniciamos aqui um debate acerca das teorias da educação física em confronto e conflito. Destacamos, no limite deste Boletim, o seguinte: 01. Crítica a perspectiva da Promoção da saúde/aptidão física. (Micheli Ortega Escobar); 02. Crítica a teoria "construtivista". (Eduardo Jorge Souza da Silva); 03. Crítica a teoria Crítico emancipatória. (Wellington Araújo); 04. Crítica da crítica crítica: A perspectiva da cultura corporal. (Elza Peixoto e Maria de Fátima); 05. Teoria pedagógica da Educação Física e formação de professores. (Cláudio Lira). Para analisar teorias educacionais e práticas pedagógicas da educação física, partimos da situação concreta da formação econômica capitalista e dos indicadores sociais, culturais, humanos e educacionais a ela correspondente, para, então, perguntar, afinal, que teorias educacionais sustentam o trabalho pedagógico na educação e na educação física no Brasil e, quais as suas funções e consequências sociais? A hipótese no campo da teoria da educação física a ser discutida é a seguinte: prevalecem no Brasil teorias reacionárias, anti-revolucionárias, que mantêm a internalização da alienação humana e isto decorre, provavelmente: a) da separação da teoria da prática política, da teoria com a práxis; b) do silêncio da teoria sobre: - as leis econômicas do funcionamento do capitalismo como um modo de produção da vida em franca decomposição, degeneração, destruição; - sobre a máquina política do estado burguês e; - sobre a estratégia da luta de classes necessária para derrubá-la; c) deslocamento do eixo gravitacional da

filosofia materialista dialética, para "giros" idealistas, que subsidiam estudos da superestrutura, com a consequente "academização" e a fixação de intelectuais institucionais em retirada; d) a adesão acrítica ao projeto de mundialização da educação subsidiado por teorias pós-modernas; e) o total abandono do materialismo dialético e histórico como lógica e teoria do conhecimento para orientar o currículo; f) a falência do projeto revolucionário democrático. A finalidade científica e política que buscamos é estudar as teorias para localizar as tendências teóricas reacionárias e progressistas, discutir as relações e nexos com o projeto histórico capitalista e encontrar nesta precisão um ponto de apoio para a ruptura necessária na perspectiva da construção da teoria de uma "educação e educação física para além do capital", ou seja, uma teoria comunista que corresponde a perspectiva teleológica da formação de indivíduos emancipados, em sintonia com o projeto histórico comunista.

Segundo Engels vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas. Mudar estas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e a todos os níveis da nossa existência individual e social. É preciso mudar toda a nossa maneira de ser. A crítica e o debate são vitais, não simplesmente em relação à produção de autores como aqueles que desenvolveram o debate inicial, mas, também, em relação à grande parcela da intelectualidade brasileira que insiste em elaborar explicações mistificadoras da realidade, mantendo ilusões e contribuindo para o atraso da revolução. A subsunção das atividades humanas aos imperativos do processo de reprodução do capital pode ser identificada pelos fatos, relatos, estudos, investigações. O que constatamos é uma profunda inter-relação entre educação física, esporte e negócios; controle ideológico; políticas neoliberais; mídia privatizada; taxas de lucro; enfim alienação. Considerando dados de pesquisas, as alterações do período e as explicações idealistas, oferecidas pela ampla maioria dos intelectuais da área, temos que concordar com Marx (1983) quando afirma que as idéias dominantes no mundo são sempre as idéias das classes dominantes. Estas classes – em si mesmas – não mudaram em nada nos últimos anos. Entretanto, é igualmente claro que as formas de sua dominação ideológica mudaram significativamente, inclusive com o apoio de parcela significativa da intelectualidade. A expressão disso no campo das idéias foi uma distorção de conceitos (Anderson 1999) e, no campo da educação física e esporte, um crescente uso do mesmo muito mais a serviço do capital do que dos interesses dos proletários e dos trabalhadores, assalariados ou não. No momento em que o imperialismo (Lênin, 2007) assume seu teor mais dramático, é inaceitável, por exemplo, que a academia continue a negar as categorias e leis da dialética materialista histórica, continue a se valer de concepções teóricas idealistas e do relativismo epistêmico, que desestimulam, enfraquecem e desmobilizam a força e a unidade da luta de classes, permitindo a ação endinheirada da CIA, como denuncia Petras (2008), atrasando a revolução proletária (Sokol, 2007).

A passagem do imperialismo à revolução socialista – dentro do que situamos a presente crítica continua encontrando como obstáculo os que defendem a "transformação social" somente nas palavras, afastando de fato a possibilidade de conquista dos trabalhadores e do avanço no enfrentamento das contradições, visíveis nos espaços e tempos onde as contingências podem indicar possibilidades qualitativamente superiores, como é o caso da educação física na escola. Faz-se premente a necessidade de combater as ilusões, o simplismo, as imposturas intelectuais e o uso abusivo dos conceitos da ciência pelos pós-modernos entre outros (Sokal; Bricmont, 1999). Combater o desenraizamento do conhecimento de suas bases ontológicas, ou seja, das bases do que realmente determina "sermos humanos", o idealismo progressista da neutralidade científica, da convivência pacífica, do pluralismo em uma sociedade onde existem e são ocultadas as classes antagonicas, da eternidade do capitalismo, da naturalidade dos fenômenos sociais, da falência do socialismo, do fim do proletariado e da luta de classes (Lessa, 2007), e da perda de referências históricas (Mészáros, 2003), conforme sustentam as teses do fim da história e as teses da pós-modernidade (Anderson, 1992, 1999). A finalidade do capital é manter e ampliar taxas de lucro, à custa de uma profunda alienação popular. Para tanto mantém e aprimora suas táticas, sua hegemonia mundial. A elas correspondem pedagogias, inclusive no âmbito da educação física e esporte. Recolocamos conceitos históricos para refletir com radicalidade, no conjunto e na totalidade (Saviani, 1985) a problemática das teorias

pedagógicas da educação física para sustentar a tese da educação física para além do capital, a partir da compreensão do que propõe Mészáros, (2002, 2005). Cabe-nos, portanto, estabelecer referências de rupturas, de quebra de ilusões e de combate ao fetichismo. Ruptura com paradigmas teóricos que iludem mais do que apoiam a elaboração de conhecimentos científicos (Duarte, 2003), quebra de ilusões nas idéias de igualdade, fraternidade e democracia burguesa do fetichismo do Estado-de-Bem-Estar-Social, que tem servido muito mais para transferir obrigações à sociedade civil do que garantir direitos constitucionais. Combate ao fetichismo da técnica e da tecnologia que, por si só, em uma sociedade de classes, não resolve os problemas de fundo a respeito da subsunção do trabalho ao capital, das guerras imperialistas (Coggiola, 1996) e da garantia do direito à educação e a Educação Física. A estes se agregam o combate ao individualismo (Duarte, 2003, 2004), ao primado do mérito pessoal, ao competitivismo, ao produtivismo, ao pragmatismo do pós-modernismo e do subjetivismo, para reconstruir esperanças. Estas rupturas necessárias não se darão sem enfrentamentos, sem disputas, sem embates, porque também a educação física e o esporte, pelo impacto do neoliberalismo (Boron, 2004) é alvo dos interesses de acordos comerciais internacionais que entram na escola, sim, e fazem dela mais um fator de rendimento ao capital. Referências se fazem necessárias para trabalhar com a educação física e o esporte na escola, enfim, um projeto histórico socialista, em transição para o comunismo, que enfrente as táticas ultrapassadas e esgarçadas do pacto social liberal dos consensos de classe, estratégia do capital para manter a hegemonia (Neves, 2005 e 2007).

Nesse sentido reafirmamos o marxismo e o socialismo revolucionário (Marx e Engels, 1984) porque não perderam qualquer atualidade (Saviani e Lombardi, 2005), apesar da necessidade histórica de compreendemos o conteúdo da luta entre as classes sociais nesse início de milênio. Reafirmamos a teoria pedagógica crítica da prática da escola capitalista que surge dentro dos limites das correlações de força existentes numa determinada formação social, a partir das próprias categorias que representam o movimento real dessa prática, incluídas suas contradições e formas de superação. A atualidade é enfrentar os problemas que persistem na educação física e no trato com o conteúdo e as barreiras para sua legitimação no currículo escolar, a saber: a) a persistência do dualismo corpo-mente; b) a banalização do conhecimento da cultura corporal; c) a restrição do conhecimento oferecido aos alunos; d) a redução do tempo destinado à educação física na prática escolar; e) a utilização de testes padronizados – exclusivos para aferir o grau de habilidades físicas, objetivando a seleção precoce de talentos; f) a adoção da teoria da "pirâmide" como teoria educacional; g) a falta de uma teoria pedagógica construída como categorias da prática; h) a falta de uma reflexão aprofundada sobre o desenvolvimento da aptidão física e sua pretensa contradição com a reflexão sobre a cultura corporal. Concluímos reafirmando a mais genial descoberta do século XIX: a história é obra pura e exclusiva das ações humanas. Se a revolução hoje sofre atrasos é responsabilidade, também, dos que formulam explicações que são guias de ações para o trabalho pedagógico, onde as premissas teóricas estão completamente desarticuladas das programáticas.

CRÍTICA À PERSPECTIVA DA PROMOÇÃO DA SAÚDE E DA APTIDÃO FÍSICA

Micheli Ortega Escobar

Não é de hoje que as explicações sobre saúde, desenvolvimento humano e aptidão física, que informam as aulas de Educação Física e Esporte na escola pública e nos cursos de formação de professores, são elaboradas no marco científico-teórico do dualismo corpo-mente e da cisão teoria-prática, abordagem pseudo-científica que separa a história da teleologia, promove o atraso teórico e impede os estudantes a possibilidade de desenvolverem o pensamento e a atitude crítica na escola, atitude que se constrói por meio de ações, resoluções, criações e idéias à luz de teorias, leis, regras, princípios ou normas específicas correspondentes com a realidade. Acabar com esse atraso é um pré-requisito para que no Brasil renovemos a teoria educacional e a teoria pedagógica, na perspectiva de preparar os estudantes para enfrentar e superar o modo do capital organizar a vida participando da construção de um novo projeto histórico, o projeto socialista.

Para combater esse idealismo que fragmenta o conhecimento e o desgarra da realidade fazendo prevalecer o discurso sobre os fatos e a forma sobre o conteúdo é necessário fazer da atividade prática do homem, o trabalho, e das relações objetivas materiais, reais, dos homens com a natureza e com os outros homens a base da construção do conhecimento. A história demonstra que a passagem do homem à vida em sociedade baseada no trabalho modificou sua natureza marcando um desenvolvimento que, ao contrário do dos animais, não está submetido a leis biológicas senão que às leis sócio-históricas, pois, o homem é um ser social e tudo aquilo que nele é *humano* provem da sua vida na *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade (1). Por isso o homem percebe e pensa o mundo como um ser sócio-histórico, dotado, e ao mesmo tempo limitado, pelas representações e conhecimentos da sua época, da sua sociedade. Ao respeito, Marx (2) esclarece:

"Cada um dos contatos (do homem) *humanos* com o mundo, a vista, o ouvido, o olfato, o gosto, o tacto, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade, como órgãos na sua forma imediatamente sociais, são, no seu comportamento *objetivo* ou na sua *relação com o objeto*, a apropriação deste, a apropriação da realidade *humana*".

No âmbito educacional a luta ideológica se expressa na imposição de concepções destinadas a justificar e perpetuar o sistema social existente, alienar as massas para desviá-las da sua luta pela justiça, igualdade e liberdade e paralisar os movimentos para satisfação das suas aspirações legítimas. Por isso é imprescindível explicitar as intenções do aparelho conceitual ao constituir como objeto de estudo da disciplina escolar Educação Física um rol de exercícios corporais arbitrariamente selecionados e organizados, cujo impacto no desenvolvimento dos alunos é avaliado com testes padronizados assentados nos pressupostos das leis biológicas. O objeto de estudo da Educação Física é constituído pelas atividades físicas corporais, jogos ou esportes que, como resultado da vida e da ação humana, fazem parte da cultura e configuram uma área que pode ser chamada de "cultura corporal" ou, até, de "cultura esportiva", cujo trato na escola deve promover a apreensão do conhecimento histórico imprescindível ao desenvolvimento de aptidões físicas esportivas, desse modo expressando o caráter político do ato educativo.

O exame dos conceitos de "esporte", utilizados correntemente, explicita a prevalência do discurso sobre a prática e a falta de aderência ao real. "O Esporte", afirmam, é um sistema ordenado de práticas corporais que envolve atividades de competição institucionalmente regulamentada e que se fundamenta na superação de competidores ou de marcas ou resultados anteriores estabelecidos pelo próprio esportista". A legislação esportiva (Lei 9615/98), também se valendo do idealismo filosófico, troca "esporte" por "manifestações esportivas" e as denomina, arbitrariamente, como "desporto educacional", "desporto de participação" e "desporto de rendimento". Fica evidente que essas explicações são fruto de pura especulação, pois determinam regras e objetivos para uma dada forma de prática esportiva descolada do movimento real do esporte com o único propósito de resolver questões legais e administrativas, principalmente àquelas referidas ao financiamento.

Para explicar "esporte" é fundamental reconhecê-lo como uma atividade corporal historicamente criada e socialmente desenvolvida em torno de uma das expressões da subjetividade do homem, o jogo lúdico, que não pretende resultados materiais. O traço primordial do esporte é seu caráter competitivo que tem se convertido na força mais motivadora para a afirmação e disseminação da sua prática. Essa peculiaridade tem atraído e concentrado os interesses de

Notas:

1. O homem e a cultura. In: Desporto e desenvolvimento humano. Adam, Y. e outros. Lisboa: Seara Nova. 1977.
2. Marx, K. Manuscritos. Economia y Filosofía. Madrid: Alianza, 1984.
3. Idem nota 2.
4. Artigo com base numa conferência proferida no Centro de Convenções do Anhembi, SP. Brasil. Outubro 1996.

consumo, exploração e lucro próprios do modo de produção capitalista que investe, maciçamente, nas práticas de maior competitividade e espetaculosidade. A competitividade e a espetaculosidade são a alavanca da transformação da atividade lúdica em trabalho. No jogo praticado pela satisfação de interesses subjetivos – lúdicos – o produto da atividade é o prazer dado pela própria satisfação dos mesmos.

No ensino do esporte vê-se o efeito da divisão social do trabalho que Marx observara em relação à concentração do talento artístico somente em alguns indivíduos. A separação da técnica do conteúdo social da atividade resulta em dois tipos de indivíduos, aqueles que apresentam "talento" para dominar as técnicas e, portanto, são considerados atletas natos, e aqueles que ficam impedidos de desenvolver talento por não terem aproximação com a prática esportiva. A assimilação do conhecimento do esporte é a condição para o desenvolvimento do talento esportivo e estaremos impedidos de desenvolver essas condições se considerarmos o talento como algo inato. A desigualdade no desenvolvimento não se apoia nas diferenças biológicas naturais, mas, é criada pela desigualdade de classe e pela diversidade consecutiva dos contatos que ligam os homens às aquisições que compõem o conjunto das forças e das aptidões da natureza humana, formadas no decurso do processo sócio-histórico. O desenvolvimento escapa ao domínio das leis biológicas, acelera-se e vê abrir-se perspectivas inimagináveis nas condições da própria evolução pelas leis da variação e da hereditariedade. Por isso os resultados do desenvolvimento histórico podem ser separados dos próprios homens, que são seus criadores (Leontiev 1977).

