

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU-SENSU* EM
EDUCAÇÃO FÍSICA

Simone Tourinho da Silva

A FORMAÇÃO HUMANA NO JOVEM MARX: CONTRIBUIÇÃO PARA
A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Brasília
2014

Simone Tourinho da Silva

A FORMAÇÃO HUMANA NO JOVEM MARX: CONTRIBUIÇÃO PARA
A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Dissertação apresentada como requisito final para a obtenção do título de mestre em Educação Física do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer.

Orientador: Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro

Brasília
2014

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1020580.

S586f Silva, Simone Tourinho da.
A formação humana no jovem Marx : contribuição para
a educação física escolar / Simone Tourinho da Silva. --
2014.

112 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2014.
Inclui bibliografia.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2014.

1. Educação física. 2. Publicações científicas.
3. Educação. I. Húngaro, Edson Marcelo. II. Título.

ODU 372.879.6

SIMONE TOURINHO DA SILVA

A formação humana no jovem Marx: contribuição para a Educação Física Escolar

Esta dissertação foi avaliada e aprovada para obtenção do título de mestre em Educação Física no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer.

Brasília, 09 de dezembro de 2014

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Edson Marcelo Húngaro
Universidade de Brasília (Orientador)

Professor Dr. Lino Castellani Filho
Universidade Estadual de Campinas (Membro Interno)

Professor Dr. Nivaldo Antônio Nogueira David
Universidade Federal de Goiás (Membro Externo)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais Maria Aparecida Tourinho (*in memoriam*) e Israel Pascoal, irmãos Flávia Tourinho e Rodrigo Tourinho, com muito amor e gratidão, pela minha existência, pelo empenho e preocupação que sempre tiveram na garantia de minha formação e por tudo que fizeram por mim e ainda fazem ao longo da minha vida. Amo muito vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador e amigo Edson Marcelo Húngaro por me receber, confiar, apoiar o meu trabalho e por ter me mostrado o caminho em busca de uma ciência comprometida com a superação das condições que oprimem o ser humano. Não faz ideia do quanto o admiro!

Minha eterna gratidão aos principais incentivadores para que eu continuasse minha formação no âmbito da pós-graduação. Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo, essa página é insuficiente para dizer o quanto você colaborou para que eu chegasse até aqui. Aprendi muito com o ser incrível que você é. Obrigada por me ensinar boas leituras, obrigada por me mostrar a boa cultura, obrigada pelo estímulo constante, obrigada por estar ao meu lado nos momentos difíceis, obrigada por ser meu companheiro e amigo.

Juarez Oliveira Sampaio, Mestre! Agradeço toda a ajuda, toda conversa de incentivo e também aos “puxões de orelha”, o auxílio com as dificuldades no mundo do trabalho, as conversas no bar e as tequilas.

Aos membros da banca de avaliação composta por Lino Castellani Filho e Nivaldo Antônio Nogueira David, primeiro pelo que representam para a educação física comprometida com a transformação da sociedade e para o marxismo, segundo pela generosidade ao se dedicarem a leitura do trabalho. Agradeço as críticas e contribuições! Um agradecimento especial ao Lino que me acompanhou e incentivou do início até o presente momento.

Ao companheiro Roberto Lião, pelo apoio, incentivo e exemplo de militância, muito obrigada.

Aos amigos e amigas do AVANTE, peças chave na minha formação acadêmica. Obrigada pelas contribuições para elaboração deste trabalho.

Aos professores Fernando Mascarenhas, Dulce Suassuna, Glauco Falcão, Daniel Cantanhede e Pedro Athayde, por contribuírem com minha formação.

Ao quadro de funcionários da pós FEF-UnB, Alba, Quélbia e Tiago, pela paciência, orientações e apoio.

Agradeço a toda equipe da Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social do Ministério do Esporte pelo acolhimento, apoio, aprendizado e pela compreensão das dificuldades enfrentadas na conciliação da pesquisa com o mundo do trabalho.

Aos estudantes e amigos Carol e Ciro por me fazerem acreditar que a luta por uma formação mais humana não é em vão.

Agradeço a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - pelo apoio financeiro.

E por fim, não poderia deixar de agradecer a quem esteve diariamente ao meu lado e sofreu na pele as consequências de um mestrado, aguentou todo meu estresse, minha chatice turbinada pela TPM. Suportou até mesmo a bebedeira da comemoração! Meu amor e companheiro Renan de Araújo Fiore e toda sua família pela compreensão nos momentos de ausência e acolhimento nas horas difíceis. Amo muito vocês!

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS DAS OBRAS DA JUVENTUDE	09
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	10
RESUMO	11
ABSTRACT	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	18
1 A CONTEXTUALIZAÇÃO DE MARX E SEUS ESCRITOS DE JUVENTUDE	18
1.1 De Trier a Paris	18
1.2 O marco na estrada para o materialismo histórico e a emancipação humana	25
1.3 Manuscritos econômico-filosóficos: trabalho alienado e formação humana	31
1.4 Marx e Engels: o acerto de contas com a consciência filosófica anterior	44
CAPÍTULO 2	56
2 O BRASIL, A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA	56
2.1 A pedagogia histórico-crítica: antecedentes e origem	57
2.2 O Jovem Marx e a pedagogia histórico-crítica	70
2.3 Aspectos didáticos da pedagogia histórico-crítica e suas contribuições para a formação humana	75
2.4 O novo contexto da década de 90: a inflexão das pedagogias “de esquerda” e o discurso do fracasso dado à escola pública	80
CAPÍTULO 3	84
3 O JOVEM MARX E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	84
3.1 Tempo e história	84
3.2 O materialismo histórico e a contemporaneidade	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	110

LISTA DE ABREVIATURAS DAS OBRAS DA JUVENTUDE

MARX

F.D. (I) - Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução (Boitempo Editorial)

Q.J. – Sobre a questão judaica (Boitempo Editorial)

MEF – Manuscritos econômico-filosóficos (Boitempo Editorial)

TF – Teses sobre Feuerbach (Martins Fontes)

MARX E ENGELS

SF – A Sagrada Família ou A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes
(Boitempo Editorial)

I.A. – A ideologia alemã (Martins Fontes)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Passos metodológicos da pedagogia histórico-crítica

Gráfico 1 – Total de trabalhos nas fontes mapeadas com referência em Marx

Gráfico 2 – Total de trabalhos nas fontes consideradas pedagogias “de esquerda”

RESUMO

A formação humana no jovem Marx: contribuição para a educação física escolar

Autor: Simone Tourinho da Silva

Orientador: Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro

Este trabalho teve o objetivo de analisar e diagnosticar os avanços e as possibilidades que as produções científicas voltadas para educação física escolar brasileira, após o movimento renovador, têm apresentado, no sentido de contribuir com o processo de formação humana com vistas à emancipação, tendo como referência os textos do Jovem Marx (45/46). A fim de alcançar os objetivos propostos deste estudo depreendeu-se a necessidade dos capítulos 1 e 2, com a finalidade de dar suporte a seleção e análise das produções e em seguida foi utilizada a técnica de pesquisa bibliográfica, considerando como fonte de pesquisa a produção acadêmica vinculada pelo CBCE relacionadas à educação física escolar, publicados de 1990 a 2014, na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE); de 2009 a 2013, nos Cadernos de Formação da RBCE e de 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013, no Grupo de Trabalho Temático (GTT) Escola dos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE). Os resultados encontrados nas produções mapeadas de certo modo demonstram que nossa hipótese inicial, qual seja: de que a defesa de uma educação física escolar comprometida e revolucionária deixou de encontrar sustentação, tendo em vista que, das produções pesquisadas, de um total de 529 artigos, apenas 9 possuem base materialista histórica com elaborações inspiradas nas obras marxianas, isto é, elaborações do próprio Marx. Conclui-se que a disputa contra-hegemônica se faz presente no âmbito do CBCE, ainda que de forma bem incipiente diante das contradições e circunstâncias apresentadas neste estudo. Entende-se por este estudo não o fim de um processo dado com a titulação de mestrado acadêmico, não somente um compromisso com a ciência e o desenvolvimento humano, mas também com a continuidade deste movimento em busca de uma vida dotada de sentido, de uma formação humana, omnilateral, pela superação das condições que oprimem o ser, no horizonte de outra sociedade possível e tão necessária.

Palavras-chave: Educação física escolar, jovem Marx, formação humana, pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

Human emancipation at the Young Marx: contribution for the School Physical Education

Author: Simone Tourinho da Silva

Advisor: Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro

This study had the objective to analyze and diagnose the advances and possibilities from scientific papers related to the Brazilian physical education, which after the *renewing movement*, had presented in the sense of contribute with the process of human formation with eyes to the emancipation, holding as a the reference, texts from Young Marx (45/46). In order to achieve the proposed objectives, from this study inferred a need of chapters 1 and 2, to support the selection an analysis from scientific productions, followed by the bibliographic research technique, considering the academic productions vinculated by CBCE related to physical education, published from 1990 to 2014, in Revista Brasileira de Ciencias do Esporte (RBCE); from 2009 to 2014, Cadernos de Formação from RBCE, and from 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 inside the Thematic Working Group (GTT – Grupos de Trabalho Temático) - School of the Brazilian Congress of the Annals of Sports Sciences (CONBRACE). The results found in the mapped productions, in a way show that our initial hypothesis, namely: the defense of a committed and revolutionary physical education failed to find support from the surveyed productions: which in a total of 529 articles, only 9 have historical materialist based elaborations inspired by Marxian works, which means, elaborations of Marx himself. It follows that the counter-hegemonic dispute is present in the RBCE albeit in a very incipient manner in the face of contradictions and circumstances presented in this study. It is understood by this study not the end of a process given with the titration of an academic master, not only a commitment to science and human development, but also the continuity of this movement in search of a life with meaning, a human formation, omnilateral, by overcoming the conditions that oppress humans, on the horizon of another possible society and so necessary.

Keywords: School Physical Education, Young Marx, Human Emancipation, Historical-critical pedagogy.

INTRODUÇÃO

Desenvolvida ao longo do tempo no contexto da sociedade moderna, a educação física sempre esteve a serviço e sendo reflexo das relações sociais estabelecidas, com forte influência na formação da classe que vende sua força de trabalho, com objetivo de manutenção do status quo social. A década de 80 caracterizada neste estudo como um período que logrou certa “intenção de ruptura” com a trajetória hegemônica e conservadora, dá indícios de que outro caminho é possível de ser trilhado.

A redemocratização se deu também no âmbito da educação física, em que uma corrente de professores “progressistas” se aproximam das discussões realizadas na educação/pedagogia e começam a refletir sobre a identidade social da educação física. Iniciam um processo de contextualização da educação física escolar em uma sociedade capitalista. “Indubitavelmente, a interlocução com a teoria social de Marx foi fundamental para a construção de um projeto de ‘intenção de ruptura’ da educação física com o seu passado conservador (HUNGARO, 2010, p.142)”.

Neste contexto surgem importantes atores e instituições que ocasionaram uma disputa ideológica com base nos condicionantes reais ante a possibilidade de transformação que se acenava. Contexto que foi caracterizado como movimento renovador da educação física. O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, a mais representativa entidade científica da área, em meados da década de 80 declarou o seu lado nesta disputa no editorial do volume 10 – número 1 de setembro de 1988:

“[...] acreditamos ser o CBCE um instituição científica cuja a existência é primordial, para que também na área das Ciências do Esporte, a sociedade encontre um canal competente na luta pelo desenvolvimento e estabelecimento de novas formas de relações entre os poderes constituídos e os interesses da maioria do povo brasileiro, para que a produção e usufruto dos benefícios que poderão advir do desenvolvimento científico, também nesta área, não sejam privilégios de poucos, mas sim, direito de todos os Brasileiros”.

De acordo com Hungaro (2010, p. 143),

“[...] Neste sentido, talvez, o embate mais significativo tenha sido aquele ocorrido no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Fruto das circunstâncias democráticas renovadoras, os rumos dessa instituição acadêmico-científica foram alterados. A segunda metade da década de 1980 foi rica, também, para a ação política renovadora dessa instituição – originalmente, fundada por médicos e professores de educação física e

influenciada pela tradição científica norte-americana (mais precisamente, estadunidense e canadense) – de forte inspiração positivista (a começar pelo nome: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – uma alusão aos *colleges*)”.

Verifica-se no início dos anos 90 o acirramento e novas faces do sistema capitalista que impactou também a dimensão educacional. O artigo de Caparroz publicado no volume 14 – número 2 de janeiro de 1993, nos dá indícios do quão conturbado foi o período pós-80 o que deixa explícito no título *Órfãos dos anos 80?*

O advento das teorias pós-modernas e a ascensão das novas tecnologias informatizadas, bem como do novo ordenamento econômico-político da sociedade, o neoliberalismo expressado em uma política mundial com os governos Margaret Thatcher na Inglaterra, Ronald Reagan nos Estados Unidos, Kohl na Alemanha, inspirados nos economistas Hayek e Friedman (SAVIANI, 2008b), esta conjuntura de acordo com Hungaro (2010, p. 144, grifos do autor) “[...] avessa ao marxismo não significa o “fim de Marx”, mas tão somente a constatação de que *a realidade não tem tendido para a teoria*. Em outras palavras, as circunstâncias não têm sido favoráveis às formulações marxianas (e marxistas)”.

Diante deste contexto desfavorável ao fortalecimento de ideais revolucionários, a educação física continua a serviço e sendo reflexo das relações sociais estabelecidas, conforme analisa Hungaro (2010) ela volta a “mentir”, e tem corroborado de forma consciente ou não com o pensamento conservador e reacionário dos dias atuais. O mesmo autor aponta a “batalha das ideias” no âmbito da educação física como alternativa a esta realidade, como forma de fazê-la tender para teoria, em prol de um movimento junto à classe trabalhadora que represente uma ameaça concreta à sociedade capitalista.

Neste sentido, objetivou-se nesta dissertação analisar e diagnosticar os avanços e as possibilidades que as produções científicas voltadas para educação física escolar brasileira, após o movimento renovador, têm apresentado, no sentido de contribuir com o processo de formação humana com vistas à emancipação, tendo como referência os textos do Jovem Marx (45/46).

O texto está organizado em três capítulos: o capítulo 1 que tem como título A CONTEXTUALIZAÇÃO DE MARX E SEUS ESCRITOS DE JUVENTUDE é uma primeira e incipiente aproximação com histórico da vida e obra de Marx. Com destaque para suas produções do período de 1843 a 1846, em que se discute algumas formulações centrais desta teoria quais sejam a inversão entre sujeito e predicado, em crítica a Hegel

quanto estudo o Estado e a sociedade civil, a diferenciação entre emancipação política e emancipação humana, as categorias contradição, totalidade e alienação, o entendimento do materialismo histórico enquanto condição de existência humana, entre outros aspectos que auxiliará certamente na compreensão do segundo capítulo.

O capítulo 2 teve por objeto a análise da pedagogia histórico-crítica, intitulado: O BRASIL, A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA buscou-se explicitar a gênese, o desenvolvimento e as tensões no que se referiu à constituição das concepções pedagógicas da Educação até o seu período de inflexão dado pela década de 90, e nesse bojo, explicitar os fundamentos filosóficos e didáticos da pedagogia histórico-crítica que tem base no marxismo.

O capítulo 3 com o nome: O JOVEM MARX E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR procurou contextualizar a educação física historicamente e apresentar as relações contra hegemônicas emergentes do fim da década de 70, início de 80. E no que concerne ao cumprimento do objetivo deste estudo procurou identificar as apropriações da obra marxiana, da concepção materialista histórica, tendo como base a perspectiva da formação humana nos estudos do Jovem Marx, no âmbito das produções científicas organizadas pela entidade científica de maior expressão da área: o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Ao passo que tenta suscitar o debate acerca da importância de se garantir a disputa política no seio desta entidade que como vimos já se demonstrou disposta ao enfrentamento contra-hegemônico.

A fim de alcançar os objetivos propostos deste estudo depreendeu-se a necessidade dos capítulos 1 e 2, com a finalidade de dar suporte a seleção e análise das produções e em seguida foi utilizada a técnica de pesquisa bibliográfica, considerando como fontes de pesquisa a produção acadêmica vinculada pelo CBCE relacionados à educação física escolar, publicados de 1990 a 2014, na Revista Brasileira de Ciências do Esporte; de 2009 a 2013, nos Cadernos de Formação da RBCE e de 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013, no Grupo de Trabalho Temático (GTT) Escola dos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) sendo que a escolha pelas datas se deu pelo fato de 1990 iniciarmos o período de inflexão das pedagogias “de esquerda”, no caso da RBCE, assim como os cadernos de formação tem em 2009 sua primeira edição e 2013 a última disponibilizada e os Anais do CONBRACE só se encontram acessíveis no site do CBCE a partir de 2005 a 2013, tendo em vista que o próximo será realizado em 2015 (ano ímpar).

O procedimento para análise dos artigos foi feito em três momentos: 1) levantamento dos artigos diretamente relacionados ao contexto da educação física escolar, e destes, quais tinham uma relação explícita por meio de citações e referências bibliográficas com a teoria social de Marx ou quais destas produções se enquadram no grupo das pedagogias “de esquerda”, apresentam preocupações com as questões sociais, mas ligadas a pedagogia libertadora de Paulo Freire, nas concepções de aulas abertas do professor Hildebrandt, outras inspiradas na perspectiva histórico-cultural, e ainda na perspectiva crítico-superadora do coletivo de autores no trato com cultura corporal e quais não tiveram relação, ou seja, possuem inspiração conservadora. Este procedimento foi feito através da leitura do título, palavras-chave, resumo e referências bibliográficas; 2) mapeamento com a relação completa de todos os artigos direta e indiretamente relacionados e 3) leitura integral e análise dos artigos que tiveram uma relação explícita com o tema.

No primeiro momento percorreu-se os artigos em busca de indicativos que pudessem nos levar de encontro com nosso objeto, palavras-chave como: formação humana; consciência de classe; capitalista; socialista; marxismo; emancipação; comunismo; teoria revolucionária; contradições sociais; teoria marxista ou marxiana; educação física escolar (no caso específico da RBCE); Karl Marx; histórico social; histórico-crítica; pedagogia histórico-crítica; educação física crítica; transformação social; prática social; contra-hegemônico; omnilateralidade; reprodução; materialismo histórico; dialética.

No segundo momento buscou-se identificar e classificar todos os artigos que apresentaram em suas citações ou referências bibliográficas a teoria social de Marx ou as que se encaixavam no grupo das pedagogias “de esquerda”, bem como as que faziam parte de um ideal conservador, sendo feito o somatório total de artigos de cada revista e GTT, que resultou em gráficos com o quantitativo dos que tinham relação com nossa pesquisa. Feita a triagem inicial partiu-se para o terceiro momento, onde foi feita a leitura integral dos artigos, mapeamento e relações entre a perspectiva revolucionária e a Educação Física.

E, por fim, a última parte do texto destinou-se às **CONSIDERAÇÕES FINAIS** que retomam o problema da pesquisa qual seja em compreender em que medida a produção científica da educação física escolar brasileira, após o movimento renovador, tem se apropriado da obra marxiana, da concepção materialista histórica, tendo como base a

perspectiva da formação humana nos estudos do Jovem Marx com o objetivo de refletir sobre os resultados dessa investigação e aponta o que pode ter sido relevante neste estudo, bem como suas limitações.

CAPÍTULO 1

1 A CONTEXTUALIZAÇÃO DE MARX E SEUS ESCRITOS DE JUVENTUDE

Trata-se de uma aproximação direta com a vida e a obra do Jovem Marx na tentativa de compreender as questões de sua época e o período considerado como parte integrante da evolução da teoria social marxiana. Esta compreensão, escolhida apenas por um aspecto metodológico, exime qualquer possibilidade de polêmica que reforce uma ruptura entre o Marx da juventude e o Marx da maturidade e que, portanto, desqualifica seus escritos de 1843 a 1846 quando da elaboração juntamente com Engels de *A ideologia alemã*.

Neste sentido, é de fundamental importância perceber em sua trajetória intelectual, as tentativas de idas e vindas em meio a desordens e rompimentos, a fim de estabelecer aproximações com seu único objeto qual seja a gênese, o desenvolvimento, a consolidação e as crises da sociedade burguesa, “[...] o método de Marx não resulta de operações repentinas, de intuições geniais ou de inspirações iluminadas. Antes, é o produto de uma longa elaboração teórico-científica, amadurecida no curso de sucessivas aproximações ao seu objeto” (PAULO NETTO, 2011, p. 28).

Compreender a educação como práxis revolucionária exige uma melhor apropriação da obra de Marx e em especial dos escritos juvenis o que nos ajudará segundo Frederico (2009, p.09) a “resolver um conjunto de ideias embrionárias que se prestaram às mais diversas interpretações e usos”, principalmente no que diz respeito à Educação Física Escolar, que aproximou da teoria social de Marx por intermédio de perspectivas pedagógicas das ciências da educação.

1.1 De Trier a Paris

Marx nasceu em Trier, cidade localizada na Renânia, no dia 5 de maio de 1818, em uma família de classe média, judeu em suas origens, protestante por necessidade e vivendo em uma região católica. A cidade alemã em que cresceu lhe deu senso de longa tradição histórica e ao mesmo tempo ofereceu íntimo contato com as realidades sombrias do subdesenvolvimento que então caracterizavam a Alemanha.

A influência histórica de Trier em Marx se deve às guerras napoleônicas, cidade que passou a ser governada de acordo com os ideais da revolução francesa imbuídos pela promessa de “Liberdade”, “Igualdade” e “Fraternidade”¹, princípios que se tornaram do Estado burguês, pois estavam fundados no alicerce da propriedade privada. Foi também uma das primeiras cidades na Alemanha em que as doutrinas francesas de um socialismo utópico apareceram.

Não se sabe ao certo o quanto há de influência judia, por ventura da tradição familiar, em Marx. Principalmente sua mãe Henrietta Marx, que parece ter se ligado mais às crenças judaicas do que o pai dele. “A tradição de todas as gerações mortas pesa como uma montanha sobre a mente da viva”².

As marcas do judaísmo foram arrastadas ao debate quando Marx entra em polêmicas, por exemplo, com Ruge, Proudhon, Bakunin e Dühring. No entanto, não se sabe se o próprio Marx tinha tendências anti-semitas que segundo McLellan (1990, p. 18) uma leitura superficial de Sobre a questão judaica certamente indica que sim, bem como cartas que contêm ofensas em relação aos judeus, mas isto não justifica uma acusação de anti-semitismo sustentado.

Além das influências de seu pai Heinrich Marx por uma simpatia pelos direitos do oprimido, Marx teve forte influência de seu professor de história na escola secundária em Trier, Wyttenbach. Os primeiros escritos de Marx que sobreviveram ao tempo dizem respeito a três ensaios para o exame final escolar alemão, um deles intitulado “Reflexões de um homem jovem sobre a escolha de uma carreira”. Neste ensaio, o estudante alemão de dezessete anos, exterioriza algumas ideias que expressam a convicção de que o trabalho precisa estar em prol da humanidade. O jovem Marx dizia:

“Ninguém se deve deixar levar por ambição ou entusiasmo momentâneo: o importante é aproveitar a oportunidade oferecida de trabalhar a serviço da humanidade e ao mesmo tempo evitar ser arrebatado por verdades abstratas. O ensaio terminava com uma apaixonada declaração de fé no valor de uma vida sacrificada pelo bem da humanidade” (McLELLAN, 1990, p. 24).

¹ A Revolução Francesa alçou três princípios básicos, que em síntese se caracterizam em: igualdade, fraternidade e liberdade. A liberdade interpretada pela não interferência da autoridade na esfera da propriedade privada. A fraternidade, no sentido da existência de uma comunidade politicamente solidária, com indivíduos iguais e livres. E a igualdade como ausência de privilégios entre os cidadãos.

² K. MARX, The Eighteenth Brumaire of Louis Bonaparte. In: McLELLAN, David. *Karl Marx, vida e pensamento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990, p. 17.

Posteriormente cultivou uma amizade com o (Barão) Ludwig von Westphalen que foi a terceira influência importante sobre o jovem Marx depois da casa e da escola a quem ele dedicou sua tese de doutorado em 1841. Esta dedicatória, devido a sua expressão de beleza não poderia deixar de ser citada:

“Perdoe-me, meu querido amigo paternal, por prefaciá-la sem importância com um nome amado como o seu: mas estou impaciente demais para esperar por outra oportunidade para lhe dar uma pequena prova de meu amor. Que todos os que têm dúvidas a respeito do poder do espírito tenham, como eu, a sorte de admirar um homem idoso que conservou seus impulsos juvenis e que, com um entusiasmo sábio pela verdade, aceita com prazer todo progresso. Longe de fugir dos fantasmas reacionários e do céu frequentemente escuro de nosso tempo, você sempre foi capaz, inspirado por um idealismo profundo e ardente, de perceber, por trás dos véus que o escondem, o santuário que queima no coração deste mundo. Você, meu paternal amigo, sempre tem sido para mim a prova viva de que o idealismo não é uma ilusão, mas a realidade verdadeira” (McLELLAN, 1990, p. 28).

Marx deixa sua casa em Trier nos últimos meses de 1835, para cursar direito na Universidade de Bonn, centro intelectual da Renânia. Confuso no universo de possibilidades que a Universidade lhe proporcionava cursou diversas disciplinas que chamavam sua atenção entre elas o direito, filosofia, história, arte e literatura. Em Bonn, Marx frequentemente se envolvia em duelos com jovens aristocratas prussianos, gastava mais dinheiro que seus pais podiam dar e bebia muito. Chegou a ser preso pela universidade “por perturbar o sossego noturno com barulho de bêbado”³ por 24 horas. Quando não estava envolvido em duelos ou com bebidas, Marx escrevia poesias e participava de um clube de estudantes que tinham os mesmos interesses inclusive políticos.

Antes do fim do ano acadêmico, o jovem Marx retorna à Trier e fica noivo secretamente de Jenny com quem tinha amizade desde a infância. Um noivado incomum para os padrões da época, pois Jenny era quatro anos mais velha e havia também certa diferença no status social. O pai de Jenny só foi saber e dar seu consentimento em março de 1837, noivado que durou mais de sete anos.

Heinrich Marx achou que o ano em Bonn tinha sido suficiente para o filho e então o transferiu para a Universidade de Berlim, que “se caracterizava por um ambiente mais sério do que o da de Bonn. Sobre ela se projetava a sombra espiritual do maior pensador

³ Ibidem, 1990, p. 29.

que o mundo tivera nas décadas precedentes” (KONDER, 1999, p. 18). Georg Wilhelm Friedrich Hegel foi reitor da Universidade de Berlim, ali lecionara e morrera em 1831.

Marx passou a ter contato com a filosofia de Hegel, representada nas aulas do professor Eduardo Gans, judeu convertido ao protestantismo para escapar às medidas anti-semitas. “Sob a influência de Gans, Marx planejou escrever um vasto tratado sobre *A filosofia do direito*. Depois de ter escrito cerca de trezentas páginas, porém, abandonou o projeto, considerando-o confuso e equivocado” (KONDER, 1999, p. 19, grifo do autor). O jovem Marx estuda metafísica e os sistemas de Kant e Fichte, bem como literatura que foram as inspirações para suas próprias ideias neste tempo.

Foi um período de intensa atividade intelectual o qual fez com que Marx adoecesse gravemente com tendência à tuberculose, seu pulmão estava fraco e tinha frequentes vômitos de sangue. No ano de 1841 chegou a ser dispensado dos serviços militares por invalidez. Diante da crise provocada pelas suas condições de saúde ele vai para aldeia de Stralow localizada nos arredores de Berlim lugar que o fará deixar suas inspirações subjetivas e românticas para uma conversão repentina e profunda ao racionalismo de Hegel. McLellan considera que este tenha sido provavelmente o passo intelectual mais importante de toda a vida de Marx e resgata uma citação o qual reconhece a sua conversão ao hegelianismo:

“Aqui suas visões sofreram uma mudança radical: ‘Uma cortina caíra, meu santo dos santos se rasgara ao meio e novos deuses deveriam ser instalados. Deixei para trás o idealismo que, incidentalmente, alimentara com o de Kant e Fichte, e passei a procurar a ideia no próprio real. Se os deuses tinham antes habitado sobre a terra, agora tornavam-se o centro dela’” (McLELLAN, 1990, p. 40).

