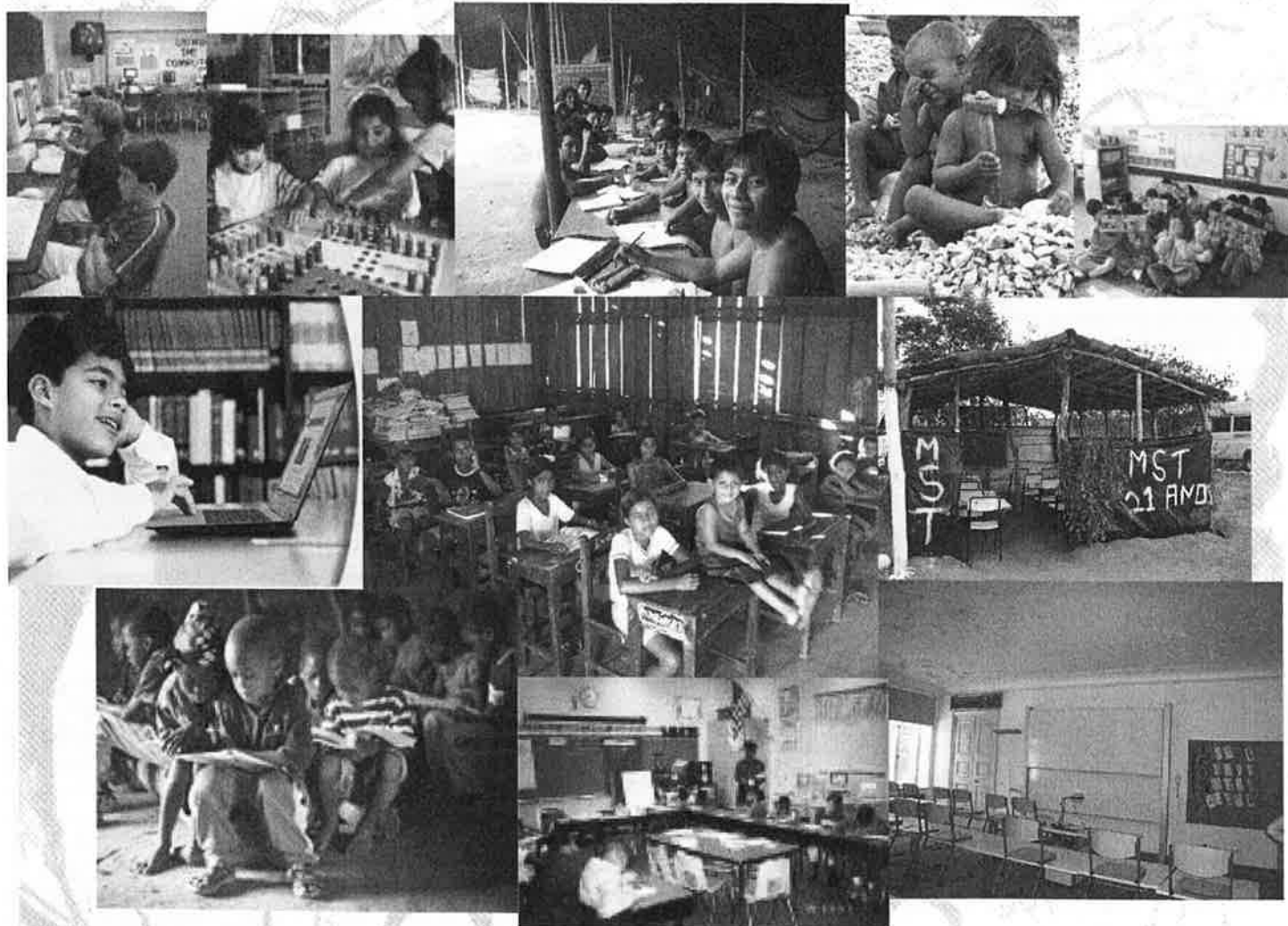


GERMINAL

Boletim n. 9, 11/2009 - Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação (MHTLE)

ISSN 1982 - 9787

CRÍTICA DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO



TESES SOBRE FEUERBACH

(Karl Marx)

III

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS

MARXISMO, HISTÓRIA, TEMPO LIVRE E EDUCAÇÃO



CRÍTICA DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO NO MODO CAPITALISTA DE PRODUÇÃO: CRISE, CONTENÇÃO E OS DESAFIOS PARA A CLASSE TRABALHADORA

(Editorial)

Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Germinal, em sua nona edição, dedica-se à crítica da educação e do ensino, concentrado em duas polêmicas da atualidade: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a Educação à Distância (EAD) enquanto expressões ampliadas das saídas que o capital vem construindo para o enfrentamento da crise estrutural que o abala, configurando-se como a política do capital para a superação da crise de acumulação que está enfrentando. A nosso ver, trata-se, simultaneamente, (1) da luta do capital para expandir a extração de mais valia, produzindo espaços e mecanismos de aplicação do capital especulativo – a educação; (2) da produção da educação como mercadoria lucrativa, baseada na redução dos gastos e no máximo de exploração dos trabalhadores da educação (visíveis na esfera privada e na esfera pública); (3) da luta do capital para a manutenção de sua posição histórica hegemônica, que inclui o furto, à classe trabalhadora, do direito de acesso ao que a humanidade vem produzindo, nos mais variados campos do saber, com imensas repercussões para a produção da existência. Neste cenário, a posição de Germinal é clara: o principal desafio que a classe trabalhadora e os intelectuais que se colocam a seu serviço enfrentam é produzir uma correlação de forças qualificada para a imposição dos interesses dos trabalhadores (os produtores do capital) e o enfrentamento dos interesses dos capitalistas.

Aceitando o desafio de providenciar a crítica da educação e do ensino no capitalismo em sua forma atual, atenderam ao chamado deste Boletim 07 autores, produzindo 06 artigos. O primeiro, "Crise e educação: o desafio dos trabalhadores", de Paulino Orso, recupera as estratégias da burguesia para safar-se das crises constitutivas do capitalismo ao longo do seu desenvolvimento histórico. Debatendo os argumentos do discurso liberal dominante, recorda aos trabalhadores que a possibilidade da resistência como classe para si depende da construção da unidade de classe na luta contra o capital. O segundo, "O plano de desenvolvimento da educação (PDE) uma política educacional do capital" de Gilcilene Barão traz uma preciosa análise do PDE, explicitando as políticas que fundamentam o Programa em suas contradições e limites, concluindo que se trata de um programa que tem como diretriz a gestão empresarial para a educação, culminando com a privatização da escola pública, e, portanto, sendo contrário aos interesses da classe trabalhadora. A construção de "uma alternativa a esta privatização da escola pública" depende da "luta política organizada, através dos sindicatos e da interlocução com os movimentos sociais". O terceiro, "Conformação e contenção disfarçadas em 'mais educação'", de Elza Peixoto, faz uma análise do "Programa Mais Educação", explicitando não haver ali nenhuma novidade do ponto de vista das políticas que vêm sendo historicamente implantadas no Brasil para a formação dos filhos dos trabalhadores. Trata-se "de um sistema nacional que mantém a unidade no controle burocrático dos custos e dos gastos com a educação pública, mas que recusa a uniformidade dos conteúdos que devem estar presentes nas escolas, pregando a multiplicidade, em um processo de valorização da cultura e dos recursos locais que oculta, de fato, a negação do direito de acesso ao que é considerado universal nas ciências e nas artes". O quarto artigo "Formação à distância: a reforma do governo Lula para os professores" vem de Maria de Fátima Rodrigues Pereira, que recupera o debate, assumindo frente aos céticos e aos apologetas do ensino à distância a posição de que devemos nos debruçar sobre o tema para compreendê-lo em suas implicações históricas. Aponta historicamente o processo de desenvolvimento dos debates sobre o EAD no Brasil, e, lembrando que a formação de professores é palco das mesmas contradições que caracterizam o capitalismo, a autora questiona o conservadorismo da política de formação de professores via EAD proposta pelo Governo Lula. Tratando também do EAD, o quinto artigo, "As tecnologias da informação e comunicação no processo de formação humana via educação à distância", de Wellington Silva, recorda que refletir sobre a formação humana mediada pelas tecnologias da informação no Brasil, exige dos educadores o reconhecimento de que não atingimos a universalização da educação e vivenciamos contradições como o analfabetismo funcional. Sem assumir postura cética, defendendo as TIC's como um avanço necessário, o autor assinala que o EAD não pode resolver as contradições postas pelo capitalismo como modo de produção, defendendo que o uso das TIC's deve se inserir em um projeto amplo de formação humana que tenha como eixo o "rompimento com a ideia de modernização

conservadora" e como meta histórica o socialismo e a transição para o comunismo. O sexto artigo, "Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital", de Celi Taffarel e Michele Ortega Escobar, recupera a crítica histórica ao dualismo corpo e alma presente na educação física atrelada aos projetos conservadores, explicitando o limite histórico das proposições que pretendem abordar e superar a problemática, por não explicitarem o projeto histórico, base de qualquer eixo pedagógico que se destine à educação escolarizada. Defendem a tese de que "um projeto superador das relações sociais capitalistas, enunciado clara e inequivocamente, é a única fonte geradora de uma nova teoria educacional e de novos objetivos para o início de uma escola não capitalista", apenas à luz deste projeto fundado em categorias decorrentes da prática, é possível colocar a educação física como área que estuda práticas que ocorrem "no âmbito espaço temporal da vida real de uma sociedade de classes". O conjunto dos artigos, sem esgotar o problema, expõe aspectos centrais da "crítica da educação e do ensino" no modo capitalista de produção, enfatizando as contradições que inviabilizam o projeto burguês/capitalista e anunciando caminhos para a superação deste modo de produção altamente nocivo à classe trabalhadora.

Na Seção texto clássico, trazemos um extrato de *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* (1845), de Friedrich Engels, na qual este faz a crítica às ideias confusas da burguesia, o total abandono da educação da classe trabalhadora, e a educação que a consciência da condição em que vive traz aos trabalhadores. Permanece extremamente atual a denúncia do descaso da burguesia com a educação dos trabalhadores. Permanece atual a crítica à religião como um poderoso aparelho ideológico burguês. Necessário se faz atualizar esta crítica acrescentando aí o poder dos meios de comunicação na educação dos trabalhadores. Compõe, ainda, este número, a arte fotográfica em preto e branco de Sebastião Salgado, com sua profunda capacidade de captar, nos rostos dos trabalhadores e de seus filhos, o homem por trás da besta de carga a que o capital os converteu. As imagens de Salgado denunciavam o que hoje se chama de "exclusão", mas que a primeira metade do século XIX viu claramente nomear de expropriação da classe trabalhadora pela burguesia.

A conjuntura vem anunciando a reorganização da direita para a intensificação da extração de mais valia e para a contenção da classe trabalhadora em todas as suas esferas de ação. A expressão máxima da luta de classes, hoje, encontra-se nas lutas do MST pela reforma agrária e nos esforços de desmontá-lo: o capital, ameaçado, fortalecido pela injeção de capital externo, realiza ataques violentos ao Movimento, pretendendo liquidá-lo, e, como ele, às ameaças à concentração da propriedade da terra que este movimento traz. A burguesia, usufruindo privilegiadamente dos direitos de concessão da comunicação, usa e abusa dos poderes da comunicação para propagar a ideologia liberal em toda a sua plenitude, atacando violentamente ao MST. Em última instância, a mídia age concretamente como a principal ferramenta de produção da hegemonia liberal. Combater esta força poderosa torna-se um desafio ao qual devem dedicar-se todas as forças da esquerda. Assim, mantendo a linha do Boletim 8, na coluna "Você Sabia?" propagamos a carta divulgada pelo MST: "Esclarecimentos sobre os últimos episódios veiculados pela mídia", no qual o movimento expõe o eixo que o norteio a "democratização da propriedade da terra" e a disputa de interesses na qual interferem e pela qual são difamados.

No conjunto, este Boletim Germinal 9 porta o desafio de lançar a demanda por uma crítica de totalidade à educação capitalista. Uma crítica que explicita nos fatos, e em suas contradições históricas e dialéticas, o papel que a educação cumpre como um dos aparelhos ideológicos da ordem burguesa, e as possibilidades que engendra ao viabilizar à classe trabalhadora as condições para produzir-se como "classe para si". Na luta de classes expressa violentamente na educação escolarizada, evidencia-se diariamente o esforço que o capital vem fazendo para não permitir aos trabalhadores os conhecimentos que lhes garantem, enquanto indivíduos singulares reconhecer-se como membros do gênero humano, e enquanto sujeito coletivo, membros de uma mesma classe de explorados e usurpados. Se a educação, em si, não produz a revolução, porta-a, como todo o capitalismo, em suas entranhas. Reconhecer este movimento no interior da educação capitalista é o desafio que se anuncia neste Germinal...

CRISE E EDUCAÇÃO: O DESAFIO DOS TRABALHADORES

Paulino José Orso

A dominação burguesa e a necessária derrota do capitalismo

Alguns dizem que estamos diante de uma crise do capitalismo; outros dizem que estamos diante de uma profunda crise do capitalismo; outros ainda, chegam a afirmar que estamos diante de uma crise terminal do capitalismo. O fato é que a história não se repete e temos que enfrentá-la num momento e em condições diferentes das anteriores, que nos colocam novos desafios.

Ao longo de sua história, como não poderia deixar de ser, o capitalismo vem se metamorfoseando à moda camaleão, procurando adequar o discurso para legitimar a prática, sempre, porém, visando camuflar a realidade e apresentar a exploração e a dominação dos trabalhadores como normal e natural.

Do século XVI ao início do XX a burguesia, utilizando-se da ideologia liberal, defendeu o máximo de liberdade para o mercado. Depois, quando o capitalismo passou a ser ameaçado, não teve dúvidas em mudar o discurso e defender o intervencionismo que antes dizia abominar. A partir do início de 1970, diante de nova crise, dizendo que o intervencionismo significava impedir o progresso e o desenvolvimento, por um lado, passou a defender o enxugamento do Estado, o "Estado mínimo", mas, por outro, não deixou de intervir para garantir o controle social – o combate feroz às organizações de trabalhadores nesse período demonstra o quão intervencionista é o Estado quando está em jogo o poder da classe dominante. Diante do aprofundamento da crise capitalista, não tem nenhum receio de rapinar os cofres públicos para salvar bancos, seguradoras, empresas, etc.

Diante das sucessivas crises, a burguesia sempre tratou de resolvê-las à sua maneira. Mudou seu discurso e sua prática para salvar o capital e, para os trabalhadores, sobram as desgraças: reduziu salários, cortou direitos, enxotou-os do desemprego e à miséria, quando não os conduziu à violência e à morte.

Por muito tempo, os conflitos e os antagonismos de classes foram resolvidos por meio de lutas abertas. Entretanto, ao chegar ao poder, a burguesia transferiu a resolução dos problemas dos campos de batalhas diretas para a esfera do parlamento. A partir de então, utilizou-se do Estado para gerir seus negócios e instituiu a burocracia como mediadora para amortecer os conflitos sociais e os antagonismos de classe. Mas quando não se mostra satisfatória, sem nenhum escrúpulo, recorre ao aparato repressivo, bélico e militar para reprimir e massacrar os trabalhadores e garantir seus interesses.

O capitalismo sempre foi perverso e torna-se ainda mais feroz quando se sente ameaçado. Sua face mais comum é sinônimo de exploração e dominação. Mas, no limite, elimina seus adversários. Na fase imperialista, não raras vezes, não só tem eliminado indivíduos, como também subjugado nações, patrocinado golpes militares e ditaduras, imposto bloqueios econômicos e promovido guerras tanto para massacrar trabalhadores, como para se apossar de riquezas naturais.

