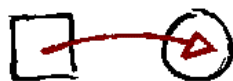


UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:

Conhecimento e Inclusão Social

Faculdade de Educação da UFMG

**CULTURA CORPORAL E TEMPO LIVRE EM ÁREAS DE
REFORMA AGRÁRIA: NOTAS ACERCA DA EDUCAÇÃO
ESCOLAR E DA EMANCIPAÇÃO HUMANA**

TIAGO NICOLA LAVOURA

BELO HORIZONTE

FEVEREIRO – 2013

TIAGO NICOLA LAVOURA

**CULTURA CORPORAL E TEMPO LIVRE EM ÁREAS DE
REFORMA AGRÁRIA: NOTAS ACERCA DA EDUCAÇÃO
ESCOLAR E DA EMANCIPAÇÃO HUMANA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Julio de Menezes Neto

BELO HORIZONTE

FEVEREIRO – 2013

COMISSÃO JULGADORA

Tiago Nicola Lavoura

CULTURA CORPORAL E TEMPO LIVRE EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA: NOTAS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E DA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana.

Prof. Dr. Antonio Julio de Menezes Neto – UFMG (orientador)

Prof^a Dr^a Celi Nelza Zülke Taffarel – UFBA

Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos – UESB

Prof^a Dr^a Maria de Fátima Almeida Martins – UFMG

Prof. Dr. Hormindo Pereira de Souza Junior – UFMG

Este trabalho é dedicado a todos aqueles que participam da luta vital do nosso tempo: a transição revolucionária do velho mundo da propriedade privada dos meios de produção à sociedade comunista.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Antonio Julio de Menezes Neto, pela acolhida do incipiente projeto de pesquisa à época e por oportunizar o desenvolvimento do mesmo, resultando neste trabalho.

À banca examinadora composta pelos professores Antonio Julio de Menezes Neto, Celi Nelza Zülke Taffarel, Cláudio Félix dos Santos, Maria de Fátima Almeida Martins e Hormindo Pereira de Souza Junior pelas contribuições, críticas e sugestões na conclusão deste trabalho.

Ao MST, notadamente ao Assentamento Terra Vista, nas pessoas de Joelson, Leto, Solange, Mara e Meiline, pela calorosa acolhida e pela viabilização das pesquisas com o Movimento.

Aos queridos irmãos Michele e Guilherme, pela calorosa acolhida em Belo Horizonte, me recebendo e permitindo minha hospedagem no primeiro ano de doutorado.

À Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, notadamente aos professores do curso de Licenciatura em Educação Física da instituição, por me oportunizarem o afastamento devido no último ano de elaboração deste trabalho com fins de finalização do mesmo.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, aos primeiros pela socialização do saber nas disciplinas cursadas e, aos demais, pela atenção no atendimento da secretaria acadêmica.

Aos amigos e amigas do Coletivo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana – CEPEHU/UESC, pelos momentos de estudos e debates os quais enriqueceram o desenvolvimento desta tese, sobretudo no aprofundamento da teoria marxista e da pedagogia histórico-crítica.

Aos amigos Marta Loula Dourado Viana e Cláudio Eduardo Félix dos Santos, por todos os momentos até aqui compartilhados de estudos, pesquisas, desejos e projetos, bem como almoços e jantares com uma boa bebida e excelente conversa.

Por fim, aos meus familiares e amigos mais pessoais, os quais contribuíram com absoluta certeza para minha formação enquanto pessoa constitutiva do gênero humano.

Um especial agradecimento à Andrea e Bianca, as duas mulheres mais importantes da minha vida, as quais vêm me ensinando diariamente a ser um marido mais generoso e um pai mais sensível às questões mais simples e belas da vida.

Se o [homem] trabalha apenas para si mesmo, poderá talvez tornar-se um célebre erudito, um grande sábio ou um excelente poeta, mas nunca será um homem completo, verdadeiramente grande [...]. Se escolhermos uma profissão em que possamos trabalhar ao máximo pela humanidade [...] não fruiremos uma alegria pobre, limitada, egoísta, mas a nossa felicidade pertencerá a milhões [de pessoas].

(Karl Marx, 1835).

RESUMO

LAVOURA, T. N. CULTURA CORPORAL E TEMPO LIVRE EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA: NOTAS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E DA EMANCIPAÇÃO HUMANA. TESE DE DOUTORADO (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO) – FACULDADE DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE, 2013.

O presente estudo se situa no campo problemático do trabalho, da educação e do lazer e possui como **objeto** a cultura corporal e a educação escolar na prática social do MST. A partir do seguinte **problema investigativo**: “Quais os conteúdos e os fundamentos da cultura corporal no âmbito do lazer, seus nexos, relações e contradições com o trabalho e a educação, suas possibilidades formativas e perspectivas emancipatórias em Projetos Políticos Pedagógicos educacionais e culturais em áreas de reforma agrária?”, defendeu-se a **tese** de que existem elementos estruturantes da cultura corporal no âmbito do lazer os quais são determinados em última instância pelo modo de produção da vida no campo, bem como, na defesa da mediação da escola e do trabalho escolar na apropriação de um conjunto de conhecimentos acerca da cultura corporal os quais perspectivem com a emancipação humana enquanto fundamentais para a vivência do tempo livre para além da lógica do capital. O **objetivo central** da pesquisa foi apreender as possibilidades formativas e as perspectivas emancipatórias da cultura corporal no âmbito do lazer em Projetos Políticos Pedagógicos da educação e da cultura em áreas de reforma agrária do campo brasileiro, desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: **a)** evidenciar a acepção marxista da categoria modo de produção da existência humana e seus complexos constitutivos em busca da compreensão da questão agrária; **b)** Identificar os determinantes históricos e ontológicos do lazer e suas possibilidades emancipatórias nos marcos da ordem burguesa, em especial, no campo brasileiro; e **c)** Investigar os fundamentos pedagógicos da cultura corporal na educação escolar do MST e seus nexos constitutivos com o trabalho e o tempo livre em áreas de reforma agrária. Com o desenvolvimento da pesquisa a partir dos **pressupostos teórico-metodológicos** do materialismo histórico-dialético, quatro momentos se espiralaram e se entrecruzaram para a realização da tese, os quais podem ser caracterizados como os instrumentos de pensamento e de pesquisa: dados de conjuntura e estrutura; referências bibliográficas e produções do conhecimento; documentos e entrevistas estruturadas. Assim, nos foi possível confirmar as **hipóteses** de que 1) A função social da terra e sua ocupação econômica, a partir do modo de produção da vida no campo e da relação do ser humano com a terra, determinam em última instância as atividades da esfera educacional e cultural, dentre as quais as atividades da cultura corporal no âmbito do lazer; 2) O trabalho educativo escolar, em sua função de mediação na prática social global de transmissão do saber elaborado, trás determinações para os fundamentos da cultura corporal no âmbito do lazer no campo, em especial, as que expressem o conteúdo ético-valorativo da emancipação humana e; 3) As possibilidades formativas e as perspectivas emancipatórias da cultura corporal no âmbito do lazer no campo estão localizados em Projetos Políticos Pedagógicos da educação e da cultura em áreas de reforma agrária, as quais resultam da luta dos povos do campo pela conquista da terra, sua função social coletiva e a superação da ordem do capital organizar a vida. Concluímos afirmando a necessidade do desenvolvimento do trabalho educativo escolar do MST e do conjunto da classe trabalhadora estar pautado na pedagogia histórico-crítica como forma de possibilitar a formação plena de conteúdos – incluído o conhecimento da cultura corporal – em cada indivíduo singular de modo que estes possam usufruir do conjunto de produções materiais e imateriais produzido coletivamente pelos homens, sobretudo no tempo livre e de lazer.

Palavras-Chaves: Educação escolar, Cultura corporal, Pedagogia histórico-crítica, Tempo livre, Emancipação humana.

ABSTRACT

LAVOURA, T. N. CORPORAL CULTURE AND FREE TIME IN AREAS OF AGRARIAN REFORM: NOTES ABOUT SCHOOL EDUCATION AND HUMAN EMANCIPATION. TESE DE DOUTORADO (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO) – FACULDADE DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE, 2013.

The present study lies in the problematic field of work, education and leisure and has as its **object** the corporal culture and school education in social practice of MST. From the following **investigative problem**: "What the contents and the fundamentals of the corporal culture within the leisure, their connections, relationships and contradictions with work and education, training possibilities and perspectives on emancipatory Pedagogical Political Projects in educational and cultural areas agrarian reform? ", defended the **thesis** that there are structural elements of the corporal culture within the leisure which are ultimately determined by the mode of production of country life as well as in defense of the mediation of school and school work in the appropriation of a body of knowledge about the corporal culture which perspective with human emancipation as central to the experience of free time beyond the logic of capital. The **central aim** of the research was to understand the possibilities and prospects formative emancipation of the corporal culture within the leisure Pedagogical Political Projects of education and culture in agrarian reform areas of the Brazilian countryside, unfolding in the following specific objectives: **a)** highlight the meaning of Marxist class production mode of human existence and its constituent complexes in search of understanding of the agrarian question; **b)** Identify the ontological and historical determinants of leisure and its emancipatory possibilities within the framework of the bourgeois order, in particular, in the Brazilian countryside; and **c)** investigate the pedagogical foundations of the corporal culture in school education MST and its linkages with constituent work and free time in agrarian reform areas. With the development of research from **theoretical and methodological assumptions** of historical and dialectical materialism, four moments spiraled up and up crisscrossed to the completion of the thesis, which can be characterized as the instruments of thought and research: data structure and conjuncture; references and productions of knowledge, documents and structured interviews. So, we were unable to confirm the **hypotheses** that 1) The social function of land and its economic occupation, from the mode of production of country life and relationship of humans with the earth, ultimately determine the activities of cultural and educational sphere, among which the activities of the corporal culture within the leisure; 2) The school educational work, in its role of mediation in practice global social transmission of knowledge developed, determinations back to the fundamentals of the corporal culture within the leisure field, in particular those that express ethical-evaluative content of emancipation human and 3) chances formative and emancipatory prospects of the corporal culture within the leisure field are located in Pedagogical Political Projects of education and culture in the areas of agrarian reform, which resulted from the struggle of the peoples of the field by winning the land, its social and collective overcoming capitalist order organizing life. We conclude by stating the need for the development of the educational work of the school and the MST whole working class to be guided by the historical-critical pedagogy as a means of facilitating formation full of content - including knowledge of the corporal culture - each unique individual so that they can take advantage of all the material and immaterial productions produced collectively by men, especially in their free time and leisure.

Key Words: School Education, Corporal Culture, Historical-Critical Pedagogy, Leisure, Human Emancipation.

LISTA DE SIGLAS

Áreas de Proteção Ambiental – APAs

Associação Brasileira de Educação – ABE

Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Milton Santos - CEEPMN

Comissão Econômica para a América Latina – Cepal

Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG

Comissão Pastoral da Terra – CPT

Cooperativa Agropecuária construindo o Sul – COOPRASUL

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE

Educação de Jovens e Adultos - EJA

Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA

Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF

Índice de Desenvolvimento Humano – IDH

Instituto Brasileiro de Pesquisa Econômica Aplicada – IBGE

Instituto Brasileiro de Reforma Agrária – IBRA

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA

Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário – INDA

Imposto Territorial Rural – ITR

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN

Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer – LEPEL

Ministério de Desenvolvimento Agrário – MDA

Movimento dos Agricultores Sem Terra – MASTER

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST

Movimento por uma Educação do Campo – EdoC

Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural - NEAD

Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – NERA

Organização Mundial da Saúde – OMS

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO

Organização Pan-Americana de Saúde – OPAS

Parcerias Público-Privadas – PPPs

Partido Comunista Brasileiro – PCB

Partido Comunista do Brasil – PCdoB

Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA

Prestação de Serviço Temporário – PST

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA

Regime Especial de Direito Administrativo – REDA

Reservas Particulares do Patrimônio Natural – RPPNs

Serviço de Recreação Operária – SRO

Sindicatos dos Trabalhadores Rurais – STRs

Sistema Nacional de Cadastro Rural – SNCR

Superintendência de Educação Profissional – SUPROF

Superintendência da Reforma Agrária – SUPRA

União Democrática Ruralista – UDR

União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil – ULTAB

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1.0 – MODO DE PRODUÇÃO E A QUESTÃO AGRÁRIA: Elementos históricos e ontológicos	22
1.1 – O trabalho e a criação de valores de uso	24
1.2 – A produção de mercadorias e seus valores de troca na sociedade sob a égide do capital	38
1.3 – A propriedade privada dos meios de produção em geral e a propriedade privada da terra e da produção dos bens em particular	44
1.4 – A função social da terra e a reforma agrária no campo brasileiro como expressão da luta de classes: atualizando conteúdos a partir da economia política	77
CAPÍTULO 2.0 – TRABALHO E TEMPO LIVRE: Determinantes ontológicos do lazer na perspectiva da emancipação humana	107
2.1 – Notas preliminares acerca do método de investigação de compreensão do lazer	110
2.2 – Compreendendo as bases das relações entre tempo de trabalho e tempo de não-trabalho para o entendimento do tempo livre e suas determinações	118
2.3 – O lazer enquanto “bem ou produto” fundamental para a ampliação e a acumulação do capital: sucumbido à forma mercadoria	125
2.4 – Atualidades, tendências e desenvolvimento do lazer no campo brasileiro em áreas de agronegócio: a forma lazer mercadoria	132

2.5 – Determinantes históricos e ontológicos do lazer e possibilidades emancipatórias em áreas de reforma agrária 150

2.6 – Lazer e Emancipação Humana: possibilidade de fruição dos bens culturalmente produzidos na história da humanidade 170

CAPÍTULO 3.0 – PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EMANCIPAÇÃO HUMANA: Cultura corporal, educação escolar e tempo livre em áreas de reforma agrária 201

3.1 – Educação escolar: a natureza e a especificidade do trabalho educativo 203

3.2 – Necessidade da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto teoria pedagógica da prática educativa do MST 218

3.3 – O trato com o conhecimento da cultura corporal na educação escolar e sua mediação com a prática social na luta por um tempo livre dotado de sentido 240

3.4 – Os fundamentos teóricos das proposituras pedagógicas da educação do MST e suas incidências na formação educacional e cultural dos seres humanos 263

3.5 – Os fundamentos pedagógicos da cultura corporal no trabalho educativo escolar e no tempo livre do assentamento Terra Vista do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST: Possibilidades formativas e perspectivas emancipatórias 293

CONSIDERAÇÕES FINAIS 316

REFERÊNCIAS 329

ANEXOS 346

INTRODUÇÃO

Desenvolvida na linha de pesquisa de Política, Trabalho e Formação Humana do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a presente tese de doutoramento se insere na **área problemática** Trabalho – Educação – Lazer e buscou apreender as possibilidades formativas e as perspectivas emancipatórias da cultura corporal¹ no âmbito do lazer em Projetos Políticos Pedagógicos da educação e da cultura em áreas de reforma agrária do campo brasileiro.

Nosso **objeto** de estudo foi a cultura corporal e a educação escolar na prática social do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. A delimitação e escolha da investigação das relações trabalho – educação – lazer junto ao MST se dá pelo reconhecimento deste como o movimento de organização social popular que historicamente mais tem expressado a luta da classe trabalhadora do campo contra o capitalismo, se confrontando com um dos seus pilares fundamentais, a propriedade privada da terra e dos meios de produção. Compreende-se, portanto, o MST como o movimento social popular o qual mais vem expressando a organização e a luta em defesa das classes subalternas e exploradas pela relação capital – trabalho.

Assertivamente, o MST e seus processos de organização e produção nos assentamentos, bem como, sua luta por uma educação que se pretende emancipadora, deve estar atrelada ao acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico e, ainda, à busca por um tempo livre e de lazer no qual se almeje um tempo para o gozo de uma atividade livre, universal e criativa e que permita o usufruto da arte, da literatura, da música, do jogo e do esporte, da dança, da ginástica, enfim, de tudo aquilo que chamamos de cultura, mesmo que

¹ Por cultura corporal compreende-se parte da cultura geral a qual é produzida socialmente ao longo da história da humanidade e, se materializa – ganha forma – por meio das brincadeiras, dos jogos, do esporte, da dança, das lutas, da capoeira e da ginástica, dentre outros. Tal cultura corporal, “[...] cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades –, determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades, sejam criativas ou imitativas, das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, *subordinadas a leis histórico-sociais*. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato de sua produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, relações e nexos descobertos *pela prática social conjunta*” (ESCOBAR; TAFFAREL, 2009, p. 173-174) (destaque nosso).

ainda na complexa e contraditória totalidade das relações sociais do modo de produção capitalista.

Isto porque o acesso ao patrimônio imaterial já construído historicamente e acumulado socialmente pela humanidade é fundamental para o processo de formação humana de cada indivíduo singular. Neste sentido, a classe trabalhadora – nela incluída os trabalhadores do campo e os integrantes do MST – deve lutar por condições de usufruto deste conjunto de atividades as quais são produções da humanidade, incluídos os conteúdos da cultura corporal materializados nas diferentes formas de jogos, de esporte, de lutas, de ginástica, de dança, de formas de exercitar e conhecer o corpo, enfim, diferentes formas de objetivação da corporalidade determinadas em última instância pela necessidade de existência dos homens².

Entretanto, há que se salientar que os movimentos populares de luta social contra a exploração capitalista, dentre eles o MST, não estão isolados e imunes ao modo do capital organizar a vida. Muito pelo contrário, estão imersos e mergulhados nas contradições da realidade social postas pela ordem burguesa.

Tal qual evidencia Duarte (1993), a formação humana – de cada indivíduo singular – vem se efetivando nas complexas relações alienantes e alienadoras do modo de produção capitalista e, desta forma, os processos de humanização e alienação dos indivíduos estão em confronto.

Desta feita, entendemos que as atividades formativas da cultura corporal no tempo livre e na educação escolar do MST devem ser permanentemente revisitadas e questionadas – sobretudo pelo próprio Movimento – como forma de se manter acesa a luta e a perspectiva da emancipação humana.

² Importante salientar que Marx, em 1866, ao redigir a *Instrução aos Delegados do Conselho Central Provisório ao I Congresso da Internacional dos Trabalhadores*, explicita sua concepção de educação integral vislumbrando a formação do homem omnilateral, a qual deveria estar pautada na formação intelectual, corporal e politécnica. Assim o texto é redigido por Marx: “Por instrução nós entendemos três coisas: 1. Educação intelectual. 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. A divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos. Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima das classes burguesa e aristocrática” (MARX; ENGELS, 1992, p. 60).

Assim, esta tese trata de uma contribuição ao debate sobre as alternativas revolucionárias a ordem burguesa, bem como, a necessidade de análise crítica dos projetos políticos pedagógicos da educação e da cultura do MST os quais se propõe a contribuir para a transformação social, mas, que em suas formulações teórico-metodológicas podem acabar se articulando às concepções hegemônicas do campo educacional e dos estudos do lazer.

Neste sentido é que a investigação realizada perpassou pelo seguinte **problema investigativo**: Quais os conteúdos e os fundamentos da cultura corporal no âmbito do lazer, seus nexos, relações e contradições com o trabalho e a educação, suas possibilidades formativas e perspectivas emancipatórias em Projetos Políticos Pedagógicos educacionais e culturais em áreas de reforma agrária?

A delimitação da área, do problema e do objeto investigativo neste trabalho é – a nosso ver – de extrema relevância. As possibilidades formativas emancipatórias da cultura corporal no âmbito do tempo livre mediatizadas pelo trabalho educativo escolar e determinadas, em última instância, pelo modo de produção social da vida incidem na formação humana e no processo revolucionário.

Os **dados de conjuntura** da realidade são importantes e necessários enquanto ponto de partida para as delimitações e construções teórico-metodológicas desta pesquisa, bem como, para se pensar as possibilidades de transformações sociais.

O momento histórico apresenta um acirramento de luta de classes, momento em que o capital mergulha e se aprofunda em sua crise sistêmica e estrutural, tal qual aponta Mészáros (2003), bem como, demonstram os atuais dados de conjuntura. Os EUA permanecem com perspectivas de falências bancárias e crise imobiliária e a pobreza já atinge cerca de 46 milhões de pessoas. Em média, quase um em cada seis habitantes neste país vive abaixo da linha oficial da miséria, incluídas 16,4 milhões de crianças. A estimativa é a de que sua dívida pública já esteja em torno de 14,3 trilhões de dólares, encontrando-se em situação de calote técnico (A VERDADE, 2011).

O ajuste, entretanto, recai sobre a classe trabalhadora. A economia norte-americana apresenta hoje um recuo de sete milhões de empregos a menos do que em dezembro de 2007. A crise do capital europeu e o endividamento de países como Grécia, Portugal, Espanha, Irlanda, França e Inglaterra, também, revelam a incapacidade do Estado capitalista de enfrentar esta crise mundial. E os pacotes de “austeridade” corroboram para a destruição das forças

produtivas e degeneração do proletariado, por intermédio do desemprego, da destruição dos direitos sociais e da flexibilização trabalhista.

Outra resposta imperialista à crise se dá por intermédio das guerras e intervenções militares em países como Afeganistão, Paquistão, Líbia, Síria e Haiti. A tentativa de reestabelecimento da supremacia mundial perpassa pela recolonização do planeta e pela movimentação da indústria armamentista.

Não obstante, as diferentes formas de barbárie do capital – pobreza, superexploração do trabalho, destruição das forças produtivas (natureza, força de trabalho e expropriação do conhecimento e da formação), endividamento e subconsumo, aviltamento das condições de realização do indivíduo nas suas máximas potencialidades – vêm promovendo mobilizações sociais massivas, revoltas, greves nacionais e ocupações, na luta do proletariado em defesa dos direitos da classe trabalhadora, defesa da soberania nacional e das riquezas naturais e da produção, contra o imperialismo.

No Brasil, a propalada “estabilidade” econômica começa a dar sinais de bancarrota. Os investimentos públicos em diferentes setores como trabalho, educação, saúde, transporte, previdência e assistência social são afetados e colocados em segundo plano, devido ao crescente *superávit primário* com juros, amortizações e refinanciamentos da dívida pública.

O *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento* (PNUD/ONU, 2010)³ indica que o Brasil possui a décima pior distribuição de renda no mundo, conforme o índice de Gini, o coeficiente o qual mede a distribuição das riquezas dos países – 10% da população mais rica detêm 75,4% de todas as riquezas. Com relação ao índice de atendimento de direitos humanos – *Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)* – nosso país ocupa a 73º posição.

O *Instituto Brasileiro de Pesquisa Econômica Aplicada – IBGE* evidencia que o Brasil possuía 13.474.983 de habitantes vivendo em situação de extrema pobreza no ano de 2009, ou seja, 7,28% da população do país vivendo em condições desumanas e de extrema miséria, sem condições de suprir suas necessidades mínimas de consumo de calorias diárias para viver.

³ PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Relatório de Desenvolvimento Humano 2010. PNUD/ONU, 2010. Disponível em <http://www.pnud.org.br/IDH.aspx>. Acesso em 16/07/2011.

Soma-se a este número 39.631.550 de habitantes os quais vivem em situação de pobreza, o que representa 21,42% dos brasileiros vivendo com menos de um dólar por dia (IPEA, 2011)⁴.

Dados da *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO, 2010)⁵ sinalizam que o Brasil investe apenas US\$ 959 de sua renda *per capita* em educação básica para a população em idade escolar, enquanto o investimento da Noruega está na ordem de US\$ 15.578, na França US\$7.884, em Portugal US\$ 5.592, em Cuba US\$ 3.322, na Argentina US\$ 1.578 e em Botswana US\$ 2.203 (o país mais pobre da África). Há quem diga que o Brasil está caminhando para ocupar o posto de 6ª economia mundial.

O IBGE aponta dados iniciais do *Censo 2010*, revelando que existem no Brasil 14 milhões de brasileiros em situação de analfabetismo total e cerca de 29,5 milhões de pessoas são consideradas analfabetas funcionais, aqueles com 15 anos ou mais de idade e com menos de quatro anos de estudos completos. Isto significa que temos quase 25% da população brasileira em situação deficitária com a escolarização mínima (IBGE, 2010)⁶.

Quando se considera o número de habitantes na zona urbana e rural, constata-se uma progressiva diminuição da população a qual vive na zona rural em detrimento do aumento da população habitando na área urbana. Em 1991, o Brasil possuía uma população de 35.834.485 habitantes vivendo na zona rural. Em 2010, este número diminuiu para 29.830.007 habitantes. Não obstante, a população do meio urbano se encontrava na ordem de 110.990.990 habitantes em 1991. Já em 2010, a população urbana saltou para 160.925.792 habitantes (IPEA, 2012)⁷.

A contradição entre campo e cidade – caracterizada por Marx e Engels (2007) na *Ideologia Alemã* como a primeira expressão da divisão do trabalho e maior divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual⁸ - revela, na atualidade, dilemas e impasses, tensões e conflitos, expressões da luta de classes e dos povos trabalhadores, questões extremamente atuais de luta

⁴ Disponível em <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em 03/08/2012.

⁵ Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/home/>. Acesso em 16/07/2011.

⁶ Disponível em <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 03/08/2012.

⁷ Disponível em <http://www.ipeadata.gov.br>. Acesso em 03/08/2012.

⁸ Afirmando Marx e Engels: “A oposição entre a cidade e o campo só pode existir no interior da propriedade privada. É a expressão mais crassa da subsunção do indivíduo à divisão do trabalho, a uma atividade determinada, a ele imposta – uma subsunção que transforma uns em limitados animais urbanos, outros em limitados animais mais rurais e que diariamente reproduz a oposição entre os interesses de ambos” (2007, p. 52).

social, dentre elas: a luta pela terra e contra a propriedade privada dos meios de produção; luta por uma educação do campo; luta pela reforma agrária; a problemática fundiária e ambiental e o avanço das monoculturas; conflitos os quais envolvem posse de terra e implantação de projetos os quais são vistos como a panaceia do desenvolvimento social; luta contra as condições de precariedade do trabalho no campo, bem como, da vida em si e dos direitos básicos à moradia, saneamento, transporte, escolas e, por que não, ao esporte e ao lazer.

O campo brasileiro vem assumindo centralidade na disputa de projetos societários antagônicos e contraditórios de desenvolvimento político e socioeconômico, projetos estes os quais não permitem, em hipótese alguma, conciliação ou consenso.

A expressão de desenvolvimento hegemônico do campo em nosso país está pautada no agronegócio, revelando este a incidência do atual estágio do capitalismo no campo. Com o objetivo de inserir o Brasil no mercado agrícola internacional, modificam-se as bases produtivas e tecnológicas do campo, caracterizando a assim chamada *Revolução Verde* iniciada nos anos 60 (DALMAGRO; VENDRAMINI, 2010).

Desta feita, o campo brasileiro passa a se caracterizar por um conjunto de negócios nacionais e internacionais, articulando empresas transnacionais e grandes proprietários de terra, exigindo cada vez mais ampliação de mercado, mecanização da produção, insumos agrícolas, empresas de manufaturas, empresas de transgênicos e agrotóxicos e meios de transportes para escoamento da produção (como ferrovias e portos) (STÉDILE, 2011).

Como forma de enfrentamento e embate ao agronegócio e sua modernização conservadora do campo, tem-se a configuração dos movimentos de lutas sociais camponesas – dentre os quais o MST se apresenta com maior expressão e clareza política –, os quais se organizam e reivindicam outro modelo de desenvolvimento para o campo brasileiro e para o país como um todo, lutando por reforma agrária (D'AGOSTINI, 2009).

Mas, o capital busca suas alternativas, com o intuito de manter sua hegemonia por meio de respostas em todas as esferas da vida social anteriormente citadas e, sobretudo, operando no plano ideológico e na manipulação das consciências. Assim, decreta a falência do socialismo, o fim do proletariado e da luta de classes – em decorrência, em especial, da queda do muro de Berlim e do fim das experiências do socialismo real –, inculca a perda de referências históricas – sobretudo Marx e Engels e sua teoria constitutiva de compreensão do real no pensamento – e as teses do fim da história e, conseqüentemente, naturaliza e imortaliza o capital (NETTO, 2004).

Ao mesmo tempo, postula as teses da pós-modernidade, apregoando ilusões e idealismos, desenraizando o conhecimento de suas bases ontológicas, defendendo a neutralidade e a convivência pacífica, o pluralismo e a diversidade multicultural, descentralizando a luta de classes e a organização dos trabalhadores e, por fim, valorizando o individualismo por intermédio do primado do mérito pessoal com destaque para o subjetivismo, o efêmero e o pragmatismo da vida fetichizada em busca de uma (pseudo)reconstituição das esperanças.

É a tendência globalizante – deformada e deformadora – do capital organizar a vida, a qual expressa suas contradições e limitações tendo em vista seu caráter transnacional de dominação e exploração em busca de lucros à prazos imediatos, com extremas implicações e consequências para a vida humana genérica e para a formação do indivíduo singular, nas esferas econômicas, políticas, sociais e culturais.

Justamente por isto a ideologia burguesa e seus intelectuais orgânicos tem se esforçado, de maneira ininterrupta, para fazer parecer anacrônica a **teoria social de Marx e Engels**, a mais elaborada crítica da sociedade burguesa. Evidente, portanto, que é nesta teoria social que se podem encontrar fundamentos necessários para o enfrentamento desta ordem social (HUNGARO, 2008).

Enquanto o capital for hegemônico no modo de se organizar a vida social, Marx e Engels serão contemporâneos. Estes autores somente estarão superados quando a ordem do capital assim estiver. A atualidade da crítica da economia política, portanto, nos ajuda a compreender a realidade social, desvelando suas contradições, bem como e, no caso deste trabalho, alguns de seus complexos constitutivos, a educação, o tempo livre e o lazer.

A **tese** aqui defendida é a de que existem elementos estruturantes da cultura corporal no âmbito do lazer os quais são determinados em última instância pelo modo de produção da vida no campo. Sendo assim, defendemos a necessidade de se reconhecer e explicar os fundamentos do trabalho e do modo de produção da existência das populações camponesas para que possamos compreender as determinações do tempo livre e dos conteúdos da cultura corporal no âmbito do lazer no campo brasileiro, sobretudo buscando as relações destas atividades e de seus conteúdos com a formação humana e suas possibilidades emancipatórias.

A relação trabalho – lazer defendida nesta tese tem como pressuposto a escola e sua função de *mediação na prática social global* (SAVIANI, 2008a). Desta forma, leva-se em consideração a necessidade de se pensar o trabalho educativo escolar enquanto mediação na

vida social dos indivíduos os quais vivem no campo e, em especial, nas áreas de reforma agrária.

Desta feita, considerando o papel da educação escolar de socialização do saber sistematizado na sua forma mais elaborada (OLIVEIRA; DUARTE, 1990; SAVIANI, 2008a), **esta tese se desdobra** na defesa da mediação da escola e do trabalho escolar na apropriação de um conjunto de conhecimentos acerca da cultura corporal os quais perspectivem com a emancipação humana enquanto fundamentais para a vivência do tempo livre para além da lógica do capital.

Tendo-se, portanto, a configuração da relação Trabalho – Educação – Lazer, delimitou-se as seguintes **hipóteses de trabalho**:

Hipótese 1: A função social da terra e sua ocupação econômica, a partir do modo de produção da vida no campo e da relação do ser humano com a terra, determinam em última instância as atividades da esfera educacional e cultural, dentre as quais as atividades da cultura corporal no âmbito do lazer.

Hipótese 2: O trabalho educativo escolar, em sua função de mediação na prática social global de transmissão do saber elaborado, trás determinações para os fundamentos da cultura corporal no âmbito do lazer no campo, em especial, as que expressem o conteúdo ético-valorativo da emancipação humana.

Hipótese 3: As possibilidades formativas e as perspectivas emancipatórias da cultura corporal no âmbito do lazer no campo estão localizados em Projetos Políticos Pedagógicos da educação e da cultura em áreas de reforma agrária, as quais resultam da luta dos povos do campo pela conquista da terra, sua função social coletiva e a superação da ordem do capital organizar a vida.

Com base em tais hipóteses, este trabalho teve como *objetivo geral* **apreender as possibilidades formativas e as perspectivas emancipatórias da cultura corporal no âmbito do lazer em Projetos Políticos Pedagógicos da educação e da cultura em áreas de reforma agrária do campo brasileiro.**

No âmbito dos **objetivos específicos**, pretendeu-se: **a)** evidenciar a acepção marxista da categoria modo de produção da existência humana e seus complexos constitutivos em busca da compreensão da questão agrária; **b)** Identificar os determinantes históricos e ontológicos do

lazer e suas possibilidades emancipatórias nos marcos da ordem burguesa, em especial, no campo brasileiro; e **c)** Investigar os fundamentos pedagógicos da cultura corporal na educação escolar do MST e seus nexos constitutivos com o trabalho e o tempo livre em áreas de reforma agrária.

As categorias de conteúdo as quais guiaram a investigação do trabalho foram delineadas a partir da prática social, sendo que as mesmas puderam expressar o universal aplicado ao particular, definidas, portanto, a partir do objeto e da finalidade da investigação. As categorias de conteúdo foram: 1. Modo de produção (trabalho); 2. Propriedade da terra; 3. Educação; 4. Emancipação; 5. Tempo livre – ócio – lazer; 6. Cultura corporal.

Pode-se dizer que este estudo se constitui por uma pesquisa no campo da Educação, mas que buscou suporte em fundamentos da história e da filosofia. Sua matriz histórica se dá na busca pela apreensão em pensamento do movimento histórico dos complexos trabalho – educação – lazer no mundo objetivo, seus processos de constituição, relações e contradição enquanto totalidade em movimento, caracterizando seu desenvolvimento sincrônico e diacrônico na ordem burguesa, no campesinato e no MST, articulando o universal, o singular e o particular. Em termos filosóficos, além da busca pela apreensão histórica no pensamento (correspondendo ao movimento lógico da ascensão do real em pensamento) intenta apreender o acúmulo de produção do conhecimento concernente ao campo problemático e, ao mesmo tempo, almeja fixar novas sínteses qualitativas, quadros de referências e categorias de análises explicativas. Por fim, sua matriz educacional se consolida quando desvela fundamentos ocultos e contraditórios das possibilidades formativas e emancipatórias dos complexos aqui em análise, bem como, busca apontar limites e possibilidades superadoras para o campo teórico da prática educativa, da cultura e da cultura corporal do MST.

Quatro momentos se espiralaram e se entrecruzaram para a realização da tese, os quais podem ser caracterizados como os instrumentos de pensamento e de pesquisa: dados de conjuntura e estrutura; referências bibliográficas e produções do conhecimento; documentos e; entrevistas estruturadas.

A *análise de conjuntura e estrutura* possibilitou, partindo-se de dados da economia política, relacionar os fatos historicamente, os acontecimentos e as dinâmicas em movimento, com a crise estrutural e conjuntural do capital; identificar o grau de desenvolvimento da luta de classes, no plano econômico, político e ideológico, apreender as mediações da atual conjuntura

com questões singulares da educação e da cultura na particularidade do MST e; definir estratégias e táticas rumo à transição do modo de produção capitalista ao modo de produção comunista (TAFFAREL, 2010).

A *pesquisa bibliográfica* permitiu que realizássemos ampla revisão da produção do conhecimento do campo problemático, assumindo um caráter exploratório, analítico e interpretativo, acompanhando a realização de todo o trabalho. Buscou-se a apreensão em pensamento dos elementos ontológicos e históricos do modo de produção da existência humana, partindo-se da acepção marxista na busca pela compreensão da questão agrária, analisando as principais obras de Marx e Engels e seus interlocutores marxistas, bem como, referências bibliográficas, dissertações de mestrados e teses de doutorados as quais permitiram explicar a produção dos bens e da vida material, a apropriação privada dos bens, dos meios de produção e, sobretudo, da terra.

Um conjunto de fontes também foi selecionado e analisado com o objetivo de acompanhar o movimento sincrônico e diacrônico do lazer, apreendendo sua dinâmica no atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista e seu desenvolvimento histórico, buscando não simplesmente sua definição conceitual, mas, principalmente, captar seu movimento e suas determinações as quais permitem compreender o que ele foi, o que está sendo e o que pode vir a ser, sobretudo almejando suas possibilidades formativas e emancipatórias no campo e em áreas de reforma agrária, considerando-se suas interfaces com a educação, a cultura e a cultura corporal.

Fontes apontando para o atual estágio de desenvolvimento da educação e da educação do campo também compuseram a pesquisa, referências bibliográficas, dissertações e teses as quais permitiram explicitar sinteticamente o papel da educação escolar na transmissão e socialização do conhecimento na sua forma mais desenvolvida objetivando a formação do indivíduo em busca de sua humanidade, bem como, sua função – da educação – mediadora na prática social global. O trato teórico-metodológico com relação às possibilidades formativas e as perspectivas emancipatórias da cultura corporal no tempo livre mediatizadas pela educação escolar e a referência a uma teoria pedagógica a qual se preocupe com a forma de se tornar acessível para as novas gerações o que as gerações anteriores produziram e acumularam historicamente, selecionando aquilo que é de mais essencial para o processo de formação humana, também, se fez presente no trabalho.

A *pesquisa documental* objetivou o levantamento, coleta e análise de dados os quais possibilitaram captar o atual estágio de desenvolvimento das proposituras pedagógicas da educação do campo e do MST, as quais incidem na formação educacional e cultural dos indivíduos. Desta feita, foram realizadas análises e sínteses teóricas das proposituras pedagógicas da educação do MST com o intuito de apreender os fundamentos pedagógicos e os pressupostos teóricos do trabalho educativo específico deste Movimento. Para tal, se obteve como referência de análise o *Dossiê MST Escola – Documentos e estudos 1990 – 2001* (MST, 2005), cuja produção reúne os documentos mais importantes e sistematizados acerca da sua proposta educacional.

A análise documental considerou, também, o conjunto de referências, direcionamentos e orientações os quais demarcam os Projetos Políticos Pedagógicos do setor educacional e cultural do MST em uma área de reforma agrária localizada no município de Arataca, região sul da Bahia. A análise de conteúdo realizada no *Programa de Ensino do componente curricular Educação Física do Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Milton Santos*, bem como, na transcrição das *entrevistas estruturadas* realizadas com a professora de Educação Física desta escola e com os dirigentes do *Setor de Educação, de Cultura e de Esporte* do assentamento permitiram expor dados empíricos sobre a apropriação da cultura corporal e suas possibilidades formativas, na perspectiva da emancipação humana e superação da sociedade de classes.

Toda a apropriação em torno das fontes e dados coletados levou em conta a necessidade de se articular o lógico e o histórico por intermédio de um movimento não linear, mas sim, progressivo-regressivo de mútua relação e elucidação. Assim, a busca pela literatura, a crítica⁹ aos documentos oficiais e os dados empíricos perfizeram um caminho repleto de idas e vindas, na busca da *superação por constante aproximação*.

O método investigativo aqui percorrido está pautado na teoria social de Marx e Engels. É exatamente ao longo do processo de elaboração desta teoria social que tais autores foram elaborando e determinando o método adequado para compreensão da realidade social. Tal qual salienta Netto (2011), o método marxiano e engelsiano resulta de mais de 15 anos de pesquisas e, somente depois de demoradas e rigorosas investigações é que foi possível a eles elaborar

⁹ A *crítica*, aqui, deve ser compreendida à luz da acepção marxiana. Crítica para Marx nada mais nada menos era “ascender ao pensamento”, “revelar os fundamentos”, “desvendar aquilo que de imediato não está dado”.

com precisão os elementos centrais do método tal qual aparece na famosa “Introdução” à sua obra de crítica da economia política redigida em 1857 e publicada postumamente em conjunto com *Os elementos fundamentais para a crítica da economia política. Rascunhos. 1857-1858* também conhecido como *Grundrisse*, conforme o título da edição alemã.

As bases do método o qual viabilizou toda a análise contida n’*O Capital*, bem como, a fundação de sua teoria social, não podem ser compreendidas como um conjunto de regras, tampouco, um rol de definições as quais servem para orientar a pesquisa e dirigir as investigações. Conforme Netto (2011):

[...] para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação (p. 52).

O conjunto da obra elaborada por Marx e Engels explicitam as formas de se captar a realidade existente, explicá-la, expor suas contradições e apontar as possibilidades de sua superação. É o que tais autores nos deixaram enquanto legado teórico: a gênese, o desenvolvimento, a consolidação, as condições de crise e superação da ordem burguesa, fundada no modo de produção capitalista.

Já de partida, portanto, se tem a compreensão de um pressuposto teórico-metodológico marxiano e engelsiano: a busca pela *reprodução ideal do movimento real*. Marx e Engels buscaram reproduzir idealmente – no plano das ideias, no plano do pensamento – a estrutura e a dinâmica do objeto com o qual se defrontaram por mais de 40 anos: a lógica do capital. Com efeito:

[...] Marx não nos apresentou o que “pensava” sobre o capital, a partir de um sistema de categorias previamente elaboradas e ordenadas conforme operações intelectivas: ele (nos) descobriu a estrutura e a dinâmica *reais* do capital; não lhe “atribuiu” ou “imputou” uma lógica: extraiu da efetividade do movimento do capital a *sua* (própria, imanente) *lógica* – numa palavra, deu-nos a teoria do capital (NETTO, 2011, p. 52-53) (destaque do autor).

Reproduzir no plano do pensamento o movimento real do objeto é o que Marx e Engels entendiam por teoria. O conhecimento teórico é o conhecimento do objeto, o conhecimento do seu movimento real reproduzido em pensamento. Para os autores, portanto:

Teoria é a reprodução ideal do movimento do real. Isto significa uma concepção ontológica de teoria, ou seja, não há nada que se passe na cabeça que não se tenha passado antes na própria realidade, assim “reprodução ideal” significa a “re-construção” no plano das idéias de algo que se passa, anteriormente, na realidade. Porém, essa mesma realidade é compreendida como processualidade, como movimento, enfim, como um constante vir-a-ser que carrega em si elementos de continuidade e de superação. A investigação sobre o social não é, portanto, uma fotografia, um espelhamento do real (HUNGARO, 2008, p. 21-22).

O materialismo histórico-dialético é a teoria do conhecimento a qual busca a apropriação lógica, pelo pensamento, das leis e formas do mundo objetivo. O movimento do pensamento corresponde com o movimento da realidade objetiva. Conforme explicitado no método da economia política, o lógico – as leis do pensamento – necessita corresponder com o histórico – as leis dos fenômenos do mundo objetivo.

Portanto, o objeto de pesquisa – tal qual a própria realidade social – possui uma existência objetiva. Ele não depende do pesquisador para existir, tampouco da consciência do sujeito investigador. Desta feita, o método de pesquisa implica uma dada posição ou perspectiva do indivíduo que pesquisa: “aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (NETTO, 2011, p. 53). Isto exclui qualquer pretensão de externalidade, isolamento ou neutralidade científica.

São as leis do ser – em suas formas ontológicas – transformadas em leis do pensamento, as quais se convertem em método. Não obstante, para transformar as leis da realidade objetiva em leis do pensamento é necessário torná-las formas lógicas. E não é qualquer lógica que possibilita tal percurso do pensamento. Para Oliveira (1996, p. 59), “[...] é preciso ultrapassar os quadros lógico-formais do pensamento e buscar, numa concepção dinâmica de realidade, uma lógica e uma metodologia que dêem conta do movimento real na sua contraditoriedade”.

A lógica formal, embora tenha uma função específica e importante no processo de conhecimento da realidade, na medida em que busca identificar, caracterizar e classificar os

elementos por si mesmos e em suas especificidades, se mostra insuficiente para apreender a realidade em sua dinamicidade, processualidade e em movimento (OLIVEIRA, 2005).

Em que pese que a lógica formal seja necessária para identificar cada elemento da realidade em suas características específicas e classificá-los conforme parâmetros e princípios inerentes do processo de conhecimento, ela não possibilita captar as relações e as mediações destes múltiplos elementos do real.