Apesar de ter forte crítica a Hegel, Marx reconhecia que seu método estava relacionado à filosofia que dominava Berlim nesta época. Desta filosofia, o jovem Marx sentiu-se atraído pela dialética, a qual remetia a um “poder negativo” que tencionava aquilo o que as coisas são com o que elas podem se tornar. Para Hegel existe um processo de transformação constante entre o que existe e pode ser negado, tornando-se algo diferente. Além do envolvimento com a literatura de Hegel, existia um grupo de discussão, caracterizado pelo movimento Jovem Hegeliano que Marx começou a frequentar.

Os Jovens Hegelianos se dividiam em dois grupos: “De um lado, postava-se a ala conservadora, a direita hegeliana, que enfatizava o *sistema* de Hegel como realidade consumada e, através dele, procurava defender a monarquia prussiana” (FREDERICO,

2009, p. 19, grifo do autor). Caracterizados como “velhos hegelianos” por Frederico, defendiam o lema de que “o real é o racional” como forma de justificar a sociedade e o Estado existente. Já a esquerda hegeliana, jovens que contestavam o sistema filosófico geral de Hegel e se apegavam a dialética e a racionalidade para negação da realidade, pareciam querer destruir os dogmas contidos nas representações religiosas, julgadas por uma razão progressista.

No Clube dos Doutores, grupo de jovens hegelianos de esquerda, Marx se aproxima de Bruno Bauer, professor de teologia na Universidade desde 1834, amigo mais íntimo de Marx pelos próximos quatro anos. Bauer era um forte representante no clube dos doutores e o próprio Marx foi uma figura ativa no clube.

Este envolvimento com a filosofia de Hegel e com a vida boemia estudada no Clube dos Doutores faz com que Marx se afaste cada vez mais de sua família causando revolta em seu pai - carta de 1837⁴. Heinrich Marx morreu em 1838 e fez com que os laços familiares ficassem ainda mais frouxos, apesar das divergências, Marx tinha grande afeição por seu pai.

Após a perda, Marx passa a sofrer com a falta de ajuda de sua família e depara com a urgência de se estabelecer profissionalmente, sendo o mundo acadêmico a perspectiva mais imediata. No começo de 1839, Marx inicia a elaboração de sua tese doutoral para conseguir o posto universitário de professor assistente de filosofia – de preferência em Bonn para onde Bauer fora removido devido à ascensão de Frederico Guilherme IV ao governo prussiano, que indica Schelling para a posição de Reitor da Universidade de Berlim a fim de “erradicar a semente de dragão do hegelianismo” (McLELLAN, 1990, p. 53). De acordo com Frederico (2009), Hegel ainda era a referência para respaldar o Estado bem como para criticá-lo:

“A ofensiva dos jovens-hegelianos visando desenvolver a dialética para além do sistema do mestre, para além da realidade existente, logo encontrou a sua resposta na decisão do monarca Frederico Guilherme IV de convidar Schelling para preencher, a partir de 1841, a cátedra que havia sido de Hegel na Universidade de Berlim. Com essa decisão pretendia-se pôr fim à embaraçosa polêmica sobre a racionalidade ou irracionalidade das instituições existentes” (FREDERICO, 2009, p. 22-23).

⁴ McLELLAN, David. *Karl Marx, vida e pensamento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990, p. 45.

Para construção de sua tese de doutorado, Marx foi influenciado pelo interesse geral que os jovens hegelianos tinham pela filosofia grega pós-aristotélica. Lia Hegel, Aristóteles, Leibniz, Hume, Kant, Sócrates, Platão e estudava “A diferença entre a filosofia da natureza de Demócrito e a de Epicuro”, portanto confrontou as ideias de Epicuro e Demócrito e submeteu sua tese a exame, em abril de 1841, mas não na Universidade de Berlim, ele a mandou para Iena, uma pequena universidade que possuía o recorde em produção de doutores em filosofia.

Apesar do esforço dedicado à colação de grau, Marx não conseguiu o cargo de professor universitário em Bonn como pretendia. A perseguição do governo aos hegelianos de esquerda estava dando a linha nas universidades e ao contrário do que imaginava, foi Bruno Bauer quem acabou sendo proibido de lecionar em Bonn.

Na impossibilidade de seguir a carreira por uma cátedra de professor universitário, o jovem Marx, que em 1842 já possui grande admiração intelectual reconhecida pelos amigos, resolve exprimir suas ideias por meio de jornais. Iniciou sua carreira no jornalismo escrevendo artigos para Ruge editor do Gazeta Renana. Suas publicações criticavam a censura e a religião juntamente com seu amigo Bruno Bauer, um deles intitulado Debates sobre a liberdade da imprensa e sobre a publicação das atas parlamentares. Este artigo foi muito elogiado pelos companheiros de Marx, nele tira conclusões como: “As leis são regras que reprimem a liberdade não mais do que a lei da gravidade é uma lei que reprime o movimento... as leis são antes luzes positivas, normas gerais, em que a liberdade obteve uma existência impessoal, teórica que é independente de qualquer indivíduo arbitrário. O livro de leis de um povo é sua bíblia de liberdade”⁵.

Ainda em 1842, Marx torna-se editor chefe do jornal Gazeta Renana e sob sua direção a circulação do jornal cresceu nos primeiros meses. Devido a sua personalidade forte a censura oficial chamou sua organização de ditadura de Marx. Nos últimos meses do mesmo ano o jornal começou a adquirir reputação nacional.

O jovem Marx começa a deixar suas marcas de impressão, na obra de McLellan (1990) consta uma descrição de Marx em seu tempo, do autor Mevissem:

“Karl Marx de Trier era um homem poderoso de 24 anos cujo espesso cabelo preto brotava de seu rosto, braços, nariz e orelhas. Ele era dominador, impetuoso, apaixonado, cheio de uma autoconfiança ilimitada, mas ao mesmo tempo profundamente sério e erudito, um

⁵ K. MARX, Debates sobre a liberdade da imprensa, p. 58. In: McLELLAN, David. *Karl Marx, vida e pensamento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990, p. 61-62.

dialético incansável que com sua incansável perspicácia judia levava qualquer proposição da doutrina dos Jovens Hegelianos a sua conclusão final e já estava então, por seu estudo concentrado de economia, preparando sua conversão ao comunismo. Sob a liderança de Marx o jovem jornal logo começou a falar muito estouvadamente...”⁶

A comissão editorial do jornal reunia-se mensalmente, jornais eram lidos e seguia-se uma discussão entre os membros que necessariamente não tinham os mesmos pontos de vista políticos, mas todos estavam interessados em questões sociais. Marx juntou-se ao grupo quando se mudou para Colônia em outubro de 1842.

As questões sociais discutidas nestes seminários começaram a ter ainda mais sentido para Marx, devido o seu estudo sobre o sistema socioeconômico na Renânia. Publicou um artigo no qual Marx tentava compreender as leis mais rigorosas recentemente propostas a respeito de roubos de madeira. O caso dos catadores de lenha refere-se às leis impostas pelo monarca Frederico Guilherme IV a fim de vetar a coleta da lenha seca que à época obtinham um valor comercial. Há muito tempo na Alemanha, região extremamente fria, os servos, desvalidos e desprovidos tinham um direito consuetudinário fundamentado no hábito, no costume, na tradição cultural de coleta da lenha em fazendas onde se tinha a sobra dos cortes de madeira e como isso tinha um valor comercial, eles trocavam por alimento, roupa, por dinheiro. Os servos se apresentam contra a decisão do monarca e elaboram um movimento de contestação, o qual será noticiado por Marx na condição de editor chefe do Gazeta Renana.

Marx busca refletir sobre essa questão pelos meios legais, fundamentada em preceitos éticos e morais, sem se valer do resgate social e histórico e dizia “se qualquer violação da propriedade, sem distinção ou determinação mais precisa, é roubo, não seria toda propriedade privada um roubo? Através da minha propriedade privada eu não estaria privando outra pessoa desta propriedade? Não violo assim o direito à propriedade?”⁷.

Essa experiência para Marx, com os catadores de lenha, foi um ponto decisivo de sua evolução intelectual. Como ele mesmo escreveu mais tarde citado por McLellan (1990):

“No ano de 1842-1843, como editor do *Rheinische Zeitung* [Gazeta Renana], experimentei pela primeira vez o incômodo de ter que participar de discussões sobre os chamados interesses materiais. Os procedimentos do Parlamento renano sobre o roubo de lenha, etc. forneciam a primeira ocasião de me ocupar com questões econômicas. Também Engels disse

⁶ G. MEVISSEM, em: H. VON TREITSCHKE, *Deutsche Geschichte im Neunzehnten Jahrhundert*, Leipzig, 1905, V, p. 201. In: *Ibidem*, p. 65-66.

⁷ K. MARX, ‘*Debates on the Law on Thefts of Wood*’. *Early Texts*, p. 49. In: *Ibidem*, p. 69.

mais tarde que ele ‘sempre ouviu de Marx que foi exatamente por se concentrar sobre a lei do roubo de madeira e a situação dos vicultores do Mosela que ele foi levado da política pura para as relações econômicas e, portanto para o socialismo’” (McLELLAN, 1990, p. 69, tradução nossa).

Em 21 de janeiro de 1843 o Conselho de Ministros presidido pelo monarca Frederico Guilherme IV decidiu suprimir o jornal, diante das últimas publicações com fortes acusações de disseminar dogmas comunistas e socialistas. A partir deste momento, Marx tem por decisão o autoexílio: “Na Alemanha eu não posso começar nada novo; aqui você é obrigado a se falsificar”⁸.

1.2 O marco na estrada para o materialismo histórico e a emancipação humana

Mais uma vez sem emprego, Marx não desiste do jornalismo tendo em Ruge uma parceria para fundação de um novo jornal no exterior e torna-se redator chefe da publicação que viria ser chamada de Anais Franco-Alemães.

Antes de ir para Paris, Marx decide se casar com Jenny. O casamento ocorreu em 19 de junho de 1843 na igreja protestante e no cartório em Kreuznach, cidade para onde Jenny havia mudado com sua mãe um ano antes. Fizeram uma extensa lua de mel para Suíça ver as cataratas do Reno e depois para província de Baden. E gastaram todo o dinheiro que a mãe de Jenny havia dado para a viagem, distribuindo inclusive para os amigos que os visitavam.

Do período preparatório para seu casamento e inclusive em sua lua de mel, o jovem que se defrontou com o caso dos catadores de lenha na Alemanha, percebe que sua formação em filosofia é insuficiente para explicar os interesses distintos de classes, claramente de ordem política, e resolve a partir disso estudar as teorias políticas. Leva para sua viagem os clássicos da Teoria Política, de Maquiavel a Rousseau, bem como tenta aprofundar no que considera um marco de uma revolução política no ocidente, a Revolução Francesa.

Neste sentido, ele pôde se dedicar às publicações do novo Jornal que trataria especificamente de política. O jovem Marx se debruça também a uma reflexão sobre a Filosofia do Direito de Hegel, já que estava ligado a um caso específico da Alemanha e entende que Hegel era a maior expressão da cultura filosófica alemã. Bem como busca

⁸ Marx a Ruge, *MEW*, XXVII, p. 415. In: *Ibidem*, p. 74.

influência em outro legatário alemão chamado Ludwig Feuerbach, que em 1841 escreve uma obra denominada *A essência do cristianismo*, publicada no Brasil pela Papyrus em 1988, propõe em crítica a Hegel, a inversão de sujeito e predicado. De acordo com Frederico (2009, p. 11) “Em 1843, Marx era um pensador jovem-hegeliano diretamente influenciado por Feuerbach, que pretendia transformar a crítica da religião em crítica política”.

Para Hegel, o pensamento é o sujeito e o ser é um predicado do pensamento, ou seja, existe uma ideia abstrata de um Deus oculto anterior ao Ser sendo este Deus o criador de todas as coisas. Contrário a este pensamento alienado, Feuerbach diz que não é Deus quem cria os homens (Ser) e sim os homens que, diante da angústia reprimida, criam a imagem de um ícone salvador, Deus!

O jovem Marx, preocupado com as questões do Estado moderno, ainda ligado a especificidade alemã, no caso dos catadores de lenha, apropria-se da teoria da alienação de Feuerbach, para contestar a concepção de Estado trazida por Hegel. Em seu texto, *Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução*⁹, escrito entre dezembro de 1843 e janeiro de 1844 e publicado nos *Anais Franco-Alemães*, inicia com a afirmação de que “a crítica da religião chegou, no essencial, a seu fim, e a crítica da religião é o pressuposto de toda crítica” (F.D. (I), 2005, p. 145).

É neste confronto de Marx com a filosofia do direito de Hegel, “sob a influência materialista de Feuerbach, que ele começa a revelar o seu perfil de pensador original” (PAULO NETTO, 2011, p. 16-17).

A filosofia hegeliana dizia que a sociedade civil não conduz ao bem comum e sim o Estado, a família e a Sociedade Civil são incapazes de preservar o que é humanamente universal. Para Hegel, o Estado universaliza os interesses humanos. De acordo com Paulo Netto, Marx, assim como Feuerbach, afirma que Hegel inverte predicado e sujeito e coloca Sociedade Civil como protagonista. Não é possível compreender o Estado sem antes compreender a Sociedade Civil. “Marx formulará de diferentes formas essa sua compreensão de Estado, porém, num primeiro momento, fará uma afirmação que deixa algumas pessoas hoje arrepiadas: o executivo do Estado moderno é o comitê que gere os interesses comuns da burguesia” (PAULO NETTO, 2008, p. 22).

Este período em Kreuznach foi decisivo na formação do pensamento de Marx. O resultado deste estudo está no manuscrito publicado em 1927, o qual muitas páginas se

⁹ Daqui para frente citado como F. D. (I).

perderam, texto conhecido por Crítica da filosofia do Direito de Hegel e também como Manuscritos de Kreuznach. Trata-se de um caderno de estudos do jovem Marx que se apropria do pensamento hegeliano, onde reproduz suas passagens e em seguida escreve comentários às ideias de Hegel, por não ser um material destinado à publicação guarda um grande valor no processo de maturação das ideias de Marx.

Esse período mostra a evolução intelectual de Marx e quanta importância ele atribuía ao que chamou de “reforma da consciência”. McLellan faz referência a uma carta de Marx a Ruge onde ele escreveu:

“Portanto, nosso lema deve ser: reforma da consciência não através de dogmas, mas através da análise da consciência mística que não está clara para ela mesma, quer apareça numa forma religiosa ou política. Então ficará claro que há muito o mundo sonhou com algo do qual ele precisa apenas uma consciência plenamente desenvolvida a fim de possuí-lo realmente. Está claro que o problema não consiste em encher um vazio entre ideias do passado. Finalmente, ficará claro que a humanidade não está iniciando uma obra nova, mas conscientemente levando à terminação a antiga”.

“Assim podemos resumir a finalidade do nosso jornal em uma palavra: autocompreensão (no sentido de filosofia crítica) por parte de nossa época de suas lutas e desejos. Esta é uma tarefa para o mundo e para nós. Pode somente ser realizada por forças unidas. O que está em jogo é uma confissão, nada mais. Para ter seus pecados perdoados, a humanidade precisa apenas reconhecê-los como eles são” (McLELLAN, 1990, p. 90).

Uma saída por meio apenas da reforma de consciência se traduz em um idealismo. Isso se dá em medida pela influência de um materialismo sensualista, caracterizado em Feuerbach. No entanto, Marx não se mostra indiferente a respeito dos posicionamentos feuerbachianos e em 1843 aponta para Ruge: “Os aforismos de Feuerbach não têm senão um erro aos meus olhos: eles remetem muito à natureza e muito pouco à política. Entretanto, essa é a única aliança que pode permitir à filosofia atual de tornar-se realidade” (KONDER, 1999, p. 27). É nesse sentido, acometido pelas obras de Feuerbach, sob a interferência do que denominou questões materiais, que Marx chega a um novo patamar de elaboração intelectual. O jovem autor da F.D. (I), ao ressaltar que “O homem é o mundo do homem, o Estado, a sociedade” (p. 145) demonstra certa autonomia em relação ao pensamento de Feuerbach, pois se trata de reconhecer o Ser em sua atividade, um Ser capaz de transformar sua própria história. E mais adiante Marx esclarece:

“Consequentemente, a *tarefa da história*, depois que o *outro mundo da verdade* se desvaneceu, é estabelecer a *verdade deste mundo*. A *tarefa*

imediate *da filosofia*, que está a serviço da história, é desmascarar a auto-alienação humana nas suas *formas não sagradas*, agora que ela foi desmascarada na sua *forma sagrada*. A crítica do céu transforma-se deste modo em crítica da terra, *a crítica da religião em crítica do direito*, e a *crítica da teologia em crítica da política*” (F.D. (I), p. 146, grifos do autor).

Neste texto produzido para publicação, Marx desenvolve uma vigorosa análise em cima da inversão predicado e sujeito. Dessa investigação ele conclui que a religião nada mais é que “o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração e a alma de situações sem alma. A religião é o ópio do povo” (p.145), toma como premissa a superação da religião como exigência para quem almeja a felicidade real, a fim de que abandonem uma condição que necessita de ilusões.

Em uma das passagens mais estudadas desta obra, para Marx a crítica da religião não é um fim em si mesmo, apenas inicia um processo que reafirma o homem como ser supremo para o homem, ou seja, o Ser humano - e aqui se refere ao gênero humano - é o responsável por aquilo que faz de si próprio a parti das condições que se encontra.

“É certo que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, que o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas. A teoria é capaz de se apossar das massas ao demonstrar ad hominem, e demonstra-se ad hominem logo que se torna radical. Ser radical é agarrar as coisas pela raiz. Mas, para o homem, a raiz é o próprio homem. O que prova fora de toda a dúvida o radicalismo da teoria alemã, e deste modo a sua energia prática, é o fato de começar pela decidida abolição positiva da religião. A crítica da religião termina com a doutrina de que o homem é o ser supremo para o homem. Termina, por conseguinte, com o imperativo categórico de derrubar todas as condições em que o homem surge como um ser humilhado, escravizado, abandonado, desprezível – condições que dificilmente se exprimirão melhor do que na exclamação de um francês, quando da proposta de um imposto sobre cães: ‘Pobres cães! Já querem vos tratar como homens!’” (F.D. (I), p. 151).

Neste sentido, a crítica à religião remete a uma transformação das condições sociais que fazem com que em determinadas circunstâncias históricas, na disputa de classes, na divisão social do trabalho, na propriedade privada, o Ser humano se apresente na condição de “humilhado, escravizado, abandonado, desprezível” subtraído de sua humanidade, ao ponto de um francês afirmar que “Pobres cães! Já querem vos tratar como homens!”. Diante disso, nota-se por meio da reflexão trazida por Marx, que o Ser humano evoluiu para além de sua condição animal, mas nas circunstâncias da exploração, especialmente

nesta sociedade que emerge, o trabalhador submete-se a certas determinações que o fazem aquém da condição animal.

Pode-se observar também neste mesmo trecho citado “a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas”, a reflexão acerca da apropriação teórica a fim de convertê-la em força material. Ou seja, a luta ideológica não substitui a necessária transformação material da realidade, sendo necessária, no entanto para modificar a concepção de mundo e deste modo provocar inquietações que exerçam sobre o Ser a vontade política de superação do que está posto na realidade empírica e objetiva.

Da Crítica de Kreuznach depreende-se o início da distinção entre a emancipação meramente política e emancipação humana universal, reflexão que será aprofundada em outro texto de Marx produzido também em Kreuznach que versa Sobre a questão judaica¹⁰. Afirma o autor na F.D. (I), p. 154:

“O sonho utópico da Alemanha não é a revolução *radical*, a emancipação *humana universal*, mas a revolução parcial, *meramente* política, que deixa de pé os pilares do edifício. Qual a base de uma revolução parcial, *meramente* política? Apenas esta: uma *seção da sociedade civil* emancipa-se e alcança o domínio universal: uma determinada classe empreende, a partir da sua *situação particular*, uma emancipação geral da situação. Tal classe emancipa a sociedade como um todo, mas só no caso de a totalidade da sociedade se encontrar na mesma situação que esta classe; por exemplo, se possuir ou facilmente puder adquirir dinheiro ou cultura” (F.D. (I), p. 154, grifos do autor).

Para Marx, o problema central era o Estado *versus* sociedade civil e as tentativas fracassadas de sanar os gargalos sociais. No Estado da Prússia o que se tinha como aspecto central era a emancipação dos judeus, pois estes possuíam direitos políticos inferiores aos dos cristãos. O jovem autor confronta a discussão sobre a emancipação política e emancipação humana, tendo como base os textos e a crítica de Bauer sobre o estado cristão, mas atacou-o por não debater o estado como tal. Como relata Konder:

“A verdadeira emancipação humana, segundo Marx, exige a transformação não apenas das leis, mas do sistema social de produção e distribuição das riquezas. A liberdade política depende, em última análise, da liberdade econômica. O ser humano só será verdadeiramente livre quando todos os homens puderem desenvolver uma atividade criadora que não esteja sujeita às pressões deformadoras da propriedade privada e do dinheiro” (KONDER, 1999, p. 29).

¹⁰ Daqui para frente citado como Q. J. escrito entre agosto e dezembro de 1843.

É uma discussão extremamente atual ao século XXI, ao se pensar no quadro de lutas fragmentadas dos movimentos sociais, na qual cada grupo social posto em alguma condição de opressão pugna exclusivamente pelos seus direitos, ou seja, pela sua emancipação e decai no que Marx chamou a atenção e criticou como uma emancipação parcial, uma emancipação meramente política.

“A emancipação política em relação à religião não é a emancipação já efetuada, isenta de contradições, em relação à religião, porque a emancipação política ainda não constitui o modo já efetuada, isento de contradições, da emancipação humana” (Q. J. p. 38).

Neste sentido, para a emancipação da humanidade ocorrer é preciso que seja suprimida a contradição existente entre capital e trabalho, sem essa superação não será possível haver a plena emancipação humana.

Tem-se a título de exemplo a luta pela emancipação da mulher - pela conquista por direitos trabalhistas, de sua igualdade de direitos em relação aos homens a fim de se libertar de padrões opressores baseados em normas de gênero. Mas por que *o homem* deveria se interessar pela libertação *da mulher*, se *a mulher* não se interessa pela libertação *do homem*?¹¹ Tal qual Marx inicia sua reflexão em Sobre a questão judaica nota-se que possivelmente na luta por emancipação política a mulher em tenha conquistas relação aos direitos humanos, uma busca historicamente necessária que possibilitará alguns avanços diante das condições sociais estabelecidas, mas, no entanto, não fará emergir a emancipação humana universal.

Em Paris, concentrava-se uma grande população de operários imigrantes alemães. Marx passa a ter contato com o movimento socialista francês, participava dos encontros da maioria das associações de operários, além de participar da Liga dos Justos, a mais radical das sociedades secretas alemãs, composta por artesãos. A partir deste contato com o movimento operário, o jovem Marx começa e pela primeira vez menciona o proletariado como a saída para emancipação.

“Onde existe então, na Alemanha, a possibilidade positiva de emancipação?”

“*Eis a nossa resposta*: Na formação de uma classe que tenha *cadeias radicais*, de uma classe na sociedade civil que não seja a dissolução de todos os estamentos, de uma esfera que possua caráter universal porque

¹¹ Adaptação ao texto de Marx Q. J., o qual trata o caso dos judeus que estariam querendo equiparação com os cristãos e pergunta: “Por que o alemão deveria se interessar pela libertação do judeu, se o judeu não se interessa pela libertação do alemão?” (Q. J. p.33).

os seus sofrimentos são universais e que não exige uma *reparação particular* porque o mal que lhe é feito não é um *mal particular*, mas o *mal em geral*, que já não possa exigir um título *histórico*, mas apenas o título *humano*; de uma esfera que não se oponha a consequências particulares, mas que se oponha totalmente aos pressupostos do sistema político alemão; por fim, de uma esfera que não pode emancipar-se a si mesma nem se emancipar de todas as outras esferas da sociedade sem emancipa-las a todas – o que é, em suma, a *perda total* da humanidade, portanto, só pode redimir-se a si mesma por uma *redenção total* do homem. A dissolução da sociedade, como classe particular, é o *proletariado*” (F.D. (I), p. 155-156, grifos do autor).

Marx apresenta o proletariado como classe passível de dissolver a ordem social existente, a negação da propriedade privada e que têm na filosofia alemã as armas intelectuais. Quando diz: “A filosofia é a cabeça desta emancipação e o proletariado é o seu coração” (p. 156) novamente nota-se a referência em um esquema próprio de Feuerbach escrito em suas Teses Provisórias para a Reforma da Filosofia de 1842. Nas teses Feuerbach define esta oposição em que:

“Os instrumentos e os órgãos essenciais da filosofia são a cabeça, fonte da atividade, da liberdade, da infinidade metafísica, do idealismo, e o coração, da finitude, da necessidade, do sensualismo – em termos teóricos: o pensamento e a intuição, pois o pensamento é a necessidade da cabeça; a intuição e o sentido são a necessidade do coração”¹².

“O coração – o princípio feminino, o sentido do sensível, a sede do materialismo – é de inspiração francesa; a cabeça – o princípio masculino, a sede do idealismo – é de inspiração alemã. O coração faz revoluções; a cabeça, reformas; a cabeça põe as coisas em posição; o coração põe-nas em movimento”¹³.

Neste movimento de idas e vindas, com apreço pelas questões materiais, respaldado pela filosofia alemã é que Marx estabelece sucessivas aproximações para descoberta de seu objeto.

1.3 Manuscritos econômico-filosóficos: trabalho alienado e formação humana

O jornal Anais Franco-Alemães teve seu início com poucos colaboradores Ruge encontrava dificuldades na edição e apesar dos esforços, apareceu sem uma única colaboração francesa. Engels encaminhou para os Anais um ensaio intitulado Esboço de

¹² FEUERBACH, L. Teses provisórias para a reforma da filosofia. In: *Princípios da filosofia do futuro*. Lisboa: Edições 70, 1988, p. 28.

¹³ *Ibidem*, p. 29.

uma crítica da economia política o qual tinha relação com o que Marx estava estudando em Paris. Posteriormente Marx vai se remeter a este esboço como um esboço genial¹⁴. Depreende-se deste contato, o momento crucial da trajetória intelectual de Marx, no qual passa a existir o problema e único objeto qual seja a gênese, o desenvolvimento, a consolidação e as crises da sociedade burguesa, que o acompanha até o fim de sua vida.

No decorrer do ano de 1844, o jovem Marx começa a estudar a economia política, apropria-se dos escritos de Adam Smith, David Ricardo, James Mill entre outros economistas da época. Conforme afirma Paulo Netto,

“É, porém, com o estímulo provocado pelas formulações do jovem Engels acerca da economia política que Marx vai direcionar as suas pesquisas para análise concreta da sociedade moderna, aquela que se engendrou nas entranhas da ordem feudal e se estabeleceu na Europa Ocidental na transição do século XVIII ao XIX: a sociedade burguesa. De fato, pode-se circunscrever como o problema central da pesquisa marxiana a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista” (PAULO NETTO, 2011, p. 17).

A amizade entre Marx e Ruge foi interrompida pela adoção do jovem filósofo pelo comunismo, pois Ruge não tinha acordo com ideias comunistas. Os Anais Franco-Alemães, proibido na Prússia por propagar o sabor socialista em seus artigos publicados, na França, o jornal teve pouco sucesso e não foi adiante pelas desavenças entre Marx e Ruge.

Marx publica em *Avante! - Vorwärts*, dois artigos que falam sobre a revolta dos tecelões na Silésia, intitulado Notas críticas ao artigo: o rei da Prússia e a reforma social. “Trata-se de uma interessante polêmica com Ruge, na qual Marx, pela primeira vez, fala da necessidade da revolução socialista”. (FREDERICO, 2009, p. 16) Essas controvérsias marcaram o fim de todo contato com Ruge.