A não ser que pense em trair sua classe e tirar proveito individual, como tem feito muitos oportunistas que se apresentam como representantes dos trabalhadores, nenhum trabalhador deve pensar que sua condição é normal e eterna; nenhum trabalhador deve acreditar nas promessas e ilusões vendidas pela burguesia; nenhum trabalhador deve crer que sua situação só vai melhorar após a morte. Contra as sucessivas mentiras difundidas pela burguesia, a história não chegou ao fim, assim como também não é definitivo o seu império.

Não será normal nem eterna a condição dos trabalhadores se se identificarem enquanto classe e como classe marcharem unidos rumo à destruição desse estado de coisas e à construção da sociedade dos produtores pelos e para os próprios produtores. Não pretendemos postergar o usufruto dos benefícios que nós trabalhadores produzimos, nem aliená-los aos que nos dominam. Para isso é necessário a união de todos os trabalhadores e sua identificação com este projeto. Onde lutamos e competimos individualmente, somos derrotados coletivamente. Precisamos tomar as rédeas de nosso destino em nossas mãos, coletivamente.

A crise se agudiza e aumenta a exploração dos trabalhadores

Desde o ano passado (2008), tomou-se mais aguda a crise pela qual são submetidos os trabalhadores. Dissemos mais aguda e para os trabalhadores, porque para estes, que vivem sendo explorados, não se pode dizer que algum dia viveram bem nesse sistema, apesar de serem os produtores da vida material. Todavia, sempre que o capitalismo sente-se ameaçado, os primeiros que pagam a conta são os trabalhadores.

Entretanto essa crise, não é uma crise qualquer, momentânea, temporária e restrita a alguns países e alguns trabalhadores. Esta é uma crise generalizada e profunda que, a partir do coração do império, espalha-se e atinge os trabalhadores de distintas categorias, regiões e países, os trabalhadores do mundo todo, ainda que de forma desigual, devido à desigual organização social.

Frente às crises do passado, no caso do Brasil, as elites tentaram nos convencer

que "primeiro era preciso fazer crescer o bolo par depois reparti-lo". Noutro momento, nos disseram que "a prioridade era acabar com a inflação". Em outro ainda, afirmavam que "o público era ineficiente, inoperante, improdutivo e que era preciso privatizar tudo". Agora, nos dizem novamente: "é preciso fazer reformas para corrigir as anormalidades". Assim, de mentira em mentira, de ilusões seguidas de outras ilusões, tentam amordaçar os trabalhadores, encobrir a realidade, perpetuar seus interesses e concentrar o capital, enquanto que para quem trabalha resta a sobrevivência miserável nesse vale de lágrimas.

Diante da crise, sob pretexto de resolvê-la e de garantir o emprego aos trabalhadores – leia-se de garantir a exploração – a burguesia, utilizando-se do aparelho do Estado em benefício próprio, saqueia os recursos públicos, ataca os direitos dos trabalhadores em todos os países relegando-os à miséria. Como não poderia ser diferente, para manter o trabalhador alienado, para perpetuar a extração da mais-valia, isto é, para sugar seu sangue, não lhes restam outros recursos senão entorpecê-los, cooptá-los, investir na sua divisão, fomentar a competição, reforçar o individualismo e alimentar ilusões e fantasias, além de desviar a atenção do essencial e apresentar algumas "personalidades" como se fossem verdadeiros salvadores. Ou seja, induzem os trabalhadores a renderem homenagens e reverências aos lobos que são apresentados como se fossem seus salvadores, a solução de sua crise; induzem a pensar que a solução de seus problemas não está neles mesmos, na classe organizada, mas sim nos mitos ou nos deuses de plantão.

Do lado do capital a crise é resolvida alimentando nos trabalhadores a ilusão de que é hora de promover reformas para corrigir rumos, pois, o sistema é bom, dizem os capitalistas, basta que se corrijam alguns equívocos e distorções. Para a burguesia e seus intelectuais, os trabalhadores precisam entender que "não é possível superar a crise sem crescimento econômico", "sem regular o sistema financeiro", precisam entender que se fizermos "ajustes", "se fizermos nosso dever de casa", tudo voltará ao normal e do outro lado encontraremos o paraíso.

Entretanto, além de alimentar ilusões, a burguesia é muito pragmática em sua ação. Mediante a flexibilização, a fusão de empresas, a racionalização da produção e a reengenharia, promove uma verdadeira limpeza do que considera como impurezas, isto é, elimina milhares de postos de trabalho e concentra capital. E, em nome da defesa dos "fracos", da "democracia e das "minorias", desenvolve a indústria bélica e promove as guerras de destruição e a rapinagem. Ou seja, resolve sua crise exportando e transferindo a desgraça para os outros. Por um lado, elimina força de trabalho e, por outro, força produtiva, além de apossar-se das fontes de energia, das riquezas naturais e do petróleo, etc.

Se no passado a burguesia derrotou as antigas relações feudais, se dominou a natureza, se suplantou o artesanato e a manufatura, se submeteu o campo à cidade, se erigiu a indústria e estabeleceu o mercado como demiurgo capaz de regular as condições e o tempo de vida e de morte das pessoas; se constrói um mundo à sua imagem e semelhança, se submete a tudo e a todos à sua lógica e, como um buraco negro, atrai, engole e devora tudo e a todos, ao invés de promover a igualdade, a fraternidade e a solidariedade prometidas, a burguesia revela-se e confunde-se com o império do medo, do terror, da violência, das guerras de rapina, da dominação, da depredação do meio e das fontes de vida, da miséria dos que produzem e da opulência dos que controlam os meios de produção; da manipulação dos cérebros e mentes; da instrumentalização do homem; do estupro dos fracos quer sejam eles homens, mulheres ou crianças, brancos, negros ou índios, homo ou heterossexuais.

Mas, ao querer transformar o mundo à sua imagem e semelhança, não mais consegue controlar as forças infernais que colocou em movimento e vai criando e produzindo o seu contrário – as forças capazes de destruí-la. Por isso, não estabelece limites para a manipulação, para o controle e, se necessário, para extirpar e eliminar aqueles que ousam opor-se a ela enquanto classe organizada e para si. *Os Desafios dos Trabalhadores*

Das diferentes e sucessivas crises pelas quais os trabalhadores foram passando, já é possível superar ilusões e extrair algumas conclusões, como por exemplo: que o Estado e o Parlamento são meios de a burguesia se locupletar. Aliás, nada mais atual do que a afirmação de Marx em o *Manifesto Comunista*: "O executivo do Estado moderno não é mais do que um comitê para administrar os negócios coletivos de toda a classe burguesa", que não dá para continuar acreditando nas ideologias, nas mentiras e nas falsas promessas da classe dominante; que a burguesia só se interessa pelos trabalhadores enquanto trabalham e produzem lucros e que só têm trabalho enquanto aumentam o capital; que não é necessário esperar que o desemprego bata à nossa porta para saber que estamos na fila e que

a qualquer momento pode chegar a nossa vez; que mesmo quando estamos empregados, ganhando maiores ou menores salários, não deixamos de ser explorados; enfim, que é preciso dar um basta na dominação burguesa; que é necessário destruir e superar essa condição de existência que carece de ilusões para encobrir o vale de lágrimas a que estamos submetidos.

Mas, para isso, há que se construir a unidade e a identidade de classe. Este é o princípio que deve nos unir e pelo qual devemos lutar. Nossas metas não devem se limitar a resultados imediatos; não devemos nos dar por satisfeitos em ainda estarmos vivos, em ainda estarmos empregados, em ainda sermos explorados, produzirmos mais-valia e enriquecermos nossos adversários de classe. Nossos horizontes devem confundir-se com a construção e consolidação de uma nova humanidade.

Para os trabalhadores a única solução está na sua organização e na sua união. Só assim é possível barrar as privatizações, a corrupção e as reformas, quer sejam elas, a previdenciária, a trabalhista, a sindical, a universitária, ou qualquer outra, que, ao contrário do que nos apregoam e propagandeam, visam aprofundar ainda mais a dor, o sofrimento e a miséria dos trabalhadores. Diante disso é preciso que os trabalhadores debatam sobre suas condições de vida, de exploração e sobre a dominação a que estão submetidos; é preciso lutar pela organização e unificação dos trabalhadores e suas lutas para por fim à sua exploração e dominação; é preciso estudar e se organizar nos locais de trabalho, nos bairros ou em qualquer outro lugar para enfrentar e destruir o capitalismo e lutar pela construção do socialismo, uma sociedade de produtores pelos e para os próprios produtores.

Contra toda demagogia, a enganação, a alienação e a dominação burguesas; contra a criminalização dos trabalhadores e contra a miséria e a violência não resta outro caminho senão o seu reconhecimento, a identificação, a organização e a união enquanto classe. Nosso desafio está em construir e unir uma massa com

consciência de classe e que se transforme numa força tão forte e avassaladora à qual nada e nenhum resquício burguês seja capaz de se opor e resistir. Há que se honrar aqueles que nos antecederam, que se levantaram e que tombaram na luta; há que se levar a termo a obra iniciada por aqueles lutadores. Cabe a nós demonstrar que suas lutas não foram em vão.

Ao contrário do que estamos presenciando, isto é, da destruição da escola pública, do avanço da privatização, da precarização das condições de trabalho, do empobrecimento do ensino, dos baixos salários, do alijeramento da formação, é preciso lutar pelo aumento dos investimentos na educação, pela organização de uma escola que priorize a socialização do conhecimento científico, a redução do número de alunos por salas de aula, a melhoria da qualidade da educação e o aumento da hora-atividade para que os professores possam preparar suas aulas, fazer pesquisas e participar de atividades de formação.

Entendemos que a educação, para além de toda ideologia, para além de toda demagogia, deve cumprir com sua função social, qual seja, a de tornar acessível a todos os conhecimentos científicos e a cultura acumulada historicamente; desmistificar as ilusões ideológicas burguesas e possibilitar o acesso tanto aos bens intelectuais quanto aos produtos materiais que os conhecimentos propiciam. Para isso, há que se suprimir toda a influência da classe dominante sobre a educação; há que se construir um projeto de educação que esteja sob o controle da classe que trabalha e produz conhecimentos; há que se tomar nas mãos as rédeas da história e assegurar a direção aos nossos destinos e às nossas vidas. Assim como fizeram os comunardos em Paris, em 1871, e, posteriormente, em diferentes épocas, lutas e sociedades, também nós reafirmamos: "Estamos aqui pela humanidade!". Nosso compromisso: o desmascaramento do oportunismo; nossa missão: trabalhar pela construção da unidade da classe trabalhadora; nossa meta: a construção de uma nova humanidade. Proletários de todo o mundo, uni-vos! Esta é nossa esperança e este é o motivo de nossa luta.

O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE) UMA POLÍTICA EDUCACIONAL DO CAPITAL

Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado oficialmente em abril de 2007, mas os professores, os demais profissionais da educação e a comunidade escolar, tomaram conhecimento da sua implementação na escola pública ao longo do ano de 2008. Nosso objetivo é trazer elementos para refletir alguns dos fundamentos desta política que expressa a concepção educacional do capital.

As políticas que fundamentam o PDE

Na realidade, o PDE surgiu para implementar novos fundamentos políticos e administrativos à educação brasileira. Estas novidades, contudo, não são tão novas assim, pois estão relacionadas com a política educacional implementada na década de 1990, em diversos países da Europa e da América Latina. No Brasil, ele tem articulação com as políticas desenvolvidas pelo governo Collor de Mello, as determinações do Plano Decenal de Educação para Todos, vinculada com as diretrizes da Conferência de Jomtien, patrocinada pelo Banco Mundial, UNESCO, UNICEF e PNUD, a reforma do Estado organizada no governo Fernando Henrique Cardoso e dirigida por Bresser Pereira e, também, a reestruturação do arcabouço legal da educação no Brasil, que ocorreu na gestão do então ministro da educação Paulo Renato de Souza.

Todas estas políticas educacionais apresentam muitos aspectos em comum e dão uniformidade à pedagogia do capital, ou seja, uma pedagogia que tem como diretriz a gestão empresarial para a educação e que, portanto, não atende aos interesses de classe dos trabalhadores. Destacamos alguns destes aspectos: 1) redução do financiamento educacional público, 2) institucionalização de parcerias com a finalidade de subsidiar algumas escolas e disseminar a filosofia de gestão empresarial, 3) opção do executivo por ser avaliador dos resultados educacionais através de testes padronizados (SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, ENADE, ENEM), 4) imposição de diretrizes para os currículos e padrões para os planos educacionais e escolares (PCN, PAR e PDE da escola), 5) responsabilização do professor, e de sua má formação, pela crise da Educação Pública, 6) ataque aos sindicatos dos trabalhadores da educação por estes serem, supostamente, corporativos e não estarem preocupados com a aprendizagem dos alunos, 7) isolamento da escola, e de seus problemas, das relações sociais e dos dilemas sociais gerados pelo capitalismo dependente na realidade brasileira, 8) esvaziamento da escola como locus privilegiado de conhecimento e de ensino. A especificidade da escola passa a ser fundamentada pela pedagogia aprender a aprender (DUARTE, 2003) e o neoprodutivismo e suas variantes (SAVIANI, 2007a).

Causa indignação diante da constatação de que dois dos primeiros documentos que precedem o surgimento do PDE, e que têm relação com este, foram organizados pelos empresários e por um organismo internacional (UNICEF). Qual o significado disto para a realidade da escola pública brasileira? De outro lado, o PDE foi oficializado através do decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, ou seja, mantém-se a tradição de instituir a política educacional por decreto sem participação democrática.

O PDE é composto de vários programas antigos e outros novos cujas articulações nem sempre são evidentes e tem sido implementada a pedagogia de projetos, isto é, para conseguir recursos as secretarias de educação e as escolas devem elaborar projetos ou estabelecer parcerias com empresários, ONG's, igreja, comunidade.

Nos documentos e ações do PDE é possível encontrar, explicitamente, dois

No quadro a seguir encontram-se as referências dos documentos que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação.

DOCUMENTOS QUE FUNDAMENTAM O PDE

1. Empresários do Movimento Todos pela Educação¹. Metas do Movimento Todos Pela Educação. (2006)
2. UNICEF/MEC. Aprova Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil. (Junho de 2007)
3. BRASIL. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. No Decreto constam os seguintes aspectos (O Plano de Metas é o programa estratégico do PDE):
 - a) Diretrizes que pautam o compromisso da União com os Municípios, o Distrito Federal e os Estados;
 - b) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
 - c) Sobre a Adesão ao compromisso;
 - d) Da Assistência Técnica e Financeira da União e e) Do Plano de Ações Articuladas (PAR)
4. Conjunto de portarias, portarias normativas, editais, resoluções, convênios, leis, decretos, portal do professor e demais legislação que institucionaliza cada uma dos 41 programas que constam no PDE.
5. MEC. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas.

exemplos que indicam a desobrigação do Estado para com a escola pública. Exemplo 1: no livro do PDE (MEC, 2007, p.25) aparece o conceito de "visão sistêmica da educação" cuja significação é "promover a articulação entre as políticas específicas orientadas a cada nível, etapa ou modalidades e, também, a coordenação entre os instrumentos da política disponíveis". O que significa fazer política com os instrumentos disponíveis? Exemplo 2: no decreto n.º 6.094, o capítulo IV, que trata da assistência técnica e financeira da União, diz o parágrafo 1º, "o apoio dar-se-á mediante ações de assistência técnica ou financeira, que privilegiarão a implementação de diretrizes constantes do art.2º, observados os limites orçamentários e operacionais da União". (BRASIL, 2007)

As afirmações sobre a coordenação dos instrumentos da política disponível (1) e o respeito aos limites orçamentários (2) deixam evidente que não haverá recursos para implementar as diversas ações do PDE. Portanto, não há ilusão que o PDE trará recursos financeiros públicos novos para solucionar as demandas da educação e ultrapassar a reduzida caracterização da qualidade expressa no IDEB. A finalidade no PDE é ensinar o caminho e estimular a utilização de parcerias para que as prefeituras e as escolas encontrem soluções com a iniciativa privada e demais parceiros.