Seu critério lógico de identificação, organização, catalogação e classificação de cada complexo constitutivo da realidade é uma organização meramente lógico-formal dos elementos do real, elementos estes considerados estáticos, sem movimento (Ibidem). É por isto que Saviani (2008b) considera a validade da lógica formal, porém, circunscrita à lógica das formas:

Enquanto tal, a lógica formal incide sobre o momento analítico, portanto abstrato, quando o pensamento busca se apropriar da realidade concreta que, sendo síntese de múltiplas determinações, é unidade da diversidade, portanto, algo complexo que articula elementos opostos. Para apreender o concreto nós precisamos identificar os seus elementos e, para isso, nós os destacamos, os isolamos, separamos um dos outros pelo processo de abstração, procedimento este que é denominado de análise. Uma vez feito isto, para apreender o concreto nós precisamos fazer o caminho inverso, isto é, recompor os elementos identificados rearticulando-os no todo de que fazem parte de modo a perceber suas relações. Com isto, nós passamos de uma visão confusa, caótica, sincrética do fenômeno estudado chegando, pela mediação da análise, da abstração, a uma visão sintética, articulada, concreta. Ora esse elemento que nos permite captar a realidade como um todo articulado composto de elementos que se contrapõem entre si, que agem e reagem uns sobre os outros, num processo dinâmico, é o que, na história do pensamento humano foi explicitado sob o nome de lógica dialética. [...] Assim, se a lógica formal é a lógica das formas, portanto, abstrata, a lógica dialética é a lógica dos conteúdos, logo, uma lógica concreta que incorpora a lógica formal como um momento necessário do processo do conhecimento¹⁰ (p. 261).

¹⁰ O excerto de Oliveira (1996, p. 61) possibilita compreender a maneira como a lógica dialética *incorpora por superação* a lógica formal: "A utilização da lógica dialética no pensamento é o processo de construir no pensamento o concreto nas suas múltiplas determinações, as quais não são perceptíveis pela relação imediata do pensamento com o ser da realidade, mas captáveis através do abstrato, das categorias saturadas do concreto. A lógica dialética que coloca no pensamento, pelas categorias, os múltiplos aspectos constitutivos da realidade, não dispensa, porém, a lógica formal, que identifica, classifica e ordena aqueles múltiplos aspectos de per si, mas que é limitada para apresentá-los em seu movimento, em suas múltiplas relações recíprocas. Daí que a lógica dialética supera por incorporação a lógica formal que é uma construção abstrata".

Oliveira (2005) sintetiza a necessidade da lógica dialética tomada enquanto forma de se elevar o concreto no pensamento:

Para captar o movimento da realidade, na concepção metodológica marxiana, torna-se necessário utilizar-se a lógica inerente ao movimento da própria realidade que é dinâmica, não só no sentido de avançar numa determinada direção, mas através da intensa reciprocidade dos elementos que a constituem. É a lógica dialética. As leis da lógica dialética são exatamente as leis que dirigem o movimento objetivo da realidade transformadas em leis do pensamento e que se nos apresentam através de conceitos de máxima generalidade (p. 14).

Reproduzir o movimento do objeto em pensamento – a busca do conhecimento teórico – não significa, portanto, uma reflexão mecânica, um espelhamento ou fotocópia da realidade na consciência. Se assim fosse, o papel do pesquisador na busca pelo conhecimento seria meramente passivo. Bastaria mirar o objeto, ou, valendo-se de uma expressão tipicamente pós-moderna, lançar um olhar.

O processo de conhecimento para Marx e Engels não se dá por intermédio do imediatismo do pensamento. O conhecimento do real não pode se limitar àquilo que é imediatamente dado, pensado ou sentido. Se o pensamento se limita a isto, ele se põe no nível da obviedade, se restringe a captar o óbvio.

A questão que se põe quanto ao problema da constatação do óbvio é a de que este nível de apreensão da realidade não captura sua estrutura e dinâmica, não propicia o conhecimento da essência do real ou do objeto investigado. E como se sabe, a distinção entre aparência e essência é fundamental para a lógica dialética¹¹:

É preciso, portanto, ultrapassar os limites destas manifestações mais imediatas para conhecer quais são suas raízes processuais, não imediatamente perceptíveis, que formam a totalidade onde tais manifestações são produzidas. Dizendo de outra forma: é preciso compreender o processo ontológico da realidade humana e de como esse processo tem se efetivado, historicamente, dentro das relações sociais de produção (OLIVEIRA, 2005, p. 9).

¹¹ Com efeito, Marx afirma que toda ciência seria supérflua se se coincidissem, imediatamente, a forma de manifestação - a aparência - e a essência das coisas.

A aparência fenomênica, imediata e empírica da realidade é importante e não pode ser descartada, visto que ela é o ponto de partida do processo do conhecimento – portanto, necessariamente onde se inicia o conhecimento. Não obstante, o método de pesquisa deve, partindo desta aparência, alcançar a essência do objeto, capturar sua estrutura e dinâmica, bem como, suas múltiplas determinações. Com efeito:

O processo de conhecimento, dessa forma, inicia-se, sempre, pela facticidade, pela aparência fenomênica da realidade, mas não se esgota aí. A aparência, ao mesmo tempo em que revela o fato, também oculta, mistifica o fenômeno. Faz-se necessário ir além dela para que se possa representar o processo essencial – obviamente, se a realidade é processo, sem nunca esgotá-lo (HUNGARO, 2008, p. 22).

Marx (2011a) não deixa dúvidas quanto à capacidade intelectual da abstração como aquela necessária para se realizar o procedimento analítico de ultrapassagem da aparência imediata da realidade. É ela – a abstração – que permite extrair um elemento da realidade, isolá-lo e examiná-lo nas suas particularidades, extraindo deste elemento suas múltiplas determinações por meio da saturação da análise.

A abstração é um recurso decisivo do pensamento a qual possibilita aquilo que Marx (2011a) denominou de *as determinações as mais simples* do objeto, determinações estas as quais se caracterizam pelos traços constitutivos pertinentes ao objeto. Após este alcance das determinações as mais simples é que o autor aponta a necessidade de se fazer o caminho de volta, ou seja, retornar a realidade concreta, porém, não mais como uma representação caótica de um todo, mas, uma rica totalidade de determinações.

Esta viagem de modo inverso é, para Marx (2011a), o concreto pensado, aquele em que o abstrato elevou-se ao concreto, o ponto de chegada que é, ao mesmo tempo, o verdadeiro ponto de partida.

Ao compreender a realidade enquanto síntese de múltiplas determinações torna-se possível apreender a síntese completa da totalidade histórica e social a qual se concretizada nas diversas singularidades da atividade social humana (o singular), mas, que ao mesmo tempo reúne características comuns desta totalidade (o universal). O universal, por sua vez, somente se concretiza no singular por intermédio de mediações as quais explicam as determinações – os traços constitutivos – às quais decisivamente interferem no modo de ser da singularidade (o

particular). Está aqui a definição de unidade do diverso explicitada por Marx. Para Oliveira (2005):

Para que se possa conhecer a singularidade é indispensável que o pensamento tenha alcançado um máximo de aproximação do estágio mais desenvolvido das relativas particularidades e universalidades nas quais se insere a singularidade em estudo. Em outras palavras: o singular é tão mais compreendido, quanto mais se tenha captado suas mediações particulares com a universalidade. O singular, portanto, não existe em si e por si, mas somente em relação intrínseca com o universal que se faz somente através de mediações – o particular. Por outro lado, o universal só existe quando se concretiza no singular (p. 20).

A relação entre a singularidade e a universalidade, a qual é concretizada por meio de mediações determinadas – a particularidade – é fundamental para a análise das possibilidades formativas e perspectivas emancipatórias da cultura corporal no âmbito do lazer no campo e, em especial, em áreas de reforma agrária, sobretudo, por considerar as respectivas circunstâncias socioeconômicas em que ela se dá.

Por fim, cabe destacar o método de exposição. O objeto de discussão do *capítulo 1* da tese se deu em torno da necessidade de evidenciar a acepção marxista da categoria modo de produção (trabalho), apreendendo no pensamento os elementos históricos e ontológicos da realidade concreta e, sobretudo, para buscar a compreensão da questão agrária em nosso país.

Sendo assim, foi necessário compreender os pressupostos da vida material, suas determinações ontológicas as quais delineiam as relações sociais, pois, são relações sociais de produção, portanto, determinadas historicamente, perpassando pelo entendimento da categoria trabalho e a criação de valores de uso essenciais para a produção e reprodução da vida humana, em todos os seus complexos constitutivos, bem como, a forma como, sob a égide do modo de produção capitalista e a exacerbação da produção de mercadorias, o trabalho – atividade social humana – se torna abstrato e alienado.

Também, a compreensão da função social da terra e a atualização da discussão da questão agrária por meio da economia política incidiram numa análise categorial da propriedade enquanto expressão da relação dialética entre objetivação e apropriação, da propriedade privada dos meios de produção em geral e da propriedade privada da terra e da produção dos bens em particular.

O *segundo capítulo* teve a intencionalidade de identificar os determinantes históricos e ontológicos do lazer e suas possibilidades emancipatórias nos marcos da ordem burguesa, em especial, no campo brasileiro. Para tanto, buscou-se compreender as bases das relações entre tempo de trabalho e tempo livre, bem como, a gênese, o desenvolvimento e a consolidação deste fenômeno social, não buscando responder o que ele é, mas, sobretudo, tentando captar seu movimento e suas determinações lógico-históricas, em síntese, pensando-se no seu devir, suas possibilidades formativas e perspectivas emancipatórias no campo e em áreas de reforma agrária, considerando-se suas interfaces com a educação, a cultura e a cultura corporal.

O debate é central para a luta atual da classe trabalhadora do campo e da cidade contra o aviltamento da vida social, das relações de trabalho, educação, tempo livre e lazer. Sobretudo, em tempos em que o lazer é visto como a panaceia para todos os males vividos pela sociedade, bem como, em sua aparente oposição ao trabalho, configurando uma falsa contraposição entre um tempo de trabalho que desgasta, sobrecarrega, desumaniza, humilha e deforma o trabalhador e um tempo de lazer no qual é possível recarregar as energias, descansar a força de trabalho, viver o hedonismo e experiências subjetivas imediatas e, em especial, consumir mercadorias (HUNGARO, 2008).

A análise dos fundamentos das possibilidades de práticas lúdicas e de diversão na *Costa do Cacau*, região sul da Bahia, permitiu evidenciar o grau de desenvolvimento do lazer mercadoria no campo em áreas de agronegócio, reproduzindo no pensamento as determinações do modelo econômico subsumindo o território, os recursos naturais, paisagens, acervos culturais e práticas humanas, tradições e costumes em mercadoria, tudo sendo dirigido para a vendabilidade em nome da lucratividade e da reprodução ampliada do capital.

As práticas de lazer no campo brasileiro em áreas de agronegócio denominadas de *Circuito Ecorural* tendem não só a converter terra e práticas em mercadoria, mas, ao mesmo tempo, desconstruir todas as relações existentes entre o homem e a natureza dotadas de sentido e significado humano, rompendo os nexos constitutivos do homem com a natureza e desconectando as vivências do lazer com o mundo do trabalho e a produção da existência humana.

As relações entre homem e natureza as quais emergem da atividade social necessária para o processo de produção e reprodução da existência humana são desconfiguradas do seu sentido ontológico definido por Marx e Engels ao longo de toda a obra destes autores.

Não obstante, reconhecendo os nexos e as determinações entre cultura e luta de classes, evidenciou-se que a particularidade da cultura corporal no âmbito do lazer nas áreas de reforma agrária do MST sintetiza a singularidade dos movimentos de luta social pela terra, pela educação e pela cultura, bem como, a universalidade da luta pela emancipação humana.

Buscando-se identificar os nexos e as determinações históricas e ontológicas do lazer e suas possibilidades emancipatórias nos marcos da ordem burguesa, percebe-se que, no modo de produção capitalista, a apropriação privada também se dá plano cultural. A classe trabalhadora é impedida de ter acesso a um conjunto de objetivações culturais as quais são produzidas historicamente pelos homens. E isto trás fortes implicações para o processo de emancipação humana.

É neste sentido que fazemos referência à importância do trabalho escolar e compreendemos a *Pedagogia Histórico-Crítica* como a teoria pedagógica a qual contribui efetivamente para a superação do atual modo de produção social¹². A defesa pela socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos pela escola pública, bem como, a organização do trabalho pedagógico tendo-se como referência a pedagogia histórico-crítica devem ser apreendidos pelo MST e pelos demais movimentos de luta social. Este debate fez parte do *terceiro capítulo* desta tese.

O trabalho educativo escolar entendido aqui enquanto mediação das relações entre trabalho e tempo livre na prática social global revela-se como uma contribuição importante para o debate pedagógico no campo da Educação, de maneira geral e, na Educação do Campo e na Educação Física, especificamente.

Conforme Duarte (2010), o universo ideológico contemporâneo no plano da educação assume a predominância de uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais, tendo-se como saldo um “[...] eclético caldo ideológico do qual se nutrem as pedagogias contemporâneas” (p. 34).

¹² Conforme evidenciado na teoria da alienação de Marx, é a propriedade privada – e com ela a divisão social do trabalho – que impossibilita a efetivação das conquistas historicamente já efetuadas pelo gênero humano na vida dos indivíduos singularmente. Desta feita, não depositamos na educação escolar os fundamentos determinantes da superação da alienação, visto que este é um processo objetivo-social enraizado nas relações de produção. Não obstante, entendemos que a educação escolar possui um papel extremamente significativo na luta pela transformação das relações sociais, como será explicitado nesta tese.

Desta maneira, os debates teóricos em torno da educação – do campo e da cidade – não podem se esquivar do embate em torno destas pedagogias hegemônicas, as quais são a expressão da mundialização do capital no âmbito da educação sintonizada com as exigências de mecanismos internacionais, sobretudo FMI e Banco Mundial associados à UNESCO, colocando em prática uma agenda de uniformização das políticas educacionais para os países da América Latina e Caribe (MELO, 2004).

Não sendo objeto de investigação deste trabalho e por acreditar que a sistematização desta discussão fica inviabilizada em virtude dos limites desta tese (à luz de seus objetivos delimitados), atenta-se aqui para o debate acerca das teorias pedagógicas as quais vêm sustentando as iniciativas pedagógicas e as políticas educacionais de Educação do Campo em nosso país, sobretudo levando-se em consideração o debate e a produção do conhecimento na área os quais tratam com rigorosidade e radicalidade os fundamentos e os pressupostos teórico-metodológicos da educação, de maneira geral, bem como, da educação do campo e do MST.

Não obstante, ao se ter como objetivo neste terceiro capítulo investigar os fundamentos pedagógicos da cultura corporal na educação escolar e seus nexos constitutivos com o trabalho e o tempo livre em áreas de reforma agrária buscou-se, a todo instante, estar atento ao problema do conhecimento, dos conteúdos escolares e de sua transmissão/apropriação.

A análise dos fundamentos pedagógicos dos Projetos Políticos Pedagógicos da educação e da cultura em áreas de reforma agrária, bem como, da cultura corporal no trabalho educativo escolar e no tempo livre do *Assentamento Terra Vista do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST*, evidenciando suas possibilidades formativas e perspectivas emancipatórias, teve como referência a pedagogia histórico-crítica, compreendida como uma das mais avançadas teorias pedagógicas as quais se fundamentam no marxismo no campo da educação.

A pedagogia histórico-crítica, ao partir do pressuposto fundamental de que é papel da escola a transmissão e apropriação, pelos filhos da classe trabalhadora, da riqueza cultural e intelectual da humanidade construída socialmente e acumulada historicamente, demonstra ser a teoria pedagógica a qual expressa a luta pelo socialismo em termos educacionais,

correspondendo à luta pela socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico nas suas formas mais desenvolvidas¹³ (SAVIANI, 2008a).

Reproduzindo as palavras de Duarte (2011a, p. 07), a pedagogia histórico-crítica está fundada em uma premissa essencial, qual seja, a de que ela “[...] exige por parte de quem ela se alinha um posicionamento explícito perante a luta de classes e, portanto, perante a luta entre o capitalismo e o comunismo. Quem prefira não se posicionar em relação à luta de classes não poderá adotar de maneira coerente essa perspectiva pedagógica”. Portanto, finalizamos este processo investigativo defendendo afirmativamente que é a pedagogia histórico-crítica a teoria pedagógica fundamental e necessária para a instrumentalização dos indivíduos no sentido de contribuir para a luta de classes no campo da educação, coincidindo notadamente, com as lutas do MST.

¹³ Marx (2008a) evidencia que no modo capitalista de produção, o próprio conhecimento se torna meio de produção. Desta forma, um conjunto de conhecimentos científicos objetivados são incorporados à maquinaria, ferramentas, instrumentos de trabalhos, técnicas de produção, matéria-prima produzida, dentre outros.

CAPÍTULO 1:

MODO DE PRODUÇÃO E A QUESTÃO

AGRÁRIA: Elementos históricos e
ontológicos

1.0 – MODO DE PRODUÇÃO E A QUESTÃO AGRÁRIA: Elementos históricos e ontológicos.

Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade. É por isso que a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o problema só surgiu quando as condições materiais para o resolver já existiam ou estavam, pelo menos, em vias de aparecer.

As relações de produção burguesas são a última forma antagônica do processo social da produção, antagônica não no sentido de antagonismo individual, mas de um antagonismo que decorre das condições sociais da vida dos indivíduos; mas as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa criam, ao mesmo tempo, as condições materiais para a resolução deste antagonismo. Com esta formação social encerra-se, por isso, a pré-história da sociedade humana.

(Karl Marx, 1859).

Esta pesquisa parte do pressuposto de que a categoria modo de produção da existência é central para a explicação do movimento histórico da realidade, rumo à compreensão da realidade humana. Para tanto, se faz necessário lançar mão de uma análise concreta¹⁴ da maneira pela qual tal realidade humana é *produzida* em seu conjunto (SAVIANI, 1991).

¹⁴ Entende-se aqui por análise concreta aquilo que Saviani (1991) aponta como uma concepção (leia-se método) a qual rompa com a tradição do pensamento ocidental liberal o qual enxerga os fenômenos como entidades autônomas, existentes em si e por si e, concebendo sempre a realidade como algo predeterminado, cristalizado ou evidente (no sentido natural das coisas). Nas palavras do autor, “[...] postula como ‘real’ algo que, à luz de uma

A análise de modo concreto de um dado elemento da realidade sintetiza sua íntima relação com os demais, contendo em si os aspectos sociais, históricos, econômicos, políticos e culturais da sociedade em seu conjunto, melhor dizendo, da realidade humana em seu conjunto. Isto significa dizer que todo elemento da realidade é *síntese de múltiplas determinações*. Para Saviani (1991, p. 73):

Portanto, a forma concreta da existência humana, isto é, a maneira como se configura a realidade humana é definida pelo modo como é produzida a existência humana numa etapa histórica determinada. No processo de produção de sua existência os homens produzem, simultaneamente e em ação recíproca, as condições materiais (agricultura, indústria, trabalho produtivo em geral) e as formas espirituais (idéias e instituições) que se estruturam organicamente de modo a constituir a sociedade concreta.

Partindo-se de tal pressuposto, este capítulo tem, como ponto de partida, o objetivo de evidenciar a acepção marxista da categoria modo de produção da existência humana e seus complexos constitutivos para que se possa compreender a problemática da questão agrária em nosso país.

A apreensão na acepção marxista da categoria trabalho permite explicar sinteticamente os fundamentos históricos e ontológicos do modo de produção da vida humana, em especial, o modo de produção capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção, a apropriação privada dos meios de produção, em especial a terra. Desta feita, pode-se compreender radicalmente o modo de produção da vida no campo e o atual problema da questão fundiária em nosso país.

1.1 – O trabalho e a criação de valores de uso.

Encontra-se em Marx e Engels – bem como, nos estudiosos marxistas os quais, as suas maneiras, deram continuidade à construção do conhecimento tendo como base teórico-

análise concreta irá revelar-se 'irreal' (p. 70). A superação da concepção tradicional – de tentativa – da compreensão da realidade se dá por meio do pensamento dialético, o qual “[...] viabiliza, finalmente, a análise concreta dos fenômenos. Nesta concepção, a categoria de totalidade ocupa lugar central. Com efeito, o pensamento dialético parte da idéia da totalidade e afirma que as partes não podem ser compreendidas nelas próprias, fora de sua relação com o todo, do mesmo modo que o todo fora das partes que o constituem” (p. 72).

metodológica a teoria social da *crítica da economia política* – fundamentos para a compreensão da realidade social, ocupando lugar central o conceito *modo de produção da existência*.

Isto porque de certo, o homem necessita continuamente produzir a sua própria existência. Os escritos de Marx (2008a) n' *O Capital* permitem o entendimento de que o trabalho é atividade vital e necessária para a continuidade da existência humana. Sendo assim, os homens realizam trabalho a fim de produzir suas condições de existência. Diferentemente de outros seres vivos, os quais se adaptam ao meio natural por intermédio de características biológicas instintivas, o ser humano necessita, constantemente, produzir sua condição de existência e, o faz por meio do trabalho.

O sentido de trabalho evidenciado em Marx (2008a) perpassa pelo intercâmbio entre homem e natureza, uma relação metabólica por meio da qual o homem apropria-se dos recursos naturais, imprimindo-lhes forma útil à vida humana com sua própria ação:

O trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana (Ibidem, p. 64-65).

Conforme evidenciam Netto e Braz (2007), de maneira generalizada, toda espécie animal possui a capacidade de realizar atividades as quais atendem as necessidades de sobrevivência. Não obstante, existem algumas particularidades as quais possibilitam o entendimento do processo de transformação de matérias naturais em produtos com atividade (trabalho) essencialmente humana.

Para Marx (2008a), não se trata de formas instintivas animais de trabalho. Não se trata de necessidades biologicamente estabelecidas e/ou determinadas geneticamente. Segundo ele:

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador” (Ibidem, p. 211-212).

A capacidade prévia de ideação do homem é algo inconcebível para a abelha, o que faz Lukács (1979) afirmar que o homem vai além da animalidade, transcende a consciência epifenomênica – determinada de modo meramente biológico – o que confere ao trabalho um salto qualitativo rumo à humanização.

Por tais razões, Lukács (1979) em sua *Ontologia do ser social* afirma que o trabalho possui estatuto de centralidade da vida social, caráter ontológico, especialmente, pela sua especificidade de inter-relação entre o próprio homem (sociedade) e a natureza, “inter-relação [...] que se caracteriza acima de tudo pela passagem do homem que trabalha, partindo do ser puramente biológico ao ser social. [...] O trabalho, portanto, pode ser visto como um fenômeno originário, como modelo, protoforma do ser social” (p. 5).

Para Lukács (2005), a investigação do caráter histórico do ser social, à luz do método marxiano, permite a compreensão da transformação do ser orgânico em ser social. Segundo o autor, tal passagem implica num salto, qualitativamente diferente e ontologicamente necessário, de um nível de ser a outro. Produto da autoatividade do homem, em meio à luta pela existência, o trabalho humano confere a gênese da peculiaridade do ser social. Ele demarca a passagem de todas as determinações as quais constituem a essência do ser social.

A diferenciação do trabalho humano de outras atividades animais se dá pelo fato de que somente por intermédio da *práxis* humana são transformadas em realidade posições *teleológicas*. Todo processo teleológico implica uma finalidade, a qual é estabelecida intencionalmente, ou se preferir, conscientemente.

O estabelecimento de uma posição teleológica pressupõe a existência de um fim – uma finalidade – o qual denuncia a ocorrência de um ou mais objetivos, sendo estes concebidos por um autor consciente. Tal finalidade é estabelecida por uma necessidade humana elementar e primordial: a necessidade da existência (Id., *Ibid.*).

Em Marx – e com ele Engels – e Lukács, fora do trabalho, entendido este como realização da *práxis* humana, não existe qualquer teleologia. Somente no trabalho pode-se observar a presença de verdadeiras características teleológicas as quais efetivamente dão realidade material as coisas, por intermédio de uma ação precedida idealmente.

A busca pela satisfação de necessidades ao longo da história da humanidade, fazendo com que se originem formas mais adequadas e complexas de trabalho, bem como, a tentativa de se encontrar meios mais adequados para a realização do trabalho, indica que, conforme Lukács

(2005, p. 15), “[...] surge na ontologia do ser social uma categoria qualitativamente nova com relação às precedentes formas do ser tanto inorgânico como orgânico. A novidade consiste na realização adequada, ideada e desejada da posição teleológica”.

Neste sentido, o trabalho, por meio de sua posição teleológica, funda a especificidade do ser social, ganhando terreno uma atividade a qual é propriamente dita do homem, fazendo surgir um nível específico de ser, mais desenvolvido e complexo, precisamente o ser social (Id., Ibid.).

Somente com o trabalho, o qual constitui a forma originária da *práxis* humana, anunciando os fins e os meios de sua realização como um ato dirigido e intencional – resultado de posições teleológicas – que a consciência dos homens ultrapassa a mera condição de simples adaptação ao ambiente e se executa na natureza e na própria natureza dos homens modificações, algo que, para os animais, seria inconcebível:

Quando o homem primitivo escolhe, de um conjunto de pedras, uma que lhe parece mais apropriada aos seus fins e deixa outras de lado, é óbvio que se trata de uma escolha, de uma alternativa. E no exato sentido de que a pedra, enquanto objeto em-si-existente da natureza inorgânica, não estava direcionada, em sua forma, a tornar-se instrumento deste por. Também é óbvio que a grama não cresce para ser comida pelos bezerros e estes não engordam para fornecer carne que alimenta os animais ferozes. Em ambos os casos, porém, o animal que come está ligado biologicamente ao respectivo tipo de alimentação e esta ligação determina a sua conduta de forma biologicamente necessária. Por isso mesmo, aqui a consciência do animal está determinada num sentido unívoco: é um epifenômeno, jamais será uma alternativa. Ao contrário, a escolha da pedra como instrumento é um ato de consciência que não tem mais caráter biológico (Ibidem, p. 21-22).

Tendo em vista que o processo de trabalho tem início por intermédio da elaboração de uma ação pré-figurativa (no plano da consciência) partindo de uma intencionalidade prévia, entende-se que se desenvolve aí um sistema de reflexo da realidade, bem como, um sistema de atos os quais não existem em si, mas que podem ser entendidos como um *dever-ser* mediante tal reflexo correto da realidade – o *direcionamento teleológico*. Quando se tem a solidificação dos resultados do reflexo não existente, ou seja, quando se chega ao fim do trabalho por meio da ação/execução dos meios, ganha-se uma forma de objetividade da ação radicalmente nova – a qual resulta na transformação material da natureza e constitui uma *objetivação* do sujeito que a executa (Id., Ibid.).

Netto e Braz (2007) possibilitam uma maior compreensão deste processo do trabalho:

De uma parte, o *fim* (a finalidade) é como que *antecipado* nas representações do sujeito: idealmente (mentalmente, no seu cérebro), *antes* de efetivar a atividade do trabalho, o sujeito *prefigura* o resultado de sua ação. [...] sua atividade tem como ponto de partida uma intencionalidade prévia [...] o trabalho é uma atividade projetada, *teleologicamente direcionada* [...]. Entretanto, se essa prefiguração (ou, no dizer de Lukács, essa *prévia ideação*) é indispensável à efetivação do trabalho, ela em absoluto não o realiza: *a realização do trabalho só se dá quando essa prefiguração ideal se objetiva, isto é, quando a matéria natural, pela ação material do sujeito, é transformada*. O trabalho implica, pois, um movimento indissociável em dois planos: num plano *subjetivo* (pois a prefiguração se processa no âmbito do sujeito) e num plano *objetivo* (que resulta na transformação material da natureza); assim, a realização do trabalho constitui uma **objetivação** do sujeito que o efetua (p. 32) (destaque dos autores).

Considerando-se o trabalho enquanto atividade a qual possibilita – por intermédio da relação entre homem e natureza – a produção e reprodução da própria existência humana, tendo em vista que é por intermédio dele que os homens transformam matérias naturais em produtos os quais atendem às suas necessidades de existência, há de se reconhecer sua natureza *social*.

Conforme Netto e Braz (2007), o trabalho nunca foi e nunca será uma atividade isolada, deslocada do conjunto da sociedade. Sua realização pressupõe não a existência de um sujeito isolado, o qual realiza trabalho de maneira individualizada, mas sim, um sujeito o qual se insere num determinado conjunto de membros - de sua espécie – os quais já não obedecem a puros determinismos biológicos, orgânicos e naturais. Desta forma, sua realização, dada sua especificidade, exige um tipo específico de vinculação entre os homens, demarcando seu caráter coletivo, designando-o como atividade social.

Apreendido como realização coletiva, devido ao fato de que sua “[...] inserção exige não só a coletivização de conhecimentos, mas, sobretudo, implica convencer e obrigar outros à realização de atividades, organizar e distribuir tarefas, estabelecer ritmos e cadências [...]” (Ibidem, p. 34), as relações ocorridas em seu âmbito transcendem a articulação homem – natureza. Ele (o trabalho) não se encerra, exclusivamente, como metabolismo entre homem e natureza. Preconizam-se, também, relações humanas, relações entre os seres humanos os quais realizam trabalho: “O trabalho implica mais que uma relação homem / natureza: implica uma interação no marco da própria sociedade, afetando os seus sujeitos e a sua organização. O trabalho, através do qual o sujeito transforma a natureza [...], transforma também o seu sujeito” (p. 34).

Portanto, no processo de trabalho, surgem determinadas *relações* e destas, desdobramentos, inexistentes na natureza. Tais relações, determinadas *no* e *pelo* meio de trabalho, provocam transformações substantivas na sociedade humana, fato que permite a afirmação de que é por meio do trabalho – do seu modo de produzir as suas condições de existência – que a humanidade se constituiu e se constitui como tal. Para Netto e Braz (2007, p. 37):

[...] *não há sociedade sem que estejam em interação os seus membros singulares, assim como não há seres sociais singulares (homens e mulheres) isolados, fora do sistema de relações que é a sociedade. O que chamamos sociedade são os modos de existir do ser social; é na sociedade e nos membros que a compõem que o ser social existe: a sociedade, e seus membros, constitui o ser social e dele se constitui* (destaque dos autores).

Mediante o trabalho, os homens constituíram – e constituem – a sua existência. Produzir a sua existência significa produzir a si mesmo, se *autoproduzir* como resultado de sua própria atividade. Este é o processo histórico de produção da humanidade. O desenvolvimento do ser social possibilita, de maneira cada vez mais complexa, o processo de humanização dos homens. Quanto mais o homem se torna social – socialmente desenvolvido – mais se humaniza.

Para Antunes (1999), o trabalho expressa a categoria qualitativamente nova na ontologia do ser social. Tendo o ato teleológico como seu núcleo central, por meio do trabalho autogovernado – pensado previamente – tem-se a busca contínua pela satisfação das necessidades e reprodução da vida societal. A consciência humana deixa de ser simples adaptação ao meio – como a consciência animal, reflexo de mera reprodução biológica – fundando a especificidade do ser social. Para ele: “Nesse processo de autorealização da humanidade, de avanço do ser consciente em relação ao seu agir instintivo, bem como do seu avanço em relação à natureza, configura-se o *trabalho como referencial ontológico fundante da práxis social*” (p. 139) (destaque do autor).

A compreensão de trabalho como *protoforma da práxis social* se dá pelo fato de que, no processo laborativo, não só objetos naturais são transformados em coisas úteis como, paralelamente, interrelações entre seres sociais emergem, com vistas à produção de valores de uso. Esta é a expressão da *práxis social interativa – ação entre seres sociais*.

Sendo o trabalho suficientemente social, determinadas posições teleológicas – agora não mais destinadas especificamente para a relação homem-natureza – passam ao desenvolvimento de relações sociais humanas, tornando mais desenvolvida e complexificada a *práxis social*¹⁵.

Possui o trabalho, portanto, uma característica essencial de, ao mesmo tempo, alterar a natureza e autotransformar o próprio ser que exerce trabalho naquela natureza, metamorfoseando, na expressão de Antunes (1999), a natureza humana por intermédio do ato laborativo:

[...] fundamental é, além de *compreender* o papel ontológico do trabalho, *apreender* também sua função na constituição do ser social. [...] O trabalho tem, portanto, quer em sua *gênese*, quer em seu *desenvolvimento*, em seu *ir-sendo* e em seu *vir-a-ser*, uma intenção ontologicamente voltada para o processo de *humanização do homem em seu sentido amplo* (p. 141-142) (destaque do autor).

Lukács (2005) evidencia que os valores de uso – bens socialmente úteis à vida humana, produtos concretos do trabalho – representam uma forma de objetividade social, na medida em que tal utilidade (de caráter teleológico) é determinada para fins concretos, conscientemente.

As posições teleológicas as quais determinam a *práxis* possibilitam, exigem e promovem determinadas qualidades humanas as quais proporcionam o verdadeiro tornar-se homem do homem, transformando o próprio sujeito que trabalha. Tais qualidades são circunscritas pela necessidade de autodomínio da atividade para o cumprimento da finalidade planejada.

Nos dizeres de Lukács (1979) pode-se chegar a um maior entendimento a respeito da autotransformação dos próprios homens os quais realizam trabalho e, a inter-relação desta com as posições teleológicas, o que faz com que a consciência humana deixe de ser um epifenômeno biológico e tenha um salto ontológico:

¹⁵ Lukács (2005) usa a expressão *posições teleológicas secundárias* as quais visam atuar teleologicamente em outros seres sociais visando o convencimento da necessidade de realização do trabalho em conjunto – socialmente e interativamente realizado. Não obstante: “As formas mais avançadas da *práxis social* encontram no ato laborativo sua base originária. Por mais complexas, diferenciadas e distanciadas, elas se constituem em *prolongamento e avanço*, e não em uma esfera *inteiramente* autônoma e desvinculada das posições teleológicas primárias” (ANTUNES, 1999, p. 141) (destaque do autor).

[...] a questão central das transformações no interior do homem consiste em atingir um controle consciente sobre si mesmo. Não somente o fim existe na consciência antes da realização material [...]. O homem que trabalha deve planejar cada momento com antecedência e permanentemente conferir a realização de seus planos, crítica e conscientemente, se pretende obter no seu trabalho um resultado concreto o melhor possível. Esse domínio do corpo humano pela consciência, que afeta uma parte da esfera da sua consciência [...], é um requisito básico até no trabalho mais primitivo, e deve dar uma marca decisiva da representação que o homem forma de si mesmo (p. 103).

É exatamente por este motivo que a finalidade, aquilo que Lukács (2005) denomina de o dever-ser, age sobre o sujeito, modificando-o. A objetividade do processo de trabalho é responsável pela orientação e regulação da ação humana, efeito necessário na materialização do dever-ser – realizar sua objetivação. Conforme o autor:

Em qualquer caso, essas inegáveis diferenças qualitativas não nos devem fazer esquecer o fato fundamental comum, isto é, que todas são relações do *dever-ser*, atos nos quais não é o passado, na sua espontânea causalidade que determina o presente, mas, o contrário, é o objetivo futuro, teleologicamente posto o princípio determinante da *práxis* (p. 48) (destaque nosso).

Aqui parece fundamental uma reflexão acerca da problemática da consciência. Com efeito, para Lukács (2005, p. 28):

É claro que o primeiro impulso para a posição teleológica provém da vontade de satisfazer uma necessidade. No entanto esta é uma característica comum tanto à vida animal quanto humana. Os caminhos começam a divergir quando entre necessidade e satisfação se insere o trabalho, a posição teleológica. E neste mesmo fato, que implica o primeiro impulso para o trabalho, se evidencia sua natureza marcadamente cognitiva, uma vez que é *indubitavelmente uma vitória do comportamento consciente sobre a mera espontaneidade do instinto biológico* [...] (destaque nosso).

Não obstante, é necessário prestar atenção **não somente no ato singular** da busca precisa de uma finalidade no processo do trabalho, ou seja, considerar uma determinada posição teleológica **isolada da totalidade** de seus atos e suas inter-relações **com o conjunto** de uma dada sociedade. Incurrir a este erro seria tomar tal análise sob o viés de uma reflexão abstrata, já denunciada por Saviani (1991) e apontada no início deste capítulo.

É preciso levar em consideração que posições teleológicas estão, precisamente, demarcadas pelo processo social real o qual determina e delimita o possível campo das *finalidades*, bem como, da busca e aplicação dos *meios* de trabalho para a realização – materialização – dos fins.

O processo de trabalho, ao ser demarcado por estruturas ontológicas das quais posições teleológicas emergem, torna possível o reconhecimento de uma cadeia de escolhas, de alternativas as quais permitirão sua realização.

O trabalho visto até aqui como realização e criação de valores de uso¹⁶, nunca é, simplesmente, uma execução mecânica de uma finalidade, tão pouco um único ato de decisão, mas uma ininterrupta cadeia temporal de alternativas sempre novas. Até certo ponto, é possível afirmar que a escolha de uma alternativa – ou o conjunto delas – é um ato de consciência, uma particularidade humana no processo de trabalho.

Porém, há de se considerar que, dada a natureza do ser social e o conjunto de relações sociais as quais o fundam, tais escolhas e alternativas são, também, sínteses de múltiplas determinações. Elas – as alternativas “conscientes” no processo de trabalho – só podem se desenvolver partindo de um sistema reflexo da realidade. Como bem evidencia Lukács (2005, p. 26-27):

[...] a alternativa [...] não pode deixar de ter seu fundamento ontológico na liberdade de decisão. E isto, até um certo ponto, mas **apenas até um certo ponto**, é correto. Para entender bem as coisas, não se pode esquecer que a alternativa, de qualquer lado que seja vista, **somente pode ser uma alternativa concreta**. [...] Isto quer dizer que toda alternativa (e toda cadeia de alternativas) no trabalho nunca pode se referir à realidade em geral, mas é uma escolha concreta entre caminhos cuja meta (em última análise a satisfação da necessidade) foi produzida não pelo sujeito que decide, mas pelo ser social [...]. O sujeito só pode tomar como objeto de sua finalidade, de sua alternativa, as possibilidades **determinadas sobre o terreno e por este complexo de ser que existe independente dele**. E é do mesmo modo evidente que o campo das decisões é delimitado por este complexo de ser (destaque nosso).

¹⁶ As reflexões até aqui realizadas fixam-se nos aspectos originários do trabalho. Posteriormente tratar-se-á de formas econômico-sociais mais complexas e desenvolvidas as quais fazem emergir questões como divisão social do trabalho, propriedade privada dos meios de produção, valores de troca, alienação e reificação, derivações estas, de certa forma, típicas do modo de produção capitalista e investigadas por Marx e Engels ao longo de suas trajetórias intelectuais.

Isto demonstra que a consciência dos homens, tendo se originado no trabalho, para o trabalho e mediante o trabalho, brota da própria reprodução da existência humana. É exatamente por isto que Marx (2004) afirma nos *Manuscritos de Paris* que a consciência do homem acerca de seu próprio gênero se transforma no processo de trabalho. Justamente por isto é que Marx faz a crítica à propriedade privada – dos meios de produção – denunciando a forma como ela avilta tudo aquilo que consiste na conquista do trabalho humano.

Marx e Engels (2007) afirmam n' *A Ideologia Alemã*:

A produção de idéias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanação direta de seu comportamento material (p. 93).

Para eles, às formas de produção da vida material – a existência humana – em cada etapa histórica de seu desenvolvimento, correspondem formas específicas de condições de vida social e consciência humana – formas específicas de estruturação social, valores e apreensão da realidade.

Para Marx e Engels (2007), os homens são condicionados por um determinado desenvolvimento das forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde. Há uma determinação, em última instância – o mundo material.

Assim, não são os pensamentos, as ideias e os discursos dos homens que explicam as transformações históricas, mas, o modo de produção que possibilita o entendimento do *que* os homens *produzem, como produzem, de como se organizam e como pensam*.

Política, ideologia, consciência, mundo valorativo e simbólico, educação, esporte e lazer, dentre outros, são produtos da humanidade construídos ao longo da história, portanto, não voam livres pelo ar, não possuem autonomia completa em relação ao mundo real (ANTUNES, 2009).

Nas palavras dos nossos principais interlocutores:

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados ou representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de

vida. [...] As formas de consciência são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam. [...] Os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, op. cit., p. 94).

Fica evidente, portanto, que na obra marxiana e engelsiana, a consciência dos homens é um produto social, vinculada ao intercâmbio dos homens com a natureza e com outros homens. Também, está posto que as relações materiais dominantes não só regulam a produção, distribuição e consumo, como, também, controlam as relações, as ideias e os valores. Portanto, a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, a força espiritual e intelectual dominante:

As idéias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como idéias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as idéias de sua dominação.

Na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de idéias, que **regulam a produção e a distribuição das idéias de seu tempo**; e, por conseguinte, que suas idéias são as idéias dominantes da época (Ibidem, p. 47) (destaque nosso).

Uma das questões centrais aqui colocadas perpassa pela compreensão de que o modo de produção de existência humana modifica e produz o próprio estado social destes homens. Com isso, o homem atua sobre a natureza externa, modificando-a, ao mesmo tempo em que modifica a sua própria natureza (MARX, 2008a).

A formulação de uma teoria social – a análise da economia burguesa, compreendendo sua gênese, desenvolvimento, consolidação e crises – permitiu a Marx (e com ele Engels) desvendar a forma pela qual a atividade capitalista de produção, ao subordinar o trabalho ao capital, passa a ser elemento orientador do conjunto das relações humanas, demonstrando que a alienação do ser genérico humano está fincada na relação subsumida do trabalho ao capital.

Desta forma é que:

[...] o conjunto das esferas da existência humana (desde o lugar da arte, da religião, da filosofia, passando pela conceituação de liberdade, até as formas concretas e imediatas de realização do trabalho) aparece como dependente da esfera da produção – o trabalho é mediação entre homem e natureza, e dessa interação deriva todo o processo de formação humana (RANIERI, 2004, p. 14).

A compreensão da natureza ontológica do trabalho, definida pela passagem do homem, o qual realiza trabalho, de ser puramente biológico ao ser social, bem como, a questão da criação de valores – bens e produtos – úteis à continuidade da existência humana e, a relação – antagonica – existente entre capital e trabalho no modo de produção capitalista, fazem com que novas problemáticas ganhem forma.

Marx (2008a) coloca em evidência o duplo caráter do trabalho ou, a natureza dupla do trabalho expressa na mercadoria. Ele denomina como trabalho útil aquele cuja utilidade do produto criado satisfaça as *autonecessidades* dos homens, dando um valor útil ao produto criado, um valor de uso.

Considerada uma condição necessária à existência humana, “*toda sociedade exigirá trabalho concreto de seus membros*” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 105) (destaque dos autores). O trabalho gerador de valores de uso se efetiva por meio do *trabalho concreto*.

Assim, por intermédio do ato laborativo, coisas úteis são geradas, ao mesmo tempo em que o homem interage com a natureza e outros homens, emergindo a *práxis* social interativa. Sendo assim, tem-se a constituição do trabalho concreto, enquanto criador de valores de uso, ou seja, valores os quais atendam as satisfações e reais necessidades humanas, “[...] expressão de uma relação metabólica entre o ser social e a natureza” (ANTUNES, 1999, p. 139).

É, também, por isso que o trabalho, em seu sentido concreto, cujo valor de uso é gerado, constitui-se naquilo que Antunes (1999) chama de o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social, portanto, o centro do processo de humanização do homem.

Para o autor, devido à ontologia especificamente humana do trabalho, os homens estabelecem entre eles e no intercâmbio com a natureza, funções primárias de mediações – um *sistema de mediações de primeira ordem* – pelas quais reproduzem sua existência.

Tal sistema de mediações primárias será responsável pela realização de funções vitais à vida humana, como por exemplo, a necessária regulação da atividade biológica reprodutiva, a regulação do processo de trabalho gerador de bens, instrumentos e produtos essenciais, um

sistema de troca compatível com as necessidades requeridas e, a organização e controle de regulamentos das atividades materiais e da totalidade das relações sociais humanas (Id., Ibid.). Não obstante: “Nenhum desses imperativos de mediação primários necessitam do estabelecimento de hierarquias estruturais de *dominação* e *subordinação*, que configuram o sistema de metabolismo societal do capital e suas *mediações de segunda ordem*” (p. 20) (destaque nosso).