Com a proibição dos Anais Franco-Alemães o governo emitiu ordens de prisão para Marx e os demais envolvidos com o jornal e o jovem filósofo pela primeira vez é refugiado político.

Apesar da desaprovação de Ruge em relação à vida desregrada de Marx, ele reconhecia e admirava a capacidade de trabalho duro que Marx possuía. Durante julho e agosto de 1844, Marx teve sua primeira filha (Jenny – em homenagem à mãe) que ficou

¹⁴ MARX, K. *Prefácio para A Crítica da Economia Política (1859)*. Obras escolhidas: Editorial “Avante!”, 1982.

doente e precisou ser levada para Trier. Marx soube aproveitar esse período de sossego e foi anotando reflexões a respeito dos autores da economia clássica, comunismo e Hegel. Essas anotações, “conhecidos como ‘Manuscritos Econômico-Filosóficos’ ou ‘Manuscritos de 1844’, quando integralmente publicados em 1932, foram saudados por alguns como sua obra isolada mais importante” (McLELLAN, 1990, p. 119).

Nos Manuscritos Econômico-Filosóficos¹⁵ Marx fará uma profunda reflexão sobre aquilo que escapa as análises da economia política. Afinal, qual o fundamento da mercadoria, da propriedade privada e da troca? Observa que “A economia nacional parte do fato dado e acabado da propriedade privada. Não nos explica o mesmo. Ela percebe o processo material da propriedade privada, que passa, na realidade, por fórmulas gerais, abstratas, que passam a valer como leis para ela. Não concebe estas leis, isto é, não mostra como têm origem na essência da propriedade privada” (MEF, p.79). Com este raciocínio é que Marx chegará ao conceito de alienação do trabalho.

Para chegar ao conceito de alienação do trabalho, Marx retoma sua crítica iniciada com os estudos em Kreuznach, acerca do Direito e da Ciência do Estado sob a forma de uma crítica da filosofia hegeliana e demonstra um amadurecimento em relação à explicação do ser não mais associado à idealidade ou passividade dos anos anteriores, mas o ser objetivo. Utiliza para isso, o esquema feuerbachiano do conceito de alienação.

Segundo Feuerbach “Abstrair significa pôr a *essência* da natureza *fora da natureza*, a *essência* do homem *fora do homem*, a *essência* do pensamento *fora do ato de pensar*. Ao fundar todo o seu sistema nestes atos de abstração, a filosofia hegeliana *alienou o homem de si mesmo*.”¹⁶

Para compreender o conceito que Marx formula de alienação do trabalho, mediado pela crítica da alienação de Feuerbach à Hegel, e em medida ter coerência na interpretação diagnóstica que pretende este estudo aos Manuscritos de 44, destaca-se o caráter materialista histórico e dialético da concepção de Marx reforçado nas categorias contradição e totalidade. Tais categorias se ignoradas, o intuito de compreensão da obra se faz prejudicado.

A contradição está presente na afirmação de Marx acerca do papel do trabalho na formação humana, ao passo que o trabalho alienado acarreta em uma deformação humana. Por outro lado, a categoria totalidade é a perspectiva do desenvolvimento histórico do

¹⁵ Daqui para frente citado como MEF.

¹⁶ FEUERBACH, L. Teses provisórias para a reforma da filosofia. In: *Princípios da filosofia do futuro*. Lisboa: Edições 70, 1988, p. 22, grifos do autor.

gênero humano que se torna compreensível no pensamento de Marx ao sinalizar o processo da alienação, isto é, o porquê a divisão social do trabalho, a divisão da sociedade em classes produziu humanização.

Nos Manuscritos de 44, Marx distingue o ser humano dos outros animais e do restante da natureza a partir do trabalho, o que ele denomina como atividade vital consciente, a sua essência, como se pode observar nesta passagem:

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

Toda espécie animal tem uma atividade vital na qual a espécie se concretiza como espécie. No caso do ser humano a atividade vital é consciente, ou seja, o ser humano não está em fusão imediata e é capaz de fazer da atividade objeto de consciência. O ato produtivo do ser humano incorpora à atividade os fenômenos e objetos de toda a natureza e deste modo apresenta a possibilidade de se desenvolver em níveis cada vez maiores de universalidade e liberdade.

Os animais estão restritos as necessidades biológicas da espécie, determinadas geneticamente e, portanto, Marx denomina a atividade vital dos outros animais de atividade vital limitada. Afirma que o animal também produz, constrói ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. Porém produz apenas o necessário imediato para si e para seus filhotes de forma unilateral. Tem-se a título de exemplo o joão-de-barro que constrói sua casa no alto da árvore e diante das condições climáticas, chuvas e ventos ele precisa sempre refazer a sua casa, ainda que ele produza seu próprio ninho este ato é determinado pelas características biológicas da espécie, pelas interações que se estabelecem entre o animal e o meio ambiente e neste sentido nunca fará do seu ninho, objeto de transformação consciente. Reitera o jovem Marx:

“[...] o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz,

primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [no animal,] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto” (MEF, p. 85).

Portanto, aquilo que distingue o ser humano da natureza é o trabalho. Ao fazer esta distinção, Marx não tem pretensão de separar o homem da natureza. Deste modo, esclarece em grande medida que o ser humano, tal qual o animal, vive da natureza inorgânica, e “quanto mais universal o homem [é] do que o animal, tanto mais universal é o domínio da natureza inorgânica da qual ele vive” (MEF, p. 84). E não poupa palavras para reafirmar este posicionamento:

“O homem *vive* da natureza significa: a natureza é o seu *corpo*, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza” (MEF, p. 84, grifo do autor).

E mais adiante apresenta a relação mais imediata, natural, necessária de um ser humano com outro ser humano que é a relação do homem com a mulher.

“Nesta relação genérica *natural* a relação do ser humano com a natureza é imediatamente a sua relação com o ser humano, assim como a relação com o ser humano é imediatamente a sua relação com a natureza, a sua própria determinação *natural*. Nesta relação *fica sensivelmente* claro, portanto, e reduzido a um *factum* intuível, até que ponto a essência humana veio a ser para o homem natureza ou a natureza [veio a ser] essência humana do homem. A partir desta relação pode-se julgar, portanto, o completo nível de formação (*die ganze Bildungsstufe*) do homem. Do caráter desta relação segue-se até que ponto o *ser humano* veio a ser e se apreendeu como *ser genérico*, como *ser humano*; a relação do homem com a mulher é a relação *mais natural* do ser humano com o ser humano” (MEF, p. 104-105, grifos do autor).

Diante disso, Marx mostra nos Manuscritos que o ser humano ao se apropriar da natureza também se objetiva nos resultados do seu trabalho. Este objeto, resultado de sua atividade vital consciente é a “objetivação da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele” (p.85).

O ser humano não existe sem a objetivação, isto é, sem fazer com que seu trabalho resulte em produtos os quais passam a ter funções inexistentes na natureza, produtos portadores de atividade humana. Para Marx, “o produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho é a

sua objetivação” (MEF, p. 80). É nesta transferência de atividade dos seres humanos para os objetos, é por meio do trabalho que o ser humano se desenvolve e tem alcançado níveis de existência cada vez maiores ao longo do processo histórico, como um ser que não está dado imediatamente, mas um ser que está posto nos resultados deste processo histórico na objetivação humana.

É possível depreender desta análise interpretativa a relação entre objetivação e subjetivação, como um processo dialético em que o ser humano existe como consciência e como coisa, objeto, produto. Desta maneira, o homem transforma a natureza e é por ela transformado, em uma relação consciente que transcende o homem enquanto sujeito singular. “O homem produz o homem, a si mesmo e ao outro homem; assim como produz o objeto, que é o acionamento imediato da sua individualidade e ao mesmo tempo a sua própria existência para o outro homem, [para] a existência deste, e a existência deste para ele” (MEF, p.106). Portanto, parte-se da compreensão de que o homem não existe apenas na relação imediata com o objeto que produz, mas também enquanto ser social na medida em que o processo evolutivo está na apropriação – por outro ser – do que é produzido no imediato da individualidade. Daí se extrai a expressão de que somos seres universais e livres, pois o trabalho humano e por consequência o seu produto é apropriado por outro ser humano e torna-se genérico, universal.

Marx diz: “Portanto, a sociedade é a unidade essencial completada do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, o naturalismo realizado do homem e o humanismo da natureza levado a efeito” (MEF, p.107).

O jovem crítico apresenta nas linhas de Paris a compreensão do ser social, da vida social, tema que será objeto de estudo e aprofundado pela Ontologia de Lukács¹⁷, autor da contemporaneidade. Observa, então, Marx:

“Posto que também sou *cientificamente* ativo etc., uma atividade que raramente posso realizar em comunidade imediata com outros, então sou ativo *socialmente* porque [o sou] enquanto *homem*. Não apenas o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, a minha própria *existência* é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social.”

“Minha consciência *universal* é apenas a figura *teórica* daquilo de que a coletividade *real*, o ser social, é a figura *viva*, ao passo que hoje em dia a

¹⁷ LUKÁCS, György. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

consciência *universal* é uma abstração da vida efetiva e como tal se defronta hostilmente a ela. Por isso, também a *atividade* da minha consciência universal – enquanto uma tal [atividade] – é minha existência *teórica* enquanto ser social” (MEF, p. 107, grifos do autor).

Ao partir deste aspecto, qual seja o trabalho como categoria fundante do ser social, Marx aponta que no percurso histórico da propriedade privada especialmente no contexto real burguês, o ser humano é desefetivado. O trabalhador tem sua objetivação como perda ou servidão ao objeto em que a apropriação se dá de forma alienada, como exteriorizada.

“A efetivação do trabalho tanto aparece como desetificação que o trabalhador é desefetivado até morrer de fome. A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho. Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital” (MEF, p. 80-81).

E mais adiante define exteriorização:

“A *exteriorização* do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que o seu trabalho se torna um objeto, uma existência *externa*, mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe *fora dele*, independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha” (MEF, p. 81, grifo do autor)

Importa ao jovem Marx desvelar mais detalhadamente “a objetivação, a produção do trabalhador, e nela o estranhamento, a perda do objeto, do seu produto” (MEF, p.81). Neste sentido ele descreve em torno de quatro diferentes formas pelas quais a alienação se faz presente no trabalho da sociedade capitalista:

1. Alienação em relação ao objeto;
2. Alienação em relação ao ato de produção;
3. Alienação em relação à condição de ser genérico;
4. Alienação em relação a outro ser humano.

Ao tratar o primeiro momento da alienação em relação ao objeto, pode-se depreender de toda análise até aqui realizada que diante das condições impostas pela sociedade capitalista, o trabalhador apesar de produzir riqueza não tem acesso a tal. A propriedade privada faz com que os meios de produção sejam concentrados nas mãos de

poucos, força assim que trabalhador venda sua força de trabalho em troca do salário. No entanto, como Marx desenvolverá no *Capital* com mais determinações, o salário que é pago pela produção do trabalhador é ínfimo diante da riqueza que ele mesmo produz. Portanto, não existe trabalho sem objetivação, ainda que o resultado desta atividade vital consciente não possua materialidade como é o caso do trabalho educativo, porém esta objetivação só se torna alienação em determinadas condições sociais, em outras palavras, em determinadas relações de produção. Afirma Marx:

“O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador” (MEF, p. 82).

Esta passagem além de enfatizar o empobrecimento do trabalhador, aponta que este fato de empobrecimento objetivo e subjetivo do trabalhador gera enriquecimento objetivo e subjetivo para a humanidade, no entanto esta riqueza material e não material em uma sociedade capitalista não é apropriada por todos os seres humanos e sim pela classe dominante e por todos os seres humanos que a ela se associam.

O segundo aspecto da alienação considerado por Marx diz respeito à alienação em relação ao ato da produção. Afirma que “o estranhamento não se mostra somente no resultado, mas também, e principalmente, no *ato da produção*, dentro da própria *atividade produtiva*” (p.82) e apresenta, portanto, o produto somente como resumo da atividade, da produção.

Ora, o pensamento do jovem crítico no decorrer de todo o texto de Paris tem sido afirmador em relação ao significado do trabalho na efetivação do ser social, da dialética do homem com a natureza modificando-a e sendo por ela modificada, do desenvolvimento humano só ser possível por meio a atividade vital consciente, universal e livre. Mas, nas relações de produção estabelecidas pela burguesia, na divisão social do trabalho, sob a intensificação da propriedade privada, é retirada do ser humano tal essência. Neste sentido, não há possibilidade de humanização dos indivíduos de outra maneira que não seja pelo trabalho.

Significa que se o ser humano está alienado da própria atividade produtiva, este ser está alienado do que é essencial, sendo assim, no trabalho alienado, a vida se torna cada

vez mais um meio de vida. A essência transforma-se em meio para a existência. Vale ressaltar que esta essência não é dada, não foi predestinada ao ser. A essência humana é efetivada por meio da apropriação do que já foi historicamente produzido pelo trabalho e através dele se desenvolver em patamares cada vez maiores de civilização, no entanto, na sociedade burguesa estes patamares estão cada vez mais limitados.

Esta análise se faz a partir da seguinte afirmação dada por Marx nos Manuscritos,

“[...] Como poderia o trabalhador defrontar-se alheio ao produto da sua atividade se no ato mesmo da produção ele não se estranhasse a si mesmo? O produto é, sim, somente o resumo da atividade, da produção. Se, portanto, o produto do trabalho é a exteriorização, então a produção mesma tem de ser a exteriorização ativa, a exteriorização da atividade, a atividade da exteriorização. No estranhamento do objeto do trabalho resume-se somente o estranhamento, a exteriorização na atividade do trabalho mesmo” (MEF, p. 82).

É importante discernir o conceito de objetivação e exteriorização trabalhado por Marx em Paris, no sentido de não trata-las como sinônimas. Para ele, exteriorização não se restringe a um produto dado pelo ato da produção. Conforme já a conceituamos anteriormente, exteriorização para o jovem crítico está para o sentido de que sua produção lhe é externa, ou seja, a partir do momento em que está posta no mundo não mais lhe pertence e o mesmo acontece no ato da produção. Dessa forma, o trabalhador não mais se afirma em seu trabalho, chega a negá-lo, sente-se infeliz ao ter que trabalhar, não mais é livre em sua criação. “O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório.” E neste sentido, “foge-se do trabalho como de uma peste” (p.83).

O jovem filósofo acrescenta uma afirmação com a qual se retoma o esquema feuerbachiano do conceito de alienação, já mencionado neste presente estudo. Diz Marx:

“[...] Assim como na religião a autoatividade da fantasia humana, do cérebro e do coração humanos, atua independentemente do indivíduo e sobre ele, isto é, como uma atividade estranha, divina ou diabólica, assim também a atividade do trabalhador não é a sua autoatividade. Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo” (MEF, p. 83).

Desta forma, desefetivado de uma essência historicamente produzida e tendo o trabalho alheio e, portanto meramente como forma de subsistência, o ser humano passa a

se satisfazer, sentir-se livre e reconhecer-se em atividade apenas em suas funções mais próximas do animal, tal como cita Marx, comer, beber e procriar. Por outro lado, sente-se em suas funções humanas como um animal. O animal se torna humano, e o humano, animal.

Portanto, para que haja a inversão desta lógica e o ser humano possa ter a autoatividade não mais como fantasia e sim na existência objetiva, faz-se necessário outro modo de produção da vida social. Marx aponta o comunismo como forma de superação desta alienação do trabalho, a fim de que o trabalhador possa adequar-se ao gênero, exercendo o trabalho em prol do desenvolvimento da humanidade, no entanto que este trabalho não se oponha às necessidades individuais do sujeito extingue-se em questão o trabalho meramente como um meio de vida.

O próximo ponto a ser debatido por Marx é a alienação em relação à condição de ser genérico. O conceito de gênero humano na obra marxiana apresenta distinção do conceito dado por Feuerbach, que propõe uma naturalização do ser, em uma relação imediata e natural entre dois indivíduos ou do indivíduo e natureza. Adverte Marx:

“O homem é um ser genérico, não somente quando prática e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também – e isto é somente uma outra expressão da mesma coisa – quando se relaciona consigo mesmo como [com] o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como [com] um ser universal, [e] por isso livre.”

“A vida genérica, tanto no homem quanto no animal, consiste fisicamente, em primeiro lugar, nisto: que o homem (tal qual o animal) vive da natureza inorgânica, e quanto mais universal o homem [é] do que o animal, tanto mais universal é o domínio da natureza inorgânica da qual ele vive” (MEF, p. 83-84).

O gênero humano se expressa na crescente universalização do que Marx denomina de corpo inorgânico. Sabe-se que como espécie, como ser vivo, deriva-se um corpo que nasce, cresce, reproduz e morre e, portanto, o corpo orgânico. No entanto, o ser humano possui, de acordo com a obra marxiana, um corpo inorgânico que se constitui por meio da objetivação e da apropriação da natureza e a transforma como parte de um corpo inorgânico do ser humano. Reforça Marx,

“Na medida em que o trabalho estranho 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, da sua própria função ativa, de sua atividade vital; ele estranha do homem o gênero [humano]. Faz-lhe da vida genérica apenas um meio da vida individual. Primeiro, estranha a

vida genérica, assim como a vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada” (MEF, p. 84).

Neste sentido, quando o ser humano deveria por meio do trabalho apropriar-se da essência historicamente produzida e progredir os patamares de desenvolvimento, na conformação desta sociedade estudada por Marx, o ser humano tem o trabalho, a atividade vital e produtiva, apenas um meio para a satisfação de outras atividades imediatas para manutenção de sua existência. A forma abstrata e estranhada, isto é, unilateral e alheia dada pela vida individual, pela busca imediata dos meios de subsistência, impede o ser humano de se apropriar da sua “essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total” (p.108).

“A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é o nosso [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, *usado*. Embora a propriedade privada apreenda todas estas efetivações imediatas da própria posse novamente apenas como *meios de vida*, e a vida, à qual servem de meio, é a *vida da propriedade privada: trabalho e capitalização*” (MEF, p. 108, grifos do autor).

Ao que chama atenção, Marx considera que a forma como o trabalho tem se caracterizado historicamente, nas condições em que se dá pela ordem burguesa, torna-se a própria negação de sua essência e reduz o ser humano a uma condição unilateral. Neste sentido, a propriedade privada impede o enriquecimento do gênero humano, impede o desenvolvimento de sua omnilateralidade.

Para compreender o sentido de omnilateralidade, é preciso pensar o conjunto das “relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários” (p.108). Localizar nos sentidos humanos, algo que a primeira leitura aproxima-se do sentido mais natural, ouvir, ver, cheirar, tocar é do mesmo modo, efetividade da existência social. Ao passo que conforme afirma a obra marxiana, “compreende-se que o olho humano frui de forma diversa da que o olho rude, não humano [frui]; o ouvido humano diferentemente do ouvido rude etc.” (p.109).

A omnilateralidade observa a capacidade do ser humano objetivado como ser social assim como a sociedade é para ele objeto, essência genérica. “Não só no pensar, portanto,

mas com todos os sentidos o homem é afirmado no mundo objetivo” (p. 110). O ser omnilateral é livre em sua atividade vital consciente que se expressa objetiva e subjetivamente. Diz Marx,

“[...] assim como a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem nenhum sentido, é *nenhum* objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o meu sentido, por causa disso é que os sentidos do homem social são sentidos outros que não os do não social; [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana eu a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em sua as fruições humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em parte recém-cultivados, em parte recém-engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada” (MEF, p. 110, grifo do autor).

Marx afirma que a carência de sentidos do trabalhador da sociedade burguesa, nada se distingue dos demais animais. Para o ser deformado pela venda de sua força de trabalho, preocupado com suas necessidades básicas de sobrevivência, não fará sentido algum o mais belo filme, a melhor dança, o melhor espetáculo teatral, tendo em vista que suas angústias estão centradas em não morrer de fome e frio. “Para o homem faminto não existe a forma humana da comida, mas somente a sua existência abstrata como alimento; poderia ela justamente existir muito bem na forma mais rudimentar, e não há como dizer em que esta atividade de se alimentar se distingue da atividade animal de alimentar-se” (p.110).

E não apenas o trabalhador é carente de sentidos nesta sociedade. Veja por exemplo a mais bela paisagem aos olhos do gerenciador de uma construtora: com certeza este paraíso seria um bom local para se construir um Resort! Tal qual o “comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, mas não a beleza e a natureza peculiar do mineral”.

Neste sentido, o ser humano se desenvolve como humano por meio das atividades historicamente constituídas e produzidas, por meio das quais o indivíduo pode se objetivar humanamente. Nenhum ser humano se desenvolve como indivíduo se não encontrar formas socialmente criadas de objetivação “[...], portanto, a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é necessária tanto para fazer

humanos os sentidos do homem quanto para criar sentido humano correspondente à riqueza inteira do ser humano e natural” (p. 110).

O quarto aspecto refere-se à alienação em relação a outro ser humano. Segundo Marx, “uma consequência imediata disto, de o homem estar estranhado do produto de seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico, é o *estranhamento do homem* pelo [próprio] *homem*” (MEF, p.85, grifo do autor). Neste sentido, resta saber a quem pertence este produto fruto da alienação, da desefetivação do trabalhador? Segundo Marx, não pertence aos Deuses. Estes nunca foram os senhores do trabalho. Não pertence a natureza, pois seria uma contradição em relação ao domínio que o ser humano possui sobre ela. Deste modo, o “ser estranho ao qual pertence o trabalho e o produto do trabalho, para o qual o trabalho está a serviço e para a fruição do qual [está] o produto do trabalho, só pode ser o homem mesmo” (p.86).

Este outro homem, que não o trabalhador, no sistema burguês é o dono dos meios de produção, para o qual o trabalhador vende sua força de trabalho em troca de salário. “Se sua atividade é martírio, então ela tem de ser fruição para um outro e alegria de viver para um outro” (p. 86), endossa o jovem filósofo.

Fica latente diante da leitura dos Manuscritos de 44, a necessidade de apropriação da riqueza humana produzida no intermédio das contradições do desenvolvimento capitalista, para que diante desta adequação do indivíduo ao gênero se tenha a transformação e superação desta sociedade. Convém ressaltar que tais transformações ocorrem nas próprias relações sociais proporcionadas por este sistema e logicamente com o devido cuidado de não recair sobre um pensamento romântico das ideias aqui apresentadas. Marx em momento algum reforça um desejo de resgate, em certa medida cristão, da essência humana e muito menos pretende abandonar os patamares de desenvolvimento já alcançados por intermédio da sociedade capitalista, mas que hoje se encontra sem possibilidades civilizatórias.

Até este momento, Marx não tinha relações com Friedrich Engels, sendo os Manuscritos de 1844 a última contribuição do jovem Marx antes de fazer a mais importante amizade de sua vida.

1.4 *Marx e Engels: o acerto de contas com a consciência filosófica anterior*¹⁸

Ainda em Paris, Marx e Engels tiveram um encontro pessoal e compartilharam experiências e informações sobre o sistema capitalista. “Nesta época, Engels acabara de redigir um estudo sobre A situação das classes trabalhadoras na Inglaterra. Aproveitando a colaboração que era obrigado a prestar a seu pai nos seus negócios, Engels analisara detidamente, na Inglaterra, o funcionamento do sistema capitalista, sua economia, seus resultados”(KONDER, 1999, p. 38-39).

Engels tinha vinte e quatro anos, dois anos mais novo do que Marx, oriundo de uma família de ricos proprietários de algodão de Barmen, na Renânia a região industrial mais desenvolvida da Alemanha. Seu pai era sócio de uma empresa de fiação de algodão, a casa Ermen & Engels, também situada no coração da mais importante região econômica inglesa da época, Manchester. O jovem Engels foi um dos poucos de sua classe a ter contato com os bairros miseráveis da cidade, por intermédio de uma relação amorosa com Mary Burns, irlandesa que trabalhava na fábrica. Adere à via dos jovens intelectuais hegelianos de esquerda o que o levou a colaborar com periódicos para as revistas de esquerda na época.

Marx o conheceu quando ainda era editor do Gazeta Renana, no entanto, “recebeu Engels ‘friamente’, vendo nele um emissário dos *Freien* com os quais ele acabara de cortar todos os contatos” (McLELLAN, 1990, p. 146).

Do encontro de Marx com Engels em Paris decidiram tornar público o posicionamento que tinham em relação à Crítica especulativa baueriana. Consta que Engels escreveu quinze páginas as quais dariam a metade do panfleto e seguiu para Renânia. Marx concluiu a parte que lhe coube no final de novembro ao apresentar uma reflexão de trezentas páginas. O que era para ser um panfleto transformou na publicação de um livro intitulado A Sagrada Família ou A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes¹⁹, uma ironia aos irmãos Bauer considerados parte da esquerda hegeliana.

Bauer foi amigo de Marx nos anos 41 e 42 conforme explicitado no início deste capítulo, quando Marx almejava seguir a carreira de professor universitário tal qual Bauer que posteriormente se viu impedido de exercer sua docência em virtude das medidas

¹⁸ MARX, K. *Prefácio para A Crítica da Economia Política* (1859). Obras escolhidas: Editorial “Avante!”, 1982. Marx diz “decidimos esclarecer em conjunto a oposição da nossa maneira de ver contra a [maneira de ver] ideológica da filosofia alemã, de facto ajustar contas com a nossa consciência [Gewissen] filosófica anterior”.

¹⁹ Daqui para frente citado como SF.

repressoras do monarca Frederico Guilherme IV. Em meio a este período, surge uma perspectiva de filosofia que se dizia continuadora dos estudos de Hegel, no entanto, torna-se fundamentalmente especulativa. Diante disso, Marx se distancia de Bruno Bauer e seus consortes.

Com respaldo nos dizeres de José Paulo Netto²⁰, a crítica da Crítica crítica é um adensado de páginas que retratam uma polêmica tipicamente filosófica dos anos 40 do século XIX, e portanto, é dispensável sua análise salvo se existirem interesses muito específicos. Neste sentido, depreende-se desta obra neste estudo apenas sua contextualização.

Ainda de acordo com Paulo Netto, Bauer defende a ideia de que a filosofia hegeliana é crítica, porém seria necessário pressioná-la ao limite, de maneira a estabelecer uma Crítica crítica. Por ter se afastado da realidade política da Alemanha, Bauer e seus seguidores tendem a desqualificar as massas, os movimentos sociais incipientes na Alemanha que questionavam a monarquia Prussiana. Isto é, partem da teoria para a realidade e não ao contrário como Marx e Engels o fazem.

Os jovens Engels e Marx afirmam que a “Crítica *baueriana* é justamente a *especulação* que se reproduz à maneira de *caricatura*. Ela representa, para nós, a expressão mais acabada do princípio *cristão-germânico*, que faz sua derradeira tentativa ao transformar *a crítica* em si numa força transcendental” (SF, p. 15, grifos dos autores). Em virtude disso, irão chamar Bauer de Santo. Enfatizam acerca das ilusões filosóficas propagadas pela Sagrada família, da qual o grande público, isto é, as massas, os movimentos sociais, poderá se apropriar e se informar por meio de especulações. “Em regra, a Crítica crítica se encontra *abaixo* das alturas alcançadas pelo desenvolvimento teórico alemão” (SF, p. 15, grifo dos autores).

Em síntese, A Sagrada Família é um balanço contundente e irônico da intelectualidade alemã que não avançou à crítica da filosofia de Hegel com implicações progressistas no âmbito político. Nesta obra, Marx e Engels fazem o balanço do debate filosófico alemão dos anos 40, no entanto, deixam de fora o embate com Feuerbach que será conduzido de forma respeitosa em um acerto de contas com a filosofia que inspirou a trajetória de ambos.

²⁰ O professor José Paulo Netto ministrou, em 2002, o curso O Método em Marx na pós-graduação em Serviço Social da UFPE. O curso foi gravado e encontra-se disponível em <http://www.cristinapaniago.com>.

Trata-se de um trabalho conjunto, diferente do anterior, fruto de um debate explicitamente formulado intitulado *A ideologia alemã*²¹. Texto este que foi publicado tardiamente em 1932, fruto da censura à época, que será conforme Marx escreveu posteriormente, “abandonamos o manuscrito à crítica roedora dos ratos de muito bom grado pois já tínhamos atingido nosso principal objetivo: a compreensão de nós mesmos” (McLELLAN,1990, p. 167).