O IDEB: concepção reduzida de qualidade e "ranqueamento" das escolas

Atualmente os programas que compõem o PDE e a temática da qualidade da educação tornaram-se para os governos, os empresários e a grande mídia, uma espécie de fluxo-conversão e uma corrente avassaladora às quais todos, inclusive os profissionais da escola, têm de se adequar para alcançar os padrões educacionais dos países desenvolvidos através dos resultados alcançados no Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB).

Temos de questionar se os elementos que compõem o IDEB, ou seja, rendimento e índice de evasão e repetência são suficientes para se alcançar a qualidade educacional dos países membros da OCDE? Consideramos que não, uma vez que o IDEB deixa de fora aspectos decisivos que compõem os dilemas educacionais na realidade brasileira. A redução da qualidade imposta pelo IDEB, isto é, o fato de apenas considerar o resultado do rendimento do desempenho (português e matemática) e do fluxo escolar, aponta para conclusão de Dermeval Saviani de que "a lógica que embasa a proposta do "compromisso Todos pela Educação" pode ser traduzida numa espécie de 'pedagogia dos resultados': o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas" (2007b, p.1253).

Carvalho (2001) realizou pesquisa em algumas escolas de São Paulo e concluiu que é necessário questionar o atual mito dos resultados estatísticos, pois a ênfase na competição e no "ranqueamento" das escolas não tem possibilitado a qualidade na educação.

A opção pela competição e pelo estímulo ao individualismo como diretriz política pedagógica das escolas públicas indica que, de um lado, transformaremos a prática pedagógica em produtivista com a finalidade de copiar o modelo das escolas que estão no topo do ranking e, de outro, valorizaremos como diretriz da escola a pedagogia dos resultados. Ou seja, o que importa é preparar o aluno para alcançar a qualidade restrita expressa no IDEB? Agindo assim, quem sabe apoiaremos a contratação de pacotes educacionais oferecidos pelos empresários da educação privada para ser modelo para a escola pública como já vem acontecendo em algumas prefeituras? Será que o sucesso da escola pode ser dissociado dos deveres que o poder público deve ter para com ela?

O PDE e parceria público-privada na educação

O PDE tem tido forte apoio do meio empresarial e financeiro, expresso, por exemplo, nos panfletos de divulgação distribuídos nas agências bancárias ou através da interlocução do MEC com o Movimento Todos pela Educação. De outro lado, o PDE conta com propaganda na grande mídia (jornais, televisão, rádios e internet), sobretudo, na divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) e da prova Brasil e da prova Brasil. Esta aparente harmonia em torno da qualidade na educação e o compromisso dos empresários é explicada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva como um esforço de "interlocução com todos os que têm compromisso com a educação, independente de simpatias políticas e ideológicas" (MEC, 2007, p.3).

Afirmamos que não se trata de mera simpatia ou antipatia, mas é urgente

problematizar a evidente articulação do PDE com o setor empresarial e a subordinação da educação ao fator econômico como consta no PDE. A história da educação e a prática das diferentes frações do empresariado demonstram que os empresários sempre tiveram interesses de classe ao buscar financiar a iniciativa privada, em detrimento do fortalecimento da escola pública e que também visaram obter lucros através da venda de serviços ao público. Por que hoje, no PDE, os interesses dos empresários seriam diferentes? Que tipo de sistema público de educação e de escola pública os empresários querem implementar, na realidade brasileira, através da pseudoneutralidade do Compromisso *Todos pela Educação*?

O PDE é a porta de entrada para a instauração da parceria público-privada na educação, e, ao mesmo tempo, reproduz uma realidade histórica da educação no Brasil, isto é, a opção pela manutenção da articulação entre o Estado, os empresários e os organismos internacionais. Esta passou a ser explicitada, sobretudo, a partir da contra-revolução preventiva instituída com o golpe civil militar de 1964, com a finalidade de implementar uma política educacional articulada ao imperialismo para atender aos interesses do capitalismo dependente (FERNANDES, 1975a, 1975b). Como consequência desta opção, por parte das frações burguesas e dos governos, tem-se negado o atendimento a reivindicações históricas para se alcançar na escola pública uma educação popular que atenda realmente aos interesses dos filhos dos trabalhadores.

A relação Estado/empresários e organismos internacionais não tem fortalecido o dever do Estado com a manutenção da escola pública, pelo contrário, tem produzido o seu afastamento. No PDE, a implementação desta relação consta como diretriz política e administrativa como aparece no Art. 2, incisos XXV e XXVII respectivamente:

Fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso

Firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas (BRASIL, 2007, p.2).

Assim, ao contrário de oferecer condições para que o gestor e os professores concentrem-se em garantir o desenvolvimento intelectual dos alunos – direito de toda criança e de todo jovem – o atual governo, com o PDE, indica como solução a ações de "empreendedorismo", ou seja, seus profissionais devem disputar recursos e pedir ajuda, através da produção de projetos ou da procura de parcerias com comerciantes, empresários, ONG's ou voluntários para atuar nas escolas. É correto transformar os profissionais da escola pública em "empreendedores" para garantir a existência do ensino público? E se estes profissionais não conseguirem parcerias?

Caso estas diretrizes do PDE tornem-se norma, a escola não será mais pública e sim estará subordinada aos interesses dos empresários ou dos políticos que as adotarem. Não se pode ter a ilusão de que o empresário proporcionará as mesmas condições vistas em suas empresas ao conjunto das escolas públicas. No máximo construirão e financiarão alguns centros de referência, incapazes de garantir educação para todas as crianças e jovens, muito menos ainda condições de trabalho para todos os professores. Desse modo, na prática, o PDE contribui para o desaparecimento da concepção de universalização da educação, baseada na qualidade social para todas as crianças e jovens, com condições de trabalho dignas para todos os profissionais da educação.

Como demonstram diversos autores da tradição marxista só com a luta política organizada, através dos sindicatos e da interlocução com os movimentos sociais, será possível construir uma alternativa a esta privatização da escola pública. A história das lutas sociais na América Latina tem demonstrado que em uma sociedade estruturada em classes sociais antagônicas não é possível alcançar essa universalização sem organização política e pressão social dos "de baixo". No caso da educação, temos a categoria dos profissionais que estão na escola, os trabalhadores e seus filhos. Portanto, implementar a organização política é o desafio para resistir e avançar contra o desmonte que o PDE representa para escola de fato pública, popular e democrática.

CONFORMAÇÃO E CONTENÇÃO DISFARÇADAS EM "MAIS EDUCAÇÃO"

Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Em 24 de abril de 2007, os ministérios da Educação (MEC), da Cultura (MinC), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e do Esporte (ME) assinaram a *Portaria Normativa Interministerial N. 17*, que institui o *Programa Mais Educação* visando *fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar*. O objetivo do programa é *contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos*. Considerando o determinado na constituição de 1988 e na LDB, são estabelecidas as finalidades: (1) ampliação do tempo e espaço educativos mediante a realização de atividades no contraturno escolar, pelos Ministérios integrantes do Programa (MEC, MINC, ME, MDS); (2) redução da evasão, reprovação, distorção idade/série melhorando o rendimento e o aproveitamento escolar; (3) oferecer atendimento especializado a crianças, adolescentes e jovens com necessidades educativas especiais; (4) prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens. Também em 24 de abril de 2007, os ministérios da educação e esportes assinaram a *Portaria Normativa Interministerial N. 19*, que *estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, com o objetivo de definir critérios visando a construção de quadras esportivas ou infra-estrutura esportiva em espaços escolares*. Estas diretrizes são: I - priorizar escolas com maior número de alunos; II - participação do proponente no Programa Mais Educação; III - inexistência de espaço adequado para a prática de esportes na escola; IV - avaliação de vulnerabilidade do território por intermédio do índice de repetência e evasão escolar; V - disponibilidade de recursos humanos para otimizar a utilização da quadra pela comunidade escolar; VI - disponibilidade de infra-estrutura de lazer na comunidade beneficiária; e VII - plano de utilização da quadra pela comunidade, propiciando a integração escola-comunidade.

Quais são os problemas que o *Programa Mais Educação* visa combater e qual o papel que, nele, tem os esportes? Os documentos demonstram a preocupação dos agentes do governo com (1) a *elevação dos índices de escolaridade*; (2) a *desocupação* nestas faixas etárias e todas as formas de delinquência daí decorrentes, tais como o acúmulo no sistema prisional e os levantes que tem ocasionado; ou a denúncia freqüente de abuso sexual contra crianças e adolescentes. Estas situações, quando divulgadas pela imprensa nacional e internacional, expõem o descaso dos ricos e dos agentes do poder público com os destinos das crianças, adolescentes e jovens filhos da classe trabalhadora neste país, assim como a ausência de um projeto de longo prazo para o Brasil. Analistas vêem demonstrando, entretanto, que a despeito desta situação, os governos concentram-se em cumprir *metas de desenvolvimento da educação* estabelecidas por organismos financeiros internacionais, *requisitos condicionais* para o acesso aos empréstimos que resolvem as necessidades da burguesia brasileira, sempre indisposta para investir no desenvolvimento da infra-estrutura para a indústria, a agricultura e o comércio, fundamentais para a expansão da riqueza. Faz-se necessário recordar que as dívidas que vêm sendo assumidas pelos sucessivos governos neste país vêm sendo pagas pelos trabalhadores, na forma dos impostos, usurpados no ato em que recebem seus salários, ou no momento em que adquirem os produtos necessários à sua sobrevivência (imposto sobre os produtos transferidos por produtores e comerciantes ao consumidor final).

Ora, a preocupação com a desocupação das crianças, jovens e adolescentes da classe trabalhadora (assim como com o tempo livre de seus pais) é uma constante presente na bibliografia educacional e nos documentos que expressam as políticas públicas a partir do final do século XIX no Brasil. Esta preocupação configura-se, no contexto da expansão do capitalismo monopolista, da industrialização, do desemprego estrutural crescente desde então, em políticas de controle e regulação do exército industrial de reserva expressa na legislação que vai regulamentar a jornada, o trabalho infantil e o trabalho feminino (CLT) e diversos programas de atividades a serem desenvolvidas no tempo livre pela classe trabalhadora (Serviço de Recreação Operária, SESC e SESI), planejadas e coordenadas por agentes da burguesia. Não há, portanto, nenhuma novidade na preocupação da burguesia com a desocupação da classe operária e de seus descendentes. A questão é: há novidade nos programas que a burguesia está propondo como alternativa para o preenchimento do tempo livre da classe trabalhadora, sob a alcunha de "Mais Educação"? Ou seja, a burguesia está estabelecendo políticas que demonstram um projeto histórico para o Brasil? Este projeto histórico inclui os interesses da classe trabalhadora?

PDE e Mais Educação: concepção de educação

Como dito, o *Programa Mais Educação* deve ser executado conjuntamente pelos Ministérios da Cultura (MinC), Esportes (ME), Educação (MEC) e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Interessante observar, mais diretamente, a concepção de educação presente no *Programa Mais Educação* e no PDE de que faz parte, e as políticas correspondentes a esta concepção de educação postas nos documentos que anunciam as ações a serem desenvolvidas, especificamente, pelos Ministérios da Cultura e dos Esportes, como alternativas para o contraturno escolar. Trata-se de analisar as políticas de ações que vêm sendo propostas por estes dois ministérios em busca de indicativos concretos de preocupação com o futuro das crianças, adolescentes e jovens brasileiros.

O documento que expõe o PDE tem o objetivo de *apresentar, conceitualmente, a concepção de educação que embasa a execução do PDE, traduzida em propostas concretas* (p. 15). Proposto como Plano de Ações, um plano executivo que passa do conceito à ação (p. 12), em debate crítico evidente com o PNE/2001, o PDE é composto de mais de 40 programas, organizados em torno de quatro eixos norteadores (educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização) e articulados pela pretensão de ação coordenada a partir dos pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social (PDE, p. 11). Neste documento apresenta-se a seguinte concepção de educação:

A concepção de educação que inspira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Ministério da Educação, e que perpassa a execução de todos os seus programas reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a *construção da autonomia, isto é, formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo*. A educação formal pública é a *cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo*, que não se desenrola apenas na *escola pública*, mas tem lugar na *família*, na *comunidade* e em toda forma de *interação* na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no *trabalho*. A escola pública e, em um nível mais geral, a política nacional de educação exigem formas de organização que *favoreçam a individuação e a socialização voltadas para a autonomia*. O PDE é mais um passo em direção à construção de uma resposta institucional amparada nessa concepção de educação.

Indo além, o objetivo da política nacional de educação deve se harmonizar com os objetivos fundamentais da própria República, fixados pela Constituição Federal de 1988: *construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação*. Não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. *Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos*. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na *equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade*. O PDE oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil. Esse alinhamento exige a construção da *unidade dos sistemas educacionais* como sistema nacional – o que pressupõe *multiplicidade e não uniformidade*. Em seguida, exige pensar etapas, modalidades e níveis educacionais não apenas na sua unidade, mas também a partir dos necessários enlaces da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social, única forma de garantir a todos e a cada um o direito de *aprender até onde o permitam suas aptidões e vontade* (Governo Federal. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Ministério da Educação. P. 5).

A análise da política educacional proposta para o Brasil (o PDE) depende da compreensão do modo como está organizada a divisão social do trabalho no País (e, conseqüentemente, a distribuição da renda) e o papel que cabe a este país na ordem mundial, na divisão internacional do trabalho. Não podemos permanecer na ilusão de que a política educacional está orientada pelo desejo dos indivíduos que ocupam provisoriamente os cargos públicos e assinam os documentos. Para assumir o poder, os grupamentos políticos necessitam fazer alianças amplas que lhes garantam a governabilidade. Em última instância, os setores mais privilegiados da sociedade fazem o possível para não perder esta condição histórica e, para tanto, se articulam para não permitir mudanças nesta condição. Por isto, as cartas de intenções que anunciam as políticas devem ser lidas à luz de fatos concretos tais como (1) correlação das forças presentes e articuladas no poder público; (2)

interesses econômicos que estão representando; (3) projetos sociais que apresentam para a solução provisória dos conflitos sociais decorrentes das lutas de classes no processo de disputas pela posse e distribuição dos meios de produção e dos bens socialmente produzidos. A análise destas condições mais amplas permite compreender o processo de definição das políticas sociais expressas (a) na recusa de iniciativas da sociedade para a construção do PNE e no controle burocrático do sistema nacional de ensino e de avaliação; (b) no montante de verbas destinadas à educação; (c) na qualidade das instalações físicas das instituições educacionais; (d) nos salários e formação dos professores; (e) nas condições de trabalho de professores e estudantes; (f) nos programas de apoio à permanência dos estudantes na escola, considerando-se a pobreza extrema da classe trabalhadora no Brasil e a distância absoluta entre grau de escolaridade e oportunidade de ascensão social que esvaziam qualquer perspectiva de escolaridade como projeto de vida. Qualquer estudante ou trabalhador da educação neste país é capaz de reconhecer as diferenças substanciais entre as escolas destinadas aos ricos e as escolas destinadas às crianças, jovens e adolescentes da classe trabalhadora. Estas diferenças não podem ser eliminadas por leis, decretos, portarias ou cartas de intenções, porque constituem a política dos ricos para a garantia da manutenção de sua condição privilegiada. A situação da classe trabalhadora só pode ser modificada pela própria classe trabalhadora em luta contra a expropriação histórica dos direitos de acesso aos bens que produzem com o seu trabalho, entre estes a ciência, aos quais estão impedidos de acesso.