Na literatura mais corrente, "aptidão física", quando relacionada ao desempenho atlético é vista como os "atributos biológicos necessários exclusivamente à prática mais eficiente dos esportes ou como o "conjunto de atributos que se possui ou que se pode alcançar em relação à capacidade de realizar esforços físicos". Quando a aptidão física é relacionada à saúde, passa a ser definida como "atributos biológicos que oferecem alguma proteção ao aparecimento e ao desenvolvimento de distúrbios orgânicos induzidos pelo estilo de vida sedentário". Esses conceitos relacionam diretamente a aptidão física com as leis biológicas e ignoram as determinações sócio-históricas.

Na medida em que o homem assimila a utilização de utensílios, modifica os movimentos naturais e adquire, ao longo da sua vida, novas e mais aperfeiçoadas faculdades motrizes, por isso Marx assinala: "Para um indivíduo assimilar o emprego de certo conjunto de utensílios equivale a desenvolver um determinado número de aptidões" (3). O fato de que as propriedades e aptidões que caracterizam o homem não sejam transmitidas como herança biológica,

mas "formadas ao longo da vida pela assimilação da cultura criada pelos seus antecessores" dá ao ensino básico e superior uma responsabilidade política clara e relevante: promover a apreensão da cultura, pois o homem se humaniza só através dela.

A luta ideológica entre as classes se manifesta de forma marcante no trato dado pela escola pública à questão da saúde ao promover a Educação Física, e fundamentalmente o esporte, como meios de prevenção de doenças. Assim justifica-se a chamada "Educação para a Saúde" que tem como alvo a prevenção de doenças por meio de atitudes pedagógicas que visam à incorporação de hábitos saudáveis e comportamentos e estilos de vida adequados, prática, essa, que oculta os limites impostos pelas condições materiais determinadas pela classe social e a efetiva relação "saúde" e "qualidade de vida".

A "qualidade de vida" deve ser abordada como o produto de uma contradição permanente que ocorre entre processos que podem ser chamados "destrutivos" e aqueles que podem ser qualificados de "protetores" ou benéficos, tanto no âmbito do trabalho, da vida familiar e de consumo, como no das relações com o meio ambiente e as características dos padrões culturais e organizativos. Ela é produto das relações sociais em que se desenvolve a vida dessa população e do desenvolvimento da contradição entre o que lesa ou destrói os membros de uma população concreta e aquilo que a beneficia ou protege. Tendo como pano de fundo as relações de classe, cresce e se consolida a luta pela equidade e os processos de democratização global numa sociedade que operam determinantes para a elevação da qualidade de vida e, conseqüentemente, melhoram as opções de saúde. (Breilh, 1996). (4)

A realização de análises mais rigorosas e radicais da realidade social atual no interior da escola exige a elaboração de uma teoria pedagógica mais avançada que reconheça a Cultura Corporal como objeto de estudo da disciplina Educação Física, sem perder de vista os objetivos relacionados com a formação corporal, física, dos alunos, mas situando-os no âmbito da vida real de uma sociedade de classes. Teoria que defenda a historicidade da cultura e a necessidade da sua preservação através da participação coletiva do povo na sua produção e evolução, no marco de um projeto histórico anticapitalista no qual "cultura" recupere o seu significado real de resultado da vida e da atividade do homem em busca da sua superação. Uma teoria que reconheça a participação da classe trabalhadora na produção da cultura de modo que se preserve a memória nacional e se tenha como perspectiva o desenvolvimento omnilateral. Só assim a Educação Física estará cumprindo sua responsabilidade social e justificando sua razão de ser e de estar na escola.

CRÍTICA DO CONSTRUTIVISMO: APONTAMENTOS DE UMA ANÁLISE MARXISTA

Eduardo Jorge Souza da Silva

Optamos para a elaboração deste texto na difícil tarefa de abordar sinteticamente uma crítica marxista do construtivismo enquanto corrente de pensamento, tomar como referência o que nos indica Saviani em sua obra Educação: Do senso comum à consciência filosófica (2004) diante da exigência teórica do que deva ser o exame crítico de uma dada realidade ou fenômeno, para o autor, tal exame deve ser Radical, Rigoroso e de Conjunto. Para tanto vamos levantar elementos que permitam compreender os antagonismos entre o construtivismo e uma concepção marxista de formação humana.

De maneira geral o construtivismo é uma corrente de pensamento que defende uma dada concepção de homem e de como este homem se aproxima, internaliza e se constitui diante de diferentes objetos de conhecimento. Como um "canto de sereia" seu ideário foi, sobretudo nos últimos 25 anos, vendido com o interesse de sustentar o que consideramos um tripé essencial para a manutenção as políticas educacionais levadas cabo no Brasil (e no limite, em outras partes do mundo) i) ser a teoria que legitima da forma mais sub-liminar possível a manutenção dos interesses de classe que mantêm e justificam uma formação humana e educacional alienada; ii) ser a teoria capaz de ideologicamente seduzir o professorado como a "única" possibilidade explicativa dos processos de ensino, aprendizagem e de avaliação no seio da escola; e como corolário das afirmações anteriores, iii) tornar-se a referência onipresente nos processos de formação de professores para praticamente todos os níveis e modalidades de ensino.

A crítica a ser esboçada toma princípios da tradição do edifício teórico-filosófico e político construído por Karl Marx, a fim sustentar que o construtivismo é uma corrente de pensamento que traz em seu bojo uma concepção de homem naturalizado, a-histórico, e alienado, necessário e coerente com a manutenção

da desumanização própria de uma sociedade cindida em classes sociais, cujo antagonismo de interesses se materializa nos processos de produzir e reproduzir a vida, pautados pela apropriação privada dos bens produzidos coletivamente. Esta concepção de existência e de formação humana, incluída aí a formação escolarizada, desconsidera a história das contradições de classe social, as resistências e as lutas ético-políticas que visam superar tal forma de sociabilidade materializada no "sistema do capital".

Neste sentido podemos afirmar que uma diferença central entre o construtivismo e uma corrente pedagógica fundada na tradição do pensamento marxista está no fato de que a primeira funda-se numa concepção de homem naturalizado, a-histórico, alienado, já a segunda funda-se numa teoria que compreende o homem como ser histórico, constituído pela apropriação da cultura socialmente produzida. Para a primeira a relação "sujeito (o homem) – objeto" sendo objeto o conhecimento mesmo ou objetos reais, é compreendida como a apreensão e compreensão do mundo ocorrendo como se este fosse estático e os objetos assumissem uma forma natural em um estado idealizado, para a segunda esta relação ocorre como resposta a diferentes problemas e necessidades reais que resultam dos processos de relação dos homens entre si e destes com a natureza, suprimindo e respondendo a esta situação com sua atividade de trabalho para produzir suas condições materiais de existência.

Para Klein (2000, p. 68) o construtivismo no limite, considera que o sujeito de conhecimento é a extensão da base biológica de sua constituição, incluindo aí o desenvolvimento de sua própria sociabilidade e de sua capacidade cognitiva. Para a autora, esta lógica está tanto na base piagetiana desta corrente de pensamento quanto naqueles autores que nele se referenciam, onde "o indivíduo nasce, pois, com um conjunto de mecanismos sensorio-motores, os quais

comportam funções e estruturas [...] que consistem nos modos biologicamente herdados de interação do indivíduo com o ambiente" decorrendo desta condição toda sua dinâmica de mudanças estruturais onde os processos de "equilíbrio/desequilíbrio, assimilação-acomodação" buscam numa homeostase interna ao sujeito contrabalançar os estímulos externos, como processos que expressam como adaptações de caráter intrinsecamente biológicos.

Ainda para Klein (2000, p. 80) a concepção piagetiana em relação ao objeto é que ele existe "independentemente de nós, mais jamais completamente atingido [...] Os objetos estão lá fora, imóveis, eternos, [...] Para sustentar sua compreensão de verdade objetiva Piaget desconhece "o próprio fundamento da realidade que se propõe conhecer: as determinações sociais" de caráter material e histórico,

Para a concepção construtivista do binômio homem-objeto, as relações sociais não são algo a ser levado em consideração, ao contrário elas devem ser expurgadas dos processos de acesso ao conhecimento, ao passo que para a construção de uma concepção de homem e de conhecimento numa perspectiva marxista, o homem e sua ação no mundo devem ser entendidos de forma que "efetivamente, o homem se faz a si mesmo, sua consciência tanto quanto os objetos de que toma consciência não podem ser senão produto desse seu fazer [...] O conhecimento, entendido na perspectiva da práxis, só é possível se a consciência individual se defrontar com a teia de relações sociais que institui o objeto, posto que, sem elas, ele inexistiria como objeto humano" (ibid, p. 80).

Assim o que torna antagônicas uma concepção construtivista de uma concepção marxista de formação humana escolarizada é um conjunto de constatações de ordem teórica e ético-política. Aqui indicamos algumas, sem esgotar outras possíveis. A primeira de tais constatações diz respeito às teorias de conhecimentos que as sustentam, o construtivismo flerta claramente com pressupostos positivistas e idealistas de formação humana de caráter biológico-naturalizante, já a construção de uma pedagogia socialista toma explicitamente o materialismo-histórico dialético como referência, a vertente teórica de corte vigotskiano é um exemplo, na qual se destaca a dimensão da cultura social e historicamente construída como a segunda natureza do homem. A segunda, é que o construtivismo compreende as relações sociais como a expressão da relação do indivíduo e o objeto desencarnados de história e intervenção humana, já uma pedagogia marxista compreende a formação humana como resultado das relações sociais como processo de histórico de modificação do homem e da natureza "onde o homem não só cria, produz bens, como cria também, ao produzi-los, novas necessidades, em nenhuma medida naturais. Deste modo, a vida humana, naquilo que ela contém de humano, consiste numa forma artificial, antinatural, portanto histórica, de existência. O conceito de historicidade, aqui, não se restringe à sequência cronológica dos fatos, mas pressupõe justamente um processo permanente de luta contra a condição de submissão à natureza" (ibid, p. 75). A Terceira diz respeito à dimensão ético-política, ou seja, no construtivismo estão dadas as condições de formação humana alienada desejável para a manutenção de uma organização social, deletéria, dinamizadora de processos de exploração e desumanização jamais visto na história da humanidade, já numa pedagogia marxista se insere nas lutas pela superação de tal estado de coisas, conforme nos aponta Mészáros (2005) no prefácio de *Educação Para Além do Capital* quando dispara que "O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana" de forma que a educação se torne uma referência essencial para a mudança. Mas uma análise materialista não pode

prescindir de tomar sempre o movimento da realidade como "critério de verdade", e se estamos na luta pela superação do capitalismo devemos estar atentos a Newton Duarte (2005) quando indaga "Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? E em parte de sua resposta ele nos alerta para os cuidados que devemos ter quando estamos inseridos na complexidade da luta para a superação do capitalismo, para que compreendamos que não é possível o exercício pleno de uma pedagogia marxista sem que historicamente radicalizemos a luta pela destruição do próprio "sistema do capital". A radicalidade da crítica ao construtivismo no nosso entendimento implica no reconhecimento desta situação da realidade, para que dela possamos extrair os pontos de apoio necessários para construir formas superadoras da sociabilidade que aliena e barbariza, como mecanismo de sua reprodução. O rigor da crítica ao construtivismo requer que se demonstre tanto os elementos centrais que no conjunto de sua teoria escamoteiam processos ideológicos que fetichizam diferenças e antagonismos, como se as relações sociais fossem harmônicas, apaziguadas, sem projetos políticos em tensão permanente, quanto a base material e social que a sustenta e legitima.

A concreticidade das constatações de Mészáros (2005) e Duarte (2005) longe de serem um limite, devem ser compreendidas como uma referência para que reconheçamos a dialética contraditória da realidade e de suas possibilidades, pois se é necessário não nos iludirmos buscando realizar plenamente uma pedagogia marxista em plena vigência do "sistema do capital", também não cabe a posição niilista de abandonar completamente os espaços de resistência e de luta pela sua construção tanto dentro dos espaços de luta ético-política, a exemplo dos movimentos sociais, como os Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e/ou sindicatos. Esta postura nos parece crucial para que as possibilidades históricas de construção de uma sociedade socialista seja a meta para a experimentação plena de uma pedagogia também socialista.

Neste contexto, não podemos finalizar a elaboração de uma análise radical, rigorosa e de conjunto do construtivismo no âmbito de um instrumento de difusão do conhecimento como O GERMINAL, prescindindo de reforçar a luta pelo fortalecimento da Cultura Corporal como base de uma teoria capaz de orientar a pedagogização dos conhecimentos da Educação Física como componente curricular. Ao contrário queremos reforçar seu reconhecendo-a como uma proposição teórico-metodológica que ao destacar a historicização de seus conhecimentos enquanto produção social e cultural da humanidade, os torna um instrumento que contribui em sua generalidade e especificidade para a superação da alienação que sustenta e mantém o "sistema do capital". Isto significa que a Educação Física apenas quando articulada ao contexto mais geral de luta pela emancipação de todos os seres humanos acorrentados pelas ilusões do capital, se torna força material capaz de interferir nos processos de formação humana e escolarizada de forma consistente, ancorada na complexidade contraditória do real.

Bem, esperamos ter cumprido com a promessa de demonstrar ainda que sinteticamente como no plano da teoria de conhecimento, e no plano ético-político uma concepção construtivista é diametralmente antagônica de uma concepção marxista de formação humana, inclusive escolarizada, e de como o construtivismo no Brasil e fora dele, tem servido como correia de transmissão e legitimação de uma concepção de formação humana naturalizante, de caráter biologicista, voltada para a construção de um homem abstrato em sua aparente autonomia em relação às contradições inerentes aos processos de (re) produção das condições de existência bárbaras e desumanas perpetradas pelo "sistema do capital".

CRÍTICA À ABORDAGEM CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

Wellington Araújo Silva

"É certo que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, que o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas" (KARL MARX)

A educação física brasileira teve nos anos oitenta o seu marco divisorio entre diferentes perspectivas para o seu desenvolvimento enquanto uma área do conhecimento humano.

Impelida por questões conjunturais como, por exemplo, o processo de redemocratização do país, a educação física brasileira se viu obrigada a refletir sobre o papel que deveria cumprir no interior das instituições das quais ela fazia parte. Dentre essas, a instituição escolar.

Caracterizada como um aríete do poder hegemônico (capitalista) em diferentes momentos históricos lhe restava o caminho da contra-hegemonia,

Para tanto, novas perspectivas teóricas foram sendo desenvolvidas com o intuito de fomentar uma prática pedagógica com interesses transformadores da realidade circundante.