Neste período Marx já havia deixado Paris com sua família e se instalado em Bruxelas. O governo prussiano fechou o jornal *Avante* e decretou ordem de expulsão a seus dirigentes. Os anos em Bruxelas foram felizes para família Marx, tendo em vista recursos financeiros adquiridos com a mudança da venda de alguns utensílios e também do dinheiro das publicações de Marx.

Na ideologia alemã, os autores prosseguem com o debate acerca da intelectualidade alemã da época que foi iniciado em 44 e publicado em 45 (SF), entretanto, mais amadurecidos em relação ao estudo da economia política. Neste texto adensado irão adquirir um patamar teórico, conforme aponta Paulo Netto no curso sobre o método, que os perseguirá pelo restante da vida: formulam sua própria concepção.

Depreende-se para este estudo, pelo interesse específico na compreensão do materialismo histórico, o capítulo acerca de Feuerbach e o anexo com as onze Teses Sobre Feuerbach²², escritas por Marx à época em que se via envolvido com a elaboração de *A Ideologia Alemã*, publicadas postumamente em 1888 por Engels.

A intenção dos jovens pensadores neste acerto de contas com a filosofia que até então alimentara suas convicções se consolida no próprio esclarecimento, na tentativa de descobrir o ponto de partida, aonde conseguiram chegar e para onde pretendiam seguir. Neste sentido, iniciam com o balanço das relações humanas até 1846 e deste destacam as concepções falseadas do que os seres são e o que podem se tornar. Por meio do termo ideologia e de sua conceituação, Marx e Engels se revoltam contra o domínio das ideias defendidas pelos jovens hegelianos, pela filosofia da época na Alemanha e as aponta como um perigo revolucionário.

Ao dar continuidade à crítica realizada em *A Sagrada Família*, os autores se afirmam na concepção materialista, porém diferente dos antecessores, um materialismo histórico. Ou seja, como Marx já assinalava em 43 “O homem é o mundo do homem” e

²¹ Daqui para frente citado como I.A.

²² Daqui para frente citado como TF.

tomam como “pressuposto de toda existência humana, e, portanto de toda a história, ou seja, o de que todos os homens devem ter condições de viver para poder ‘fazer a história’” (I.A., p. 21).

A partir disso, os jovens Marx e Engels acusam os pensadores da filosofia alemã a época de ideólogos por reproduzirem uma falsa consciência, uma visão unilateral do que seria o materialismo, como se disseminassem um mundo invertido, de cabeça para baixo. Afirmam:

“A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como a emanção direta de seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual tal como se apresenta na linguagem da política, na das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de todo um povo. São os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E, se, em toda a ideologia, os homens e suas relações nos aparecem de cabeça para baixo como em uma câmara escura, esse fenômeno decorre de seu processo de vida histórico, exatamente como a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico” (I.A., p. 18-19).

Marx e Engels fazem à crítica a ideologia alemã em particular e de seus representantes, no entanto, reconhece em Feuerbach o único a ter realizado um progresso, cujos escritos podem ser estudados. Os demais apenas propagam “sonhos inocentes e pueris” (I.A., p. 3).

Ao contrário dos ideólogos, os autores partem de bases reais, de indivíduos reais, suas ações e condições materiais de vida, condições estas que já existiam, bem como aquelas que são fruto das suas próprias ações. “Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (I.A., p. 20). Partem de bases empíricas, e por isso defendem que “a primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos” (p. 10). E, portanto, faz-se necessário compreender como estes seres humanos produzem sua própria existência. Dizem que a existência dos indivíduos está intimamente ligada com as condições materiais da sua produção. Logo,

“Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos

animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material”.

“A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir. Não se deve considerar esse modo de produção sob esse único ponto de vista, ou seja, enquanto reprodução da existência física dos indivíduos. Ao contrário, ele representa, já, um modo determinado da atividade desses indivíduos, uma maneira determinada de manifestar sua vida, um *modo de vida* determinado. A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto como o que eles produzem quanto com a maneira *como* produzem” (I. A., p. 10-11, grifo dos autores).

Conforme já apontado por Marx em 44, a maneira como os indivíduos produzem diante da divisão social do trabalho e principalmente da propriedade privada dos meios de produção, isto é, perante as condições materiais da vida social, o tornam alheio ao produto, ao ato de produção, ao gênero humano e a outro ser humano. Com isso, nota-se que a existência do ser humano está intimamente ligada as suas condições materiais de produção, no entanto estas condições lhe defrontam de forma estranha, logo o ser perde sua essência e faz desta um meio de vida e não se distingue dos demais animais.

Marx e Engels apontam que o nível de desenvolvimento de uma nação está conforme o aumento da população, o que proporciona maiores relações de produção. Falam pela primeira vez em forças produtivas. “Reconhece-se da maneira mais patente o grau de desenvolvimento alcançado pelas forças produtivas de uma nação pelo grau de desenvolvimento alcançado pela divisão do trabalho” (p. 11-12). Afirmam que o desenvolvimento dos modelos de sociedade existentes estava condicionado à relação entre forças produtivas e aperfeiçoamento da divisão social do trabalho que se tornam cada vez mais complexas, mediatizadas, mais ricas e potentes.

Neste sentido, no caminho para compreensão do caráter histórico irão apontar quatro aspectos ou atos históricos fundamentais no desenvolvimento dos seres humanos:

1. A produção dos meios que permitem satisfazer as necessidades básicas de toda a existência humana (comer, beber, morar, vestir-se etc.), a produção da própria vida material. Com a premissa de que todos os homens devem ter condições de viver para poder fazer a história.

2. Saciadas as necessidades básicas, a própria ação para satisfazê-las e o produto já adquirido nesta satisfação fazem com que o ser humano crie novas necessidades.
3. Os seres humanos, que a cada dia renovam sua própria existência, criam outros seres humanos como forma de reprodução. Relação entre homem e mulher donde se tem a criação da família, posteriormente tem-se o aumento das relações sociais acrescidas de novas necessidades.
4. Relação social.

Este último aspecto chama a atenção para um tratamento conjunto dos demais atos históricos, conforme Marx e Engels:

“Aliás, não se devem compreender esses três aspectos da atividade social como três estágios diferentes, mas tão somente como três aspectos ou, para empregar uma linguagem clara para os alemães, três ‘momentos’ que coexistiram desde o começo da história e desde os primeiros homens, e que ainda hoje se manifestam na história” (I.A., p. 23).

Portanto, compreende-se o que Marx desde os Manuscritos de 44 já refletia, o ser é tanto natural em virtude de produzir sua própria vida pelo trabalho, quanto às dos outros seres pela reprodução e é também ser social, diante da ação conjugada com outros seres. Dizem os autores:

“Disso decorre que um modo de produção ou um estágio industrial determinados estão constantemente ligados a um modo de cooperação ou a um estágio social determinado, e que esse modo de cooperação é, ele próprio, uma “força produtiva”; decorre igualmente que a massa das forças produtivas acessíveis aos homens determina o estado social, e que se deve por conseguinte estudar e elaborar incessantemente a “história dos homens” em conexão com a história da indústria e das trocas” (I.A., p. 23-24).

Assim, os seres tornam-se materialmente dependentes entre si, de acordo com as necessidades que possuem e criam no decorrer da sua existência. Diferentes formas de sociedades existiram desde o primeiro fato histórico e todas tiveram ligação com o nível de desenvolvimento das forças produtivas. Esta condição está acima de qualquer teoria religiosa ou política criadas por homens e que também surgem das relações sociais.

A consciência, como enfatizam os autores é consequência da organização física do ser, um produto social. A consciência dos seres, neste sentido, está relacionada com a condição, com as experiências, as determinações que o cercam. Marx e Engels concluem

que a consciência surge a partir de uma necessidade prática da vida social e não ao contrário, “a linguagem é a consciência real, prática, que existe também para os outros homens, que existe, portanto, também primeiro para mim mesmo e, exatamente como a consciência, a linguagem só aparece com a carência, com a necessidade dos intercâmbios com os outros homens” (p. 24).

Neste contexto, os autores pensam em um instinto consciente condicionado ao nível evolutivo da sociedade, inicialmente em forma de tribos e conforme o aumento da produtividade, do surgimento de novas necessidades e com a reprodução desencadeada, desenvolve-se a divisão de trabalho que na fase gregária ou tribal ainda se fazia de forma primitiva. Ora, no decorrer do processo evolutivo dos seres humanos a divisão do trabalho é metamorfoseada, sendo seu início marcado pelos padrões genéticos e corporais, dadas as necessidades mais naturais e mais adiante é dividida em trabalho material e trabalho intelectual.

Marx e Engels alegam que a partir da divisão do trabalho em material e intelectual se tem algo a mais do que a consciência prática, ligada ao instinto consciente. Torna-se possível emancipar a consciência no mundo em forma de teoria pura. No entanto, explicam que esta consciência teórica ao se deparar com as relações sociais existentes, com as forças produtivas que emergem das necessidades do ser entram em contradição. Dizem que a consciência em sua forma isolada, ou seja, o trabalho intelectual é irrelevante. É preciso compreender trabalho material e intelectual em suas relações contraditórias, pois são estas contradições que possibilitaram o desenvolvimento humano. Segundo os autores:

“Pouco importa, aliás, o que a consciência empreende isoladamente; toda essa podridão só nos dá um resultado: esses três momentos – a força produtiva; o estado social e a consciência – podem e devem entrar em conflito entre si, pois, pela *divisão do trabalho*, torna-se possível, ou melhor, acontece efetivamente que a atividade intelectual e a atividade material – o gozo e o trabalho, a produção e o consumo – acabam sendo destinados a indivíduos diferentes; então, a possibilidade de esses elementos não entrarem em conflito reside unicamente no fato de se abolir novamente a divisão do trabalho” (I.A., p. 27, grifo dos autores).

Conforme se observa no trecho acima, os autores consideram divisão do trabalho a origem de um processo deteriorado conforme seu desenvolvimento, sendo a abolição desta a única maneira de se atingir relações sociais humanas.

A divisão do trabalho, neste sentido, implica na primeira forma de propriedade por intermédio da família, em que mulher e filhos tornam-se escravos do homem. Esse

desenvolvimento é permeado por contradições que forçosamente dividem não apenas o trabalho, mas as próprias famílias, trabalho e produto em uma distribuição desigual entre as mesmas. Isto é, pensar no resultado que se deu a divisão de trabalho em sua forma primitiva, na família, ao nível que se alcançou - trabalho intelectual e trabalho material – nada mais é do que a relação entre quem produz e quem privatiza o resultado desta produção. Para Marx e Engels, “divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas – na primeira se enuncia em relação à atividade, aquilo que na segunda é enunciado em relação ao produto desta atividade” (p. 28).

Outra contradição que os autores apontam fruto da divisão do trabalho são os interesses individuais que são gerados em detrimento das relações coletivas. Ora, conforme já foi esclarecido o ser é social e possui dependência recíproca entre si. Todo este cenário representado pela divisão do trabalho e pela propriedade privada faz com que o ser humano se distancie daquilo que lhe dá identidade, daquilo que o distingue dos demais animais e passe a ter o trabalho e sua objetivação algo estranho, alheio às suas reais necessidades. O trabalho se manifesta unilateralmente, pois se torna um meio de vida e impede que os seres humanos sejam tudo aquilo que eles poderiam ser de fato. Observe que:

“Enfim, a divisão do trabalho nos oferece imediatamente o primeiro exemplo do seguinte fato: enquanto os homens permanecerem na sociedade natural, portanto, enquanto há cisão entre interesse particular e o interesse comum, enquanto portanto também a atividade não é dividida voluntariamente, mas sim naturalmente, a própria ação do homem se transforma para ele em força estranha, que ele se opõe e o subjuga, em vez de ser por ele dominada” (I.A., p. 28).

Ao se dividir o trabalho, cada um toma a responsabilidade por certo tipo de necessidade que nem sempre é a mesma de que necessita para se desenvolver enquanto indivíduo e enquanto gênero. Na sociedade atual, o ser humano escolhe um único ofício e vende sua força de trabalho em troca do salário. Com o salário ele irá buscar suprir suas necessidades individuais para sobrevivência. Neste sentido, o indivíduo precisa escolher ser médico ou advogado ou músico ou ator ou pedreiro ou professor etc., mas é quase impossível que consiga ser mais que um ou outro devido ao tempo de dedicação que lhe é exigido, as metas que precisa alcançar a quantidade de produto que precisa exteriorizar a fim de que se tenha garantido o salário no fim do mês. Marx e Engels afirmam que na sociedade comunista será suprimida a divisão obrigatória do trabalho, entende-se que a formação humana se dará de forma omnilateral:

“Com efeito, a partir do instante em que o trabalho começa a ser dividido, cada um tem uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual ele não pode fugir; ele é caçador, pescador, pastor ou crítico, e deverá permanecer assim se não quiser perder seus meios de sobrevivência; ao passo que, na sociedade comunista, em que cada um não tem uma esfera de atividade exclusiva, mas pode se aperfeiçoar no ramo que lhe agrada, a sociedade regulamenta a produção geral, o que cria para mim a possibilidade de hoje fazer uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar na parte da tarde, cuidar do gado ao anoitecer, fazer crítica após as refeições, a meu bel-prazer, sem nunca me tornar caçador, pescador, ou crítico” (I.A., p. 28-29).

Essa possibilidade dada ao ser humano no comunismo, de por intermédio do trabalho obter o enriquecimento de determinações sociais, ou seja, a apropriação do que tem sido cotidianamente produzido pelos indivíduos no decorrer da história, bem como a liberdade de escolha, a divisão voluntária do trabalho, faz com que haja adequação do indivíduo ao gênero humano. Ora, será livre para que no ato de sua produção se aproprie da arte, da ciência, do amor, da alegria, da tristeza, do medo etc., enfim, da cultura humanamente produzida.

A contradição entre as relações de produção e o desenvolvimento das forças produtivas é outro aspecto que se torna possível compreender na produção material da vida social, o qual Marx e Engels também chamam a atenção. Houve momentos na história em que estas relações de produção favoreciam o desenvolvimento das forças produtivas. No entanto, no atual estágio da produção material com todas as contradições já apontadas, e principalmente pelo interesse privado – individual ou coletivo – estar acima das necessidades do gênero humano, estas relações de produção chegaram a tal grau que impedem o desenvolvimento das forças produtivas. A título de exemplo, tem-se hoje a indústria farmacêutica que se interessa pela produção de vacinas, remédios, etc., mas somente produzem provavelmente os que irão trazer retorno financeiro, bem como a produção de alimentos com alto teor hormonal. Ou seja, não existe uma preocupação com o desenvolvimento humano diante de tais relações de produção que visam a priori o acúmulo de excedente.

O trabalho alienado, tal qual exemplificado pela forma unilateral que está dimensionado, enfraquece a relação entre singularidade e gênero. De modo que esta contradição individual e coletiva conduz à figura do Estado como garantidor do bem comum, porém, na sociedade dividida em classes são os interesses dos que dominam considerados coletivamente. Com isso, “todas as lutas no âmbito do Estado, a luta entre a democracia, a aristocracia e a monarquia, a luta pelo direito ao voto etc., nada mais são do

que formas ilusórias sob as quais são travadas as lutas efetivas entre diferentes classes” (p.29). As necessidades reais dos trabalhadores, do proletariado, portanto, não estão representadas pelo Estado o que os leva primeiramente à disputa política.

Os jovens Marx e Engels, portanto, defendem o comunismo a ser protagonizado pelo proletariado e diziam que este esgotamento das forças produtivas atingiria uma escala mundial, deste modo torna-se possível uma aglutinação desta massa privada de propriedade. Portanto, acreditam na força maciça dos trabalhadores e afirmam: “comunismo não é nem um *estado* a ser criado, nem um *ideal* pelo qual a realidade deverá se guiar. Chamamos de comunismo o movimento *real* que supera o estado atual das coisas. As condições desse movimento resultam das premissas atualmente existentes” (p. 32, grifo dos autores).

Logo, nota-se que o materialismo é o ponto de partida necessário para compreensão histórica que se faz por intermédio da consciência. Neste sentido, a consciência é secundária na trajetória da formação humana, mas não menos importante. É preciso que se parta da realidade, mas sem perder as inspirações, as fantasias, os ideais que irão auxiliar na compreensão deste movimento real. “[...] devemos portanto partir dos devaneios dogmáticos e das ideias extravagantes dessa gente, ilusão essa que se explica simplesmente por sua posição prática na vida, sua profissão e pela divisão do trabalho” (p. 54).

Do contrário, corre-se o risco do determinismo histórico. De achar que a história está dada e que as coisas sempre foram assim. Uma das críticas de Marx e Engels à Feuerbach é exatamente esta, ou seja, a teoria feuerbachiana visa provar que os homens dependem uns dos outros e que as coisas sempre foram assim. Dizem: “Ele quer que a consciência se apossesse desse fato, ele quer assim, a exemplo dos outros teóricos, suscitar uma justa consciência de um fato existente, ao passo que para o verdadeiro comunista o que importa é derrubar essa ordem existente” (p. 42).

Marx e Engels acreditam em homens históricos reais capazes de perceberem além da aparência das coisas “o que é visível a olho nu”, e assim, por meio de um ato consciente, por intermédio da filosofia, possam ver de maneira mais elevada e perceber a “essência verdadeira” das coisas. Na crítica a Feuerbach continuam:

“Não vê que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedente,

aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função da modificação das necessidades” (I.A., p. 43).

Nesta crítica a Feuerbach, acrescentam que o mesmo leva vantagem sobre os materialistas “puros” por perceber que o homem é um objeto sensível, mas o criticam por ter deixado de considerar o homem também como atividade sensível. Diante desta análise sobre a concepção materialista feuerbachiana, os jovens Marx e Engels descrevem o real sentido do materialismo histórico. Para “Feuerbach, história e materialismo são duas coisas completamente separadas” (I.A., p. 46). Esta crítica à Feuerbach se faz presente também nas Teses sobre Feuerbach, em que Marx irá defender a atividade sensível enquanto práxis “realidade e força, a terrenalidade do seu pensamento” (I.A., p. 100). No entanto, para Marx e Engels a história...

[...] não é senão a sucessão das diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais, as forças produtivas que lhe são transmitidas pelas gerações precedentes; assim sendo, cada geração, por um lado, continua o modo de atividade que lhe é transmitido, mas em circunstâncias radicalmente transformadoras, e, por outro lado, ela modifica as antigas circunstâncias entregando-se a uma atividade radicalmente diferente; chega-se a desnaturar esses fatos pela especulação, fazendo-se da história recente a finalidade da história anterior; é assim, por exemplo, que se atribui à descoberta da América o seguinte objetivo: ajudar a eclodir a Revolução Francesa; dessa maneira, confere-se então à história seus fins particulares e dela se faz uma “pessoa ao lado de outras pessoas” (a saber “consciência de si, crítica, único” etc.), enquanto que aquilo que se designa pelos termos “determinação”, “finalidade”, “germe”, “ideia” da história passada nada mais é do que uma abstração da história anterior, uma abstração da influência ativa eu a história anterior exerce sobre a história atual” (I.A., p. 46-47).

Esclarecidos sobre a concepção materialista histórica, de que ser é vir a ser, é processo e que a compreensão da história dará pistas para o passo a seguir, Marx e Engels começam a pensar acerca da conformação desta classe dominante a fim de travar lutas que neguem as condições sociais existentes. Afirmam,

“Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder *material* dominante numa determinada sociedade é também o poder *espiritual* dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes consideradas sob forma de ideias, portanto a expressão das

relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência, e conseqüentemente pensam; na medida em que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que têm uma posição dominante, entre outras coisas também como seres pensantes, como produtores de ideias, que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; suas ideias são portanto as ideias dominantes de sua época” (I.A., p. 48-49, grifo dos autores).

Diante deste contexto, Marx e Engels apresentam como massa revolucionária, o conjunto da sociedade diante de uma única classe que domina. No entanto, concluem que o interesse contra hegemônico destas classes se estende somente até que eles ascendam ao domínio. Portanto, o comunismo não se trata de uma disputa de classes ao poder. “O combate a se travar contra a nova classe dirigente tem como finalidade, por sua vez, negar as condições sociais existentes até então de um modo mais decisivo e mais radical do que puderam fazer todas as classes que ambicionavam o poder anteriormente” (I.A., p. 51).

Nas TF, o jovem Marx irá questionar a doutrina materialista que almeja uma conscientização dos homens por meio da educação. Diante disso irá afirmar que os “homens que transformam suas circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado” (TF, p. 100) e assinala à práxis revolucionária como alternativa para uma mudança das circunstâncias impostas pelas classes que dominam.

Neste sentido, o próximo capítulo abordará a concepção pedagógica que possui em sua origem e fundamento o materialismo histórico dialético, e, portanto, pressupõe a formação e transformação humana tendo como base esta práxis revolucionária assinalada por Marx.

CAPÍTULO 2

2 O BRASIL, A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA

O contexto educacional brasileiro perpassa por diferentes fases em seu desenvolvimento histórico decorrente das mudanças sociais, políticas e, sobretudo econômicas do país. Dermeval Saviani em 2008 lança a edição comemorativa da obra *Escola e Democracia*, sendo a primeira edição deste livro datada de setembro de 1983 o qual se insere em um debate polêmico acerca das teorias educacionais, ao passo que denuncia formas disfarçadas de discriminação no âmbito da educação e anuncia a partir disso, um novo rumo para as ideias educacionais no Brasil.

Em 1991, o mesmo autor busca dar continuidade a elaboração e aproximação dos leitores ao significado da concepção de educação anunciada em 1984 como pedagogia histórico-crítica, em seu livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*.

2008 também foi o ano de publicação da 2ª edição revista e ampliada do livro *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, sendo a 1ª edição de setembro de 2007, no qual Saviani realiza a periodização das ideias pedagógicas diante de investigações sobre a história do Brasil e as principais concepções de educação iniciadas em 1549 com o monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional e encerra em 2001 na configuração da concepção pedagógica produtivista, com destaque para o desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista e dos ensaios contra-hegemônicos que emergiram a partir da década de 80.

Com vistas a uma aproximação elementar no contexto dos debates pedagógicos que tiveram efervescência inicial ao longo da década de 80 no cenário educacional escolar brasileiro, busca-se neste capítulo situar a pedagogia que tem consonância com os princípios teórico-práticos do materialismo histórico, isto é, uma pedagogia marxista. O processo de construção desta pedagogia se deu com as obras anteriormente evidenciadas, no entanto, o seu desenvolvimento recente tem sido fruto de um trabalho coletivo de colaboradores que buscam explorar potencialidades da pedagogia histórico-crítica em diversos campos do conhecimento.

Os aspectos didáticos da concepção aqui pretendida foram propostos por João Luiz Gasparin, em 2002, com o livro *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica* que se

põe o desafio de traduzir a proposta pedagógica em um método didático o qual auxiliasse professores de diversas áreas do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem.

2.1 A pedagogia histórico-crítica: antecedentes e origem

Com a erosão da ordem feudal e conseqüentemente à ascensão da burguesia como classe, “então, revolucionária, heroica, audaz e empreendedora, conduz a burguesia ao poder político” (PAULO NETTO, 2008, p. 18).

O processo inicia, a rigor, lá na transição do século XIV para o século XV e é no século XVIII – não por acaso, o século da ilustração – que a burguesia, então revolucionária, ganha a hegemonia intelectual e cultural na Europa Ocidental. Nesse contexto, tem-se a primeira percepção teórica da chamada sociedade civil (*Idem*, 2008, p. 18).

A teoria pedagógica tradicional está relacionada à ascensão da burguesia ao poder, ou seja, concepção ligada a uma burguesia revolucionária que transformou o “Antigo Regime” e ascendeu a outra configuração de sociedade: a sociedade capitalista. Nesta nova sociedade “fundada no contrato social celebrado ‘livremente’ entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância” (SAVIANI, 2008a, p. 5).

Em uma análise mais geral, pode-se dizer que a pedagogia tradicional possui ao longo da história duas vertentes principais: 1) ligada ao princípio iluminista, o qual o homem se torna o centro das coisas, ele é o definidor de sua própria sorte. Portanto, cabia aos sistemas de ensino estimular as descobertas científicas, fundamentadas por uma abordagem positivista de ciência, para que o homem saísse da ignorância medieval e se aperfeiçoasse na construção de novos instrumentos de trabalho e conseqüentemente obter mais eficiência no domínio sobre a natureza. Uma vertente laica da teoria tradicional. 2) a outra vertente está relacionada ao processo em que se deu a pedagogia tradicional no Brasil colonial. Sabe-se que a colonização do Brasil contou com a contribuição das ordens religiosas, missionários franciscanos que programaram uma educação jesuítica com incidência maior sobre crianças indígenas a fim de atrair seus pais, bem como os caciques para conversão de toda a tribo em uma fé católica.

Nota-se que a primeira vertente procurou defender a socialização do conhecimento científico e sua apropriação por todos. Um lado positivo da teoria pedagógica tradicional que ainda não foi atingido devido às contradições expressas no modo de produção da sociedade burguesa que apesar de necessitar da ciência e do conhecimento para se

desenvolver, preocupa-se com a disseminação deste conhecimento a todas as classes correndo sério risco de sua manutenção no domínio da sociedade.

Conforme afirma Saviani (2008a, p. 5) “Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado”, no entanto, esta escola tradicional “além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar”.

Nesta pedagogia, a escola é centrada no professor que possui a função de transmitir o conhecimento científico cabendo ao aluno apenas disciplina e assimilação. Esta escola tradicional torna-se alvo de críticas com o advento da modernização da agricultura cafeeira e o deslocamento da economia brasileira do Nordeste para o Centro-Sul do país.

O Brasil passa por um momento de complexificação social, com o aumento da população global e da atividade industrial, do número de operários. A construção de ferrovias constituiu a base de um processo urbanizador e industrial:

“A burguesia industrial brasileira dos anos de 1920 incorpora de forma consistente a orientação fordista e a aplica ao objetivo de submeter o trabalhador aos ditames da fábrica, controlando, inclusive, sua vida íntima, como se pode ver no relatório das associações empresariais paulistas, redigido em 1926 por Otávio Pupo Nogueira, secretário-geral da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP): ‘Os lazeres, os ócios, representam um perigo iminente para o homem habituado ao trabalho, e nos lazeres ele encontra seduções extremamente perigosas, se não tiver suficiente elevação moral para dominar os instintos subalternos que dormem em todo ser humano’ (VIANNA, 1978, p. 79)” (SAVIANI, 2008b, p. 190).

Neste contexto, surgem concepções educacionais impulsionadas pelos aspectos da modernização e outras ainda inspiradas na Igreja Católica que procura reconquistar o terreno perdido da pedagogia tradicional. O quadro que se tem a partir do final de 1930 é um equilíbrio entre a pedagogia tradicional, mais voltada para sua vertente religiosa com viés de dominação da classe média e operária, e a pedagogia nova.

A pedagogia nova surge das críticas à escola tradicional em não conseguir solucionar os problemas da marginalidade. É uma teoria que acredita na escola como instrumento de equalização social e visa corrigir as distorções idade série e os índices de evasões. “O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. Alguém

está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, por meio dele, pela sociedade em seu conjunto” (SAVIANI, 2008a, p. 7).

A Escola Nova irá rejeitar o ensino centrado no professor, a transmissão dos saberes e sua assimilação pelos alunos disciplinados. Nesta nova pedagogia, o professor age como um estimulador e orientador do aprendizado e o centro da iniciativa passa a ser o aluno. Para que ocorra a aprendizagem o ambiente precisa ser estimulante [dotados de recursos materiais e estrutura] de constante relação interpessoal, possível apenas com um pequeno grupo de alunos. Neste sentido, trata-se de uma pedagogia que não valoriza somente o aprender, e sim o aprender a aprender ao colocar o aluno na busca pelo processo de aprendizagem.