Em Marx, a utilidade de uma determinada coisa, produto do trabalho humano, faz dela um valor de uso¹⁷. Neste sentido, todo trabalho humano gera determinado tipo de valor, o qual é compreendido enquanto um bem socialmente útil, produzido pela própria humanidade para autoconsumo, portanto, para a satisfação de suas necessidades. “Todo trabalho [...] é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores-de-uso” (MARX, 2008a, p. 68).

Criando determinados valores, por meio da produção de qualquer bem ou produto, os quais constituem toda a riqueza social, tem-se que o trabalho é a base de toda atividade econômica, atividade esta que envolve não só a produção, mas também, a distribuição de bens e produtos os quais irão satisfazer as necessidades de toda a sociedade (individual ou coletivamente).

Não obstante, como alertam Netto e Braz (2007), a categoria trabalho não se encerra na mera possibilidade de compreensão de toda e qualquer atividade econômica – portanto, tema da Economia Política – mas, “faz referência ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade. [...] uma categoria central para a compreensão do próprio fenômeno humano-social” (p. 29).

De certo, foi apreendendo a crítica da economia política que Marx e Engels (2007) foram buscar a compreensão dos processos de produção da vida, o modo de produção da vida social, as formas organizativas da vida e das relações sociais (dentro da ordem capitalista). Sendo assim, buscaram entender os homens, suas bases materiais de vida social e as formas de relações sociais dadas em determinados tempos históricos.

¹⁷ Marx esclarece que uma coisa ou produto pode ser valor de uso sem ser valor – sem ser fruto do trabalho humano. Nestes termos, a utilidade desta coisa ou produto para o ser humano não decorre do trabalho, citando, como exemplo, o ar, a terra virgem e a madeira na selva. Não obstante, “Uma coisa pode ser útil e produto do trabalho humano sem ser mercadoria. Quem, com seu produto, satisfaz a própria necessidade gera valor-de-uso, mas não mercadoria” (MARX, 2008a, p. 62-63).

Para estes autores: “O mundo [...] é um produto histórico, resultado da atividade de toda uma série de gerações” (Ibidem, p. 30). Concebem o mundo como atividade sensível, viva e conjunta dos indivíduos que o constituem (base material). Este é o primeiro pressuposto de toda existência humana:

[...] o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder fazer história. [...] O primeiro ato histórico, é pois, a produção dos meios para a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico (Ibidem, p. 33).

Empreende-se, logo, a tentativa de compreender a totalidade da vida social pelo e por meio do modo de produção do ser e da vida num dado momento histórico:

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas, pressupostos reais [...]. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida (Ibidem, p. 86).

[...] Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida [...]. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.

[...] Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como também com *o modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (Ibidem, p. 87) (destaque dos autores).

Neste sentido, os homens são dados, se constituem e se formam por um conjunto de determinações, são sujeitos ricos em determinações – são **síntese de múltiplas determinações**. Ou seja, homens determinados, produzindo em um modo determinado e em condições determinadas, o que expressa uma **rica teia de relações determinadas** entre homens e natureza e entre os próprios homens com outros homens.

Diante desta perspectiva de análise, a história deixa de ser uma coleção de fatos sem vida (como a apresenta os empiristas ou idealistas da escola hegeliana), bem como, de sujeitos

imaginários em condições imaginárias, existindo de forma autônoma (conforme o pensamento fenomênico e a-histórico feuerbachiano) (LOMBARDI, 2009).

O valor expresso em um determinado bem ou produto é fruto do processo de objetivação e exteriorização os quais corporificam e materializam o trabalho humano, sendo que, tal valor se dá pela quantidade de trabalho socialmente necessária para a produção de valores de uso. Se esta quantidade de trabalho é medida pelo seu tempo de duração, tem-se que o *tempo de trabalho socialmente necessário* na produção social das coisas é condição determinante da grandeza do valor. Ressalta-se, aqui, a necessária relação entre trabalho e valor para o entendimento da organização da vida social, em especial, numa sociedade pautada pelo modo de produção capitalista caracterizada como a sociedade produtora de mercadorias¹⁸.

1.2 – A produção de mercadorias e seus valores de troca na sociedade sob a égide do capital.

Marx já apontara em sua *Contribuição à crítica da economia política* que o modo capitalista de produção determina que toda a riqueza da sociedade esteja configurada pela imensa acumulação de mercadorias.

A produção de mercadorias não elimina a criação de valores de uso. Não obstante, pelas suas propriedades, a mercadoria gerada – fruto do trabalho humano – não mais resulta na produção de bens úteis à satisfação das necessidades humanas – valores de uso produzidos para o *autoconsumo*, demarcando a *autoatividade* do trabalho concreto. A partir deste momento, ela passa a ser produzida para os outros, para a troca, dando origem a outro valor social, o valor de troca.

Se, para Marx (2008a), todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho visando um determinado fim e, que na qualidade de trabalho útil produzem-se valores de uso, será justamente na relação social na qual uma mercadoria se troca por outra – na troca de mercadorias – e na consideração de que a encarnação de um determinado valor, nesta ou

¹⁸ Para Netto e Braz (2007, p. 85), “Nas sociedades onde impera o modo de produção capitalista, quanto mais este se desenvolve, mais a lógica mercantil invade, penetra e satura o conjunto das relações sociais: as operações de compra e venda não se restringem a objetos e coisas – **tudo** é objeto de compra e venda, de artefatos materiais a cuidados humanos. O modo de produção capitalista *universaliza* a relação mercantil. É nesse sentido que, estruturalmente, ele pode ser caracterizado como o modo de produção de mercadorias” (destaque dos autores).

naquela mercadoria, se dá pela expressão desta forma de trabalho medida pelo tempo de trabalho requerido para sua produção, é que se chega ao seu determinado valor de troca¹⁹:

As mercadorias, recordemos, só encarnam valor na medida em que são expressões de uma mesma substância social, o trabalho humano; seu valor é, portanto, uma realidade apenas social, só podendo manifestar-se, evidentemente, na relação social em que uma mercadoria se troca por outra. Partimos do valor-de-troca ou da relação de troca das mercadorias, para chegar ao valor aí escondido (p. 69).

Para Netto e Braz (2007), somente pode-se definir por mercadorias aqueles produtos os quais podem ser reproduzidos continuamente e repetidamente – produzidos mais de uma vez. A partir desta condição, a mercadoria passa a ser um valor de uso que se produz para a troca ou venda. Portanto:

[...] somente valores de uso que satisfaçam necessidades sociais (humanas) de outrem e, portanto, sejam requisitados por outrem, constituem mercadoria; esta, pois, dispõe de uma dimensão que sempre vem vinculada ao seu valor de uso: a sua faculdade de ser trocada, vendida (o seu *valor de troca*). Assim, portanto, **a mercadoria é uma unidade que sintetiza valor de uso e valor de troca** (p. 79-80) (destaque dos autores).

Antunes (2008) esclarece que, sob a égide capitalista, toda produção humana passa não mais a estar voltada para a sobrevivência da sociedade. Uma vez instaurada a ordem capitalista de produção, produtos completamente destituídos de necessidades humanas passam a vigorar na produção da humanidade. Isto porque a produção capitalista visa criar a agregação de mais valor nas mercadorias.

Ao longo de toda a história da humanidade, o trabalho se realizou nas diferentes sociedades existentes. A ontologia singularmente humana do trabalho, enquanto geração de valores de uso, sempre existiu. O que ocorre é que, em uma determinada época historicamente datada, na fase capitalista de produção social, os valores de uso passaram a ser secundários aos valores de troca, porque será o valor de troca o responsável pela criação de mais valor, mais

¹⁹ Para uma compreensão mais aprofundada – ou, nos dizeres da tradição marxista, *radicalmente crítica* – da expressão do valor de uma mercadoria, se faz necessário levar em consideração as análises feitas por Marx sobre a teoria do valor e o processo de produção de mais-valia próprio do modo de produção capitalista (MARX, 2008a).

riqueza e mais dinheiro, objeto da relação de exploração dos homens por outros homens, visando o lucro.

Afirma Antunes (2008) que a abstração da relação concreta da criação de valores de uso no processo de trabalho se torna necessária para sua conversão em fonte criadora de valores de troca, visando à valorização do capital. Aquilo que, para Marx, passa a ser a *segunda natureza das coisas* – as *mediações de segunda natureza*:

[...] que fazem com que a humanidade não mais trabalhe para sua sobrevivência. Esta é a questão decisiva do capitalismo, da humanidade! Não mais se trabalha para o atendimento de suas necessidades de sobrevivência; a humanidade não mais produz bens que são necessariamente úteis para a sua sobrevivência. E produz-se muito, é nítida a transformação da produção na ordem burguesa – ainda que, nas sociedades pré-capitalistas, a produção fosse enorme e sempre fundada numa divisão social do trabalho absolutamente desigual (fundada numa sociedade de classes), porém vinculado à sobrevivência. Basta pensar nos senhores feudais e nos servos, durante a Idade Média; ou nos senhores e nos escravos, durante a civilização Greco-Romana. [...] Ainda assim, aquela sociedade desigual, digamos assim, na sua essência, tinha uma produção, em última instância, voltada para a sobrevivência dos senhores e dos escravos (Ibidem, p. 41).

Trabalhar para a obtenção de *lucro*, não para a sobrevivência e reprodução da humanidade. Esta aí instaurada a grande particularidade do modo de produção capitalista: o fato de ele se fundar sobre o *trabalho assalariado* sob *condições de exploração* cujo *lucro* torna-se seu objetivo.

Com tal sistema de mediações de segunda ordem, não mais se tem a satisfação das necessidades humanas, mas sim, uma imperativa subordinação destas necessidades – as quais, a princípio, visam (ou visariam) à reprodução da existência dos homens – aos interesses do capital, convertendo a produção do capital – de seus valores de troca – em propósitos humanos, alterando completamente as mediações de primeira ordem. Tal qual evidencia Mézáros (2002, p. 117):

De fato, o capital, como tal, nada mais é do que uma dinâmica, um modo e meio totalizante e dominante de mediação reprodutiva, articulado com um elenco historicamente específico de estruturas envolvidas institucionalmente, tanto quanto de práticas sociais salvaguardadas. É um sistema de mediações claramente identificável, o qual em suas formas convenientemente desenvolvidas subordina estritamente todas as funções reprodutivas sociais

– das relações de gênero familiares à produção material, incluindo até mesmo a criação das obras de arte – ao imperativo absoluto da expansão do capital, ou seja, da sua própria expansão e reprodução como um sistema de metabolismo social de mediação.

O advento da segunda ordem de mediações concretiza sua finalidade social, qual seja, a expansão do capital, subsumindo as mais variadas atividades de produção, materiais e culturais, por meio da ampliação dos valores de troca (ANTUNES, 1999).

Orientado para a expansão e o controle social de toda forma de organização societal, visando tornar-se um sistema de metabolismo social totalizante, o capital passa a estabelecer profundas determinações à totalidade dos seres sociais, introduzindo elementos fetichizantes e alienadores em todas as formas de relações.

Sendo o capitalismo, enquanto modo de produção social vigente, a forma atualmente preponderante de realização do capital – porém, não a única nas suas variações históricas – conforme Mészáros (op. cit., p. 41), este sistema:

[...] emergiu, no curso da história, como uma estrutura de controle 'totalizante' das mais poderosas, [...] dentro da qual tudo, inclusive os seres humanos, devem ajustar-se, escolhendo entre aceitar sua 'viabilidade produtiva' ou, ao contrário, perecendo. Não se pode pensar em outro sistema de controle maior e mais inexorável – e, nesse sentido, 'totalitário' – do que o sistema de capital globalmente dominante.

Segundo, ainda, Mészáros, o capital impõe:

[...] seu critério de viabilidade em tudo, desde as menores unidades de seu 'microcosmo' até as maiores empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais até os mais complexos processos de tomada de decisão no âmbito dos monopólios industriais, favorecendo sempre os mais fortes contra os mais fracos (Ibid., p. 41).

No intuito de obter a realização de sua dominação sobre tudo e todos o capital consegue, por meio do modo de produção capitalista, agregar mais valor aos valores de troca, por meio daquilo que Mészáros (2002) chama de *taxa de utilização decrescente do valor de uso* das coisas, de maneira não a separar valores de uso e valores de troca, entretanto, subordinar radicalmente o primeiro ao segundo. Antunes (1999, p. 26) contribui para tal entendimento:

Essa *tendência decrescente do valor de uso das mercadorias*, ao reduzir sua vida útil e desse modo agilizar o ciclo reprodutivo, tem se constituído num dos principais mecanismos graças ao qual o capital vem atingindo seu incomensurável crescimento ao longo da história (destaque do autor).

Além da redução do valor de uso dos produtos, na produção capitalista de mercadorias produzem-se coisas as quais, a priori, não fazem parte das reais necessidades humanas, permitindo, também, a reprodução ampliada do capital.

Deste modo, em virtude da lucratividade:

Quando vamos comprar um remédio, e podemos pagar por uma pílula de um remédio, que nos é imprescindível, R\$ 0,20 (vinte centavos), mas pagamos R\$ 20,00 ou R\$ 40,00 porque alguém tem a propriedade intelectual e a patente daquilo. Além disso, toda a aparência do produto, inclusive o remédio, é “involucral”: tem plástico, tem algodão, tem esparadrapo etc. Depois que você tira toda esta parte supérflua, que você a joga no lixo, sobra o remédio! Esse sim, o necessário, e que você poderia comprar por R\$ 0,20, mas pagou-se R\$ 20,00 ou R\$ 40,00, pois se pagou pelo involucral! E por que é assim? Porque a produção no capital ou, melhor dizendo, a produção de medicamentos sob a lógica do capital não visa, em primeira instância, a salvação da humanidade – aquela parcela adoecida da humanidade. Ela visa à criação de agregação de mais valor (ANTUNES, 2008, p. 41-42).

Mészáros (2002), também, afirma que não importa que, por exemplo, se 90% de todo o material e dos recursos utilizados para a produção e circulação de uma mercadoria lucrativamente comercializada, como propaganda eletrônica e sua embalagem, sejam levados ao lixo, tendo-se apenas a utilização real de 10% do mesmo produto responsáveis pelo benefício do consumidor, tal prática é extremamente justificada e aceita.

A busca incessante pelo ganho e aumento de mais capital faz com que este sistema de metabolismo social busque, sempre e cada vez mais, sua própria expansão por meio da abrangência do mercado global – fato que faz com que alguns apologistas da pós-modernidade utilizem a expressão *era da globalização* – tencionando mecanismos os quais permitiram que ele se tornasse mundializado, ao mesmo tempo, porém, destrutivo e incontrolável, dada suas crises estruturais crescentes.

Desta maneira, subsumindo a lógica societal, em sua totalidade, aos seus ditames, o capital provoca a ocorrência de práticas devastadoras e nefastas à humanidade como, por

exemplo, apontado por Antunes (1999), “[...] a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza [...]” (p. 26).

A incontabilidade do capital acompanhada de seus grandes problemas intrínsecos – os quais clamam por soluções necessárias à continuidade das sociedades humanas – permite a Mézáros (2003) questionar: *n’O século XXI: socialismo ou barbárie?*

Para o autor, o sistema do capital se articula a uma rede de contradições²⁰ as quais são insuperáveis, o que denuncia todo o antagonismo entre capital e trabalho, subordinando hierarquicamente o segundo ao primeiro, logo, não havendo sentido em se falar “[...] de um ‘desenvolvimento geral da produção’ associado à expansão das *necessidades humanas* [...]” (Ibidem, p. 21) (destaque do autor). Utilizando-se, ainda, de suas palavras:

Na situação de hoje, o capital não tem mais condições de se preocupar com o “aumento do círculo de consumo”, para benefício do “indivíduo social pleno” de quem falava Marx, mas apenas com sua reprodução ampliada a qualquer custo, que pode ser assegurada, pelo menos por algum tempo, por várias modalidades de destruição. Pois, do perverso ponto de vista do “processo de realização” do capital, *consumo e destruição são equivalentes funcionais* (p. 21-22) (destaque do autor).

Sob as leis do capital, todas as atividades humanas – ciência e tecnologia, trabalho, arte e cultura, armamento militar, nuclear, químico e biológico, pesquisa, agricultura e meio ambiente – tornam-se a materialização da representatividade destrutiva deste metabolismo social, dada a sua dimensão potencial da autodestruição da humanidade demarcada pelos imperativos expansionistas do sistema, fruto de sua *racionalidade* expressa em termos meramente *econômicos* (Id., Ibid.).

²⁰ Mézáros (2003) aponta algumas das principais contradições as quais ocorrem no seio sistema do capital: produção e controle, produção e consumo, produção e circulação, competição e monopólio, desenvolvimento e subdesenvolvimento, produção e destruição (humana e ambiental), desemprego estrutural, sobretrabalho, transnacionalismo e controle, dentre outras.

1.3 – A divisão social do trabalho, a propriedade privada dos meios de produção em geral e a propriedade privada da terra e da produção dos bens em particular.

Para que se tenha a produção de mercadorias, duas condições indispensáveis devem estar fincadas nas bases de sua produção: a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção²¹.

Conforme Marx (2008a), a divisão social do trabalho é condição essencial para que se tenha produção de mercadorias. Quando trabalhos úteis qualitativamente distintos levam a criação e acúmulo de distintas mercadorias – classificáveis por ordem, gênero, espécie ou variedade – as quais podem ser trocadas, chega-se ao desenvolvimento de um complexo sistema de produção – um conjunto de trabalhos úteis diversos – a divisão social do trabalho.

É a divisão social do trabalho que possibilita que diferentes mercadorias sejam produzidas, bem como, que os processos de trabalho estejam repartidos entre os produtores de modo – e em condições – diferentes. Ela é que demarcará as relações entre os homens num trabalho dividido. Para Chauí (2006, p. 58-59):

A divisão social do trabalho não é uma simples divisão de tarefas, mas a manifestação de algo fundamental na existência histórica: a existência de diferentes formas de propriedade, isto é, a divisão entre as condições e instrumentos ou meios do trabalho e do próprio trabalho, incidindo, por sua vez, na desigual distribuição do produto do trabalho. Numa palavra: a divisão social do trabalho engendra e é engendrada pela desigualdade social ou pela forma da propriedade.

A divisão social dos homens passa a demarcar, ao mesmo tempo, as relações e a forma de propriedade de produção, estabelecendo – ou separando – proprietários e não-proprietários, exploradores e explorados, senhores e não-senhores. Visto, também, que determinadas formas de propriedade instauram e legitimam as divisões sociais. Em tese: divisão social do trabalho e

²¹ Divisão social do trabalho e propriedade privada dos meios de produção são categorias – as quais demarcarão a exploração do trabalho – já existentes em sociedades pré-capitalistas, num período conceituado por Marx como a fase de *acumulação primitiva* do capital, sob a forma de *produção mercantil simples* de mercadorias. Com efeito, “As bases da produção mercantil capitalista são inteiramente distintas das da produção mercantil simples. Se ambas supõem a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção, na produção mercantil capitalista [...] o capitalista [...] compra a *força de trabalho* [...] a força de trabalho se torna, ela também, uma mercadoria. [...] o que importa sublinhar é que a produção mercantil capitalista, à diferença da produção mercantil simples, assenta na *exploração da força de trabalho*, que o capitalista compra mediante o *salário*” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 83) (destaque dos autores).

propriedade privada demarcam a estrutura social cindida em *classes*. Portanto: “[...] a produção de mercadorias tem como condição indispensável a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 80). Não obstante, “[...] rigorosamente, apenas o modo de produção capitalista caracteriza-se como um modo de produção de mercadorias” (p. 81).

Marx, nos *Grundrisse* e n’*O Capital*, apresenta a maneira como, no período da acumulação primitiva do capital – na transição do feudalismo para o capitalismo – as metamorfoses sofridas pelo trabalho, ao se subordinar ao capital, implementaram um processo brutal, avassalador e árduo de divisão social – do trabalho, sendo este, a base material da vida.

Desta forma, do período que se vai pela transformação do artesanato à maquinaria e grande indústria, perpassando pela cooperação e pela manufatura, é analisado por Marx (2008a, 2011a) como um processo o qual foi fundamentalmente:

- a separação do trabalhador de seus meios de produção (aqui incluída a dissolução do homem com a terra);
- a separação das atividades de concepção das de execução;
- a perda de controle, pelo trabalhador, dos conhecimentos, das habilidades e técnicas necessárias à produção;
- a separação (por fim) do trabalhador do produto do seu trabalho.

Evidencia-se que a perda dos meios de produção, dos conhecimentos, das técnicas e das habilidades, será causada pelo processo de parcelamento, fragmentação e divisão do trabalho, acentuado na manufatura e intensamente aprofundado na maquinaria. Mais do que isto, a perda dos meios, da propriedade, do conhecimento, do saber, da técnica, por fim, todo este conjunto culminará com a perda do produto final do trabalho.

Como se dará, assim, a existência humana, tendo em vista que sua base material – aquilo que determina em última instância o homem enquanto homem (portanto, aquilo que é ontológico) – se encontra em condições aviltantes?

Nos dizeres de Lombardi (2010b), a burguesia se constituiu como tal se apropriando da terra, dos meios de produção, dos saberes e dos produtos do trabalho. Da mesma forma,

aqueles que não detinham isto se constituíram como a classe que necessitava vender sua força de trabalho para sobreviver. Este processo nada teve de natural ou biológico. Foi histórico, pela força das armas, das leis e da exploração.

A luta da burguesia na transição do século XVIII para o XIX (que tem como marco os anos de 1789-1799 - período da Revolução Francesa) foi a expressão da derrocada do regime feudal, a criação do Estado-Nação e a instauração do modo de produção capitalista. Para tanto, foi necessário romper com a autossuficiência do feudo e ampliar os espaços e mercados (possibilitado pelo aumento do comércio e das grandes navegações) chegando a sua mundialização – iniciado no processo de acumulação primitiva do capital (Id., Ibid.).

Ao fazer a análise do processo de **acumulação primitiva do capital**, Marx (2008a) afirma que este foi, em síntese, o processo de esgotamento das relações feudais de produção.

Desta maneira, o modo de produção capitalista, enquanto categoria histórico-social produzida pela relação social capital-trabalho determinou, para além da acentuação da divisão social entre campo e cidade, a **expropriação do pequeno produtor do campo**, demarcando o processo de desenvolvimento do capital em escala ampliada, devido o impulsionar a aglomeração de trabalhadores nas cidades na tentativa de superação de suas necessidades básicas para a existência humana (FERREIRA, 2010).

A caracterização do trabalho em relações feudais de produção, nas quais os produtores estabeleciam uma relação de servidão com os senhores das terras, não possibilitava a produção ampliada do capital. Para tal, foi necessário **desapropriar** o trabalhador de suas condições de produção, um movimento histórico engendrado no período de acumulação primitiva do capital e consolidado no modo de produção capitalista, transformando os produtores em trabalhadores assalariados.

Tal qual afirma Marx (1985):

*A relação-capital pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho. Tão logo a produção capitalista se apóie sobre seus próprios pés, não apenas conserva aquela separação, mas a reproduz em escala sempre crescente. Portanto, o processo que cria a relação-capital não pode ser outra coisa que o **processo de separação do trabalhador da propriedade das condições de seu trabalho, um processo que transforma, por um lado, os meios sociais de subsistência e de produção em capital, por outro, os produtores***

diretos em trabalhadores assalariados. [...] O produtor direto, o trabalhador, somente pode dispor de sua pessoa depois que deixou de estar vinculado à gleba e de ser servo ou dependente de outra pessoa. Para tornar-se livre vendedor de força de trabalho, que leva sua mercadoria a qualquer lugar onde houver mercado para ela, ele precisa ainda ter escapado do domínio das corporações, de seus regulamentos para aprendizes e oficiais e das prescrições restritivas do trabalho. Assim, o movimento histórico, que transforma os produtores em trabalhadores assalariados, aparece, por um lado, como sua libertação da servidão e da coação corporativa; e esse aspecto é o único que existe para os nossos escribas burgueses da história. Por outro lado, porém, esses recém-libertados só se tornam vendedores de si mesmos depois que todos os seus meios de produção e todas as garantias de sua existência oferecidas pelas velhas instituições feudais lhes foram roubadas. E a história dessa sua expropriação está inscrita nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo (p. 262) (destaque nosso).

Assim, no âmbito da questão agrária, tem-se que a **estrutura fundiária** vem sendo determinada historicamente pelas relações sociais de produção e desenvolvimento das forças produtivas no campo, tendo-se como síntese, o modo de produção capitalista desapropriando o produtor de suas condições de produção, como por exemplo, na agricultura, subtraindo a propriedade do trabalhador agrícola e subordinando (terra e trabalhador camponês) a um capitalista que explora – agricultura e força de trabalho – a fim de adquirir lucro (FERREIRA, op. cit.).

O modo de produção capitalista, resultante, pois, de um longo processo de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, acabou por gerar um modo de se produzir a existência no qual ocorreu a dissociação da propriedade fundiária das relações senhoriais de produção, separando toda a terra, enquanto condição de trabalho, dos produtores imediatos e, levando a cabo o empobrecimento destes mesmos produtores (Id., Ibid.).

Tal qual bem definira Marx (2011b), o trabalho assalariado – tipicamente o trabalho no modo de produção capitalista – possui como pressuposto o trabalho livre e a troca de trabalho livre por dinheiro. Esta é uma condição histórica do capital, promovendo a separação do trabalhador das condições objetivas da efetivação de seu trabalho, ou seja, dos meios e do material de trabalho. “Isto significa, acima de tudo, que o trabalhador deve ser separado da terra enquanto seu laboratório natural – significa a dissolução tanto da pequena propriedade livre como da propriedade comunal da terra [...]” (p. 65).

De acordo com Hobsbawm (2011), quando Marx aborda o problema da evolução histórica pré-capitalista o faz, ao mesmo tempo, formulando o conteúdo da história na sua forma mais geral. Simultaneamente, a teoria da evolução social e econômica corresponde à análise do homem enquanto ser social:

O homem – ou melhor, os homens – realizam *trabalho*, isto é, criam e reproduzem sua existência na prática diária, ao respirar, ao buscar alimento, abrigo, amor, etc. Fazem isto atuando na natureza, tirando da natureza (e, às vezes, transformando-a conscientemente) com este propósito. Esta interação entre o homem e a natureza é – e ao mesmo tempo produz – a evolução social. Retirar algo da natureza, ou determinar um tipo de uso para alguma parte da natureza [...] pode ser considerado e é [...] uma apropriação, que é, pois, originalmente, apenas um aspecto do trabalho (p. 16) (destaque do autor).

Apropriação, portanto, expressa originalmente o conceito de **propriedade**. Em busca da produção e reprodução da própria existência, os homens entram em relação com a natureza transformando-a para satisfazer suas necessidades (o primeiro ato histórico explicitado n'A *Ideologia Alemã*).

Ao se apropriar da natureza em busca da satisfação de suas necessidades e assegurar sua sobrevivência, os homens não apenas consomem objetos, tal qual fazem os outros animais. Eles *produzem* os meios para esta satisfação, criam uma realidade humana – objetivam-se – transformando tanto a natureza quanto a si próprios. Ao mesmo tempo em que se apropriam, produzem uma realidade humana objetivada, passando esta, também, a ser apropriada pelo conjunto dos homens ao longo da história. Está é a atividade vital humana.

Conforme Duarte (1993, p. 32), “[...] ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim. [...] este é o significado da expressão ‘um ato de nascimento que se supera’”.

Duarte (1993) faz uma análise aprofundada da relação entre **objetivação e apropriação** enquanto dinâmica geradora da historicidade do gênero humano, a qual permite a compreensão

do conceito de propriedade em Marx²². Para o autor, a relação entre objetivação e apropriação expressa a própria essência da humanização, tanto do gênero quanto do indivíduo:

[...] os indivíduos, para se inserirem nesse processo histórico do gênero humano, precisam se objetivar, isto é, precisam produzir e reproduzir a realidade humana, o que, porém, não podem realizar, sem a apropriação dos resultados da história da atividade humana. A objetivação do indivíduo, enquanto produção de uma realidade humanizada pela sua atividade, gerando produtos materiais e mentais, que carregam a singularidade objetivada desse homem, se realiza a um nível tão mais capaz de expressar o seu ser singular, quanto mais ele, através da apropriação, *fizer das objetivações genéricas (do gênero humano), os “órgãos da sua individualidade”* (p. 53) (destaque nosso).

Na dinâmica da relação entre objetivação e apropriação, os homens necessitam tanto conhecer as propriedades físico-naturais dos elementos e objetos com os quais se defronta quanto tornar para si tais propriedades, para que possa criar as condições de sua existência. Isto se evidencia claramente na produção de instrumentos, por exemplo.

Na transformação de um objeto físico natural em um instrumento de uso social para sua sobrevivência, por exemplo, o homem deve conhecer as características físicas e naturais do objeto, para que possa adequá-lo às funções sociais que o mesmo virá a ter. Mesmo nas formas mais primitivas e rudimentares de produção da vida, era indispensável certo nível de conhecimento do objeto em si, não importando aqui que tipo de conhecimento era este – conhecimento científico ou conhecimento empírico imediato resultante da prática social (DUARTE, 1993).

Ao se apropriar de um objeto natural, o homem parte da lógica natural deste objeto – suas características físico-químicas e dependentes das forças biológicas – para então inseri-lo na lógica da atividade social humana. Toda a realidade humana é criada a partir da apropriação da realidade natural:

²² A propriedade em Marx é muito bem esclarecida na obra de Duarte (1993) em sua contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo: “Cada indivíduo, para se objetivar enquanto ser humano, enquanto ser genérico, precisa se inserir na história. Isto não pode ser compreendido como um ato de justaposição externa, mas como uma necessidade do próprio processo de formação do ser do indivíduo, ou seja, o indivíduo, para se constituir enquanto um ser singular, precisa se apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados ‘órgãos de sua individualidade’ (“Organe seiner Individualität”), segundo uma metáfora empregada por Marx nos Manuscritos” (p. 40).

[...] o objeto, ao ser transformado em instrumento, passa a ser uma objetivação (enquanto produto do processo de objetivação), pois o homem objetivou-se nele, transformou-o em objeto humanizado, **portador** de atividade humana. [...] A questão fundamental é que, ao sofrer a ação humana, o objeto passa a ter novas funções, isto é, passa a ser **portador** de funções sociais (Ibidem, p. 35) (destaque do autor).

Portanto, para realizar um conjunto de objetivações, os homens necessitam se apropriar da natureza, o que significa que precisam conhecer a natureza e as propriedades – naturais – dos objetos os quais serão adequados às suas necessidades, passando, por fim, a ter uma função diversa de sua função natural, uma função cuja significação é dada pela atividade social. Esta é a diferença entre a produção animal e a produção humana.

De certa forma, o consumo de um objeto natural por um animal, não deixa de ser um ato de apropriação. Quando o animal se alimenta de algo ou quando utiliza algo para construir seu ninho, está realizando um ato de apropriação. Há, porém, uma diferença qualitativa entre esse ato elementar e a apropriação que o homem realiza através da atividade vital. Mesmo quando a apropriação animal se caracteriza pela produção de algo, por uma forma elementar de objetivação, esse processo não se realiza enquanto um processo gerador de uma realidade qualitativamente nova, enquanto um processo **gerador da história**. Isso porque essas formas animais elementares de objetivação e apropriação são determinadas e limitadas pelo organismo do animal, isto é, pela objetivada biológica da espécie, que lhe é transmitida geneticamente em seu organismo (Ibid., p. 32) (destaque do autor).

Engels (2004), ao escrever *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, pontua a maneira como nossos antepassados foram criando funções – das mais simples as mais complexas – de trabalho ao aprenderem a utilizar as mãos como órgão e, também, produto desta atividade social, desenvolvendo não só habilidades e destrezas, mas, ao mesmo tempo, o próprio organismo.

Desta maneira, em face de cada novo progresso, novas necessidades eram criadas, novas propriedades eram descobertas e, cada vez mais, o homem ia se distanciando dos primatas. Por meio da atividade do trabalho, foram então ocorrendo modificações físicas e biológicas no homem, ao passo que a linguagem se constitui, instrumentos de trabalho são criados, técnicas de caça, pesca, agricultura e domesticação de animais são desenvolvidas, o

fogo é descoberto, habitações são construídas, fiação e tecelagem permitem a fabricação de vestimenta, até que o homem possa produzir olarias, criar os ofícios e os comércios, realizar grandes navegações, desenvolver a arte, a política, as ciências e a filosofia, bem como, constituir os Estados e as nações²³ (ENGELS, 2004).

Não obstante, assinala o autor:

Mas aqui precisamente é que se percebe quanto é grande a distância que separa a mão primitiva dos macacos, inclusive os antropóides mais superiores, da mão do homem, aperfeiçoada pelo trabalho durante centenas de milhares de anos. O número e a disposição geral dos ossos e dos músculos são os mesmos no macaco e no homem, mas a mão do selvagem mais primitivo é capaz de executar centenas de operações que não podem ser realizadas pela mão de nenhum macaco. Nenhuma mão simiesca jamais construiu um machado de pedra, por mais tosco que fosse (Ibidem, p. 13).

Para Marx (2011b), a forma inicial de propriedade se dá na comunidade primitiva, por intermédio da relação do homem com a terra. A partir da evolução espontânea das famílias, as tribos formadas pela sua ampliação e combinações de casamentos tendem a utilizar o solo como condição primária da apropriação da natureza.

De início e temporariamente, tem-se a vida nômade como a primeira forma de sobrevivência, na qual a tribo não se estabelecia em lugar fixo, mas sim, aproveitava do que encontrava no local e logo ia adiante. Por fim, os homens finalmente se fixam e passam a constituir o primeiro passo para a apropriação das condições objetivas de vida tendo a terra como o grande laboratório natural, proporcionando os meios e objetos de trabalho e reprodução da existência (Id., Ibidem).

²³ É importante destacar a crítica feita por Engels neste genial texto às concepções idealistas dadas ao processo de desenvolvimento da sociedade, em especial, no contexto histórico vivido pelo autor, sobretudo a ascensão e hegemonia do pensamento Iluminista Ocidental: "O rápido progresso da civilização foi atribuído exclusivamente à cabeça, ao desenvolvimento e à atividade do cérebro. Os homens acostumaram-se a explicar seus atos pelos seus pensamentos, em lugar de procurar essa explicação em suas necessidades (refletidas, naturalmente, na cabeça do homem, que assim adquire consciência delas). Foi assim que, com o transcurso do tempo, surgiu essa concepção idealista do mundo que dominou o cérebro dos homens, sobretudo a partir do desaparecimento do mundo antigo, e continua ainda a dominá-lo, a tal ponto que mesmo os naturalistas da escola darwiniana mais chegados ao materialismo são ainda incapazes de formar uma ideia clara da origem do homem, pois essa mesma influencia idealista lhes impede de ver o papel desempenhado aqui pelo trabalho" (p. 21).

Os homens se consideram proprietários comunais da terra, se apropriando da mesma pelo processo de trabalho. Nos dizeres de Marx (2011b, p. 65):

[...] o relacionamento do trabalhador com as condições objetivas de seu trabalho é o de **propriedade**: esta constitui a unidade natural do trabalho com seus pressupostos materiais. Por isto, o trabalhador tem uma existência objetiva, independentemente de seu trabalho. O indivíduo relaciona-se consigo mesmo como **proprietário**, como senhor das condições de sua realidade (destaque nosso).

Para Marx, portanto, o conceito de propriedade nada mais é do que “a atitude do homem de encarar suas condições naturais de produção como lhe pertencendo, como *pré-requisito de sua própria existência*; sua atitude em relação a elas como *pré-requisitos naturais* de si mesmo, que constituiriam, assim, prolongamentos de seu próprio corpo” (MARX, 2011b, p. 85) (destaque do autor).

Duas condições são definidoras desta forma de relação de produção: sua existência como membro de uma comunidade (que em sua forma original é a comunidade, propriedade comunal da terra) e; sua relação com a terra como algo próprio.

A primeira forma de propriedade, portanto, se dá fundamentalmente na propriedade comunal, pressupondo a apropriação da terra e de tudo o que nela e dela está disponível – o homem toma posse dos frutos, caça, pesca, pastoreia, constrói habitações, vestimentas etc. –, primeiramente como território para deslocamento e, em seguida, local de fixação. Propriedade em Marx, pois, é **a atitude consciente do homem em relação às condições de trabalho como próprias**.

A *propriedade*, portanto, significa *pertencer a uma tribo* (comunidade) (ter sua existência subjetiva/objetiva dentro dela) e, por meio do relacionamento desta comunidade com a terra, como seu corpo inorgânico, ocorre o relacionamento do indivíduo com a terra, com a condição externa primária de produção – porque a terra é, ao mesmo tempo, matéria prima, instrumento de trabalho e fruto – como as pré-condições correspondentes à sua individualidade, como seu modo de existência (Ibid., p. 86) (destaque do autor).

Evidentemente que estas condições se alteram historicamente. As relações naturais e espontâneas vão sendo alteradas pelo desenvolvimento das forças produtivas e das relações

sociais de produção. As relações de cooperação e, sobretudo, a divisão social do trabalho passam a possibilitar a produção de um *excedente* acima do que é necessário para manter e existência do indivíduo e da comunidade da qual pertence (MARX, 2011b).

A divisão social do trabalho e a produção do excedente tornam efetivamente possíveis a existência da *troca*, embora, inicialmente, tanto produção quanto troca tenha como finalidade apenas o *uso*:

O ato de produção, em si, muda não apenas as condições objetivas – e.g. transformando aldeias em cidades; regiões selvagens em terras agrícolas, etc. – mas os produtores mudam com ele, pela emergência de novas qualidades transformando-se e desenvolvendo-se na produção, adquirindo novas forças, novas concepções, novos modos de relacionamento mútuo, novas necessidades [...] (Ibidem).

A relação de trabalho e propriedade vai sendo fundamentalmente rompida na medida em que o homem vai se afastando das suas condições naturais, originais e espontâneas – sua relação primitiva – de produção. Acima de tudo, em última instância, ocorre a separação entre *trabalhador livre e condições objetivas de sua realização*.

Esta separação – a qual pressupõe a troca – se torna cada vez mais complexificada e desenvolvida, na medida em que novas formas de riqueza vão se acumulando – a riqueza mobiliária – e tem-se a invenção do dinheiro e, com ele, a produção de mercadorias. Conforme Hobsbawm (2011, p. 17):

Esta separação se completa, finalmente, sob o capitalismo, quando o trabalhador é reduzido a simples força-de-trabalho e, podemos acrescentar, inversamente a propriedade se reduz ao controle dos meios de produção, inteiramente divorciado do trabalho. No processo de produção dá-se, então, uma separação total entre o uso (que não tem importância direta), e a troca e a acumulação (que vão constituir o objeto direto da produção).

As velhas formas de propriedade e, também, a comunidade como um todo, vão se transformando no modo de produção antigo, com o advento das cidades gregas e romanas e, em especial, como o modo de produção feudal, sobretudo com a invenção do dinheiro, a produção manufatureira, a ampliação dos mercados e comércios, dentre outros.

Não obstante, será no período de aquisição da *apropriação privada* da produção da existência que surgirão as condições que permitirão ao indivíduo a *perda de sua propriedade*, desagregando, portanto, o modo de produção sob a qual a comunidade se apoiava e, com ele, o homem objetivamente individual. De acordo com Marx:

Neste caso, a comunidade e a propriedade que nela se baseia podem ser reduzidas a um estágio específico do desenvolvimento das forças produtivas dos indivíduos trabalhadores – a que correspondem relações específicas destes indivíduos entre si e com a natureza. Até certo ponto, reprodução. Depois disto, transforma-se em dissolução. [...] O homem só é individualizado, porém, mediante o processo histórico. Originalmente, ele se mostra como *um ser genérico, um ser tribal, um animal de rebanho* [...]. A troca, em si, é um agente principal desta individualização. Torna supérfluo o caráter gregário e o dissolve (Id., 2011b, p. 89-90) (destaque do autor).

Portanto, para Marx, as condições objetivas do trabalho como capital *pressupõe um processo histórico que dissolve as diversas formas nas quais o trabalhador é um proprietário*. Isto ocorre, fundamentalmente:

- Na dissolução do trabalhador da relação com a terra enquanto propriedade de sua condição natural de produção que o homem trata como sua própria existência inorgânica (*a não propriedade da terra*);
- Na dissolução das relações que o homem apresenta-se como proprietário dos instrumentos de trabalho quando, especialmente, a habilidade artesanal – destruída pela manufatura e maquinaria – garantia a propriedade do instrumento (*a não propriedade dos instrumentais*);
- Na dissolução do homem com os meios de consumo anteriores e necessários à produção e a sua manutenção como produtor (*a não propriedade dos meios de consumo*) e;
- Na dissolução das relações em que os trabalhadores mesmos passam a ser não mais unidades vivas da força de trabalho, portanto, parte direta das condições objetivas de produção, mas, apenas, força de trabalho enquanto mercadoria a ser comprada (*a não propriedade do trabalho – apenas da força de trabalho*).

Tem-se, portanto, um processo histórico por meio do qual uma grande massa de força de trabalho viva está duplamente livre e lançada no mercado de trabalho: livre das velhas relações de dependência e servidão; livre, também, de todos os bens e propriedades, de toda forma real e objetiva da existência – *livre de toda a propriedade*. Conforme nosso principal autor:

Estes, então, por um lado, são pré-requisitos históricos sem os quais o trabalhador não pode aparecer como trabalhador livre, como capacidade de trabalho puramente subjetiva, sem objetividade, enfrentando as condições objetivas da produção como sua *não-propriedade*, como *propriedade alheia*, como *valor* existente por si mesmo, como capital (MARX, 2011b, p. 93) (destaque do autor).

A acumulação de uma nova forma de riqueza, a riqueza monetária (mobiliária) – a forma *dinheiro* – terá neste contexto de dissolução das condições objetivas do trabalho – do próprio trabalho – papel determinante para a efetivação das trocas entre capital e trabalho assalariado.

No estudo das formações econômicas pré-capitalistas, Marx evidencia que a formação do capital não se origina, em última instância, pela apropriação privada da terra, nem das corporações, mas, sobretudo, da riqueza mercantil e usuária. O conceito de capital implica dinheiro como ponto de partida para que comerciantes encontrem condições as quais permitam a compra de trabalho livre, ao passo que este foi separado das condições objetivas de sua existência. Daí a importância de se compreender este processo histórico:

O que possibilita a transformação da riqueza monetária em capital é, por um lado, o fato de encontrar trabalhadores livres, e por outro lado o fato de encontrar os meios de subsistência, as matérias primas, etc., que seriam, em outras circunstâncias, de uma forma ou doutra, *propriedade* das massas agora sem objetivo e que estão também *livres* e disponíveis para venda (MARX, 2011b, p. 101) (destaque do autor).

A época da dissolução dos modos de produção anteriores e das relações do trabalhador com as condições objetivas do trabalho corresponde, simultaneamente, a uma época na qual a riqueza monetária se desenvolve, cresce e expande rapidamente, em virtude das circunstâncias que aceleram esta dissolução:

A *formação original do capital* não ocorre, como tantas vezes foi suposto, pela *acumulação* de alimento, instrumentos, matérias primas ou, em resumo, de condições *objetivas* de trabalho separadas do solo ou fundidas ao trabalho humano. [...] Sua *formação original* ocorre, simplesmente, porque o processo de dissolução de um velho modo de produção permite que o valor, existente como *riqueza monetária, adquira*, de um lado, as condições objetivas de trabalho para, do outro lado, trocar o trabalho *vivo* dos trabalhadores, agora livres, por dinheiro. Todos estes elementos já existem. O que os separa é um processo histórico, um processo de dissolução e é este que possibilita ao dinheiro transformar-se em *capital*. O dinheiro, em si, embora participe do processo histórico, fá-lo, apenas, na medida em que é, ele próprio, um agente extremamente poderoso de dissolução que intervém no mesmo e, por isto, contribui para a criação de *trabalhadores livres, despojados*, sem objetivo; mas, certamente, não porque *crie* para ele as condições objetivas de sua existência mas, antes, por acelerar sua separação das mesmas, isto é, apressar sua perda de propriedade (Ibidem, p. 103) (destaque do autor).