Uma dessas práticas ficou conhecida como abordagem crítico-emancipatória. Esta abordagem teve como obra inaugural o livro *Ensino e Mudança* (1991); seguido logo depois pelo livro *Transformação didático pedagógica do esporte* (1994), ambos do professor Elenor Kunz. Atualmente, ela vem sendo desenvolvida por diferentes autores em uma coletânea denominada *DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA*, obra que já se encontra no

seu terceiro volume e que tem como objetivo principal, "estabelecer um diálogo com os profissionais da Educação Física Escolar. [oferecendo] não apenas elementos teóricos de reflexão e fundamentação da Educação Física Escolar, mas elementos concretos de atuação, que (...) não podem ser tomados como modelos, mas exemplos a serem reavaliados, criticados e modificados". (KUNZ, 2004, p. 11).

Essa abordagem, desde o momento em que foi proposta, vem trazendo importantes contribuições para a educação física brasileira e para os professores que buscam uma prática fundamentada em bases teóricas consistentes. Tem o mérito de possibilitar uma compreensão crítica do *se-movimentar* humano e de colocar sob novos patamares o desenvolvimento do ensino-aprendizagem do que considera ser a cultura corporal de movimento, notadamente, o esporte.

Nessa abordagem de ensino três são os níveis de competências que precisam ser desenvolvidas no aluno pelo professor de educação física na escola: a competência objetiva; a competência social e, por fim, a competência comunicativa. Para o desenvolvimento destas competências três categorias do pensamento habermasiano, retiradas da sua *teoria do agir comunicativo* são apresentadas, são elas o trabalho, a interação e a linguagem.

No seu conjunto essas categorias devem ser compreendidas e aprofundadas pelos professores visando o processo de emancipação dos educandos e educandas. A educação física escolar é compreendida como uma disciplina que no interior da escola deverá organizar o conhecimento da cultura corporal de movimento de forma que seus conteúdos sejam compreendidos criticamente pelo(a)s educando(a)s. As competências objetiva, social e comunicativa devem ser organizadas no interior de processos pedagógicos caracterizados pelo trabalho, interação e linguagem objetivando a compreensão crítica do fenômeno esportivo entre outros. Essa compreensão crítica será a chave do esclarecimento que abrirá às portas da emancipação do aluno e da aluna compreendidos individualmente. "E, para desenvolver com os alunos metas emancipatórias, considero condição primeira promover a capacidade de ser crítico, o que quer dizer 'saber questionar' (KUNZ, 2004, p. 16).

Nesse movimento, a questão da "intersubjetividade lingüisticamente gestada" (TEIXEIRA E FREDERICO, 2008, p. 78) coerentemente aparece com muita força no trato com os conhecimentos da abordagem crítico-emancipatória, para a qual, segundo KUNZ (2004), "(...) deverá tratar de forma mais específica da *necessidade e possibilidade* do aluno desenvolver, através do ensino de movimentos, esporte e jogos, o seu *autoconhecimento ou o conhecimento de si*" (p. 18).

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

Parece-me que é justamente a apresentação/inserção desse conjunto de elementos característico da abordagem crítico-emancipatória (mundo vivido, trabalho, interação, linguagem, competências – objetiva, social e comunicativa –, *se-movimentar* entre outros) descolada das relações sociais de produção da vida cotidiana que prende – o que pese toda a sua coerência teórica e categorial – em uma armadilha intransponível, a abordagem em questão. O que será o *mundo vivido* da crítica-emancipatória, senão o mundo do capital? Será a *comunicação* uma não-mercadoria? Será mesmo possível uma livre comunicação das nossas experiências, mesmo considerando os espaços escolares e a autonomia relativa do professor nesses espaços?

A crítica que Teixeira e Frederico (2008) lança à Habermas é também, aqui, pertinente, já que se trata de um filósofo muito caro à abordagem crítica-emancipatória e tem, também, relação com as nossas reflexões. Segundo eles, "Habermas elaborou a sua *Teoria da ação comunicativa* com o objetivo de demonstrar e, assim, desvendar o potencial crítico da linguagem. A despeito do seu monumental trabalho, as pessoas, na sua práxis ordinária, vivem e agem ilusoriamente. Vivem e agem assim porque, como apropriadamente compreende Debord, o mundo vivido é o mundo do capital, no qual a comunicação humana tornou-se mercadoria. Ao estender-se à totalidade da vida cotidiana, o

movimento fetichista da mercadoria invadiu a vida das pessoas de tal sorte a não deixar mais espaço nem tempo para uma livre comunicação de suas experiências. Neste mundo, as pessoas estão privadas de comunicação e de realização de si mesmas, pois o tempo vivido é o tempo vivido do capital. E não poderia ser diferente. Num mundo no qual a finalidade da produção é o lucro, os indivíduos, como diria Marx, não passam de suporte do movimento de valorização do valor, de relações sociais que se lhes impõem externamente. É assim mesmo que Debord entende a sociedade do espetáculo, como uma forma de sociabilidade na qual as pessoas se tornaram espectadoras passivas do mundo das mercadorias. Para ele, enquanto não se der, de fato, o desmantelamento do poder Estado e do mercado, a alienação da atividade produtiva e da linguagem permanece de pé. Num mundo em que 'a comunicação humana tornou-se mercadorias', os homens permanecem, a despeito de sua atividade política, prisioneiros do véu do fetichismo". (p. 85).

Por mais que em uma relação pedagógica – mesmo naquela que se *suleia* em uma perspectiva crítica –, por meio de um processo interativo, desenvolvam-se capacidades comunicativas de resolução de conflitos através de uma "solução dialogicamente mediada" (PIRES E NEVES, 2004, p. 75), o fundamento primeiro dos problemas a serem resolvidos não se encontram nesse patamar particular mas, sim, em questões mais gerais, próprias do sistema capitalista de produção. Deixar de destacar isso na organização do trabalho pedagógico e na definição que o próprio elaborador da crítica-emancipatória desenvolve é no mínimo, ingenuidade.

Pensar que as "rotinas didáticas" devam ser "acompanhada de uma didática comunicativa, pois ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional [...] O aluno enquanto sujeito do processo de ensino de vê ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas também de reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através de reflexão crítica [...] Maioridade ou Emancipação devem ser colocadas como tarefa fundamental da Educação" (KUNZ *apud* Matiello Júnior, 2004, p. 110) sem mencionar nenhuma das categorias fundamentais do materialismo histórico como, por exemplo, luta de classes, é tirar do horizonte da prática educativa um projeto histórico alternativo ao capitalismo e centrar força na resolução dos problemas universais (fome, miséria, desemprego, etc) a partir do desenvolvimento particular da capacidade reflexiva, crítica, dos alunos e alunas que se situam, queiram ou não, no interior do metabolismo sócio-histórico do capital.

Evidente que esta conceituação da abordagem crítico-emancipatória tem razão de ser e estar coerente com os seus pressupostos, mas isso não nos impede, diante da compreensão de que a mesma, dentre as existentes na educação física e que junto com a crítico-superadora (que também estar a merecer uma revisão fundada em *Marx para além de Marx*) é a que mais avança nos aspectos da sistematização de conteúdos críticos na educação física escolar, merece uma crítica fraterna na medida em que ela, pela sua coerência interna vai tomando corpo no interior dos professores de educação física e com isso, vai disseminando uma prática pedagógica, mesmo que orientada para a crítica, "(...) ocultando a permanência dos antagonismos estruturais na sociedade capitalista avançada (...)" (MESZAROS, 2004, p. 194), antagonismos esses que impedem o pleno desenvolvimento/esclarecimento/emancipação dos educandos de uma forma geral.

O desenvolvimento particular da individualidade dos sujeitos envolvidos no interior dos processos pedagógicos crítico-emancipatórios só se realizará plenamente na medida em que a totalidade das forças produtivas forem sendo apropriados pelo conjunto da sociedade. Enquanto a lógica for privada, e não pública, não existirá consenso possível que possa verdadeiramente emancipar o indivíduo, mesmo se entendermos a emancipação apenas nos seus aspectos político-liberais. Apenas alguns seres – principalmente os mamíferos de luxo gramsciano – alcançarão esse padrão de cidadania burguesa.

O que devemos almejar na orientação dos nossos trabalhos pedagógicos é uma emancipação humana, algo simplesmente impossível sob o domínio do capital. Considerar "(...) que a formação para a emancipação, a autonomia e a cidadania é tão ou mais importante que a formação para o agir competente no âmbito do trabalho" (KUNZ, 2004, p. 15) é insuficiente, ainda mais quando essas capacidades estão sob o domínio de um certo *agir comunicativo* destituído de materialidade, pois não compreende que "a linguagem é profundamente determinada pelo momento histórico, pelas contradições sociais e pelos conflitos ideológicos – de classe, de gerações, de gênero, de grupos étnicos etc. Ela é produto inconsciente, semiconsciente e consciente dessas contradições. Sua função comunicativa possui também uma importante instância de integração e de ocultação das contradições sociais" (CARBONI E MAESTRI, 2003, p. 59-

60) que, como já enfatizamos, são impossíveis de serem resolvidas sob os auspícios do capital.

A história da vida humana não só mostrou como vem mostrando a inviabilidade emancipatória humanamente plena no marco do capitalismo. Não podemos mais acreditar que esta sociedade é passível de ser humanizada. Ou defendemos plenamente um outro projeto histórico, ou as abordagens pedagógicas no interior da educação e da educação física em especial deixem

claro nas suas reflexões teóricas para qual projeto histórico aponta a sua prática, ou elas terão que assumir que elas são boas para qualquer tempo histórico.

Por fim, enalteço a proposta do grupo de estudos e pesquisas marxismo, história, tempo livre e educação (MHTLE) que através do seu *Boletim Germinal* oportuniza, em tempos de "recuo da teoria", um espaço de reflexão e de debate. Que as sementes plantadas aqui possam germinar e gerar flores e frutos no campo pedagógico da educação física brasileira.

CRÍTICA À METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PEDAGOGIA CRÍTICO SUPERADORA

**Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Elza Margarida de Mendonça Peixoto**

Toda a vida social é essencialmente prática.

Todos os mistérios que conduzem ao misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa prática.

(MARX, VIII Tese sobre Feuerbach)

Entre 1987 e 1988 Lino Castellani tinha feito parte de um grupo de trabalho, coordenado pela PUC-SP, cuja tarefa, encomendada e financiada pela Secretaria de Ensino de 2º Grau do Ministério de Educação foi a Revisão Curricular da Habilitação Magistério: Núcleo Comum e Disciplinas Profissionalizantes. Castellani, ao final, responsabilizou-se, "particularmente" pela elaboração da proposta das Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau: Núcleo Comum, Educação Física, elaborando o documento sistematizador, em 1988. Esse processo inscreveu-se no movimento de renovação curricular levado a cabo pelo MEC e Secretarias Estaduais na conjuntura histórica da abertura política e redemocratização da formação social brasileira empreendida durante a "República Nova" com forte participação de educadores ligados ao movimento dos educadores.

Em 1990, a Editora Cortez demonstra o interesse em publicar o material produzido pelo grupo de trabalho que procedeu à Revisão Curricular da Habilitação Magistério, incluindo a metodologia e o ensino da Educação Física, acrescido pela necessária incorporação dos debates vindos dos educadores que então eram intensos. Contactado, o Prof. Lino Castellani Filho, reúne Carmen Lúcia Soares; Celi Nelza Zulke Taffarel; Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal; Micheli Ortega Escobar; Valter Bracht. Estes professores encontravam-se no Estado de São Paulo, em Programas de Pós-graduação na Unicamp/Campinas e na PUC/ São Paulo. Eram professores (a maioria da Educação Física) que vinham do ensino superior público, de experiências de ensino na escola pública, de experiências de condução de políticas educacionais em administrações públicas municipais, e da militância política no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e no movimento docente. Unia-os o projeto de contribuir com seus estudos para práticas qualificadas, críticas, na pesquisa e ensino de educação física. Ao longo de dois anos realizaram estudos e seminários que levaram à produção da obra: *Metodologia e ensino da educação física* que, em conjunto com outras dedicadas à metodologia do ensino em outras áreas, compõe a coleção *Magistério de 2º. Grau*, organizada pelos professores Selma Garrido Pimenta e José Carlos Libâneo. O resultado foi um trabalho datado, ou seja: leva o timbre das práticas humanas, do contexto histórico na qual foi produzido.

Apesar da obra *Metodologia do ensino de educação física* ter sido produzida durante os dois primeiros anos da década de 1990 ela traz a marca das discussões e propósitos dos educadores da década de 1980, a busca por concepções de educação, metodologias e conteúdos críticos a serem postos nas práticas educativas. O Brasil fazia arranjos políticos marcados por novos arranjos econômicos e disputas políticas de que decorriam ideologias. Na educação crescia a produção da pesquisa trazendo luz a temas como este que aqui nos ocupa.

A partir das eleições diretas para os governos dos Estados, em 1982, ainda durante o regime de ditadura militar-civil 1964-1985, chegaram às Secretarias de Educação dos Estados e depois ao MEC educadores que tinham-se formado na resistência à ditadura militar-civil e na militância em defesa da escola pública e da universalização da educação. Estados como Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Santa Catarina realizaram Reformas Curriculares, havia o propósito de se mudar a educação e o país. Em 1980 pela iniciativa da ANPED, CEDES e a ANDE foi realizada a Primeira Conferência Brasileira de Educação (CBEs) "seguida de outras cinco ocorridas em 1982, 1984, 1986, 1991"

(SAVIANI, p. 33). Respirava-se um clima de mudança em virtude das demandas por inclusão de classes e frações de classes que vinham em busca de maior participação nos bens produzidos. Essas demandas davam-se, fundamentalmente, em torno da socialização dos resultados do trabalho, da saúde e da educação. Os agentes que as defendiam tiveram forte protagonismo durante a elaboração da Constituição cidadã de 1988.

Na verdade, a década de 1980, no Brasil, é de tempos complexos, marcados pela defasagem entre intenções e resultados, bem como pelas inflexões táticas. Os objetivos políticos eram múltiplos e heterogêneos: a burguesia estava empenhada em mudar o estilo de dominação política; as Forças Armadas tentavam evitar o aumento da pressão popular; a grande burguesia monopolista (nacional ou estrangeira) e latifundiária apoiava a ditadura militar bem como a sua política, a média burguesia nacional esperava que a própria ditadura militar reorientasse a sua política econômica numa direção nacionalista e anti-monopolista, as classes trabalhadoras urbanas e rurais chocavam-se abertamente com a política social e salarial da ditadura militar e, indiretamente, com o caráter ditatorial militar da forma de Estado e do regime político. O resultado final desse processo é, até onde podemos caracterizá-lo, um conjunto de reformas políticas que nem correspondem à plataforma democrática burguesa, nem coincidem com as disposições iniciais das frações de classe dominante que se opunham a essa plataforma democrática burguesa (por considerá-la um instrumento de restauração do "populismo") (SAES, 1988, p. 27-28).

Foi, neste cenário marcado por projetos sociais antagônicos e de luta, que os autores do texto - *Metodologia do ensino de educação física* foram fazendo a sua formação e entabulando diálogos com outros pesquisadores do campo da educação como veremos em seguida. Este coletivo de autores foi fortemente influenciado por este contexto marcado por movimentos sociais fortíssimos como: o das mulheres agricultoras, o dos sem terra, o dos sem teto, o dos educadores que procediam a revisões, à elaboração de Propostas Curriculares.