O tipo de pedagogia descrito se deu apenas em grupos focais diante do custo mais elevado para sua consolidação, tendo em vista a necessidade de materiais didáticos e estrutura física a fim de se proporcionar o ambiente estimulador do aprendizado. Ocorre que o ensino público continuou em certa medida com o ensino tradicional e nos lugares em que a ideologia da escola nova foi absorvida, acabou por proporcionar certo “[...] afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos” (SAVIANI, 2008a, p. 9) e em contrapartida foi aprimorado o ensino à elite burguesa por meio de experiências nas redes particulares.

Portanto, na prática a pedagogia nova demonstrou-se ineficaz no que diz respeito à superação da marginalidade. Porém, na concepção teórica tornava-se dominante e no final da década de 50 e início de 60 surge um processo de mobilização popular, por meio da cultura e educação popular como exemplo as pedagogias Freinet e de Paulo Freire. De acordo com Saviani,

Se o movimento escolanovista se inspira fortemente no pragmatismo, o MEB e o Movimento Paulo Freire buscam inspiração predominantemente no personalismo cristão e na fenomenologia existencial. Entretanto, pragmatismo e personalismo, assim como existencialismo e fenomenologia, são diferentes correntes filosóficas que expressam diferentes manifestações da concepção humanista moderna, situando-se, pois, em seu interior. É lícito, portanto, afirmar que sob a égide da concepção humanista moderna de filosofia da educação acabou por surgir também uma espécie de ‘Escola Nova Popular’, como um outro aspecto do processo mais amplo de renovação da pedagogia católica que manteve afinidades com a corrente denominada ‘teologia da libertação’” (SAVIANI, 2008b, p. 303).

Por outro lado, uma preocupação com os métodos pedagógicos do escolanovismo faz emergir do instrumentalismo industrial uma nova teoria educacional denominada: Pedagogia tecnicista.

O desenvolvimento proporcionado pelo projeto de industrialização principalmente no governo Kubitschek, acrescido de uma interdependência das intensas relações internacionais entre o Brasil e o líder econômico ocidental, os Estados Unidos, gera uma contradição conflituosa comparada aos interesses ideológicos nacionalistas desenvolvimentistas.

Neste contexto, fez-se necessária uma articulação da teoria pedagógica tecnicista na busca por uma reordenação do processo educativo com fins mais objetivos e operacionais. Com forte demanda de preparação da mão de obra que atendesse a instalação das empresas estrangeiras no país, o sistema escolar tende a um modelo inspirado nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Segundo Saviani (2008a, p.10) “[...] Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”.

A partir deste contexto, surgem as produções editoriais acerca do valor econômico da educação, as teorias do capital humano, desenvolvimento, trabalho e educação, entre outros mencionados por Saviani (2008b) no capítulo XII com incisiva influência norte americana.

Na pedagogia tecnicista é o processo industrial que define a ação de professores e alunos que baseados na neutralidade científica, são guiados no que devem fazer e, assim também, quando e como o farão. Neste sentido, entende-se que a educação tecnicista busca solucionar o problema da marginalidade com a tentativa de adestrar homens eficientes, para que possam contribuir com o aumento do desenvolvimento e projeto burguês industrial de sociedade. O problema não é mais a ignorância e o rejeitado, mas sim o incompetente, ineficiente e improdutivo, aquele que não aprendeu a fazer.

Mais uma tentativa de solucionar a marginalidade em relação à educação sem sucesso. Para Saviani,

“[...] Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo

sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isso, o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas tornou-se irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência” (SAVIANI, 2008a, p. 12).

Conforme relata Saviani (2008b), a doutrina da interdependência foi aderida pela burguesia nacional, abandonada as características dos empresários nacionais que lutavam pela industrialização, essa classe torna-se aliada aos interesses internacionais logo que atingiu o objetivo imediato de um processo industrial como produto final, a consolidação de poder. Já as chamadas “forças de esquerda” [operários e classe média] se uniram em torno da consolidação industrial com bandeiras de continuidade, na luta pela nacionalização das empresas que se instauravam no Brasil pelo pacto de interdependência, bem como por reformas no sistema trabalhista, tributário, educacional, etc.

Tais contradições foram evidenciadas nas eleições presidenciais de 1960, quando se tem eleito pelas urnas o candidato Jânio Quadros da União Democrática Nacional, partido que de certo modo representava as inspirações econômicas burguesas, mas que, no entanto, apresentava como Vice-Presidência João Goulart que era como consta em Saviani (2008b) a figura número 1 do Partido Trabalhista Brasileiro, o qual apesar de não ter origem de partido da esquerda, possuía sua base no operariado.

Com a ascensão de Jânio nota-se o seu descompromisso com partidos e a sua intenção de prosseguir com uma política nacionalista caracterizada por uma relação internacional de independência. Sem apoio partidário e da classe dominante, Jânio renunciou e o seu vice João Goulart [Jango] assume a presidência nesse clima de ideologias contraditórias que assolava o país. De acordo com Saviani:

“Suas hesitações entre a pressão dos grupos econômicos dominantes e a fidelidade aos compromissos decorrentes de sua carreira política permitiram-lhe equilibrar-se no poder durante algum tempo, ao mesmo tempo em que preparavam sua queda. Quando, em março de 1964, por insistência de seus conselheiros imediatos, ele dava mostras de que havia superado as hesitações, apelando diretamente às massas, seu destino já estava traçado. O golpe militar desencadeado em 31 de março consumou-se logo em 1º de abril. Diante da alternativa: ajustar a ideologia política ao modelo econômico ou vice-versa, a Revolução de 1964 resolveu o conflito impondo a primeira opção (PEREIRA, 1970). E a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista foi substituída pela doutrina da interdependência” (SAVIANI, 2008b, p. 363-364).

Em 1964 é consumada a ditadura da burguesia fardada²³ (HUNGARO, 2010). Este novo regime apresenta uma ideia de ruptura política para que se efetivasse um crescimento socioeconômico advindo com o processo de industrialização relacionado à substituição de importações, configurado no pós-1930²⁴. Desta forma, longe de conseguir esgotar as contradições ocorridas à época, percebe-se com a síntese esboçada o interesse real da burguesia dominante no processo de ruptura ideológica para continuidade de um projeto econômico liberal e dependente.

No decorrer de duas décadas os discursos foram relacionados ao desenvolvimento econômico com segurança, a bandeira do Brasil se metamorfoseou em “segurança e desenvolvimento” (SAVIANI, 2008b, p. 367) e repercutindo inclusive no âmbito educacional com uma concepção produtivista da educação. Tal poder foi consolidado por meio da criação de decretos, conforme assinala Silva (2013):

“Após tomarem o poder, os militares iniciaram uma série de decretos, os chamados “Atos Institucionais”, que foram retirando gradativamente os direitos civis e constitucionais, culminando em 13 de dezembro de 1968, com o Ato Institucional número 5 (AI-5), que destituiu todo e qualquer poder do legislativo e judiciário, dando poderes absolutos (e ditatorial) ao poder executivo federal (presidente militar), bem como proibiu manifestações populares de caráter político, suspendeu os direitos de votar e ser votado nos sindicatos, criou uma censura prévia para jornais, revistas, livros, peças de teatro e músicas, concedeu poder aos militares para suspender os direitos políticos de qualquer cidadão brasileiro, dentre outras dezenas de atrocidades” (SILVA, 2013, p. 29-30).

Mas o que acontece com as “forças de esquerda” neste período? De acordo com Hungaro (2010), os anos que marcaram a ditadura foram também confrontados por contínuos processos de resistência e de reorganização do movimento operário. Surge na década de 70, fruto da chamada revolução cultural dos jovens iniciada na França e disseminada por diversos países, inclusive o Brasil, alguns estudos que faziam a crítica do sistema educacional dominante ao expor as funções reais da política de educação com interesses predominantemente burgueses. Esses estudos são abordados por Saviani

²³ Para Hungaro, a expressão “ditadura da burguesia fardada” avança em relação ao dito mais comum “ditadura militar”, pois revela: 1) o posicionamento de classe da ditadura explicitamente interessada à burguesia internacional que motivou golpes militares na América Latina. 2) Aponta que nem todos os militares estiveram em conformidade com o regime instaurado, tendo em vista a liderança do movimento de resistência ao regime com representações oriundas de quartéis.

²⁴ Mais sobre isso em SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, 2. Ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, capítulo XI.

(2008a), quais seja a “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, “teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado” e “teoria da escola dualista”.

Hungaro nos diz:

“Nesse processo – que envolve a crise do “milagre brasileiro”, a reorganização do movimento operário e o contínuo processo de resistência à ditadura (desde 1964) – o contexto político dos anos 1980 é modificado sensivelmente. Alguns fatos demonstram a profundidade dessas mudanças: o dossiê “Brasil Nunca Mais”, com as denúncias dos atos de terror praticados pelo governo autoritário (as torturas e os assassinatos); o movimento pela anistia; o fim do bipartidarismo; o surgimento de novas instituições políticas representativas dos interesses dos trabalhadores (a fundação do Partido dos Trabalhadores [PT] e da Central Única dos Trabalhadores [CUT], por exemplo); o retorno do Partido Comunista Brasileiro (PCB) à legalidade (em 1985); a luta pelas eleições diretas para presidente (com o movimento das “Diretas Já”); as vitórias eleitorais da esquerda, em alguns municípios importantes (como em São Paulo, por exemplo, em 1989); entre outros” (HUNGARO, 2010, p. 136-137).

De certo houve uma grande mobilização no campo educacional na década de 1980 com significativa ampliação da produção acadêmica científica, esboçada pelos livros e revistas educacionais que tiveram visibilidade à época. Fruto de um reestabelecimento do processo democrático burguês do país, com a luta pelas eleições presidenciais diretas e pelo fim de uma ditadura que durou 21 anos. Em 83 alguns estados já elegiam seus governadores por eleições diretas, mesmo ano em que foi lançado o livro *Escola e Democracia* e em 1984 tem-se aclamada a articulação pelas Diretas Já. Em meio a este movimento que fervilhava estudantes, educadores e as universidades, a educação encontra oportunidade para defender junto às transformações políticas a garantia da escola pública e de qualidade para toda população.

Organizações de educadores insurgem neste contexto com preocupações em relação ao significado social e político da educação, assim como ao aspecto econômico-corporativo. Neste âmbito fundam-se entidades científicas como a Associação Nacional de Educação (ANDE), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que juntas organizaram as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), e de cunho sindical tem-se a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), instituições que promoviam reuniões nacionais,

congressos, produziam revistas com temáticas voltadas para as teorias educacionais, políticas educacionais, a democratização da educação e da sociedade, etc.

O debate acerca das teorias educacionais emerge ante a realidade da marginalidade ligada à escolarização. Para Saviani (2008b, p. 367), “a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência” era um percalço que precisava ser suprimido.

E diz ainda:

“Uma particularidade da década de 80 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados” (SAVIANI, 2008b, p. 402).

Escola e Democracia se insere nesta busca e apresenta uma compreensão sistematizada e crítica das diferentes teorias da educação. Endossa em um primeiro momento as teorias até então configuradas e que tem servido de apoio para o universo pedagógico, como já mencionado, na busca pela superação da marginalidade social e aponta as contribuições e os limites de cada uma delas. Faz uma análise e sinaliza a uma nova teoria crítica da educação. O segundo capítulo é intencionalmente polêmico, tendo em vista a denúncia por meio de teses políticas que demonstram os equívocos das teorias educacionais, tradicional e escolanovista, somada a uma pequena consideração a “teoria da curvatura da vara”. Nos dois capítulos finais, Saviani esboça predicados básicos metodológicos de uma nova teoria educacional e por fim analisa as condições de sua execução na sociedade atual.

Detectado que o percalço da marginalidade precisava ser suprimido, Saviani (2008a) divide as teorias educacionais em dois grupos. No primeiro, aparecem as teorias que pensam ser a escola um instrumento de equalização social a fim de superar o problema da marginalidade. No segundo, elenca teorias que compreendem a educação escolar como reprodutora da discriminação e neste sentido reforça a marginalidade para uma manutenção do status quo social. Afirma Saviani:

[...] denominarei as teorias do primeiro grupo de ‘teorias não-críticas’ já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente, aquelas do segundo grupo são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura

socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo. Como, porém, entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, serão por mim denominadas de “teorias crítico-reprodutivistas” (SAVIANI, 2008a, p. 5).

No bojo das teorias não-críticas, encontram-se a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e pedagogia tecnicista, já contextualizadas neste capítulo. Pertencem às teorias crítico-reprodutivistas, como assinalado anteriormente, a “teoria do sistema de ensino como violência simbólica”, “teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE)” e a “teoria da escola dualista”.

A Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica foi desenvolvida conforme Saviani (2008a) na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, pelos autores Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron em 1975. Para os autores, a sociedade está estruturada sob um sistema de relações materiais determinadas e paralelo a estas relações materiais constitui-se um conjunto de relações simbólicas que se manifestam pelos meios de comunicação de massa, jornais, televisão, etc. que formam certas opiniões públicas; pelas diversas expressões religiosas; pela arte e pela literatura; por meio das propagandas e da moda; pela educação familiar etc., mas principalmente pela ação pedagógica institucional, ou seja, o sistema escolar. Conforme Saviani (2008a, p. 15) a violência simbólica é anunciada por Bourdieu & Passeron da seguinte forma: “Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força”. Neste sentido, o sistema escolar seria impositivo na disseminação de uma cultura dominante a classe dominada.

Para Saviani (2008a) esta teoria compreende a função da educação como reprodutora de desigualdades sociais, por meio da reprodução cultural ela contribui para uma reprodução social. Portanto o fenômeno da marginalidade de acordo com esta teoria se opera da seguinte forma:

“[...] marginalizados são os grupos ou classes dominados. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma. [...] Todos os esforços, ainda que oriundos dos grupos ou classes dominados, reverte sempre no reforço dos interesses dominantes” (SAVIANI, 2008a, p. 17).

Diante desta constatação, nota-se que os autores negam a luta de classes, e a torna impossível.

A teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE), esboçada por Althusser (1969) que ao avaliar a reprodução das forças produtivas e das relações de produção caracteriza o Estado em Aparelhos Repressivos e Aparelhos Ideológicos, sendo que os sistemas das diferentes escolas públicas e particulares compõem o grupo elencado por Aparelhos Ideológicos. São aparelhos ideológicos instaurados do pensamento dominante no sistema capitalista. “Os primeiros funcionam massivamente pela violência e secundariamente pela ideologia. Inversamente, os segundos funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão” (SAVIANI, 2008b, p. 394).

De acordo com esta teoria, a escola é o instrumento mais sofisticado para disseminar as ideologias dominantes da sociedade burguesa. No entanto, ao contrário da violência simbólica, Althusser considera a luta de classes. Resgata Saviani: “[...] o mesmo chega a afirmar que “os AIE podem ser não só o *alvo* mas também o *local* da luta de classes e por vezes de formas renhidas da luta de classes” (2008a, p. 20, grifos do autor). Porém, trata-se de uma luta ilusória, diante da complexidade atingida pelo sistema de dominação burguesa.

A teoria da escola dualista organizada pelos franceses Christian Baudelot e Roger Establet em 1971, afirma ser a função social da escola a reiteração ideológica burguesa e segundo consta em Saviani (2008b, p. 395) isto é feito de duas formas: “a inculcação explícita da ideologia burguesa e o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletariada”. Neste sentido, a teoria da escola dualista, tal qual a dos aparelhos ideológicos, admite a luta do proletariado. Todavia, considera que a ideologia da classe dominada só tem origem fora do ambiente escolar e cabe à escola mascarar tais inspirações ideológicas que se manifestam nas massas operárias e em suas organizações.

A partir destas análises e constatações, Dermeval Saviani aponta para uma teoria crítica da educação, mas reconhece que tais teorias reprodutivistas fizeram parte do movimento contra-hegemônico sem que abordassem uma proposta pedagógica educacional. “Elas empenham-se tão somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída” (SAVIANI, 2008a, p. 24). E mais, “[...] revela-se capaz de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo” (SAVIANI, 2003, p. 67).

De certa maneira havia uma tendência em considerar as teorias críticas de forma homogênea, o próprio reprodutivismo chegou a ser entendido como inspiração marxista. Neste período de “transição democrática”²⁵ as ideias pedagógicas contra-hegemonicas tinham caráter heterogêneo, permeavam entre pensadores liberais progressistas até os mais radicais anarquistas e nesse bojo tinham-se também as concepções de cunho libertador e as com preocupações fundamentadas no marxismo. Para Saviani o mais apropriado seria considerar o conjunto de propostas contra-hegemônicas, por meio da expressão “pedagogias de esquerda” e não “pedagogias marxista ou revolucionária” (SAVIANI, 2008b).

Neste sentido, das propostas contra-hegemônicas tem-se como pedagogias de “esquerda” e não necessariamente fundamentadas no materialismo histórico de Marx: 1) as pedagogias da educação popular, inspiradas na concepção libertadora de Paulo Freire com influências da Igreja na afinidade com a “teologia da libertação” e com a tradição anarquista em suas ideias libertárias. Essa pedagogia se organiza principalmente no âmbito dos movimentos populares, “de uma educação do povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo” (SAVIANI, 2008b, p. 415). 2) as pedagogias da prática, também ligadas a uma educação popular direcionava suas propostas a uma inspiração libertária com princípios anarquistas. “Estas geralmente se assumiam como ‘pedagogia da prática’ e, diferentemente dos adeptos da visão libertadora, trabalhavam com o conceito de classe” Saviani (2008b, p. 416) e não de povo. Os autores dessa pedagogia são: Oder José dos Santos, Miguel Gonzalez Arroyo e Maurício Tragtenberg. 3) a pedagogia crítico-social dos conteúdos formulada por José Carlos Libâneo que busca inspiração em um autor marxista, Snyders, propunha a ‘primazia dos conteúdos’ para distinguir-se de uma pedagogia conservadora. Deste modo, Libâneo dá indícios de uma pedagogia marxista, porém, em sua obra conforme Saviani (2008b, p. 418) “a mencionada referência teórica não chega a ser aprofundada, alimentando, antes, o objetivo da democratização da escola pública como sintomaticamente se expressa no próprio título do livro” Democratização da escola pública, com publicação em 1985.

Silva (2013) esclarece que as pedagogias ‘crítico-social dos conteúdos’ e ‘histórico-crítica’ são diferentes e reforça com a citação de Saviani que elas surgem com as mesmas

²⁵ Como já contextualizado: Após um longo período de intensa censura e perseguição política-ideológica surgia, no final da década de 1970, um período de transição de um Estado ditatorial a um Estado democrático-burguês, o que ficou conhecido como período de “transição democrática” (SILVA, 2013, p. 29).

preocupações, no entanto, a pedagogia crítico-social dos conteúdos se voltou para questões de âmbito intraescolar, equanto que a pedagogia histórico-crítica se preocupa com as questões didáticas consideradas as questões políticas e econômicas da problemática social.

Nesse novo quadro, surge a necessidade de se elaborar uma teoria pedagógica crítica, uma pedagogia marxista. Propõe Saviani:

“Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos” (SAVIANI, 2008a, p. 55-56).

A fim de superar os métodos novos e tradicionais, a pedagogia proposta por Saviani preconiza a relação entre educação e sociedade, na qual professor e aluno se tornam agentes transformadores no processo de ensino e aprendizagem. Essa pedagogia denominada inicialmente de “tendência histórico-crítica”²⁶ procurava dar conta das contradições explicitadas por meio da dimensão histórica e que também eram expressas na prática pedagógica, com o objetivo de articular os interesses populares com a transformação da sociedade.

As discussões e os estudos decorrentes deste período resultaram na elaboração coletiva da pedagogia que teve os marcos teóricos e metodológicos mais gerais apresentados no capítulo 3 de *Escola e Democracia*. Essa metodologia será analisada mais adiante.

Daí também emerge o debate político da educação, tratado por Saviani nas Onze teses sobre educação e política, capítulo 4 de *Escola e Democracia*. Segundo o autor, a afirmação de que a educação é sempre um ato político tornou-se *slogan*, com o intuito de

²⁶ O nome pedagogia histórico-crítica foi adotado em 1984. Efrain Maciel apresenta uma análise detalhada acerca da nomenclatura no capítulo 1 de sua dissertação. SILVA, Efrain Maciel e. A pedagogia histórico-crítica no cenário da Educação Física brasileira. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

enfrentar os dizeres de que o ato educativo é exclusivamente técnico-pedagógico, autônomo, apolítico.

A especificidade e a natureza da educação ficam prejudicadas ao se confundir prática pedagógica com prática política, no entanto, dizer que estas práticas são diferentes não significa dizer que são independentes uma da outra. Para Saviani, prática pedagógica e política são inseparáveis: “A dimensão pedagógica da política envolve, pois, a articulação, a aliança entre os não-antagônicos visando à derrota dos antagônicos. E a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos” (SAVIANI, 2008a, p. 68). Tem-se a ideia de que no ato educativo o professor está a serviço dos interesses do aluno (não-antagônicos), já na política uma classe se rebela em relação a outra, portanto, dominados e dominantes com interesses antagônicos.

Das considerações anteriores desprende-se que a pedagogia histórico-crítica é constituída a partir da concepção marxista, inspirada na compreensão do movimento histórico e materialista. Que não está aquém das teorias crítico-reprodutivistas, mas além por perceber as contradições existentes no real e procurar por meio da contradição, alternativas de superação. Conforme analisa Silva,

“[...] Essa pedagogia defende que por meio da educação é possível conhecer a realidade para então transformá-la, na mesma direção em que Marx afirma na décima primeira das Teses sobre Feuerbach (2007, p. 539, grifo no original), na qual se lê ‘os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo’” (SILVA, 2013, p. 36).

A teoria pedagógica histórico-crítica tem sua base filosófica em Marx, mas não coloca o peso e a responsabilidade da revolução comunista para a instituição escolar. Ora, é certo que sozinha a escola não fará a revolução, no entanto, o trabalho escolar configura-se como importante aliado no desenvolvimento cultural, que auxilia o desenvolvimento humano como um todo. Explica Saviani que:

“A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da

produção das condições materiais ao longo do tempo” (SAVIANI, 2003, p. 103).

Neste caminho, busca-se compreender os fundamentos filosóficos que embasam esta teoria pedagógica.

2.2 O Jovem Marx e a pedagogia histórico-crítica

O capítulo 1 desta dissertação trata de obras da juventude de Marx consideradas como parte integrante da evolução da teoria social marxiana. Fica latente diante da leitura dos Manuscritos de 44, a concepção materialista histórica dialética que se expressa na necessidade apontada pelo jovem Marx do ser humano se apropriar da riqueza produzida humanamente no intermédio das contradições do desenvolvimento capitalista, para que a transformação e superação desta sociedade se torne algo possível de ser alcançado. Tudo isso sem recair sobre um pensamento romântico, mistificado, cristianizado da essência humana e muito menos abandonar os patamares de desenvolvimento já alcançados por intermédio da sociedade capitalista, mas que hoje se encontra sem possibilidades civilizatórias.

A pedagogia histórico-crítica como já apontado neste estudo é uma pedagogia marxista. Ao se pensar as bases teóricas desta proposta pedagógica são fundamentais as contribuições de Marx e do materialismo histórico dialético desenvolvido por ele. A primeira aproximação em direção a uma proposta histórico-crítica consta no capítulo 1 do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, em que Saviani caracteriza a natureza e especificidade da educação e ao concluí-la como um fenômeno próprio dos seres humanos julga necessário que a abrangência da natureza da educação passe pela compreensão da natureza humana.

Neste sentido, a pedagogia histórico-crítica é dialética na medida em que percebe por um lado a “relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real”. Tal qual expresso no pensamento marxiano, essa dialética é fruto da contradição histórica materialista e de uma tentativa da compreensão e explicação da totalidade, “abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo” (SAVIANI, 2003, p. 141).

O materialismo observa a realidade, isto é, as relações entre a consciência e o real, de maneira que para o materialismo o ser humano pode existir sem a consciência, mas a consciência não pode existir sem o ser. Como foi visto nos MEF, a relação entre objetivação e subjetivação é um processo dialético em que o ser humano existe como consciência e como coisa, objeto, produto. Desta maneira, o homem transforma a natureza e é por ela transformado, em uma relação consciente que transcende o homem enquanto sujeito singular. Em I.A os jovens Marx e Engels afirmam: “Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (I.A., p. 20). E mais “a primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos” (p. 10). Significa que a consciência é um produto histórico, surge ao longo de um determinado processo de evolução da vida humana. Ora, antes dos seres humanos existiam outras formas de vida na terra, no entanto, suas condições reais de sobrevivência estão condicionadas a simples adaptações à natureza.

Portanto, o ser humano não apenas se adapta a natureza como também a transforma e isso, como já sabemos, o diferencia dos demais fenômenos e animais. Para transformá-la ele o faz pelo trabalho que se dá pela prévia ideação, uma ação intencional sobre a natureza, um agir teleológico. Neste processo o ser humano desenvolve e cria a cultura, o gênero humano. Estas relações só são possíveis de compreensão se feitas com base histórica.

O gênero humano torna-se cada vez menos submetido à pura casualidade das forças naturais e vai se submetendo as finalidades conscientes da atividade humana. Essa socialização das forças naturais não separa o ser humano da natureza, mas incorpora esta às relações sociais existentes. A apropriação da cultura, do saber elaborado (ciência) é necessária à sua formação e à sua humanização.

Fundamentado nesta base filosófica materialista, diz Saviani “[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2003, p. 12). Deste raciocínio, depreende-se que na ação intencional do homem sobre a natureza, isto é, por meio do trabalho, o homem a modifica e ao mesmo tempo é por ela modificado. Ocorre neste sentido, um trabalho educativo.

De acordo com Saviani (2003, p. 13), “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Diante disso, o autor situa a

educação como um “trabalho não-material”, tendo em vista que o “trabalho material” se configura na garantia da subsistência material cada vez mais complexa, de produção dos bens materiais. Já o “trabalho não-material” refere-se ao processo da prévia ideação, com a antecipação de ideias e objetivos da atividade de trabalho. “[...] Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)”. E mais adiante explica: “[...] Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2003, p. 12).

Saviani aponta duas modalidades do “trabalho não-material”, sendo a primeira a qual o produto é separado de quem o produziu, por exemplo, os livros e os filmes. Por ocorrer um intervalo entre o ato de produção e o consumo do produto, tem-se uma autonomia na forma como o produto é consumido. De maneira que nem sempre a interpretação de quem consome é fiel ao que realmente se quis dizer com o ato da produção. E como segunda modalidade ele aponta às atividades não-materiais em que o produto não se separa do ato de produção. Afirma Saviani:

“Neste caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação. Podemos, pois, afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir daí. Exemplificando: se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)” (SAVIANI, 2003, p. 12-13).

Como proposta pedagógica, torna-se fundamental a compreensão não só da natureza da educação, mas também a sua especificidade no âmbito escolar. O professor Saviani reporta ao que Marx analisa diante da problemática histórica chegando à conclusão de que “[...] é a partir do mais desenvolvido que se compreende o menos desenvolvido” (SAVIANI, 2003, p. 102). De acordo com Marx “[...] A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior” (MARX

1978, p. 120). Portanto, para a pedagogia histórico-crítica nas escalas cada vez mais amplas e complexas de produção da sociedade,

“[...] pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal de educação. Assim, para compreender-se as diferentes modalidades de educação, exige-se a compreensão da escola. Em contrapartida, a escola pode ser compreendida independentemente das demais modalidades de educação” (SAVIANI, 2003, p. 102-103).

E afirma ainda que “[...] a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão da prática pedagógica que subsiste no interior da prática social global” (SAVIANI, 2003, p 14).

Diante destas considerações, nota-se que a proposta pedagógica de base materialista histórica compreende que a educação escolar tem o papel de socializar o saber sistematizado. Este processo do ponto de vista metodológico exige pesquisa, conhecimento elaborado que parte da fase mais desenvolvida da proposta investigada, e a partir daí, o conhecimento de sua gênese, para então voltar ao ponto de partida agora melhor compreendida diante da análise histórica.