A análise de Marx sobre as formações econômicas pré-capitalistas conjugam, segundo Hobsbawm (2011), três peculiaridades necessárias para se explicar o desenvolvimento capitalista a partir do feudalismo: primeiramente, uma *estrutura social agrária* a qual possibilite a *libertação* – por meio da *dissolução* – dos *camponeses*; segundo, o *desenvolvimento dos ofícios urbanos e da manufatura* geradores de *mercadorias especializadas* e, por fim, a *acumulação de riqueza monetária* derivada do comércio e constituidora de uma *nova classe social, a burguesia*.

Na medida em que se amplia o comércio, vê-se a necessidade de ampliação da própria produção, necessidade esta – do mundo produtivo – que trará consequências ao artesanato.

O artesão, aquele que dominava todas as etapas do processo de produção, pois, realizava seu trabalho de forma isolada e produzindo o produto ou bem por completo, passa a realizar trabalho socialmente acumulado por meio da divisão do trabalho, seccionando o trabalho – e os trabalhadores – diferenciando-o (LOMBARDI, 2010a).

Com a divisão do trabalho, introduz-se a divisão de tarefas que, historicamente, culminarão em uma profunda separação: entre concepção e execução; entre trabalho manual e intelectual e; entre planejamento e direção.

Segundo Lombardi (Id., Ibid.), com a introdução da divisão do trabalho, os saberes implicados na produção, antes sob o controle do mestre artesão, acabaram apropriados pelo capital e passaram a ser parte integrante da própria manufatura. A manufatura passou a incorporar a habilidade e a virtuosidade do trabalhador, ao reproduzir na oficina a especialização dos ofícios.

Para Marx (2008a, p. 393), a manufatura se origina e se forma de duas maneiras diferentes, a partir do artesanato:

De um lado, surge da combinação de ofícios independentes diversos que perdem sua independência e se tornam tão especializados que passam a constituir apenas operações parciais do processo de produção de uma única mercadoria. De outro, tem sua origem na cooperação de artífices de determinado ofício, decompondo o ofício em suas diferentes operações particulares, isolando-as e individualizando-as para tornar cada uma delas função exclusiva de um trabalhador especial.

As consequências para o trabalhador são expressas pelo autor:

[...] um trabalhador que, durante sua vida inteira, executa uma única operação transforma todo o seu corpo em órgão automático especializado desta operação. [...] A repetição contínua da mesma ação limitada e a concentração nela da atenção do trabalhador ensinam-no a atingir o efeito útil desejado com um mínimo de esforço. [...] Os artificios técnicos assim adquiridos firmam-se, acumulam-se e se transmitem (Ibidem, 394).

Desta forma, a manufatura produz, realmente, a virtuosidade do trabalhador mutilado, parcial, limitado. Porém, o interesse do capital está garantido, pois, produz-se em menos tempo, elevando-se a força produtiva.

No artesanato, o produtor reunia em si mesmo os conhecimentos, a virtuosidade, as habilidades, a destreza e a força necessária a toda a produção. Ele tinha que dominar o conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias ao seu ofício, constituía-se num trabalhador polilateral, politécnico.

Na manufatura, o trabalho coletivo – constituído por muitos trabalhadores parciais, especializados – fragmenta saberes, técnicas e habilidades. Com a divisão do trabalho, funções parciais, específicas, unilaterais passam a ser aptas, rearticuladas no trabalho coletivo sob o controle do capital. O trabalhador constitui-se em monotécnico, unilateral, artificialmente desenvolvido de maneira deformadora, pois, provoca monstruosos aleijamentos, convertendo o trabalhador numa anomalia (LOMBARDI, 2010a).

A maquinaria foi o meio mais eficaz de se aumentar a produtividade do trabalho, promovendo o desenvolvimento das forças produtivas, o barateamento das mercadorias,

reduzindo o tempo de trabalho necessário e aumentando o tempo de trabalho excedente para se produzir mais-valia.

Conforme Marx (2008a), a produção mecanizada possibilitou:

- a apropriação, pelo capital, das forças de trabalho suplementares (mulheres e crianças, na medida em que torna supérflua a força muscular humana de trabalho, permitindo o emprego de força de trabalho sem força muscular ou com desenvolvimento físico incompleto);
- o prolongamento da jornada de trabalho (à medida que possibilita a utilização da máquina 24 horas por dia, ultrapassando os limites da força humana imposta na manufatura, prolongando a mais-valia absoluta);
- a intensificação do trabalho (aumentando a produtividade e a mais-valia relativa, com a capacidade de se produzir “mais em menos tempo”).

Além destas consequências (para o próprio capital), o trabalhador passa a estar brutalmente sob o domínio da máquina, num processo de estranhamento tão profundo que o trabalho morto passa a dominar o trabalho vivo, como se segue:

A especialização de manejar uma ferramenta parcial, por uma vida inteira, se transforma na especialização de servir sempre a uma máquina parcial. Utiliza-se a maquinaria para transformar o trabalhador, desde a infância, em parte de uma máquina parcial. Assim, [...] se torna completa sua desamparada dependência da fábrica como um todo e, portanto, do capitalista.

Na manufatura e no artesanato, o trabalhador *se serve* da ferramenta; na fábrica, *serve à* máquina. Naqueles, procede dele o movimento do instrumental do trabalho; nesta, ele tem de acompanhar o movimento do instrumental. Na manufatura, os trabalhadores são membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, eles se tornam complementos vivo de um mecanismo morto que existe independente deles (Ibidem, p. 482) (destaque próprio).

A genialidade do processo de divisão do trabalho aprofundado na manufatura e atingindo seu ápice na maquinaria se expressa da seguinte forma: não produzindo o trabalhador parcial nenhuma mercadoria por inteiro, mas sim, parte dela, faz com que este mesmo

trabalhador não possa se apropriar do resultado do seu trabalho, pois, somente ele, não produz mercadoria alguma. Conforme Marx (2008a), só o trabalho coletivo de trabalhadores parciais transforma-se em mercadoria. Cada trabalhador produz parte de um todo e, esta parte, por si só, não possui valor algum ou utilidade. Nada existe de maneira que o trabalhador possa se apropriar do produto do seu exclusivo trabalho.

Ao mesmo tempo, não sabendo fazer o trabalhador qualquer outra coisa que não àquela da qual é especialista, fica a mercê do capital, pois, suas próprias possibilidades de trabalho se reduzem.

Segundo Marx:

Agora, sua força individual de trabalho não funciona se não estiver vendida ao capital. Ela só opera dentro de uma conexão que só existe depois da venda, no interior da oficina do capitalista. O trabalhador, incapacitado de fazer algo independente, só consegue desenvolver sua atividade produtiva como acessória da oficina do capitalista (Id., Ibid., p. 416).

Da mesma forma:

As *forças intelectuais* da produção só se desenvolvem num sentido, por ficarem inibidas em relação a tudo que não se enquadre em sua unilateralidade. O que perdem os trabalhadores parciais, concentra-se no capital que se confronta com eles. [...] Esse processo de dissociação começa com a cooperação simples, [...] desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador, reduzindo-o a uma fração de si mesmo, e completa-se na indústria moderna, que faz da ciência uma força produtiva independente de trabalho, recrutando-a para servir ao capital (Ibidem, p. 416) (destaque próprio).

À medida que este parcelamento se dá de geração a geração, ocorre a perda do conhecimento, do saber, da técnica. O trabalhador não se coloca mais integralmente no processo de trabalho, culminando na perda de sua virtuosidade, de sua capacidade criativa.

Conforme visto, deixado de lado o caráter útil do trabalho, tem-se o trabalho abstrato, aquele que gera valores de troca, portanto, valor das mercadorias. Conforme afirma Antunes (2007, p. 84), “no universo da sociabilidade produtora de mercadorias, cuja finalidade básica é a criação de valores de troca, o valor de uso das coisas é minimizado, reduzido e subsumido ao

valor de troca”, mantendo-se somente enquanto condição necessária para a valorização do capital, ou seja, a dimensão concreta do trabalho inteiramente subordinada à dimensão abstrata.

A distinção marxiana entre estas dimensões da categoria trabalho é fundamental, devido ao fato de que, em uma sociedade regida pelo metabolismo social movido pelo capital, o valor de troca é predominante, em detrimento do valor de uso, ocorrendo uma sobreposição do trabalho abstrato em relação ao trabalho concreto. Com isso, na medida em que os próprios sujeitos se relacionam com base nestes valores de troca, tem-se a predominância de duas características fundamentais do trabalho abstrato: a alienação e o fetichismo.

Segundo Ranieri (2004, p. 13):

[...] se estruturam em Marx, graças à descoberta da contradição interna da propriedade privada, todos os desdobramentos do estranhamento do trabalho. Desdobramentos que atingem o produto do trabalho, a própria produção, a identidade entre os produtores e a identidade do trabalhador consigo mesmo. [...] na demonstração do estranhamento genérico do ser humano sob o pressuposto do trabalho subordinado ao capital.

Ao fazer a análise da sociedade burguesa, Marx (2004) compreende que, decomposta esta em duas classes fundamentais – proprietários e trabalhadores sem propriedade – o trabalhador se desumaniza quanto mais trabalho realiza. Isto porque, sob o monopólio da propriedade privada, o trabalho se torna desefetivação, desrealização. Na realização do trabalho, o trabalhador produz coisas as quais, ao final do processo de trabalho, não serão por ele consumidas – úteis a ele. Serão destinadas à troca – venda e consumo de outro(s) – processo de realização da mercadoria.

Assim sendo, é possível compreender em Marx (2004), o processo de alienação²⁴ condicionado pelo trabalho abstrato sob os auspícios da produção capitalista:

²⁴ Jesus Ranieri, ao realizar a tradução do livro K. Marx – *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004, o faz traduzindo alienação (*Entäusserung*), em seu sentido de exteriorização, de remeter para fora, portanto, momento de objetivação em qualquer processo de trabalho e estranhamento (*Entfremdung*), objeção socioeconômica demarcada, historicamente, por meio da apropriação do trabalho pelo advento da propriedade privada. Não obstante, adotamos a tradução sugerida por Sérgio Lessa em seu livro *Mundo dos homens: trabalho e ser social*. São Paulo: Boitempo, 2002 traduzindo *entfremdung* por alienação. Para ele, “[...] hoje me parece injustificada a escolha de alienação para expressar o caráter positivo, no sentido de autoconstrução humana, do trabalho. Alienação como positividade provoca uma confusão desnecessária e dificulta a compreensão categorial da ontologia de Lukács; além disso, alienação como tradução de *Entäusserung* expressa mal o momento pelo qual a substância do sujeito enquanto tal participa no processo de objetivação. Hoje considero muito melhor a opção, sugerida por Leandro Konder, e já utilizada por Nicolas Tertulian, de traduzir *Entäusserung* por exteriorização. Por

[...] o objeto [...] que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa [...]. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* [...] do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento*. [...] quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio o seu produto, do capital. [...] o trabalhador se relaciona com o *produto do seu trabalho* como [com] um objeto *estranho* [...]. A *exteriorização* (*Entäusserung*) do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que 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 (p. 80-81) (destaque do autor).

Com isso, conforme Alves (2006), uma das causas da alienação é, justamente, a não identidade entre o sujeito e objeto, no trabalho abstrato e, em que pese que o último – o objeto – seja uma criação do próprio sujeito, dele se diferencia e se impõe, ganhando a característica de uma segunda natureza, agora, estranha ao próprio criador, tomando-se uma coisa.

A *relação do trabalhador com os objetos de sua produção*, ou seja, a sua relação com os produtos do seu trabalho é apenas uma das dimensões possíveis da alienação – neste caso, seria mais prudente falar em uma *não relação* entre trabalhador e produto do trabalho (a primeira dimensão da alienação).

Isto porque o processo de produção do trabalho abstrato faz com que o próprio sujeito se sinta estranho aos meios do trabalho – não só ao produto do trabalho, portanto –, desvelando que a alienação resulta, também, da perda do controle dos meios de produção.

Por isso, Marx analisa, também, a *relação do trabalho – e do trabalhador – com o ato da produção* no interior do trabalho. Para ele, tal alienação não se mostra somente no resultado do trabalho, mas, “[...] e principalmente, no *ato da produção*, dentro da própria *atividade produtiva*” (Ibidem, p. 82), afirmando, portanto, que o produto alienado é somente o resumo da atividade de produção, em si, alienada (segunda dimensão do processo do trabalho alienado).

sua vez, a tradução de *Entfremdung* por alienação me parece a melhor opção, tanto porque evidencia o caráter desumano dos processos a que se refere, como ainda recupera o uso corrente desse vocábulo” (p.11).

Não sendo o trabalhador – o sujeito o qual realiza trabalho – portador dos meios de produção, ocorre que aquilo que seria sua atividade vital, autodeterminada e livre passa a ser algo externo ao trabalhador, fazendo com que o mesmo se sinta fora de si no trabalho. Ao deixar de ser uma atividade realizada para a satisfação de suas necessidades, torna-se somente um meio para satisfazer necessidades fora dele, compreendido, agora, como trabalho forçado e obrigatório – uma atividade alienada:

[...] a externalidade [...] do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. [...] uma atividade estranha, [...] assim também a atividade do trabalhador não é a sua auto-atividade. Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo (Ibidem, p.83).

O modo de produção capitalista, sob o viés do materialismo histórico dialético, é responsável pelo processo de alienação do homem frente a si mesmo e frente ao objeto de seu trabalho, o próprio processo produtivo. Conforme salienta Peixoto (2008), o trabalho alienado é produto das próprias relações de produção, nas quais: o processo produtivo e as forças produtivas estão sob o domínio da burguesia, por meio da propriedade privada dos meios de produção; o trabalho realiza-se condicionado pelos interesses burgueses, portanto co-determinado; e o trabalhador – expropriado dos meios de produção – permanece aprisionado e estranho às relações de produção.

Considerando, portanto, que o homem produz a si mesmo pelo ato do trabalho – basta lembrar o conceito de trabalho como o modo pelo qual a humanidade se produz historicamente – tem-se que, numa atividade alienada – a qual não pertence a ele – ocorra a alienação em si do homem, visto que aliena o homem de si mesmo – a *alienação do gênero humano*.

Evidencia-se, aqui, a terceira dimensão do trabalho alienado, apontada por Marx (2004):

A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendradora de vida. [...] a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem. [...] Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade [...]. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. [...] O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, [...] faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para a sua *existência* (p. 84-85) (destaque do autor).

Aquilo que especifica o gênero humano como tal não é reconhecido, fazendo com que a consciência que o homem tem de si mesmo – do gênero humano – e da vida produtiva – como vida genérica – se tornem estranhos. Não se reconhece a essência humana do próprio homem. Exemplificando:

Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal (Ibidem, p. 83).

Ao se ter a alienação do homem consigo mesmo, é plausível que se tenha a alienação do homem para com os outros homens – a quarta dimensão deste processo apontada por Marx (2004): *a alienação do homem pelo homem*.

A mesma relação de alienação que o homem possui com o produto do trabalho, com o seu processo de produção e consigo mesmo, reflete nas relações entre os homens – na relação do homem com outro homem. Visto que “[...] um homem está estranhado do outro, assim como cada um deles [está estranhado] da essência humana. [...] Na relação do trabalho estranhado cada homem considera, portanto, o outro segundo o critério e a relação na qual ele mesmo se encontra como trabalhador” (p. 86). Em uma palavra, tem-se a total *desumanização* dos homens.

As análises de Marx (2004) sobre todas estas dimensões da alienação no trabalho – na ordem burguesa, para ele, partindo do pressuposto da *economia nacional*, um *factum nacional-econômico* – o permite evidenciar que as mesmas são resultado do *movimento da propriedade privada*.

Será, portanto, da propriedade privada que se materializará o conceito de trabalho alienado – ou seja, torna-se o fundamento, a razão –, o qual engendra as relações do trabalhador com seu produto do trabalho, com os meios de produção, consigo mesmo e para com os outros homens. Conforme Marx:

Como, perguntamos agora, o *homem* chegou ao ponto de *exteriorizar*, de estranhar o seu *trabalho*? Como este estranhamento está fundado na essência do desenvolvimento humano? Já obtivemos muito para a solução do problema quando transmutamos a questão sobre a *origem da propriedade privada* na questão sobre a relação do *trabalho exteriorizado* com a marcha do desenvolvimento da humanidade. Pois, quando se fala em *propriedade*

privada, acredita-se estar se tratando de uma coisa fora do homem. Quando se fala do trabalho, está-se tratando, imediatamente, do próprio homem (Ibid., p. 89) (destaque do autor).

O movimento da propriedade privada, de que fala Marx, se dá pela apropriação – manifestado na forma de alienação – que *um outro* determinado ser impõe sobre o processo de trabalho sob as condições da propriedade privada. O fato de os processos do trabalho, bem como, seu produto final, pertencerem a um outro homem que não o trabalhador, faz com que este último não se reconheça na sua atividade – que deveria ser – vital para sua existência.

Posto que a (auto)alienação aparece no trabalhador por meio da relação – de dominação – com outros homens, sua própria atividade torna-se algo degradante, aviltante, aflorando martírio, infelicidade, servidão, escravidão, *desumanizadora*.

De acordo com o exposto:

Se o produto do meu trabalho me é estranho, [se ele] defronta-se comigo como poder estranho, a quem pertence então? Se minha própria atividade não me pertence, é uma atividade estranha, forçada, a quem ela pertence, então? A *outro* ser que não eu. Quem é este ser? [...] um outro homem estranho [...] a ele, inimigo, poderoso, independente dele, é o senhor deste objeto. Se ele se relaciona com ela como atividade a serviço de, sob o domínio, a violência e o jugo de um outro homem (Ibidem, p. 86-87) (destaque do autor).

Antunes (1999) afirma que a alienação é a bandeira de luta do capital para a sobrevivência, subordinando o trabalho – e todos os demais aspectos do social – incessantemente ao seu poder. Portanto, cotidianamente, no processo de trabalho, o trabalhador se depara com a alienação, até mesmo os polos mais intelectualizados da classe trabalhadora²⁵.

É por isso que, ao se pensar no ser social, na sua gênese, na sua separação da base originária – o salto ontológico da mera consciência epifenomênica, de que fala Lukács – e na sua emancipação, há de se libertar o trabalho da forma capitalista de produção.

Para Marx (2011b, p. 107):

²⁵ Para uma compreensão mais precisa acerca d'As formas contemporâneas do estranhamento n'A interação entre trabalho material e imaterial, consultar Antunes (1999).

Para o trabalho, novamente, relacionar-se às suas condições objetivas, como sua propriedade, outro sistema terá de substituir o da troca privada, pois, como vimos, esta presume o intercâmbio de trabalho transformado em objetos, por força de trabalho e, portanto, a apropriação do trabalho vivo sem intercâmbio.

O modo de produção capitalista converte o trabalho em desrealização do ser social. Esta é a questão central da alienação atrelada ao desenvolvimento das forças produtivas. Pode haver um desalinhamento entre esta última e o desenvolvimento das capacidades humanas. E, mais ainda, segundo Antunes (2007, p. 134): “[...] o desenvolvimento da capacidade humana não produz necessariamente o desenvolvimento da personalidade humana, mas, ao contrário, pode desfigurá-la e aviltá-la”.

Em suma, tem-se a desconfiguração do ser social, a impossibilidade do desenvolvimento da *omnilateralidade*²⁶ do homem, de que falavam Marx e Engels (2007), devido ao fato de que a alienação “[...] remete, pois, à idéia de barreiras sociais que obstaculizam o desenvolvimento da personalidade humana” (ANTUNES, op. cit., p. 127).

Marx (2004) afirma, nos Manuscritos, que por intermédio do movimento do capital, bem como, das características básicas as quais o sustenta – propriedade privada, divisão social do trabalho, salário, lucro e renda da terra, concorrência e valor de troca, dentre outras – o trabalhador, também, se rebaixa à condição de mercadoria.

Do modo como se dá a alienação no processo de trabalho, o trabalhador põe-se em relação inversa àquilo que produz e, não só isso, mas à grandeza de sua produção, de modo que:

[...] quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; 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 (Ibidem, p. 82).

²⁶ O sentido de omnilateralidade evidenciado por Marx e Engels (2007) n’A *Ideologia Alemã* expressa a formação do ser social por meio do desenvolvimento de suas múltiplas faculdades no processo de realização e satisfação de suas necessidades. Conforme exemplifica Antunes (2008): “[...] numa sociedade emancipada, o trabalho deve ser um ato livre, *omnilateral*. Caçar de manhã, pastorear a tarde e fazer crítica de arte ao anoitecer, sem ser exclusivamente nem pastor, nem agricultor/pescador e nem crítico de arte. [...] *omni* no sentido de plenitude [...], isso não é possível na sociedade capitalista” (p. 40) (destaque do autor).

Na sociedade produtora de mercadorias, o trabalhador “livre” vende sua força de trabalho mediante pagamento de salário. O proprietário paga força de trabalho humana, utilizando-a junto aos meios de produção. Ao se apropriar da força de trabalho do trabalhador, esta se torna mais um produto, para o capitalista, no conjunto das *forças produtivas* – a matéria-prima e o instrumental, como maquinarias em geral (o que Marx chama de *capital constante*), bem como, a força de trabalho (denominada por Marx de *capital variável*). Assim:

O capitalista compra a força de trabalho e incorpora o trabalho, fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, os quais também lhe pertencem. Do seu ponto de vista, o processo de trabalho é apenas o consumo da mercadoria que comprou, a força de trabalho, que só pode consumir adicionando-lhe meios de produção. O processo de trabalho é um processo que ocorre *entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem* (MARX, 2008a, p. 219) (destaque nosso).

Esta supervalorização de compra, venda e troca de mercadorias engendrada pelo metabolismo social capitalista afeta as *relações sociais* como um todo, desumaniza a sociedade e valoriza o mundo das *coisas*. As relações humanas aparecem como se fossem relações entre mercadorias. Tudo pode ser comprado e/ou vendido, pois, tudo tem um preço. Exatamente, por isto, a sociedade capitalista se denomina enquanto a sociedade produtora de mercadorias: “[...] as relações sociais, relações entre os homens, aparecem como relações entre coisas. As relações entre os produtores mostram-se como relações entre mercadorias” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 92). As mercadorias assumem a condição de protagonistas da história, portadora das relações entre os homens.

A *práxis* humana não mais, desta forma, resulta em valores, produtos ou bens socialmente úteis os quais permitem aos homens se reconhecerem como autoprodutores deles. Para Netto e Braz (2007):

Conforme as condições histórico-sociais em que se realiza (vale dizer: conforme as estruturas sociais em que se insere a atividade do homem), a *práxis* pode produzir objetivações que se apresentam aos homens não como obras suas, como sua criação, mas, ao contrário, como algo em que eles não se reconhecem, como algo que lhes é estranho e opressivo. [...] os produtos do trabalho e da imaginação humanos deixam de se mostrar como objetivações que expressam a humanidade dos homens – aparecem mesmo como algo que, escapando ao seu controle, passa a controlá-los como um

poder que lhes é superior. Nessas condições, as objetivações, ao invés de se revelarem aos homens como a expressão de suas forças sociais vitais, impõem-se a eles como exteriores e transcendentais. Numa palavra: *entre os homens e suas obras, a relação real, que é a relação entre criador e criatura, aparece invertida – a criatura passa a dominar o criador* (p. 44) (destaque dos autores).

Tal qual Duarte (1993) demonstrou que tanto o desenvolvimento histórico-social do gênero humano como, também, a relação entre a história do gênero e a vida dos indivíduos, são processos que se materializam por meio da relação entre objetivação e apropriação, evidenciando a função ineliminável que tal relação desempenha na humanização, há que se considerar tal relação no interior das relações concretas do modo de produção capitalista.

Desta feita, tal relação entre objetivação e apropriação não corre o risco de se tornar uma relação abstrata e unilateral, mas sim, uma relação que se efetiva e está inserida dentro das relações sociais de dominação e exploração e de subsunção do trabalho pelo capital.

Na busca pela caracterização do processo de humanização, Duarte (1993) se pauta, em especial, nos trabalhos do filósofo húngaro Gyorgy Marcus (1974a, 1974b) e no psicólogo russo Alexei N. Leontiev (1978a, 1978b), além das obras de Marx e Engels.

Duarte (1993) apresenta características essenciais na busca de definição do gênero humano, as quais são determinadas por leis histórico-sociais e diferencia o gênero da espécie humana, esta caracterizada por leis biológicas e hereditárias. São elas: trabalho (objetivação), socialidade, consciência, universalidade e liberdade.

Ocorre que no modo do capital organizar a vida, tais características acabam assumindo determinada forma de tal modo que ocorre uma fratura, uma cisão entre o desenvolvimento do gênero humano e a formação da individualidade singular. Assim:

[...] a formação do gênero humano vem se efetivando ao longo da história, num processo de criação das possibilidades de que a atividade humana, enquanto atividade objetivadora, social e consciente, torne-se cada vez mais livre e universal. Essas possibilidades, entretanto, têm sido criadas e desenvolvidas às custas da alienação dos indivíduos (Ibidem, p. 59-60).

Para o autor, os homens se alienam de suas próprias objetivações devido ao fato das relações sociais sob as quais os processos de objetivações e apropriações se realizam se

colocarem aos homens como forças da natureza – como forças naturais – e não como produtos dos próprios homens, criados e transformáveis por eles.

Portanto, há que se considerar que a atividade humana enquanto uma atividade objetivadora tem de ser distinguida entre o caráter humanizador desta própria atividade e as formas alienadas que esta mesma atividade assume ao longo da história da humanidade marcada por relações de dominação e exploração.

Também, o caráter social da atividade humana pode assumir uma socialidade em-si em contraposição à socialidade para-si, enquanto controle coletivo e consciente dos homens sobre as relações sociais; a atividade consciente humana, a qual permite que ela humanize o homem, sob as relações sociais de exploração o aliena e; por último, considerar que o processo histórico de formação do gênero humano torna cada vez mais concretas as possibilidades de universalidade e liberdade, de forma contraditória, porém, ocorre por meio da universalidade alienada do mercado e da pseudo-liberdade (DUARTE, 1993).

Nesta condição sociohistórica, a mercadoria passa a ser vista não como produto do trabalho a qual expressa relações sociais determinadas, mas sim, como uma simples coisa a ser percebida e consumida, cuja forma fantasmagórica passa a exercer uma forma de poder – autônomo – sobre os produtores, algo que Marx chama de o *fetichismo da mercadoria*. Basta reconhecer que a sociedade humana não se valoriza pelo que é em si, mas, pelo que tem, pelo que possui.

Objetos não se tornam apenas coisas, mas, também, fetiches, “forma de objetividade (e subjetividade) social do mundo das mercadorias” (ALVES, 2006, p. 41), assumindo uma posição invertida e fantasmagórica, constituindo-se pelo culto a objetos materiais simbolizados com uma virtude mágica, própria da sociabilidade mercantil. Para o autor, coisas são adoradas como se desejam pessoas e relações entre coisas aparecem como relações entre homens.

O fetichismo é a forma estranhada própria da sociabilidade capitalista, na qual, os objetos não são apenas coisas, mas fetiches, “[...] ícones de consumo e do desejo possessivo dos indivíduos abstratos da sociedade produtora de mercadorias” (ALVES, 2006, p. 40).

Fetice é a capacidade que uma coisa adquire – melhor dizendo, que se permite adquirir – de existir em si e por si, como algo dotado de poder autossuficiente para existir. No caso das mercadorias, estas não mais estão sob o controle dos homens, mas, ao contrário, são elas que exercem poder sobre a humanidade. Nas palavras de Chauí (2006):

As coisas-mercadorias começam, pois, a relacionarem-se umas com as outras como se fossem sujeitos sociais dotados de vida própria (um apartamento estilo “mediterrâneo” vale um modo de viver, um cigarro vale “um estilo de viver”, um automóvel zero km vale “um jeito de viver”, uma bebida vale “a alegria de viver”, uma calça vale “uma vida jovem” etc. etc.) E os homens-mercadorias aparecem como coisas (um nordestino vale R\$ 20,00 à hora, na construção civil, um médico vale R\$ 2.000,00 à hora, no consultório, etc. etc.) A mercadoria passa a ter vida própria, indo da fábrica a loja, da loja a casa, como se caminhasse sobre seus próprios pés (p. 55).

Importante notar que o fetichismo é, também, produto do trabalho alienado provido do caráter social do modo de produção de mercadorias. Sua instauração se dá, em primeira instância, na própria transformação da força de trabalho humana em mercadoria (ALVES, op. cit.).

Basta, portanto, apreender que, na sociedade capitalista de produção, os homens se resumem a meras coisas e todas as coisas produzidas passam a ser concebidas como algo com vida própria. Com efeito:

[...] o trabalhador passa a ser uma coisa denominada força de trabalho, que recebe uma outra coisa chamada salário. O produto do trabalho passa a ser uma coisa chamada mercadoria, que possui uma outra coisa, isto é, um preço. O proprietário das condições de trabalho e dos produtos do trabalho passa a ser uma coisa chamada capital, que possui uma outra coisa, a capacidade de ter lucros. Desaparecem os seres humanos, ou melhor, eles existem sob a forma de coisas (donde o termo usado por Lukács: reificação, do latim: *res*, que significa coisa). Em contrapartida, as coisas produzidas e as relações entre elas (produção, distribuição, circulação, consumo) humanizam-se e passam a ter relações sociais. [...] todas essas atividades econômicas começam a funcionar e a operar sozinhas, por si mesmas, com uma lógica que emana delas próprias, independente dos homens que as realizam (CHAUI, 2006, p. 56) (destaque da autora).

Concorda-se com Antunes (2007), que seja necessária a superação da sociedade do trabalho abstrato e, sendo assim, uma ruptura com o metabolismo social regido pelo capital, no intuito de se chegar a uma sociedade fundada em bases inteiramente novas, trânsito para uma sociedade emancipada. Para ele:

É evidente, entretanto, que a emancipação do trabalho não se confunde com tempo livre ou liberado, mas sim com uma nova *forma de trabalho*, que

realiza, em sua integralidade, a omnilateralidade humana, o livre desenvolvimento das individualidades, a plena realização e emancipação do ser social (p. 132) (destaque do autor).

Fica claro que profundas modificações devam ocorrer no cotidiano do trabalho, de modo que um tempo livre cheio de sentido só é possível por meio de um trabalho dotado de sentido (Idem, 1999), o que revela as profundas inter-relações entre trabalho, tempo livre e lazer.

Para Netto (2008), a luta pela emancipação humana é a luta por uma sociedade livre da desigualdade e da exploração, portanto, a supressão da exploração do trabalho pelo capital, o qual funda, dentre outras coisas, as relações de desigualdade social. Segundo ele:

[...] Uma comunidade de homens e mulheres livres e autônomos [...] supõe a supressão de uma sociedade civil fundada no mercado e na desigualdade. [...] É preciso enfrentar a questão da exploração, mais precisamente, da exploração do trabalho pelo capital. [...] A emancipação humana supõe a ultrapassagem da relação capital/trabalho, a supressão das classes sociais e, por consequência, do Estado. Exige ainda a transformação do trabalho (que é, hoje, penitência, castigo), do trabalho alienado, assalariado, em algo que seja a objetivação das potencialidades humanas (p. 29-30).

Segundo Antunes (2007), a efetivação da emancipação humana somente ocorrerá por meio da luta, de revoltas e rebeliões da classe a qual – ainda – detém estatuto de centralidade numa sociedade produtora de mercadorias e valores de troca: a classe trabalhadora. Todo o leque heterogeneizado, complexificado e fragmentado, como assalariados os quais compreendem o setor de serviços, trabalhadores terceirizados, do mercado informal, trabalhadores domésticos, desempregados e subempregados – os quais padecem da desmontagem social destrutiva operada pelo capitalismo em sua reestruturação produtiva²⁷ –

²⁷ A reestruturação produtiva do capital se deu por meio de resposta à crise estrutural deste metabolismo social de produção na década de 70 – aproximadamente – instaurando uma nova forma de organização do trabalho – se diferenciando do binômio taylorismo/fordismo o qual vigorou, praticamente, na grande indústria em todo o século XX – nas quais formas de acumulação flexíveis, de gestão organizacional e de avanço tecnológico, dentre outras – num modelo o qual ficou conhecido como toyotismo - provocaram profundas transformações e consequências para a classe trabalhadora. Se reportar a Antunes (1999, 2007) para uma maior apreensão desta nova forma de acumulação do capital.

devem agregar-se aqueles os quais estão diretamente à frente do trabalho produtivo²⁸ e, que são dotados de maior potencialidade anticapitalista.

Conforme o autor:

[...] a luta da *classe-que-vive-do-trabalho* é central quando se trata de transformações que caminham em sentido contrário à lógica da acumulação de capital e do sistema produtor de mercadorias. [...] quando o *eixo* é a *resistência e o confronto à lógica do capital e à sociedade produtora de mercadorias*, o centro desta ação encontra maior *radicalidade* quando se desenvolve e se amplia no interior das classes trabalhadoras (Ibidem, p. 94-95) (destaque do autor).

Antunes (1999) utiliza a expressão *classe-que-vive-do-trabalho* com o intuito de contrapor as teses as quais defendem, hoje, o fim das classes sociais, o fim da classe trabalhadora e, também, o fim do trabalho, bem como, “[...] conferir *validade contemporânea* ao conceito marxiano de *classe trabalhadora*” (p. 101) (destaque do autor).

Neste sentido, o autor busca compreender os elementos analíticos advindos da nova organização do processo do trabalho e do capital – a reestruturação produtiva – e suas consequências – nefastas e avassaladoras – para a classe trabalhadora.

Assim, ao buscar uma noção ampliada de classe trabalhadora, englobando, tanto trabalhadores produtivos quanto improdutivos, define como *classe-que-vive-do-trabalho*:

[...] todos aqueles e aquelas que *vendem sua força de trabalho em troca de salário*, incorporando, além do proletário industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletário rural, [...] o *proletariado precarizado*, o *subproletariado moderno*, *part time*, [...] trabalhadores terceirizados, [...] trabalhadores *assalariados* da chamada ‘economia informal’, que muitas vezes são indiretamente subordinados ao capital, além dos trabalhadores desempregados, expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho pela reestruturação do capital e que hipertrofiaram o exército industrial de reserva, na fase de expansão do *desemprego estrutural* (Ibidem, p. 103-104) (destaque do autor).

²⁸ Segundo Marx (2008a), o trabalho produtivo é aquele realizado e que produz, diretamente, mais-valia participando, portanto, diretamente do processo de valorização do capital. Já o trabalho improdutivo é aquele cujas formas não se constituem diretamente como elemento vivo do processo de valorização do capital e produção de mais-valia. Conforme Antunes (1999), este tipo de trabalho engloba toda forma de serviço para uso público ou para o capitalista, abrangendo um amplo leque de assalariados – tendo em vista que “[...] todo trabalhador produtivo é assalariado e nem todo trabalhador assalariado é produtivo” (p. 102) – inseridos no setor de serviços, bancos, comércio, turismo, serviços públicos, dentre outros.

É esta classe-que-vive-do-trabalho a protagonista da possibilidade de emancipação humana do e pelo trabalho, nas palavras de Antunes, “*ponto de partida* decisivo para a busca da omnilateralidade humana” (2007, p. 96) (destaque do autor). Somente uma articulação e aglutinação de todos estes segmentos os quais compõem esta classe poderão resultar na superação do capital.

Tal processo de reestruturação produtiva possibilitou ao capitalismo, ao contrário de eliminação das múltiplas formas de alienação do trabalho, a intensificação e maior interiorização desta no processo produtivo e na sociabilidade contemporânea. Formas brutais de exclusão social, desemprego estrutural, incremento tecnológico voltado para criação de valores de troca, intensificação do trabalho apoiada sob o discurso da qualificação do trabalhador, dentre outros, são exemplos reais de barreiras sociais as quais impossibilitam uma vida dotada de sentido e de dimensão emancipatória para o ser social que trabalha (Id., Ibid.).

Não obstante, há de se reconhecer que tal alienação é uma condição histórico-social, portanto, fenômeno, exclusivamente, posto em cena “[...] pelas forças sociais realmente operantes”. Jamais poderá ser considerada uma condição humana natural do ser social (Ibidem, p. 100).

Pensar nas possibilidades de humanização e emancipação dos indivíduos – inclusive no tempo livre no campo e na cidade – significa alterar a lógica das relações sociais ocorridas no mundo do trabalho. Isso porque a alienação do mundo do trabalho atinge, também, a esfera do tempo livre, o qual é visto, em boa medida, como tempo para consumir mercadorias, chegando até mesmo a submeter o lazer ao processo da mercantilização.

Sendo o lazer entendido como fenômeno moderno e prática social, engendrando e estabelecendo complexas e contraditórias relações com o próprio processo de produção da existência humana (PEIXOTO, 2008), fica impossível compreendê-lo enquanto produção social humana separada ou distanciada da maneira como os homens se reproduzem historicamente.

Neste sentido, o entendimento da apropriação do tempo livre enquanto tempo social de não-trabalho perpassa pela análise e compreensão do tempo de trabalho, articulando-se as categorias trabalho, trabalho alienado, relações de produção capitalista, tempo livre e lazer.

Para Hungaro (2008, p. 101), trata-se de:

[...] superarmos as relações sociais nas quais o trabalho se realiza por interesses externos ao indivíduo social. Essas relações sociais de produção conduzem a que o homem se veja dividido em gênero e singularidade e essas “dimensões” lhe aparecem como contraditórias. O trabalho, portanto, não aparece ao trabalhador como o seu elemento de sociabilidade, como a sua integração com o gênero. Tão-somente quando essas relações sociais tiverem sido superadas teremos um momento em que o livre desenvolvimento de cada um não será contraditório com o desenvolvimento de todo o gênero, eles, na verdade, estarão integrados.

No que concerne às relações entre trabalho e capital no campo, há que se considerar que o campesinato está marcado por diferentes características históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais ao longo da sociabilidade humana camponesa. Conforme apresenta Hobsbawm (1989), no século XVIII, precisamente em 1789, quando o mesmo vai explicar os processos históricos pelos quais aconteceram as duas grandes revoluções (a francesa e a industrial), o mundo era predominantemente rural. A porcentagem rural e agrícola era maior em inúmeros países, mesmo em áreas as quais possuíam o comércio e a indústria bastante desenvolvidos. Conforme o autor, “seria muito difícil encontrar um grande Estado europeu no qual ao menos quatro de cada cinco habitantes não fossem camponeses” (p. 27).

Ainda conforme o historiador, a linha separatória a qual demarcava o campo e a cidade era bem definida, possibilitando um preciso reconhecimento das atividades urbanas e das atividades rurais. Além disto, aparências físicas e vestimentas, letramento e raciocínio, hábitos e modos de vida eram bem distintos. Os típicos moradores da cidade desprezavam e ridicularizavam a vida e os indivíduos do campo (HOBSBAWM, 1989).

A vida camponesa também era marcada por trabalho forçado e explorado, servidão aos senhores proprietários de terra e pagamento de impostos. A mão de obra e força de trabalho camponesa era vista como mercadoria, podendo ser vendida separadamente da terra, o que caracterizava a falta de liberdade camponesa (HOBSBAWM, 1989).

Segundo Martins (2004), o processo de trabalho estabelecido no âmbito da vida camponesa não exclui a característica subsumida do trabalho camponês ao capital. Conforme Marx (2008a) constata, o próprio capital engendra relações não-capitalistas de produção (como, por exemplo, o capital mercantil, produção de mercadorias e lucro nos séculos XVI e XVII, com o desenvolvimento das grandes navegações e viagens dos mercadores).

A problemática do trabalho – o modo de produção da existência do campesinato – se dá, justamente, pela relação estabelecida entre camponeses e proprietários de terra, meios e fins de produção, produção de mercadorias e lucro. Como bem alerta Martins (op. cit., p. 11), ocorrem “diferentes relações de trabalho no meio rural, quase todas, de modo geral, originadas com a extinção do trabalho escravo”. Entretanto, o fim da escravatura não resolveu o problema da contradição personificada pela oposição senhor/escravo, muito menos, a contradição representada pela combinação capital e trabalho.

A análise do modo de produção da existência do campo no contexto social brasileiro está repleta de tensões e contradições, levando-se em consideração as diferentes e opostas formas de ocupação e uso do espaço e a presença de diversos sujeitos sociais, explicitando-se forte oposição e luta de classes (VENDRAMINI, 2007).

O trabalho no campo é realizado numa ampla e diversificada territorialidade por diferentes populações, dentre elas, os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos, ou seja, um conjunto de pessoas os quais buscam reproduzir as suas condições materiais de vida no campo e a partir do trabalho no campo (BRASIL, 2010).

Por meio da agricultura, da pecuária, da pesca, do extrativismo e, hoje, até mesmo pelo turismo e pelo lazer, um conjunto de atividades é realizado, expressando as diferentes formas de **desenvolvimento das forças produtivas** e suas respectivas formas de **relações de produção** no campo, ambas resultado do intercâmbio material entre o homem e a natureza e do conjunto dos homens entre si.

Constitui-se, portanto, em tempo e espaço de trabalho, de vida, de relações sociais e de cultura. Também, local de lutas e disputas, de contradições, de diferenças, de desigualdades e exploração: exploração de trabalhadores, por intermédio do trabalho temporário, sem relações contratuais; de trabalho assalariado subsumido ao capital; espaço de terras para reserva de valor, de troca e lucro; local de produção para o agronegócio, constituindo-se em difusão de novas tecnologias, mecanização e modificação genética e; espaço para o descanso, o contato com a natureza, o turismo e o lazer (VENDRAMINI, op. cit.).

As **condições materiais de existência** das populações camponesas, hoje, explicitam a grande desigualdade social do país, a luta de classes, os conflitos e a violência, a injusta

concentração fundiária, a não demarcação das terras indígenas, a não realização da reforma agrária, o aumento das parcelas de famílias desapropriadas e expulsas da terra, expressando, portanto, “[...] uma perversa penetração do capitalismo nas relações produtivas do campo, transformando e submetendo toda a produção ao capital, ainda que mantidas as antigas estruturas fundiárias” (Id., *Ibid.*, 125).

É perfeitamente compreensível e notório que a exploração no mundo do trabalho, por intermédio do modo de produção capitalista ocorre, também, no campesinato, em especial, em tempos de expansão do agronegócio. Neste sentido, destaca-se a argumentação de Netto e Braz (2007, p. 119), ao afirmarem que:

[...] o modo de produção capitalista envolve *toda* a produção, inclusive, aquela que se assenta na agricultura, [...] as atividades agropecuárias também se tornam *ramos da produção capitalista* – neles encontramos capitalistas (grandes fazendeiros) e proletários (trabalhadores agrícolas) e também aí ocorrem os processos característicos da produção capitalista (destaque dos autores).

Conforme o pensamento de Menezes Netto (2003), considerando as características e necessidades do capitalismo de criar e recriar diferentes meios para a sua reprodução, o capital invade o processo produtivo camponês, seja por meio da introdução de grandes monopólios econômicos no campo, seja por meio da ciência e da técnica, ou ainda, pela incorporação do mundo rural às competitividades do mercado.

Novas relações sociais passam a permear a sociabilidade do homem no campo, como por exemplo, a coexistência do trabalho assalariado e do camponês, a diminuição da necessidade do trabalho vivo no campo (por intermédio dos avanços tecnológicos neste setor), a proliferação de monopólios de capital na área de alimentos transgênicos e o avanço da engenharia genética monopolizada em curso no campo, as quais acabam por acarretar mudanças culturais, sociais e políticas da via campesina (Id., *Ibid.*).

Conforme Dalmagro e Vendramini (2010, p. 131):

O campo brasileiro expressa o atual estágio do capitalismo financeiro e oligopolizado por meio do agronegócio, uma forma “moderna” de reprodução da histórica concentração de terras e da especulação fundiária no mercado

de terras. É a estratégia para associar o capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária, perseguindo o lucro e a renda da terra, com patrocínio do Estado.