Quatro capítulos compõem *Metodologia e ensino da educação física*: (1) Educação física no currículo escolar: desenvolvimento da aptidão física ou reflexão sobre a cultura corporal; (2) Educação física escolar: na construção de uma nova síntese; (3) Metodologia do ensino da educação física: a questão da organização do conhecimento e sua abordagem metodológica (conteúdos, tempo e métodos); (4) Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem em Educação Física. Passamos a seguir a discutir os traços essenciais destes capítulos, as inovações que trazem e seus limites.

No capítulo educação física no currículo escolar: desenvolvimento da aptidão física ou reflexão sobre a cultura corporal, com base na teoria do currículo, apresenta-se e analisa-se duas propostas para o ensino de educação física: 1ª identificada com o desenvolvimento da aptidão física, uma abordagem cientificista, portanto ligada ao positivismo; e a 2ª identificada com a "reflexão" sobre a cultura corporal na perspectiva da antropologia cultural, apresentando-se a segunda como superadora da primeira. Comparamos: os fundamentos, as finalidades, a organização do trabalho didático, as normas, a frequência semanal de aulas, o número de alunos, os conteúdos para evidenciar os limites da proposição voltada à aptidão física e anunciar a proposta da cultura corporal como linguagem.

No segundo capítulo, Educação física escolar: na construção de uma nova síntese, procedem a uma breve exposição sobre a história da educação física do século XVIII à década de 80, estabelecendo 03 períodos: um primeiro do século XVIII até o final da segunda guerra mundial, marcado pelo biologicismo, cintificismo e pela visão higienista, no qual os professores eram predominantemente instrutores físicos do exército; um segundo período entre o fim da segunda-guerra mundial e os anos 70, caracterizado pelo método da educação física desportiva generalizada, pela regulamentação rígida, pela racionalização dos meios e técnicas, pelo trabalho do professor reduzido ao recrutamento e treinamento de atletas; o terceiro coincide com as décadas de 70 e 80, caracterizado pela psicomotricidade, a defesa do esporte para todos e a visão de educação ligada à concepção dualista de homem.

No terceiro capítulo, Metodologia do ensino da educação física: a questão da organização do conhecimento e sua abordagem metodológica (conteúdos, tempo e métodos), claramente defendem a abordagem da cultura corporal, na perspectiva da antropologia social, quando relacionam a educação física com os problemas "sócio-políticos", os "preconceitos sociais, distribuição do solo urbano, distribuição de renda, dívida externa e outras" questões sociais. Apontam como temas os da cultura corporal "susceptíveis de serem sistematizados em nível escolar, em todos os graus de ensino fundamental e médio": jogos, esporte, capoeira, ginástica e dança que devem ser estudados "desde sua origem histórica ao seu valor educativo para os propósitos e fins do currículo" (p.64). Quanto ao tempo propõe a organização em ciclos nos quais devem ser distribuídos os jogos, o esporte, a ginástica, o atletismo, a dança e outros temas. Quanto às metodologias "devem emergir da realidade dinâmica e concreta do mundo do aluno", mas de forma a superar o senso comum "o professor orientará, através dos ciclos uma nova leitura da realidade pelo aluno, com referências cada vez mais amplas" (p.87), a aula deve aproximar o aluno da percepção da totalidade das suas atividades, articulação do pensamento com a prática, A estrutura da aula será a de uma espiral ascendente, organizada nas unidades em mínimo de quatro aulas e levando em conta que nem todos os alunos têm o mesmo ritmo, e o trabalho em média com 30 alunos é estruturada em três fases: conversação, preparação dos materiais, exercitação, registro.

No quarto capítulo, Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem em Educação Física, apontam os limites da avaliação com base na aplicação de testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos por serem portadores da legitimação do fracasso, da discriminação, da evasão e expulsão dos alunos e que se baseiam na meritocracia no esforço individual levada à cabo por aqueles afinados com a perspectiva positivista de educação física. Ao proporem a educação física na abordagem da expressão corporal como linguagem como uma construção histórica deve ser levadas em conta: as condutas humanas, também propõem a superação das práticas avaliativas mecânico-burocráticas, por instrumentos que levem em conta as decisões em conjunto, o tempo

necessário à aprendizagem, a compreensão crítica da realidade, os princípios da ludicidade e da criatividade na superação da avaliação do "mais alto", do "mais forte", do mais veloz". Neste sentido a nota é uma síntese qualitativa e não um castigo ou compensação para o aluno.

Contribuições, limites e desafios: O Metodologia do ensino de educação física, ou Coletivo de Autores, inova em relação ao que vinha sendo publicado no período, quando (1) apresenta a educação física como matéria escolar cuja atribuição é garantir a apropriação da cultura corporal da humanidade; (2) precisa os conhecimentos que devem ser abordados nas aulas, com indicação da organização do trabalho didático; (3) explicita que os conteúdos e o ensino da educação física se relacionam com interesses de classes antagônicas em conflito; (4) cobra aos professores a necessidade de tomada de uma posição de classe; (5) aponta a necessidade de situar os conteúdos do ensino de educação física na história; (6) faz uma crítica clara à perspectiva da aptidão física como respondendo aos interesses do capital; (7) traz uma teoria do conhecimento subjacente a teoria curricular que orientava o trato com o conhecimento em ciclos de ensino, enfim, (8) quando apresenta uma proposta pedagógica apoiada em uma teoria pedagógica superadora do ponto de vista dos conteúdos, da organização do trabalho didático e da avaliação.

O texto é elaborado por professores com vasta experiência no ensino superior e ensino escolar. Eles conhecem profundamente os professores aos quais se dirigem. Os autores estão preocupados em produzir, em uma linguagem acessível, um diálogo com professores de educação física habituados a manuais, no qual todo o ensino de educação física nas escolas é colocado em cheque, e uma teoria pedagógica comprometida com os interesses da classe submetida aos interesses hegemônicos é proposta. Esta teoria pedagógica sinaliza, claramente, o lugar que cabe à educação física assumir na escola e o lugar que os professores de educação física têm de tomar.

Trata-se, entretanto, de um texto datado, muito próximo do movimento docente, respondendo às necessidades sociais que se colocavam como demandas urgentes. Um texto que traz contribuições relevantes. Entretanto, temos um trabalho que fica inacabado, no qual não estão desenvolvidas, em sua plenitude, a teoria social que o orienta e a proposta pedagógica defendida. Isto se reflete, por exemplo, na imprecisão quanto às relações entre o capitalismo, o trabalho e a educação física; os conteúdos e as formações históricas nas quais são produzidos; entre os conteúdos, as pedagogias, os projetos políticos pedagógicos e a classe trabalhadora; sobre o papel do trabalho no desenvolvimento humano e na produção da cultura; sobre o movimento e as disputas entre classes pelos meios de produção e os bens socialmente produzidos. Os autores e os coletivos de pesquisa que têm absorvido a proposição ficam devendo a continuidade ao debate.

TEORIA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Cláudio de Lira Santos Júnior

Pesquisas realizadas pelo grupo LEPEL (UFBA, UEFS, UFS, UFPE), em diferentes níveis da formação do pesquisador – monografias de conclusão de curso, monografias de especialização, dissertações e Teses – vêm demonstrando que nos cursos de Educação Física, via de regra, predomina, entre os professores, um nefasto ecletismo no que diz respeito às teorias que orientam o trabalho pedagógico. Também tem sido evidenciado o trato superficial com a teoria – seja no âmbito mais geral, enquanto teoria do conhecimento seja no mais específico enquanto teoria pedagógica. Este processo de sonegação de conhecimentos tem efeitos danosos em todos os âmbitos da formação: não favorece a construção/consolidação da teoria pedagógica da área; não favorece a formação de professores aptos a enfrentar os problemas postos pela realidade, em específico da escola pública; não contribui para o desenvolvimento científico da área. Além de contribuir para que os bens da cultura corporal – enquanto produção histórica e social – não sejam acessados pela maioria das nossas crianças e jovens.

No final das contas o que temos? Um amplo processo de desqualificação que se arrasta por décadas. Dito de outra forma significa observar que os futuros professores chegam aos últimos períodos de sua formação com, no geral, as mesmas incertezas que vivenciamos nos anos 80 e 90 do século passado: A) fragilidade de ordem conceitual quanto a nossa área de conhecimento; B) fragilidade quanto aos objetivos a empreender no projeto de escolarização de

crianças e jovens; C) dificuldade de organizar o trabalho pedagógico de forma a tratar a Educação Física como uma disciplina onde se ensina e não apenas se "treina"; D) dificuldade para perceber os nexos existentes entre os problemas sociais e o modelo de Educação e de Educação Física hegemônicos; D) o desconhecimento das proposições construídas, desde a década de 80, na nossa área. Tudo como um velho filme a passar de maneira monótona e insistente, mudando apenas os nomes dos lugares. Estas questões configuram a cultura pedagógica construída no processo de produção e apropriação do conhecimento na formação dos professores. As raízes que asseguram, e conformam tal cultura pedagógica, podem ser localizadas no modo como o capitalismo se apodera do Estado e de como influencia amplamente a cultura (IANNI, 1987).

O embate em torno das teorias da educação física e da formação de professores, expressa de forma particular a luta travada no âmbito mais geral pela manutenção ou derrocada do capitalismo. Assim como no plano mais geral, de luta pela manutenção/destruição do projeto histórico, encontramos aqueles que se reivindicam pela construção de amplos consensos e pactos, também na formação de professores existem seus correspondentes que dizendo não se filiar a nenhuma, e assumindo ar de neutralidade invocam a necessidade de um consenso que inclua o que de melhor cada teoria tem. Propõem e trabalham numa perspectiva onde a soma de todas as teorias não é teoria alguma. O que não sabem estes pretensos puros é que sua pretensa neutralidade constitui no

plano material concreto num posicionamento pelas pedagogias do capital e, portanto, pelas perspectivas de formação alienadoras que não permitem ao futuro professor compreender a realidade para poder transformá-la.

Sabemos, pelo debate acumulado no interior de entidades como a ANFOPE, que a formação de professores tem estratégica importância para a consolidação da reforma educacional que vem sendo imposta pelos governos FHC-LULA, sintonizados com as propostas neoliberais do FMI/Banco Mundial. A concepção de educação privilegiada pelos órgãos do capital e a perspectiva de formação de professores consubstanciada nesta concepção (pedagogia das competências, do aprender a aprender, entre outras) deve continuar a garantir

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente (MESZÁROS, 1981).

No que diz respeito as orientações mais gerais para formação de professores em geral e de educação física em específico, destacamos que: 1) No que tange ao plano geral das políticas de governo implantadas no Brasil desde a era Efe Agá Cê nada foi alterado; e 2) As atuais DCNEF são a expressão contingente de uma necessidade histórica do capitalismo de garantir a hegemonia na direção do processo de formação humana, da qual a Educação Física é parte integrante.

Neste cenário se pode afirmar, estribado nos estudos de Melo (2004), que existe um projeto/processo de mundialização da educação. Este tem como características mais marcantes o aprofundamento e superação da teoria do capital humano, uma (re)valorização do sentido individual/individualista da formação e, desdobrando-se desta última, ênfase nas habilidades e competências (que cada um deve buscar no mercado educacional no sentido de estar apto às chances de ascensão social que porventura apareçam e, neste sentido, contribuir para o desenvolvimento de seu país); a meritocracia - desde as reformas políticas, a montagem dos currículos até os sistemas de avaliação (Exame Nacional de Cursos /PROVÃO, Exame Nacional do Ensino Médio/ ENEM, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes/ENADE - e a mercantilização da educação.

Este processo constitui a pedra angular das políticas educacionais para formação de professores em voga no Brasil. Este projeto, para sua materialização, precisa de uma mediação entre a proposta geral e a sua execução/concretização pelos professores no âmbito das Instituições de ensino onde ocorre a formação. Esta mediação se dá através, entre outros elementos, do Ordenamento Legal onde se insere a disputa por trás da LDBN, dos PCN e mais recentemente nas DCN (no caso específico da educação física as DCNEF).

Ressaltamos, mais uma vez, que o debate acerca da formação de professores não é algo recente. Encontramos no bojo da discussão explicações advindas da Teoria da Reprodução (Bourdieu e Passeron), da Teoria Compreensiva (Garfinkel) e da Teoria da Resistência (Apple, Giroux). Revigoram-se essas discussões em decorrência não só de novos elementos, novas problemáticas significativas, introduzidas principalmente em decorrência do Projeto de Mundialização da Educação, atualmente delineado pelas relações internacionais estabelecidas em acordos comerciais que põem na ordem do dia a exigência da formação de um novo tipo de trabalhador que corresponda às necessidades da mundialização do capital, bem como, em função dos avanços de propostas teóricas que buscam associar a análise histórico-social dos determinantes da Educação a uma teoria pedagógica capaz de orientar o trabalho dos professores, de modo a se construir possibilidades de intervenção política consistente para a construção coletiva de um projeto histórico e político-pedagógico socialista, nas condições objetivas colocadas.

Dito de forma clara significa entendermos que o acirramento da luta de classe no plano político leva ao acirramento da luta no plano ideológico. Ao observarmos o conjunto das teorias da educação física (algumas das mais conhecidas são objeto de análise neste número do Germinal) devemos perquirir como respondem a questão: formar professores de educação física para que? A resposta para tal questão não pode continuar sendo buscada na cabeça de abstratos sujeitos cognoscentes. Deve, antes, ser perseguida nas amplas necessidades do povo por uma educação/educação física que permita entender e enfrentar os problemas da realidade complexa e contraditória.

No contexto atual não podemos mais ficar indiferentes ao fato de que os professores de educação física estão sendo formados sem uma consistente base teórica e orientados por teorias idealistas e reacionárias. São reacionárias por silenciar sobre: as leis econômicas do funcionamento do capitalismo como um modo de produção da vida em franca decomposição, degeneração,

destruição, a máquina política do estado burguês e a estratégia da luta de classes necessária para derrubá-la, o programa de transição e os intelectuais em retirada – cooptados/institucionalizados/construindo consensos, a tendência a destruição dos espaços públicos de produção do conhecimento científico necessário na dura tarefa de enfrentamento do capital.

No conjunto são explicações que servem a manutenção do atual estágio de exploração do homem pelo homem. São explicações estreitas e corporativas, como aquelas oriundas do nefasto sistema confef/cref, que põe trabalhador contra trabalhador num contexto de crise profunda do capitalismo (com consequências insuportáveis para os trabalhadores - 800 mil postos de trabalho perdidos só no Brasil do estouro da crise nos EUA em outubro de 2008 até hoje) e seu corolário o desemprego estrutural que acaba por impor, no estágio atual da formação humana, a dialética exclusão-incluyente e inclusão-excludente (KUENZER, 2002). Significa no primeiro movimento a exclusão crescente dos trabalhadores do emprego formal – com melhores condições de trabalho, direitos assegurados – ao mesmo tempo em que se administram cada vez mais estratégias de incluir no mercado informal - sob condições precarizadas, temporárias, terceirizadas.