Portanto, tem-se esclarecido uma das divergências desta pedagogia em relação ao escolanovismo que como vimos anteriormente ocasionou uma despreocupação com a transmissão deste conhecimento sistematizado, que em certa medida era valorizado na teoria tradicional. Para Saviani (2003, p. 14) “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”.

Quando o currículo e a didática escolar são organizados na perspectiva do saber sistematizado, do saber mais desenvolvido e o aluno se apropria deste conhecimento, conseqüentemente ele se apropria da própria atividade humana. Essa assimilação do conhecimento pelo aluno, mediada pelo ensino sistemático e intencional que o professor realiza desses conteúdos clássicos, proporciona que estes saberes saiam de um estado latente para a vida novamente. Os alunos neste sentido reproduzem em sua própria atividade a humanidade que foi historicamente produzida pelos homens.

Conforme analisa Saviani (2003), a ciência da educação precisa se preocupar com a identificação dos elementos fundamentais que construa humanidade nos homens, bem como elencar as maneiras mais adequadas para fazer isso.

“Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógicos-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade e de uma nova cultura; de um novo homem, enfim” (SAVIANI, 2012, p. 7, grifos do autor).

Para elaboração da pedagogia histórico-crítica, Saviani, como vimos, recorre à concepção materialista histórico dialética desenvolvida por Marx. No entanto, como afirma Silva (2013) a análise das especificidades da educação e as formas complexas atingidas no século XXI tendo somente as obras de Marx como referência se tornaria impossível. Contudo, o professor Saviani busca elementos em estudiosos da educação com orientação também marxista para aprofundar e desenvolver esta pedagogia.

Diz Saviani:

“A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa pedagogia se inspira. Frisa-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico” (SAVIANI, 2008b, p. 422).

Diante destas preocupações, quais sejam - a de elaboração de uma proposta metodológica que estivesse alinhada com a transformação da sociedade capitalista, de uma pedagogia que reconhecesse a luta e os interesses de classes e a educação escolar no bojo das contradições humanas - é que a pedagogia histórico-crítica pensa o trabalho pedagógico como um processo mediador, o qual propicia a transformação do aluno acrítico e inintencional em relação à sociedade para um aluno crítico e intencional (SAVIANI, 2012).

“A referida mediação se objetiviza nos momentos intermediários do método, a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentalização, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2012, p. 9).

Fez-se necessário a partir de então a construção de uma proposta metodológica da pedagogia histórico-crítica, que se deu em cinco passos essenciais.

2.3 Aspectos didáticos da pedagogia histórico-crítica e suas contribuições para a formação humana

Conforme foi dito neste estudo e reafirmado por Silva (2013, p. 52) “A teoria educacional desenvolvida pela pedagogia histórico-crítica, inicialmente elaborada pelo professor Dermeval Saviani, tornou-se uma construção coletiva e vem se fortalecendo cada vez mais no âmbito contra hegemônico da educação”.

O professor do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Maringá (PR), João Luiz Gasparin foi o primeiro a elaborar uma didática da pedagogia histórico-crítica, com o propósito de socializar para as diversas áreas de conhecimento uma proposta que melhor auxiliasse a condução do processo de ensino e aprendizagem.

No livro *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*, Gasparin parte de uma estrutura com quatro níveis descendentes. O primeiro deles diz respeito à teoria do materialismo histórico-dialético que como já vimos deve-se partir da realidade prática, ou seja, a prática como ponto de partida é tudo aquilo que se faz para produzir e reproduzir a vida em sociedade, o fazer, o executar, o pensar, o propor humano está imbuído nesta prática. Portanto, tem-se que a prática não se revela somente como algo físico, mas o pensar é também prática. Ao partir da prática o ser precisa elevar-se a teoria no que diz respeito à busca pela gênese do objeto, a sua representação intelectual, isto é, tudo que foi ou que precisa ser dominado conceitualmente pelo indivíduo em relação àquela prática. Com prática e teoria imbricadas dá-se o retorno final a mesma prática, agora com novos elementos e um novo patamar de compreensão desta prática, algo completamente diferente do início. Deste primeiro nível estruturante, o autor nos esclarece o conceito de práxis.

Esta práxis se constitui a partir da articulação de dois elementos opostos (ação e reflexão), mas não excludentes os quais juntos potencializam uma transformação. Neste

sentido, Gasparin (2011) afirma que não existe prática sem teoria e do mesmo modo, a teoria é impossível sem a prática. Para o autor:

“Esse processo de prática-teoria-prática não é linear, mas se desenvolve em círculos concêntricos e crescentes, possibilitando ao aluno a busca contínua de novos conhecimentos e novas práticas. Trata-se de uma concepção metodológica que propõe um equilíbrio entre teoria e prática e os processos indutivo e dedutivo na construção do conhecimento escolar” (GASPARIN, 2011, p. 8).

E pelos dizeres de Corazza conclui: “Se a prática é ponto de partida e ponto de chegada no campo da criação do conhecimento, a práxis (ação-reflexão-ação) daí advinda, além de transformar a realidade social, forma e transforma o próprio sujeito fazedor-pensador desta práxis” (CORAZZA, 1991, p. 90 *apud* GASPARIN, 2011, p. 8). O professor Gasparin afirma ainda que diante destes pressupostos a educação precisa estar alinhada ao conhecimento científico e político, com vistas à construção de outra sociedade e de uma educação política.

O segundo nível tem inspiração na teoria histórico-cultural de Vigotski²⁷ está relacionado à zona de desenvolvimento imediato que resulta em um novo patamar de desenvolvimento atual. Foge ao propósito deste estudo resgate e compreensão minuciosa acerca desta teoria, e, portanto, a compreensão das contribuições didáticas será centrada no terceiro nível do livro que diz respeito aos cinco passos da pedagogia histórico-crítica: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. O quarto nível está na exemplificação, no chão da sala de aula, a leitura e interpretação do autor em relação às teorias mencionadas nos níveis que antecedem.

Diante desta estrutura, a obra de Gasparin é formulada em cinco capítulos que se desdobram nos passos propostos por Saviani. Sem o intuito de esgotar o todo desta obra busca-se na mesma, o sentido e a forma referentes a cada um destes passos.

Foi dito anteriormente que a pedagogia histórico-crítica percebe o trabalho educativo como mediador de uma prática social global. Diante disso é que foi pensada a metodologia que tem como ponto de partida e ponto de chegada à própria prática social. A mediação na figura do professor configura-se nos passos intermediários, a saber: problematização, instrumentalização e catarse. Da mesma forma que a teoria materialista

²⁷ Para saber mais a respeito da teoria histórico-cultural de Vigotski indico SAMPAIO, Juarez Oliveira. *A Educação Física e a perspectiva histórico-cultural: as apropriações de Vigotski pela produção acadêmica da área*. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

histórico-dialética, este método se dá em meio às contradições da atividade humana e neste sentido não ocorre na forma linear como é apresentado e está relacionado ao conceito de práxis aqui já mencionado. A figura 1 abaixo ilustra este método pedagógico:



Fonte: Saviani (2008c, 130).

A prática social como ponto de partida da prática educativa é comum a professores e alunos. É a ação do professor em listar e anunciar os conteúdos que serão trabalhados por meio de um diálogo com os alunos, porém, como alerta Saviani (2011) o professor possui uma visão sintética desta prática social, mesmo que seja uma síntese precária em relação ao assunto. E o aluno manifesta uma compreensão sincrética do assunto.

Gasparin (2011) esclarece os procedimentos práticos para o início desse passo, e afirma a necessidade do professor informar aos alunos que o conteúdo abordado (unidade didática) tem suporte no materialismo histórico, uma perspectiva de transformação da sociedade. A partir daí, dá início a exposição dos conteúdos e ao diálogo com os alunos a fim de diagnosticar o que os educandos já sabem acerca da proposta e qual uso fazem dela na prática social.

Contextualizado o conteúdo, o professor precisa expressar os objetivos que levarão os alunos a uma transformação constatada na prática social final. Portanto, os objetivos devem estar relacionados com o que os alunos já sabem e o que precisam saber mais, focados no processo de aprendizagem e não no processo de ensino que remete ao professor. Desta forma, os objetivos se expressam em um “para quê”, isto é, qual relevância social, econômica, política está por trás da apropriação destes conteúdos propostos para alunos.

O próximo passo é a problematização entendida não somente pelo questionamento entre o que deve ou não ser aprendido. Mas também parte de uma inquietação com a própria realidade da prática social. Para Gasparin,

“O processo de problematização, tanto conteúdo quanto prática social tomam novas feições. Ambos começam a alterar-se: é o momento em que começa a análise da prática e da teoria. Inicia-se o desmonte da totalidade, mostrando ao aluno que ela é formada por múltiplos aspectos interligados. São evidenciadas também as diversas faces sob as quais pode ser visto o conteúdo, verificando sua pertinência e suas contradições, bem como seu relacionamento com a prática” (GASPARIN, 2011, p. 34).

Nesta lógica, a escola estará lidando com condicionantes que se mostram presentes na sociedade e na prática pedagógica. Algumas dimensões a serem transformadas em questões segundo Gasparin (2011) são conceituais, científicas, histórica, política, econômica, psicológica, estética, filosófica, cultural, religiosa, etc. Problematizar estes condicionantes do cotidiano escolar e também sociais remete, a saber, qual conhecimento precisa ser dominado pelo aluno.

A instrumentalização é “entendida como apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2012, p. 9). Nesta fase os recursos técnicos, científicos e metodológicos devem ser usados com rigor, para que o conteúdo possa ser apropriado com significado e sentido para a vida dos educandos, como cidadãos e futuros profissionais. Na escola, o professor é o mediador social entre o conhecimento científico (conteúdo) e o aluno, ao passo que apropriado o conteúdo sistematizado, elaborado, este aluno alcance um novo patamar de desenvolvimento, não mais de maneira sincrética. É o movimento caracterizado por Marx e Engels (2007) ao afirmarem que os homens históricos reais são capazes de perceberem além da aparência das coisas “o que é visível a olho nu”, e assim, por meio de um ato consciente, por intermédio da filosofia, possam ver de maneira mais elevada e perceber a “essência verdadeira” das coisas.

Saviani denomina o quarto passo de catarse, “entendida na acepção gramsciana de ‘elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens’ (GRAMSCI, 1978, p. 53). Este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social” (2012, p. 9).

Portanto, trata-se do momento de elaboração teórica da síntese, de uma nova postura mental e expressão da totalidade. Uma nova atitude acerca da prática social, em que o educando precisa sistematizar a compreensão que ele tinha do todo no início do processo de aprendizagem e confrontá-la com a nova compreensão deste mesmo todo.

Gasparin diz que é por meio da avaliação da aprendizagem que o professor poderá diagnosticar se o aluno construiu uma nova síntese.

“É a avaliação da aprendizagem do conteúdo, não como demonstração de que aprendeu um novo tema apenas para a realização de uma prova, de um teste, mas como expressão prática de que se apropriou de um conhecimento que se tornou um novo instrumento de compreensão da realidade e de transformação social” (GASPARIN, 2011, p. 131).

Neste sentido a avaliação revela a apropriação teórica do conteúdo por parte do educando, mas direciona também o uso que o aluno fará deste aprendizado. O que se materializa no quinto passo desta pedagogia: a prática social final entendida como a nova proposta de ação a partir do conteúdo aprendido. Conforme Saviani a prática social é

“[...] compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica” (2012, p. 10).

Pode-se concluir que professor e aluno aprendem no decorrer de todo o processo. A mesma prática social é realizada, porém o modo como estão situados professor e alunos no interior dessa mesma prática social foi alterado qualitativamente pela mediação pedagógica. Neste sentido é que a própria prática social dará um salto qualitativo.

Gasparin alerta para a necessidade de

“[...] levar sempre em conta a relação entre noções e conceitos recém-adquiridos e entre as noções anteriormente obtidas. Isto porque a Prática Social Inicial e a Prática Social Final constituem um todo dialético, frequentemente contraditório, no qual se evidencia uma luta constante entre o velho e o novo” (GASPARIN, 2011, p. 144).

E propõe que seja elaborado conjuntamente, professor e aluno, um plano de ação que tenha como suporte o conteúdo trabalhado. Neste sentido, mais que constatar a apropriação por meio da avaliação, faz-se necessário provocar os alunos a uma nova postura, uma transformação social.

“Este plano procura prever o que cada aluno (ou grupo de alunos) fará na vida prática, no seu cotidiano dentro e fora da escola. [...] É o desenvolvimento de seu compromisso com a prática social, lembrando que esse método de estudo tem como pressuposto a articulação entre educação e sociedade” (GASPARIN, 2011, p. 144).

Nota-se que o método proposto pela pedagogia histórico-crítica, guiado pelo caminho aberto por Marx, traduzido a uma didática por Gasparin recupera o sentido da atividade educativa diante das contradições e desafios postos pela sociedade atual, com vistas a uma formação humana que ultrapasse os limites do capital.

2.4 O novo contexto da década de 90: a inflexão das pedagogias “de esquerda” e o discurso do fracasso dado à escola pública

A partir do final da década de 80, início dos anos 90 com o advento das teorias pós-modernas²⁸ e a ascensão das novas tecnologias informatizadas, bem como do novo ordenamento econômico-político da sociedade, o neoliberalismo²⁹ expressado em uma política mundial com os governos Margaret Thatcher na Inglaterra, Ronald Reagan nos Estados Unidos, Kohl na Alemanha, inspirados nos economistas Hayek e Friedman (SAVIANI, 2008b), é caracterizado um período de inflexão do pensamento contra-hegemônico que teve seu ápice, como foi visto, na década de 80.

Para Saviani (2008b, p. 428),

“[...] Isso porque se trata de um momento marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade. Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente as ideias de 1990. Por isso sua referência se encontra fora delas, mais precisamente nos movimentos que as precederam. Daí que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo ‘pós’ ou ‘neo’”.

Nota-se que são formuladas propostas no âmbito educacional tendo como base o escolanovismo e tecnicismo, com viés de renovação. Surge o neoprodutivismo, neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e o neotecnicismo.

²⁸ De acordo com Saviani (2008b, p. 426) “O clima cultural próprio dessa época vem sendo chamado de ‘pós-moderno’, desde a publicação do livro de Lyotard, A condição pós-moderna, em 1979. [...] Se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos”.

²⁹ De acordo com Saviani (2008b, p. 427) “[...] o neoliberalismo remete ao Consenso de Washington. [...] reunião promovida 1989 por John Williamson no Internacional Institute for Economy, que funciona em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina”.

O período de complexificação social dado pela incorporação dos sistemas fordista e taylorista da modernização industrial e agrária no Brasil, já tratado na página 47 deste estudo, fez emergir a concepção da escola nova, bem como os estudos acerca do valor econômico da educação. O neoprodutivismo se apresenta como uma reordenação destas teorias em virtude da restauração dos antigos sistemas modernos, o que ocasionou na substituição do fordismo pelo toyotismo³⁰.

Nesta nova configuração, a escola como promotora de educação para uma massa operária, com vistas a ocupar o tempo fora do trabalho destes trabalhadores, passa a servir como um instrumento individual de busca por qualificações cada vez maiores e amplas a fim de garantir uma empregabilidade do trabalhador. Percebe-se que a própria educação é transformada em uma mercadoria disponível ao indivíduo que dela necessita para um crescimento funcional. Nesta lógica, a máquina pública é desresponsabilizada no fortalecimento da economia (Estado mínimo) e conseqüentemente a educação pública passa a ser sucateada em prol de uma educação mercadológica, privatizada. Para Saviani,

“A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo” (SAVIANI, 2008b, p. 430).

Outro aspecto desta exclusão se deve ao processo de automação dado com o advento das novas tecnologias que dispensa a mão-de-obra operária dada no início da modernização, “estabelece o predomínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo”³¹ (SAVIANI, 2008b, p. 431). Este período então é denominado por Saviani por “pedagogia da exclusão”, pois trata-se de estimular o trabalhador a constantes atualizações de conhecimentos por intermédio dos cursos de diferentes enfoques educacionais, no

³⁰ De acordo com Saviani (2008b, p. 429) “[...] o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos de mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, el lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade”.

³¹ Estes conceitos são desenvolvidos por Karl Marx em *O Capital*. Referenciado por Saviani (2008b): MARX, Karl (1968) *O Capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. Esta obra é parte de um período mais enriquecido do pensamento marxiano, o chamado Marx da maturidade que não foi objeto desta dissertação.

entanto, mesmo com toda capacitação flexibilizada, o mercado não garante empregabilidade a todos os indivíduos. Decorre um aumento do trabalho feminino em condições aquém do gênero oposto, muitos caem no setor informal (trabalhos terceirizados, voluntariado, não-governamentais), bem como esta exclusão se dá no âmbito da juventude e dos idosos. Para Alves & Antunes (2004, p. 348-349, grifos dos autores):

“[...] estamos presenciando um processo histórico de desintegração, que se dirige para um aumento do antagonismo, o aprofundamento das contradições do capital. Quanto mais o sistema tecnológico da automação e das novas formas de organização do trabalho avança, mais alienação tende em direção a limites absolutos. Quando se pensa na enorme massa de trabalhadores *desempregados*, as formas de absolutização da alienação são diferenciadas. Variam da *rejeição da vida social, do isolamento, da apatia e do silêncio (da maioria) até a violência e agressão diretas*. Aumentam os focos de contradição entre os desempregados e a sociedade como um todo, entre a ‘racionalidade’ no âmbito produtivo e a ‘irracionalidade’ no universo societal. Os conflitos tronam-se um problema social, mais do que uma questão empresarial, transcendendo o âmbito fabril e atingindo o espaço público societal”.

Os mesmos autores afirmam ainda que tais contradições e manifestações por revolta dos trabalhadores “expulsos do mundo do trabalho”, impendem o indivíduo de terem uma vida dotada de algum sentido, o que nos guia para um processo de desumanização. Em entrevista à revista Caros Amigos³² na reportagem de Caio Zinet que trata de “Um modelo de exploração sem limites”, o professor Ricardo Antunes endossa que o problema não está no advento de novas tecnologias o que nos levaria a um retrocesso do ponto de vista do desenvolvimento humano. Diz: “Não estou dizendo que uma sociedade organizada e livre dos imperativos do capital deva recusar todo o avanço tecnológico. O que estou colocando aqui é outra coisa: ou o aparato tecnológico é voltado para o benefício real da população e das suas necessidades trabalhistas ou ela tem uma finalidade lucrativa. No último caso, ela se tornará facilmente destrutiva”.

Neste contexto destrutivo em que estão pautados os condicionantes sociais, surgem também de acordo com Saviani (2008b) além da “pedagogia da exclusão”, a correspondente pedagogia neoescolanovista, com o lema “aprender a aprender”, o que retoma a responsabilidade centrada do indivíduo na busca pelo conhecimento e

³² A revista Caros Amigos foi lançada em abril de 1997 trazendo Juca Kfourri na entrevista de capa. Cresceu, incorporou vários articulistas e jornalistas e se tornou referência de publicação contra-hegemônica, alternativa e de reflexão crítica do pensamento neoliberal. A revista procura praticar um jornalismo independente, crítico e comprometido com a transformação da sociedade brasileira. Fonte: <http://www.carosamigos.com.br/index.php/home/historia>

aprendizado, bem como a pedagogia neotecnista com a “pedagogia das competências”, “pedagogia da qualidade total” e “pedagogia corporativa” no que concerne as condições empenhadas por parte do Estado em maximizar as leis, entre elas as educacionais, e a criação de entidades reguladoras que garantam os princípios de eficiência e eficácia na produtividade conforme critérios pré-estabelecidos.

Nota-se ainda uma contínua interdependência de modelos adotados pelo sistema norte americano, tanto no âmbito econômico, quanto educacional com a criação das “universidades corporativas”. Conforme Saviani (2008, p. 441) “[...] Neste contexto, o educador, como tal, é ofuscado, cedendo lugar ao treinador: a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficiência dos agentes que atuam no mercado”. É, de fato, possível se pensar em uma teoria da dependência³³ que se arrasta desde a colonização deste país, com enfoque acirrado no decorrer do processo de industrialização.

No próximo capítulo busca-se na especificidade da educação física escolar esta mesma apropriação da obra marxiana realizada no âmbito da educação. Apropriação que se dá no âmbito teórico de forma indireta mediada pela ciência da educação, e também nas lutas políticas travadas na área. Verifica-se o avanço e as possibilidades que as produções científicas voltadas para educação física escolar brasileira, no decorrer do período de “transição democrática” e após a década de 80, têm apresentado, no sentido de contribuir com o processo de formação humana com perspectivas emancipatórias.

³³ “Em um artigo clássico, A estrutura da Dependência, publicado em 1970 na revista *American Economic Review*, Theotônio dos Santos conceitua a dependência como sendo uma situação na qual a economia de certos países é condicionada pelo desenvolvimento e pela expansão de outra economia à qual está subordinada. A relação de interdependência entre duas ou mais economias, e entre estas e o comércio internacional, assume a forma de dependência quando alguns países (os dominantes) podem se expandir e serem autossustentáveis, enquanto outros (os dependentes) só podem fazê-lo como um reflexo daquela expansão, o que pode ter um efeito positivo ou negativo sobre seu desenvolvimento imediato” por Paulo Daniel — publicado 06/01/2012 09:54, última modificação 06/01/2012 09:58 disponível em < <http://www.cartacapital.com.br/economia/40-anos-da-teoria-da-dependencia/>> acesso em: 12 de nov. 2014.

CAPÍTULO 3

3 O JOVEM MARX E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

3.1 *Tempo e história*

Desenvolvida ao longo do tempo no contexto da sociedade moderna, a Educação Física sempre esteve a serviço e sendo reflexo das relações sociais estabelecidas, com forte influência na formação da classe que vende sua força de trabalho, com objetivo de manutenção do status quo social.

Surge no século XIX com interesses vinculados aos da classe burguesa. Com o crescimento da economia, torna-se necessário a construção de um homem novo, conforme afirma Soares (2004 p. 5) “um homem que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases”. Deste modo, a Educação Física se torna essencial para a construção deste novo homem que irá vender sua força de trabalho dentro das fábricas e no campo. O olhar sobre o corpo mecanizado diante da mecanização do mundo vem à tona. “A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital” (SOARES, 2004, p. 6).

“O corpo não pensa, é pensado, o que é igual a analisado pela racionalidade científica. Ciência é controle da natureza e, portanto, da nossa natureza corporal. A ciência fornece os elementos que permitirão um controle eficiente sobre o corpo e um aumento de sua eficiência mecânica. Melhorar o funcionamento dessa máquina depende do conhecimento que se tem de seu funcionamento e das técnicas corporais que construo com base nesse conhecimento” (BRACHT, 1999, p. 73).

Devido ao rápido e desordenado processo de urbanização e áreas industriais, aspectos elementares para manutenção da saúde pública e higiene, como saneamento básico e coleta de lixo, não acompanharam tal evolução. No entanto, as doenças causadas pela falta destes serviços atingiram em maior número aos que estavam à margem do desenvolvimento, aos que outrora se aliaram a burguesia, mas que agora sentem o amargo gosto da opressão.

Todavia, considerar os “corpos doentes” como resultado da exploração e da miséria gerado pelo novo modelo econômico era um desagrado à nova classe no poder. Deste modo, a Educação Física, inicia sua batalha no controle dos surtos de doenças.

Com a desordem social estabelecida e a calamidade pública promulgada, os problemas de saúde pública acabaram por atingir os negócios burgueses, não apenas no rendimento dos trabalhadores fabris, como também começaram a ser diagnosticadas epidemias como a cólera, o tifo e a febre entre os ricos. E é assim que um processo de moralização sanitária se instaura na Europa em meados do século XIX e se espalha pelo mundo/Brasil.

“Degeneração progressiva, diminuição de peso e estatura, morte. Esta era uma das faces mais horripilantes (e que se tentava ocultar) da nova sociedade. Ela expressava de modo contundente a própria contradição do capital: a riqueza e a miséria. Tornava-se imperioso amenizar este quadro, não apenas com leis trabalhistas, pois, afinal, os exércitos deviam ser preservados... E a indústria, ela também se alimentava do vigor físico dos seus operários. Os ‘corpos saudáveis’ eram uma exigência do capital” (SOARES, 2004, p. 25).

A Educação Física, representante do Estado burguês, inicia seu discurso que garantia uma sociedade livre de hábitos que pudessem ocasionar em doenças, através da educação higiênica. Neste sentido, a burguesia garante seu papel de alerta à população e culpa a família, especialmente a figura da mãe (mulher), por não cuidar da higiene de seus entes, e assim, se eximir de qualquer responsabilidade no que pese a carga horária excessiva do trabalhador, dos baixos salários, das condições insalubres de trabalho e moradia dos operários, entre tantas outras condições miseráveis de existência da classe afetada pela desigualdade. O pensamento era o de educar o físico visando à higiene, a eugenia e o corpo produtivo, tendo como base ciência.

A educação escolar também teve seu papel primordial na formação do novo homem. As práticas de higienização e assepsias sociais realizadas pelo Estado, focadas na família, são tematizadas no ambiente escolar com foco nos trabalhadores e de garantia da manutenção da ordem vigente. Neste sentido, como afirma Soares (2004, p. 49),

“[...] torna-se indispensável frisar que o espaço dado à Educação Física, se, por um lado, representa avanço para a Educação, constituindo mais um elemento laico na sua estruturação, por outro, representa atraso, significando disciplinarização de movimentos, domesticação, pois se configura como mais um canal, absolutamente dominado pela burguesia, para veicular o seu modelo de corpo, de atividade física, de saúde... A sua visão de mundo”.

Neste primeiro momento a Educação Física era conhecida basicamente por Ginástica. Como exemplos, as escolas de ginástica alemã e sueca, que tinham como

princípios e objetivo corrigir e endireitar os corpos das crianças (SOARES, 2004). Tem-se um quadro de manutenção do status quo, ligado à Educação Física (ginástica), que estava a serviço de interesses do Estado burguês:

“[...] a nova educação physica deverá formar um homem typico que tenha as seguintes características: detalhe mais delgado do que cheio, gracioso de musculatura, flexível, de olhos claros, pele sã, desperto, erecto, dócil, entusiasta, alegre, viril, imaginoso, senhor de si mesmo, sincero, honesto, puro de actos e de pensamentos, dotado com senso de honra, compartilhando no companheirismo de seus semelhantes” (FISHER, 1934, p. 13-14 *apud* SCHNEIDER & FERREIRA NETO, 2006, p. 84).

Com a educação Física brasileira não foi diferente. A forte influência dos discursos de Rui Barbosa e Fernando Azevedo, por meio dos métodos ginásticos inspirados no modelo europeu, faz com que a educação física tenha grande vinculação com a pedagogia higienista. As propostas da educação física escolar possuem inspiração biológica, tal qual se deu na Europa e se instala no Brasil em meados do século XIX.

Em um primeiro momento, este processo de higienização se deu na família de elite. Ao Brasil colonial não interessava cuidar da saúde dos escravos, a eles seriam dados outros tratamentos médicos e neste momento a elite precisava garantir a superioridade da raça branca em relação à raça negra e aos índios colonizados. A Educação Física se expressa pela eugenia, conforme Soares (2004, p. 72) assinala “[...] esta opção reforçou e incentivou o racismo e os preconceitos a ele ligados, contribuindo para a manutenção dos polos de exploração de uma formação social escravista”.

Outro aspecto marcante da educação física escolar no Brasil, foi a influência recebida dos métodos da instituição militar, com o objetivo de desenvolvimento da aptidão física, auto-disciplina, respeito à hierarquia, capacidade de aguentar a dor, entre outros. Conteúdos estes que estavam em consonância com o projeto de ditadura do Estado Novo³⁴ que se apresentava na história do Brasil.

“A Educação Física não é ela mesma; em maior ou menor grau ela é a instrução física militar. A sua identidade e o seu desenvolvimento são totalmente determinados a partir de fora. Seu entendimento como atividade eminentemente prática colabora também para impedir a reflexão teórica em seu interior. A figura do professor, ou seja, o sujeito

³⁴ O Estado Novo foi um período político contraditório, governado pelo presidente Getúlio Vargas (1937-1945), marcado pelo alinhamento aos setores conservadores e que se configurou em um dos períodos mais autoritários da história do país. Getúlio Vargas foi um líder carismático que possuía sua base ligada aos setores populares, portador de discursos patrióticos e de reivindicações sociais, principalmente de cunho trabalhista.

que poderia desempenhar tal tarefa, também não está ainda presente” (BRACHT, 1997, p. 21).