O discurso da modernização da agricultura no país posto em prática pelas políticas subsidiadas pelo Estado aponta para a transformação do latifúndio – símbolo da agricultura primitiva e colonial e, em especial, objeto de grande questionamento e conflito de movimentos sociais do campo – em uma grande empresa capitalista. Entretanto:

A modernização da agricultura no país acentua ainda mais a concentração da propriedade da terra e a desigualdade social no campo, com o alto preço da destruição da agricultura familiar, devastação e degradação dos empregos rurais, miséria da população rural e deterioração do meio ambiente. [...] Assim como nas cidades, as populações do campo convivem com o desemprego, a precarização, intensificação e informalização do trabalho e a carência de políticas públicas (VENDRAMINI, 2007, p. 126).

Neste contexto já consolidado de capitalização e mercantilização das relações de produção no campo é que se evidenciam as seguintes condições e circunstâncias objetivas:

- o descarte de trabalhadores e pequenos produtores dos mercados agrícolas;
- um estoque de terras ociosas apropriadas pelo latifúndio, ampliando a concentração de terras;
- a expulsão dos trabalhadores de terra de suas localidades, com a destruição da agricultura familiar e da economia solidária;
- a intensificação da exploração do trabalho no campo, muitos em relações semi-clandestinas;
- o aumento do desemprego, em virtude dos processos de mecanização no campo;
- a degradação dos recursos naturais em decorrência da racionalidade econômica destrutiva e da expansão dos mercados de sementes, de transgênicos e agrotóxicos (DALMAGRO; VENDRAMINI, op. cit.).

Marx (2008a, p. 570-571), ao tratar da relação entre a indústria moderna e a agricultura em *O Capital*, já alertara:

A indústria moderna atua na agricultura mais revolucionariamente que em qualquer outro setor, ao *destruir o baluarte da velha sociedade, o camponês, substituindo-o pelo trabalhador assalariado. As necessidades de transformação social e a oposição de classes no campo são, assim, equiparadas às da cidade.* Os métodos rotineiros e irracionais da agricultura são substituídos pela aplicação consciente, tecnológica, da ciência. O modo de produção capitalista completa a ruptura dos laços primitivos que, no comércio, uniam a agricultura e a manufatura. [...] Com a preponderância cada vez maior da população urbana que se amontoa nos grandes centros, a produção capitalista, de um lado, concentra a força motriz histórica da sociedade, e, de outro, perturba o intercâmbio material entre o homem e a terra. [...] Na agricultura moderna, como na indústria urbana, o aumento da força produtiva e a maior mobilização do trabalho obtêm-se com a devastação e a ruína física da força de trabalho. E todo o progresso da agricultura capitalista significa progresso na arte de despojar não só o trabalhador, mas também o solo; e *todo o aumento de fertilidade da terra num tempo dado significa esgotamento mais rápido das fontes duradouras dessa fertilidade.* Quanto mais se apóia na indústria moderna o desenvolvimento de um país, como é o caso dos Estados Unidos, *mais rápido é este processo de destruição.* A produção capitalista, portanto, só desenvolve a técnica e a combinação do processo social de produção, exaurindo as fontes originais de toda a riqueza: a terra e o trabalhador (destaque nosso).

Evidencia-se, também, aquilo que Chesnai (1996) definiu como a mundialização do capital, processo cujas relações de reprodução do capital são estruturadas e reestruturadas, acabando por incorporar os recursos naturais, dentre eles o uso da terra às leis do mercado, da produtividade e do lucro. O crescimento do processo produtivo engendrado pelo agronegócio, no campo, é um exemplo típico do avanço do capital para este espaço geográfico.

1.4 – A função social da terra e a reforma agrária no campo brasileiro como expressão da luta de classes: atualizando conteúdos a partir da economia política

O debate em torno da função social da terra e da reforma agrária no campo brasileiro se situam no interior da problemática maior da questão agrária. Discutir a questão agrária significa, em tese, compreender de que maneira se dá a organização do uso, posse e propriedade da terra num dado país ou sociedade ao longo da história.

Situar tal debate a partir da economia política sem deixá-lo pairar sobre abstrações generalizadas, quais sejam, descoladas das bases materiais do real concreto, significa compreender a questão agrária no modo de produção capitalista, problematizando, dentre outras coisas, a concentração da propriedade da terra.

A questão agrária no Brasil está atrelada aos primórdios da colonização de nosso país, sobretudo, a maneira como a terra foi distribuída e utilizada, ocasionando problemas históricos e graves de posse de terra, distribuição de renda e justiça social (STÉDILE, 2011).

Conforme aponta Fernandes (1999), a história de formação do nosso país é marcada pela invasão do território indígena, pela exploração e escravidão e pela implementação das relações capitalistas de produção:

Nesse processo de formação de nosso País, a luta de resistência começou com a chegada do colonizador europeu, há 500 anos, desde quando os povos indígenas resistem ao genocídio histórico. Começaram, então, as lutas contra o cativo, contra a exploração e, por conseguinte, contra o cativo da terra, contra a expropriação, contra a expulsão e contra a exclusão, que marcam a história dos trabalhadores desde a luta dos escravos, da luta dos imigrantes, da formação das lutas camponesas. Lutas e guerras, uma após a outra ou ao mesmo tempo, sem cessar, no enfrentamento constante contra o capitalismo (p. 15).

Até o processo de colonização do território latino-americano – um processo de dominação importante para a gênese das relações capitalistas universalizadas – não existia propriedade privada da terra, ou seja, os povos primitivos do continente americano tratavam-na como um bem comum e coletivo. A necessidade de expansão do capital comercial europeu fez com que tal continente fosse invadido e dominado, sobretudo por meio da força militar e, controlado de forma absoluta, incluído não somente a dominação sobre os povos, mas, a apropriação da terra e de outros bens naturais (STÉDILE, 2011).

As terras passaram a ser geridas conforme a vontade e interesse dos colonizadores, sendo o direito absoluto do uso das terras “garantido” por leis impostas pelos próprios países colonizadores.

No caso específico do Brasil, a Coroa portuguesa passou a ter o direito do monopólio das terras, entregando a *posse* e o *uso hereditário* unicamente àqueles os quais tivessem

recursos para explorá-las e nelas produzirem os bens necessários ao próprio capital comercial europeu. Desta forma:

A primeira forma de distribuição da terra foi o sistema de capitâneas hereditárias, pelo qual a Coroa destinava grandes extensões de terra a donatários, que eram sempre membros da nobreza de Portugal ou prestadores de serviços à Coroa. Em troca de favores e de tributos, eles recebiam essas concessões, obrigando-se a explorá-las e, sobretudo, protegê-las, tendo ainda o direito de legar essas terras a seus herdeiros (Ibid., p. 14).

Os lucros para a Coroa portuguesa e as necessidades do capital comercial eram garantidos, também, devido às chamadas *sesmarias*, parcelas de terra as quais eram repartidas e distribuídas pelos donatários àqueles que, além de interesse, apresentassem, também, recursos para explorá-las, produzindo gêneros comercializáveis e gerando tributos. Conforme Stédile (2011), até o final do século XIX, cerca de 90% de tudo aquilo que era produzido no Brasil – pela mão de obra escrava – prioritariamente era vendido para o mercado externo europeu²⁹.

Desta forma, tal sistema de distribuição de terras e produção de bens assim permaneceu durante todo o período colonial, inclusive, até as primeiras décadas do Império, momento em que a Coroa irá tratar de legislar o processo de posse da terra como fim de assegurar sua restrição, percebendo o avanço da formação dos quilombos, o fim do tráfico de escravos e a inevitável libertação da escravidão no Brasil (Id., Ibid.).

Foi em 18 de setembro de 1850 que D. Pedro II promulgou a Lei nº 601 conhecida como a “*Primeira Lei de Terras*”, definidora da forma de distribuição da propriedade privada no país. Isto porque, a partir dela, institui-se juridicamente a propriedade privada da terra no Brasil. Até então, a propriedade jurídica era da Coroa, ainda no sistema de *sesmarias*. Com a Primeira Lei de Terras, “[...] aqueles que tinham recebido as *sesmarias* regularizaram suas posses e transformaram-nas em propriedade privada, assegurando, assim, o domínio da principal riqueza do país: suas terras” (STÉDILE, 2011, p. 16). Desta feita:

²⁹ Tal maneira de organização da produção agrícola ficou conhecida como *plantation*. De maneira geral, “O sistema de *plantation* se caracteriza pelas grandes extensões de área cultivada, em monocultivo – ou seja, de forma especializada em um só produto (cana, algodão, cacau, café, pecuária etc.) –, com a utilização de modernas técnicas de produção (para a época), pela prioridade de venda para o mercado externo europeu e pela mão de obra escrava”.

Esta lei determinava que somente poderia ser considerado proprietário da terra quem legalizasse sua propriedade nos cartórios, pagando certa quantia em dinheiro à Coroa. Essa lei discriminou os pobres e impediu que os escravos libertos se tornassem proprietários, pois nem uns nem outros possuíam recursos para adquirir parcelas de terra da Coroa ou para legalizar as que já possuíam (Ibidem, p. 16).

Foi em virtude desta situação discriminatória que surgiram os primeiros grandes movimentos camponeses no Brasil, no final do século XIX e início do XX, os quais tinham como principal bandeira a luta pela terra, já que sem ela, necessitavam migrar para as cidades. Girardi (2008, p. 125) salienta:

Por esta lei, toda terra não ocupada até o momento foi declarada pública e o acesso à terra passou a ser condicionado à compra. Isso impediu que os escravos libertos em 1888 e os imigrantes que chegavam para substituí-los tivessem acesso a terra. A apropriação fraudulenta das terras após 1850, com falsificação de títulos, deu origem às terras devolutas, um dos agravantes da situação fundiária atual.

O primeiro momento a se falar na necessidade de uma reforma agrária no país, evidenciando-se e defendendo-se a tese de que a propriedade de terras no Brasil era de posse de uma minoria e que isso era um problema de distribuição de renda e justiça social foi na Assembleia Constituinte de 1946: a primeira da história a ser eleita democraticamente e que, embora de base conservadora, teve uma bancada de doze deputados e senadores do Partido Comunista Brasileiro – PCB³⁰ (STÉDILE, 2011).

A defesa da reforma agrária apresenta como proposta de projeto de lei pelo senador Luiz Carlos Prestes do PCB, originariamente, apresentava o conceito de **uso social da terra**, na medida em que incorporava na nova Carta Constitucional brasileira – a qual estava em disputa e construção – “[...] o preceito de que todas as terras mal-usadas deveriam ser desapropriadas e voltar ao patrimônio do Estado, para que este fizesse uma redistribuição [...]. Aparecia, assim, o conceito de que a propriedade da terra deveria estar vinculada ao *uso social* para a produção”

³⁰ O PCB foi fundado em 25 de março de 1922, inicialmente chamado de Partido Comunista do Brasil. Nos anos 60 o tradicional PCB alterou seu nome para Partido Comunista Brasileiro, devido a uma cisão interna, tendo outra fração do partido tornado-se PCdoB – Partido Comunista do Brasil.

(Ibidem, p. 19) (destaque do autor). O resultado já é conhecido: a proposta foi derrotada pela maioria conservadora do Parlamento.

Nos anos 50 e 60 ocorreram proliferações do conflito da luta pela terra, delineando-se a expressão da luta de classes no campo brasileiro. Via de regra, camponeses pobres entravam em conflito com proprietários e falsos proprietários, os denominados grileiros – o ato de falsificar títulos de propriedade no cartório e tomar a terra como sua propriedade ficou conhecido como grilagem.

Será evidenciada uma série de movimentos e organizações os quais irão fortalecer a luta pela terra e a exigência da reforma agrária, dentre eles, a formação das *Ligas Camponesas* – inicialmente em Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo e alguns estados do Nordeste –; movimentos camponeses impulsionados por forças políticas e partidárias de esquerda, como a *União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil – ULTAB* e o *Movimento dos Agricultores Sem Terra – MASTER*; aumento do sindicalismo rural em virtude da regulamentação do funcionamento dos *Sindicatos dos Trabalhadores Rurais – STRs* pelo governo de João Goulart em 1963 (até então proibidos por força de lei); a fundação da *Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG*; e a criação de diversas *Pastorais da Igreja Católica*, algumas progressistas, as quais apoiavam os camponeses defendendo a distribuição de terras com o intuito de resolver o problema agrário do país, outras conservadoras, dirigidas por bispos os quais objetivavam barrar as influências comunistas junto aos camponeses (STÉDILE, 2011).

Foi exatamente no governo de João Goulart que a reforma agrária mais teve resquícios de avanço no Brasil. Em 1962, foi criado – pela Lei Delegada nº 11 – a *Superintendência da Reforma Agrária – SUPRA*, órgão o qual teria como finalidade iniciar o processo de distribuição de terras no país. Em 1964, a reforma agrária foi incluída nas reformas de base do país, anunciado por ‘Jango’ no comício da Central do Brasil em 13 de março daquele ano. Stédile (Ibid., p. 29) assim descreve este fato histórico:

[...] o então presidente João Goulart anunciou, diante de um público de mais de 200 mil pessoas, que iria enviar ao Congresso Nacional um projeto de lei de reforma agrária. Nele, previa o estabelecimento do tamanho máximo de mim hectares para a propriedade rural e a consequente desapropriação de todas as fazendas acima desse limite, ao longo de 100 quilômetros de cada margem de todas as estradas federais. Tal projeto, conhecido como decreto Supra – Superintendência da Reforma Agrária –, sequer teve tempo de ser

apresentado às considerações de seu relator, o então deputado federal Plínio Arruda Sampaio, e foi abortado pelo golpe militar.

O período da ditadura militar em nosso país será um momento de refluxo não só para a questão da reforma agrária, mas, para todos os movimentos e mobilizações os quais aspiravam à transformação social. As ligas camponesas e forças políticas partidárias são postas na ilegalidade e os movimentos de luta social se enfraquecem. Líderes e ativistas são perseguidos, presos, assassinados ou exilados. O próprio debate político-científico é silenciado no meio acadêmico.

Em 30 de novembro de 1964, o marechal Castello Branco promulgou a Lei nº 4504, em tese a primeira lei brasileira de reforma agrária que se constituiu efetivamente, conhecida como o *Estatuto da Terra*. Esta lei foi uma das medidas tomadas pelo governo militar – o qual seguia orientações norte-americanas – com o intuito de se aliviar tensões sociais e evitar revoluções (Id., Ibid.).

O Estatuto da Terra foi considerado por alguns, sobretudo, uma legislação progressista, ainda mais para o contexto histórico o qual estava evidenciado no país, visto que o mesmo:

- instituiu o *Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário – INDA*, em substituição à SUPRA, e que mais tarde se transformou no *Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA*;
- determinou o cadastro das propriedades de terra do país por intermédio do *Instituto Brasileiro de Reforma Agrária – IBRA* – função hoje desempenhada pelo INCRA;
- classificou todas as propriedades em critérios de tamanho, utilização e capacidade de produção, caracterizando minifúndios, empresas rurais e latifúndios;
- desapropriou para fins de reforma agrária propriedades classificadas como minifúndios – para reagrupamento – e latifúndios – para distribuição;
- criou critérios para pagamento de áreas desapropriadas;
- criou a obrigatoriedade do pagamento do Imposto Territorial Rural – ITR, com parte destes recursos destinados à reforma agrária e;
- possibilitou a formação de cooperativas de produção nas áreas reformadas.

A base explicativa do caráter “progressista” do Estatuto da Terra criado em tempos ditatoriais se dá por intermédio de uma das vertentes de defesa da reforma agrária no Brasil³¹ sendo esta, atrelada a busca pela consolidação do capitalismo. Assim, o desenvolvimento do mercado interno, a interiorização da indústria nacional e a distribuição de renda desenvolveriam as forças produtivas e o capitalismo no país. Conforme explica Stédile (2011, p. 22):

Essa tese era defendida por economistas que haviam trabalhado na Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), da ONU, liderados por Celso Furtado, então ministro do Planejamento do governo Goulart. Esses economistas, que ficaram conhecidos como “cepalinos”, consideravam que o Brasil vivia um processo de subdesenvolvimento porque não possui um mercado interno capaz de sustentar um amplo processo de industrialização baseado na produção de bens de consumo não duráveis, a serem adquiridos por amplas camadas da população. A solução para esse problema seria promover uma reforma agrária que transformasse milhares de camponeses pobres em proprietários e consumidores, formando um enorme mercado interno para o desenvolvimento de uma economia nacional capitalista.

Stédile (2011) ainda salienta que esta vertente foi reforçada pelos EUA, em especial, quando o então presidente norte-americano John Kennedy propôs a criação da Aliança para o Progresso do continente americano, em 1961, defendendo a necessidade de reestruturação da propriedade da terra, sobretudo, para se evitar influências da recente Revolução Cubana, a qual contou com uma fortíssima base social camponesa sem-terra e que expropriou grandes extensões de terra de empresas norte-americanas.

Como se sabe, após o golpe de 64, a ditadura vai se tornando mais violenta e repressiva, ao passo que a própria intencionalidade dos EUA para com a América Latina altera

³¹ Stédile (2011) apresenta as quatro principais vertentes à respeito da natureza do problema agrário brasileiro e possíveis saídas, quais sejam: 1. A tese formulada por Alberto Passos Guimarães, Nelson Werneck Sodré, Mário Vinhas e outros no interior do PCB, os quais defendiam que a realidade agrária brasileira era proveniente de resquícios do feudalismo existente no país e, assim sendo, deveria ocorrer uma reforma agrária antifeudal a qual destruísse os grandes latifúndios. 2. A corrente doutrinária da Igreja Católica a qual defendia a reforma agrária como viabilidade dos ideais cristãos de justiça social e de pequena propriedade, ao mesmo tempo em que a distribuição de terras poderia conter os comunistas. 3. As teses defendidas por Caio Prado Júnior, intelectual e ex-membro do PCB, o qual contrariava a tese defendida no interior do próprio partido, afirmando que no Brasil não havia resquícios feudais, mas sim, predominavam formas capitalistas de produção. 4. A tese da Cepal acima explicitada.

suas políticas e táticas, fazendo com que a Aliança para o Progresso seja abandonada e o Estatuto da Terra no Brasil seja renegado³².

O período em que a ditadura militar inicia seus sinais de crise e decadência, entre 1976 e 1983, algumas desapropriações irão ocorrer de forma muito pontual – com base no próprio Estatuto da Terra – numa tentativa de se minimizar conflitos sociais e conter os camponeses, os quais retomavam suas forças. Não obstante, a luta pela terra ganha proporções maiores do que as ações paliativas dos militares Ernesto Geisel e João Figueiredo.

Com o fim da ditadura militar e um novo período de governos civis em nosso país, a questão agrária passa a ser discutida e posta como prioridade de reforma. Entretanto, a Constituinte de 87 logo desmistificou os interesses de manutenção da concentração da propriedade privada da terra a falácia da redemocratização economia do país, reafirmando a aliança histórica instituída entre burguesia urbana e latifundiários (Ibidem).

Stédile faz ponderações acerca da questão da reforma agrária no texto da Constituição de 1988³³:

A nova Constituição não suplanta todos os artigos do Estatuto da Terra, mas insere mudanças fundamentais na classificação das propriedades. Substituiu-se as expressões *minifúndio*, *empresa rural* e *latifúndio* por *pequena*, *média* e *grande propriedade*, respectivamente. Não se trata de uma questão semântica; isso tem consequências práticas, pois, segundo essa nova Carta, ficam excluídas de qualquer processo de desapropriação as pequenas, médias ou grandes propriedades “produtivas”, sem que esse conceito de “produtiva” seja muito claro.

Criou-se um imbróglio jurídico, pois em outro artigo da Constituição fica determinado que sejam passíveis de desapropriação todas as grandes propriedades que não cumpram sua função social. Tal função social deverá ser aquilatada não apenas em relação aos aspectos de produção e produtividade, mas também nos aspectos relativos aos cuidados com o meio ambiente e às relações sociais existentes na propriedade. Enfim, aspectos de atenção aos interesses da sociedade como um todo (Id., Ibid., 2011, p. 34) (destaque do autor).

³² Na década de 70, com a ascensão do general Médici ao poder, ocorrerá uma política de expansão populacional e ocupação da Amazônia, com construção de novas e extensas rodovias – como a Transamazônica – sobretudo para contingenciar sem-terras enquanto mão de obra barata para a exploração de madeira, minérios e outros recursos naturais nesta região. Neste contexto, o Estatuto da Terra é retomado, porém, muito mais como um instrumento limitado à privatização de terras públicas e aos programas de colonização (STÉDILE, 2011).

³³ A Carta Magna de 88 trata da *Política Agrícola e Fundiária e da Reforma Agrária* em seus artigos 184 a 191.

A imprecisão em se definir o que significa o cumprimento da *função social da terra* – sobretudo índice de produtividade e uso e preservação dos recursos naturais, mas, também, regulamentação das relações de trabalho – na Constituição de 88 fez com que o Congresso Nacional promulgasse a *Lei nº 8.629 de 25 de fevereiro de 1993*, a qual *dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no Capítulo III, Título VII, da Constituição Federal*, conhecida como *Lei Agrária de 93*.

Em seu Art. 11, fica estabelecido que:

Art. 11. Os parâmetros, índices e indicadores que informam o conceito de produtividade serão **ajustados, periodicamente**, de modo a levar em conta o progresso científico e tecnológico da agricultura e o desenvolvimento regional, pelos Ministros de Estado do Desenvolvimento Agrário e da Agricultura e do Abastecimento, ouvido o Conselho Nacional de Política Agrícola. (Redação dada Medida Provisória nº 2.183-56, de 2001) (destaque nosso).

Um dos problemas é que o atual índice de produtividade da terra está baseado no Censo Agropecuário de 1975 realizado pelo *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE*, portanto, um parâmetro ultrapassado para se medir a adequação do uso de solo na atualidade. É constante a pressão dos movimentos de luta social pela terra pela revisão dos índices de produtividade para o avanço da reforma agrária, não obstante, sempre com rechaças e entraves da bancada ruralista do Congresso Nacional e de setores ligados aos latifundiários, como é o caso da *União Democrática Ruralista – UDR*, uma “*entidade de classe que se destina a reunir ruralistas e tem como princípio fundamental a preservação do direito de propriedade e a manutenção da ordem e respeito às leis do País*”³⁴.

Em 18 de agosto de 2009, o portal do *Ministério de Desenvolvimento Agrário – MDA* divulgou nota³⁵ afirmando que o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinaria – em 15 dias – uma portaria com a atualização dos índices de produtividade da terra. A medida prometida não foi implantada e, ainda hoje, espera-se a decisão do governo Dilma Rousseff.

³⁴ Texto retirado do próprio site. “A entidade teve sua primeira sede regional fundada em 1985, na cidade de Presidente Prudente - SP, e posteriormente no ano 1986, na cidade de Goiânia - GO, em seguida foi fundada a primeira UDR - Nacional, com sede em Brasília – DF”. Disponível em <http://www.udr.org.br>. Acesso em 03/08/2012.

³⁵ Disponível em <http://www.mda.gov.br/portal/noticias/>. Acesso em 03/08/2012.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA publicou um relatório³⁶ de *Políticas Sociais: acompanhamento e análise* no ano de 2011, objetivando fornecer informações com conteúdos críticos e analíticos a respeito dos recursos, resultados e marcos institucionais do governo federal no período de janeiro de 2009 à setembro de 2010. Ao tratar do *desenvolvimento rural*, o documento aponta características, problemas e impasses os quais vem dificultando os avanços da reforma agrária no país, bem como, impedindo o pleno usufruto dos direitos sociais por parte dos trabalhadores rurais, assentados e agricultores familiares:

Recorrentes iniciativas de parlamentares ligados ao agronegócio têm buscado obstar ou fazer retroceder as políticas de garantia dos direitos territoriais de indígenas e quilombolas, de reforma agrária e de conservação do meio ambiente. De modo geral, os projetos de lei, de emendas e decretos legislativos de autoria da bancada ruralista visam criar empecilhos à efetivação do princípio constitucional da função social da terra e tirar do Poder Executivo a atribuição para a execução de políticas de demarcação de áreas (IPEA, 2011, p. 233).

Conforme Stédile (2011, p. 35):

Na prática, apesar do Estatuto da Terra, da nova Constituição e da subsequente Lei Agrária, o processo de concentração da propriedade da terra no Brasil continuou crescendo. Ao longo desses quarenta anos, apesar da incessante luta dos movimentos camponeses, a propriedade da terra está cada vez mais concentrada, empurrando-se para muito longe a perspectiva de um processo histórico de democratização do acesso à terra. O Brasil se mantém como um dos países de maior concentração da propriedade da terra.

Na análise da atual conjuntura, em meio aos fatos históricos comprovados e em evidência, a partir do real, do concreto, identifica-se a dinâmica da luta de classes no campo a qual vem ocorrendo entre camponeses tradicionais e o agronegócio.

O INCRA³⁷ atualizou dados recentemente acerca da questão da reforma agrária no país. Com relação ao **número de imóveis registrados**, o órgão registrou 5.181.645 propriedades

³⁶ Disponível em <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em 03/08/2012.

³⁷ Fonte: <http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/questao-agraria/numeros-da-reforma-agraria>. Acesso em 03/08/2012.

rurais no ano de 2010. Destas, 78% são consideradas pequenas propriedades e ocupam uma área de 23,7% do território nacional. 19,5% são médias propriedades e ocupam 19,9% da área e, 2,5% são consideradas grandes propriedades e ocupam, ao todo, 55,8% da área do país³⁸.

Conforme dados divulgados pelo *IBGE – Censo Agropecuário (2006)*³⁹ acerca da **estrutura fundiária** evidencia-se a enorme concentração e desigualdades de terras no Brasil. O Gini, índice o qual mede a **concentração de terras no país**, aumentou de 0,856 para 0,872 e, as propriedades rurais abaixo dos 10 hectares – as quais representam um percentual significativo de 42% da totalidade dos imóveis rurais – ocupam, apenas, 2,7% da área total do campo brasileiro.

Em matéria assinada por Lúcia Rodrigues para a *Revista Caros Amigos*⁴⁰ intitulada *Governo abandona de vez a reforma agrária*, em novembro de 2011, comprova-se o pouco avanço em termos de distribuição de terras desde o tempo da Coroa portuguesa. Atualmente, 1% dos grandes latifundiários domina mais de 40% das terras brasileiras, sendo que a maioria destas propriedades é considerada improdutiva.

O INCRA registrou mudanças na **estrutura fundiária por classes de área** no país no ano de 2010, da maneira que se segue: 571.740.919 hectares de área brasileira foram registrados como propriedade ou posse. Destas, 318.904.739 hectares correspondem à classificação de grande propriedade, ou seja, 55,8% da área total brasileira. São apenas 130.515 propriedades registradas como grande propriedade das 5.181.645 registradas. Algo em torno de 2,5% das propriedades registradas no INCRA, portanto, ocupam pouco menos de 60% da área brasileira.

Os dados do INCRA ainda apresentam um aumento da área, em hectares, considerando-se o número de registros de propriedades entre os anos de 2003 a 2010. Houve um aumento de 48,4% da área das terras consideradas grandes propriedades neste período.

³⁸ De acordo com a Lei Agrária de 93, os imóveis rurais são classificados pelo INCRA como: *pequena propriedade* (imóveis familiares de 1 a 4 módulos fiscais); *média propriedade* (imóveis rurais de 5 a 15 módulos fiscais) e; *grande propriedade* (imóvel rural acima de 15 módulos fiscais). O *módulo fiscal* é a unidade de medida agrária expressa em hectares e que pode variar de acordo com o município, podendo ter entre 5 a 100 hectares conforme o tipo de exploração predominante no município, a renda da exploração e o conceito de propriedade familiar.

³⁹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2006**, Rio de Janeiro, 2006, p. 1-146. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 03/01/2011.

⁴⁰ Disponível em <http://www.carosamigos.com.br>. Acesso em 03/01/2011.

Da quantidade total da área em hectares destas grandes propriedades, 228.508.510 são consideradas terras improdutivas, representando cerca de 40% da área nacional. Evidencia-se que 53% das grandes propriedades são consideradas improdutivas, ainda conforme dados do INCRA de 2010. (69.233 das 130.515 grandes propriedades)⁴¹.

Stédile (2011) aponta que o *Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA* indicava que, em 2005, existiam 54.781 imóveis acima de quinze módulos classificados como grandes propriedades improdutivas, totalizando uma área de 120.436.202 hectares. Se esta quantidade de terra – improdutiva – fosse destinada à reforma agrária, já seria possível assentar a totalidade dos sem-terras existentes no país. O Censo Agropecuário (2006) sinaliza que existem em nosso país 4.036.455 de famílias as quais são consideradas **potenciais beneficiários** de um programa de reforma agrária.

O *DATALUTA – Banco de dados de luta pela terra do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – NERA* – vinculado ao Departamento de Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP⁴², campus de Presidente Prudente, apresentou um relatório em 2011 com o **número de assentamentos rurais** no Brasil, por Estados e por macrorregiões até o ano de 2010. Totalizam-se 8.823 assentamentos beneficiando 1.030.610 famílias com uma área total de 78.821.493 de hectares de reforma agrária.

Dados do DIEESE/NEAD/MDA⁴³ (2011) apontam uma redução da área destinada à reforma agrária entre os anos de 2003 a 2010. Entre os anos de 2003 a 2006, foram 32,1 milhões de hectares de área, número este reduzido para 16,4 milhões de hectares de terras entre os anos de 2007 a 2010.

Este mesmo relatório também aponta redução do número de famílias assentadas entre os anos de 2008 a 2010. No ano de 2008 foram assentadas 70,2 mil famílias, em 2009 foram 55,5 mil famílias e, em 2010, este número se reduziu para 39,5 mil famílias assentadas.

⁴¹ Conforme Rodrigues (2011, p. 10), “[...] o total de hectares de latifúndios improdutivos no Brasil é muito superior à área reconhecida pelo órgão governamental. O próprio Incra assume isso. A legislação existente dificulta que inúmeras propriedades improdutivas sejam catalogadas como tal”.

⁴² Disponível em <http://www.fct.unesp.br/nera>. Acesso em 03/08/2012.

⁴³ Dados publicados pelo *Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA* em parceria com o *Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos – DIEESE*. Conferir Estatísticas do meio rural 2010-2011. 4. ed. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos; Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural; Ministério do Desenvolvimento Agrário. São Paulo: DIEESE; NEAD; MDA, 2011.

Não obstante, o Dataluta (2011) demonstra a **evolução das ocupações de terras** no país, revelando que entre 1988 a 2010 foram 8.312 ocupações, envolvendo o número total de 1.173.344 famílias. O nordeste brasileiro foi a região que teve o maior número de ocupações no ano de 2010, com 39,6% das ocupações ocorridas no território nacional⁴⁴. Com relação ao **número de manifestações**, foram 6.797 manifestações entre os anos de 2000 a 2010, envolvendo 4.849.406 de pessoas em todo o Brasil.

As **condições de vida** no campo são evidenciadas pelo DIEESE/NEAD/MDA (2011). A pobreza no campo hoje figura em torno de 28,5%, um índice muito superior ao da área urbana, registrado em 14,4%. Apenas 6,9% da população do campo possuem em suas residências rede coletora de esgoto e 31,2% do campo vive sem abastecimento de água tratada. O Censo (2006) ainda apresenta que mais de 1,6 milhão de residências não possuem energia elétrica no campo.

Segundo o relatório do DIEESE/NEAD/MDA (2011), 4.367.902 estabelecimentos agropecuários foram classificados como característicos de **agricultura familiar**, representando, portanto, 84,4% dos estabelecimentos rurais, mas, os mesmos ocupam uma área territorial de apenas 24,3% do nosso país. Estes mesmos estabelecimentos – as pequenas propriedades classificadas com características de agricultura familiar – produzem, conforme o Censo Agropecuário (2006), mais de 70% dos alimentos consumidos pelo povo brasileiro.

Os defensores do agronegócio têm justificado a necessidade e importância desta base produtiva para o desenvolvimento do país, em especial, devido à superação de metas produtivas deste setor agropecuário. Dados do IPEA (2011) apontam que a produção de cereais, leguminosas e oleaginosas girou em torno de 148,8 milhões de toneladas em 2010, um aumento de 11,1% com relação a 2009. Entretanto:

Esse desempenho, frequentemente utilizado pelo setor como eixo de legitimação da expansão de monoculturas agrícolas em grandes propriedades, não dá, todavia a conhecer os meios pelos quais o crescimento da produtividade se realiza. O uso intensivo de agrotóxicos, ao mesmo tempo que rende ganhos de produtividade e eleva as exportações de *commodities*, põe em risco o direito à saúde da população brasileira e, em especial, dos trabalhadores rurais (IPEA, 2011, p. 251).

⁴⁴ Neste mesmo ano de 2010, o Estado da Bahia foi o qual apresentou o maior número de famílias envolvidas em ocupações na região nordestina, com o número absoluto de 3.663 famílias, segundo o DIEESE/NEAD/MDA (2011).

O relatório do IPEA evidencia números extremamente alarmantes: 29% das amostras de alimentos analisadas até 2009 possuíam resíduos tóxicos ou acima do tolerado ou não autorizados para a cultura examinada. Um alto índice de frutas e hortaliças – as quais são indicadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para o consumo diário enquanto necessárias para a prevenção de doenças não transmissíveis – compõem tais amostras insatisfatórias. Contraditoriamente, os alimentos recomendados para prevenção de doenças são os que vêm gerando problemas de intoxicação e doenças como o câncer.

Dentre as substâncias encontradas nas análises, estão o *acefato*, o *endosulfan* e o *metamidofós*. “Elas acarretam efeitos residuais prolongados, com alta capacidade de acumulação em seres vivos e efeitos carcinogênicos observados em animais de laboratório” (IPEA, 2011, p. 250).

O Brasil vem se transformando no maior consumidor mundial de venenos agrícolas, os quais contaminam solo, águas, atmosfera, matam seres vegetais e animais e proliferam doenças nos brasileiros:

Pesquisas indicam que os registros das intoxicações aumentaram na mesma proporção em que cresceu a venda de pesticidas entre 1992 e 2000. Além disso, estudos epidemiológicos realizados entre trabalhadores rurais brasileiros sobre intoxicação por agrotóxicos mostram que mais de 50% dos que manuseiam produtos venenosos apresentam algum sinal de intoxicação. Um relatório da Organização Pan-Americana de Saúde (Opas) confirma a gravidade do problema: o Brasil lidera o *ranking* de registro de intoxicações. A tendência deve consolidar-se ainda mais, a julgar pelo aumento substancial do faturamento das indústrias de química fina e de biotecnologia, com destaque para as fabricantes de defensivos. No censo agropecuário, mais de 1 milhão de estabelecimentos declararam fazer uso de agrotóxico (IPEA, 2011, p. 250-251).

De fato, o Censo Agropecuário (2006) sinaliza que 1.396.069 estabelecimentos agropecuários utilizou agrotóxico em suas produções. Dos 5.175.489 estabelecimentos em 2006, apenas 90.497 declararam fazer uso da agricultura orgânica. Destes, apenas 5.106 possuem certificação pelo setor responsável.

O relatório do IPEA afirma que o Brasil é o maior mercado de agrotóxicos do mundo, concentrando 84% das vendas de toda a América Latina. Entre 2000 e 2007, a importação desses produtos subiu 207%. Somente em 2009 foram comercializados 800,2 t. As pesquisas do

DIEESE/NEAD/MDA (2011) apontam que só no ano de 2010 foram 24,5 milhões de toneladas de fertilizantes comercializados no mercado consumidor brasileiro.

Soja, milho, cana, algodão e citros estão entre as culturas com maior indução de consumo de agrotóxicos. Elas concentram 87% do volume comercializado. Em evidência:

A soja consome sozinha 58% do total de agrotóxicos vendidos no Brasil, seguida por milho (18%), cana (9%), algodão (8%) e citros (7%). Contudo, considerando a área plantada, a soja consome 0,5 litro de agrotóxicos por hectare, ao passo que nas hortaliças, que representam apenas 3% do total de agrotóxicos utilizados no país, a concentração desses ingredientes varia de quatro a oito litros por hectare, número oito ou 16 vezes superior ao utilizado na sojicultura (IPEA, 2011, p. 251).

No que diz respeito ao **peçoal ocupado** o Censo (2006) registra que: são atualmente 16,5 milhões de trabalhadores vivendo no campo; destes, apenas 1,5 milhões possuem carteira de trabalho assinada; 12 milhões de pessoas trabalham de modo temporário; 2/3 sobrevivem com apenas o suficiente para comer e 1/3 não recebe qualquer remuneração. Em média 28,4% dos homens e 23,8% das mulheres começam a trabalhar com idade até 9 anos e 54% dos homens e 52% das mulheres começam a trabalhar com idade entre 10 e 14 anos (DIEESE/NEAD/MDA, 2011).

Importante destacar que é a agricultura familiar aquela que proporciona ocupação para a maioria dos trabalhadores do campo:

A agricultura familiar responde em todas as regiões pela maioria das ocupações agropecuárias: ela absorve três quartos da população ocupada nos estabelecimentos. No Norte, no Nordeste e Sul, a proporção de ocupados em unidades familiares supera a média nacional, variando de 76,7% (Sul) a 83% (Norte e Nordeste). No Sudeste e no Centro-Oeste, a agricultura familiar representa 54,8% e 52,6% das ocupações respectivamente (IPEA, 2011, p. 281).

O Censo Agropecuário (2006) mostra que 77% do trabalho infantil no Brasil (quase 8 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos) acontece por meio de atividades não remuneradas, sobretudo, na agricultura e; 192 empresas exploram a mão de obra escrava no campo (empresas agrícolas, madeireiras, de gado e, sobretudo, a moderna indústria do etanol da cana de açúcar).

No que diz respeito a este último dado, Stédile (2011) afirma que os grandes latifúndios no Brasil podem ser identificados conforme os grupos sociais os quais detêm a propriedade de terra. O primeiro grupo é denominado de *oligarquias rurais*, as famílias tradicionais e coronéis do interior os quais foram acumulando terras desde os tempos da primeira Lei de Terras. Um segundo grupo é denominado de *grupos econômicos empresariais*, de origem comercial, financeira e industrial, os quais aplicam capitais na agricultura⁴⁵. Por fim, as empresas transnacionais ou pessoas jurídicas estrangeiras compõem o terceiro grupo, empresas ou pessoas do exterior os quais compram terras no Brasil ou partes de ações de empresas brasileiras detentoras de terras.

Conforme indicativos do IPEA (2011), a ***apropriação de terras por estrangeiros*** vem aumentando de forma extremamente acelerada. Conforme o relatório estima-se que existam 4,2 bilhões de ha de terras agricultáveis em todo mundo, mas, apenas 1,6 bilhão de ha são utilizadas. Um dos maiores percentuais de terras em desuso está na América Latina, o que faz aumentar o interesse de grupos e investidores estrangeiros por estas terras. Conforme aponta:

Nesta conjuntura o Brasil emerge como um campo fértil para interesses externos, uma vez que possui nada menos que 15% das terras agricultáveis não exploradas no mundo, a maior biodiversidade concentrada em um bioma do planeta (Amazônia), percentual elevado de terras improdutivas apropriadas por poucos especuladores, enorme potencial mineral ainda inexplorado, políticas públicas voltadas ao fortalecimento do agronegócio e, até então, ausência de controle público sobre a aquisição de terras por estrangeiros (IPEA, 2011, p. 246).

O relatório ainda aponta que, até o ano de 2011, estrangeiros já haviam adquirido 46,6 milhões de ha de terras em países em desenvolvimento. No Brasil, o *Sistema Nacional de Cadastro Rural – SNCR* só permite identificar um total de 4 milhões de ha em mãos estrangeiras.

O dado, contudo está longe de refletir a situação real da apropriação estrangeira de terras brasileiras, reflexo da inexistência de aparato fiscalizatório eficiente. Uma das estratégias utilizadas pelo capital internacional para a compra de terras no país tem sido a criação de empresas brasileiras em nome de laranjas. Dados do SNCR mostram que o número de imóveis sob o domínio de empresas nacionais passou de 31 mil

⁴⁵ Estima-se que cerca de 127 milhões de hectares de terras estejam nas mãos de empresas de origem industrial, comercial ou financeira (STÉDILE, 2011).

em 1998 para 67 mil em 2008. A área registrada sob domínio empresarial passou de 80 milhões para 177,2 milhões de ha em dez anos. Em contrapartida, apenas 34.371 imóveis rurais estão registrados em nome de estrangeiros em 2010 (Ibidem, p. 246).

Ainda de acordo com o IPEA (2011), os dados do SNCR evidenciam que 23% das terras compradas por estrangeiros são de propriedade de japoneses; 7% são de italianos; argentinos, americanos e chineses controlam, pelas estatísticas oficiais, 1% das terras compradas por estrangeiros no Brasil⁴⁶.

Entende-se que todo este movimento do real seja o processo de desenvolvimento capitalista no campo brasileiro, com suas contradições e tendências em curso. Dalmagro e Vendramini (2010) evidenciam este processo em franco aceleração a partir dos anos de 1930, articulado a passagem do escravismo ao mercado de trabalho livre, da monarquia à república e da base econômica agrícola à industrial, trouxe como consequências imediatas: a concentração fundiária; massas populacionais sem acesso à terra e; o êxodo rural (formando uma massa de trabalhadores deslocados para a cidade disponíveis ao capital)⁴⁷.

A 'modernização' da agricultura brasileira, tendo-se como objetivo a inserção do Brasil no mercado agrícola internacional – em termos de produtividade e consumo devido às mudanças de matriz tecnológica e produtiva – estabelecida nos anos de 1960 por meio de novas bases produtivas demarcadas pela chamada *Revolução Verde*, trouxe novas consequências para o campo:

- dispensa de grande parte da força de trabalho nos processos produtivos devido à inserção da mecanização e maquinaria no processo de produção;
- utilização massiva de insumos agrícolas – processos químicos sofisticados, como pesticidas, herbicidas, fungicidas, acaricidas e inseticidas, produzidos por grandes empresas industriais as quais os fabricam – gerando dependência dos produtores para a produção em escala cada vez maiores;
- aumento – e dependência – de financiamentos bancários;

⁴⁶ De acordo com o Incra, o volume de terras estrangeiras em território nacional deve ser três vezes superior ao identificado pelo cadastro. Para Stédile (2011), grupos estrangeiros já detêm cerca de 36 milhões hectares de terra no Brasil.

⁴⁷ Segundo as autoras, "O Brasil possuiu, entre 1930 e 1980, uma das taxas de êxodo rural mais altas do globo, os índices da população rural no período assinalados caem de 70% para 30%" (Ibidem, p. 136).

- surgimento e consolidação das grandes multinacionais exportadoras;
- reforço da produção de monoculturas em grandes extensões, visando a exportação de novos produtos agrícolas, como soja e milho;
- promoção do desenvolvimento regional desigual e da pobreza no campo;
- atualização da concentração de terra e acentuação do êxodo rural (Id., Ibid.).

Conforme aponta Graziano da Silva (2002, p. 139):

As maiores empresas industriais, os maiores grupos industriais são também os maiores proprietários rurais desses blocos, desses **complexos agroindustriais**. Houve uma crescente *integração dos capitais na constituição de blocos de capitais no campo*. De modo que hoje falar da burguesia agrária é no mínimo estar defasado vinte anos na História. A burguesia agrária hoje é parte de uma burguesia brasileira, de uma burguesia em geral, internacionalizada inclusive, com interesses profundamente imbricados entre si (destaque nosso).

De acordo com Stédile (2010)⁴⁸, a crise atual que acomete o modo de produção capitalista, de cunho estrutural, trouxe como consequências para o Brasil um processo maior de concentração da produção capitalista e da entrada de capital financeiro internacional para o país. Tal fluxo de capital estrangeiro afetou de imediato, a organização capitalista da agricultura brasileira. Segundo ele:

[...] o capital financeiro internacional em crise em todo o mundo correu para o Brasil para se proteger. Entrou no Brasil muito capital financeiro que se transformou em patrimônio, se apoderando de recursos naturais, investindo em terras, minérios, energia hidroelétrica, água, reservas florestais, parcelas enormes da Amazônia (p. 116-117).