O segundo movimento - equivalente ao primeiro, mas em direção contrária – consiste no que tange a escolarização, em incluir, nos diversos níveis e modalidades de educação, sem que exista garantido um correspondente padrão de qualidade que permita a formação de "(...) identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo (...)" (Idem, Ibidem, p. 92). A autora na linha do que vimos apontando ao longo do trabalho sentencia que não se trata de algo passageiro, ao contrário está é a lógica das novas relações capital e trabalho.

Este segundo movimento ajuda a entender os rumos do debate acerca das DCNEF, que tem como centro pedagógico a pedagogia das competências, seja na retomada do debate acerca do bacharelado (fortemente ligado ao avanço de setores privados) ou ainda na negação de um padrão de qualidade já na formação inicial dos professores. A formação orientada para o mercado de trabalho, habitualmente, se dá pelo enaltecimento das "virtudes" do mercado, sem que isso signifique uma apreciação crítica das possibilidades e condições de trabalho prevalentes na atualidade. Alterar ou superar estas possibilidades e/ou condições está fora de questão na visão dos mercadólogos.

Então perguntamos, no contexto atual da mais aguda crise do capitalismo onde a própria existência da humanidade está em questão, professores para quê? A experiência de luta da classe revolucionária deve nos servir de azimute para esboçar os alguns elementos para compor uma resposta a questão. Professores para educar as amplas massas, para formar militantes culturais que possam:

Educar para as lutas das nações oprimidas e as dos assalariados dos países dominantes e dominados para convergirem em uma mesma luta, em uma mesma direção, preservar a vida, amar, criar, ir além do capital.

Educar para conceber uma frente abrangente de todo o conjunto da humanidade contra o modo do capital organizar a vida, contra o seu individualismo, competitivismo, egoísmo. Ensinar que para pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano é necessário à superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos.

Desenvolver métodos para erradicar todo tipo de sectarismo, qualquer atitude estreita e mesquinha, qualquer visão egoísta, individualista, provinciana e excludente avançando no legado que nos deixou o Cubano José Martí para quem a Pátria é a Humanidade.

Colocar fim à separação entre Homo faber e Homo sapiens; resgatando o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias.

Transformar idéias e princípios em práticas concretas com ações que vão muito além dos espaços das salas de aula, dos gabinetes e dos fóruns acadêmicos. Sair às ruas, para os espaços públicos, se abrir para o mundo e para os movimentos sociais de caráter confrontacional que lutam contra a propriedade privada dos meios de produção e reprodução da vida.

Defender a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e educandos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado.

Contribuir na transformação do trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para a transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico.

Construir com os educandos organizações auto-determinadas e auto-

gestadas que contribuam para elevação da formação política sua e dos educandos para que não venhamos a nos iludir e enganar com as palavras e promessas de liberdade, democracia e igualdade no marco do capitalismo. Estas bandeiras históricas devem ser reerguidas na perspectiva do projeto histórico para além do capital;

Eleva a consciência de classe sua e dos educandos através de uma práxis social que supere o utilitarismo e pragmatismo e se coloque no plano da

práxis social revolucionária;

Por fim, mas sem terminar, consideramos que a tarefa essencial que se coloca hoje na cidade e no campo é a conscientização de classe, a formação política, a consistente base teórica, a organização revolucionária. Estas quatro questões devem ser levadas a todos os recantos das lutas. Recompôr a esquerda de luta, combativa, socialista no Brasil, na América Latina e no mundo.

FORMAÇÃO INTELECTUAL DOS TRABALHADORES A BASE CAPITALISTA DA EDUCAÇÃO DO FUTURO

Karl Marx¹

Por muito débeis que pareçam no seu conjunto os artigos da regulamentação fabril sobre a educação, proclamam todavia a instrução primária como condição obrigatória do trabalho das crianças². O seu êxito era a primeira demonstração da possibilidade de unir o ensino e a ginástica ao trabalho manual, e vice versa, o trabalho manual ao ensino e à ginástica³.

Ao consultar os mestres-escola, os inspectores fabris reconheceram depressa que as crianças das fábricas que frequentam as escolas apenas durante meio dia aprendem tanto como os alunos regulares, muitas vezes mais.

E a razão disto é simples. Aquelas que não ficam retidas senão meio dia na escola estão sempre frescas, bem dispostas e têm mais aptidão e melhor vontade para aproveitarem as lições. No sistema meio-trabalho, meio-escola, cada uma das duas ocupações repousa e descansa da outra, e a criança sente-se melhor do que se estivesse agarrada constantemente a uma delas. Um rapaz que está sentado nos bancos da escola desde manhã cedo, sobretudo em tempo quente, é incapaz de rivalizar com aquele que chega bem disposto e alegre do seu trabalho⁴.

Encontram-se argumentos suplementares sobre este tema no discurso de Sénior no congresso sociológico de Edimburgo em 1863. Demonstra, entre outras coisas, como a jornada de escola prolongada, unilateral e improdutiva das crianças das classes médias e superiores aumenta inutilmente o trabalho dos professores, "fazendo não só perder sem vantagens o tempo às crianças, a saúde e a energia, mas ainda destruindo-as de maneira absolutamente nociva⁵".

Como se pode observar, até nos pormenores, em Robert Owen, o sistema de fabrico fez nascer o germe da educação do futuro, que combinará para todas as crianças acima de determinada idade o trabalho produtivo com a instrução e a ginástica, não apenas como método para aumentar a produção social, mas como o único método para produzir homens desenvolvidos em todos os sentidos.

Viu-se que a grande indústria suprime tecnicamente a divisão manufactureira do trabalho, em que todo um homem está, durante a vida, ligado a uma operação parcelar, mas ao mesmo tempo a sua forma capitalista reproduz esta divisão do trabalho de maneira ainda mais monstruosa: na sua fábrica propriamente dita, ao transformar o operário em acessório consciente de uma máquina parcial; em qualquer outro lado, conduz ao mesmo resultado, quer introduzindo o emprego esporádico de máquinas e do trabalho à máquina, quer introduzindo o trabalho das mulheres, das crianças e de não-qualificados como base nova da divisão do trabalho⁶.

A contradição entre a divisão manufactureira do trabalho e a natureza da grande indústria manifesta-se por fenómenos de violência, entre outros pelo facto atroz de que uma grande parte das crianças empregadas nas fábricas e nas manufacturas modernas continuar presa indissolvelmente, desde a mais tenra idade e durante anos inteiros, às manipulações mais simples, sem aprender o mais pequeno trabalho que permita empregá-las utilmente mais tarde, nem que fosse nesta mesma fábrica ou manufactura. Nas tipografias inglesas, por exemplo, os aprendizes elevavam-se pouco a pouco, de acordo com o sistema da antiga manufactura e do ofício, dos trabalhos mais simples aos trabalhos mais complexos. Percorriam várias fases antes de serem tipógrafos feitos. Saber ler e escrever era para todos uma exigência profissional. A máquina de imprimir alterou tudo isto. Utiliza dois tipos de empregados: um adulto que a vigia e dois jovens rapazes, na sua maior parte, com a idade de onze a dezassete anos, cuja tarefa exclusiva consiste em enfiar na máquina uma folha de papel ou retirá-la assim que está impressa. Realizam esta operação fastidiosa, em Londres nomeadamente, catorze, quinze ou dezasseis horas seguidas, durante alguns dias da semana, e muitas vezes trinta e seis horas consecutivas com duas horas apenas de pausa para a refeição e o sono⁷. A maior parte não sabe ler, e são em geral criaturas meio selvagens, meio embrutecidas: "O seu trabalho não exige qualquer espécie de preparação intelectual; têm poucas ocasiões de exercer a sua aptidão e ainda menos a sua

opinião; o seu salário, apesar de bastante elevado para rapazes da sua idade, não aumenta em proporção à idade; e poucos entre eles têm a perspectiva de obter o cargo melhor remunerado e mais digno de vigilante, porque a máquina só exige na maior parte das vezes, para quatro ajudantes, um vigilante⁸".

Quando são demasiado "velhos" para a tarefa infantil, ou seja, por volta dos dezassete anos, são despedidos e tornam-se outras tantas presas do crime. A sua ignorância, a sua grosseria e a sua degradação física e intelectual fizeram fracassar as poucas tentativas para os ocupar noutra local.

O que é verdade para a divisão manufactureira do trabalho no seio da oficina é-o igualmente para a divisão do trabalho no seio da sociedade. Enquanto o artesanato e a manufactura formarem a base geral da produção social, a subordinação do trabalhador a um ramo exclusivo da produção, e a destruição da variedade original das suas aptidões e das suas ocupações⁹ podem ser consideradas como necessidades do desenvolvimento transitório da história. Nesta base, cada indústria encontra empiricamente a forma técnica que melhor lhe corresponde, aperfeiçoa-a pouco a pouco, e fixa-se assim que atingiu um certo grau de maturidade. O que de tempos a tempos provoca mudanças, é, além da nova matéria do trabalho fornecida pelo comércio, a transformação gradual do instrumento de trabalho. Também este, assim que adquiriu uma forma mais ou menos conveniente, se fossiliza e transmite-se muitas vezes durante séculos de uma geração para outra.

Um facto dos mais característicos, é que até ao século XVIII os ofícios tinham o nome de mistérios¹⁰, em cujas trevas só o indivíduo iniciado praticamente e profissionalmente tinha o direito de penetrar.

A grande indústria arrancou o véu que escondia dos olhares dos homens o fundamento material da sua vida, o seu próprio processo de produção social. Até à época manufactureira, os diferentes ramos de ofício, saídos espontaneamente da divisão do trabalho social, formavam uns perante os outros tantos recintos em que era proibido ao profano penetrar. Guardavam com um ciúme inquieto os segredos da sua rotina profissional, cuja teoria continuava a ser um enigma mesmo para os iniciados. O princípio da indústria moderna consiste em considerar cada processo em si mesmo e em analisá-lo nos seus movimentos constituintes, independentemente da sua execução pela força muscular ou a aptidão manual do homem. É assim que se desenvolve a ciência moderna da tecnologia. Reduziu os elementos, baralhados, pitorescos, fossilizados, e sem ligação aparente entre si, do processo de produção da sociedade anterior, a aplicações, conscientemente planificadas e sistematicamente distintas segundo o efeito útil procurado, da ciência da natureza.

A tecnologia descobriu o pequeno número de formas fundamentais do movimento, nas quais toda a ação produtiva do homem se resume necessariamente, apesar da diversidade dos instrumentos utilizados, tal como o maquinismo mais complicado só esconde o jogo de leis mecânicas simples¹¹.

A indústria moderna não considera e nunca trata como definitivo o modo actual de um processo ou a forma dada de um processo de produção. A sua base técnica é portanto revolucionária, enquanto a de todos os modos de produção anteriores era essencialmente conservadora¹². Com as máquinas, os processos químicos e outros métodos, ela perturba, ao mesmo tempo que a base técnica da produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho. Não deixa assim de revolucionar a divisão do trabalho no seio da sociedade, e lança sem interrupção massas de capitais e de operários de um ramo de produção para outro¹³.

A própria natureza da grande indústria determina a mudança no trabalho, a fluidez das funções, a mobilidade universal do trabalhador. Mas, por outro lado, reproduz, sob a forma capitalista, a antiga divisão do trabalho com as suas particularidades ossificadas. Vimos que esta contradição absoluta entre as necessidades técnicas da grande indústria e os caracteres sociais que reveste

no sistema capitalista, suprime qualquer prazo, qualquer estabilidade e serenidade nas condições de vida do trabalhador, e ameaça-o constantemente de lhe tirar das mãos os meios de subsistência impedindo-o de aceder aos meios que lhes permitem trabalhar¹⁴ e tomando-o supérfluo pela supressão da sua função parcelar. Sabemos também que este antagonismo faz nascer a monstruosidade de um exército industrial de reserva, mantido na miséria, a fim de estar sempre disponível para a procura capitalista; que culmina nas hecatombes periódicas da classe operária, na dilapidação mais desenfreada das forças de trabalho e nos destroços da anarquia social, que faz de cada progresso económico uma calamidade pública. Este é o lado negativo.

Hoje, a variação no trabalho impõe-se unicamente à maneira de uma lei física irresistível, cuja ação, esbarrando por todo o lado com obstáculos¹⁵, os destrói cegamente. Contudo, as próprias catástrofes que a grande indústria suscita fazem com que se torne uma questão de vida ou de morte reconhecer o carácter variado do trabalho e, por conseguinte, o maior desenvolvimento possível em todos os sentidos das diversas aptidões do trabalhador, como uma lei geral da produção moderna, e que se adaptem estas condições de facto à realidade de todos os dias. É uma questão de vida ou de morte substituir à monstruosidade de uma sobrepopulação operária, mantida em reserva e sempre disponível para as necessidades mutáveis da exploração do capital, o homem que esteja absolutamente disponível para as exigências variáveis do trabalho; a grande indústria obriga a sociedade, sob pena de substituir ao indivíduo dividido, sujeito a uma função produtiva parcelar, o indivíduo integralmente desenvolvido que sabe fazer face às exigências mais diversificadas do trabalho das suas diversas capacidades naturais ou adquiridas.

As instituições que se desenvolveram espontaneamente na base permanentemente revolucionada pelo processo da grande indústria, são, por um lado, as *escolas politécnicas e agrônomicas*, e, por outro, as *escolas de ensino profissional*, onde se ensina aos filhos dos operários algumas noções de tecnologia bem como a manipulação prática de diversos instrumentos utilizados na produção¹⁶. Se a legislação fabril, como primeira concessão arrancada a custo ao capital, apenas combina a instrução elementar com o trabalho de oficina, não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe operária vai introduzir também o ensino da tecnologia, prática e teórica, nas escolas dos operários¹⁷. Do mesmo modo, está fora de dúvida que *tais fermentos de transformação*¹⁸, cujo termo final é a supressão da antiga divisão do trabalho, *encontram-se em contradição flagrante com o modo capitalista da indústria* e as condições económicas do operário que lhe correspondem. Contudo, o desenvolvimento dos antagonismos iminentes à forma capitalista actual é a única via histórica real que conduz à sua dissolução e à sua metamorfose: tal é o segredo do movimento histórico que os doutrinários, optimistas ou socialistas, não querem compreender.

Nec sutor ultra crepidam! Sapateiro, deixa-te estar no teu sapato! Este *nec plus ultra* da sabedoria do artesão e da manufactura tornou-se *loucura* e maldição no dia em que o relojoeiro Watt descobriu a máquina a vapor, o barbeiro Arkwright o tear contínuo, e o ourives Fulton o barco a vapor.