Com base em princípios da escola nova, tem-se a criação dos cursos de formação de professores das escolas civis, nas décadas de 30 e 40, o que auxiliou no processo de diminuição da influência militar. Com o fim da II Guerra Mundial, o esporte começa a se expandir rapidamente, com referência na cultura europeia caracterizando-o como cultura hegemônica de movimento. O crescimento urbano e da indústria no Brasil contribuiu para a prática das atividades esportivas, e a educação física assume o papel de promover o esporte escolar.

Consumada a ditadura da burguesia fardada em 1964 (HUNGARO, 2010), contextualizada no segundo capítulo deste estudo. O professor assume a função de treinador perante seus atletas (alunos), com objetivo de disciplinar os corpos, diagnosticar talentos, reforçar as regras e a competitividade. Segundo Bracth (1997) “A Escola é a base da pirâmide esportiva”.

“Mais uma vez a Educação Física assume os códigos de uma outra instituição, e, de tal forma, que temos então, não o esporte da escola, e sim o esporte na Escola, o que indica sua subordinação aos códigos/sentido da instituição esportiva. O esporte na escola é o braço prolongado da própria instituição esportiva. Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo é sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas. O que pode ser observado é a transplantação reflexa destes códigos do esporte para a Educação Física (BRACHT, 1997, p. 22).

O esporte tratado como rendimento e formação de talentos retoma a centralidade do professor (treinador) no processo educativo. O esporte, especialmente o futebol foi utilizado pelos governantes da ditadura como forma de acalmar os ânimos de uma população que se mostrava insatisfeita com as frequentes opressões deste regime. A conquista da copa do mundo de futebol realizada em 1970 se deu diante uma preparação física e tática bastante rigorosa e por mediações entre os dirigentes militares e os dirigentes esportistas.

Apesar da conquista, o movimento contra-hegemônico perdurou e a redemocratização do país já contextualizada no capítulo 2 deste estudo também se deu no âmbito da educação física, em que uma corrente de professores “progressistas” se aproximam das discussões realizadas no âmbito da educação/pedagogia e começam a

refletir sobre a identidade social da educação física. Iniciam um processo de contextualização da educação física escolar em uma sociedade capitalista. “Indubitavelmente, a interlocução com a teoria social de Marx foi fundamental para a construção de um projeto de ‘intenção de ruptura’³⁵ da educação física com o seu passado conservador (HUNGARO, 2010, p.142)”.

Essa aproximação com a educação por intermédio da pós-graduação fez com que emergissem, no final dos anos 70 e início da década de 80, os primeiros cursos de pós-graduação da educação física³⁶ e conseqüentemente as primeiras entidades científicas com seus respectivos periódicos voltados para área.

“Para Bracht (2003), foi a partir da década de 1970 que o campo acadêmico da Educação Física começa a incorporar cada vez mais intensamente as práticas científicas, determinando a criação de entidades científicas próprias, a realização de eventos científicos, a criação de cursos de pós-graduação e a definição de programas de apoio à pesquisa” (LAZZAROTTI FILHO et al, 2010, p. 14 apud PATRIARCA, 2012, p. 85).

Ao passo que se tem um investimento governamental na criação da pós-graduação por áreas de conhecimento, utiliza-se de maneira estratégica as entidades científicas reguladas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como suporte para os dirigentes de pós-graduação e com fins de disseminação do conhecimento produzido no âmbito dos programas, a fim de projetar o Brasil dentre os melhores no ranking dos países produtores de ciência, o que se media pelo número de artigos publicados em periódicos internacionais.

O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) surge neste contexto, sob os resquícios de uma ditadura e com forte coerção perante as agências reguladoras de avaliação e fomento à pesquisa científica. Para Celi Taffarel, “O CBCE participou na sua fundação, em 1978, da lógica que sustentou um determinado modelo de pós-graduação no Brasil” (TAFFAREL, 2007, p. 32 apud BIANCHETTI, 2009, p. 16).

³⁵ Hungaro (2010) faz alusão expressão atribuída pelo professor José Paulo Netto, em decorrência do processo teórico-político dado pelo serviço social na luta contra sua funcionalidade, em suas origens, ao Capital que a partir da década de 60 vem sendo questionada. O rompimento com os interesses capitalistas e o engajamento pela superação da ordem burguesa constituem a essência do processo de “intenção de ruptura”.

³⁶ Conforme aponta PATRIARCA (2012), apesar da educação física se orientar por áreas de concentração compreendendo a biodinâmica, a sociocultural e a pedagógica, foi agregada à Área 21 da CAPES que corresponde às Ciências da Saúde, a qual abarca também a Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Fisioterapia.

Ainda que subordinado a um modelo produtivista de ciência em sua fase embrionária e como vimos no capítulo 2, com o advento nos anos 90 do neoprodutivismo que perdura aos dias atuais tem-se o CBCE, reconhecidamente, como uma das principais e mais importante entidade científica da área de Educação Física/Ciências do Esporte no processo contraditório e contra-hegemônico que abrigou e ainda abriga parte do campo crítico da mesma.

De acordo com Hungaro (2010, p. 143),

“[...] Neste sentido, talvez, o embate mais significativo tenha sido aquele ocorrido no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Fruto das circunstâncias democráticas renovadoras, os rumos dessa instituição acadêmico-científica foram alterados. A segunda metade da década de 1980 foi rica, também, para a ação política renovadora dessa instituição – originalmente, fundada por médicos e professores de educação física e influenciada pela tradição científica norte-americana (mais precisamente, estadunidense e canadense) – de forte inspiração positivista (a começar pelo nome: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – uma alusão aos *colleges*)”.

Os embalos de uma “intenção de ruptura” foram dados pela área de concentração pedagógica da educação física em busca de uma superação do paradigma esportivista e de aptidão física que ainda se faziam presentes na prática pedagógica dos professores.

“Esta geração foi responsável por um movimento renovador na Educação Física brasileira que “deu um salto qualitativo não somente em relação só a sua prática, mas também quanto aos seus pressupostos teóricos, dialeticamente produzidos e responsáveis pela superação dessa prática” (OLIVEIRA, V., 2012, p. 23 apud SILVA, 2013, p. 13).

O Movimento Renovador da educação física brasileira é aqui caracterizado pela ação e articulação de um conjunto de autores/atores que por meio de suas produções e embates acadêmicos, científicos e políticos, embasadas pelo campo crítico de influência marxista, se opunham à concepção positivista, biologicista, dominada pelo paradigma da aptidão física, bem como a crítica do esporte como elemento “legitimador” da educação física no interior da escola e apontavam o significado utilitarista, alienante, mercadológico que o esporte tinha (tem) nessa concepção.

Destacam-se como os primeiros autores/atores dessas discussões Vitor Marinho de Oliveira com a obra *O que é Educação Física* (1983); João Paulo Medina no livro *A Educação Física cuida do corpo... e “mente”* (1983); Lino Castellani Filho, com o artigo *A (des) caracterização profissional-filosófica da Educação Física* (1983), acerca da história

com *Educação Física no Brasil: a história que não se conta* (1988); no debate científico *Educação Física/Ciências do Esporte no Brasil de hoje: pelos meandros da educação física* (1993), Valter Bracht, com *A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista* (1986), *A Educação Física escolar como campo de vivência social* (1988), *Educação Física: a busca da autonomia pedagógica* (1989), *Educação Física e aprendizagem social* (1992), *Educação Física/Ciências do Esporte: que ciência é essa?* (1993); Mauro Betti, com a obra *Educação Física e sociedade* (1991); Coletivo de Autores,³⁷ com a obra *Metodologia do ensino de educação física* (1992), Elenor Kunz, no livro *Transformação didático-pedagógica do Esporte* (1994) e Carmen Lúcia Soares acerca da história com *Educação física: raízes europeias e Brasil* (1994).

Essa tensão das pedagogias “de esquerda” é possível de ser notada nas publicações da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), que publica desde setembro de 1979, sob a responsabilidade do CBCE que apesar da subordinação ao modelo positivista da Área 21, tem sido utilizada como elemento de disputa científica com todas as contradições que esse campo apresenta. Nota-se, por exemplo, o artigo já citado de BRACHT *A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista* nos índices da RBCE volume 7 – número 2 de janeiro de 1986, que procurou evidenciar e clarificar através das teorias que explicam a Educação Física, as visões a-históricas, a-críticas e falseadoras da realidade que são compartilhadas pela maioria dos profissionais desta área de conhecimento humano.

Outro artigo da professora da Secretaria de Educação de Pernambuco Ana Maria A. Feitosa, intitulado *A educação física precisa de filosofia* no índice do volume 8 – número 1 de setembro de 1986, em uma clara tentativa de iniciar uma reflexão acerca da prática pedagógica da área a fim de torná-la científico-pedagógica para que possa contribuir com o desenvolvimento do ser humano.

O editorial da RBCE em comemoração aos dez anos do CBCE em 1988 demonstra claramente a intenção desta entidade científica na democratização da ciência como fator de humanização e instrumento de luta contra-hegemônica. O texto apresentado pela diretoria do editorial do volume 10 – número 1 de setembro de 1988 diz:

³⁷ Essa obra é usualmente citada desse modo, razão pela qual optei por essa forma de referência. A própria ficha catalográfica apresenta: “Metodologia do ensino de educação física/ coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)”. Os autores da obra são: Carmen Lúcia Soares; Celi Nelza Zülke Taffarel; Elizabeth Varjal; Lino Castellani Filho; Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

“[...] Essa perspectiva de entendimento tem nos levado a considerar a necessidade imprescindível de aliarmo-nos às demais organizações sociais que se apresentem atualmente na sociedade civil e que objetivam também, a democratização da ciência, entendendo-se isso como sendo o acesso da maioria, tanto ao processo de produção quanto ao usufruto do conhecimento científico, por ser esse em nossa sociedade, um dos principais elementos de emancipação e de humanização, portanto, instrumento de luta, nos interesses de classes”.

“[...] acreditamos ser o CBCE um instituição científica cuja a existência é primordial, para que também na área das Ciências do Esporte, a sociedade encontre um canal competente na luta pelo desenvolvimento e estabelecimento de novas formas de relações entre os poderes constituídos e os interesses da maioria do povo brasileiro, para que a produção e usufruto dos benefícios que poderão advir do desenvolvimento científico, também nesta área, não sejam privilégios de poucos, mas sim, direito de todos os Brasileiros”.

Ainda neste volume 10 de 88, têm-se os artigos que definitivamente endossam o período de contra hegemonia e o papel que a revista cumpre no momento. São eles: *Educação Física e a nova lei de diretrizes e bases: subsídios para a discussão* do professor Apolônio A. Do Carmo da Universidade Federal de Uberlândia-MG, que por intermédio de Saviani, faz a crítica à sociedade capitalista e as relações entre capital x trabalho, divisão social do trabalho, etc. Outro artigo da professora Carmen Lúcia Soares professora da Unicamp, *Fundamentos da Educação Física Escolar*, o qual busca discutir o currículo e a inserção da educação física no âmbito escolar e se referencia no próprio Marx para essa construção. E um último do professor Elenor Kunz, da Universidade Estadual de Santa Catarina, *Educação Física: mudanças e concepções*, que discute a reivindicação por mudanças e transformações na área educacional.

Ressalta-se que as publicações datadas na década de 1990 mencionadas anteriormente, expressam uma síntese do embate teórico advindo do período de “transição democrática” dos anos 80. Portanto, não estão relacionados com o neoprodutivismo repleto de significantes do processo de recrudescimento do pensamento conservador influenciado pelos pensamentos pós-moderno, pós-crítico, neotecnicista, neo-escolanovita e neoconstrutivista já abordados no capítulo 2 desta dissertação.

No volume 14 – número 2 de janeiro de 1993 o editorial discute currículo e os resultados das investigações apontam para um reforço da legitimação da educação física e esportes nas instituições de ensino, a introdução de novos conteúdos e a mudança da organização e a forma de avaliar os currículos tendo em vista a descoberta de novas tendências.

Nesta mesma revista, na parte destinada aos “pontos de vista”, Francisco Eduardo Caparroz questiona: *Órfãos dos anos 80?* O jovem Caparroz, recém-formado lança uma indagação a qual retrata bem o período pós-ditadura. Essa reflexão se deu devido a uma discussão realizada no curso com a temática do currículo proposto pelo CBCE na 44ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) a qual é associado. Caparroz percebe que os jovens estudantes e professores, frutos da década de 80 que ali estavam quase não participaram das discussões, apenas como ouvintes e ainda assim não compreendiam bem o que era dito pelos professores (nascidos nas décadas de 50, 60) que organizavam o curso. Segundo o autor estes jovens não participaram do movimento de redemocratização do país e, portanto, não possuía em sua maioria, a consciência política que se fazia necessária ao debate proposto e nem viam sentido na discussão por não estarem diante de um inimigo visível: “É necessário entender que os discursos feitos hoje na área da Educação Física não possuem eco para nós, professores da geração 80” (p. 92).

Caparroz (1993) analisa que a década de 80 considerada por alguns economistas como a, “década perdida,” conceito que se estendeu para outras áreas inclusive a educacional, foi ao também uma década de redemocratização. No entanto, com o fim do inimigo comum (o governo ditatorial) foi o capitalismo quem venceu ao instaurar principalmente na juventude o desejo pelo consumo. E conclui:

“Nós, jovens, não podemos fugir da luta de uma educação física comprometida com uma sociedade justa, igualitária e efetivamente democrática. Mas nós queremos que se repense o discurso que temos ouvido. É preciso que aqueles que foram a vanguarda, num dado momento, tenham vontade política e sensibilidade para perceber que somos diferentes deles e que temos nossas dificuldades em compreender seus discursos. É necessário que nas discussões sobre os currículos da Educação Física nós sejamos ouvidos. Quando se repensar a formação do profissional desta área é preciso levar em consideração a formação da consciência e o processo histórico de cada geração. Resta saber se eles tentarão repensar seus discursos e nos sensibilizar, nos mobilizar nos conscientizar na necessidade de lutar politicamente ou optarão em ficar com seus atuais discursos. Resta saber se eles vão nos deixar como órfãos dos anos 80, órfãos da década perdida, órfãos da geração Mauricinho. Vamos lutar para que a primeira hipótese se confirme” (p. 92).

Ressalta-se também o artigo publicado na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 77, set. 1996 é o de Marcelo Guina Ferreira intitulado

Educação Física: Regulamentação da Profissão e Esporte Educacional ou...Neoliberalismo e Pós-Modernidade: foi isso que nos sobrou?

Estes artigos ilustram o período de inflexão dado ao final dos anos 80 início de 90, intensificações de uma sociedade capitalista cada vez mais complexa que se entendem aos dias atuais. As relações produtivas dadas na atualidade, tendem a impedir o processo de desenvolvimento do gênero humano, tendo em vista a relativização, a flexibilização e as condições necessárias ao acesso no mundo do trabalho.

Para Hungaro (2010) o diagnóstico emergente dos anos 90 “[...] uma conjuntura avessa ao marxismo não significa o “fim de Marx”, mas tão somente a constatação de que a realidade não tem tendido para a teoria. Em outras palavras, as circunstâncias não têm sido favoráveis às formulações marxianas (e marxistas)” (p. 144, grifos do autor).

Ainda segundo Hungaro, diante de uma análise marxista, no âmbito da educação física houve um “retorno às mentiras”, tendo como base o livro de João Paulo Medina no livro *A Educação Física cuida do corpo... e “mente”* (1983).

Esta constatação tem estreita referência com o contexto analisado no segundo capítulo desta dissertação, o qual proporcionou sérias críticas ao projeto de modernidade com viés revolucionário e impactou consequentemente àqueles que hora se alinhavam as perspectivas da emancipação humana, ou seja, da superação da sociedade capitalista.

Deste modo interrompe-se o processo de “intenção de ruptura” e a educação física escolar antes comprometida com a transformação da sociedade passa por um processo de desvalorização e constantemente coloca o projeto revolucionário em dúvida “uma vez que se assentava na certeza de que a realidade poderia ser compreendida em sua totalidade e radicalmente transformada numa intenção coletiva e consciente” (HUNGARO, 2010, p. 151).

Na busca por uma identidade pedagógica alicerçada ao novo projeto de formação liberal, os próprios professores não compreendem a sua função e a relevância dos conteúdos da cultura corporal como objeto de formação humana e banalizam as aulas de educação física com o “chamado rola bola”, a prática pela prática. Como já foi visto a própria escola pública tem perdido espaço na competição instaurada pelas múltiplas ofertas de ensino particular, cursos preparatórios para o mercado empreendedor de curta duração, à distância, etc.

Se por um lado, a educação física escolar tem se desvalorizado no âmbito escolar, no que tange as práticas corporais com incidência fora da escola se destaca no seio das

academias de ginásticas, com as modalidades de momento: pilates, crossFit, TRX, grupos de corrida, etc. na ótica da promoção de saúde e da qualidade de vida, em seu conceito reduzido a uma ausência de doença ou na concepção estética corporal. Busca-se na análise realizada pelo professor Hungaro em 2010 as raízes desta constatação dada na realidade atual. O primeiro suposto dado está relacionado à categoria alienação, conforme analisamos detalhadamente no capítulo 1 deste estudo, é dada pela desapropriação do ser ao seu objeto “a objetivação, a produção do trabalhador, e nela o estranhamento, a perda do objeto, do seu produto” (MEF, p.81).

No entanto, o trabalhador não se percebe como ser alienado, isto é, “há uma compreensão distorcida, falsificada ou invertida da realidade, a qual se deve, entre outros fatores, à tomada da aparência como se fosse a essência do fenômeno” (HUNGARO, 2010, p. 152). A classe que domina a organização desta sociedade, e aqui, retoma-se de certo modo, a teoria da violência simbólica conforme Saviani (2008a, p. 15) a violência simbólica é anunciada por Bourdieu & Passeron da seguinte forma: “Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força”. No entanto, apesar de reconhecer a existência de uma violência simbólica, diverge-se desta teoria em sua crítica reprodutivista. Para o marxismo, torna-se fundamental a superação da condição alienante imposta neste modo de sociedade, faz-se necessário a busca pela essência dos fenômenos.

Deste modo, o discurso promissor influenciado pelo pensamento pós-moderno que é dado às práticas corporais em outros campos que não a escola, apresenta-se como falso na medida em que o professor fora da escola também está subordinado à lógica do capital e de certa maneira ainda mais vulnerável tendo em vista que muitos caem no setor informal (trabalhos terceirizados, voluntariado, organizações não-governamentais, setor de serviços) sendo obrigados a cumprir jornadas de trabalho mais intensificadas, sujeitos a condições salariais suscetíveis a situação da economia do mercado, sem direito a férias, décimo terceiro salário, entre outros direitos do trabalho garantidos pela constituição.

Nota-se que a prática social como ponto de partida da prática educativa é comum a professores e alunos, tendo em vista que os próprios professores precisam ser educados, a fim de saírem da condição alienante para uma tomada de consciência sobre os

determinantes sociais que se tornam cada vez mais complexos no desenvolvimento do capital.

Entende-se que a educação física deve buscar alternativas de superação não só no contexto escolar e fora dele, mas ascenda também a uma transformação do modo de produção neoliberal, da sociedade capitalista, por meio das contradições e na histórica disputa contra-hegemônica. Sabe-se que a teoria marxiana é base de um pensamento que se fundi a uma prática revolucionária, mas que tem sido rejeitada com o advento da pós-modernidade. Para Hungaro e de acordo com ele, “uma das maiores contribuições de Marx ao pensamento humano foi a demonstração de que o modo de ser burguês é histórico, ou seja, construído pelos próprios homens e, portanto, passível de ser modificado pela ação humana. Os homens fazem sua própria história, mas nos limites de suas circunstâncias” (HUNGARO, 2010, p. 156).

3.2 O materialismo histórico e a contemporaneidade

O objetivo central desse capítulo é apresentar um mapeamento e análise das produções científicas encontradas no âmbito das discussões do CBCE que trataram a relação entre a teoria social marxiana e a educação física escolar brasileira tendo como horizonte as circunstâncias desfavoráveis dos anos 1990 ao pensamento revolucionário da educação física. Conforme conclui Hungaro (2010, p. 156): “[...] Embora o termo seja forte (talvez, inadequado), de lá para cá, a educação física voltou a ‘mentir’. O contexto que deu origem à crítica pós-moderna conduziu a educação física a ser ‘mentirosa’ e, com isso, mais uma vez, tornar-se funcional ao capital”.

Para isso, foi feita uma divisão das produções mapeadas entre 1) as que possuem como base o materialismo histórico e fizeram esta relação de forma explícita constatada nas citações e referências, 2) as produções relacionadas às pedagogias “de esquerda” e não necessariamente fundamentadas no materialismo histórico de Marx, conceito já apresentado na página 54 desta dissertação, e, por fim, 3) as demais produções científicas mapeadas no âmbito da educação física escolar que de certa forma buscam uma funcionalidade ao capital.

Este mapeamento foi feito na análise de artigos científicos relacionados à educação física escolar, publicados de 1990 a 2014, na Revista Brasileira de Ciências do Esporte; de 2009 a 2013, nos Cadernos de Formação da RBCE e de 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013, no

Grupo de Trabalho Temático (GTT) Escola dos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) - conforme metodologia descrita na introdução desta dissertação - sendo que a escolha pelas datas se deu pelo fato de 1990 iniciarmos o período de inflexão das pedagogias “de esquerda”, no caso da RBCE, assim como os cadernos de formação tem em 2009 sua primeira edição e 2013 a última disponibilizada e os Anais do CONBRACE só se encontram acessíveis no site do CBCE a partir de 2005 a 2013, tendo em vista que o próximo será realizado em 2015 (ano ímpar).

A RBCE, que publica desde setembro de 1979, sob a responsabilidade do CBCE como já sinalizado anteriormente se estabeleceu em meados da década de 80 como instrumento de luta no que diz respeito à democratização do conhecimento científico da área, com produções voltadas para a emancipação e formação humana.

Compreendidas as contradições da luta de classes, a democratização da ciência parece ter se consolidado tendo se tornado um dos mais importantes periódicos científicos brasileiros da educação física, dada representatividade do próprio CBCE. Bem como, seus números, desde 1979, estão disponíveis com acesso livre em <http://www.rbceonline.org>.

Até o ano de 2010 a revista teve publicações com periodicidade quadrimestral, após esta data conforme explica Silva (2013) houve necessidade de adequação para sua indexação na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e passou a ser publicada trimestralmente e a partir de 2013 está sendo publicada somente no formato digital.

De acordo com Silva,

“O volume 12 de 1992 reuniu os números 1, 2 e 3 e demarcou o início de um longo período no qual a revista adotou uma seção temática para cada edição, sendo que a sequência dos temas publicados na revista foi: lazer, ensino da Educação Física, aprendizagem motora, atividade física e saúde, currículo, questões de gênero, legislação, metodologia do ensino, avaliação, esporte, comunicação e mídia, lazer e meio ambiente, intervenção e conhecimento, epistemologia, saúde e qualidade de vida, formação profissional docente e prática educativa, as cartas brasileiras de Educação Física, Educação Física escolar, atividade física e envelhecimento, bases biológicas, pós-graduação, políticas públicas, história, Educação Física adaptada, treinamento, linguagem, comunicação e mídia, infância, doping, desempenho e vida, jogo, saúde e sociedade, o local e o global na prática cotidiana, didática, avaliação da produção científica, biodinâmica do movimento humano e marketing. Com o tema Estatuto de Defesa do Torcedor e o espetáculo esportivo a edição de setembro de 2008 (v. 30, n. 1) foi a última com as seções temáticas” (SILVA, 2013, p. 55).

É indexada em indicadores internacionais e reconhecida como B1 no sistema de avaliação Qualis/Capes (2010-2012).

Outro periódico importante, os Cadernos de Formação RBCE, publicados desde 2009, de caráter mais recente e editados pela mesma entidade científica, foi alvo de investigação. Esse periódico busca materializar textos “que procuram dialogar mais diretamente com o cotidiano daqueles que atuam no magistério, não apenas com seus fazeres, mas muito em função das possibilidades que emergem das práticas e que sobre elas se debruçam (VAZ e OLIVEIRA, 2009, p. 7)”. Enquanto a Revista Brasileira de Ciências do Esporte mantém seu intuito de contribuir para a veiculação de artigos oriundos de pesquisas que compõem o interesse da educação física/ciências do esporte, os Cadernos buscam alcançar um diálogo mais dinâmico com professores, escolares ou não.

O CONBRACE, encontro científico de periodicidade bienal, é tido como o maior evento do CBCE e um dos mais importantes congressos dentre as sociedades científicas da área. A primeira edição, em 1979, foi em São Caetano do Sul (SP) e, a mais recente (2013), em Brasília. Os Anais do CONBRACE são publicações dos trabalhos apresentados nos congressos que possui temática dividida por Grupos de trabalho na seguinte ordem:

Atividade Física e Saúde; Comunicação e Mídia; Corpo e Cultura; Epistemologia; **Escola**; Formação de Professores e Mundo do Trabalho; Memórias da Educação Física e Esporte; Movimentos Sociais; Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais; Políticas Públicas; Pós-Graduação; Recreação e Lazer; Treinamento Esportivo.

Em 2005 teve sede em Porto Alegre, o XIV, com tema central – Ciência para a Vida – que buscou responder à necessidade de uma reflexão contextualizada no campo da Educação Física e das Ciências do Esporte sobre os limites e possibilidades de contribuição para as expressões da vida, a partir de suas especificidades. O GTT Escola teve 56 artigos publicados nos Anais.

Realizado em Recife no ano de 2007, o tema norteador do XV CONBRACE e II CONICE foi Política científica e produção do conhecimento que sinalizou a necessidade de aprofundar o debate no que se refere às questões que desafiam o âmbito da pesquisa e da pós-graduação nacional, de modo geral, e as áreas de concentração e linhas de pesquisa, por exemplo, no campo específico, sem perder de vista o motivo pelo qual se faz pesquisa. O GTT Escola teve 36 artigos publicados nos Anais.

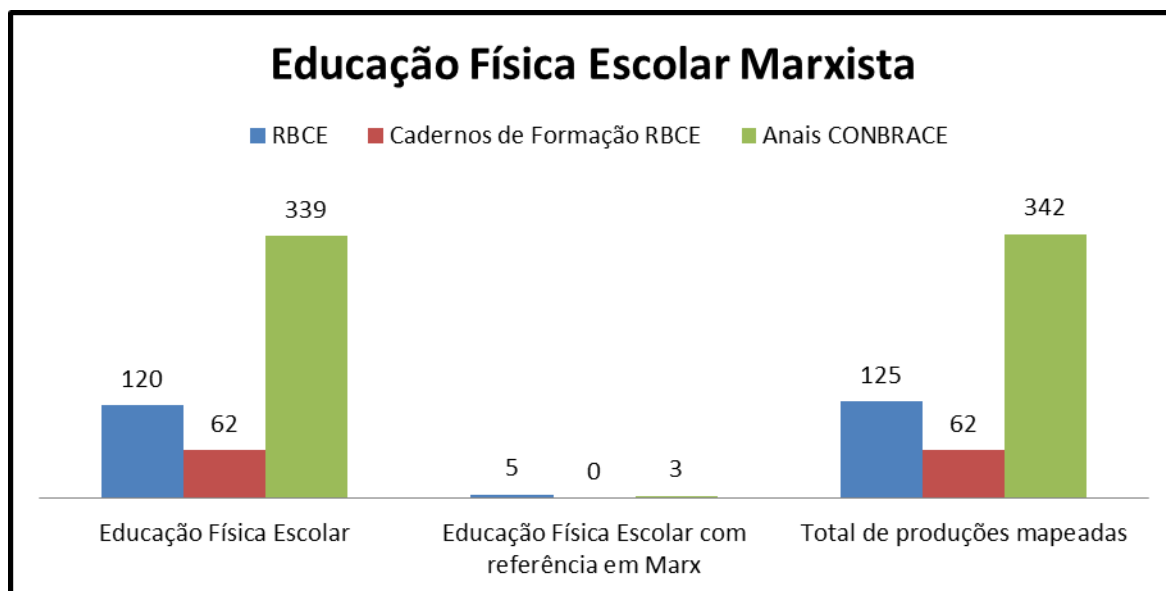
XVI CONBRACE e III CONICE realizado em Salvador no ano de 2009, com o tema Formação em educação física & ciências do esporte: políticas e cotidiano. O GTT

Escola teve 55 artigos publicados nos Anais e em 2011, novamente em Porto Alegre, XVII CONBRACE e IV CONICE com o tema Ciência e compromisso social: implicações na/da educação física e ciências do esporte. O GTT Escola teve 69 artigos publicados nos Anais.