Tal processo de transformação de capital financeiro em patrimônio é uma síntese de investimentos, concentração de terras e apoderação de recursos naturais. Do ponto de vista dos

⁴⁸ João Pedro Stédile – um dos principais líderes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – concedeu uma entrevista para a revista *Germinal: marxismo e educação em debate*, compondo a edição número 2, ano de 2010, sob a temática “*Crise e Revolução: o movimento dos trabalhadores do campo*”.

interesses da classe trabalhadora e do povo brasileiro, tais consequências são nefastas e perversas, pois, ocorre um processo de desnacionalização de recursos naturais e um aumento de concentração do poder de empresas transnacionais no controle da produção agrícola.

Além disto, intensificam-se os embates da luta de classes e, neste movimento, aumentam-se as barreiras para sua superação:

[...] as consequências políticas agora para o nosso movimento é que a luta por mudanças sociais na agricultura ficou muito mais difícil, porque o inimigo é mais forte. **As classes dominantes que controlam o agronegócio brasileiro se internacionalizaram.** Um caso típico que estamos enfrentando é o do Banco Opportunity, que é o “testa de ferro” do Citygroup. Eles compraram em dois anos, 600 mil hectares de terra no Pará. Então, quando ocupamos uma fazenda deles, você não está mais ocupando um latifundiário atrasado da região amazônica. Quebrado! Agora você está enfrentando um banco que tem relações internacionais, que tem ações na mídia e, portanto, reage com muito mais força contra possíveis mudanças. Mas por outro lado, também, apelando para a dialética, evidentemente que esse maior poder de concentração do capital **traz contradições muito grandes** para eles, porque ao concentrar ainda mais, ao deixar a nossa agricultura ainda mais dependente deles, isso gerou um modelo tecnológico que não tem futuro, porque é uma agricultura totalmente dependente de agrotóxicos, é uma agricultura totalmente dependente da mecanização e, portanto, agressora do meio ambiente e que produz só alimentos contaminados e expulsa a população do campo. Então é um modelo agrícola que não tem futuro e traz dentro de si contradições que, a médio prazo, vão nos ajudar a conscientizar a população de que ele é um modelo anti-social (Ibidem, p. 117) (destaque nosso).

Portanto, o campo brasileiro não deve mais ser considerado como lugar secundário na economia nacional. Sua estrutura fundiária e racionalidade econômica, de base agroexportadora e determinada substancialmente por empresas multinacionais – o que torna o capital nacional subserviente ao grande capital estrangeiro, porém, interligado – condicionam boa parte da agricultura brasileira, agora denominada como **agronegócio**.

O agronegócio, consolidado na agricultura nacional no final dos anos de 1990, carrega as mudanças as quais processaram a consolidação do capitalismo no campo brasileiro, ligado às diversas e modernas técnicas e tecnologias do capital, carregando, também, seus nexos constitutivos de contradições (DALMAGRO; VENDRAMINI, 2010).

Com base nos avanços científicos e tecnológicos, por meio da mecanização, da síntese química de insumos e manipulação genética, o capital avança atingindo seus objetivos,

superando barreiras e adversidades, não importando se de forma incontrolável e destrutiva (Id., Ibid.).

Desta forma, adubos e venenos vão interferindo nas condições do solo e manejo de culturas; animais vão sendo manipulados geneticamente alterando-se seu ciclo hormonal para serem abatidos de forma mais rápida e econômica; foguetes vão sendo utilizados para dispersão de nuvens geradoras de chuvas de granizo; a produção artesanal dependente do tempo natural vai sendo progressivamente – ou violentamente – superada; a lógica do tempo, da vida, da produção, das relações sociais, do conhecimento e dos saberes e da cultura vão sendo alteradas (Ibidem).

Também, reforça-se a articulação e dependência dos grandes proprietários de terra e outros produtores com bancos, fornecedores de crédito, empresas transnacionais, fornecedores de insumos, controladores de preços e de mercado. Conforme Dalmagro e Vendramini (Ibid., p. 138):

Imerso nessa realidade, o campo não é um lugar do atraso, do arcaico, mas se encontra ligado às mais modernas técnicas e tecnologias do capital. Nesse ponto, campo e cidade também não se mostram diferentes, estando antes interligados e dependentes. Nesse processo, **o campo, inevitavelmente, reproduz as contradições dessa forma de sociedade**, cujos avanços produtivos controlados por poucos, produzem a miséria, a fome e o desemprego para muitos. Produz também grandes diferenças regionais e diversas categorias de trabalhadores no campo, as quais são fruto de um mesmo movimento global (destaque nosso).

Portanto, o processo de produção do capitalismo no campo brasileiro se deu de forma singular, no entanto, mantendo-se a mesma lógica de produção do proletariado face à expropriação do trabalhador do campo e a valorização do capital. Segundo Ianni (2004, p. 146-147):

Pouco a pouco expropriam-se os antigos proprietários, isto é, os índios, sitiantes ou posseiros, os que não tem títulos; e as terras se transformam em terras griladas ou tituladas. [...] Essa expropriação se realiza através da grilagem, mas entendo grilagem não simplesmente como artimanha de papéis de cartório, de títulos falsos; a grilagem também como prática da violência privada, como uma técnica da apropriação econômica. Jagunço e pistoleiro fazem parte desse processo de transformação da terra devoluta, tribal, ocupada, em propriedade privada, com título jurídico formalmente

correto. [...] Pouco a pouco as terras estão se transformando em propriedades, monopolizadas, como “reserva de valor”.

Desta maneira, a dinâmica do metabolismo social de produção ampliada do capital reconfigura as bases produtivas e as relações de produção, determinando as relações sociais mais amplas. A produção do capitalismo no campo brasileiro adentra a realidade nacional transformando as relações econômicas e sociais pautadas no patrimonialismo, produzindo um trabalhador expropriado da terra cuja força de trabalho passa a ser sua única posse, desorganizando as formas de produção não-capitalista e alterando determinados requisitos tradicionais de conveniência e de relações (Id., *Ibid.*).

Conforme Ianni (2004), elaboram-se outras condições sociais e econômicas de interação e, ao mesmo tempo, uma nova dinâmica de conflitos, atritos e tensões entre as classes sociais envolvidas: resistência de arrendatários, sitiantes e posseiros, níveis de salários, tipos de contratos de trabalho, organização dos trabalhadores em sindicatos, ligas e associações, excesso de oferta sobre a procura de trabalho, competição de mercado, exploração e lucro, violência e morte.

A expressão da luta de classes em um novo patamar de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção é, portanto, uma evidência concreta a partir das condições materiais as quais determinam a formação social da produção da existência humana:

A constituição do proletariado agrícola é um fenômeno que resulta das transformações dos modos de produção. Este mesmo processo geral, que modifica, redefine ou elimina agregados, colonos, arrendatários, parceiros, sitiantes, pecuaristas, latifundiários etc. está operando no sentido de redistribuir os grupos humanos em duas categorias principais. Na nova estrutura em emergência, os assalariados, sob as suas diversas formas, e os proprietários dos meios de produção, também sob as mais diferentes configurações, serão as classes sociais fundamentais (IANNI, 2004, p. 112).

Nos marcos da geografia agrária, é de fundamental importância se ater aos confrontos e dilemas do campo, os quais são expressão da luta pelo território. Conforme Mazzetto Silva (2007), tais dilemas do campesinato envolvem as diferentes visões de mundo e projetos societários para o campo. Sendo assim, é possível pensar em diferentes territorialidades as quais explicitam divergências, tensões e incompatibilidades de apropriação e uso dos territórios agrários.

A territorialidade pode ser definida pelo processo de ocupação e uso do território do campo, permeado por uma dimensão material (a qual se expressa pela maneira pela qual ocorre a produção dos meios materiais de existência, ou seja, o modo de produção), bem como, uma dimensão simbólica (a qual exprime um sentido para este território, conferindo um significado ao lugar de existência, tal como pertencimento, lugar e/ou identidade) (Ibidem).

Para o autor, dois tipos gerais de territorialidade podem ser definidos, conforme suas respectivas características de racionalidade e modos de apropriação dos recursos naturais para a reprodução da existência humana, levando-se em conta, ainda, a perspectiva de sustentabilidade:

A primeira é herdeira da vertente dominante de nossa história agrária, baseada nos ciclos agroexportadores, que se basearam no latifúndio, na monocultura e no trabalho escravo. É a vertente do território-mercadoria, que hoje se abriga na noção de *agronegócio*, cujo sujeito sócio-político que a representa melhor no cenário nacional é intitulado hoje de *ruralista*, rótulo este esconde denominações talvez menos confortáveis como *latifundiários* e *grileiros* (destaque do autor).

E continua:

A segunda é herdeira de nossas campesinidades indígenas e mestiças, que orbitaram nas franjas dos latifúndios e nos espaços marginais, isolados e formaram as chamadas comunidades rurais, e, também, de parte do colonato europeu que constituiu e constitui a pequena propriedade do sul do Brasil. É a vertente do território-habitat e a sua identidade hoje pode abranger diversas categorias e denominações gerais – índios, camponeses, populações tradicionais, posseiros, trabalhadores rurais, lavradores, pequenos produtores e agricultores familiares (MAZZETTO SILVA, 2007, p. 2).

A apropriação do espaço e o uso do território, tendo como princípio básico as relações materiais de existências e os sentidos e significados dados ao mesmo, possibilitam clarificar os confrontos destes dois modos de territorialidade.

O território, envolvendo sua dimensão concreta das relações sociais e o conjunto de representações sobre o espaço, possibilita caracterizar o tipo de territorialidade da população camponesa como um lugar de se viver, tempo e espaço de produção de existência, portanto, de

trabalho, bem como, lugar de residência e exercício da vida, cujo termo expressado por Santos (2003) é território-abrigo.

Como bem evidencia Mazzetto Silva (2007), a classificação e conceituação da categoria camponês não pode se dar de maneira restrita, ainda mais pensando-se no campesinato brasileiro. Sendo assim, populações indígenas, caboclos, ribeirinhos, nordestinos imigrantes, barranqueiros, agricultores de subsistência, quebradeiras de coco, quilombolas, entre outros, expressam aquilo que se veio a chamar de *Via Campesina* (inclusive de âmbito internacional), cuja racionalidade econômica se centraliza na reprodução familiar, articulada com uma dimensão ecológica (sustentabilidade) e cultural (significado de vida).

Assim:

A gênese do campesinato brasileiro se deu num contexto colonial, que privilegiou o latifúndio e bloqueou o seu desenvolvimento. Este contexto de marginalidade, propiciou a ocupação de áreas marginais (posseiros, quilombolas), a interação com populações indígenas, e a articulação entre policultura, pecuária, extrativismo vegetal, caça e pesca e também garimpo [...]. [...] a vegetação nativa [...] é parte da paisagem manejada e da cosmovisão camponesa. Modos muito próprios de apropriação da natureza e de adaptação ao meio se desenvolveram aqui, assim como de sociabilidade. [...] Como terra de viver e de trabalho, o território tem valor de uso e é o lugar da coletividade local ou da comunidade rural, núcleo organizador da sociabilidade camponesa (Id., *Ibid.*, p. 14).

Percebe-se, com isso, que o modo de apropriação da natureza agrícola-camponês se dá por meio da utilização e reprodução da existência pensando-se na conservação dos recursos e da própria vida, ancorado em critérios básicos, quais sejam, um caráter agrário de apropriação em pequena escala gerando valor de uso para satisfação das necessidades básicas, com princípios sustentáveis de caráter ecológico e solidário e, um caráter cultural o qual associa o modo de produção ao modo de vida e permanência no campo, construindo valores e significados de pertencimento ao local. Na visão de Guzmán (2000, p. 11), o campesinato se traduz por meio de uma relação homem-natureza “mediante as quais se desenvolve processos de produção e reprodução sociais, culturais e econômicos sustentáveis ao manter as bases bióticas e identitárias implicadas no mesmo”.

Por meio do agronegócio, entende-se que a ocupação e uso do território se dão pela lógica da exploração mercantil, ou seja, um espaço explorado em conformidade com as relações

mercantis do capitalismo global. Nesta concepção, o território é entendido apenas como posse e mercadoria, ou seja, como uma entidade exterior aos indivíduos que nele se encontram, não mantendo qualquer vínculo com o lugar (MAZZETTO SILVA, op. cit.).

Para o autor, nesta racionalidade econômica, o território é um lugar-mercadoria, um não-lugar de pertencimento, uma esfera a-espacial, sem qualquer sentido para os grupos os quais se relacionam com ele. O agronegócio invade a terra, que antes era ocupada por populações locais, monoculturaliza a produção, esgota os recursos naturais e expulsa os camponeses de seus lugares.

Esta categoria de territorialidade promove deslocamentos entre o lugar de se produzir e o lugar de se consumir (por meio da exportação e vendas de mercadorias), lugar de moradia e lugar de produção (devido a não vinculação entre indivíduos e terra, abandono do campo e do sentido de pertencimento àquele lugar) e, homogeneização, monocultura e concentração de terras e recursos (por intermédio do patronato agrário).

Tais deslocamentos geram expropriação e desterritorialização das populações locais camponesas, as quais se sentem encurraladas, ocasionando o esvaziamento do campo e consequente precarização da vida urbana. Neste sentido, é possível afirmar que as teias do agronegócio desconstruem todas as relações sociais do campesinato, com a terra e com o modo de produção da existência, ou seja, a própria esfera das relações de vida humana no campo (Id., *Ibid.*).

Como já visto, o modo de produção capitalista é histórico e, se desenvolve ampliando suas contradições. O desenvolvimento de suas forças produtivas e relações de produção vêm ocorrendo de modo unilateral e de forma destrutiva: trabalho precarizado, desemprego, degradação ambiental, esgotamento de recursos naturais, desigualdade social, guerras militares, fome e doenças, desqualificação e deformação na educação, dentre outros, são elementos constitutivos do processo de esgotamento e da incontrolabilidade destrutiva do capital:

[...] à medida que o capital não consegue reproduzir a vida de centenas de milhares de seres humanos, sequer em suas necessidades mais essenciais, a produção de novos meios de vida passa a se colocar como uma questão coletiva, como a questão de nosso tempo. Nesse sentido é preciso entender também como os homens têm buscado construir o novo em meio ao velho, imersos em dificuldades e contradições, mas com o intuito de fazer emergir

formas inteiramente novas de produzir a vida (DALMAGRO; VENDRAMINI, p. 135-136).

Segundo Menezes Neto (2003), o pequeno produtor continua a existir e a viver no campo, não obstante, sofrendo os resquícios do grande capital monopolizado e globalizado. Também destaca “[...] diferenças marcantes na atual configuração da pequena produção, em que as relações capitalistas estão cada vez mais presentes, seja pelo assalariamento ou pela integração aos processos agroindustriais [...]” (p. 14).

Entretanto, “são milhares de trabalhadores movidos pela necessidade imediata de reprodução da vida, que podem vir a se engajar em objetivos de luta mais fundamentais, pela transformação social” (DALMAGRO; VENDRAMINI, op. cit., p. 132).

É possível evidenciar um quadro contundente de violência e impunidade no campo os quais expõe a gravidade dos conflitos – quase sempre ignorados pelo poder policial e judiciário e pela sociedade brasileira – envolvendo, em especial, a luta pela terra. Boa parte da violência – morte, ameaça, expulsão, destruição de casas, benfeitorias e plantações, prisões e trabalho escravo, dentre outros – sequer são registrados nas estatísticas oficiais:

Os assassinatos com frequência acontecem por encomenda de fazendeiros e grileiros sob o contexto de um conflito fundiário. As maiores vítimas são posseiros e lideranças de movimentos sociais e sindicais. Contudo, assentados, padres, agentes pastorais, advogados, professores, acampados, lavradores e sem-terra também compõem esta triste lista. Os processos contra os acusados pelas mortes (executores e mandantes) arrastam-se por anos e raramente vão a júri. Permanecem sem julgamento os assassinatos de mais de 1,2 mil trabalhadores rurais e defensores da reforma agrária (IPEA, 2011).

A *Comissão Pastoral da Terra – CPT*, ao elaborar o seu relatório anual de denúncias de conflitos no campo brasileiro, evidenciou no ano de 2010 1.186 conflitos envolvendo 559.401 pessoas. Destas, 34 foram assassinadas, 55 sofreram tentativas de assassinato, 125 foram ameaçadas de morte, 4 foram torturadas, 90 foram agredidas fisicamente e 88 pessoas foram presas. A grande maioria destas ocorrências está nas regiões norte e nordeste (DIEESE/NEAD/MDA/ 2011).

Em meio a estes conflitos, os movimentos de luta social do campo levantam suas bandeiras de luta: luta pela reforma agrária e pela redistribuição de terras; exigem trabalho e distribuição de riquezas, lutam pelas escolas e pela educação; querem a reformulação das relações sociais; a ampliação dos direitos sociais; disputam o direito pela cultura, pelo tempo livre para uma atividade livre e pelo lazer; enfim, por um novo projeto de desenvolvimento para o país e pela transformação social das relações sociais de alienação provenientes do capital organizar a vida (VENDRAMINI, 2007).

Dentre os movimentos de luta social do campo, os quais colocam em movimento a história da sociedade por intermédio da luta de classes, encontra-se o *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST*, organização social importante – por razões a seguir apontadas – para a análise de possibilidades formativas e perspectivas emancipatórias, dentre outras formas, por meio da cultura corporal, da escola e do lazer. Isto porque o MST nasceu no Brasil objetivando romper com a estrutura fundiária nacional de propriedade privada injusta da terra, lutando pela terra, pela reforma agrária, por educação, por melhores, justas e igualitárias condições de vida e pela transformação radical societária.

É um movimento o qual:

[...] aglutina algumas das milhares de pessoas que não encontram na forma de organização social vigente as condições para produzir sua existência. Muitos dos sem-terra que constituem o MST encontram-se despidos de qualquer forma de propriedade: a terra, a moradia e mesmo sua força de trabalho não consegue mais encontrar comprador. São milhares de famílias que vivem à beira das estradas, em barracos, ou nas favelas, agregados e assalariados rurais que quando dispensados de seu trabalho não têm para onde ir. Assim, o MST é um espaço onde milhares de seres humanos buscam uma forma de produção da vida, de inserção social (DALMAGRO; VENDRAMINI, 2010, p. 140-141).

Fruto das próprias contradições do modelo capitalista de produção da vida, nascido das circunstâncias, determinações e pressões objetivas e sociais, o MST é expressão do amadurecimento, da ampliação e universalização da luta política dos trabalhadores sem terra em busca da transformação social⁴⁹. Não é a luta apenas pela terra, tampouco, a busca por

⁴⁹ A luta pela terra e pela emancipação humana, como se sabe, não é exclusiva do MST em nosso país. Nestes mais de quinhentos anos de história, são inúmeras as referências de luta e posse pela terra, como *Canudos*, *Ligas*

melhorias de condições de vida no interior da ordem do capital, conformadamente inseridos no modo de produção capitalista (Ibidem).

A luta do MST é mais ampla, pois, suas estratégias são objetivadas pelo confronto e desejo de destruição dos pilares do capitalismo: luta contra a propriedade privada dos meios de produção; desejo de socialização dos processos e produtos materiais e imateriais; tentativa de alargar a repartição dos bens; apoio às reivindicações e debates mais amplos de transformação social; exigência de formação de sujeitos coletivos com educação ideológica, consciência política e organização revolucionária autodeterminada.

Segundo Caldart (2004), são três amplos movimentos históricos, os quais refletem mudanças contraditórias, demoradas e profundas, cuja síntese tende a revelar o processo histórico de formação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra: o de articulação e organização da luta pela terra⁵⁰; a constituição do MST como uma organização social⁵¹ e; a luta por um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil⁵².

Camponesas, o Movimento de Luta pela Terra – MLT, o Movimento de Libertação dos Sem – Terra – MLST, dentre outros, conforme Araújo (2007).

⁵⁰ A organização e articulação da luta pela terra no país compreendem o processo inicial de gestação do MST, período de 1979 a 1984, quando foram retomadas na região Sul do Brasil no ano de 1979 – tendo como sua expressão máxima o acampamento da Encruzilhada Natalino no final de 1980 no RS –, em decorrência das pressões objetivas das circunstâncias socioeconômicas dos trabalhadores do campo em virtude da modernização da agricultura com traços capitalistas, bem como, o conjunto de elementos políticos - como a luta pela democracia do país; a retomada da luta pela reforma agrária; o surgimento das *Comunidades Eclesiais de Base - CEB's* nos anos 60 e da CPT em 1975; a expropriação de indígenas, de pequenos agricultores, de atingidos por barragens, dentre outros; a organização de greves operárias; organizações de sindicatos e da CUT e a fundação de partidos políticos - os quais culminaram na reação destes trabalhadores e desencadearam lutas as quais possibilitaram uma articulação nacional de luta pela terra (CALDART, 2004).

⁵¹ A constituição do MST enquanto organização social se deu formalmente em 1984, no *Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra*, em Cascavel-PR, encontro que “[...] teve a participação de trabalhadores rurais de doze estados, onde já se desenvolviam ocupações ou outras formas de luta ou de resistência na terra, bem como de diversas entidades que se colocavam como apoiadoras ou, em alguns casos, articuladoras dessas lutas”, assumindo uma característica organizativa as quais extrapolam o caráter temporário e possuem objetivos mais amplos na luta pela transformação social (Ibid., p. 101-102).

⁵² Conforme Caldart (2004, p. p. 141-142), um “[...] momento histórico de configuração mais recente [...], de contornos ainda não totalmente definidos [...] de concretização de objetivos mais amplos do MST [...] de inserção mais direta do MST em questões sociais e políticas que dizem respeito ao conjunto da classe trabalhadora ou, até mais amplamente, ao conjunto da Nação brasileira”, cujas definições passaram a fazer parte da bandeira de luta do Movimento, em especial, no terceiro *Congresso Nacional do MST* em 1995 e, a partir daí, compondo um quadro de lutas e ações mais amplas, como: a mobilização do MST contra a privatização da Companhia Vale do Rio Doce em 1996; a participação do MST em discussões sobre as alternativas de desenvolvimento para o país, em 1997, edificando o conjunto de debates cujo nome conhecido responde por *Consulta Popular*; a *Marcha Nacional por*

O desafio de produção da vida no interior do movimento do MST é repleto de particularidades, diferenças e contradições, sejam por meio das diferenças das condições materiais circunscritas nas formas de vida entre acampamento e assentamento, ou ainda, entre os vários assentamentos em áreas de reforma agrária espalhados por este país.

Diferenças entre fertilidade da terra para a produção, localização do assentamento para escoamento dos produtos e inserção no mercado agrícola, organização política dos assentados, organização cultural das famílias (DALMAGRO; VENDRAMINI, 2010), são questões determinantes, dentre outras, no processo de apreensão da organização da vida do MST, os quais irão culminar, também, nas formas de organização do tempo livre e apropriação do lazer no campo, bem como, práticas pedagógicas formativas nas escolas dos assentamentos.

Conforme as autoras:

As formas de produzir existentes nas áreas de assentamento são diversas, desde aquelas artesanais (familiares, com pouco domínio técnico e de domínio da agricultura de subsistência), até formas plenamente coletivas, com a presença de agroindústrias de alta tecnologia; há parcelas de agricultores dependentes do mercado agrícola (muitos inclusive para compra de alimentos) e plantio de transgênicos. Confirma-se assim que os assentamentos não se constituem em ilhas produtivas desligadas dos embates existentes na sociedade, são espaços de disputa de diferentes matrizes tecnológicas, distintos modelos de produção (Ibid., p. 141-142).

Enquanto processo de transformação de um latifúndio em espaço de produção e vida de muitas famílias articuladas entre si, podem existir assentamentos pequenos – com vinte ou trinta famílias – e até assentamentos maiores – chegando a até setecentas famílias – em condições bastante diversas, como terras de boa ou má qualidade, acesso ou infraestrutura quase inexistente (CALDART, 2004).

Reforma Agrária, Emprego e Justiça em 1997; ainda no ano de 1997, a realização do *I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA*; a promoção da *Conferência Nacional: Por uma Educação do Campo* e articulação na criação do *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA*, em 1998 e, também, neste mesmo ano, a *Marcha pelo Brasil*; em 1999, a *Marcha Popular pelo Brasil: em defesa do Brasil, da democracia e do trabalho* e; em 2004, realização da *II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo* (dentre outras ações).

Assim, a organização da produção e da própria vida em um determinado assentamento corresponde à determinada realidade concreta e objetiva, em que pese o direcionamento das estratégias de vida e lutas alinhavadas com a luta mais ampla do Movimento:

Cada assentamento, vinculado também às discussões do estado ou da região, vai fazendo sua própria trajetória, interpretando do seu jeito as linhas políticas e tomando suas decisões, pressionadas por sua vez pelas circunstâncias específicas que ali se encontra, sobre o formato organizativo do assentamento e as formas de desenvolver a nova vida na terra duramente conquistada. Por isso não há um assentamento que seja igual ao outro, mas não é difícil encontrar traços que permitam identificá-lo como sendo *fração de território ocupada pelo MST* (Ibid., p. 187-188) (destaque da autora).

O rompimento com tradições camponesas anteriores, a busca por novas formas mais complexas de produção, a luta por não sucumbir a uma lógica econômica não defendida pelo Movimento, a busca pela sobrevivência, os processos de formação identitária, as experiências formativas do tempo livre e as formas de organização, seleção e transmissão dos conteúdos escolares, dentre outros, são a síntese do processo diário de produção da existência do MST no campesinato brasileiro.

Ao se pensar o MST como “[...] movimento que expressa as contradições da sociedade burguesa e procura gestar relações humanas e formas de trabalho superiores à sociedade vigente” (DALMAGRO; VENDRAMINI, 2010, p. 130), deve-se reconhecer as dificuldades, os desafios, os limites e as contradições da existência e da vida.

Os assentamentos e o MST estão situados no marco do complexo econômico capitalista da vida, inseridos e sofrendo fortes condicionamentos do modo de produção capitalista. Não se constituem como ilhas isoladas da totalidade histórica que os criam e determinam. Respondem e se defrontam com as condições reais e objetivas da vida no marco da sociedade burguesa.

O próprio Movimento reconhece que os assentamentos são espaços de luta e disputa permanente, tendo em vista as inúmeras relações sociais estabelecidas entre os assentados e “[...] agentes externos e internos que reproduzem as idéias e o modelo agrícola dominante” (Ibid., p. 143). Embora os assentamentos sejam expressão da vitória da luta pela terra contra o grande latifúndio e o capital no campo:

[...] as famílias ali assentadas e o MST, não conseguiram derrotar por completo essa classe social e impor a reforma agrária ampla e massiva que permitisse o pleno desenvolvimento de um projeto popular de agricultura. Portanto, ainda que o latifúndio ocupado e desapropriado tenha sido derrotado, a luta mais geral do MST não derrotou a burguesia e o capital no campo. Ao contrário, os latifundiários apesar de terem perdido algumas batalhas conseguiram, com o apoio dos governos, bloquear o avanço da reforma agrária no Brasil. Mas por outro lado o latifúndio também não derrotou o MST (MST, 2006, p. 8).

Estes são os patamares da luta de classes do campesinato brasileiro, os quais apresentam e apontam avanços e limites, contradições e possibilidades, na dinâmica da forma de organização da produção da vida no interior dos assentamentos e do campo em geral, bem como, a organização das relações sociais e da cultura e nesta, inscritos o tempo livre, o lazer, a educação escolar e a cultura corporal.

Com base no que até aqui está posto, foi possível evidenciar a acepção marxista da categoria modo de produção da existência humana e seus complexos constitutivos em busca da compreensão da questão agrária.

Com o intuito de verificar de que forma a função social da terra e sua ocupação econômica, a partir do modo de produção da vida no campo e da relação do ser humano com a terra, determina em última instância as atividades da esfera educacional e cultural, dentre as quais as atividades da cultura corporal no âmbito do lazer, no próximo capítulo iremos tratar das relações entre trabalho e tempo livre no campo, objetivando compreender as determinações ontológicas do lazer na perspectiva da emancipação humana.

CAPÍTULO 2:

TRABALHO E TEMPO LIVRE NO
CAMPO: Determinantes ontológicos do
lazer na perspectiva da emancipação
humana

2.0 - TRABALHO E TEMPO LIVRE NO CAMPO: Determinantes ontológicos do lazer na perspectiva da emancipação humana.

Trabalhem, trabalhem, proletários, para aumentar a fortuna social e as vossas misérias individuais, trabalhem, trabalhem, para que, tornando-vos mais pobres, tenham mais razão para trabalhar e para serem miseráveis. Eis a lei inexorável da produção capitalista.

Ó Preguiça, tem piedade da nossa longa miséria! Ó Preguiça, mãe das artes e das nobres virtudes, sê o bálsamo das angústias humanas!

(Paul Lafargue, 1880).

A busca pela apreensão das possibilidades formativas e perspectivas emancipatórias da cultura corporal no âmbito do lazer no campo brasileiro, sobretudo, nas áreas de reforma agrária, por meio da análise dos fundamentos desta prática social inter-relacionada com a educação e com a cultura, não permite prescindir da compreensão da função social da terra e sua ocupação econômica, a partir do modo de produção da vida no campo e da relação do ser humano com a terra, a qual determina em última instância as atividades da esfera educacional e cultural, dentre as quais as atividades da cultura corporal no âmbito do lazer.

Ao buscarmos, no capítulo anterior, compreender a constituição lógica e histórica da propriedade privada dos meios de produção e, dentre estes, a propriedade privada da terra, bem como, a delimitação de sua função social enquanto expressão das suas características de uso, ocupação e produção, foi possível identificar a luta de classes presente no campo brasileiro, demarcada por embates, confrontos e, sobretudo perspectivas de projetos societários entre o agronegócio e os movimentos de luta social, neste caso, o MST.

Cabe-nos, neste capítulo, identificar os determinantes históricos e ontológicos do lazer e suas possibilidades emancipatórias nos marcos da ordem burguesa, em especial, no campo

brasileiro, com destaque para as áreas de agronegócio, em virtude desta se caracterizar como a expressão máxima e a forma mais desenvolvida do lazer mercadoria no campo brasileiro.

De início, é necessário pontuar que muitos estudos os quais abarcam esta temática deixam dúvidas ou conduzem a confusões acerca das categorias tempo livre, lazer, ócio e recreação. Não é nossa intenção realizar aqui uma discussão teórico-conceitual e epistemológica acerca delas, até mesmo porque os limites deste trabalho não nos permite fazê-lo⁵³.

Entretanto, cabe ressaltar que não compreendemos todas elas como meros sinônimos, visto que a historicidade da análise nos permite identificá-las e caracterizá-las de formas distintas, porém, sempre relacionadas com a totalidade da qual fazem parte.

Nossa lógica de exposição para o entendimento destas questões, neste capítulo, se dará da seguinte forma: primeiramente, trataremos das relações entre tempo de trabalho e tempo de não-trabalho para compreender, no escopo das tensões e lutas sociais travadas entre classe trabalhadora e burguesia, a regulamentação do tempo de trabalho e o surgimento – e ampliação – do **tempo livre** para o proletariado em busca de melhores condições de vida e de subsistência.

Neste contexto de luta de classes e de possibilidade de vivência e experimentação do tempo livre pela classe trabalhadora, rapidamente, a burguesia tratará de questionar, modificar e controlar o conjunto de hábitos, saberes, comportamentos e práticas os quais estavam sendo realizados pelas famílias proletárias no tempo de não-trabalho – no tempo livre –, proporcionando a estas um “novo” conjunto de **práticas recreativas** (como será visto, as criações dos *jardins de recreio* e dos *clubes recreativos* nas principais capitais brasileira – centros de desenvolvimento do capitalismo no século XX – apontam para isto) as quais levaram ao processo de institucionalização do **lazer**, “[...] caracterizado pela (re)significação, pela administração e pela disciplinarização das práticas de descanso e diversão da classe trabalhadora, com o objetivo de cooptá-la e conformá-la aos valores, conhecimentos e atitudes definidos pela racionalidade produtiva” (MARCASSA, 2002, p. 190).

O surgimento do lazer em si, portanto, não foi uma conquista da classe trabalhadora em prol de seus direitos, como muitos pensam, mas, muito mais um processo de aburguesamento

⁵³ O *Dicionário Crítico do Lazer*, organizado por Gomes (2004), apresenta um conjunto de verbetes os quais possibilitam uma melhor compreensão, distinção e caracterização das categorias tempo livre, lazer, ócio e recreação. Também, os trabalhos de Marcassa (2002) e Mascarenhas (2006) o fazem de maneira esclarecedora.

da sociedade alinhavado com os ditames e necessidades do modo do capital organizar a vida. Neste intere, foi obrigado, também, a combater as práticas de **ócio** do mundo antigo e medieval, visto que este se opunha ao trabalho e à racionalidade típica do capital. Conforme Marcassa (2002, p. 189);

Diante dos valores e das exigências da sociedade moderna e produtiva, o ócio torna-se um hábito incompatível e, por isso mesmo, acaba adquirindo uma enorme capacidade de subversão aos novos cânones da razão e da ciência, aos padrões de comportamento e aos novos modelos de acumulação da lógica capitalista. Opondo-se aos objetivos do capital, o ócio é confundido com a idéia de vagabundagem, de vício, de delinquência e, por extensão, de criminalidade. Foi uma das práticas mais temidas e questionadas no período, até que a necessidade de que fosse banido da vida cotidiana aumentou ainda mais as preocupações em torno da organização da vida operária, para além da escola e do trabalho, o que implica na ascensão de um conjunto de medidas de controle e administração das práticas do tempo livre.

Como será visto a seguir, tal processo de invenção e institucionalização do lazer se caracteriza, primeiramente, como forma de reprodução e ampliação da força de trabalho em busca do aumento da produtividade no mundo do trabalho e, posteriormente – e ainda em curso – vem se configurando como uma subordinação direta – do próprio lazer – à produção e reprodução do capital, sucumbindo à forma mercadoria (MASCARENHAS, 2005).

Tais análises, dentro dos nossos limites e acúmulos de leituras e estudos, são fundamentais para se compreender as possibilidades formativas e, sobretudo, as perspectivas emancipatórias da cultura corporal no âmbito do lazer no campo brasileiro e em áreas de reforma agrária.

2.1 – Notas preliminares acerca do método de investigação de compreensão do lazer.

O acúmulo de reflexões teóricas e conceituais realizadas no capítulo anterior permite afirmar que o entendimento do real se dá por meio da compreensão do modo como os homens e mulheres produzem suas condições de existência em determinados tempos históricos, mediante o intercâmbio com a natureza e com outros seres humanos.

Este(s) modo(s) de produzir a própria existência humana se dá no marco do desenvolvimento de forças produtivas, as quais condicionam determinados tipos de relações sociais, sendo estas, determinantes nas e das condições de vida destes homens e mulheres.

Assim, a análise marxiana e engelsiana permite extrair, da realidade histórica e expressamente materialista, as determinações das relações sociais. Neste sentido, o ser social e toda a sua sociabilidade resultam, elementarmente, do trabalho – humano – o qual se constitui como *práxis*, como processo, como movimento dinamizado por contradições e impulsionando superações (NETTO, 2011).

Retomando Marx (2009, p. 245):

O que é a sociedade, qualquer que seja a sua forma? O produto da ação recíproca dos homens. Os homens podem escolher, livremente, esta ou aquela forma social? Nada disso. A um determinado estágio de desenvolvimento das faculdades produtivas dos homens corresponde determinada forma de comércio e de consumo. As determinadas fases de desenvolvimento da produção, do comércio e do consumo correspondem determinadas formas de constituição social, determinada organização da família, das ordens ou das classes; numa palavra, uma determinada sociedade civil. A uma determinada sociedade civil corresponde um determinado estado político, que não é mais que a expressão oficial da sociedade civil. [...] É supérfluo acrescentar que os homens não são livres para escolher as suas *forças produtivas* – a base de toda a sua história –, pois toda força produtiva é uma força adquirida, produto de uma atividade anterior. Portanto, as forças produtivas são o resultado da energia prática dos homens, mas essa mesma energia é circunscrita pelas condições em que os homens se acham colocados, pelas forças produtivas já adquiridas, pela forma social anterior, que não foi criada por eles e é produto da geração precedente. O simples fato de cada geração posterior deparar-se com forças produtivas adquiridas pela geração precedente [...] cria na história dos homens uma conexão, cria uma história da humanidade [...]. As suas [dos homens] relações materiais formam a base de todas as suas relações (destaque do autor).

A citação anterior de Marx é fundamental para que se possa perceber a necessidade de levar em consideração a materialidade da vida enquanto expressão da **totalidade** estruturada e articulada do real. Tal totalidade é, eminentemente, necessária para a compreensão das bases reais de relação entre tempo de trabalho e tempo de não-trabalho, ou seja, entre trabalho e tempo livre. Posto isto:

[...] Os homens, ao desenvolverem suas faculdades produtivas, isto é, vivendo, desenvolvem certas relações entre si, e [...] o modo destas relações muda necessariamente com a modificação e o desenvolvimento daquelas faculdades produtivas (Ibidem, p. 250).

Mais do que isto:

As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais (Ibidem, p. 125).

Os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as idéias, as categorias de acordo com as suas relações sociais (Ibid., p. 126).

Está evidenciado, portanto, que o modo de produção material condiciona a vida social, política e intelectual, dentre outros e, que esta categoria – modo de produção – é uma determinação em última instância. A totalidade da vida – uma totalidade concreta de máxima complexidade – é constituída por totalidades de menor complexidade – menor e não simples – as quais se expressam em distintos momentos: o ideológico, o político, o valorativo, o econômico... não obstante, marcados por uma **determinação em última instância**:

Marx vai dizer: há uma determinação em última instância... Esse “em última instância” não é nem em primeira instância e nem o sempre. E esse “em última instância” é para mostrar que política, ideologia, o mundo valorativo, o simbólico, não voam livres pelo ar, não tem autonomia completa em relação ao mundo real. [...] Sua determinação, em última instância, está no mundo material (ANTUNES, 2009, p. 26).

Mediante tais considerações, aqui colocadas como convicções teóricas, o entendimento da categoria tempo livre perpassa pela compreensão do modo de produção de existência – no atual estágio histórico da humanidade – subsumido ao capital e, o que é mais importante, seja no campo ou na cidade.

Neste sentido, a possibilidade de um tempo livre dotado de sentido, o qual esteja em consonância com as necessidades reais e concretas dos seres humanos, somente será possível por meio de outro tipo de sociabilidade, cujo trabalho seja autodeterminado e promova a autorrealização humana.

Isto porque as relações sociais produzidas em meio ao processo produtivo invadem outras esferas da vida humana. Trata-se, portanto, de compreender a categoria modo de produção como centralidade da existência humana, bem como, perceber a totalidade das relações contraditórias e dialéticas as quais a envolvem. Neste contexto, Peixoto (2008) ressalta que, tendo o lazer suas bases fincadas na relação capital/trabalho, é preciso considerar que:

- O trabalho, no modo de produção capitalista se dá de forma alienada;
- As formas de apropriação do tempo livre (dentre as quais se destaca o lazer) aparecem como continuidade do tempo de trabalho, portanto, portadoras da mesma alienação, o que faz com que o tempo de lazer, em grande parte, seja visto como tempo de descanso e reposição de energias ou consumo alienado.

Isto posto, não há a possibilidade de negação da estrutura econômica determinando a superestrutura política e ideológica. Não obstante, numa relação de unidade de contrários, estrutura e superestrutura determinam-se mutuamente, portanto, constituindo momentos distintos, porém, orgânicos de uma mesma totalidade histórica.

Quer-se dizer, com isto, que a superestrutura política e ideológica do real não é um espelhamento reflexo da estrutura econômica. Há uma dinamicidade de contradições as quais revelam a dimensão estrutural da organização política e cultural, o que promove um afastamento de uma leitura economicista da história, bem como, a condução de uma passividade política.

Como bem salienta Mascarenhas (2007, p. 188):

Em sendo assim, a organização política e cultural que se desenvolve no plano da superestrutura pode muito bem se materializar como práxis na e pela qual os homens se conscientizam e se posicionem ante as tensões que se desenvolvem no plano da estrutura. [...] Seria idealismo atribuir o movimento da história apenas à consciência e à ação política, independente das bases econômicas e materiais que se impõem à organização da vida. Por outro lado, se admitimos que a superestrutura não é simples reflexo das condições estruturais, a possibilidade de ação política entra em cena [...].

Evidente que tal ação política deve levar em consideração as possibilidades em movimento, quais sejam, de transformação – um projeto histórico de mudança e alternativa de

longa empreitada – reconhecendo as determinações impostas, bem como, suas contradições e tensões as quais sobrevivem no tempo.

Vislumbra-se, assim, uma ação política expressa pela vontade de se ver uma sociedade a qual garanta, a todos os seus membros, a possibilidade e o efetivo acesso aos bens e riquezas materiais e simbólicas produzidas; a qual assegure, a todos os indivíduos, a condição comum de cidadãos livres das relações de dominação, opressão, exploração ou exclusão; a qual possibilite, para todos os seres humanos, a conquista de um trabalho livre e autodeterminado, entendido como autoatividade, bem como, um tempo livre de trabalho para a prática da liberdade e o exercício da cidadania. Por fim, “[...] um outro tipo de sociabilidade e de experiência lúdica, articulada à utopia de um novo modo de se conceber e organizar a vida” (Ibidem, p. 182).

Compreender o lazer em sua totalidade histórica é condição necessária para a busca de sua verdade objetiva oculta nas suas diferentes expressões e/ou formas fenomênicas da realidade. É preciso a apreensão de suas contradições e tensões, no intuito de captar seu movimento real.

O campo dos estudos do lazer está permeado de aportes teórico-conceituais os quais vêm apresentando, nos últimos anos de pesquisa acadêmico-científica no Brasil, limitações, confusões e incompreensões, tanto no plano teórico quanto no plano metodológico, chegando inclusive a demarcar as políticas de lazer em nosso país – o que é ainda mais grave.

Está óbvio que o lazer não pode ser analisado somente a partir de sua expressão imediata como fato social isolado. Tal perspectiva de análise limita a descrição e compreensão do lazer enquanto fenômeno social. Tal qual afirmam Behring e Boschetti (2007, p. 40):

Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo e desempenha uma função dupla: definir a si mesmo e definir o todo, ser ao mesmo tempo produtor e produto, conquistar o próprio significado e ao mesmo tempo conferir sentido a algo mais.

Neste sentido, o lazer, tal qual qualquer fenômeno social a ser analisado, deve ser compreendido em sua múltipla causalidade enquanto processo social inscrito na sociedade burguesa. É preciso considerar o lazer não como fenômeno isolado, autorreferente,

autonomizado, mas, como expressão de uma totalidade⁵⁴, que é econômica, social, histórica, política e, que tem a ver com questões como produção de valor e de mercadorias, com luta de classes, com reprodução social, com Estado e com sociedade civil, dentre outras.

Captar o movimento do lazer em sua totalidade histórica significa negar a imediatez de sua evidência, desvendando aquilo que se esconde sob a forma fenomênica de sua aparência.

Em Marx, a aparência é o ponto de partida do conhecimento, mas, ao mesmo tempo em que revela, oculta, ao mesmo tempo em que demonstra, esconde. Disso, tem-se como pressuposto marxiano que, se a aparência dos fenômenos coincidissem com sua essência, toda a ciência seria supérflua. Sendo assim, bastava olhar: Diga-se de passagem, olhar ou mirar o objeto é muito própria das pesquisas realizadas pelos pós-modernos, os quais têm expressado certa suspeita das distinções entre aparência e realidade (NETTO, 2011).

Porém, para Marx, a distinção entre aparência e essência é primordial, tendo em vista que “O gosto do pão não revela quem plantou o trigo, e o processo examinado nada nos diz sobre as condições em que ele se realiza” (MARX, 2008a, p. 218).