A concepção de educação que está orientando o PDE aponta, entre outros elementos que não temos tempo para analisar aqui, para (a) a negação da luta e classes, apagada pela tese da desigualdade social decorrente de discriminação e pelo objetivo vago *redução das desigualdades*; (b) negação da formação política no interior das lutas sociais substituída pela formação individualista crítica e criativa como tarefa da sociedade como um todo e não da formação escolar sólida; (c) desresponsabilização e diluição progressiva da responsabilidade do Estado com o custeio e condução da Educação Pública e transferência desta responsabilidade para um *esforço social mais amplo*; (d) enfraquecimento da noção de educação como ensino, entendido como transmissão do patrimônio cultural acumulado pela humanidade, e sua substituição pela vaga noção de *construção da autonomia, isto é, formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo*. Uma Política de Educação fundada nestas concepções não pode estar seriamente interessada na superação da exclusão da classe trabalhadora do direito à educação entendida como *apropriação das condições para o usufruto daquilo que, historicamente, o seu trabalho, na divisão social do trabalho, produziu*: a ciência, a literatura, as artes em suas formas mais desenvolvidas. Um projeto de educação da classe trabalhadora tem de superar a redução de sua educação à preparação para o trabalho necessário, e isto não pode ocorrer sob a condução da burguesia e de seus agentes.

O PDE do Governo Lula (na forma dos diversos programas como Bolsa Escola, FUNDEB, IDEB, REUNI, PNAES, PROUNI, FIES, SINAES, Mais Educação, entre outros) são a expressão concreta de uma política que procura, por todas as formas, descentralizar e desescolarizar a educação, destruindo o sistema nacional de ensino e propondo a sua substituição pelo chamado *esforço social mais amplo*. No lugar da ampliação dos espaços, o uso de instalações existentes na comunidade. No lugar da contratação de pessoal qualificado, a contratação de estagiários e o uso crescente do trabalho voluntário na formas de *recursos de pessoal disponíveis na comunidade*. No lugar da ciência o senso comum travestido de singularidades culturais locais. No lugar da escola voltada à educação integral, a escola convertida em prisão integral, destinada à ocupação do tempo livre com aquilo que é considerado capaz de garantir *proteção social: artes, cultura, esporte, lazer*.

Programas do MinC e ME para ocupação do contraturno:

Artes, cultura, esporte e lazer, portanto, constituem-se como eixo da política brasileira de *proteção social* às crianças, jovens e adolescentes. Mas não estamos falando de um projeto vigoroso, ousado, de garantir a todas as crianças brasileiras de ponta a ponta deste país o acesso ao patrimônio que a humanidade acumulou no âmbito (1) das técnicas para a produção da literatura, do teatro, da música, das artes (domínios do corpo, escultura e pintura); (2) e da genialidade (nos mais variados estilos) que o estudo detido dos instrumentos e das técnicas produziu. Não se trata de um projeto de universalização das condições para a compreensão do patrimônio que a humanidade acumulou, mas de um projeto de conformação àquilo que se faz no lugar em que os indivíduos moram (é a isto que se chama cultura) e àquilo que é considerado universalmente capaz de *proteção social: o esporte*.

O PDE oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil. Esse alinhamento exige a construção da *unidade dos sistemas educacionais* como sistema nacional – o que pressupõe *multiplicidade e não uniformidade*. Em seguida,

exige pensar etapas, modalidades e níveis educacionais não apenas na sua unidade, mas também a partir dos necessários enlaces da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social, única forma de garantir a todos e a cada um o direito de aprender *até onde o permitam suas aptidões e vontade* (Governo Federal. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Ministério da Educação. P. 5).

A leitura atenta do PDE permite constatar que se trata de um sistema nacional que mantém a *unidade* no controle burocrático dos custos e dos gastos com a educação pública, mas que recusa a uniformidade dos conteúdos que devem estar presentes nas escolas, pregando a multiplicidade, em um processo de valorização da cultura e dos recursos locais que oculta, de fato, a negação do direito de acesso ao que é considerado universal nas ciências e nas artes. Esta política se confirma quando consideramos que não se trata de *contratar e pagar adequadamente* a imensa quantidade de professores qualificados (e desempregados) para a transmissão do patrimônio que a humanidade acumulou no âmbito da filosofia, das ciências e das artes (requisitos essenciais à educação de qualquer indivíduo que se deseje autônomo, crítico e criativo), mas da ênfase no trabalho voluntário (amigos da escola) e da contratação precária de estagiários do ensino médio e superior, cuja formação encontra-se em processo. Por trás da democrática intenção de *garantir a todos e a cada um o direito de aprender até onde o permitam suas aptidões e vontade* esconde-se a responsabilização dos indivíduos, nas condições em que já vivem, por sua própria educação, concebida como um processo que cabe à comunidade local com os recursos de que dispõe.

Contraditoriamente, no contexto da defesa do local, do singular, do particular, do múltiplo, o esporte aparece como um conteúdo universal de valor ressaltado – a constante do *Programa Mais Educação* – que merece atenção especial, inclusive, na destinação de recursos para a construção de espaços. Para o contraturno escolar, não estamos ouvindo falar de bibliotecas, teatros, salas com acústica especial, equipadas e adequadas para o usufruto das artes. Mas de áreas da escola, anteriormente gramadas, ou com árvores, ou com entulho, mas livres para o movimentar-se autônomo, que são agora tomadas por cimento e concreto para a construção de um retângulo com medidas e demarcação padronizadas e universais: as quadras de esporte. Podemos ponderar sobre a diversidade de modalidades esportivas produzidas pela humanidade e em constante processo de universalização, mas, nas escolas, a infra-estrutura precária para a aprendizagem, a prática, ou o treino do esporte estará sempre restrita ao futebol de salão, basquetebol, handebol e voleibol, com uma pequena variação a depender da formação e da disponibilidade dos chamados agentes locais.

Com as portarias interministeriais 17 e 19, evidencia-se a urgência de uma política de preenchimento do tempo livre de crianças, adolescentes e jovens, que não promove, por exemplo, a cantada preparação para o exercício dos graus escolares posteriores, cantadas em políticas como o PROUNI; ou a propagada concepção de educação voltada à formação da autonomia, capacidade crítica e criativa, mas a ocupação deste tempo livre com atividades que garantam o desenvolvimento de certas qualidades que se deseja universalizar, e que se atribui à prática do esporte: *promoção da saúde, o aprendizado da convivência democrática, a participação social e o exercício da cidadania*. A análise mais detida da escolha do esporte como conteúdo privilegiado, entretanto, pode demonstrar suas imensas vantagens no aprendizado do respeito às regras do jogo capitalista, reconhecidas pelos liberais desde o primeiro quarto do século XX.

Abrem-se os caminhos oficiais para o apoio e o incentivo à atuação de *setores sociais mais amplos* na educação, em uma política clara de descentralização e de desescolarização. Setores da Sociedade Civil e da União são chamados a assumir a condução da política educacional com verbas públicas, como no *Programa Segundo Tempo* conduzido pelo Ministério dos Esportes (*Secretaria Nacional de Esporte Educacional*)² e financeiramente controlado pela Caixa Econômica Federal³, que gerou, pelo menos, 672 convênios, sendo 172 ativos⁴. ONG's como o *Instituto Ayrton Senna* e o seu *Programa Educação Pelo Esporte*⁵, com o apoio dos gestores da coisa pública, colocam os Campi das Universidades a serviço das ideologias e do projeto educacional liberal. Em plena crise do custeio da Universidade Pública, que, entre outras consequências, traduz-se na ausência e espaços disponíveis e adequados para o desenvolvimento dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, estes projetos vêm ocupando espaços e pessoal qualificados para a produção de ciência e formação profissional de ponta, a serviço paliativo da filantropia, à custa de verbas públicas. Um imenso volume de recursos perde-se entre as diversas leis, decretos e portarias normativas que fazem e desfazem a política educacional brasileira, na qual se evidencia o imenso esforço de quebra de qualquer projeto sólido de formação das crianças, adolescentes e jovens neste país. Não há qualquer novidade nas portarias 17 e 19 do ponto de vista da política educacional. Resta procurar as vantagens que estas portarias normativas trazem aos setores que imediatamente se beneficiam com os recursos nelas disponibilizados.

FORMAÇÃO À DISTÂNCIA: A REFORMA DO GOVERNO LULA PARA OS PROFESSORES

Maria de Fátima Rodrigues Pereira (UTP)

Ora, qual é o custo de produção da própria força de trabalho? É o custo necessário para conservar o operário como tal e educá-lo para este ofício. Portanto, quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por um trabalho, menor será o custo de produção do operário e mais baixo será o preço de seu trabalho, de seu salário. (K. Marx. *Trabalho Assalariado e Capital II*).

Não desejamos assinalar, finalmente, que a formação intelectual, no caso do operário possuí-la, não terá influência direta sobre o salário; que a instrução geralmente depende do nível das condições de vida, e que o burguês entende por educação moral é memorização dos princípios burgueses, e que no fim das contas a burguesia não tem os meios, nem a vontade, de oferecer ao povo uma verdadeira educação (K. Marx. *O Salário*, anexo ao *Trabalho Assalariado e Capital*).

Outra reforma muito apreciada pelos burgueses é a educação e, particularmente, a educação profissional universal (F. ENGELS. A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra).

A formação de professores em nível superior, à distância e com uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) – recebe, ainda hoje, extrema rejeição ou forte aceitação e defesa incondicionais. Efetivamente, ou nos deparamos com posições que sequer levantam a possibilidade de pensar a educação à distância, ou a abraçam como uma grande bandeira congregadora de exércitos salvadores e redentores da educação e da formação de professores. Se de um lado, quanto à incorporação das TICs na formação de professores, temos o ceticismo. Do outro, a crença no poder renovador e redentor das novas tecnologias beira o dogmatismo. Posições céticas e dogmáticas não nos ajudam muito a compreender este fenômeno que já atinge, em grande dimensão, a formação de professores no Brasil. E porque não nos ajudam? Porque dependendo do grau de ceticismo e de dogmatismo a respeito corre-se o risco de paralisia, de não avançarmos. Alguns apontamentos iniciais podem nos ajudar a entender melhor as políticas, especialmente implementadas pelo governo Lula (praticamente uma reforma) de formação de professores à distância. Sendo a educação uma mediação da produção da existência, que a burguesia tem controlado hegemonicamente em seu proveito, a oferta de formação à distância, intensificada pelo governo Lula, ameaça esse controle? O fato do aumento do número de pessoas, instituições envolvidas na formação à distância concorreria para expandir educação? O fato de se poder ofertar formação à distância a universos populacionais que vivem longe de grandes centros de ensino estaria contribuindo para que gerência da oferta de educação superasse o controle que historicamente a burguesia, enquanto classe hegemônica vem fazendo? Ou ao contrário, trata-se de garantir o controle dos interesses da ordem burguesa com a formação à distância?

Formação de Professores à Distância/ Política de Vento em Popa

A formação de professores tem se constituído, na história da educação brasileira, pari-passu com a expansão da educação em palco da luta de classes (PEREIRA, PEIXOTO, Anped, 2009). Efetivamente, quando fazemos um mapeamento, na longa duração da história das políticas de formação dos professores no Brasil sobressai sua constante regulação e controle por parte do Estado impondo os interesses históricos da burguesia. Em conjunturas históricas caracterizadas por tensões entre projetos societários, a formação e o trabalho de professores têm sido objetos de disputas, revisões, regulamentações, de controles, uma demonstração de que reformar o projeto hegemônico implica em reformar a educação, a formação e o trabalho docente. Sempre que estamos em encruzilhadas onde, outras tantas possibilidades de inflitrar o processo histórico em caminhos paralelos ou antagônicos, as reformas para a educação e nelas a formação de professores entram em cena. Portanto, entender as políticas para a formação e o trabalho docente exige olhar para o movimento histórico da formação social. Formação de professores, longe de ser problema secundário passa, nesta perspectiva, a ser central. Da década de 1970 para cá, no contexto da crise que não é mais conjuntural, mas, estrutural do modo de produção capitalista, a formação de professores sofreu profundos impactos advindos de políticas nacionais e internacionais. Igualmente, as pesquisas referentes à formação aumentaram em número e se desdobraram em temas de maneira independente ou associada a outros temas da pesquisa educacional. Com a reestruturação produtiva em curso desde a década de 1980, a nova divisão do trabalho, as políticas dos organismos mundiais (Banco Mundial, FMI) a formação e o trabalho dos professores sofreram reformas, no conjunto da reforma do Estado brasileiro. Nunca antes e com tanta intensidade, quanto nos governos FHC, se controlou, se agrihou e precarizou a formação do professor e o seu trabalho. Chamaram-se assessorias estrangeiras (Espanha, França) e professores de renome do cenário educativo brasileiro. O resultado foi uma formação dos professores que não repousa mais num conjunto de conhecimentos prévios, como antes (ciência, métodos), em conhecimentos disciplinares e científicos como os instituídos pela face racionalista científica do projeto burguês. No lugar da ciência o senso comum, uma vez que o professor é um pesquisador do cotidiano, um prático assalariado (é

o professor temporário, o técnico, o colaborador – de quem?). Ou seja, se durante as décadas de 1960 e 1970 a formação de professores ainda assentava em princípios da ciência – que pode ou não ser posta a serviço da acumulação do capital, da racionalidade iluminista, que pode também ser posta ou não ao serviço de projetos societários burgueses – inverteu-se, com as reformas do governo FHC o eixo estruturante da formação. Não são as disciplinas, os conhecimentos, mas a flexibilidade de lidar com situações que vêm do mundo da produção e do consumo. A formação foi prevista segundo a razão instrumental da ordem societária do capital. Tais políticas contrariam os interesses daqueles que pensam a educação e a superação do atual modo de existência.

As políticas do Governo Lula de formação de professores à distância, são uma nova reforma? Já não há dúvida que a formação de professores quando feita à distância ganha nova configuração (GATTI, 2009).

Datam da década de 1970 os primeiros programas nacionais de educação à distância (EAD), "o Projeto Minerva, que visava incrementar a formação geral das populações pouco escolarizadas, e o Logos, voltado à formação de professores leigos (1973-1990)" (GATTI, 2009, p.89). Em 1992 o MEC criou a *Coordenadoria Nacional de Educação a Distância*. Passados somente três anos, em 1995, foi criada no MEC a Secretaria de Educação à Distância (Seed). Neste estágio a Seed fazia a política de autorizar e apoiar propostas de cursos à distância como o *Telecurso 2000*, criado em 1994 com o objetivo de prover formação geral de nível médio, e programas voltados à formação de professores, como a *Proformação*, dirigido a professores leigos, *Um Salto para o Futuro*, destinado à formação continuada de professores de 1ª a 4ª séries e de educação infantil, e alguns cursos de licenciatura. A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, no art. 80 estabeleceu que o "Poder Público incentivará o desenvolvimento de programas de ensino a distância em todas as modalidades de ensino, e de educação continuada". Novas Normas para a educação à distância foram exaradas respeitantes a credenciamento de instituições e a autorizações de execução de projetos de educação à distância. Em 1998, a Universidade Federal do Mato Grosso, pioneira na modalidade, oferecia um curso de graduação à distância, em caráter experimental, dirigido para a formação de nível superior.

Porém, saliente-se que até o final do século XX, a grande maioria das Instituições de Ensino Superior no Brasil não tinha envolvimento com EAD.

Tabela – Pedidos liberados de EAD no MEC

Anos	1998	1999	2000	2001	2002
Pedidos	08	14	05	10	47

Após 2002, observa-se um crescente envolvimento de Instituições de Ensino Superior com cursos de educação à distância, como mostra o aumento do número de pedidos de credenciamento e autorização de cursos superiores liberados pelo MEC. Formam-se redes e consórcios de instituições públicas e privadas para a oferta de cursos à distância. Se durante o Governo FHC o MEC avançou regulamentando, autorizando, em 2006, o governo Lula deu um passo em frente ao instituir o sistema Universidade Aberta do Brasil, a cargo da Diretoria de Educação a Distância do MEC, ligada à Capes, uma medida que surpreendeu a muitos por atribuir à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior a responsabilidade com a formação de professores em nível de graduação. Esta tarefa foi assumida em parceria com a Seed. Formaram-se redes, consórcios de instituições públicas, fundacionais e privadas, arrumaram-se recursos, produziu-se legislação, critérios de referências de qualidade para a EAD. "De 107 cursos de graduação em 2004, passou-se a 408 em 2007, e das 59.611 matrículas em 2004, chegou-se a 369.766 em 2007" (GATTI, 2009, p. 104). Então, a EAD está aí na formação de professores.