Pela regulamentação que impõe às fábricas, às manufacturas, etc., a legislação fabril aparece apenas como uma primeira intervenção nos direitos de exploração do capital. Em contrapartida, qualquer regulamentação do pretensso trabalho a domicílio¹⁹ apresenta-se como uma intrusão directa na *pátria potestas*, como frase moderna, a *autoridade* dos pais, e os delicados membros do parlamento inglês simularam durante muito tempo recuar com horror perante este atentado contra a santa instituição da família. Todavia, pela força das coisas, teve afinal de contas de se reconhecer que, ao minar os fundamentos económicos da família operária, a grande indústria dissolveu também as relações familiares. E foi preciso proclamar um direito das crianças. Lê-se a este respeito no relatório final da *Child. Empl. Commission* publicado em 1866: "Resulta, infelizmente, do conjunto dos depoimentos das testemunhas que as crianças dos dois sexos não têm contra ninguém tanta necessidade de protecção como contra os pais". O sistema da exploração delimitado do trabalho das crianças em geral e do trabalho ao domicílio em particular "...perpetua-se pela autoridade arbitrária e funesta, sem freio e sem controlo, que os pais exercem sobre os seus jovens e tenros descendentes. (...) Os pais não devem dispor do poder absoluto de transformar os seus filhos em puras máquinas, com o único objectivo de daí ganhar por semana tanto e tanto de salário. (...) As crianças e os adolescentes têm direito à protecção da lei contra o abuso da autoridade paterna que arruina prematuramente a sua energia física e as faz cair na base da escala dos seres morais e intelectuais"²⁰.

Não é contudo o abuso da autoridade paterna que é a fonte da exploração directa ou indirecta da infância, mas é a exploração capitalista que, ao abolir a base económica que lhe correspondia, fez disso um abuso²¹.

Por muito terrível e desgostante que possa parecer hoje a dissolução da família tradicional no seio do sistema capitalista, não é menos verdade que ao atribuir, fora da esfera limitada do lar, um papel decisivo às mulheres, aos adolescentes e às crianças de ambos os sexos, em processos de produção socialmente organizados, a grande indústria criou a nova base económica sobre a qual se erguerá uma forma superior da família e das relações entre ambos os sexos. É naturalmente de igual modo absurdo considerar como absoluta e definitiva a forma germano-cristã da família bem como as suas formas oriental, grega e romana, as quais constituem de resto entre si outros tantos escalões de desenvolvimento de uma sucessão histórica. É não menos evidente que a composição do pessoal operário combinado na fábrica a partir de indivíduos de ambos os sexos e das idades mais diversas, mesmo se na sua forma capitalista brutal em que nasceu espontaneamente é uma fonte envenenada de corrupção e de escravatura, estando aí o trabalhador para o processo de produção e não o processo de produção para o trabalhador, deverá converter-se no seu contrário, em fonte de um desenvolvimento humano²², assim que as condições correspondentes forem criadas²³.

A necessidade de fazer de uma lei de excepção para as fábricas de fição e tecelagem mecânica, esses primeiros frutos da indústria mecânica, uma lei geral, alargada a toda a produção social, nasceu — como se viu — do próprio curso histórico da grande indústria, cuja base implica o total derrube da forma tradicional da manufactura, do artesanato e do trabalho doméstico, tal como o artesanato se transformará sem cessar em manufactura, e esta em fábrica, enquanto no fim a esfera do artesanato e do trabalho doméstico se torna — num espaço de tempo maravilhosamente curto relativamente — num antro de sofrimento e de torturas onde a exploração capitalista festeja os seus bacanais mais infernais com toda a liberdade. Finalmente há duas circunstâncias que são definitivas: em primeiro lugar, a experiência, sem cessar repetida, segundo a qual o capital, mal caiu sob o controlo do Estado, nem que fosse apenas em pontos isolados da periferia social, se compensa a um grau tanto mais elevado noutros; em segundo lugar, o grito lançado pelos próprios capitalistas a favor de condições iguais de concorrência, ou seja de limitações legais à exploração do trabalho. Sobre isto encontram-se numerosos documentos nos relatórios das inspecções de fábricas²⁴.

Ouçamos a este respeito dois gritos saídos do coração. Os srs. W. Cooksley (fabricantes de pregos, de cadeias, etc., em Bristol) tinham adotado voluntariamente as prescrições da legislação fabril: "Contudo, como o antigo sistema irregular se mantém nas fábricas vizinhas, estão expostos ao dissabor de ver os jovens rapazes que empregam, atraídos (*enticed*) para outro local por nova tarefa após as oito horas da noite. Esta é, gritam naturalmente, uma injustiça a nosso respeito e, além disso, uma perda para nós, porque isso esgota uma parte das forças da nossa juventude, cujo lucro total é para nós"²⁵.

M. J. Simpson (fabricante de caixas e de sacos de papel em Londres) declara aos comissários da *Child. Empl. Comm.*:

"...que está disposto a assinar qualquer petição para introduzir a legislação fabril. Mas no estado actual, após o encerramento da sua oficina, sente-se pouco à vontade, e o seu sono é perturbado pelo pensamento de que outros fazem trabalhar durante mais tempo e lhe roubam as encomendas nas suas barbas"²⁶.

"Seria uma injustiça para com os grandes contratadores de mão-de-obra, diz em conclusão a comissão de inquérito, submeter as suas fábricas à regulamentação, enquanto no mesmo ramo de negócios, a pequena indústria não teria de suportar qualquer limitação legal do tempo de trabalho. Os grandes fabricantes não teriam apenas de sofrer esta desigualdade nas condições da concorrência no que respeita às horas de trabalho, mas o seu pessoal de mulheres e de crianças seria, além disso, desviado para seu prejuízo para as oficinas poupadas pela lei. Finalmente, isso conduziria à multiplicação das pequenas oficinas que, quase sem excepção, são as menos favoráveis à saúde, ao conforto, à educação e em geral à promoção do povo"²⁷.

A comissão propõe, no seu relatório final de 1866, submeter à legislação fabril mais de 1400 000 crianças, adolescentes e mulheres, de que cerca de metade é explorada pela pequena indústria e o trabalho ao domicílio: "Se o Parlamento, diz, aceitasse a nossa proposta em toda a sua extensão, estaria fora de dúvida que tal legislação exerceria a influência mais salutar, não só sobre os jovens e os fracos de que se ocupa em primeiro lugar, mas ainda sobre a massa muito mais considerável dos operários adultos que directamente (as mulheres) e indirectamente (os homens) caem na sua esfera de ação. Impor-lhe-ia horas de trabalho regulares e moderadas; economizaria e acumularia as reservas de energia física de que depende o seu bem-estar bem como a prosperidade do país; preservaria a geração nova dos esforços excessivos que, numa idade ainda tenra, minam a sua constituição e provocam a sua ruína

prematura; ofereceria finalmente às crianças, pelo menos até aos treze anos, uma instrução elementar que poria fim a esta ignorância incrível, de que os relatórios da comissão apresentam um tão fiel retrato e que não se pode encerrar sem uma verdadeira dor e um profundo sentimento de humilhação nacional²⁸.

Vinte e quatro anos antes, uma outra comissão de inquérito sobre o trabalho das crianças chegara já a estas conclusões. Na altura do discurso da coroa, a 25 de Fevereiro de 1867, o ministro conservador anunciou que formulara em leis as propostas da comissão de inquérito sobre a indústria. Para isso foi ainda precisa uma nova experimentação *in corpore vile* durante vinte anos. Com efeito, em 1840, uma comissão parlamentar fora nomeada para inquirir sobre o trabalho das crianças. Segundo os termos de N. W. Sénior, este relatório desenhava "o quadro mais horroroso que o mundo alguma vez viu da cupidiz, do egoísmo e da crueldade dos capitalistas e dos pais, da miséria, da degradação e da ruína das crianças e dos adolescentes (...). Parecia que o relatório descrevia os horrores de uma época recuada (...). Infelizmente, existem numerosos testemunhos segundo os quais os horrores continuam — e mais intensos do que nunca (...). Os abusos denunciados em 1842 estão hoje (outubro de 1863) em plena floração (...). O relatório de 1842 foi juntado a outros documentos, sem que deles se tenha tomado conhecimento de outra forma, e ficou para ali durante vinte longos anos durante os quais estas crianças educadas sem fazerem a mínima ideia do que é aquilo a que chamamos a moral, sem instrução, sem religião, sem terem conhecido os sentimentos naturais do amor familiar, se tornaram os pais da geração actual²⁹".

Entretanto, as condições sociais tinham mudado. O Parlamento já não ousava repelir com o simples objectivo de não receber as propostas da comissão de inquérito de 1863 como fizera com as da comissão de 1842. Foi por isso que a partir de 1864, quando a nova comissão não publicara ainda senão uma parte do seu relatório, as manufacturas de artigos de terra (incluindo as cerâmicas), de tinturaria, de mechas químicas, de cartuchos, de cápsulas e o corte de tecidos foram submetidas à legislação em vigor para as fábricas têxteis. Na altura do discurso da coroa de 25 de Fevereiro de 1867, o ministério tory anunciou outras leis baseadas nas propostas posteriores da comissão que acabara os seus trabalhos em 1866.

A 15 de Agosto de 1867, foi promulgada a lei para a extensão da legislação fabril, e, a 21 de Agosto, a lei para a regulamentação das oficinas, dizendo uma respeito à grande indústria, e a outra à pequena.

A primeira regula os altos fornos, as fábricas de ferro e de cobre, as fundições, as fábricas de máquinas com o auxílio de máquinas, as fábricas de guta-percha e de papel, as fábricas de vidros, as manufacturas de tabaco, as tipografias (incluindo as dos jornais), as oficinas de encadernadores, e finalmente todos os estabelecimentos industriais sem exceção, nos quais cinquenta indivíduos ou mais se ocupam simultaneamente, pelo menos por um período de cem dias no decurso do ano.

Para dar uma ideia da extensão da esfera de aplicação da lei para a regularização das oficinas, citaremos os artigos seguintes:

"Art. 4.º — Por *ofício*, entende-se qualquer trabalho manual exercido como profissão ou com um fim lucrativo que concorre para fazer um artigo qualquer ou uma parte de um artigo, para o modificar, reparar, ornar, dar-lhe acabamento, ou para o adaptar de qualquer outra forma à venda.

Por *oficina*, entende-se qualquer espécie de recinto, ou de local, quer coberto, quer ao ar livre, onde qualquer "ofício" é exercido por uma criança, um adolescente ou uma mulher, e onde a pessoa por meio da qual a criança, o adolescente ou a mulher é empregada tem o direito de acesso e de direcção.

Por *empregado*, entende-se estar ocupado num "ofício" qualquer, mediante um salário ou não, a soldo de um patrão ou de um parente. Por *parentes*, entende-se pai, mãe, tutor, ou outra pessoa que tenha à sua guarda ou sob a sua direcção uma criança ou adolescente".

O art. 7.º encerra cláusulas penais para o emprego de crianças, de adolescentes ou de mulheres em infração a esta lei e submete a multas não só o patrão, parente ou não, mas ainda "o parente ou a pessoa que tira um benefício directo do trabalho da criança, do adolescente ou da mulher, ou que o tem sob o seu controlo".

A lei respeitante aos grandes estabelecimentos, o *Factory Acts Extension Act*, está atrasada em relação à legislação fabril numa série de excepções viciosas e de covardes compromissos com os capitalistas.

A lei de regulamentação das oficinas, infeliz em todos os seus detalhes, continuou letra morta nas mãos das autoridades municipais e locais encarregadas da sua execução. Quando, em 1871, o Parlamento lhes retirou

este poder para o conferir aos inspectores fabris, sob cuja alçada atingiu assim duma só vez mais de cem mil oficinas e trezentas fábricas de tijolos, cuidou-se em não acrescentar senão oito subalternos ao seu corpo administrativo, já demasiado fraco³⁰.

O que portanto mais nos impressiona na legislação inglesa de 1867, é, por um lado, a necessidade imposta ao Parlamento das classes dirigentes de adoptar em princípio medidas tão extraordinárias e a uma tão grande escala contra os excessos da exploração capitalista e, por outro, a hesitação, a repugnância e a má fé com as quais as traduziu então nos fatos.

A comissão de inquérito de 1862 propusera também uma nova regulamentação da indústria mineira, que se distingue de todas as outras indústrias porque os interesses do proprietário rural (*landlord*) e do empreendedor capitalista andavam de mãos dadas. O antagonismo destes dois interesses fora favorável à legislação fabril, e pelo contrário a sua ausência bastava para explicar as lentidões e os subterfúgios da legislação sobre as minas.

A comissão de inquérito de 1840 fizera revelações tão terríveis, tão revoltantes e suscitara tal escândalo na Europa que, por descargo de consciência, o Parlamento aprovou a lei sobre as minas de 1842, onde se limitou a proibir o trabalho debaixo da terra, no interior das minas, às mulheres e às crianças com menos de dez anos.

Uma nova lei sobre a inspecção das minas, de 1860, prescreve que as minas serão inspecionadas por funcionários públicos, especialmente nomeados para este efeito, e que os jovens rapazes de dez a doze anos só poderão ser empregados com a condição de estarem munidos de um certificado de instrução ou de frequência da escola durante um determinado número de horas. Esta lei ficou sem efeito dada a insuficiência irrisória do pessoal dos inspectores, dos limites estreitos dos seus poderes e de outras circunstâncias que se verá a seguir.

Um dos últimos livros azuis³¹ sobre as minas: *Report from the select committee on Mines... together with... Evidence*, 13 de Julho de 1866, é obra de uma comissão parlamentar escolhida no seio da Câmara dos Comuns e autorizada a citar e a interrogar testemunhas. É um grande volume infólio onde o relatório da comissão apenas escreve cinco linhas para fazer compreender que a comissão nada tem a dizer e que precisa interrogar novas testemunhas! O resto consiste em interrogatórios das testemunhas.

Este tipo de interrogatório evoca as *cross examinations* (interrogatórios contraditórios) das testemunhas perante os tribunais ingleses em que o advogado, por meio de perguntas impudentes, imprevistas, equívocas, confusas, feitas a torto e a direito, procura intimidar, surpreender, confundir a testemunha e distorcer as palavras que lhe arrancou. Acontece que os advogados são os próprios inquiridores parlamentares, entre os quais proprietários e exploradores de minas; as testemunhas são sobretudo os mineiros das hulheiras. Toda esta farsa é demasiado característica do espírito do capital para que não apresentemos alguns extractos deste relatório. Para abreviar, classificámo-los por categoria. Claro que a pergunta e a resposta correspondente estão numeradas nos livros azuis ingleses. (...)