Portanto, para a investigação e compreensão do lazer, tem-se que partir do nível da aparência, considerando-a um momento da realidade. Não obstante, certo de que o que aparece é algo que parece ser, ou seja, é algo à primeira vista: são os elementos aparentes do lazer.

Deve-se, partindo deles, superá-los – em nível de pesquisa, realizar sucessivas aproximações num movimento que se evidencia da parte para o todo e do todo para a parte expressando uma espiralidade da análise – a fim de se chegar a outro momento da realidade, a essência, cuja aproximação só é possível a partir da reflexão teórica⁵⁵.

Cabe aqui a importante consideração acerca da teoria para Marx:

⁵⁴ Mais uma vez, é preciso insistir: a totalidade concreta é vista por meio do materialismo histórico-dialético enquanto um complexo constituído por complexos, os quais se articulam como um campo contraditório de forças que dá vida e movimento a esta totalidade (BEHRING; BROSCETTI, 2007).

⁵⁵ Conforme adverte Netto (2011, p. 20), para Marx “[...] a teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta – à base de hipóteses que apontam para relações de causa/efeito – de seu movimento visível, tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e/ou positivista. E não é, também, a construção de enunciados discursivos sobre os quais a chamada comunidade científica pode ou não estabelecer consensos intersubjetivos, verdadeiros jogos de linguagem ou exercícios e combates retóricos, como querem alguns pós-modernos”.

[...] o conhecimento teórico é o *conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A *teoria* é, para Marx, a *reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (NETTO, 2011, p. 20-21) (destaque do autor).

Posto isto, é na reprodução ideal do lazer que se encontra as descobertas de suas múltiplas determinações – no avançar das pesquisas é possível descobri-las e conhecer teoricamente o objeto.

Não se trata de trabalhar com definições, mas sim, ir a busca das determinações, visto que as definições engessam, comprimem, reduzem, unificam e simplificam. Ao contrário, deve-se saturar o objeto pensado em suas múltiplas determinações concretas.

A partir de Marx, não trabalhamos com definições, mas sim com determinações. Se trabalhássemos com as definições iríamos no dicionário, veríamos o que lá está escrito [...]. O que está no dicionário é uma definição, pretensamente correta, aplicável ao século XIX, ao século XX, ao século XXI, a Inglaterra, ao Brasil ou, inclusive, à Cuba socialista ou à ex-União Soviética.

As definições não apanham o processo, pois, evidentemente, o contexto histórico, a dinâmica social histórica, os determinantes históricos, mudam e caracterizam processos diferentes. Com as definições, trabalharíamos com uma série de elementos, digamos assim, “doutrinários”; que pouco explicitam a realidade concreta (MONTAÑO, 2008, p. 77-78)

Já as determinações, possibilitam o alcance dos traços constitutivos do objeto, pertencentes à ordem do ser do objeto, portanto, são categorias ontológicas. Por isso, “o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real” (NETTO, op. cit., p. 45).

Evidente, entretanto, que todo o arsenal categorial o qual exprime as formas de ser do objeto pesquisado é histórico e transitório, tanto real quanto teoricamente – no nível da abstração. Recusa-se o entendimento de que as categorias são eternas, ao contrário, são

historicamente determinadas, tal quais estão articuladas às diferentes formas de organização da produção (Id., Ibid.).

Fundamental este entendimento quanto ao método de análise e investigação, para que se possa apreender o lazer enquanto produto de determinadas condições, o qual vai adquirindo novos e diferentes sentidos, bem como, conservando e abandonando antigas significações e, mais a fundo, tomando uma configuração radicalmente transformada.

Está se querendo afirmar, aqui, que o pesquisador deve manter uma posição tal quanto ao objeto que pesquisa – no caso deste capítulo, o lazer – de modo a conjugar a análise diacrônica (de sua gênese e desenvolvimento) com a análise sincrônica (sua estrutura e função na organização societária atual). Foi assim que Marx operou em sua análise da sociedade burguesa, invertendo a proposição positivista de que se tem a explicação do mais complexo pelo mais simples.

Na análise marxiana, somente quando a forma mais complexa de um objeto se desenvolve e é conhecida é que se pode conhecer inteiramente o menos complexo. Portanto, é “[...] a forma mais complexa que permite compreender aquilo que, numa forma menos complexa, indica potencialidade de ulterior desenvolvimento” (Ibid., p. 48). O conhecimento da gênese histórica é absolutamente necessário, porém, insuficiente, pois, “[...] dele não decorre o conhecimento da sua relevância no presente – sua estrutura e suas funções atuais” (Ibid., p. 48).

Nos dizeres de Marx (1985, p. 17):

A sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção. As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, levam de arrastão, desenvolvendo tudo o que fora antes apenas indicado e que toma assim a sua significação etc. A anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode ser compreendido [...] senão quando se conhece a forma superior. A economia burguesa fornece a chave da economia da antiguidade etc.

A análise do lazer, em especial, no intuito de compreender suas possibilidades, limites, tendências e desafios, coadunado com um projeto de emancipação humana, em populações as quais vivem no campesinato brasileiro, sobretudo em áreas de reforma agrária, tendo seus

modos de produzir a vida uma relação imediata com a terra que ocupam, necessita estar atento às contradições, às tensões e ao movimento de sua totalidade histórica.

Portanto, deve-se partir de sua forma tendencial e dominante (o lazer mercadoria), percorrendo os processos de sua invenção e implementação (atrelados aos projetos de modernização, industrialização e urbanização dos países, como foi o caso do Brasil, concebido como prática de controle social e recuperação da força de trabalho), bem como, revisitar e reunir apontamentos sobre a constituição do próprio ócio ao longo da história, visto que este trás determinações à configuração do lazer atual (em especial, quando se problematiza a questão em torno do campesinato), não obstante, “[...] recusando a hipótese de marcha à ré da história em busca do ócio perdido”, como bem adverte Mascarenhas (2006, p. 77).

O estudo do lazer nas suas múltiplas determinações deve apreender sua forma mais desenvolvida, dominante e complexa, não obstante, mediada pela exposição de suas formas antecedentes. Isto é fundamental para sua descoberta, posto que “[...] examinando as categorias que exprimem suas relações e compreendendo suas conexões, podemos penetrar na articulação e nas relações de todas as formas que lhe são anteriores, estejam elas desaparecidas ou em extinção” (Ibidem, p. 93).

2.2 – Compreendendo as bases das relações entre tempo de trabalho e tempo de não-trabalho para o entendimento do tempo livre e suas determinações.

Padilha (2000) afirma que o estudo do tempo é interessante e enriquecedor para se compreender, em partes, as sociedades, em especial, quando a intenção é entender a forma como o lazer, pensado aqui como um fenômeno tipicamente moderno, se configura.

Por suposto, as maneiras de se medir o tempo são várias e se modificam conforme o desenvolvimento histórico da humanidade. É sabido que, após a Revolução Industrial ocorrida em meados do século XVIII, houve uma reconfiguração na maneira de se conceber o tempo, tendo este uma regulamentação muito maior, absorvendo características de cronometragem, racionalização e produtividade, possibilitando, inclusive, a demarcação de um tempo de trabalho e um tempo de não-trabalho, o conhecido tempo livre, destinado aos outros afazeres, tarefas e

atividades do nosso cotidiano, como as tarefas domésticas, obrigações familiares, religiosas, sociais, cívicas e, inclusive, as próprias atividades de lazer (MASCARENHAS, 2003).

Não obstante, nas civilizações da Antiguidade, não se encontrava a prerrogativa de existência de um tempo livre. Isso porque, conforme evidencia Antunes (1999), tais sociedades não possuíam a necessidade de medir o tempo, como ocorre na era Moderna, “[...] para não falar das sociedades industrializadas de hoje, [...] um fenômeno complexo de autorregulação e de sensibilização em relação ao tempo” (p. 175).

Para Elias (1998), a unidade de tempo, historicamente datada em tempos mais remotos, era estreitamente relacionada aos ciclos da natureza, como as fases e o movimento da lua e as estações do ano, cujos intervalos mais ou menos regulares, possibilitavam aos sujeitos determinada adequação de sua vida social.

Padilha (2000) afirma que, em função dessa organização do tempo mediada pelo tempo da natureza, favorecia uma demarcação muito pequena e pouco nítida entre o trabalho e a própria vida dos indivíduos, “[...] não existindo conflito algum entre o trabalho e o ‘passar o tempo’” (p. 50). O tempo possuía uma caracterização cíclica, simbolizado para alguns autores como uma roda, baseado na sequência e na repetição de atividades – dias e noites sucedem-se, lua cresce e decresce, estações do ano vão e vem.

É possível perceber as intermediações entre as categorias tempo e trabalho, ou como sugere Thompson (1991), entre tempo e a disciplina do trabalho, existindo profundas relações entre diferentes situações de trabalho e diferentes situações de tempo (PADILHA, 2000).

Neste sentido, é possível compreender que, anteriormente à sociedade industrial, o tempo de trabalho era alternado com tempos de ociosidade, chegando-se mesmo a confundi-los. Os indivíduos saíam para o trabalho, sobretudo no campo, coletivamente e, neste contexto, trabalhavam, batiam papo, contavam prosas, cantavam e gargalhavam, resolviam parar para o almoço no momento em que estivessem com fome, descansavam ali mesmo e, se achassem por bem, voltavam ao trabalho.

Para Thompson (1991), relacionando tempo, disciplina do trabalho e capitalismo, é justamente no contexto da transformação da sociedade tipicamente urbano-industrial, que a concepção linear de tempo passa a vigorar, noção esta caracterizada por certa padronização e mecanização, adequada aos moldes da sociedade capitalista e, em especial, com a difusão do relógio no século XIX, atendendo às exigências da sincronização do trabalho.

Neste momento é que se inicia o movimento pela luta contra o desperdício de tempo, passando o ócio, portanto, a ser condenado, devido ao fato de este passar a ser entendido como falta de produtividade, característica inconcebível, segundo Werneck (2001), em uma sociedade na qual o tempo necessitava ser medido, comprado, colocado em uso e consumido.

Para Padilha (2000), não se pode esquecer a influência da Igreja puritana na valorização do trabalho em detrimento do ócio, introduzindo, por meio de seus cultos, a imagem do tempo como moeda no mercado de trabalho. A contribuição de Gomes (2004, p. 135) possibilita um maior esclarecimento desta questão:

[...] diante do valor ético e religioso do trabalho ressaltado pelas idéias puritanas, na Modernidade, a conduta ociosa passou a representar um grave perigo pessoal e social. A nascente burguesia industrial adotou profundamente esse pensamento, valorizando a laboriosidade e combatendo os prazeres e as distrações “nocivos” [...] ao processo produtivo capitalista em desenvolvimento, que demandou uma nova disciplina de trabalho.

N'O *Capital*, Marx (2008a) se detém, prolongadamente, a discutir o processo de produção do capital e, ao fazer isto, deixa claro que o **tempo** é uma categoria cara ao modo de produção capitalista, visto que:

- O que determina a grandeza do valor de qualquer produção humana é a quantidade ou o **tempo** de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor-de-uso;
- A quantidade de trabalho mede-se pelo **tempo** de sua duração (frações de tempo, como horas, dias etc.);
- A distribuição socialmente planejada do **tempo** de trabalho pode regular, em proporção correta, as diversas funções do trabalho para as diversas necessidades sociais;
- O **tempo** de trabalho pode servir para medir a participação individual dos produtores no trabalho comunitário e sua cota pessoal na parte do produto global destinado ao consumo;
- No modo de produção capitalista, o trabalhador vende sua força de trabalho – tal qual uma mercadoria – por um determinado **tempo** de trabalho (por exemplo, por uma jornada de trabalho);

- O próprio valor da força de trabalho é determinado – como qualquer outra mercadoria – pelo **tempo** necessário de trabalho à sua produção, neste caso, à soma do valor dos meios de subsistência necessários à manutenção da vida de seu possuidor;
- No modo de produção capitalista, deseja-se produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la, ou seja, os meios de produção e a força de trabalho, objetivando-se gerar um valor excedente – aquilo que Marx chamou de mais-valia. Considerando que a magnitude do valor da mercadoria se expressa pelo **tempo** de trabalho socialmente necessário à sua produção, o valor excedente será produzido pelo **tempo** de trabalho excedente o qual se materializa na exploração do trabalhador pelo capitalista;
- A taxa de mais-valia, ou seja, o grau de exploração do trabalho pelo capital se dá na relação direta existente entre o **tempo** de trabalho necessário e o **tempo** de trabalho excedente na produção.

Ainda nesta obra genial, Marx se debruça no estudo de todas as regulamentações da jornada de trabalho na Inglaterra e suas legislações fabris entre os séculos XIV ao XIX. Seu objetivo foi o de apreender a maneira como se dava a exploração na relação capital/trabalho e a busca ávida pela criação do valor excedente no processo de trabalho, seja por meio do prolongamento da jornada de trabalho – na forma absoluta de extração da mais-valia -, seja por meio da diminuição do tempo de trabalho necessário e, conseqüentemente, aumento do tempo de trabalho excedente no processo de criação da mercadoria – na forma relativa de extração da mais-valia (Id., Ibid.).

Fica aqui, mais uma vez, explicitada a relação – radicalmente necessária – entre tempo de trabalho e tempo de não-trabalho, bem como, o necessário entendimento da categoria modo de produção afeto às questões referentes ao tempo livre e ao lazer:

O que é uma jornada de trabalho? Durante quanto tempo é permitido ao capital consumir a força de trabalho cujo valor diário paga? Por quanto tempo se pode prolongar a jornada de trabalho além do tempo necessário para reproduzir a força de trabalho? A estas perguntas, conforme já vimos, responde o capital: O dia de trabalho compreende todas as 24 horas, descontadas as poucas horas de pausa sem as quais a força de trabalho fica absolutamente impossibilitada de realizar novamente sua tarefa. Fica desde

logo claro que o trabalhador, durante toda a sua existência, nada mais é que força de trabalho, que todo o seu tempo disponível é, por natureza e por lei, tempo de trabalho, a ser empregado no próprio aumento do capital. Não tem qualquer sentido o tempo para a educação, para o desenvolvimento intelectual, para preencher funções sociais, para o convívio social, para o livre exercício das forças físicas e espirituais [...] (Ibidem, p. 305-306).

São inúmeros os relatos médicos, de inspetores de fábricas, de comissões e documentos de ordem jurídica os quais apontam as condições de trabalho penoso e insalubre impostas pela intensificação e pelo prolongamento da jornada de trabalho na produção capitalista. Conforme Marx, a experiência mostra que:

[...] em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por trabalho excedente, viola o capital os limites extremos, físicos e morais, da jornada de trabalho. Usurpa o tempo que deve pertencer ao crescimento, ao desenvolvimento e à saúde do corpo. Rouba o tempo necessário para se respirar ar puro e absorver a luz do sol. Comprime o tempo destinado às refeições [...]. Não é a conservação normal da força de trabalho que determina o limite da jornada de trabalho; ao contrário, é o maior dispêndio possível diário da força de trabalho, por mais prejudicial, violento e doloroso que seja, que determina o limite do tempo de descanso do trabalhador (Ibidem, p. 306-307).

Conforme o próprio Marx infere em seus estudos, primeiramente – de início – o capital não logrou esforços para satisfazer seu impulso de extração de trabalho excedente, objetivo específico da produção capitalista. Neste sentido, “As modificações no modo material de produção e as correspondentes modificações nas relações sociais dos produtores deram origem, primeiro, a abusos desmedidos⁵⁶” (Ibid., p. 342).

Não obstante, em contraposição a este primeiro impulso, observa-se uma regulamentação a qual uniformiza a jornada de trabalho, limitando-a legalmente, institucionalizada e resultante de “[...] uma guerra civil de longa duração, mais ou menos oculta, entre classe capitalista e classe trabalhadora” (Ibid., p. 343).

⁵⁶ “Todas as fronteiras estabelecidas pela moral e pela natureza, pela idade ou pelo sexo, pelo dia e pela noite foram destruídas. As próprias idéias de dia e de noite, rusticamente simples nos velhos estatutos, desvaneceram-se tanto que um juiz inglês, em 1860, teve de empregar uma argúcia verdadeiramente talmúdica para definir juridicamente o que era dia e o que era noite. Eram as orgias do capital” (Id., Ibid., p. 320)

Verifica-se, neste contexto, um deslocamento burguês em relação ao problema da jornada de trabalho, quando os capitalistas passam a incrementar cada vez mais a maquinaria e a se interessar por uma jornada normal de trabalho, tendo em vista os custos de depreciação da força de trabalho nas condições extenuantes do início da Revolução Industrial, aumentados pelas paralisações e mobilizações dos trabalhadores na segunda metade do século XIX (BEHRING, BOSCHETTI, 2007, p. 55).

A luta feroz em torno do tempo de trabalho (visto que este é fundamental para o processo de valorização do capital) entre a burguesia – os detentores dos meios de produção – e os trabalhadores – os detentores da força de trabalho –, é a expressão de uma guerra secular a qual foi fundante da política social e da questão social.

Haja vista a exploração extenuante do capital sobre a força de trabalho, em especial, fundada na mais-valia absoluta, recorrendo à extensão da jornada de trabalho e à exploração de crianças e mulheres, a luta de classes irrompe veemente, evidenciando a reivindicação da classe trabalhadora pela questão social por meio de manifestações e greves, revoltas e paralisações (Id., Ibid.).

Em meio a esta luta, passa a atuar o Estado⁵⁷, sob a direção do capital, de um lado, reprimindo duramente os trabalhadores, não obstante, de outro, iniciando a regulamentação das relações de produção, por meio da legislação fabril. “A luta em torno da jornada de trabalho e as respostas das classes e do Estado são, portanto, as primeiras expressões contundentes da questão social” (Ibidem, p. 55)

Claro está que a diminuição da jornada de trabalho enquanto expressão histórica da luta de classes, não deve ser vista como mera concessão da burguesia para satisfazer a bondade do proletariado. A redução de tal tempo de trabalho ao longo da história do modo de produção capitalista aconteceu diante de distintas conjunturas políticas e econômicas associadas às modificações das forças produtivas, bem como, o grau de organização da classe trabalhadora em diferentes países (NAVARRO, 2006).

Não obstante:

A mobilização e a organização da classe trabalhadora foram determinantes a mudança da natureza do Estado liberal no final do século XIX e início do

⁵⁷ No *Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels caracterizam o executivo do Estado moderno como comitê central da burguesia para gerenciar seus negócios, cf. Marx; Engels (2010).

século XX. Pautada na luta pela emancipação humana, na socialização da riqueza e na instituição de uma sociabilidade não capitalista, a classe trabalhadora conseguiu assegurar importantes conquistas na dimensão dos direitos políticos. [...] a generalização dos direitos políticos é resultado da luta da classe trabalhadora e, se não conseguiu instituir uma nova ordem social, contribuiu significativamente para ampliar os direitos sociais, para tencionar, questionar e mudar o papel do Estado no âmbito do capitalismo a partir do final do século XIX e início do século XX (BEHRING, BOSCHETTI, op. cit., p. 63-63)⁵⁸.

Conforme Padilha (2000, p. 53), “As lutas pela redução da jornada de trabalho e pela diminuição da intensificação da produção refletem, na verdade, a utilização da **categoria tempo** como fonte de poder social para uma determinada camada da sociedade” (destaque nosso).

Desta forma, é possível afirmar que:

[...] o tempo livre é uma forma típica de ordenação das sociedades modernas e capitalistas. Surge como conquista da classe trabalhadora e, aparentemente, se opõe ao trabalho, mas hegemonicamente, é sua própria extensão, pois nele há uma reprodução dos processos de reificação, das relações capitalistas de trabalho, da ideologia burguesa e da indústria cultural. Entretanto, visto que o tempo livre é perpassado pela contradição, também há possibilidade de subversão e, assim, ele se configura como uma dimensão da vida humana em que a produção cultural se manifesta como mescla de conformismo e resistência (MARCASSA, 2002, p. 191).

A expansão do tempo livre e das atividades nele desenvolvidas levará a uma incessante luta política, cultural e ideológica expressa pela tentativa da burguesia de criar novas formas de controle dos usos deste tempo, manipulando a classe trabalhadora e estimulando-a a um conjunto de atividades recreativas e educativas, em larga medida, oferecendo espaços e equipamentos específicos para tais, processo este que expressa a institucionalização do lazer na modernidade.

É possível, portanto, evidenciar as bases da relação tempo de trabalho e tempo livre à luz do entendimento do processo de produção capitalista, bem como, compreender, a seguir, as determinações as quais levam o lazer a sucumbir-se à ordem e aos ditames do capital.

⁵⁸ Para uma leitura mais precisa e contundente acerca dos fundamentos e história dos direitos sociais, bem como, a expressão destes ante as diferentes configurações do Estado nos séculos XIX e XX, consultar Behring e Boschetti (2007).

2.3 – O lazer enquanto “bem ou produto” fundamental para a ampliação e a acumulação do capital: sucumbido à forma mercadoria.

Conforme já sinalizado, o lazer é inventado e institucionalizado, pois, para atender às demandas típicas de uma sociedade urbano-industrial, sofrendo forte carga de ideologização no que se refere ao seu “componente funcional de reequilíbrio da ordem social e moral” (MASCARENHAS, 2003, p. 22), demonstrando, assim, determinados tipos de interesses e finalidades as quais ele se vincula.

Neste sentido, o fenômeno do lazer passa a estar na ordem do dia, como alternativa às práticas de ócio existente nas sociedades pré-capitalistas sendo, este último, associado aos vícios da vagabundagem, preguiça e improdutividade, características estas que poderiam colocar em risco um projeto de sociedade em desenvolvimento.

Justamente no momento o qual a disciplina para com o relógio passa a ser rigorosamente controlada, é que o ócio torna-se um grande inimigo, e pode-se verificar o aparecimento do lazer, enquanto fenômeno conciliador com a ideologia da sociedade industrial (Id., 2006). Nas palavras do autor:

Se não é correto valer-se do conceito de lazer para explicar e compreender a esfera do não-trabalho em épocas anteriores ao seu próprio surgimento, no oposto, pensar o lazer e tentar enxergar em seu lugar aquilo que o ócio foi no passado [...] também constitui erro. O lazer é a forma dominante de apropriação do tempo livre na contemporaneidade, expressão de determinações econômicas, políticas, sociais e culturais produzidas pelo capitalismo. De período a período, as mudanças que se percebem do ideal grego de *skholé* até o lazer mantêm estreita relação com as transformações provocadas na organização do trabalho (MASCARENHAS, 2006, p. 95).

O lazer, pois, é considerado um fenômeno tipicamente moderno e entra em cena para atender as necessidades e demandas do próprio processo de produção e acumulação do capital, ficando-se, assim, as bases de exploração sobre o tempo livre. A compreensão de Mascarenhas (2003) assim nos parece correta, para o qual “[...] o lazer se constitui como um fenômeno tipicamente moderno, resultante das tensões entre capital e trabalho, que se

materializa como um tempo e espaço de vivências lúdicas, lugar de organização da cultura, perpassado por relações de hegemonia” (p. 17).

Não obstante, as transformações econômicas provocadas pela reestruturação produtiva, as alterações políticas ditadas pela agenda neoliberal⁵⁹ e as alterações culturais expressas pela dinâmica da mundialização, fazem com que o lazer transcenda sua forma originária, qual seja, vinculado à necessidade de produção e reprodução da força de trabalho, passando a subordinar-se explicitamente à produção e reprodução do capital, sucumbindo à forma mercadoria (MASCARENHAS, 2005).

Para o autor, tais transformações econômicas, políticas e culturais, iniciadas em nosso país, sobretudo, na década de 1990, levou o próprio lazer a um processo de refuncionalização dentro da dinâmica do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção.

A dinâmica da mundialização pode ser explicada pela lógica por meio da qual o capital globalizado impõe um movimento de ruptura e descontinuidade aos processos culturais, “[...] alcançando todos os níveis da vida social, tende a desenraizar as coisas, as gentes e as idéias, fazendo com que tudo se movimente, sem restrições, em todas as direções, redefinindo os quadros sociais e mentais de referência” (MASCARENHAS, 2005, p. 34).

Generalizando-se e aprofundando-se como tendência, tal mundialização – econômico-cultural – molda, padroniza, reconfigura, desenraiza, converge e ajusta, produzindo um movimento de globalização que “[...] associa, combina e potencializa, aos pares, o nacional e o mundial, o particular e o universal, o provinciano e o cosmopolita, o tradicional e o moderno no interior de um grande e vasto mercado mundial. Comporta tanto a padronização como a segmentação, manifestando um processo cultural complexo e abrangente” (Ibid., p. 35).

Desta forma, as modalidades tradicionais de lazer, sobretudo no campo brasileiro, tendem a convergir para o individualismo, a impessoalidade e a privatização, revelando, sob a ótica da totalidade – sem desprezar movimentos de luta social e de resistência local – a força universalizadora do capital invadindo o plano da cultura (Ibidem).

⁵⁹ A agenda neoliberal sobrepõe-se como uma das visões ideológicas mais fortes no final do século XX, a qual aposta no “[...] mercado como a salvação para crise, prega a cartilha da liberalização comercial, das relações de trabalho, da acentuada contração do *Welfare State* e do afastamento do estado [...]” (NAVARRO, 2006) (destaque da autora).

A mundialização do capital e a mundialização da cultura passam a operar sobre uma mesma base comum, o mercado globalizado, colocando em evidência a cultura do consumo indiscriminado do próprio lazer enquanto mercadoria formal, legitimando o luxo e o consumo de bens e serviços – via de regra, supérfluos às necessidades humanas – e redefinindo estilos de vida. Assim:

[...] em consonância com os novos hábitos de consumo instituídos pela *cultura das saídas*, embalando a produção especializada para segmentos específicos, estimulando o descarte, ampliando a diversidade de mercadorias e potenciando seus respectivos poderes de fetiche, a produção do lazer, em suas variadas versões mercantis, revela-se essencial ao modo como o capitalismo atualmente se comporta (MASCARENHAS, 2005, p. 279-280) (destaque do autor).

Na esfera econômica, a crise estrutural do capitalismo no início da década de 1970 devido ao esgotamento do padrão fordista de acumulação levou o capitalismo a uma reestruturação econômica e social em escala planetária.

Profundas modificações puderam ser evidenciadas em decorrência da incorporação da microeletrônica, da informática e da robótica na estrutura produtiva dos países capitalistas avançados e de desenvolvimento capitalista tardio, posteriormente, provocando um conjunto de inovações organizacionais as quais afetaram a dinâmica das forças produtivas e a composição da classe trabalhadora. Segundo Antunes (1999), esta última se tornou mais heterogênea, complexificada e fragmentada, sendo que é possível verificar, após os anos 90 um sem-número de diferentes tipos de empregos e trabalhadores: os de tempo parcial, temporários, casuais e por conta própria.

Desta feita, as relações entre tempo de trabalho e tempo livre sofreram profundas modificações, alterando a antiga rigidez do padrão fordista de acumulação a qual garantia uma nítida delimitação dos tempos sociais.

Tempo livre de final de dia, de final de semana, de final de ano e do final da vida, tudo se desmancha no ar. O encurtamento, a descontinuidade, a incerteza e a pulverização do tempo livre dados pela flexibilização da jornada de trabalho provocam uma imensa reviravolta nas práticas culturais, com a aceleração dos ritmos e processos diários de vida. Possuindo cada vez menos tempo livre, as pessoas acabam se vendo obrigadas a se preocupar

com o aqui e agora, rendendo-se à busca do prazer imediato (MASCARENHAS, 2005, p. 278) (destaque do autor).

A tendência decrescente do valor de uso das mercadorias também faz com que estas se tornem mais flexíveis e, acima de tudo, tenham uma velocíssima descartabilidade, o que contribui para que gostos e desejos sejam corrompidos, bem como, excitações instantâneas sejam imaginadas e até vivenciadas por intermédio do oferecimento dos serviços efêmeros os quais, também, penetram o universo do lazer. Tal quais os equipamentos envolvidos nas práticas de lazer, estas próprias são permanentemente inovadas, descartando umas e reconfigurando outras de modo à auto-valorizá-las, fazendo do prazer um instrumento de êxtase total (Ibidem).

Para Hungaro (2008), este novo padrão de sistema produtivo proporciona uma manipulação da consciência do trabalhador, visto que as novas formas de envolvimento do trabalhador com o processo produtivo⁶⁰ o levem a entender – falsamente – “[...] a empresa como a *sua* empresa e a produtividade como a produtividade da *sua* empresa, muito embora ele esteja alienado das duas” (p. 238) (destaque do autor).

Desta forma, a própria subjetividade da classe trabalhadora é atingida, visto que impera uma crise da própria consciência de classe, haja vista a diminuição da sindicalização, o crescimento da dessindicalização, a diminuição do número de greves e, porque não, certa diminuição das lutas e confrontos em certos setores do trabalho no campo os quais já operam por esta lógica de produção fabril. Conforme salienta Hungaro (2008):

As consequências para o sujeito histórico revolucionário são violentas: os sindicatos combativos são transformados em sindicato participativo; o sistema de flexibilização da produção supõe a flexibilização dos direitos trabalhistas; emergem a terceirização e a precarização do trabalho; e, por fim, acentua-se a fragmentação da classe trabalhadora (p. 238).

⁶⁰ O *toyotismo* enquanto novo padrão de sistema produtivo busca rapidamente responder a crise do capital nos anos 70 devido à acumulação de mercadorias sob o modelo de produção *taylorista/fordista*, o qual operava com grandes estoques e larga produção em linhas de montagem voltadas ao consumo massificado. Assim, flexibiliza-se o processo produtivo e rompe-se a relação de um homem por máquina, introduzindo-se a operação por polivalência. Tal modificação passa a impor a necessidade do trabalho em equipe, exigindo o envolvimento do trabalhador tanto na produção quanto na avaliação desta – os propalados *Círculos de Controle de Qualidade* – CCQs (HUNGARO, 2008).

Por fim, no campo da política, evidencia-se contundentemente o desmonte dos direitos sociais, por meio do avanço das políticas neoliberais, as quais demarcam o recuo do Estado na implementação de políticas sociais – dentre elas as políticas de lazer, configurando-o como um *não-direito*, ou seja, um privilégio, já que o mesmo vai se tornando cada vez mais privatizado e restringindo-se à dominância do lazer mercadoria. Observa-se restritas políticas focalistas as quais difundem certo lazer assistencialista que no fundo mais se caracterizam, tal qual salienta Mascarenhas (2005, p. 279), “[...] como uma espécie de ‘ferramenta da paz’ nas áreas de maior instabilidade sistêmica”.

Diante destas transformações do mundo das diversões e das experiências lúdicas determinadas pelas modificações econômicas, políticas e culturais apontadas, é que ganha forma o lazer mercadoria enquanto expressão contemporânea e tendencial do lazer diretamente subsumido à lógica do capital⁶¹.

Com efeito:

[...] o lazer não é um fenômeno acabado, mas em permanente transformação. E mais, julgamos que as contradições que o apanharam mais recentemente impulsionaram um salto que gerou algo qualitativamente novo em relação à sua identidade das décadas anteriores, quando tinha sua utilidade social subordinada a um projeto mais geral de educação e ocupação do tempo livre voltado para a produção e a reprodução da força de trabalho (Ibid., p. 18).

Os fundamentos os quais explicitam as determinações e contradições do lazer atualmente subsumido a forma de mercadoria coincidem com as mudanças e transformações econômicas, políticas e culturais da sociedade e, nesta lógica, transformações que também atingiram – e atingem – o campo brasileiro, sobretudo com os avanços do agronegócio e a implementação dos domínios do capital na agricultura, como se verá a seguir.

Para Padilha (2000), o lazer se apresenta hoje, indubitavelmente, como uma atividade – ou um conjunto delas – de consumo, tendo em vista que:

- O tempo de lazer é utilizado para o consumo de mercadorias produzidas no tempo de trabalho;

⁶¹ Mascarenhas (2005) utiliza a expressão categorial *mercolazer* na explicitação de suas análises.

- O consumo se transforma numa forma própria de lazer;
- O próprio lazer passa a ser mercadoria de consumo.

Desta forma, é perfeitamente aceitável que o lazer se encontra integrado ao sistema econômico do qual ele faz parte. O aumento da produtividade requer, de certa forma, o aumento do consumo, *locus* da realização da mercadoria, tal qual definiu Marx. Aumentar o consumo exige um esforço, por parte do próprio capital, de que se faça aumentar as necessidades, sendo estas criadas não para satisfazer o conjunto das necessidades realmente humanas, mas, do próprio sistema capitalista de produção. Assim:

De qualquer forma, parece inevitável que o lazer, entendido como ocupação ou atividade durante um tempo liberado de obrigações, numa sociedade capitalista, implique necessariamente numa relação de consumo. Parece evidente também que este tipo de lazer – vinculado ao consumo – toma características próprias conforme a camada social que dele se ocupa (PADILHA, 2000, p. 70).

Exemplo notório da relação lazer x consumo se dá nos centros de consumo conhecidos como *shopping center*, universo onírico – para se utilizar de expressão de Padilha (2006) – o qual acolhe calorosamente a racionalidade capitalista tornando-se “[...] templo de consumo onde os desejos, os projetos, as paixões e as relações sociais materializam-se em objetos – e seus signos – a serem consumidos” (p. 127). Mascarenhas (2005) avança nesta discussão:

Por esta época, os *shopping centers* e parques temáticos, com destaque para os primeiros, entram com tudo no mercado nacional, forjando novos hábitos entre os brasileiros. É bem verdade que isso acontece até mesmo pelas características destes equipamentos, com condições de acesso facilitadas, segurança, conforto, variedade de serviços etc. Sua flexibilidade e hibridização, incorporando ao seu rol de ofertas tudo que lhe aparece como ameaça competitiva, permitem a perfeita adequação às exigências do mercado, estando altamente ajustados às inovações, aos modismos, ao pouco tempo dos consumidores e à efemeridade do prazer imediato que tanto procuram. Tornam-se, de tal modo, ícones de desenvolvimento econômico, monopolizando as opções de lazer nos grandes centros urbanos e forçando a padronização dos equipamentos tradicionais. Clubes, museus, hotéis, festas, parques etc., tudo vira shopping. E o que não vira, só para citar alguns exemplos, circo, teatro, práticas esportivas, exposições, paisagens etc., de alguma maneira, adentra e se amolda a este que é hoje o

equipamento guia para o desenvolvimento da *indústria do lazer* (p. 281) (destaque do autor).

O metabolismo social de produção do capital está imbricado no conjunto da vida social e, enquanto expressão de uma totalidade – qual seja, a lógica do dinheiro e da circulação de mercadorias – o lazer, bem como, o conjunto de elementos culturais da sociedade, estão submetidos à ciranda mercantil. Posto isto:

Combinando a descontinuidade, a fragmentação e o simulacro, o modo de vestir-se, informar-se, entreter-se, divertir-se ou ocupar o tempo livre, de indivíduos e coletividades, bem como a maneira como pensam seus problemas, são indícios da tendencial mundialização da cultura em processo, capturando, moldando aqui, ali e acolá, a matéria-prima da *sociedade de consumo*, ou seja, a própria subjetividade reificada (MASCARENHAS, 2005, p. 52) (destaque do autor).

O lazer, portanto, deve ser compreendido como um aspecto da realidade social o qual se realiza no processo histórico, síntese – a cada momento – de relações econômicas, políticas, sociais e culturais, resguardando-se uma multiplicidade de práticas e valorações as quais se sobrepõem no curso do desenvolvimento histórico.

Como forma de apropriação do tempo livre dominante na atualidade, é expressão de determinações econômicas, políticas, sociais e culturais produzidas pelo capitalismo e, em virtude desta grande utilidade ao capital, o lazer revela-se, pois, como algo altamente interessado⁶² - ao contrário do que afirmam certas postulações teórico-conceituais – por atender as necessidades capitalistas tanto em nível ideológico, de legitimação de uma determinada ordem social e moral (burguesa), quanto em nível econômico, produzindo e reproduzindo a força de trabalho e gerando e acumulando o próprio capital (Id., Ibid.).

Analisada as formas e expressões do lazer sucumbido à forma mercadoria, nos cabe expor a maneira como este lazer mercadoria chega ao campo brasileiro.

Nesta análise foi possível verificar que, dada a invenção e institucionalização do lazer na modernidade, mesmo que primeiramente nos grande centro urbano-industriais, atualmente, o

⁶² Existem determinadas proposituras teóricas as quais defendem a ideia de que um dos elementos essenciais para a configuração da prática do lazer seria sua não vinculação com nenhum interesse imediato do indivíduo com a atividade a qual realiza, sendo esta uma atividade com um fim em si mesma e, portanto, “desinteressada”.

lazer em sua expressão mais desenvolvida e tendenciosa transcende as áreas urbanas e invade o espaço rural, reconfigurando e redimensionando novas formas de atividades lúdicas, de descanso e divertimento, agora, também, no campo, dentre as quais se destacam as atividades de lazer em áreas de agronegócio.

2.4 – Atualidades, tendências e desenvolvimento do lazer no campo brasileiro em áreas de agronegócio: a forma lazer mercadoria.

A análise da subsunção formal do lazer à lógica das mercadorias pode e deve ser feita, também, no campo brasileiro, o que coloca em evidência a lógica como as atividades lúdicas e as práticas de diversão vêm ocorrendo, sobretudo, em áreas de agronegócio, nos permitindo identificar a expressão mais desenvolvida do lazer mercadoria no campo.

Os conteúdos do lazer no âmbito da cultura corporal materializados na territorialidade do agronegócio – tal qual já demonstrado, uma racionalidade típica do modo de produção capitalista e pautada, fundamentalmente, no economicismo mercantilista – tendem a apresentar princípios e elementos estruturantes altamente vinculados com este modo hegemônico de produzir a existência.

As mudanças econômicas, políticas e culturais no campesinato carregam determinações as quais estão na base do processo de mercantilização do lazer no campo, provocadas pela reestruturação produtiva do capital no campo, bem como, as mudanças políticas de cunho neoliberal e as modificações culturais expressas na dinâmica do processo de mundialização.

Compreendendo a realidade por intermédio de um movimento progressivo-regressivo e uma relação de ruptura e continuidade, Mascarenhas (2005) faz uma afirmação a qual pode ser direcionada para a análise do lazer mercadoria no campo brasileiro:

[...] algumas práticas desaparecem, outras persistem, transformam-se, apesar de nem sempre continuarem carregando os fortes traços de intimismo, solidariedade e identidade tão marcantes e característicos da cultura popular, com seu vasto repertório de manifestações lúdicas. Em grande parte, vêm sendo resignificadas, incorporadas e metamorfoseadas pela *sociedade global administrada*, na qual os comportamentos, também no

lazer, convergem para o formalismo, o anonimato, a impessoalidade e o individualismo (p. 28) (destaque do autor).

O campo, territorialidade a qual apresenta traços marcantes de lugar de moradia, de vida associativa, de produção da existência, da tradição e do singular, da identidade local vem, cada vez mais, revelando-se como vulnerável aos apetites do agronegócio e do mercado.

Em tal dinâmica, o lazer vem se renovando tendencialmente e em consonância com a lógica da produção de mercadorias da sociedade burguesa. As manifestações de lazer e diversão no campo enquanto mediação das relações de vizinhança e solidariedade, dos antigos costumes e rituais, das festas tradicionais e dos folguedos, do sentimento de pertencimento comunitário e de encontro, se persistem, já não mais são com o mesmo sentido de outrora, em especial, quando a estrutura fundiária e a racionalidade econômica são, tipicamente, as do agronegócio.

Os princípios do lazer no campo determinados pelo agronegócio corroem, desconfiguram e deformam as tradições, promovendo um movimento nas quais estas vão sendo mercadorizadas e comercializadas, respondendo as demandas típicas de uma sociedade regida sob a égide do capital (Ibidem).

É assim que antigos hábitos e costumes misturam-se “[...] aos palcos e vitrines que anunciam as últimas invenções do momento, novas e fugazes mercadorias que vêm e que passam, numa frenética ciranda de reprodução e acumulação” (Ibid., p. 27).

O exemplo mais desenvolvido desta configuração do lazer no campo se dá por meio do propalado **ecoturismo** ou **turismo ecológico**, caracterizado como práticas de visitação de áreas naturais objetivando-se vivenciar e apreciar a natureza. Evidencia-se, também, a crescente procura pelo **turismo de aventura** no campo do turismo, da Educa o Física, do esporte e do lazer, constituindo-se como práticas de atividades de aventura na natureza altamente comercializadas, envolvendo intera o com o meio natural em um misto de modalidades esportivas revestidas de risco, adrenalina e simulacro – como descer um rio num bote inflável ou em um caiaque, escalar uma montanha ou saltar de paraquedas.

Encontram-se, ainda, segmentos de **turismo cultural** e **turismo rural**, os quais ganham forma por meio do deslocamento de pessoas de lugares habituais até outros de interesse

cultural, no intuito de recolher, vivenciar e experimentar sensações e estilos de vidas – como o estilo de vida tradicional camponês, por exemplo.

Tal como aponta Mascarenhas (2007), é evidente o desmedido avanço destas atividades de lazer materializadas, muitas delas, no campesinato, sejam na forma de ecoturismo, turismo de aventura, esportes de aventura da natureza, turismo rural ou cultural, “[...] um crescimento que está intimamente ligado às necessidades expansionistas e à criatividade destrutiva do capital” (p. 198).

Transformando-se em grande vedete do mercado de turismo e de lazer, tais atividades são praticadas e vivenciadas, na maioria das vezes, por moradores das grandes cidades, o que reforça a tese de que tais conteúdos do lazer sofrem processos de desvinculação com a terra, o território, a vida produtiva e a moradia sendo, portanto, apenas consumo de mercadoria – uma entidade externa sem qualquer sentido de pertencimento ao lugar ou à atividade⁶³.

Não existem princípios democráticos e participativos, tanto de controle social quanto de acesso às práticas, nestas atividades, muitas delas provocando a privatização do espaço público e a mercantilização dos recursos naturais, a modificação da economia local, das tradições e das produções culturais e, a promoção da precarização das relações de trabalho por parte daqueles que dela sobrevivem.

Pode-se afirmar, portanto, que o lazer mercadoria no campo brasileiro vem se institucionalizando, hegemonicamente sendo definido e configurado pelas normas e valores da racionalidade produtiva do agronegócio, fazendo-se presente inclusive por meio de políticas públicas de esporte, lazer, turismo e cultura em muitos municípios de nosso país, porém, sobretudo por meio da iniciativa privada vinculada à indústria cultural, tornando o campo brasileiro lugar profícuo para o consumo de mercadorias e bens culturais estimulados pelos meios de comunicação articulados à produção e reprodução do capital.

Dados da realidade permitem evidenciar a expansão do lazer mercadoria no campo brasileiro. Na região sul da Bahia, por exemplo, pode-se destacar a conhecida *Costa do Cacau*,

⁶³ Não são raras as ocasiões as quais observa-se uma profunda modificação da cultura popular local, “[...] frente à subordinação de diversas localidades à exigências impostas pela indústria cultural globalizada – o que ocorre não só pelos hábitos, valores, costumes e comportamentos difundidos pelos consumidores e turistas que chegam e que passam, mas, também, pela estrutura de hospedagem, comércio e diversão [...]” (Id., *Ibid.*, p. 199).

um trecho abarcando os municípios de Ilhéus, Itabuna, Uruçuca, Itacaré, Una, Canavieiras e Santa Luzia.