As pesquisas já destacam o crescimento "desordenado" da EAD bem como a variedade de práticas nos cursos de formação de professores. Os que defendem

esta modalidade apontam para a sua defesa: (1) que podem ser atingidas demandas de difícil atendimento pelos cursos presenciais, pois o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) possibilitam (2) encurtamento das distâncias, entre sujeitos e informações (Prado, Silva, p.67); (3) que possibilitam por em contato contextos distintos, atuando em redes "configurando novos caminhos [...] e compreensões sobre o mundo e sobre a cultura" (IDEM); (4) que tendem a fortalecer processos democráticos; (5) que as mídias favorecem uma formação reflexiva contextualizada; (6) igualmente colaboram na socialização dessas práticas contextualizadas (PRADO, VALENTE, 2002), "a partir da socialização das análises contextualizadas é criada uma nova situação de aprendizagem na rede: aquela em que o conhecimento localizado e uma prática torna-se parte de um contexto maior e mais abrangente envolvendo os diversos contextos, ampliando com isso o conhecimento global e localizado. Essa forma de buscar a compreensão da prática assemelha-se à explicação de Morin (200, p.37) sobre o todo e as partes: 'o todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas relações provenientes do todo'" temos ainda como argumentos justificadores (7) o favorecimento de múltiplas interações entre os participantes; (8) formação não exigir a saída da sua realidade escolar, do trabalho; (9) o privilegiamento da prática e registro da própria prática via escrita, áudio e vídeo; (10) a possibilidade de interagir com diferentes interlocutores e ampliação do escopo de relações e de compreensão do educador-aluno, favorecendo a transcendência da compreensão localizada na prática localizada; (IDEM, p. 70); (10) já entre os argumentos que suspeitam da formação à distância, estaria a não garantia dos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem viabilizarem a reflexão, pois, é necessário integrar princípios que norteiam a concepção, o planejamento, a metodologia, o design, a mediação pedagógica e a avaliação de um curso de formação. (IDEM).

Poderíamos agrupar estes dez argumentos justificadores em dois grupos: o primeiro que dá relevância ao caráter de expansão, (sujeitos e tempos diferentes conectados em redes) de sociabilidade, de reflexão na prática, de diálogo das boas práticas de ensino-aprendizagem que a educação à distância pode garantir. O segundo que aponta que nada é espontâneo em ambientes virtuais de aprendizagem e que, portanto, há que haver uma clara concepção de educação, seu planejamento, implementação e avaliação. Ou seja: a boa formação de professores não está garantida pela existência de ambientes virtuais, o instrumento que são as mídias, mesmo com a sua potência de ampliar em tempo real as informações, por em diálogo sujeitos em espaços e tempos diferentes, colocar em debate diferentes práticas educativas sempre são práticas que se reportam a concepções de homem, de mundo, de trabalho, de divisão social do trabalho de educação, de modo de existência. Se nos colocamos de uma perspectiva que a formação de professores deve garantir a apropriação da humanidade produzida, na sua mais ampla e elevada expressão humana e para todos, temos ainda muito que rever na formação à distância de forma a que todos que a queiram acessar possam fazê-lo. Portanto, não pode ser controlada por senhas pagas seja em doses cavalares, ou homeopáticas a perder de vista, a bancos e parceiros em redes. Tão pouco, podemos ficar nas armadilhas de discursos democratizantes de que todos, com o uso das novas mídias têm acesso irrestrito à ciência, à filosofia, à arte que não há

apropriação de mais valia. Ora, as informações e o conhecimento no atual modo de existência continuam sendo apropriados privadamente. O acesso é restrito, penetrar em certos âmbitos é um empreendimento administrado. Portanto, a formação de professores, hoje com tantos recursos tecnológicos, é palco da contradição que caracteriza o atual modo de produção – a luta entre o capital e o trabalho pela a apropriação da produção produzida socialmente. Temos mais recursos do que tínhamos. Disponibilizá-los a todos e dentro de um perspectiva emancipatória de formação de professores requer profundas decisões políticas e práticas sociais que operem na contradição do atual modo de existência e na sua superação. Tanto ontem com tinteiros, penas de patos, globos terrestres feitos de madeira, literatura, desenhos, epístolas de formação em pergaminho, papel e outros materiais, quanto hoje com fotos de satélite, imagens que se deslocam em fibras e ondas precisamos de uma teoria social e de uma gnosiologia que lhe corresponda para fazemos a formação de professores, saibamos nós ou não explicitá-la. Portanto, não há neutralidade (tecnicismo) no uso das TICs. A defesa de seu uso de maneira não crítica concorre para a manutenção do que está aí, o discurso redentor que envolve a sua propaganda, o individualismo e o caráter reflexivo aproximam-se de bandeiras de um escolanovismo ingênuo e voluntarista. Temos, enfim, que o uso das TICs para a formação de professores pode estar a serviço da manutenção ou da transformação das relações de produção capitalistas.

Algumas medidas do governo Lula para a formação de professores à distância saltam à vista: (1) a rapidez da produção do aparato legal para normatizar esta modalidade; (2) o fato, já apontado, de atribuir à Capes e não mais somente à Secretaria de Ensino Superior, SESu, a formulação e coordenação das políticas para a formação de professores, o que determinou esta mudança? (3) aparente privilegiamento das IES públicas face ao empresariamento da educação promovida pelo governo FHC. (4) Contraditoriamente, as redes e consórcios levantam dúvidas quanto à real política de fortalecimento das IES públicas, estaria, por fim, ultrapassada a fronteira entre as IES públicas e privadas? (5) Intensificação da formação em serviço e diminuição das cargas horárias para as disciplinas de conteúdos e estágios que passam a contar, com as experiências feitas em serviço; (6) valorização da prática em detrimento dos estudos teóricos; (7) cumprimento de metas (lógica formal), de tempos pré-determinados segundo uma lógica de produção de mercadorias.

Estes apontamentos remetem-nos a questionar: este sistema de formação de professores à distância, fortemente implantado pelo Governo Lula com o uso das TICs, entendidas como garantidoras da qualidade de educação para todos é a reorganização do tecnicismo e do produtivismo na formação de professores agora em maior escala? Estamos perante uma reforma conservadora da formação de professores, com o Governo Lula? São realmente as TICs que garantem uma formação crítica de qualidade para os professores? Para alguns está colocada, face às políticas de formação de professores à distância do Governo Lula a necessidade de explicitar o Projeto Político Pedagógico, velha discussão da década de 1980: formação técnica e ou política, ainda, como parece, não superada porque não superada a hegemonia da burguesia. Teremos condições, neste tempo histórico de crise, e sob o governo Lula, de superarmos o tecnicismo, privilegiador da neutralidade do conhecimento, como se não fosse um meio de produção apropriado e regulado privadamente, de colocar as TICs a serviço de uma formação emancipatória?

A EDUCAÇÃO NA ARTE DE SEBASTIÃO SALGADO



Fotojornalista, Sebastião Salgado é um dos mais respeitados e sensíveis fotógrafos da atualidade, dedicando-se ao registro da vida dos excluídos em todo o mundo.



AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA VIA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Wellington Araújo Silva

Refletir sobre as possibilidades de formação humana mediada pelas tecnologias de informação e comunicação presentes na educação a distância exige de nós, educadores, o reconhecimento de que esse processo se dá, concretamente, em uma sociedade que ainda não superou questões estruturais fundantes como a universalização da educação e que convive com contradições como o do analfabetismo funcional. Falamos de "sociedade do conhecimento", "sociedade da informação", "sociedade informática", "sociedade tecnológica" entre tantas outras terminologias, e ao mesmo tempo convivemos no Brasil com "(...) cerca de 18 a 20 milhões de analfabetos, sem contar os analfabetos funcionais, que mal ou apenas sabem ler e escrever" (ORSO, 2008, p. 53). Para Oliveira (apud FRIGOTTO, 2006, p. 259) essa contradição não representa nenhuma novidade, já que "(...) a imbricação do atraso, do tradicional e do arcaico com o moderno e o desenvolvido, potencializa nossa forma específica de sociedade capitalista dependente e nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho".

Onde Oliveira enxerga especificidade do modo de produção do sistema capitalista brasileiro, os liberais enxergam causa dos fracassos recorrentes do processo de modernização no Brasil. Esta não é possível de ser potencializada para todos devido ao próprio processo de expansão histórica da forma desigual em que se deu a relação civilizatória brasileira, sempre marcada por dualidades estruturais. Esse tipo de pensamento, presente não só entre os liberais, mas também entre boa parte da esquerda nacional, que enxerga "(...) uma sociedade cindida entre o tradicional, o atrasado, o subdesenvolvido, e o moderno e desenvolvido, sendo as características primeiras impeditivas do avanço das segundas" (FRIGOTTO, 2006, p. 258) é refutado também por Fernandes (1975, 1981), para quem, assim como Oliveira, "(...) essas características definem a forma específica de nosso capitalismo dependente e subordinado" (FRIGOTTO, 2006, p. 258). Essas características de subordinação e dependência do Brasil aos chamados centros hegemônicos do capitalismo (Estados Unidos da América, Inglaterra, Alemanha, França e Japão), foram analisadas por Oliveira em uma das suas principais obras, o livro *Crítica à Razão Dualista*, livro esse de 1972 e que, em 2003, sofreu uma reedição onde o autor acrescentou um capítulo cujo título 'O ornitorrinco', nos possibilita entender esse processo de dependência nacional aos ditames do capital. "A metáfora do ornitorrinco nos traz, então, uma particularidade estrutural de nossa formação econômica, social, política e cultural, que nos transforma num monstrengo em que a 'exceção' se constitui em regra, como forma de manter o privilégio de minorias" (FRIGOTTO, 2006, p. 259).

Segundo Oliveira (2003, p. 150), "O ornitorrinco é isso: não há possibilidade de permanecer como subdesenvolvido e aproveitar as brechas que a Segunda Revolução Industrial propiciava; não há possibilidade de avançar, no sentido da acumulação digital-molecular: as bases internas da acumulação são insuficientes, estão aquém das necessidades para uma ruptura desse porte. (...) O ornitorrinco capitalista é uma acumulação truncada e uma sociedade desigualitária sem remissão". Para Frigotto (2006, p. 260), "O monstrengo configura o presente de forma emblemática para uma sociedade que se mantém entre as 15 de maior PIB do mundo, na qual um dos setores que mais contribuíram para a meta de superávit primário de mais de 5% em novembro de 2005, [foi] (...) o agronegócio. Ao mesmo tempo, estamos um século atrasados na efetivação da reforma agrária e convivendo com aproximadamente quatro milhões de famílias (vinte milhões de pessoas) nos acampamentos dos sem-terra". Essas questões estruturais devem ser levadas em consideração se quisermos implementar uma organização do trabalho pedagógico em educação a distância de forma conseqüente e capaz, no plano imediato, de desconstruir o *fetichismo da tecnologia* e, no plano mediato, pensarmos nas possibilidades concretas dos usos das tecnologias de informação e comunicação atrelada a educação a distância como um projeto de formação humana onde a ciência, a técnica e a tecnologia estejam a serviço do humano e não do capital, a serviço do projeto histórico socialista, como fase transitória para o modo de produção comunista.

Diante do exposto, levantamos algumas questões: *que tipo de projeto educacional comporta as tecnologias na perspectiva do desenvolvimento das forças produtivas e não de sua destruição? Que tipo de projeto de educação a distância e de formação técnico-profissional é necessário para uma sociedade que, ao mesmo tempo, moderniza o arcaico e convive com o atraso de determinados setores, a hipertrofia do trabalho informal, a precarização do trabalho formal e o analfabetismo?* Seria a EaD, uma expressão da "modernização do arcaico" presente

no debate da formação humana? Desconsiderar esses elementos estruturais na relação pedagógica, seja esta presencial ou a distância, é alimentar o ornitorrinco. Penso que para respondermos a estas questões é necessário trazer a tona a relação entre projeto histórico de sociedade com o projeto de formação humana em que estamos implicados, pois, no meu entendimento, não dá para pensarmos em uma coisa dissociada da outra, porque elas já estão, pelas suas características, imbricadas.

Educação a distância: o eterno presente

A modalidade de educação a distância, dimensão pedagógica que nos últimos anos aparece em muitos documentos oficiais e em muitos estudos acadêmicos como uma das principais ações para a solução dos problemas educacionais brasileiros, como receita e remédio para romper com os altíssimos déficits educacionais que assolam todos os Estados da nação, não é nova. Já se tem notícia do uso deste modelo de educação entre os agricultores e pecuaristas na Europa do século XIX. Os mesmos buscavam aprender, respectivamente, via correspondências, como plantar e cuidar dos rebanhos.

Foi por correspondência que também essa modalidade educacional se iniciou no Brasil, no início do século XX. Como expressão modelar do uso deste tipo de formação no Brasil, nós temos o Instituto Universal Brasileiro que, ainda hoje, oferece vários cursos, como os de eletrônica e mecânica e que já usa, adequando-se aos novos tempos, a rede mundial de computadores, ampliando a capacidade de formação do instituto, que não abriu mão, apesar da tecnologia, do uso tradicional de formação a distância, atendendo também os que ainda não estão *plugados*, pois, estruturalmente

Dos mais de cinco mil municípios brasileiros, menos de 300 (ou menos de 6%) contam com infra-estrutura mínima necessária para que possam ser instalados serviços locais de acesso à Internet. Os cerca de cinco milhões de usuários da Internet no Brasil são menos de 3% da população. O Brasil é de longe o pior colocado em números per capita de usuários, computadores pessoais, linhas telefônicas e servidores Internet (hosts) entre as nove maiores economias do mundo. Os circuitos que conectam os provedores de serviços à Internet estão entre os mais caros do mundo, inviabilizando o pequeno provedor de serviços em áreas menos ricas. (AFONSO, apud SILVEIRA, 2001, p. 19).

Logo depois dos correios, veio o rádio, seguido então pela televisão, mas é com a Internet que esta modalidade começa a ganhar potencialidades mais amplas de formação a distância, já que esta também tem capacidade de aglutinar várias mídias e de organizar em torno dela, diferentes comunidades formativas.

Atualmente, várias experiências em educação a distância se materializam em diferentes lugares e instituições e com diferente objetivos e parcerias. Universidades, empresas, fundações e ONGs, entre outras, assumiram, definitivamente, o uso das tecnologias de informação e comunicação, como possibilidades potenciais de ampliação de treinamento e formação humana. A partir daí, com as possibilidades ampliadas da formação humana, surgem vários discursos sobre elas, discursos esses que, invariavelmente, desembocam em uma retórica fetichista e que ocorre, paralelamente, junto ao sucateamento do ensino público presencial, da escola básica até as universidades.

As políticas de educação escolar e de formação técnico-profissional que se consolidaram na hegemonia neoliberal buscaram, não sem contradições, a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia nos setores restritos que exigem trabalho complexo, o alargamento da formação para o trabalho simples e a formação de quadros para a elaboração e disseminação da pedagogia da hegemonia. Trata-se de produzir o pacote de competências adequadas à formação do 'cidadão produtivo' ajustado técnica e socialmente às demandas do capital. Um cidadão que acredite que a ele não compete ser sujeito político (FRIGOTTO, 2006, p. 266).