O último realizado em 2013, na capital federal, XVIII CONBRACE e V CONICE teve como tema Identidade da educação física e ciências do esporte em tempos de megaeventos. O GTT Escola teve 126 artigos publicados nos Anais, essa expressividade em relação a número de publicações anteriores pode se dar ao fato do aceite de relatos de experiências, bem como a centralidade do local de realização do evento sendo Brasília ponto de fácil acesso tanto para o Norte e Nordeste do país, quanto para as regiões sul e sudeste.

O gráfico apresentado a seguir mostra o quantitativo de 529 artigos analisados na RBCE (125), nos Cadernos de Formação (62) e no GTT Escola dos Anais - 2005 a 2013 – anos ímpares (342) e quantos deles tiveram uma relação explícita, por meio de citações e referências bibliográficas, com a teoria social de Marx ou não tiveram relação.

Gráfico 1 – Total de trabalhos nas fontes mapeadas com referência em Marx



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Do mapeamento tem-se que de um total de cento e vinte cinco (125) trabalhos que tratam especificamente da questão escolar encontrados na RBCE, apenas cinco (5) possuem base materialista histórica com elaborações inspiradas nas obras marxianas, isto é, elaborações do próprio Marx.

Dos sessenta e dois (62) trabalhos encontrados nos Cadernos de Formação da RBCE, verifica-se uma ausência de elaborações críticas como veremos no gráfico 2, e em consequência disso não foi encontrada nenhuma produção marxista.

As trezentos e quarenta e duas (342) produções mapeadas no GTT Escola dos Anais do CONBRACE, somente três (3) se referenciam em Marx, sendo a última que trata do “CineMarx” como veremos a seguir, tendenciosa a se enveredar para pós-modernidade.

Os oito artigos encontrados com referência em Marx são dispostos a seguir com seus respectivos resumos:

GHIRALDELLI JÚNIOR³⁸, P. Indicações para o estudo do movimento corporal humano da educação física a partir da dialética materialista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas: SP, v. 11, n. 3, p. 197-200, dez. 1990.

Nesta obra, o autor engendra o debate da separação da educação física entre corpo e mente em crítica a educação tradicional e afirma que o movimento, na educação física, esteve sempre como instrumento do controle objetivo da subjetividade. Ou seja, através do movimento humano busca-se forjar com subjetividades os indivíduos fazendo do movimento corporal disciplinador um meio de disseminar determinada compreensão teórica de mundo. Mas reconhece que este mesmo movimento corporal no interior da educação física possui elementos de reprodução e elementos de superação, pela característica contraditória do próprio movimento enquanto atividade social-humana; o movimento corporal humano da educação física, enquanto técnica, não é neutro nem unidirecional.

Mais adiante utiliza as categorias de Marx: produto material e produto não material, sendo que o produto material seria tal qual uma lata de goiabada, um sapato, etc. Quanto ao produto não material subdivide em aqueles que podem ser consumidos posteriormente, como o quadro, o livro, etc., mas existem aqueles que são essencialmente consumidos no

³⁸ De acordo com a nota de SILVA (2013, p. 14) Paulo Ghiraldelli Júnior que inicialmente teve sua formação em Educação Física, mestrado e doutorado em Educação (sendo o doutorado sob a orientação do professor Dermeval Saviani), depois refez sua formação acadêmica com graduação, mestrado e doutorado em filosofia, área que desde então vem atuando, não tendo mais retornado a Educação Física. Para Saviani, em entrevista concedida a Loureiro (1996), Ghiraldelli Júnior fez uma ruptura com sua formação inicial e se “enveredou por outros caminhos, se considera incompatibilizado com as origens marxistas e se integra agora em outra vertente, que incorpora elementos da pós-modernidade, da História Nova, tentando retomar alguns aspectos clássicos da filosofia, mas se distanciando e se contrapondo a essa orientação de base marxista e dialética” (p. 267-268, grifo no original).

ato da produção, como o trabalho clínico do médico, a aula do professor, a efetivação na educação física do movimento corporal humano (o jogo, o espetáculo, etc.).

OLIVEIRA, V. M. de. As pedagogias do consenso e do conflito: a produção teórica da educação física brasileira dos anos 80. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Maringá: PR, v. 14, n. 3, p. 131, maio/1993.

A revista apresenta apenas o resumo da obra. Oliveira considerou diante de um levantamento de onze ensaios que quase todos estavam ligados a educação física escolar. Denominou a concepção hegemônica (valores medico-higienistas) como pedagogia do consenso de princípios liberais positivistas e a possível superação como pedagogia do conflito, entendido numa perspectiva marxista.

A maior parte analisada por ele evidenciou preocupações com as questões sociais, ainda que não atrelada aos condicionantes liberais. O avanço se deu nas que faziam a crítica ao autoritarismo e à dicotomia corpo/mente, no entanto ainda nestas faltou o anúncio de Outra sociedade.

TAFFAREL, C. N. Z. A carta de carpina educação física – novos compromissos: pedagogia, movimento, miséria. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 23, n. 1, p. 41-54, set. 2001.

O artigo buscou contextualizar Carta de Carpina à luz da teoria marxista. O nome dado à carta faz referência ao local onde a mesma foi produzida e redigida – Carpina, estado de Pernambuco. Formulada em meados da década de 1980 (1986). O conteúdo científico da carta gira em torno de um “novo paradigma epistemológico” transformador para a educação física, baseado na dialética, cuja dimensão pedagógica é politicamente comprometida com a superação da miséria, da fome, que não é somente a fome de alimentos, mas também a fome de movimento.

A linha de pensamento da carta resgata compromissos sociais da ação pedagógica da educação física no sentido da superação do “como é”, para o “como deveria ser”. Isto implicaria o domínio do conhecimento e do proceder científico no âmbito da pedagogia compromissada, na ética e nas responsabilidades governamentais. O debate acerca da produção do conhecimento se fez presente na carta que tinha na pedagogia crítica superadora referencia.

MOLINA, R. K.; MOLINA NETO, V. O pensamento dos professores de educação física sobre a formação permanente no

contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. *Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 22, n. 3, p. 73-85, maio 2001.

A partir do início dos anos 90 a Secretaria Municipal de Educação – SMED – do Município de Porto Alegre propõe a gestão democrática da escola e uma nova forma de organização do currículo como princípios do projeto político-pedagógico que fundamentam a “Escola Cidadã”. Esse projeto de ensino apresenta novos requerimentos para a prática dos professores da Rede Municipal de Ensino e, como decorrência, justificam uma nova política de Formação Permanente. O diálogo entre as diferentes disciplinas passa a ser condição para a elaboração, sistematização e reflexão dos “complexos temáticos”, o que exige e impõe urgência na (re)construção da identidade das disciplinas como forma de garantir uma relação igualitária na implementação da dinâmica curricular.

Para essa (re)construção, no âmbito da Educação Física, a SMED, em parceria com a UFRGS, vem executando sistematicamente vários programas de Formação Permanente. Atividades que têm possibilitado a reflexão sobre a especificidade da Educação Física no currículo escolar e sua contribuição para o projeto pedagógico da “Escola Cidadã”. Assim, o presente texto trata de interpretar e discutir, preliminarmente, o pensamento e as representações dos professores de Educação Física a respeito do papel da Escola, do significado de sua prática docente e o que representa a Educação Física no contexto da “Escola Cidadã”.

SILVA, M. C. De P.; FERREIRA, T. C.V. Educação física nas escolas religiosas: formação de diferenças histórico-sociais. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 25, n. 2, p. 55-69, jan. 2004.

Este estudo discute a educação física no início do século XX em duas instituições religiosas de Juiz de Fora: Academia (católica) e Granbery (protestante) e suas relações político-sociais. Ao termos o foco para a formação das masculinidades no momento da consolidação do sistema capitalista, entendemos o processo de construção de gênero, raça e classe de forma multifacetada. A política educacional visava adequar a escola particular ao modelo oligárquico, entendendo-o como núcleo de reprodução cultural das classes mais ricas. Na ideologia das escolas, a moral e a religiosidade eram pontos-chave, com diferenças específicas. Os anuários, estatutos e periódicos nos situaram no contexto escolar

no período de 1920, quando ambas as instituições destacavam-se na educação mineira e brasileira.

ALMEIDA, R. S. O conhecimento reconhecido como ginástica na formação de professores e na prática pedagógica da escola pública. XIV CONBRACE, Porto Alegre, 2005. *Anais*.

O trato do conhecimento da Ginástica é a área de interesse deste estudo que tomou por questão problemática: Qual o conhecimento reconhecido como ginástica na formação do professor e na escola pública? O material reunido permitiu constatar que: a matriz científica no campo da ginástica é a empírico analítica e a fenomenológica, destituída das bases genéticas do trabalho material e do trato científico socialmente e historicamente referenciado; as proposições pedagógicas são desarticuladas do projeto político pedagógico da escola e os materiais próprios para sua prática não chegam à escola nem aos cursos de formação de graduação de educação física.

PARAÍSO, C. S.; CRUZ, A. C. S. Prática pedagógica da educação física na escola: contradições e possibilidades. XVI CONBRACE, Salvador, 2009. *Anais*.

O estudo parte da prática pedagógica da Educação Física na escola pública, com a seguinte problemática: como se caracteriza a organização do trabalho pedagógico, considerando o trato com o conhecimento, os objetivos/avaliação nas aulas de Educação Física e quais possibilidades de alteração desse processo podem ser construídas na perspectiva da educação emancipatória? Como procedimento inicial utilizou-se a revisão de literatura e análise de documentos, objetivando contribuir com a crítica à prática pedagógica da Educação Física na escola pública e apontar elementos superadores das contradições identificadas na organização do trabalho pedagógico.

CARVALHO, R. M. Cinemarx - o cine-debate como espaço questionador e criador de novas imagens para a educação física escolar. XVII CONBRACE, Porto Alegre, 2011. *Anais*.

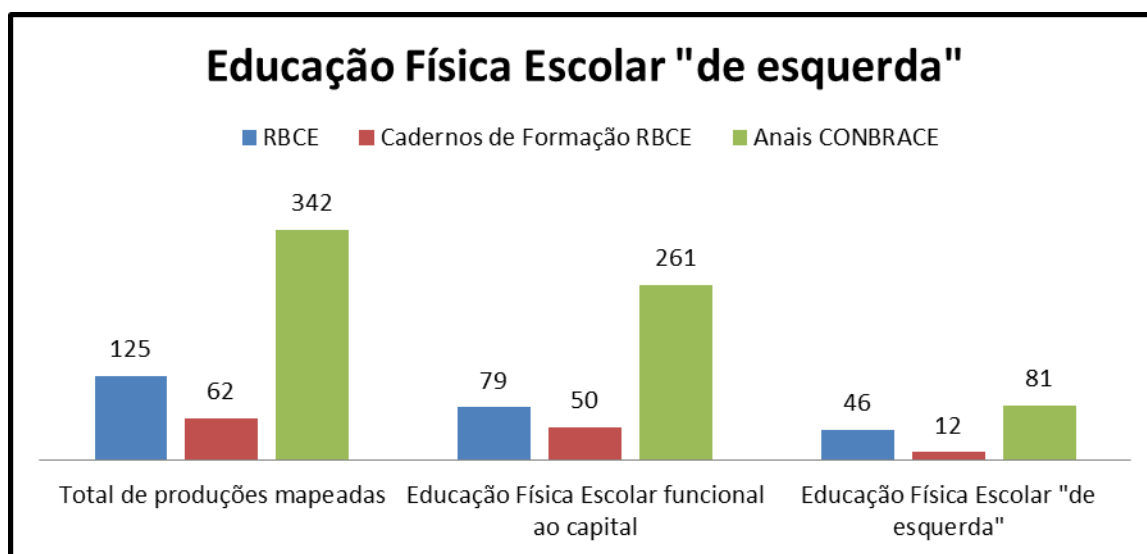
O “Cine-debate: CineMarx” é projeto de extensão vinculado ao curso de Licenciatura em Educação Física de instituição de ensino superior pública. Compartilha dos compromissos relacionados nas diretrizes da política de extensão (entrelaçamento entre ensino, pesquisa e extensão) e, a partir da experiência com o cinema, oferece, qualitativamente, ambiente favorável ao encontro, reflexão, debate e socialização crítica

relacionada com as temáticas da educação física em diálogo com o contexto sócio educacional. Processo que promove a formação de novas corporeidades, pois acontece em espaço marcado pela descontração e pelo divertimento - o que aproxima as pessoas e favorece novos olhares e aprendizagens. Como a exibição do filme é seguida de uma “roda de conversa” entre os presentes, indagamos o predomínio no contexto sócio educacional, especialmente nas questões relacionadas aos esportes, jogos, brincadeiras e práticas corporais de maneira geral.

O cinema é entendido como problematização, criação e produção de afetos e expressão dos desejos, pois a linguagem cinematográfica pode ampliar e confrontar nosso conhecimento, através da capacidade de sonhar e imaginar. No momento, o público participante tem sido professores e estudantes de educação física, licenciandos de outros cursos e instituições e, neste segundo ano de execução, será iniciado o “CineMarx Itinerante” (em escolas de educação básica).

O Gráfico 2, apresentado a seguir mostra o desmembramento do total de produções mapeadas artigos na RBCE (125), nos Cadernos de Formação (62) e no GTT Escola dos Anais - 2005 a 2013 – anos ímpares (342) a fim de apresentar quantos deles representam uma análise funcionalista em relação ao capital em contraponto aos que se encaixam nas chamadas pedagogias “de esquerda”, ou seja, por intermédio de autores das ciências sociais e humanas que ascendem a uma projeto revolucionário. Vale ressaltar que estão inclusos os que fazem referência explícita em Marx, por entender que tratam obviamente de uma pedagogia “de esquerda”.

Gráfico 2 – Total de trabalhos nas fontes consideradas pedagogias “de esquerda”



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Contata-se com a representação do gráfico 2, que a disputa contra-hegemônica se faz presente no âmbito do CBCE, ainda que de forma bem incipiente diante das contradições e circunstâncias apresentadas neste estudo. Diagnosticou-se um total de cento e vinte cinco (125) produções da educação física escolar mapeadas na RBCE, sessenta e duas (62) nos Cadernos de Formação da RBCE e de trezentos e quarenta e duas (342) nos Anais, sendo respectivamente que setenta e nove (79), cinquenta (50) e duzentas e sessenta e uma (261) voltadas a uma lógica funcional do capital, conservadora. Quarenta e seis (46), doze (12) e oitenta e uma (81) do total destas produções se enquadram no grupo das pedagogias “de esquerda”, apresentam preocupações com as questões sociais, mas muitas ligadas a pedagogia libertadora de Paulo Freire, nas concepções de aulas abertas do professor Hildebrandt, outras inspiradas na perspectiva histórico-cultural, e ainda na perspectiva crítico-superadora do coletivo de autores no trato com cultura corporal. Destas, como foi visto no gráfico 1, apenas (5) se apropriam diretamente das obras marxianas.

Diante deste mapeamento inicial depreendido dos debates e produções proporcionadas e mediadas pelo CBCE, nota-se que os impactos do momento de inflexão dado no início dos anos 90 atingem o âmbito da educação física escolar no que diz respeito às produções científicas que se tem enveredado para a lógica funcionalista de um projeto hegemônico burguês, e, portanto, tendo ciência disso ou não, tem sido reforçadora do conservadorismo existente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de compreender os determinantes históricos que fazem da educação física escolar um espaço de contradição e tensionamento no que diz respeito à luta de classes em busca da superação da ordem burguesa foi fator estimulador na prévia ideação desta pesquisa. Havia certa aproximação, ainda muito incipiente, com as obras de juventude de Marx, assim como a pedagogia histórico-crítica e dos impactos que estas teorias causaram no âmbito da educação física escolar, fruto das disciplinas cursadas na graduação e também como aluna especial do programa de mestrado da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília. No entanto, ao enveredar pelos caminhos metodológicos que exigem sucessivas aproximações na relação sujeito e objeto, ao procurar compreender a essência do fenômeno específico qual seja a educação física escolar fez com que a pesquisadora se remetesse a conhecida expressão de Marx “todo começo é difícil em qualquer ciência” (MARX, 1968, p. 4 *apud* PAULO NETTO, 2011, p.51).

Quanto mais se buscava tal aproximação, na leitura biográfica de Marx, na contextualização de suas obras da juventude a fim de compreender as questões de sua época e o período considerado como parte integrante de sua evolução intelectual, tanto mais se fazia necessário recorrer aos grandes estudiosos empenhados em disseminar o conhecimento marxista, o que foi feito pelo curso sobre o método ministrado pelo professor José Paulo Netto, bem como pelas vídeo-aulas disponíveis de forma livre na internet do professor e orientador Marcelo Hungaro. Foram inspirações que em momentos de crise se fizeram presentes a título de esclarecimento do contexto, da análise e das polêmicas que envolvem a teoria marxista na contemporaneidade.

Dessa forma, o capítulo 1 que buscou uma compreensão das obras marxianas elaboradas entre o período de 1843 e 1846, traz elementos importantes no entendimento correto do que deva ser a função social da escola e conseqüentemente da educação física escolar. Sem que se caia em uma visão idealista de reforma das consciências, como foi visto, é preciso que se parta da realidade, mas sem perder as inspirações, as fantasias, os ideais que irão auxiliar na compreensão deste movimento real. “[...] devemos portanto partir dos devaneios dogmáticos e das ideias extravagantes dessa gente, ilusão essa que se explica simplesmente por sua posição prática na vida, sua profissão e pela divisão do

trabalho” (I.A. p. 54). Em outro trecho os autores deixam claro que a primeira condição é dada a existência humana: “Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (I.A., p. 20). Partem de bases empíricas, e por isso defendem que “a primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos” (p. 10). E, portanto, faz-se necessário compreender como estes seres humanos produzem sua própria existência. Dizem que a existência dos indivíduos está intimamente ligada com as condições materiais da sua produção.

O capítulo 2 teve sentido de esclarecimento e comprovação de que uma pedagogia revolucionária se faz real. Foi elaborado tendo por base à pedagogia histórico-crítica sendo a única com inspirações marxistas no âmbito educacional.

A trajetória da educação mostra o quanto é contraditória a relação que se faz no processo de ensino aprendizagem. Contraditória, pois ao passo que se projetam pedagogias com vistas ao acolhimento dos marginalizados do ambiente escolar, não se buscam as mesmas alternativas para além da escola, bem como as próprias pedagogias reproduzem a ideologia dominante como forma de manutenção do status quo. A maioria das pedagogias que antecederam a década de 80, com foi dito, percebem a escola como uma instituição isolada das questões econômicas, históricas e sociais. E as que consideram estes determinantes, no sentido contra-hegemônico, acreditam ser a escola um reforço à exploração, a repressão e opressão dada pela classe dominante. É neste sentido que o professor Dermeval Saviani aponta a criação de uma teoria realmente crítica da educação. A proposta didática da pedagogia histórico-crítica, nos leva a crer na possibilidade de uma proposta no âmbito da educação física escolar que seja também fundamentada no materialismo histórico, uma educação física escolar marxista.

Deste modo, após os 21 anos de “ditadura da burguesia fardada” tem-se consolidado um período de “transição democrática”, de “intenção de ruptura” tanto no âmbito das ciências da educação como na especificidade da educação física escolar. Os debates que emergiram com a criação dos cursos de pós-graduação da área, bem como nas entidades científicas criadas, fizeram com que a educação física escolar fosse pautada como instrumento de transformação social. Nota-se que o CBCE foi importante neste movimento contra hegemônico o que pode ser constatado nos depoimentos e artigos publicados na revista à época.

Ocorre que com o advento do neoliberalismo e da pós-modernidade na década de 90, todo o projeto de “intenção de ruptura” fosse desacreditado e as forças revolucionárias

se dissiparam. Neste contexto destrutivo em que estão pautados os condicionantes sociais, surgem também de acordo com Saviani (2008b) a “pedagogia da exclusão”, a correspondente pedagogia neoescolanovista, com o lema “aprender a aprender”, o que retoma a responsabilidade centrada do indivíduo na busca pelo conhecimento e aprendizado, bem como a pedagogia neotecnicista com a “pedagogia das competências”, “pedagogia da qualidade total” e “pedagogia corporativa” no que concerne as condições empenhadas por parte do Estado em maximizar as leis, entre elas as educacionais, e a criação de entidades reguladoras que garantam os princípios de eficiência e eficácia na produtividade conforme critérios pré-estabelecidos.

Nota-se ainda uma contínua interdependência de modelos adotados pelo sistema norte americano, tanto no âmbito econômico, quanto educacional com a criação das “universidades corporativas”. Conforme Saviani (2008, p. 441) “[...] Neste contexto, o educador, como tal, é ofuscado, cedendo lugar ao treinador: a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficiência dos agentes que atuam no mercado”. É, de fato, possível se pensar em uma teoria da dependência que se arrasta desde a colonização deste país, com enfoque acirrado no decorrer do processo de industrialização.

Para Hungaro (2010) o diagnóstico emergente dos anos 90 “[...] uma conjuntura avessa ao marxismo não significa o “fim de Marx”, mas tão somente a constatação de que a *realidade não tem tendido para a teoria*. Em outras palavras, as circunstâncias não têm sido favoráveis às formulações marxianas (e marxistas)” (p. 144, grifos do autor). Ainda segundo Hungaro, diante de uma análise marxista, no âmbito da educação física houve um “retorno às mentiras”, tendo como base o livro de João Paulo Medina no livro *A Educação Física cuida do corpo... e “mente”* (1983).

Os resultados encontrados nas produções da RBCE, dos Cadernos de Formação e no GTT Escola, de certo modo demonstram que nossa hipótese inicial, qual seja: de que a defesa de uma educação física escolar comprometida e revolucionária deixou de encontrar sustentação, tendo em vista que, das produções pesquisadas, de um total de 529 artigos, apenas 9 possuem base materialista histórica com elaborações inspiradas nas obras marxianas, isto é, elaborações do próprio Marx.

Deste mesmo total foi também levado em consideração as produções se enquadram no grupo das pedagogias “de esquerda”, apresentam preocupações com as questões sociais, mas muitas ligadas a pedagogia libertadora de Paulo Freire, nas concepções de aulas

abertas do professor Hildebrandt, outras inspiradas na perspectiva histórico-cultural, e ainda na perspectiva crítico-superadora do coletivo de autores no trato com cultura corporal. O diagnóstico foi de apenas 139, destas, como foi visto no gráfico 1, apenas (5) se apropriam diretamente das obras marxianas.

Tendo como premissa a passagem de Hungaro (2010, p. 143) “[...] Quanto aos problemas específicos da interlocução da educação física com a teoria social de Marx, o mais importante deles é o da apropriação indireta. O nosso contato inicial com Marx fez-se mediado pelo debate da educação (cf. Bracht 1999). Obviamente, isso traz problemas à compreensão do pensamento do autor alemão”, não fazer um estudo de todos os trabalhos considerados “de esquerda”, encontrados no mapeamento foi um dos limites de nossa pesquisa, por isso, entende-se que ainda é necessária uma análise mais detalhada dos trabalhos encontrados e mapeados, mas que, os dados e as discussões apresentadas nesta dissertação, sirvam de base para que outros pesquisadores possam colaborar no aprofundamento e desenvolvimento de novos estudos.

Uma questão importante a ser considerada é que ao resgatar o percurso histórico do CBCE foi possível entender com maior exatidão o quanto se faz necessária a sua disputa no campo político, tal qual estabelecida nos meandros de 80, lógico que, como foi apresentado, esta decadência não se dá apenas no âmbito da entidade científica, da produção acadêmica, no entanto emerge a necessidade de acirramento na disputa pela hegemonia desta entidade a fim de garantir sua representatividade na educação física de forma revolucionária e não conservadora.

Entende-se que a educação física deve buscar alternativas de superação não só no contexto escolar e fora dele, mas ascenda também a uma transformação do modo de produção neoliberal, da sociedade capitalista, por meio das contradições e na histórica disputa contra-hegemônica. Para Hungaro e de acordo com ele, “uma das maiores contribuições de Marx ao pensamento humano foi a demonstração de que o modo de ser burguês é histórico, ou seja, construído pelos próprios homens e, portanto, passível de ser modificado pela ação humana. Os homens fazem sua própria história, mas nos limites de suas circunstâncias” (HUNGARO, 2010, p. 156).

Neste sentido, tem-se diante deste estudo não o fim de um processo dado com a titulação de mestrado acadêmico, não somente um compromisso com a ciência e o desenvolvimento humano, mas também com a continuidade deste movimento em busca de

uma vida dotada de sentido, de uma formação humana, omnilateral, pela superação das condições que oprimem o ser, no horizonte de outra sociedade possível e tão necessária.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. & ANTUNES, R. *As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital*. IN: Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 19 de nov. 2014.

BRACHT, V. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1997.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In: *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 48, Agosto/99.

BIANCHETTI, L. 30 anos do colégio brasileiro de ciências do esporte: os desafios para uma associação científica e o dilemas dos intelectuais institucionalizados. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, Campinas, v. 30, n. 3, p. 13-30, maio 2009.

FEUERBACH, L. Teses provisórias para a reforma da filosofia. In: *Princípios da filosofia do futuro*. Lisboa: Edições 70, 1988.

FREDERICO, C. *O jovem Marx: 1843-1844 as origens da ontologia do ser social*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

HUNGARO, E. M. Educação Física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura”. In MEDINA, J. P. S. *A educação física cuida do corpo...e “mente”*: novas contradições e desafios do século XXI. 25 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2010.

KONDER, L. *Marx – vida e obra*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

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

PAULO NETTO, J. *Estado, Política e Emancipação Humana*. In: HUNGARO, E. M; DAMASCENO, L. G; GARCIA, C. C. (Orgs). *Estado, política e emancipação humana*: lazer, educação e saúde como direitos sociais. Santo André, SP: Alpharrabio, 2008.

_____. J. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARX, K. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

_____. *Prefácio para A Crítica da Economia Política* (1859). Obras escolhidas: Editorial “Avante!”, 1982.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos* (Coleção Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K. e ENGELS, F. *A sagrada família*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____. *A ideologia alemã*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

McLELLAN, D. *Karl Marx, vida e pensamento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

PATRIARCA, A. C. *A decadência ideológica contemporânea e a educação física: as incidências sobre a pós-graduação*. 2012. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SAMPAIO, J. O. *A Educação Física e a perspectiva histórico-cultural: as apropriações de Vigotski pela produção acadêmica da área*. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008c.

_____. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: CEMARX/UNICAMP, 2012c. p. 1-15. Disponível em <<http://boletimef.org/biblioteca/2942>>. Acesso em: 04 set. 2014.

SCHNEIDER, O.; FERREIRA NETO, A. Americanismo e a fabricação do homem novo: circulação e apropriação de modelos culturais na revista Educação Física (1932-1945). *Movimento*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, jan./abr 2008.

SILVA, E. M. e. *A pedagogia histórico crítica no cenário da Educação Física brasileira*. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SOARES, C. L. *Educação física: raízes europeias e Brasil*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VAZ, A. F. e OLIVEIRA, M. A. T. de. Editorial Cadernos de formação RBCE – um novo projeto. In *Cadernos de Formação RBCE*. – v.1, n.1 – Campinas: CBCE e Autores Associados, 2009.