A educação. Os operários das minas exigem, como nas fábricas, uma lei para a instrução obrigatória das crianças. Declaram que as cláusulas da lei de 1860, que exigem um certificado de escolaridade para o emprego de rapazes de dez a doze anos, são perfeitamente ilusórias. Mas eis onde o interrogatório "detalhado" dos juizes de instrução capitalistas se torna realmente singular:

"— N.º 115: Contra quem é a lei mais necessária? Contra os empresários ou contra os pais? — Contra os dois. — N.º 116: Mais contra estes do que contra aqueles? — Como posso responder a isso? — N.º 137: Os empresários mostram o desejo de organizar as horas de trabalho de maneira a favorecer a frequência da escola? — Nunca. — N.º 211: Os operários das minas melhoram fora de tempo a sua instrução? — Geralmente degradam-se e adquirem maus hábitos; entregam-se ao jogo e à bebida e perdem-se completamente. N.º 454: Porque não mandar as crianças às escolas da noite? — Na maior parte dos distritos hulhíferos, não existem; mas, o que há é que elas estão de tal forma esgotadas com o longo sobretrabalho que os seus olhos se fecham de cansaço... Portanto, concluiu o burguês, sois contra a educação? — De modo algum, etc. — N.º 443: Os exploradores de minas, etc., não são forçados pela lei de 1860 a pedir certificados de escolaridade para as crianças entre dez e doze anos que empregam? — A lei ordena-o, claro; mas os empresários não o fazem. — N.º 444: Na vossa opinião, esta cláusula de lei não é portanto geralmente executada? — Não o é de todo. — N.º 717: Os operários das minas interessam-se muito por esta questão da educação? — A maior parte. — N.º 718: Desejam ardentemente a aplicação forçada da lei? — Quase todos. — N.º 720: Então porque

não põem o respeito pela lei? — Mais de um operário desejaria que não se aceitassem os rapazes sem certificado de escolaridade; mas passa a ser um *homem marcado* (a *marked man*). — N.º 721: Marcado por quem? — Pelo patrão. — N.º 722: Julgais portanto que os patrões perseguiriam alguém porque teria obedecido à lei? — Creio que o fariam. — N.º 723: Porque não recusam os operários empregar os rapazes que estão neste caso? — Isso não lhes compete escolher. — N.º 1634: Desejais a intervenção do Parlamento? — Nunca se fará nada de eficaz pela educação das crianças mineiras, se não for em virtude de uma lei do Parlamento e por via coercitiva. — N.º 1636: Isso aplica-se aos filhos de todos os trabalhadores da Grã-Bretanha ou apenas aos dos mineiros? — Estou aqui apenas para falar em nome dos mineiros. — N.º 1638: Porque distinguir os filhos dos mineiros dos outros? — Porque formam uma excepção à regra. — N.º 1639: Sob que aspecto? — Sob o aspecto físico. — N.º 1640: Porque teria mais valor a instrução para eles do que para as crianças de outras classes? — Não digo isso; mas, dado o seu excesso de trabalho nas minas, têm menos oportunidades de poder frequentar as escolas da semana e de domingo. — N.º 1644: Não é verdade que é impossível abordar estas questões de uma maneira absoluta? — N.º 1646: Há muitas escolas nos distritos? — Não. — N.º 1647: Se o Estado exigisse que cada criança fosse mandada à escola, onde se poderia encontrar escolas suficientes para todas as crianças? — Creio que, a partir do momento em que as circunstâncias o exigissem, as escolas surgiriam por si só. — N.º 705, 706: A grande maioria não só das crianças, mas ainda dos operários adultos nas minas não sabe ler nem escrever*.

é chamado pelo relatório oficial, cf. *loc. cit.* e páginas seguintes. (Nota de Marx.)

vii *Ibid.*, p. 3, n.º 24. (Nota de Marx.)

viii *Ibid.*, p. 7, n.º 60. (Nota de Marx.)

ix Segundo o *Statistical Account*, em determinadas localidades da alta Escócia, um grande número de pastores e de pequenos camponeses vivia com mulher e filhos. Todos calçavam sapatos feitos por eles mesmos, depois de terem curtido o coiro, vestiam fatos feitos apenas pelas suas próprias mãos, cujo material era por eles confeccionado a partir de lã tosquiada dos carneiros ou do linho que eles mesmos tinham cultivado. Na confecção do seu vestuário, pouco entrava um artigo comprado, à excepção das sovelas, das agulhas, dos dedais e de algumas partes das ferramentas de ferro empregadas para a tecelagem. As mulheres tinham extraído elas mesmas as tintas de arbustos e de plantas indígenas, etc. (Cf. Dugald STEWART, *Works*, ed. Hamilton, t. VIII, pp. 327-328.) (Nota de Marx.)

x No célebre *Livro dos Ofícios*, de Étienne Boileau, encontram-se, entre outras prescrições, a seguinte: «Qualquer companheiro, quando é recebido na ordem dos mestres, deve jurar amar fraternalmente os seus irmãos, mante-los, cada um na ordem do seu ofício, ou seja *nunca divulgar voluntariamente os segredos do ofício*. Deve também jurar que nunca dará a conhecer ao comprador, para fazer valer as suas mercadorias, os defeitos das mal confeccionadas pelos outros, no interesse comum da corporação.» (Cf. *Regulamentos sobre as Artes e Ofícios de Paris*, redigidos no século XIII e conhecidos sob o nome de *Livro dos Ofícios*, publicado por G. B. Depping, Paris, 1837: os juramentos dos diferentes ofícios.) (Nota de Marx.)

xi Para chegar a esta conclusão revolucionária, segundo a qual as máquinas se resumem a algumas leis mecânicas simples, apesar de reduzirem tudo ao trabalho simples e permitirem a abolição da divisão do trabalho até ao nível do indivíduo que poderá FAZER tudo o que fazem os outros, Marx dedicou-se a um enorme trabalho de investigação e de compilação: cf. os manuscritos dos cadernos V, XIX e XX de 1861-1863, bem como os seus cadernos de extractos dos mesmos anos. Marx resume as suas conclusões sobre a lógica das invenções sucessivas do movimento mecânico que derruba todos os preconceitos actuais, sobre as contribuições enormes que a época capitalista moderna teria dado, na sua carta a Engels de 28 de Janeiro de 1863, onde explica além disso: «Quando da minha primeira elaboração, ignorava determinadas questões curiosas. Para *aclarar* ideias, reli inteiramente os meus cadernos de extractos sobre a tecnologia e frequentei cursos (trabalhos práticos e experiências apenas) do prof. Willis (Jermynstreet, o instituto de geologia, onde Huxley realizou igualmente as suas conferências) em intenção dos operários (...). Para os matemáticos puros, estas questões são indiferentes, mas tornam-se importantes assim que se trata de *demonstrar a conexão entre as relações sociais da humanidade e a evolução destes modos de produção materiais*.» (Cf. Karl Marx, Friedrich Engels, *Correspondance*, Editions du Progrès, Moscou, 1971.)

xii «A burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção e por isso mesmo as relações da produção e todo o conjunto das relações sociais. A primeira condição de existência de todas as classes industriais precedentes era, em contra-partida, a conservação imutável do seu modo tradicional de produção. O que distingue portanto a época burguesa de todas as precedentes é o revolucionamento incessante da produção, o abalo contínuo de todas as situações sociais, a agitação e a incerteza perpétuas. Todas as instituições imutáveis, ferrugentas, por assim dizer, se dissolvem com o seu cortejo de ideias e de tradições que a sua antiguidade tomava respeitáveis, todas as novas se gastam sem terem podido consolidar-se. Tudo o que parecia sólido e estabelecido evapora-se, tudo o que passa por santo é profano, e os homens são finalmente forçados a encarar friamente as suas diversas posições na vida e as suas relações reciprocas.» (ENGELS-MARX, *Manifesto do Partido Comunista*, Londres, 1848, p. 5.)

xiii No capitalismo desenvolvido em que vivemos actualmente, este movimento é muito menos aparente porque o aparelho produtivo se tornou senil como todo o modo de produção capitalista. São sobretudo os trabalhadores estrangeiros imigrados que formam a massa móvel de que Marx fala aqui. Além disso, a mecanização, até mesmo a automação, reduz, senão as trocas de capitais, pelo menos as trocas de massas consideráveis de operários.

xiv «Tiras-me a vida se me roubas os meios pelos quais eu vivo.» (SHAKESPEARE, *O Mercador de Veneza*, acto IV, c. 1, v. 375-376.) (Nota de Marx.)

xv Um operário francês escreveu no seu regresso de São Francisco: «Nunca teria acreditado que fosse capaz de exercer todos os ofícios que tive na Califórnia. Estava firme-mente convencido de que fora da tipografia não prestava para mais nada. (...) Uma vez no meio desse mundo de aventureiros que mudam de ofício mais facilmente do que de camisa, santo Deus! fiz como os outros. O ofício de mineiro não me rendia o suficiente e fui à cidade onde tanto fui tipógrafo como carpinteiro, etc. A profissão de chumbeiro-zinzeiro não foi a que menos me rendeu (...). Esta experiência (...) convenceu-me de que em nenhuma circunstância ficaria alguma vez seriamente embaraçado, se o trabalho de qualquer profissão me faltasse. Sinto-me menos molusco e muito mais homem!...» (Cf. A. CORBON, *Do Ensino Profissional*, Paris, 1860, 2.ª ed., p. 50.) (Nota de Marx.)

xvi A versão francesa de Roy difere sensivelmente desta frase central deste capítulo. Com efeito, diz: «A burguesia, ao criar para os seus filhos as escolas politécnicas, agrônomicas, etc., obedecia todavia apenas às tendências íntimas da produção moderna, não deu aos proletários senão a sombra do *ensino profissional*.»

xvii John Bellers, um verdadeiro fenómeno na história da economia política, deu-se conta nos fins do século XVII, com uma clareza perfeita, da necessidade de abolir o sistema actual de educação e a divisão do trabalho, que engendram a hipertrofia e a atrofia

i Extraído de *O capital* (Livro I, Volume 1, conforme Roger Dangeville, *Crítica da Educação e do Ensino*, Editora Moraes, (s/d), p. 203-221). Vide referências deste número do Boletim Germinal.

ii Cf. MARX, *O Capital*, I, in *Werke*, 23, pp. 507-508 e 510-513. Neste capítulo, Marx evoca o movimento económico que suscita, no início revolucionário do capitalismo, o programa de educação que prepara o pleno desenvolvimento do homem sob o socialismo. Contrariamente aos utopistas que ligavam a educação a um trabalho produtivo desusado (artesanal) ou parcial (agrícola), Owen ligou a educação ao trabalho produtivo na manufatura moderna. Marx, esse, faz partir o seu sistema do desenvolvimento das realidades de toda a grande indústria, depois da sua palingenesia no comunismo, onde o homem se terá de novo apropriado das ciências objectivadas e mortas de hoje nas máquinas, a fim de dominar e moldar segundo as suas necessidades variadas a produção e a natureza, desenvolvendo-se a si mesmo à escala da sociedade e das suas forças produtivas.

iii Segundo a *legislação fabril inglesa*, os pais não podem enviar os filhos com menos de catorze anos para as fábricas «controladas» sem lhes prestar ao mesmo tempo a instrução elemental. O fabricante é responsável pela execução da lei. «A educação de fábrica é obrigatória, é uma condição do trabalho.» (Cf. *Relatório...*, Outubro de 1865, p. 11.) (Nota de Marx.)

iv Cf. *Relatório...*, *loc. cit.*, p. 118. Um fabricante de seda declara ingenuamente aos comissários de inquérito da *Child. Employment Com.*: «Estou convencido de que o verdadeiro segredo da produção de operários hábeis consiste em fazer caminhar juntos desde a infância o trabalho e a instrução. Naturalmente o trabalho não deve exigir nem demasiados esforços, nem ser repugnante ou doentio. Desejaria que os meus próprios filhos pudessem partilhar o seu tempo entre a escola por um lado e o trabalho por outro.» (Cf. *Child. Employment Com. V. Rep.*, p. 82, n.º 36.) (Nota de Marx.)

v SÉNIOR, *Report of Proceedings...*, VII Congresso Anual da *National Association for the promotion of social sciences*, p. 66.

Para avaliar quanto, num determinado grau do seu desenvolvimento, a grande indústria, ao transmutar o modo de produção material e as relações sociais de produção, revolucionava igualmente os espíritos, basta comparar o discurso de N. W. Senior em 1863 com a sua sátira contra a legislação fabril de 1833, ou confrontar as opiniões do congresso que acabamos de citar com o facto de que, em determinadas zonas de Inglaterra, é ainda proibido aos pais pobres mandar instruir os seus filhos sob pena de morrerem de fome. É habitual, por exemplo, no Somersetshire — tal como conta o sr. Snelle —, que qualquer pessoa que exija uma assistência à paróquia deve retirar os filhos da escola. Deste modo, M. Wollaston, pastor em Feltham, cita casos em que foi recusado qualquer auxílio a determinadas famílias «porque mandavam os filhos à escola!» (Nota de Marx.)

vi Onde as máquinas de tipo artesanal accionadas pela força do homem estão em competição directa ou indirecta com máquinas mais desenvolvidas, ou seja movidas por uma força motriz mecânica, tem lugar uma grande alteração para o trabalhador que acciona a máquina. Na origem, a máquina a vapor substituiu o operário; agora, é ele que deve substituir a máquina. É por isso que a tensão e o dispêndio da sua força de trabalho se tornam monstruosos, e como devem sê-lo para os adolescentes condenados a esta tortura! O comissário Longe encontrou em Coventry e nos arredores crianças de dez a quinze anos empregadas em teares de fitas, sem falar de crianças mais novas que tinham de trabalhar com teares de menor dimensão. «É um trabalho extraordinariamente penoso; o rapaz serve simplesmente para substituir a força do vapor.» [*Child. Empl. Comm. V Rep.*, 1866, p. 114, n.º 6.] Sobre as consequências mortíferas «deste sistema de escravidão», tal como

dos dois extremos da sociedade. Afirma com razão entre outras coisas: «Aprender na ociosidade não é melhor do que aprender a ociosidade. (...) O trabalho do corpo foi instituído na origem por Deus (...). O trabalho é tão necessário ao corpo para o manter com saúde, como o alimento para o manter vivo; o sofrimento que um homem tem para tomar asas, resultará em *mal-estar* (jogo de palavras intraduzível entre *aises e males*.—N. T.) O trabalho fornece azeite à lâmpada da vida; o pensamento fornece a chama. Uma ocupação idiota das crianças (John Bellers pressente aqui as frivolidades de Basedow e dos seus iniciadores modernos) torna néscio o espírito das crianças.» (Cf. John BELLERS, *Proposals for Raising a Colledge of Industry of all usefull Trades and Husbandry*, Londres, 1696, pp. 12, 14, 16 e 18.) (Nota de Marx.)

XVIII Fiel ao seu esquema histórico da ditadura do proletariado como fase necessária da passagem ao socialismo através das suas diferentes fases sucessivas, Marx precisa aqui que se trata de um sistema não definitivo do comunismo, mas perfeitamente transitório, e é por isso que fala dessas «escolas dos operários» que são os fermentos da transformação cujo termo final é a abolição de qualquer divisão do trabalho e portanto de todas as classes, mesmo a operária. Esta passagem não indica portanto o sistema final da educação na sociedade comunista: é apenas um ponto de partida.

XXIX 1.ª ed. alemã de *O Capital*: este género de trabalho faz-se também, a maior parte do tempo, em pequenas oficinas, como vimos, para o fabrico de rendas e entrançamento de palha, e como se poderia também mostrar mais articularmente, tomando como exemplo as manufacturas metalúrgicas de Sheffield, Birmingham, etc. (Nota de Marx.)

XX *Child. Empl. Comm. V Rep.*, p. XXV, n.º 162; // *leap.*, p. XXXVIII, n.º 285, 289; p. XXV; XXVI, n.º 191. (Nota de Marx.)

XXI Na versão francesa de *O Capital*, a frase seguinte está intercalada aqui no texto: «De resto, a legislação fabril não será ela a confissão oficial de que a grande indústria fez da exploração das mulheres e das crianças pelo capital, desse dissolvente radical da família operária de antigamente, uma necessidade económica, a confissão de que converteu a auto-ridade paterna num aparelho do mecanismo social destinado a fornecer, directa ou indirectamente, ao capitalista os filhos do proletário, o qual, sob pena de morte, deve desempenhar o seu papel de intermediário e de mercador de escravos? De igual modo, todos os esforços desta legislação não pretenderão

senão reprimir os excessos deste sistema de escravidão.