Nada nos autoriza, no rugir das tempestades, a reconhecer que agora, pelo simples uso das tecnologias da informação e comunicação através da educação a distância, essas relações serão diferentes ou um outro mundo, social, política e

culturalmente integrado, tal como fênix, nascerá das cinzas das relações capitalistas de produção da vida. Como, vivendo em uma sociedade onde a forma de relação social se baseia na propriedade privada dos meios de produção, podemos ter a esperança de que, ao desenvolver um projeto educacional no interior desta, poderemos ter sucesso no âmbito da formação humana emancipatória? Podemos, no interior da sociedade capitalista, promover uma educação, tal como nos ensina o Mészáros (2005), "para além do capital"?

Educação a distância: em defesa de uma educação distante do capital, perguntas para o debate à guisa de conclusão

Antes que alguma idéia de uma compreensão apocalíptica, não dialética, sobre os meios se apresente, afirmo que o uso das tecnologias da informação e comunicação no processo de educação a distância não é só necessário, como também imprescindível para a construção de um outro projeto histórico, democrático e popular, rumo ao comunismo². Entendo que

(...) a atividade humana que produz o conhecimento e o desenvolvimento da técnica e da tecnologia, assim como seus vínculos imediatos ou mediatos com os processos produtivos, se define como e assume o sentido de alienação e exploração ou de emancipação no âmbito das relações sociais determinadas historicamente. Ou seja, a forma histórica dominante da ciência, da técnica e da tecnologia que se constituíram como forças produtivas destrutivas, expropriadoras e alienadoras do trabalho e do trabalhador,

sob o sistema capital, não é determinação a elas intrínseca, mas depende de como elas são predominantemente decididas, produzidas e apropriadas social e historicamente sob esse sistema. (FRIGOTTO, 2006, p. 244).

Em uma sociedade "que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela" a luta por uma educação a distância de qualidade deve se dar, também, pela inserção dos educadores nos movimentos sociais mais amplos como, por exemplo, os que se orientam pela democratização da comunicação e pela mídia e software livre.

Devemos, mais uma vez, repor a questão colocada no início do texto, inserindo na mesma as outras interrogações que atravessaram as nossas reflexões. *Que tipo de projeto de educação a distância e de formação técnico-profissional comporta o currículo no atual modo do capital organizar a produção? Qual é o nosso projeto histórico de sociedade? Em que bases filosóficas pautaremos o nosso trabalho pedagógico quando da elaboração do currículo? Quais as formas de ação que buscaremos para materializá-lo?*

No nosso entendimento, o uso da tecnologia da informação e comunicação de novo tipo, relacionada às reflexões curriculares em um processo de educação a distância, deve se inserir em um projeto amplo de formação humana, onde o rompimento com a idéia de "modernização conservadora" na direção do desenvolvimento de um projeto nacional, popular, seja o nosso objetivo imediato, teleologicamente direcionado para o projeto histórico socialista como marco transitório para o comunismo.

CULTURA CORPORAL E OS DUALISMOS NECESSÁRIOS A ORDEM DO CAPITAL

Por: Celi Zülke Taffarel – Dra. Titular UFBA
Micheli Ortega Escobar – Dra. Professora Visitante UFBA

A partir dos anos oitenta, como consequência do enfrentamento de uma profunda crise estrutural do capital que se avoluma e eclode no início da década de 90, com a queda do leste europeu e o anúncio da "nova ordem mundial", unipolar, deflagra-se em diversas áreas o movimento de defesa da "realidade e sua articulação com a prática social global" como pressuposto e finalidade dos processos de educação e ensino exigindo a superação da prática pedagógica através de procedimentos técnico-metodológicos. Na área da Educação Física, no Brasil, se intensifica o processo de revisão dos fundamentos que até então legitimavam a disciplina na escola e se questiona o marco teórico das suas referências filosóficas, científicas, políticas e culturais. À época, precederam às preocupações desses professores os estudos de LE BOULCH (1978) e MANUEL SERGIO (1987), que colocam elementos para a construção de uma nova ciência, a do movimento humano. Aparentando diferenças nos seus discursos, ambos assentam suas teses em vertentes interpretativas fenomenológicas. Para LE BOULCH, sua abordagem do movimento humano emerge de um ponto de vista mais global que o destaca como uma das dimensões da conduta. Nos seus termos: "(...) um pouco como a lingüística contemporânea aborda o estudo da linguagem" (1978). SERGIO advoga pela construção de uma ciência que denomina "Ciência da Motricidade Humana" e enquadra nela a "Educação Motora" como seu ramo pedagógico, em substituição da Educação Física. Seu olhar idealista do problema explicita-se no momento em que, recorrendo a BACHELARD, afirma que a exatidão não reside do lado dos objetos, mas dos processos epistemológicos. Sem considerar o caráter ideológico, político e econômico da ciência, ressalta que a Ciência da Motricidade Humana é um problema de cultura, negando, desse modo a cientificidade e historicidade do processo cognitivo.

As décadas de 80 e 90 foram profícuas em produções teóricas também de caráter interpretativo fenomenológico. Muito se produziu sobre "o corpo" dando a este a conotação de algo abstraído do real, pairando sobre as relações concretas da vida historicamente situadas, como se o "ser humano" tivesse um corpo. Seguiram-se críticas desde a obra de Medina (1984) até as recentes contribuições de Soares (2001). Desenvolveram-se teorias idealistas de corporeidade presentes na escola pública, em especial, na Educação Física e nos Esportes. O velho dualismo determinado historicamente, que passou séculos alienando às consciências, mantém-se enraizado nas bases teóricas dos cursos de Graduação em Educação Física, em forma especial, e de outras Disciplinas envolvidas com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

O pensamento platônico do corpo como instrumento da alma não saiu da sala de aula e, renovado, caminha de mãos dadas com a quase totalidade das propostas pedagógicas, mesmo daquelas que se autodenominam "progressistas" ou "críticas", embora expliquem a complexa atividade humana substituindo Homem por "corpo".

Talvez por isso não mais surpreenda o anúncio de uma "pedagogia do corpo". Debruçar-se na reflexão sobre a nossa corporeidade é necessário porque a posição que o professor assume a esse respeito tem repercussões imediatas em três âmbitos fundamentais da sua prática pedagógica: o do trato com o conhecimento, o da formação do pensamento teórico-científico do aluno e o da avaliação do seu rendimento. Todavia, o reflexo dessa prática pedagógica pode resultar na ampliação do espaço de contestação à função social da escola ou no fortalecimento da reprodução dos interesses dominantes que determinam a forma e o conteúdo da escola capitalista. Na farta literatura nacional sobre o tema "corpo", de uso corrente nos cursos de Educação Física, não é difícil encontrar conceitos em que o dualismo parece ser questionado. Veja-se o seguinte exemplo:

"O corpo da criança fica fora da escola e as crianças, lá dentro, são educadas como se fossem um espírito ou uma mente. (...) Corpo e mente são componentes que integram um único organismo, ambos devem ter lugar na escola, não um para aprender (mente) e outro para transportar (corpo), mas, ambos para se emancipar" (FREIRE, 1994, p. 4). Tal fenômeno ocorre da mesma forma numa profusão de obras estrangeiras. Observe-se a singular metáfora que uma autora francesa utiliza para conceituar o homem como totalidade: "Nesse instante, esteja você onde estiver, há uma casa com o seu nome. Você é o único proprietário, mas faz tempo que perdeu as chaves. (...) Essa casa, teto que abriga suas mais recônditas e reprimidas lembranças, é o seu corpo. (...) As paredes que tudo ouviram e nada esqueceram são os músculos. (...) Nosso corpo somos nós. É nossa única realidade perceptível. Não se opõe à nossa inteligência, sentimentos, alma. Ele os inclui e dá-lhes abrigo. (...) corpo e espírito, psíquico e físico, e até força e fraqueza, representam não a dualidade do ser, mas sua unidade. (BERTHERAT, 1986, p. 5). Cabe perguntar-se: é mesmo o velho dualismo que continua presente, ou há uma espécie de mania de cortar as coisas em pedacinhos e, a seguir, esforçar-se para uni-los? De início afirma-se que somos duas coisas: um continente – o corpo – e um conteúdo – a inteligência, os sentimentos e a alma –, assim como o faz a autora citada; depois, pretende-se que essas duas partes coladas sejam vistas como uma "unidade"! Isso, sem esquecer que se coloca um continente inferior ao conteúdo!

A amarração forçada de um espírito e de um corpo, que resultaria na totalidade "Homem", é um conceito positivista de totalidade, pois a explica como soma de partes. Esse princípio também é responsável pela idéia corriqueira na sala de aula de que se deve dar atenção às três entidades contidas no corpo dos nossos alunos: a afetiva, a cognitiva e a motora, pois, procedendo desse modo, estar-se-á abordando-o como totalidade e, portanto, dando conta de uma educação integral. Vê-se que esse conceito foi elaborado tendo como pressuposto teórico que a explicação sobre um determinado objeto encontra-se no próprio objeto, ou, dito de outro modo, que a

explicação do que seja o Homem só pode ser encontrada no seu corpo, pois ele representa a sua presença no mundo. Esse conceito também faz pensar, visto que sensorialmente perceptível, que o homem realiza movimentos a partir de um propósito que lhe permite combiná-los pelo impulso do seu conhecimento e da sua afetividade, quer dizer, pela vontade de fazer aquilo, conduzindo à conclusão de que o movimento é a chave da vida e que há dentro de nosso corpo um movimento contínuo de todas as nossas manifestações vitais, enquanto no exterior, o movimento do homem é determinado pelos ensinamentos do passado, pelas circunstâncias ambientais e pelas exigências do momento. Disso decorreria a necessidade de todo homem desenvolver condições para compreender o movimento muscular, fisiológico, social, psicológico e neurológico se aspira servir-se eficientemente dos fatores que integram o conjunto de um movimento (HARROW, 1978). Nessa lógica torna-se natural pensar que todo movimento que o homem realiza é possível porque possui uma estrutura própria para tratar do movimento – a psicomotricidade ou motricidade – sendo-lhe inerente correr, saltar, escalar, levantar, carregar, pendurar-se ou arremessar. Em tal modo de raciocínio essas atividades são consideradas “atos naturais” que representam a necessidade de atividade do organismo, além do que, sendo naturais, esses movimentos não precisam ser ensinados e podem ser tratados a partir de simples classificações, tais como: a dos movimentos locomotores, não locomotores e manipulativos naturais. Harrow (1978, p. 4), afirma: “(...) O homem, esse complicado organismo muscular que hoje conhecemos, há progredido no transcurso de um longo período evolutivo a partir de uma vida inferior”. A teoria da qual a autora se vale, explica, ademais, que em todo o caminho dessa evolução a atividade física foi essencial para a sobrevivência do homem, porque era e continua sendo importante para conseguir um crescimento e desenvolvimento ótimo. Essas diversas produções, apesar de assinalar um campo de conhecimento específico para a Educação Física, ficam limitadas pela falta de explicitação do seu projeto histórico, base do eixo pedagógico de todo programa de educação escolarizada. Um projeto superador das relações sociais capitalistas, enunciado claro e inequivocamente é a única fonte geradora de uma nova teoria educacional e de novos objetivos para o início de uma escola não capitalista. Só nessa perspectiva é possível orientar conteúdos e métodos para promover nos alunos a formação do pensamento teórico-científico necessário à ultrapassagem do pensamento meramente empírico desenvolvido via conceptualismo, sensualismo e associacionismo através dos procedimentos didático-metodológicos da escola atual. Essas abordagens da Educação Física Escolar, obstinadas pelo empirismo e hoje estimuladas pelo teor das orientações legais, desembocam, inevitavelmente na defesa de uma “Cultura do corpo”, a qual pode ser explicada como uma racionalização formalista da atividade humana que, calcada no princípio positivista da soma das partes {área afetiva + área cognitiva + área motora = totalidade/homem}, instrumentaliza as ações, separadamente manuais e intelectuais, com caráter reprodutivo específico, visando o funcionalismo no trabalho.

O pensamento teórico científico é condição *sine qua non* para a compreensão teórica e prática das bases da ciência contemporânea, seus conceitos, princípios e leis fundamentais; para compreender o conhecimento como fruto da práxis humana e a origem dos conteúdos das disciplinas escolares na atividade prática do homem para atender interesses específicos de classes sociais específicas. Mais ainda, para perceber que os fenômenos da realidade são parte de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral e por isso a cientificidade e historicidade do processo cognitivo. É o pensamento teórico científico o que explica que a base e o critério para separar as diferentes classes de objetos são os diferentes tipos de atividade encaminhados a satisfazer necessidades sociais. Faz-se evidente que o objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexo interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas – das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas às leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos, e outros, relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objeto, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta. A essa área de conhecimento que se constrói a partir dessas atividades, no momento, a denominamos de “Cultura Corporal”, não obstante seja alvo de críticas por “sugerir a existência de tipos de cultura”. Pensamos não haver necessidade de polemizar a tal respeito, apenas queremos destacar que, para toda interpretação, deve prevalecer a conceituação materialista histórico-dialética de cultura. Assim, a manutenção do nome é secundária, embora seja sugestivo de certo vínculo de familiaridade com o ideário que as pessoas têm da Educação Física e isso pode ser útil para as primeiras aproximações a esta

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

A organização da área de conhecimento, “Cultura Corporal”, não é tarefa de uma pessoa; isto, que poder-se-ia chamar de enquadramentos teóricos, são contribuições teórico-metodológicas básicas que exigem desenvolvimento coletivo posterior. Quanto à estruturação da Disciplina devem ser considerados pressupostos lógicos, psicológicos e didáticos, também, com base na dialética materialista como lógica e teoria do conhecimento e, principalmente, tomando a prática objetiva, produtiva: o trabalho, como ponto de partida. Dito de outra forma “o processo objetivo da atividade humana, movimento da civilização humana e da sociedade como autêntico sujeito do pensamento” KOPNIN (1978). A amplitude e caráter do materialismo histórico-dialético é fundamentado pelo princípio determinante da prática do homem como atividade livre, universal, criativa e auto-criativa por meio da qual ele faz, produz e transforma seu mundo, humano e histórico, e a si mesmo. “Toda vida social é essencialmente prática” diz MARX, (1987), é a prática que coloca em evidência as formas universais do ser, as propriedades e relações universais das coisas e as materializa nos meios de trabalho criados e nas formas de atividade. Entretanto, a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, é um sistema com estrutura, transições, conversões internas e desenvolvimento, motivo pelo qual não deve ser abstraída das relações sociais da vida da sociedade com suas peculiaridades e particularidades, ela é incluída no sistema de relações da sociedade, pois, não existe em absoluto fora dessas relações. A atividade objetiva, diz LEONTIEV (1979), gera, além do caráter objetivo das imagens, a objetividade das necessidades, das emoções e dos sentimentos, demonstrando que os fins não se inventam nem se colocam voluntariamente pelo sujeito senão que estão dados nas circunstâncias objetivas. Todavia, a extração e conscientização dos fins, não é um processo momentâneo que acontece automaticamente, é um processo relativamente longo de aprovação dos fins pela ação.

Do vasto universo dessas peculiares atividades da produção não material, consideradas úteis em si mesmas examinamos algumas, tais como jogo, ginástica, dança, mímica, malabarismo, equilíbrio, trapezismo, atletismo e outras do gênero, para procurar seu enquadramento teórico e os direcionamentos práticos para sua inclusão na Disciplina escolar Educação Física. Jogo, ginástica, dança, malabarismo, mímica, equilíbrio, trapezismo, atletismo são conceitos historicamente formados na sociedade, por isso existem objetivamente nas formas de atividade do homem e nos resultados delas, quer dizer, como objetos racionalmente criados. Mas, o significativo acervo dessas atividades não indica que o homem nasceu saltando, arremessando ou jogando. Essas atividades foram construídas em certas épocas históricas como respostas a determinadas necessidades humanas, mas, entendê-las como atividade não material não significa desencarná-las do processo produtivo que as originou na relação contraditória das classes sociais. Sua complexa natureza, sua subjetividade e as contradições entre os significados de natureza social e os sentidos de natureza pessoal que as envolvem, impede defini-las e explicá-las como “ações motoras”. Além do mais, a inadequação dessa forma de abordagem objetiva esconder as relações entre a produção de conhecimento, o processo produtivo e as finalidades do seu uso no âmbito escolar. Quando o homem esquia em vertiginoso ziguezague numa ingreme ladeira, cinde as águas com ágeis braçadas ou em poderosas lanchas, voa graciosamente em asa delta ou livre e ousadamente em trapézios altíssimos, coloca uma bola num ângulo imprevisível da quadra de tênis, permanece no ar desafiando a gravidade numa arriscada pirueta ginástica ou finta sagazmente seu rival com a bola inexplicavelmente colada no seu pé, está materializando em movimentos um conteúdo cujo modelo interior só se determina e define no próprio curso da sua realização. O modelo inicial do qual parte essa atividade prática objetiva impregna-se da subjetividade de sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos, ou outros, que se relaciona com a realidade da própria vida do sujeito que age e com as suas

motivações particulares. Desse modo ele usufrui da sua produção na própria objetivação ou materialização da experiência prática, sendo intrínseca ao valor particular que ele lhe atribui a unidade indissolúvel entre o interior e o exterior, entre o subjetivo e objetivo.

MARX (1986) nos diz que o homem representa, ele próprio, frente à natureza, o papel de uma força natural. Ele põe em movimento, pelas suas pernas, braços, cabeça e mãos as forças de que seu corpo é dotado para se apropriar das matérias e dar-lhes uma forma útil à sua vida. Vê-se, então, que essas atividades não objetivam a "expressão corporal" de idéias ou sentimentos. Elas são a materialização de experiências ideológicas, religiosas, políticas, filosóficas ou outras, subordinadas às leis histórico-sociais que originaram formas de ação socialmente elaboradas e, por isso, são portadoras de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta. Mas, como o homem chegou ao sentido/força do seu ser, da sua disposição corporal — força, velocidade, resistência — para vencer um rival ou valorizar sua própria forma esteticamente? É interessante buscar pistas para a elaboração de respostas, por exemplo, no império romano, sem deixar de lado, nas análises, a referência da sua estrutura fundiária. O ócio nessas sociedades opressoras era apenas para as castas privilegiadas que desprezavam o trabalho manual, por isso elas participavam dos jogos como ocupação nobre enquanto descansavam da guerra. A forma atlética dessas atividades envolvia significados agonísticos e competitivos que se relacionavam com a realidade da atividade guerreira que aquelas castas realizavam. Observa-se, também, que as mulheres não praticavam atividades agonistas nem presenciavam os jogos. Aos trabalhadores restou-lhes a atividade lúdica via imitação competitiva de atividades laborais e, ou bélicas, conhecidas pela tradição. O surgimento da atividade reflexiva do homem lhe permitiu modificar as imagens ideais, o projeto das coisas, sem modificar a coisa mesma, desse modo pode transformar em jogos essas atividades laborais, essencialmente criadas como objetos de necessidade e de ação. As atividades para atender às necessidades lúdicas e agonistas eram inseparáveis dos objetivos de dominação, pois, no circo e nos jogos de atividades atléticas e agonistas — nos quais se encontram as raízes dos nossos jogos olímpicos — afirmava-se a dominação ideológica. O objetivo, pela via do entretenimento/diversão, era o de adornar as consciências e inculcar valores implícitos nos interesses da classe hegemônica.

Entretanto, na execução da atividade é plausível ao homem mudar o caráter

das relações entre os objetivos e os motivos que a determinaram, através da atribuição de um valor que lhe confere um sentido pessoal que pode, ou não, coincidir com os significados sociais historicamente a ela outorgados. Isso permite afirmar que essas atividades manifestam a realidade humana, pois, espressem a relação objetiva do homem com os objetos sociais que na relação social adquirem o sentido humano, porém, a relação social dada pela divisão social do trabalho e de dominação do homem pelo homem — alienação — as degrada ao caráter de simples atos humanos. O que caracteriza atualmente a atividade humana em relação ao trabalho continua sendo o seu caráter alienador, sendo necessário que o processo de escolarização continue firmando a dualidade corpo mente. A alienação resultante da divisão social do trabalho humano vem sendo assegurada não somente na prática escolar, mas, nas abordagens teóricas. A superação da alienação humana passa necessariamente pela prática concreta do homem em relação ao trabalho e se desenvolve, segundo Meszáros (2002, p. 59), enquanto consciência histórica quando do enfrentamento de três problemas práticos, a saber: 1) a determinação da ação histórica, o agir humano; 2) a percepção da mudança não como lapso de tempo mas como um movimento de caráter cumulativo e, 3) a oposição consciente entre particularidade e universalidade, como síntese, de modo a explicar historicamente eventos relevantes e seu significado amplo que transcende o imediato. Portanto, a construção de alternativa para o trabalho pedagógico e de produção do conhecimento deve apontar para a elaboração da teoria como categorias da prática e a partir da consideração da prática e sua descrição empírica, de um referencial que explique esta prática na perspectiva da compreensão da sua totalidade e radicalidade e da elaboração de proposições coletivas, solidárias, alternativas, superadoras. Este é o enfrentamento para o próximo período, se quisermos agir na linha da superação dos elementos que constitui a contradição de fundo e que mantém a maioria excluída do acesso aos bens culturais, entre os quais a educação física e o esporte. A questão de fundo não é a inclusão, mas sim, a resistência, a ocupação, a produção e a preservação a partir da determinação responsável e voluntária de produtores associados que têm como elemento regulador, nos planejamentos de baixo para cima do sistema de produção e troca, não as leis do mercado, mas, fundamentalmente as necessidades vitais do SER HUMANO. A isto Meszáros em sua obra "Para além do capital" denomina de principais princípios da alternativa socialista.

A INSTRUÇÃO BURGUESA DOS OPERÁRIOS*

Friedrich Engels

Vê-se o que a burguesia e o Estado fizeram pela educação e a instrução da classe trabalhadora. Por sorte, as condições em que vive esta classe asseguram-lhe uma formação prática, que não só substitui toda a incoerência escolar, mas ainda neutraliza o efeito pernicioso das ideias religiosas confusas de que está revestido o ensino — e é isto mesmo que coloca os operários à frente do movimento de toda a Inglaterra. A miséria não ensina apenas o homem a orar, mas ainda muito mais: a pensar e a agir. Mas o trabalhador inglês, que apenas sabe ler e escrever mal, sabe todavia de maneira muito clara qual é o seu próprio interesse e o de todo o país — sabe também qual é o interesse específico da burguesia, e o que pode esperar dela. Mesmo se não sabe escrever, sabe falar — e falar em público. Se não sabe contar, sabe contudo o bastante para fazer, com as noções de economia política, os cálculos necessários para descobrir e refutar os burgueses que pretendem abolir a lei sobre os cereais a fim de fazerem baixar o seu salário. Se, para grande desespero dos padres zelosos, as questões celestes continuam a ser para ele perfeitamente obscuras, está mais esclarecido sobre as questões terrestres, políticas e sociais. Teremos ainda ocasião de voltar a falar disto. Abordemos agora o retrato moral dos trabalhadores.

Salta aos olhos que a instrução moral que, em todas as escolas inglesas, é amalgamada à instrução religiosa, não poderia ser mais eficaz do que esta última. Os princípios elementares que, para o ser humano, regulam as relações do homem com o homem caem já na mais terrível das confusões, nem que seja apenas porque as relações sociais implicam a guerra de todos contra todos. Ora, elas devem necessariamente permanecer totalmente obscuras e estranhas ao operário inculto, quando lhe são expostas sob a forma de dogmas inextricavelmente misturados com a religião, e sob a forma incompreensível de um imperativo arbitrário, despido de fundamento.

Segundo declarações de todas as autoridades, em particular da Comissão sobre o Emprego das Crianças, as escolas não contribuem quase em nada para a moralidade da classe trabalhadora. A burguesia inglesa é tão impiedosa, tão estúpida e tão limitada no seu egoísmo, que nem sequer se dá ao trabalho de inculcar nos

operários a moral actual, que todavia a burguesia confeccionou no seu próprio interesse e para sua própria defesa! Mesmo esta preocupação parece por si só dar demasiado trabalho a esta burguesia cada vez mais relaxada e fraca; mesmo isso lhe parece supérfluo. Evidentemente, chegará um momento em que lamentará — demasiado tarde — a sua negligência. Mas não tem o direito de se queixar se os trabalhadores ignorarem esta moral e a não tiverem em conta.

É assim que os operários são postos à parte e desprezados pela classe no poder no plano moral, como o são nos planos físico e intelectual. O único interesse que ainda se tem por eles manifesta-se pela lei, que lhes deita a mão assim que se aproximam demasiado da burguesia; tal como para com os animais despidos de razão, só se utiliza com eles um único meio de educação: o chicote, a força brutal que não convence, mas que só intimida. Não é pois de admirar que os operários, que são tratados como bestas, se tornem verdadeiras bestas, ou que tenham apenas, para salvaguardar a sua consciência de homens e o sentimento de que são seres humanos, o ódio mais feroz, uma raiva interior permanente contra a burguesia no poder. De facto, só são homens quando sentem cólera contra a classe dominante: tornam-se bestiais, assim que se resignam pacientemente ao seu jogo, procurando apenas tornar agradável a sua vida sem tentar quebrar o seu jugo.

Os burgueses ingleses são excelentes homens de negócios, e vêem mais longe do que os professores alemães. Só contrariados encaram partilhar o poder com a classe operária. Na época do cartismo, aprenderam do que era capaz esta criança robusta e maliciosa que é o povo. Desde então, fora-lhe imposta a maior parte da Carta Popular, tornando-se a lei do país. Agora, mais do que nunca, era preciso segurar o povo por meios morais. Ora, o primeiro e o principal meio de acção sobre as massas é e continua a ser a religião. É isto que explica que os padres estejam em maioria no seio das autoridades escolares, que a burguesia se imponha cada vez mais despesas para encorajar todas as espécies de demagogia devota, desde o ritualismo até ao exército de salvação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DESTE NÚMERO

- ANDES-SN. *O Plano de desestruturação da educação superior*. Brasília: ANDES, 2007. Disponível em: <http://www.andes.org.br/cartilhaPDE.pdf>. Acesso em: 28/2/2009.
- AS RAZÕES e os princípios do PDE, segundo o MEC. *Ebulição Virtual*, SP, 2007, n°23. Disponível em: http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul23/tem_verde_imp.html. Acesso em: 28/2/2009.
- ASSMANN, H. Paradigmas educacionais e Corporeidade. Piracicaba, UNIMEP, 1994.
- BARÃO, G. O. O plano de desenvolvimento da educação e o plano nacional de educação: interlocuções, ausências e silenciamentos. In: I Simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia. Cascavel. Anais "O PDE e o atual contexto sócio-educacional", Cascavel, Fundação Araucária, 2008, CD-Rom.
- BERTHERAT, Thérèse e BERSTEIN, C. O corpo tem suas razões 10.ed. SP: M. Fontes, 1986.
- BORDIEU, P. Programa para uma Sociologia do Esporte. In: Coisas Ditas. SP: Brasiliense. 1990:207-220.
- BRASIL. Decreto nº 6.094 de 24 abril de 2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromissos Todos pela educação. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 25/5/2008.
- BRASIL. *Lei 10.172, de 09/01/2001*. Estabelece o Plano Nacional de Educação.
- BRUHNS, H. Conversando sobre o Corpo. Campinas, Papirus, 1995.
- CAGIGAL, José Maria. Cultura intelectual e cultura física. Buenos Aires: Ed. Kapelusz, 1979.
- CARVALHO, M. P. Estatística de desempenho escolar: o lado avesso. *Educação & Sociedade*. Campinas, n.77, 2001.
- CHEPTULIN, A. A dialética Materialista: Categorias e leis da dialética. SP: Alfa-Omega, 1982.
- DANTAS, E. O corpo e o Movimento. São Paulo, Rio de Janeiro, Shape, 1994.
- DAOLIO, Jocimar. Da Cultura do Corpo. São Paulo, Papirus, 1995.
- DAVYDOV, V.V. Tipos de generalización en la enseñanza. Cuba: Pueblo y Educación, 1982.
- DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedades das ilusões? Quatro ensaios críticos dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- ENGELS, Friedrich. A dialética da natureza. 3. ed. RJ: Paz e Terra, 1979.
- ENGELS, Friedrich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. 4.ed. RJ: Global Editora, 1990.
- ESCOBAR, M. e TAFFAREL, C. Z. Metodologia do Ensino da Educação Física. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 15. Resumos Boletim ANPed, No 1, Set/92.
- ESCOBAR, M. e TAFFAREL, C. Z. O trato com o conhecimento científico e a organização do processo de trabalho pedagógico no ensino de Educação Física. In: CONGRESSO SOBRE A UFPE, 1, Anais. V. Recife: Reproart, 1992.
- ESCOBAR, Micheli Ortega. (Coord.) Contribuição ao debate do currículo em educação física: uma proposta para a escola pública. Recife: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, 1989.
- FERNANDES, F. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975b.
- FERNANDES, F. *A Revolução Burguesa no Brasil*. RJ: Zahar Editores, 1975a.
- FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: um ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FREIRE, J.B. De corpo e alma. São Paulo, Summus, 1991.
- FREIRE, J.B. Educação de corpo inteiro. São Paulo, Scipione, 1994.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In LIMA, Júlio César França & NEVES, Lúcia Maria Wanderley (ORGS). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p. 241-288.
- GATTI, Bernardete Angelina (Coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.
- GHIRALDELLI JR, P. Educação Física Progressista: A Pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. SP: Loyola, 1988.
- GHIRALDELLI JR, P. Notas para uma teoria dos conteúdos da Educação Física. RJ. In: Reunião SBPC, 43, Rio de Janeiro: SBPC, 1991.
- HARROW, Anita J. Taxionomia do domínio psicomotor. Buenos Aires. Ateneo, 1978.
- Instituto Ayrton Senna. Programas. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna.br/default.asp> Acesso em 26/01/2009.
- KOPNIN, P.V. A dialética como lógica e teoria do conhecimento. RJ: Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, K. Dialética do concreto. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LAPIERRE, A & AUCOUTURIER. Educación vivenciada. Barcelona: Científico-Médica, v. 1-3, 1977.
- LE BOULCH, Jean. A educação pelo movimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- LE BOULCH, Jean. Hacia una ciencia del movimiento humano. Buenos Aires: Paidós, 1971.
- LEONTIEV, A. LURIA, A. R. VYGOTSKY, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. SP: Icone/USP, 1988.
- LEONTIEV, Alexei N. Actividad, Conciencia, Personalidad. Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1981.
- MANOEL SERGIO. Filosofia das Atividades Corporais. Portugal, Compendium, S/ D.
- MANOEL SERGIO. Para uma epistemologia da motricidade humana. Lisboa: Compendium, 1987.
- MARX, Karl & ENGELS, Friederich. A ideologia Alemã. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MARX, Karl & ENGELS, Friederich. Crítica ao programa de Gotha. Coimbra: Centelha, 1975.
- MARX, Karl & ENGELS, Friederich. O Capital. São Paulo: Abril, v. 1, 1983.
- MEC. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 25/5/2008.
- MEC/MINC/ME/MDS. Portaria Normativa Interministerial N. 17 de 24 de abril de 2007 (Programa Mais Educação).
- MEC/MINC/ME/MDS. Portaria Normativa Interministerial N. 19 de 24 de abril de 2007.
- MEDINA, J. P. O A Educação Física cuida do Corpo...e mente. Campinas, Papirus, 1983.
- MEDINA, J.P. O Brasileiro e seu corpo. Campinas, Papirus, 1990.
- MESZÁROS, I. Para além do capital: Rumo a uma teoria da transição. SP: Boitempo e UNICAMP, 2002.
- MESZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- Ministério da Educação. *O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Governo Federal (Documento em PDF).
- Ministério dos Esportes. Programa Segundo Tempo. Disponível em: <http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/> Acesso em: 27/01/2009.
- NASCIMENTO, C.G. do Brasil – Plano de desenvolvimento da educação. *Adital*, 2007. Disponível em: <http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=30287>. Acesso em 2/02/2009.
- OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- ORSO, Paulino José. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: ORSO, Paulino José. GONÇALVES, Sebastião Rodrigues & MATTOS, Valci Maria (ORGS). *Educação e lutas de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 49-63.
- PEREIRA, M. F. R., PEIXOTO, E. M. de M. Formação e Trabalho Docente: Espaço da Luta de Classes, Anped, 2009.
- PLANO NACIONAL de Educação: proposta da sociedade brasileira. Brasília, 2000.
- PRADO, SILVA. Em Aberto, VOL. 22, n. 79.
- SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.
- SAVIANI, D. Plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. In: *Educação e Sociedade*, v.28, n.100, Out.2007b. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06/06/08.
- Secretaria Nacional de Esporte Educacional. Ministério dos Esportes. Disponível em: <http://portal.esporte.gov.br/snee/sobre.jsp> Acesso em: 27/01/2009.
- SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. *Exclusão digital: a miséria na era da informação*. São Paulo, Editora Perseu Abramo, 2001.
- SIQUEIRA, Juliano. Fundamentos para uma Política Cultural. Princípios, n° 25, p. 61-65, maio-jul/1992.
- SIQUEIRA, Suely. Corpos Algemados: O Lúdico e a libertação do corpo. Cuiabá, Instituto de Educação, 1999.
- SOARES, C. L. Corpo e História. Campinas, Autores Associados, 2001.
- SOARES, C. L. Imagens da educação no Corpo. Campinas, SP. Autores Associados, 1998.
- TAYLOR, Frederick W. Princípios da administração científica. 4.ed. SP: Atlas, 1960.
- TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. Maceió, EDUFAL, 2007.
- VAYER, Pierre. El diálogo corporal. Barcelona: Científico Médica, 1977.
- VAYER, Pierre. El niño frente al mundo. Barcelona: Científico-Médica, 1977.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: M. Fontes, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Você sabia?