XXII «O trabalho de fábrica pode ser puro e benéfico como o era antigamente o trabalho doméstico, e mesmo num grau mais elevado.» [Cf. *Reports of 31st Oct. 1865*, p. 127.] (Todas as notas até à p. 218 são de Marx.)

XXIII Na edição Roy, esta passagem é dada pela seguinte frase: «Mesmo a composição do trabalhador colectivo por indivíduos de ambos os sexos de qualquer idade, essa fonte de corrupção e de escravidão sob o reinado capitalista, contém em si os germes de uma nova evolução social. Na história, como na natureza, a podridão é o laboratório da vida.» (Cf. Ed. Sociales, livro I, t. 2, p. 168)

XXIV Esta passagem é dada como se segue na edição Roy: «A necessidade de gene-realizar a legislação fabril, de a transformar de uma lei de excepção para as fiações e as tecelagens mecânicas em lei da produção social, impunha-se à Inglaterra, como se viu, pela reacção que a grande indústria exercia sobre a manufactura, o ofício e o trabalho ao domicílio contemporâneos.

«As próprias barreiras que a exploração das mulheres e das crianças encontraram nas indústrias regulamentadas conduziram ao seu exagero mais ainda nas indústrias ditas livres.» (*Ibidem*.)

Finalmente, os «regulamentados» exigem a igualdade legal na concorrência, ou seja no direito de explorar o trabalho.

XXV *Child. Empl. Comm. V Rep.*, p. X, n.º 35.

XXVI «*Ibid.*, p. IX, n.º 26.

XXVII *Ibid.*, p. XXV, n.º 165-167. Sobre as vantagens da grande indústria comparada à pequena, cf. *CAI W. Empl. Comm. III Rep.*, p. 13, n.º 144; p. 26, n.º 125; p. 27, n.º 140, etc.

XXVIII *CAW. Empl. Comm. V Rep.*, 1866, p. XXV, n.º 169.

XXIX SÉNIO, op. cit., pp. 55-58.

XXX O pessoal da inspecção de fabrico compunha-se de dois inspectores, dois inspectores-adjuntos e quarenta e um subinspectores. Oito subinspectores suplementares foram nomeados em 1871. Todo o orçamento desta administração, que abrangeu a Inglaterra, a Escócia e a Irlanda, elevava-se apenas em 1871-72 a 25 347 libras esterlinas, incluindo as despesas legais provocadas pelas perseguições judiciais contra as violações da legislação fabril. (Nota de Marx)

XXXI * Relatórios parlamentares. — N. T.

REFERÊNCIAS DESTE NÚMERO:

- ANDERSON, P. (1999). As origens da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (1992). O fim da história: de Hegel a Fukuyama. Rio de Janeiro: Zahar.
- BORON, A. (org.) Nova hegemonia mundial: alternativas de mudanças e movimentos sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2004. p. 133-154.
- BROHM, J.; Perelman, M.; Vassort, P. (2004). Esporte-espetáculo: A ideologia e suas vítimas. In: Revista de política e cultura. Fundação Astrogildo Pereira. Brasília.
- CARBONI, Florence. MAESTRI, Mário. (2003). A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes. São Paulo: Expressão Popular.
- CHOMSKY, N. (2005). Os dilemas da dominação. In: Boron, A. (org.). (2005). Nova hegemonia mundial: alternativas de mudanças e movimentos sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales.
- COGGIOLA, O. (org.). (1996). Marxismo hoje. São Paulo: Xamã.
- DANGEVILLE, Roger. Karl Marx e Friedrich Engels: Crítica da educação e do ensino. Editora Moraes, s/d.
- DUARTE, Newton. (2003) Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões. Campinas/SP Autores Associados.
- _____. (2004). Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas/SP Autores Associados.
- _____. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). Marxismo e Educação: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 203-221.
- ENGELS, F.; MARX, K. (1984). O manifesto comunista. São Paulo: Global.
- FREITAS, L. C. de. (1995) Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus.
- INSTITUTO IPSOS MARPLAN/SporTV. (2008). O Dossiê Esporte. Disponível em http://globosat.globo.com/sport/hotsite/dossie/dossie_esporte.swf Acesso em 1 de fevereiro de 2008, às 16h.
- GASPARIN; João Luiz. (2003). Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. São Paulo: Autores Associados.
- IANNI, Octávio. (1987). O professor como intelectual: cultura e dependência. In: FISCHMANN, Roseli (Org.). Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense.
- KLEIN, Ligia Regina. Construtivismo piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto In: DUARTE, Newton. (org). Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados. 2000. p. 63-86.
- KUNZ, Elenor (2004) (org). Didática da educação física 2. Ijuí: UNIJUI, 2 ed.
- _____. (1994). Transformação didática pedagógica do esporte. Ijuí: UNIJUI.
- _____. (1991). Educação física: ensino e mudanças. Ijuí: UNIJUI.
- KUENZER, Acácia Z. Exclusão incluyente e Inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In: Capitalismo, trabalho e educação. LOMBARDI, J. Claudinei, SAVIANI, Dermeval, SANFELICE, J. Luis (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea). pp. 77-95.
- LESSA, S. (2007). Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo. São Paulo:

Cortez.

LÊNIN, V.I. (2007). O Imperialismo: fase superior do capitalismo. Brasília: Nova Palavra.

MARX, K. (1983). Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Martins Fontes.

MÉSZÁROS, I. (2002). Para além do capital. São Paulo: Boitempo.

_____. (2003). O século XXI: socialismo ou barbárie. São Paulo: Boitempo.

_____. (2004). O poder da ideologia. São Paulo: Boitempo editorial.

_____. (2005). A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo.

_____. (2006). A teoria da alienação em Marx. São Paulo: Boitempo.

MARTIELLO JÚNIOR, Edgard. Exercitando conhecimentos e práticas sobre meio ambiente a partir da pedagogia crítico-emancipatória. In: KUNZ, Elenor (org). Didática da educação física 2. Ijuí: UNIJUI, 2004. 2 ed. P. 99-131.

MELO, Adriana Almeida Sales de. A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

NEVES, L.; Lima, J. (2007). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

NEVES, L. (2005). (Org.). A Nova Pedagogia da hegemonia. Estratégia do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã.

PIRES, Giovanni De Lorenzi. NEVES, Annabel das. O trato com o conhecimento esporte na formação em educação física: possibilidade para sua transformação didático-metodológica. In: KUNZ, Elenor (org). Didática da educação física 2. Ijuí: UNIJUI, 2004. 2 ed. p 53-97.

PETRAS, J. (2008). A ação (endinheirada) da CIA para promover a cultura apolítica. Princípios. n.56, Fev/Abril 2000. p.70-74.

SAES, Décio. (1988) O processo político brasileiro, da "abertura" à Nova República: uma "transição para a democracia (burguesia)?: Teoria Política, n. 9, Editora Brasil Debates.

SAVIANI, D. (1985). Educação: do senso comum à consciência filosófica. 5ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval. (2003) Escola e Democracia. 36ed. Campinas: Autores Associados.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, C. (Orgs.) (2005). Marxismo e educação: debates contemporâneos. São Paulo: Autores Associados.

Saviani, Dermeval. et al. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOKAL, A.; BRICMONT, J. (1999). Imposturas Intelectuais: o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos. Rio de Janeiro: Record.

SOKOL, M. (2007). Pós-fácio. Notas sobre a atualidade de "O imperialismo: fase superior do capitalismo". In: LÊNIN; V. I. (2007). O Imperialismo: fase superior do capitalismo. Brasília: Nova Palavra.

TAFFAREL, C.N.Z. e Santos Junior, C. de L. (2007). Como iludir o povo com o esporte para o público. In: Silva, M. R. da. (2007). Esporte, Educação, Estado e Sociedade. Chapecó, Argus.

TAFFAREL; C. e ESCOBAR, M. et alii. (2008). Avaliação dos Jogos escolares da Bahia. Relatório Técnico. Salvador, Bahia, UFBA/SEC Educação Bahia.

TEIXEIRA, Francisco. FREDERICO, Celso. Marx no século XXI. São Paulo: CORTEZ, 2008

Deus Lhe Pague

Chico Buarque

Composição: Chico Buarque

Por esse pão pra comer, por esse chão pra dormir
A certidão pra nascer, e a concessão pra sorrir
Por me deixar respirar, por me deixar existir
Deus lhe pague

Pelo prazer de chorar e pelo "estamos aí"
Pela piada no bar e o futebol pra aplaudir
Um crime pra comentar e um samba pra distrair
Deus lhe pague

Por essa praia, essa saia, pelas mulheres daqui
O amor malfeito depressa, fazer a barba e partir
Pelo domingo que é lindo, novela, missa e gibi
Deus lhe pague

Pela cachaça de graça que a gente tem que engolir
Pela fumaça, desgraça, que a gente tem que tossir
Pelos andaimes, pingentes, que a gente tem que cair
Deus lhe pague

Por mais um dia, agonia, pra suportar e assistir
Pelo rangido dos dentes, pela cidade a zunir
E pelo grito demente que nos ajuda a fugir
Deus lhe pague

Pela mulher carpideira pra nos louvar e cuspir
E pelas moscas-bicheiras a nos beijar e cobrir
E pela paz derradeira que enfim vai nos redimir
Deus lhe pague



Kallos

Você sabia?

Uma pesquisa nacional, realizada pelo MCT em 2006/2007, mostrou que 85% dos brasileiros desconhecem cientistas e instituições de pesquisa importantes no Brasil. A Semana Nacional de Ciência e Tecnologia de 2009 ocorrerá entre 19 e 25 de outubro de 2009. O tema principal será: "Ciência no Brasil". Além de promover muitas atividades de divulgação científica, divulgaremos e debateremos em todo o país questões relativas à ciência e tecnologia no Brasil: vamos refletir sobre o passado da nossa ciência e tecnologia, conhecer e analisar a sua situação presente e discutir e planejar o seu futuro.

Curtas:

REGIONAIS

Evento: 19º Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste

Tema: Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social

Local: João Pessoa - PB

Data: 05 a 08 de julho de 2009

Deadline: 23 de março de 2009

Site: <http://www.ce.ufpb.br/ppge/epenn/>

NACIONAIS

Evento: 32ª Reunião da ANPED

Data: 04 a 07 de outubro

Envio de trabalhos: 16/02 a 06/03

Local: Caxambu/MG

Site: <http://www.anped.org.br/inicio.htm>

Evento: IV Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo

Tema: Socialismo e Educação na América Latina

Local: São José do Rio Preto - São Paulo

Data: 13 a 16 de julho de 2009

Site: <http://br.groups.yahoo.com/group/ebem>

E-mail: ebem@yahoogrupos.com.br

Evento: 61ª Reunião Anual da SBPC

Local: UFAM - Manaus - Amazônia

Data: 12 a 17 de julho de 2009

Realização: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

Site: <http://www.sbpnet.org.br> - Tel: (11) 3259-2766

E-mail: sbpc@sbpcnet.org.br - Fax: (11) 3106-1002

Evento: 32ª Reunião Anual da ANPEd

Data: outubro de 2009

Deadline: março de 2009

V Simpósio Trabalho e Educação

Tema: Trabalho, política e formação humana em Marx

Homenagem aos 150 anos da publicação da Introdução à Crítica da Economia Política

Local: NETE/FAE/UFMG

Data: 26 a 28 de agosto de 2009

Deadline: 30 de abril de 2009

Realização: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação

<http://www.fae.ufmg.br:8080/nete>

Evento: VI Colóquio Internacional Marx e Engels

Local: UNICAMP - Campinas - São Paulo

Data: Novembro de 2009

Deadline: 15 de junho de 2009

Realização: Centro de Estudos Marxistas (Cemarx) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas

Site: <http://www.unicamp.br/cemarx>

E-mail: cemarx@unicamp.br

Tel: (19) 3521-1639

Evento: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte

Local: Salvador - Bahia

Realização: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

Data: Setembro de 2009

Site: <http://www.cbce.org.br> - E-mail: cbce@fef.ufg.br - Tel: (62) 3521-1513

Evento: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"

Tema: História, Educação e Transformação: Tendências e Perspectivas

Local: FE/UNICAMP - Campinas - São Paulo

Data: 30 de junho a 3 de julho de 2009

Realização: Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" - HISTEDBR

Site: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>

Deadline: 12 de abril de 2009

E-mail: histedbr@unicamp.br - Tel: (19) 3521-5581

Evento: XXV Simpósio Nacional de História

Tema: História e Ética

Local: UFC - Fortaleza - Ceará

Data: 12 a 17 de julho de 2009

Deadline: 31 de outubro de 2008

Realização: Associação Nacional de História - Universidade Federal do Ceará

Site: <http://www.snh2009.anpuh.org>

Evento: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"

Tema: História, Educação e Transformação: Tendências e Perspectivas

Local: FE/UNICAMP - Campinas - São Paulo

Data: 30 de junho a 3 de julho de 2009

Realização: Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" - HISTEDBR

Site: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>

Deadline: 12 de abril de 2009

E-mail: histedbr@unicamp.br - Tel: (19) 3521-5581

Evento: XIX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE

Local: PUCPR

Data: segundo semestre de 2009

Realização: Graduação e Pós-Graduação em Educação da PUCPR

Evento: XXV Simpósio Nacional de História

Tema: História e Ética

Local: UFC - Fortaleza - Ceará

Data: 12 a 17 de julho de 2009

Deadline: 31 de outubro de 2008

Realização: Associação Nacional de História - Universidade Federal do Ceará

Site: <http://www.snh2009.anpuh.org>

INTERNACIONAIS

Evento: VI Congreso Latinoamericano de Estudios del Trabajo

Local: Ciudad de México

Data: De la noche del 19 a la noche del 22 de mayo de 2009

Deadline: 31 de janeiro (abstracts) e 31 de março (texto completo).

Site: <http://www.izt.uam.mx/alast>

Evento: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte

Local: Salvador - Bahia

Realização: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

Data: Setembro de 2009

Site: <http://www.cbce.org.br> - E-mail: cbce@fef.ufg.br - Tel: (62) 3521-1513

Expediente

Coordenação Editorial: Elza Margarida de Mendonça Peixoto e Maria de Fátima Rodrigues Pereira

Editoria deste número: Caudío Lyra Santos Júnior

Comissão Editorial: Maria de Fátima Rodrigues Pereira, Francisco Mauri de Carvalho, Celi Nelza Zülke Taffarel, Kátia Oliver de Sá, José Claudinei Lombardi.

Colaboração: Celi Nelza Zülke Taffarel, Michele Ortega Escobar, Eduardo Jorge Souza da Silva, Wellington Araújo Silva, Claudio Lyra Santos Júnior

Projeto Gráfico: Jesuino Vitorelli (versão Impressa) e Priscila Maia (Versão On line)

Tiragem: 400 exemplares

Impressão: Gráfica da Universidade Estadual de Londrina

Imagem de Capa: montagem a partir das capas dos livros que marcam a discussão sobre o ensino de educação física no Brasil desde a década 80.