Ano VII - nº 174

Sexta-feira, 09/10/2009

Diante dos últimos episódios que envolvem o MST e vêm repercutindo na mídia, a direção nacional do MST vem a público se pronunciar.

1. A nossa luta é pela democratização da propriedade da terra, cada vez mais concentrada em nosso país. O resultado do Censo de 2006, divulgado na semana passada, revelou que o Brasil é o país com a maior concentração da propriedade da terra do mundo. Menos de 15 mil latifundiários detêm fazendas acima de 2,5 mil hectares e possuem 98 milhões de hectares. Cerca de 1% de todos os proprietários controla 46% das terras.

2. Há uma lei de Reforma Agrária para corrigir essa distorção histórica. No entanto, as leis a favor do povo somente funcionam com pressão popular. Fazemos pressão por meio da ocupação de latifúndios improdutivos e grandes propriedades, que não cumprem a função social, como determina a Constituição de 1988.

A Constituição Federal estabelece que devem ser desapropriadas propriedades que estão abaixo da produtividade, não respeitam o ambiente, não respeitam os direitos trabalhistas e são usadas para contrabando ou cultivo de drogas.

3. Também ocupamos as fazendas que têm origem na grilagem de terras públicas, como acontece, por exemplo, no Pontal do Paranapanema e em Iaras (empresa Cutrale), no Pará (Banco Opportunity) e no sul da Bahia (Veracel/Stora Enso). São áreas que pertencem à União e estão indevidamente apropriadas por grandes empresas, enquanto se alega que há falta de terras para assentar trabalhadores rurais sem terras.

4. Os inimigos da Reforma Agrária querem transformar os episódios que aconteceram na fazenda grilada pela Cutrale para criminalizar o MST, os movimentos sociais, impedir a Reforma Agrária e proteger os interesses do agronegócio e dos que controlam a terra.

5. Somos contra a violência. Sabemos que a violência é a arma utilizada sempre pelos opressores para manter seus privilégios. E, principalmente, temos o maior respeito às famílias dos trabalhadores das grandes fazendas quando fazemos as ocupações. Os trabalhadores rurais são vítimas da violência. Nos últimos anos, já foram assassinados mais de 1,6 mil companheiros e companheiras, e apenas 80 assassinos e mandantes chegaram aos tribunais. São raros aqueles que tiveram alguma punição, reinando a impunidade, como no caso do Massacre de Eldorado de Carajás.

6. As famílias acampadas recorreram à ação na Cutrale como última alternativa para chamar a atenção da sociedade para o absurdo fato de que umas das maiores empresas da agricultura - que controla 30% de todo suco de laranja no mundo - se dedique a grilar terras. Já havíamos ocupado a área diversas vezes nos últimos 10 anos, e a população não tinha conhecimento desse crime cometido pela Cutrale.

7. Nós lamentamos muito quando acontecem desvios de conduta em ocupações, que não representam a linha do movimento. Em geral, eles têm acontecido por causa da infiltração dos inimigos da Reforma Agrária, seja dos latifundiários ou da polícia.

8. Os companheiros e companheiras do MST de São Paulo reafirmam que não houve depredação nem furto por parte das famílias que ocuparam a fazenda da Cutrale. Quando as famílias saíram da fazenda, não havia ambiente de depredações, como foi apresentado na mídia. Representantes das famílias que fizeram a ocupação foram impedidos de acompanhar a entrada dos funcionários da fazenda e da PM, após a saída da área. O que aconteceu desde a saída das famílias e a entrada da imprensa na fazenda deve ser investigado.

9. Há uma clara articulação entre os latifundiários, setores conservadores do Poder Judiciário, serviços de inteligência, parlamentares ruralistas e setores reacionários da imprensa brasileira para atacar o MST e a Reforma Agrária. Não admitem o direito dos pobres se organizarem e lutarem.

Em períodos eleitorais, essas articulações ganham mais força política, como parte das táticas da direita para impedir as ações do governo a favor da Reforma Agrária e "enquadrar" as candidaturas dentro dos seus interesses de classe.

10. O MST luta há mais de 25 anos pela implantação de uma Reforma Agrária popular e verdadeira. Obtivemos muitas vitórias: mais de 500 mil famílias de trabalhadores pobres do campo foram assentados. Estamos acostumados a enfrentar as manipulações dos latifundiários e de seus representantes na imprensa.

À sociedade, pedimos que não nos julgue pela versão apresentada pela mídia. No Brasil, há um histórico de ruptura com a verdade e com a ética pela grande mídia, para manipular os fatos, prejudicar os trabalhadores e suas lutas e defender os interesses dos poderosos.

Apesar de todas as dificuldades, de nossos erros e acertos e, principalmente, das artimanhas da burguesia, a sociedade brasileira sabe que sem a Reforma Agrária será impossível corrigir as injustiças sociais e as desigualdades no campo. De nossa parte, temos o compromisso de seguir organizando os pobres do campo e fazendo mobilizações e lutas pela realização dos direitos do povo à terra, educação e dignidade.

São Paulo, 9 de outubro de 2009

DIREÇÃO NACIONAL DO MST



Curtas:

Durante os próximos dias 03 a 06 de novembro de 2009, estará ocorrendo em Campinas, no IFCH/UNICAMP, o 6º Colóquio Marx e Engels, promovido pelo Centro de Estudos Marxistas, CEMARX. A programação incluir debates sobre as temáticas: "Crise econômica e crise ambiental"; "Classes e Movimentos Sociais"; "Socialismo do século XXI"; "Teoria Marxista Contemporânea". Informações disponíveis no link: http://www.ifch.unicamp.br/ce marx/progr_coloquio.html

HOMENAGENS A CARLOS MARIGHELLA. Podemos encontrar no cemitério Quinta dos Lázarus, em Salvador Bahia, um túmulo cuja lápide foi desenhada por Oscar Niemeyer onde está escrito "Não tive tempo para ter medo". É o túmulo de CARLOS MARIGHELLA que morreu assassinado durante o Golpe Militar no dia 4 de novembro de 1969, há 40 anos. Circula na internet um MANIFESTO EM MEMÓRIA A CARLOS MARIGHELLA com a adesão de nomes importantes na luta em defesa do comunismo. Nada mais oportuno do que recuperar na história os que nos servem de exemplo na luta em defesa da vida, contra o capitalismo.



MANIFESTO EM HOMENAGEM A MARIGHELLA

No dia 4 de novembro de 1969 Carlos Marighella era assassinado pelo regime militar. Ao completar 40 anos de sua morte, um manifesto está sendo divulgado e a coleta de assinaturas está aberta. O manifesto será lido no ato que está sendo programado para o dia 4 de novembro, na Alameda Casabranca - local onde foi emboscado e assassinado por agentes do Departamento de Ordem Política e Social-DOPS de São Paulo, sob o comando do delegado Sérgio Paranhos Fleury. Já assinaram: Antonio Candido, Fabio Konder Comparato, Fernando Moraes, Emir Sader, João Pedro Stedile, Frei Betto, Leonardo Boff, Clara Charf, Silvio Tendler, Paulo Vanucchi, José Joffily, Maria Victoria Benevides, Beth Carvalho, Samuel Mac Dowell de Figueiredo, Pedro Casaldaliga, Margarida Genevois, Idibal de Almeida Pivetta, entre outros.

Para assinar o manifesto, basta enviar um e-mail para marialmeid@uol.com.br informando nome completo e profissão.

MANIFESTO EM MEMÓRIA DE CARLOS MARIGHELLA

Carlos Marighella tombou na noite de 4 de novembro de 1969, em São Paulo, numa emboscada chefiada pelo mais notório torturador do regime militar. Revolucionário destemido, morreu lutando pela democracia, pela soberania nacional e pela justiça social.

Da juventude rebelde, como estudante de Engenharia, em Salvador, às brutais torturas sofridas nos cárceres do Estado Novo; da militância partidária disciplinada, às poesias exaltando a liberdade; da firme intervenção parlamentar como deputado comunista na Constituinte de 1946, à convocação para a resistência armada, toda a sua vida esteve pautada por um compromisso inabalável com as lutas do nosso povo.

Decorridos quarenta anos, deixamos para trás o período do medo e do terror. A Constituição Cidadã de 1988 garantiu a plenitude do sistema representativo, concluindo uma longa luta de resistência ao regime ditatorial. Nesta caminhada histórica, os mais diferentes credos, partidos, movimentos e instituições somaram forças.

O Brasil rompeu o século 21 assumindo novos desafios. Prepara-se para realizar sua vocação histórica para a soberania, para a liberdade e para a superação das inúmeras iniquidades ainda existentes. Por outros caminhos e novos calendários, abre-se a possibilidade real do nosso País realizar o sonho que custou a vida de Marighella e de inúmeros outros heróis da resistência. Garantida a nossa liberdade institucional, agora precisamos conquistar a igualdade econômica e social, verdadeiros pilares da democracia.

A América Latina está superando um longo e penoso ciclo histórico onde ocupou o lugar de quintal da superpotência imperial. Mais uma vez, estratégias distintas se combinam e se complementam para conquistar um mesmo anseio

histórico: independência, soberania, distribuição das riquezas, crescimento econômico, respeito aos direitos indígenas, reforma agrária, ampla participação política da cidadania. Os velhos coronéis do mandonismo, responsáveis pelas chacinhas e pelos massacres impunes em cada canto do nosso continente, estão sendo varridos pela história e seu lugar está sendo ocupado por representantes da liberdade, como Bolívar, Martí, Sandino, Guevara e Salvador Allende.

E o nome de Carlos Marighella está inscrito nessa honrosa galeria de libertadores. A passagem dos quarenta anos do seu assassinato coincide com um momento inteiramente novo da vida nacional. A secular submissão está sendo substituída pelos sentimentos revolucionários de esperança, confiança no futuro, determinação para enfrentar todos os privilégios e erradicar todas as formas de dominação.

O novo está emergindo, mas ainda enfrenta tenaz resistência das forças reacionárias e conservadoras que não se deixam alijar do poder. Presentes em todos os níveis dos três poderes da República, estas forças conspiram contra os avanços democráticos. Votam contra os direitos sociais. Criminalizam movimentos populares e garantem impunidade aos criminosos de colarinho branco. Continuam chacinando lideranças indígenas e militantes da luta pela terra.

Desqualificam qualquer agenda ambiental. Atacam com virulência os programas de combate à fome. Proferem sentenças eivadas de preconceito contra segmentos sociais vulneráveis. Ressuscitam teses racistas para combater as ações afirmativas. Usam os seus jornais, televisões e rádios para pregar o enfraquecimento do Estado. Querem o retorno dos tempos em que o deus mercado era adorado como o organizador supremo da Nação.

Não admitimos retrocessos. Nem ao passado recente do neoliberalismo e do alinhamento com a política externa norte-americana, nem aos sombrios tempos da ditadura, que a duras penas conseguimos superar.

A homenagem que prestamos a Carlos Marighella soma-se à nossa reivindicação de que sejam apuradas, com rigor, todas as violações dos Direitos Humanos ocorridas nos vinte e um anos de ditadura. Já não é mais possível interditar o debate retardando o necessário ajuste dos brasileiros com a sua história. Exigimos a abertura de todos os arquivos e a divulgação pública de todas as informações sobre os crimes, bem como sobre a identidade dos torturadores e assassinos, seus mandantes e seus financiadores.

Precisamos enfrentar as forças reacionárias e conservadoras que defendem como legítima uma lei de auto-anistia que a ditadura impôs, em 1979, sob chantagens e ameaças. Sustentando a legalidade de leis que foram impostas pela força das baionetas, ignoram que um regime nascido da violação frontal da Constituição padece, desde o nascimento, de qualquer legitimidade. E procuram encobrir que eram ilegais todas as leis de um regime ilegal.

Sentindo-se ameaçadas, estas forças renegam as serenas formulações e sentenças da ONU e da OEA indicando que as torturas constituem crime contra a própria humanidade, não sendo passíveis de anistia, indulto ou prescrição. E se esforçam para encobrir que, no preâmbulo da Declaração Universal que a ONU formulou, em 10 de dezembro de 1948, está reafirmado com todas as letras o direito dos povos recorrerem à rebelião contra a tirania e a opressão.

Por tudo isso, celebrar a memória de Carlos Marighella, nestes quarenta anos que nos separam da sua covarde execução, é reafirmar o compromisso com a marcha do Brasil e da Nuestra America rumo à realização da nossa vocação histórica para a liberdade, para a igualdade social e para a solidariedade entre os povos.

Celebrando a memória de Carlos Marighella, abrimos o diálogo com as novas gerações garantindo-lhes o resgate da verdade histórica. Reverenciando seu nome e sua luta, afirmamos nosso desejo de que nunca mais a violência dos opressores possa se realimentar da impunidade. Carlos Marighella está vivo na nossa memória e nas nossas lutas.

Brasil, 4 de novembro de 2009.

Extraído de: Fundação Perseu Abramo. Disponível em: Acesso em: <http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=5104>

Expediente

Coordenação Editorial: Elza Margarida de Mendonça Peixoto e Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Comissão Editorial: Maria de Fátima Rodrigues Pereira, Francisco Mauri de Carvalho, Celi Nelza Zülke Taffarel, Kátia Oliver de Sá, José Claudinei Lombardi, Gilcilene Barão, Lucelma Silva Braga
Colaboração: Paulino José Orso, Gilcilene Barão, Elza Peixoto, Maria de Fátima Rodrigues Pereira, Wellington Araújo
Projeto Gráfico: Jesuino Vitorelli (versão impressa) e Priscila Maia (Versão On line)
Revisão: Luciana Silvestre e Viviane Boneto Pinheiro
Tiragem: 600 exemplares
Impressão: Gráfica da Universidade Estadual de Londrina