A caracterização e os atrativos da região já apresentam traços determinantes do modelo econômico subsumindo o território, os recursos naturais, paisagens, acervos culturais e práticas humanas, tradições e costumes em mercadoria, tudo sendo dirigido para a vendabilidade em nome da lucratividade e da reprodução ampliada do capital:

A Costa do Cacau é uma região de extraordinária beleza cênica que ainda conserva paisagens naturais pouco alteradas – verdadeiros paraísos ecológicos – sempre marcados pela exuberante presença da Mata Atlântica, considerada pela comunidade científica mundial como um dos ecossistemas mais ricos em biodiversidade do planeta [...]. Cenário de densa significação histórica e cultural que permeia três grandes círculos da história do Brasil: o do pau-brasil, a da cana-de-açúcar e do cacau, abriga uma paisagem encantadora, que às vezes nos faz recordar as terras primitivas que os índios tupiniquins tiveram de entregar ao colonizador português no século XVI. São matas, rios, cachoeiras, corredeiras, trilhas, praias, manguezais, serras, grutas, mirantes, fazendas de cacau, reservas ecológicas, parques temáticos e áreas de proteção ambiental que compõe uma das regiões do estado mais vocacionadas para o encontro com a natureza. E tudo isso beneficiado pela abundância do sol. Ao lado desse diversificado cenário, deve-se acrescentar um importante legado cultural: os sítios históricos, com seus casarões antigos, suas capelas e igrejas; os antigos engenhos; as festas populares, as tradições religiosas, o rico artesanato, e os costumes da gente da terra, incluindo uma culinária típica a base de peixes e mariscos. Mas, há mais: as estórias e lendas conservadas na memória coletiva do povo da região, e transmitidas através de gerações pela tradição oral: os baianos têm alma de historiadores⁶⁴.

Os roteiros e passeios são apresentados por intermédio de uma convidativa chamada: *Descubra a Costa do Cacau*. As Áreas de Proteção Ambiental – APAs recebem destaque especial para visitas, como a APA Itacaré/Serra Grande e o Parque Estadual da Serra do Conduru, a Lagoa Encantada em Ilhéus, a Reserva Biológica de Una e a Reserva Ecológica da Prainha em Itacaré.

Dentre as práticas de lazer mercadoria da Costa do Cacau, as quais atuam como valor de uso prometido – servindo como estímulo de consumo ao desempenhar a função de venda – fazendo da região um palco de vivências esvaziadas de sentido humano e muito mais

⁶⁴ Disponível em <http://www.costadocacau.com.br/pt/costadocacau.php>. Acessado em 24/08/2012.

asseguradas como consumo divertido (MASCARENHAS, 2005), encontra-se: passeios de lancha em águas cristalinas e cheias de histórias até as belíssimas cachoeiras da Lagoa Encantada de Ilhéus; travessias em rio e trilhas em matas no Rio do Engenho em Ilhéus; observação de animais em extinção, banhos em riachos e caminhada em passarela sobre as copas das árvores no Ecoparque de Una; cavalgada ecológica e *eco-bike* em Canavieiras, em trilhas da Mata Atlântica, apreciando o pôr do sol e conhecendo o centro histórico da cidade; trilhas e *rapel*, com pontos de apoio para descanso – com água de coco e caldo de cana disponíveis – no Centro Ecoturístico do Lapão em Santa Luzia; tirolesa, arvorismo, *trekking* e surfe em Itacaré; passeios em motocicletas e caminhonetes *off-road* e mergulho em piscinas naturais na Península de Maraú; tirolesa, *rapel* e *rafting* no rio de Contas em Taboquinhas; trilha ecológica, visitação de plantas e flores tropicais⁶⁵ e banho de cachoeira nas cristalinas águas da Cachoeira do Tijuípe em Ilhéus.

Tal qual afirma Mascarenhas (2005):

Sob a exterioridade abstrata e quantitativa do custo-sensação, com criatividade, luxo e espetáculo impressionantes, o *mercolazer* exacerba possibilidades inimagináveis de impacto, deslumbramento e alucinação, elevando à potência máxima a produção lucrativa e coisificante de tudo aquilo que expressa o risco, a aventura, o sensual, o pornográfico, o cômico, o exótico, o sobrenatural, o esdrúxulo etc. A pretexto de divertir, distrair, recrear, relaxar, descansar, *desestressar*, mascarando o que há de histórico e humano no lazer, o *mercolazer* opera mesmo é na razão arrebatadora do êxtase. Constitui uma experiência altamente fragmentada e reiterativa, no interior de certa margem, mais formal, mais repetitiva e mais previsível, de conteúdo cada vez mais pobre no que diz respeito ao seu valor social e ao tipo de sociabilidade produzida. Enfim, é a prática de lazer artificializada e artificializante, coisa pela qual o par valor-prazer tomou forma na *sociedade involucral* (p. 283) (destaque do autor).

⁶⁵ Há que destacar como até mesmo plantas tropicais acabam sendo incorporadas ao círculo de negócios, venda e lucro do lazer mercador. Ao mesmo tempo em que as pessoas podem usufruir das belezas do local, podem não só se deslumbrar, mas, se alucinar com novas formas de produção lucrativa: “Pela beleza de suas cores, exotividade de suas formas e maior durabilidade nos vasos, fizeram com que saíssem de apenas uma atividade prazerosa dos jardins, para se tornarem um **agro negócio com grandes perspectivas**. As flores tropicais, que são uma das atrações da cachoeira, abrilhantam o local com a sua beleza natural complementando o perfeito espaço de relaxamento. No sentido de preservação das espécies são desenvolvidos trabalhos de cultivo que também são **comercializadas** aos visitantes”. (destaque nosso).

Disponível em <http://www.costadocacau.com.br/pt/costadocacau.php>. Acessado em 24/08/2012.

Evidencia-se, assim, que os conteúdos da cultura corporal no âmbito do lazer no campo passam a estar subsumidos a própria lógica da reprodução das relações capitalista de produção, invadindo esta territorialidade e fazendo com que a ocupação do espaço – a terra – e a relação material e simbólica deste com os seres humanos estejam totalmente vinculadas ao negócio, transformando este território em mercadoria, bem como, as próprias vivências do lazer no âmbito da cultura corporal, também, subsumidas pelo capital, transformando o lazer em negócio e mercadoria formal.

Representando um verdadeiro *mix* de consumo de cenários exuberantes com biodiversidade garantida – mata atlântica, árvores centenárias, mar azul turquesa, fauna e flora multicoloridas, cachoeiras, grutas e lagoas – diferentes práticas da cultura corporal passam a ganhar forma e destaque – surfe, vela, pesca esportiva, caminhadas, canoagem, mergulho etc. – nesta ciranda do lazer mercadoria.

Destaca-se na região a diversificada quantidade de fazendas as quais possibilitam a prática comercial do *Circuito Ecorural*, práticas de visitação nas antigas fazendas as quais desenvolviam – e desenvolvem – a monocultura do cacau na região. Como se sabe, o cultivo da cacauicultura fez da região uma das mais ricas e produtivas do país, tornando-a palco de inúmeros confrontos na luta pela terra, poder, dinheiro e lucro, alguns destes, inclusive, tornados romances pelo escritos de Jorge Amado.

A produ o do cacau na região sul da Bahia chegou a seu apogeu no final do século XIX e início do XX, fazendo com que o Brasil chega-se a ser o maior exportador mundial de cacau. A cidade de Ilhéus foi o maior polo cacaueiro da Bahia e abrigava o maior porto exportador de cacau do país.

O mesmo enriquecimento e concentra o de poder que a produ o do cacau gerava aos donos das terras e grandes proprietários das fazendas⁶⁶ da região era fonte da extrema pobreza, domina o, explora o e morte dos trabalhadores rurais. N  obstante, a chegada da doença

⁶⁶ Os grandes proprietários de terras da região eram extremamente temidos pela riqueza, poder e pela influência política que possuíam a época. Muitos deles se tornaram coronéis sem nunca terem ingressado na carreira militar. Suas patentes eram compradas e seus mandatos políticos e interesses eram garantidos pelos jagunços os quais eram contratados para coagir e violentar a popula o (ROCHA, 2008).

conhecida como *vassoura-de-bruxa*⁶⁷ levou ao enfraquecimento e declínio da produção da monocultura do cacau na região.

Embora esta cultura ainda persista, outras produções estão presentes na Costa do Cacau. Da mesma forma, a necessidade de ampliação da lucratividade e da reprodução ampliada do capital faz com que novas práticas passem a integrar o modelo econômico do capital. Eis o destaque dado ao *ecorural* no escopo do lazer mercadoria.

A apreciação do ciclo completo do cacau, do plantio da semente ao seu beneficiamento, ou ainda, da amêndoa do cacau até o chocolate, os visitantes descobrem todas as técnicas da produção e ainda degustam os chocolates finos. Assim, é possível visitar a Fazenda do Rio do Engenho, a Fazenda Yrerê, a Fazenda Primavera e a Fazenda Renascer em Ilhéus⁶⁸, observando todos os aspectos envolvidos no cultivo do cacau e, ao final, se deliciando com um saboroso café da manhã ou da tarde na sede das fazendas⁶⁹.

As fazendas funcionam por meio de um sistema de *day-use*, podendo o turista aproveitar para fazer trilhas ecológicas, passear de charrete ou a cavalo, possuindo algumas delas, inclusive, pequenos museus com relíquias centenárias, restaurantes e palcos com *shows* regionais⁷⁰.

Novos gostos, modismos e prazeres são postos em circulação, agregando e dissolvendo a cultura em prol das necessidades de venda e lucro. Pode-se dizer que tais práticas da cultura

⁶⁷ O termo *vassoura-de-bruxa* se refere a um tipo de doença causada por vírus ou fungos os quais afetam plantas diversas. Originária da bacia amazônica, a doença atingiu toda a plantação cacauera do estado da Bahia, sendo detectada em 1989 apenas. Ao ocorrer a necrose do cacauero, a planta fica com aparência de uma vassoura velha, originando o nome da doença que causa o apodrecimento do fruto e do pé de cacau. cf. <http://www.hjobrasil.com/ordem.asp>. Acesso em 27/08/2012.

⁶⁸ Além destas e outras fazendas da região, o *Roteiro Ecorural* é constituído por sete Reservas Particulares do Patrimônio Natural – RPPNs e um Parque Estadual. Conforme se segue, “Todas as reservas estão localizadas suficientemente próximas à infra-estrutura logística da Costa do Cacau, e o *ecoturista* tem a possibilidade de incluir *atividades alternativas* na sua estada, tais como banho de praia, banho de rio, passeios de barco pelo mangue, degustação de frutas, iguarias locais variadas e visitas a sítios históricos da colonização e da época áurea [do] (sic) cacau. Uma passarela na copa das árvores com 22 m de altura e uma plataforma suspensa de 32 m são um dos atrativos mais óbvios deste roteiro. Na realidade ele oferece um mergulho não só dentro ‘Da Floresta Tropical’, mas permite entender diferentes comunidades florestais em variadas condições climáticas e geográficas. Flora exuberante com mais de 450 espécies de árvores identificadas em um só hectare. Mamíferos peculiares endêmicos e outros vertebrados. Insetos da beleza mais impressionante e mais de 200 espécies de pássaros”. Disponível em <http://www.costadocacau.com.br/pt/costadocacau.php>. Acessado em 24/08/2012.

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Ibid.

corporal em áreas de agronegócio consolidam um projeto – político, porque é intencional, e pedagógico, porque é formativo – de oferecer a promessa de uma experiência única aos visitantes, provocando e estimulando todos os sentidos dos indivíduos. Tal qual afirma Mascarenhas (2005, p. 281):

A concentração de várias modalidades ou serviços num só equipamento justifica-se pelo acirramento da concorrência, e constitui reflexo da própria tendência à formação do capital monopolista também no circuito das práticas de lazer. Os altos investimentos necessários em inovação, a dificuldade de acesso ao crédito, as incorporações, as fusões etc., são alguns dos fatores que estão na base deste processo, dando forma à *grande indústria do lazer*. Expansionista e centralizadora, ela está sempre a procura de novos mercados, instalando-se em novas e diferentes regiões, convertendo todo o tipo de prática. E mesmo onde existe esforço por um setor da população para ir em busca da natureza, do esporte, do arte através da atividade pessoal e amadorista, essas atividades são rapidamente metamorfoseadas. Onde penetra, tudo o que toca, o *capital divertido* transforma em *mercolazer*.

Neste sentido, os conteúdos da cultura corporal no âmbito do lazer materializado na territorialidade do agronegócio tendem não só a converter terra e práticas em mercadoria, mas, ao mesmo tempo, desconstruir todas as relações existentes entre o homem e a natureza dotadas de sentido e significado humano, rompendo os nexos constitutivos do homem com a natureza e desconectando as vivências do lazer com o mundo do trabalho e a produção da existência humana.

As relações entre homem e natureza as quais emergem da atividade social necessária para o processo de produção e reprodução da existência humana são desconfiguradas do seu sentido ontológico definido por Marx e Engels ao longo de toda a obra destes autores.

Além disto, os conteúdos das práticas corporais no âmbito do lazer desta territorialidade passam a estar desvinculados do ciclo natural de produção da vida e, passam a estar em total sintonia com os ciclos de produção e reprodução da força de trabalho e do próprio capital, ganhando forma por meio do deslocamento de um conjunto de pessoas das cidades indo à busca de diversão, prazer e relaxamento efêmeros e imediatos.

Se, por um lado, o lazer foi inventado nos principais centros urbano-industriais do nosso país no início do século XX enquanto fórmula encontrada pela burguesia com o intuito de administrar as experiências culturais do tempo livre, educando e adaptando a classe

trabalhadora à lógica produtiva e ao desenvolvimento do capitalismo, da industrialização e da modernização (MARCASSA, 2002), por outro, o lazer mercadoria no campo vem se institucionalizando articuladamente à produção e reprodução do capital, substituindo ou colocando à venda antigos hábitos e práticas de diversão e descontração da população brasileira camponesa por um conjunto de novas atividades lúdicas, recreativas e culturais.

Tais atividades passam a representar “[...] a penetração da indústria cultural sobre o imaginário social, configurando valores, comportamentos, desejos e formas de comunicação selecionadas e organizadas pela racionalização da vida cotidiana e pela mercantilização das relações sociais” (MARCASSA, 2002, p. 193).

Se é verdade que absolutamente todas estas práticas da cultura corporal no campo configuradas enquanto lazer mercadoria encontram-se nas mãos da iniciativa privada, também é verdade que políticas públicas, sobretudo as políticas municipais, passam a promover, orientar e incentivar estas vivências, publicizando e divulgando atrativos, locais, espaços e equipamentos específicos para tais.

É o que se pode encontrar, enquanto evidência, em todos os sites das Prefeituras Municipais dos integrantes do circuito da Costa do Cacau, veiculando um conjunto de informações acerca de turismo, cultura, esporte e lazer as quais revelam verdadeiros Projetos Políticos Pedagógicos destes municípios no plano da educação e da cultura vinculados à lógica do lazer mercadoria. Desta feita:

As políticas públicas voltadas à ocupação saudável e controlada do tempo livre da classe trabalhadora de um lado e a disseminação de valores, idéias e práticas da indústria cultural de outro, acabam definindo o lazer como uma instituição, ou seja, como um conjunto de atividades cujas normas internas ganham um estatuto próprio de funcionamento [...]. (MARCASSA, 2002, p. 193).

Tal qual atesta o principal veículo de informação e propaganda da Costa do Cacau, “O Roteiro de Ecoturismo RPPN’S é um exemplo perfeito de iniciativa privada que fortalece o desenvolvimento sustentável baseado na conservação de um dos ecossistemas mais importantes do Planeta Terra”⁷¹.

⁷¹ Disponível em <http://www.costadocacau.com.br/pt/costadocacau.php>. Acessado em 24/08/2012.

As novas atividades no interior do campo brasileiro são, para Graziano da Silva e Del Grossi (1998), fruto da modernização conservadora da agricultura, sobretudo a partir dos anos 80 e 90, quando as unidades produtivas agropecuárias passam a integrar verdadeiras redes de produção, cada vez mais especializadas, as quais visam atender diferentes nichos e segmentos de mercado.

Uma das consequências foi a proliferação de empresas prestadoras de serviços – dentre eles técnico-produtivos – especializados por toda a economia. Assim, atividades as quais pertenciam, antigamente, ao dia a dia dos próprios estabelecimentos rurais (como preparo do solo, colheita, pulverizações, dentre outras) passam a ser realizadas por agências especializadas, um verdadeiro movimento de terceirização das atividades agrícolas no país (GRAZIANO DA SILVA; DEL GROSSI, 1998).

Para os autores, o avanço da modernização das atividades agropecuárias levou a uma nova divisão do trabalho no interior das próprias unidades familiares, possibilitando a ocupação de membros da família em outras atividades, sobretudo em *atividades rurais não-agrícolas*. Com isto, estes membros da família passam a combinar a produção agrícola da sua unidade com outra atividade externa, agrícola ou não.

A combinação de atividades agrícolas com não-agrícolas – conhecida como pluriatividade – tornam-se permanentes nas unidades familiares rurais, tendo em vista as mudanças sociais e econômicas do campo brasileiro. Desta feita, ganha-se destaque no campo a valorização e o avanço de atividades rurais com fins não-agrícolas. Conforme os autores:

A procura pelas áreas rurais não é exclusividade das indústrias. Há também uma nova onda de valorização do espaço rural, capitaneados por questões ecológicas, preservação da cultura “country”, lazer, turismo ou para moradia. Observa-se em todo o mundo uma preocupação crescente com a preservação ambiental que estimulou novo filão do turismo: o ecológico. A nova forma de valorização do espaço vem a remodelar as atividades ali existentes, em função da preservação ambiental e do atendimento aos turistas (Ibidem, p. 166).

Como foi exposto anteriormente, as mudanças no contexto rural da região sul da Bahia, sobretudo econômicas, em virtude da praga da vassoura-de-bruxa, levaram as propriedades pertencentes ao agronegócio – as quais pautavam sua produção na monocultura do cacau – ao desenvolvimento de atividades não-agrícolas.

Mas estas são impulsionadas, também, por um conjunto de determinações as quais passam a promover a pluriatividade no campo. Além deste desmonte das unidades produtivas monocultoras, ocorre o crescimento da qualificação de profissões técnicas agropecuárias e de profissões tipicamente urbanas as quais alavancam as atividades não agrícolas no campo; ocorre o aparecimento de novos produtos e mercados no campo, como animais jovens, exóticos, frutas frescas e flores ornamentais; forma-se uma complexa rede de prestação de serviço no campo, sobretudo com a agroindústria e as empresas de distribuição; e, ocorre a melhoria da infraestrutura social e de lazer no campo, com facilidades de acesso, meios de comunicação e, inclusive, alguns serviços públicos, como saneamento básico e transporte (GRAZIANO DA SILVA; DEL GROSSI, 1998). Com efeito:

Várias dinâmicas econômicas estão agindo no meio rural no sentido de incrementar a pluriatividade. [...] o grande crescimento das ocupações rurais não-agrícolas nos países latino-americanos se deveu, por um lado, à própria queda no nível de emprego nas atividades agrícolas, o que obrigou a população rural a buscar outras formas de ocupação; e, por outro lado, pela extensão e ampliação dos mercados de bens e serviços para os setores rurais. Ambos os fatores citados são resultados da própria reestruturação da agricultura. A generalização do dinheiro como forma de pagamento da força de trabalho gera maiores possibilidades de desenvolvimento das atividades comerciais para atender às demandas de bens de consumo (Ibid., 168).

As atividades rurais não-agrícolas não necessariamente dependam diretamente do desenvolvimento da agricultura da unidade produtiva em que ocorrem. Elas passam a ser impulsionadas, por exemplo, pelo desejo de consumo da própria população urbana, as quais procuram bens e serviços não-agrícolas no campo brasileiro. “São dinâmicas de origem tipicamente urbanas impulsionadas muito mais pelo crescimento das cidades da região” (GRAZIANO DA SILVA; DEL GROSSI, 1998, p. 169).

Para os autores, como existem no Brasil, em quase todas as regiões, grandes aglomerados urbanos, demandas de atividades e serviços são geradas – pelos próprios setores urbanos e independentes das atividades agrícolas locais – ocasionando importantes e decisivas alterações de desenvolvimento do campo de uma região. É caso das atividades rurais não-agrícolas de lazer e de preservação ambiental pela população dos grandes centros urbanos, haja visto o constante crescimento de pesque-pagues, fazendas de caça, criação de animais ornamentais, produção de mudas ornamentais, festas de peões, dentre outras.

Estas novas atividades resultantes da agregação de serviços relativamente artesanais, não obstante, de alta especialização e conteúdo tecnológico, associados a produtos animais e vegetais transformam-se em alternativas de emprego e renda no campo, mas que, aos poucos, passam a integrar verdadeiras cadeias produtivas relativamente complexas e sofisticadas.

A denominação de Graziano da Silva e Del Grossi (1998) de “novo rural” e “rurbano” procura destacar a pluriatividade do campo brasileiro, onde se assiste cada vez mais a uma intensa e complexa rede de atividades as quais estão hegemonicamente subsumidas ao capital, seja a agricultura moderna baseada em *commodities*, seja o conjunto de novas atividades agropecuárias especializadas e baseadas em nichos especiais de mercados, ou ainda, seja o conjunto de atividades não-agrícolas desenvolvidas no campo brasileiro, ligadas à moradia, lazer e turismo.

Estas últimas fazem com que a produção propriamente dita agrícola passe a ocupar cada vez menos tempo de trabalho das famílias do campo. Tal qual a particularidade da região sul da Bahia permite constatar – sobretudo a conhecida Costa do Cacau – atividades de turismo rural, fazendas-hotéis, pousadas rurais, chácaras e sítios de lazer e turismo passam a se expandir, acentuando cada vez mais a materialização do lazer mercadoria no campo brasileiro.

Analisar o lazer no campo brasileiro, sobretudo em áreas de agronegócio, requer a necessidade de se levar em conta a mesma e rigorosa consideração acerca da problematização deste fenômeno moderno no complexo da economia capitalista.

Assim sendo, há que se considerar o lazer enquanto fenômeno concreto, situado, historicamente determinado pelo desenvolvimento das forças produtivas e pelas relações sociais de produção, as quais, em última instância, determinam sua estrutura e forma, bem como, as possibilidades de apropriação e usufruto.

Conforme Taffarel (2005) são os dados acerca da economia política os quais possibilitam a compreensão da forma pela qual se encontra, hoje, um processo – em franca expansão – de decomposição, degeneração e destruição das forças produtivas, sendo esta a forma de o capital se reproduzir, o que trás determinações para as relações sociais estabelecidas no plano da cultura e do lazer.

Portanto, ao mesmo tempo, evidencia-se o lazer – e demais formas de apropriação da cultura – “[...] em franca degeneração e decomposição de seus valores genuínos, subsumido à

maneira do capital de produzir mercadorias para usá-las e trocá-las em relações capitalísticas” (Ibidem, p. 93).

O lazer situa-se na divisão social internacional do trabalho e corresponde – carrega nexos constitutivos – às formas pelas quais se organizam a produção da vida social e as relações sociais delas correspondentes:

Os profissionais do lazer, ao construir esse campo de atividade humana, não o fazem segundo suas próprias cabeças, mas considerando condições objetivas, determinadas ao longo da história e das relações de produção possível em dados momentos históricos. [...] Isso é visível quando observamos o empresariamento do lazer internacionalmente – sistema de franquias, mercadorização do lazer nas inúmeras ofertas do mercado, empórios e centros turísticos, espetacularização na mídia e nos fantasiosos eventos e esportivização nas inúmeras competições oferecidas como opção de lazer (Ibidem, p. 93).

Partindo-se da complexidade da economia política, evidenciam-se dados os quais demonstram a maneira pela qual o capital busca, constantemente, se reproduzir e manter sua hegemonia, seja por meio dos ajustes os quais realiza no mundo do trabalho (por meio de suas reestruturações produtivas), seja por meio das formas e modelos de acumulação de bens e produtos destinados à troca e venda (forma de flexibilização posta em prática, atualmente, com referência na produção e circulação de mercadorias) ou, ainda, por intermédio da forma como politicamente conduz as intervenções do Estado – ou não as permite fazer-se – em áreas estratégicas, como a questão social (TAFFAREL, 2005).

Há que se defender que existem nexos constitutivos e determinantes entre o lazer – como outras práticas culturais, como o esporte, a dança, as lutas, o jogo, dentre outros – e demais formas de práticas, políticas, cultura, teorias do conhecimento e teorias pedagógicas, não se tratando de “[...] mundos à parte (ou de partes do mundo), mas de um mesmo e único movimento: as demandas dos homens no processo histórico de produção e reprodução de sua existência” (PEIXOTO, 2010, p. 100).

As práticas dos homens ao longo da história são produzidas na mesma totalidade histórica na qual estes mesmos homens buscam garantir a continuidade de sua existência e, portanto, só podem ser compreendidas nesta mesma totalidade (Ibidem).

Desta forma é que a complexidade e a totalidade das relações nas quais estão inscritas a produção da vida permitem o entendimento da relação do trabalho – em sua forma mais geral e no campesinato especificamente – com o lazer e as práticas culturais de maneira mais ampla.

A compreensão do modo como os homens chegaram a ser o que são hoje, a forma como se encontram as dadas condições sociais, objetivas e concretas, as relações sociais que daí emanam, as formas de apropriação dos bens os quais produzem historicamente, as condições nas quais produzem e se apropriam desta produção e, as diversas práticas – como as práticas culturais de lazer realizadas no campo e, sobretudo, em áreas de agronegócio – organizadas na vida social possuem, como referência central, os homens reais produzindo a vida.

A lógica explicativa perpassa pela ação do pensamento a qual permite a expressão do movimento real das relações de produção capitalista e, nelas, a compreensão das formas de apropriação e consumo, das ideias e pensamentos, das teorias do conhecimento e das práticas pedagógicas correspondentes, das políticas e intervenções sociais (Id., Ibid.)⁷².

No mesmo processo de produção da existência, em decorrência do grau ou estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção encontram-se os nexos constitutivos, as determinações, as contradições e as possibilidades explicativas e superadoras das práticas humanas, dentre elas, as políticas, a educação, a produção do conhecimento, o esporte e o lazer, tendo, cada um destes, que “[...] responder as demandas concretas dos homens, que se desenvolvem junto com as forças produtivas e as relações de produção” (PEIXOTO, 2010, p. 104).

⁷² Peixoto (2010) aponta que, por meio do *materialismo histórico e dialético* enquanto teoria social mais avançada e capaz de viabilizar a apreensão da totalidade das relações sociais nas quais se inscrevem as necessidades humanas pelas quais demandam, por exemplo, o lazer no atual tempo histórico, deve-se considerar: 1) a *prática* dos homens como *critério de verdade* (os indivíduos reais, as suas ações e suas condições materiais de existência); 2) o princípio da *anterioridade da existência material* em relação à consciência; 3) a *existência como dependente da ação direta de produzi-la* (satisfazer necessidades essenciais para existir); 4) a *produção da existência* enquanto uma realidade dependente da *condição física* dos homens, das *condições naturais* já elaboradas e do estágio de desenvolvimento das *forças* com as quais os homens vão realizar a produção; 5) o *modo de produção da existência como determinante das relações sociais* dos homens entre si, com a natureza e das ideias e pensamentos daí decorrentes; 6) as ideias, os pensamentos, a religião, a consciência e as representações são *práticas diretamente dependentes do modo como os indivíduos produzem seus meios de vida*; 7) a viabilidade de o homem *conhecer, transformar e revolucionar o mundo real exterior* com o qual se relaciona e produz sua existência; 8) a viabilidade do conhecimento da realidade está determinada pelo *conhecimento das bases naturais e de suas modificações* provocadas pelo homem no decurso de sua história.

No mesmo movimento de modificação e aprimoramento das forças produtivas e das relações sociais de produção, o lazer também se transforma, “[...] atendendo às demandas de segmentos tão específicos quantas forem as formas do trabalho na divisão social do trabalho que se vai desenhando ao longo da história dos homens” (Ibid., p. 105).

No intuito de compreender o real em sua concretude, bem como, as possibilidades e contradições da *práxis* do lazer inserido no complexo econômico do modo de produção capitalista, há que se postular o trabalho – o modo de produção da existência humana – e suas extensões para outras áreas e esferas da vida – atingindo a arte, a cultura, a educação, o esporte e o próprio lazer – subsumidas a dupla exploração da mais valia: absoluta e relativa.

Com o intuito de se continuar prevalecendo a dominação e o imperialismo do capital, o mesmo movimento de sua mundialização teve que gerar um processo altamente destrutivo das forças produtivas, esgotando-se as possibilidades civilizatórias de humanização, não a tornando generalizável. É desta forma que a era de mundialização do capital é, ao mesmo tempo, a era da destruição do meio ambiente, da destruição dos trabalhos, da corrida armamentista e militarista, do desemprego e das perdas dos direitos sociais, das guerras, da pobreza e das doenças (TAFFAREL, 2005).

Observa-se, também, o Estado funcional às reformas e operações de reorganização do capital, na medida em que se assiste à decomposição de suas responsabilidades, direitos e garantias, afastando-se cada vez mais de seu caráter de público, ao realizar o movimento de transferir a garantia de empregos, as riquezas naturais (minérios, água, terra) os serviços de comunicação, transporte, rodovias, ferrovias, aeroportos e portos – todos depositados nas mãos da iniciativa privada (Idem).

Ao mesmo tempo, os espaços públicos – dentre eles os quais possibilitariam o lazer, na cidade e no campo – encontram-se em franca destruição e privatização, bem como, são postas em práticas políticas assistencialistas e compensatórias as quais são vistas como sinônimo de investimento e programas de valorização da cultura (Ibid.).

Todas estas evidências de dados, os quais fazem parte da mesma conjuntura e movimento de destruição das forças produtivas, comprimem as possibilidades do usufruto do tempo livre e do lazer, bem como, comprometem a apropriação de práticas culturais, de desenvolvimento e de formação humana.

E, o que compromete ainda mais:

Muitas abordagens sobre o lazer desconsideram a base econômica e política em suas análises. Não radicalizam a reflexão e a ação para a construção de uma outra cultura, considerando a trágica experiência histórica e o esgotamento do processo civilizatório capitalístico, alimentando a perspectiva da humanização do capitalismo, via ética, ciência, educação, regulação/normatização/monitoramento, sem especificação das bases objetivas, materiais e imateriais da educação e da ética (Ibidem, p. 100).

Assim, “[...] as abordagens sobre o lazer são limitadas, se desprovidas da referência de um projeto histórico explícito, superador do modo de o capital organizar a produção – uso e troca de mercadorias” (Ibid., p. 92). E, por fim, defende-se “[...] a necessidade histórica de as práticas pedagógicas e a produção do conhecimento estarem sintonizadas com processos revolucionários no campo da economia política, em que pode ser identificada a possibilidade concreta de construção de outra cultura” (p. 92).

Segundo Taffarel (2005), no âmbito do complexo econômico capitalista, é possível identificar uma economia de base especulativa e parasitária, bem como, uma economia de base empresarial capitalista e, outra, estatal empresarial de cunho lucrativo ou não, as quais investem onde podem para obter lucro, apoiando-se na reestruturação produtiva do capital, impedindo e gerando repercussão social destrutiva e catastrófica aos direitos sociais, dentre eles, ao lazer.

Tais economias passam a ser desenvolvidas por setores os quais se beneficiam de lucros, privatizações e destruição de empresas estatais – como as atuais parcerias público-privadas (PPPs) –, ou ainda, por meio de flexibilizações, terceirizações e precarizações de serviços e garantias de direitos (Idem).

O lazer, neste complexo econômico – economias de base especulativo-parasitária, empresarial capitalista e estatal empresarial de cunho lucrativo ou não – assume e incorpora determinados princípios constitutivos destes complexos, mantendo-se como critério:

[...] a apreensão e explicação do lazer enquanto realidade que se efetiva no processo de desenvolvimento das *forças produtivas* e das *relações de produção* próprias ao modo capitalista de produção da existência, dedicando atenção especial à forma particular como este se desenvolve na formação social brasileira. Tal posicionamento decorre da constatação dos dados da realidade que nos permitem afirmar que as leis gerais do desenvolvimento histórico do capitalismo, embora mais complexas, permanecem as mesmas e são hegemônicas em todo o mundo, determinando o conteúdo e a forma

como os homens comem, bebem, se vestem, habitam, se locomovem, investigam, apreendem e explicam o real, estando na totalidade destas relações a forma como se divertem (PEIXOTO, 2011, p. 333) (destaque da autora).

O lazer, tal qual a base material da produção da vida deste complexo, representa a proliferação de grandes negócios, a forma de revitalização da economia por meio do discurso da geração de empregos e renda – ainda que precarizados e terceirizados – e, forma de operação de compra e venda de serviços, espaços, territorialidades, práticas, bens e produtos, como forma de garantir altos rendimentos (TAFFAREL, 2005).

Paixões, desejos, sonhos e necessidades supérfluas, alienantes e alienadas são mobilizados, propagandeados pela *mídia*, pelo *marketing* e pela imprensa, como forma de garantir o consumo de mercadorias – o próprio lazer se torna uma delas – no tempo livre do trabalho (Ibidem).

No âmbito da lógica das privatizações de espaços públicos, investe-se, também, em setores os quais representam interesse do capital, como a realização de megaeventos e festas culturais:

No lastro das grandes festas, como o carnaval, a privatização de espaços públicos está presente em prejuízo dos interesses públicos. Nas competições esportivas, isso fica evidente nas maneiras de controle ideológico via educação, com as campanhas de busca de talentos esportivos e de aceitação passiva da condição de não praticante ativo de esportes, na linha de “quem não joga assiste” (Ibid., p. 95).

Sem muitos esforços, parece ser possível encontrar os nexos constitutivos da racionalidade do agronegócio com tal complexo econômico, sendo que sua estrutura fundiária e racionalidade econômica se definem e se expressam muito mais pela dimensão *negócio* do que pela dimensão *agro*.

Na lógica da exploração mercantil, do lugar mercadoria e da terra como fonte de lucro e renda, pautando-se o modo de produção do capitalismo no campo, edifica-se princípios do lazer os quais apresentam nexos constitutivos com a base material da produção.

A ocupação e o uso da terra, enquanto base da relação material da existência, bem como, a dimensão simbólica e cultural deste local de produção e vida, seus diferentes sentidos e

significados são elementos fundamentais para se situar o lazer no complexo econômico, social e cultural da economia capitalista no campo.

Desta feita, é possível confirmar, em partes, a tese de que a função social da terra e sua ocupação econômica a partir do modo de produção da vida no campo e da relação do ser humano com a terra determinam em última instância as atividades da esfera educacional e cultural, dentre as quais as atividades da cultura corporal no âmbito do lazer, ao evidenciarmos o sólido desenvolvimento do lazer mercador em áreas de agronegócio, como já visto, uma racionalidade típica do modo de produção capitalista assentada nas bases técnicas e científicas da 'modernização' da agricultura com base na industrialização e na maquinaria avançada e, pautada fundamentalmente no economicismo mercantilista.

Não obstante, esta é, ainda, uma análise unilateral, visto a necessidade de se apresentar os dados referentes à confirmação da mesma tese de que a função social da terra e sua ocupação econômica trazem determinações de outra ordem – porém, na análise que se segue – em áreas de reforma agrária, incluindo-se os conteúdos da cultura corporal no âmbito do lazer.

Conforme aponta Mascarenhas (2005, p. 283), “É evidente que o processo de mercantilização do lazer não é um todo homogêneo. No complexo quadro da realidade contemporânea [...], atuam tanto as contra-hegemonias como os restos ainda vivos de formações sociais pretéritas que emergem sobre o presente”.

Recorrendo à própria nota explicativa do autor:

As contra-racionalidades [...] podem ser entendidas como as iniciativas não sintonizadas com a razão instrumental cujos princípios de eficácia, produtividade e lucratividade articulam pelo mundo os mesmos modos de ser e de viver. Pode-se dizer que são as iniciativas – quase sempre espontâneas, locais e sem maior sustentação política – de apropriação do lazer para o consumo social, possibilidade e ponto de partida para a articulação da ação coletiva de caráter sociotransformador. Já sobre as determinações pretéritas que agem sobre o presente, para além do ócio, poderíamos citar ainda o caso da recreação, em certa medida, uma prática social cujos sentidos foram incorporados pelo lazer, o que faz com que um e outro fenômeno sejam, quase sempre, tomados como iguais (MASCARENHAS, 2006, p. 76).

Entende-se que as possibilidades de lazer do camponês o qual organiza seu modo de produzir a vida em uma racionalidade econômica de caráter coletivo, solidária e baseada na agricultura familiar, como é o caso de áreas de reforma agrária, expressem possibilidades formativas as quais podem ser caracterizadas como racionalidades contrárias a da ordem do agronegócio. As possibilidades formativas e as perspectivas emancipatórias da cultura corporal no âmbito do lazer de maneira geral serão analisadas e expostas no tópico a seguir, bem como, a particularidade (pensando-se na relação entre a totalidade, o singular e o particular) de um conjunto de experiências formativas e perspectivas emancipatórias da cultura corporal no âmbito do lazer em um Assentamento do MST – o Assentamento Terra Vista – será exposta no capítulo 3 desta tese.

É necessária, entretanto, a retomada do debate acerca da constituição do lazer em seu processo de *vir a ser*, pensando-se, portanto, neste enquanto um fenômeno contraditório e em movimento, gestado no interior das práticas culturais da antiguidade clássica e da sociedade feudal e assumindo novas determinações conforme o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção.

Sendo assim, é preciso ser feito o resgate histórico de gênese e desenvolvimento do lazer para apreender suas possibilidades formativas e perspectivas emancipatórias nas áreas de reforma agrária, visto que as formas pretéritas de ocupação do tempo livre carregam determinações para o tempo de lazer do pequeno produtor camponês.

2.5 – Determinantes históricos e ontológicos do lazer e possibilidades emancipatórias em áreas de reforma agrária.

Como forma antecessora do lazer, o ócio possui dimensão fundamental nesta pesquisa, pois, enquanto um dos fenômenos culturais mais antigos de que se tem registro ao longo da história da humanidade, assumindo diversas feições e significados em conformidade com os modos de produção social e relações humanas neles construídos, está muito associado ao modo de vida do campesino.

É preciso compreender o ócio como:

[...] uma expressão tipicamente do mundo pré-capitalista, embora persistente entre nós como uma idéia-força capaz de resgatar experiências anteriores e formas de sociabilidade perdidas no tempo, mas que ainda permanecem no imaginário social. Dessa forma, a explicitação dos valores e dos significados culturais alusivos à ordem social em vigor, que acabaram por subsumi-lo a uma série de novas atividades lúdicas – de recreação, de lazer –, aponta para uma tendência na qual o ócio caminha para o seu completo esvaziamento, ainda que continue vivo na memória coletiva por muito tempo (MARCASSA, 2004, p. 171).

É concebível, portanto, que o lazer nega, porém, em certa medida, incorpora o ócio, expressando uma relação de ruptura e continuidade:

Embora o ócio se apresente como uma forma residual de apropriação do tempo livre, sendo amplamente hostilizado pelo sistema de metabolismo social estruturado pelo capital, algo tendente ao desaparecimento, ele ainda pesa como enorme tradição (MASCARENHAS, 2006, p. 76).

Até se chegar a esta configuração radicalmente transformada e desenvolvida – o lazer moderno – este fenômeno deve ser entendido como algo que não se movimenta ou se desenvolve por si só, mas, que é produto de determinados condicionamentos históricos os quais são contraditórios e dinâmicos. Assim, postula Marcassa (2004, p. 166):

Para compreendê-lo temos de percebê-lo em sua historicidade, apanhá-lo em movimento, enxergá-lo como expressão dos diferentes modos de vida constituídos e como manifestação cultural que, permeada por valores e sentidos específicos, acaba por adquirir características próprias.

Neste sentido, na tentativa de se compreender seus antecedentes – do lazer – é possível reunir alguns apontamentos acerca da constituição do ócio no curso da história da humanidade, apontamentos estes os quais expressam múltiplos sentidos constituídos pelos diferentes modos de organização da vida.

Conforme apresenta Munné (1980), é possível localizar a primeira manifestação do ócio na Grécia Antiga, sendo este derivado do ideal clássico *skholé*, o qual significava uma condição ou estado de isenção de atividade produtiva, estar livre da necessidade de trabalhar, ou seja, como a negação do trabalho, em detrimento de ser um determinado tempo para si mesmo, ideal

de liberdade e contemplação, desdobrando-se no cultivo à sabedoria, à felicidade, à beleza e outras virtudes mais.

Portanto, tal qual salienta Mascarenhas (2006), neste contexto, o ócio não era concebido como um tempo livre do trabalho, mas, como um próprio tempo social de não trabalho, podendo ser vivenciado somente por aqueles considerados homens livres, os quais não necessitavam trabalhar, podendo desfrutar da vida na *pólis*.

Para Marcassa (2004), o ideal clássico de ócio, apesar de grandiosa experiência civilizadora, por ser cultivado enquanto uma virtude, “possibilitando uma ação intelectual destinada ao aprimoramento do espírito na sua forma pensante e a busca por valores supremos como o bem, a verdade, a justiça, a temperança e o bem-viver” (p. 166), ao mesmo tempo, supunha a conservação de uma vida fundada na opressão, dominação e exploração do homem pelo próprio homem, pois, muitos que ali viviam produziam, com seu próprio trabalho, a vida e existência de todos.

O trabalho, aqui, era considerado atividade penosa, desprezível, devendo ser realizado somente pelos escravos:

Neste contexto, o ócio é expressão de uma experiência particular e demonstrativa da classe dos homens livres e representa, portanto, a liberdade possibilitada pelo não-trabalho numa sociedade escravista verticalmente estratificada (Idem, p. 166).

A ascensão do Império Romano provocará alterações significativas no modo de vida social, transformando, também, as experiências de ócio na sociedade. Se o ideal clássico de *skholé* condicionava o ócio à antítese do trabalho, neste contexto ele passará a estar associado ao *otium* romano, um tempo de descanso do corpo e recreação do espírito (MASCARENHAS, 2006).

Em Roma, o trabalho deixa de ter uma conotação negativa, tal qual possuía na Grécia Antiga e, o ócio, ao invés de ser a sua negação, passa a estar associado a um tempo liberado, assumindo o significado de um tempo livre das obrigações, deixando de ser, portanto, um estado de vida contemplativo – um modo de ser e viver – e sim, convertendo-se em um estado de atividade, um tempo de ocupação como forma de recompensa e recuperação para o trabalho (MARCASSA, 2004).

A promoção de atividades recreativas de massa são exemplos típicos desta concepção de ócio assumido na sociedade romana, por intermédio da conhecida política do *panis et circens*, modelo de diversão e passatempo da maioria da população a qual assistia as lutas sangrentas entre gladiadores nos circos romanos – diga-se de passagem, “[...] um importante meio de despolitização e controle inaugurado e patrocinado pelo Estado” (MASCARENHAS, 2006, p. 91).

Mais uma vez, com novos sentidos e significados atribuídos ao trabalho, com o advento da Idade Média, alteram-se as ideias articuladas em torno do ócio, num momento histórico o qual se tem a decadência do Império Romano e a ascensão do cristianismo, bem como, uma abrupta modificação no modo de produção da existência humana, materializando-se novas relações de classes (aqui representadas entre senhores feudais e servos).

O trabalho volta a ter uma conotação negativa, representando indignidade, ressurgindo um ócio com *ideal de nobreza*, significando um tempo de nada fazer, porém, produtivo, ou seja, pressupondo:

[...] o cultivo de atividades livremente escolhidas, como a guerra, a política, as justas e batalhas medievais, a religião e a ciência, de forma que a dedicação às essas atividades passa a indicar elevada posição social, tanto pela conotação negativa que o trabalho volta a assumir, quanto pela diferenciação de classe garantida por uma vida de ociosidade (MARCASSA, op. cit., 167).

Representando riqueza e poder, o ócio passa a ser concebido como espírito lúdico classista e estilo de vida cavalheiresco (MUNNÉ, 1980), associando-se os conceitos de ócio e ociosidade. Também, por significar ostentação de posses, nobreza e riqueza familiar, deixa de ter uma configuração subjetiva e pessoal, devendo, agora, ser exteriorizado.

Não obstante, ao lado desta concepção de ócio destinado à *classe ociosa*, é possível o reconhecimento do dito *ócio popular*, aquele representado, ainda, como tempo de descanso e divertimento, materializando-se por meio das festas promovidas e supervisionadas pela Igreja e pelos senhores feudais (MASCARENHAS, 2006). Neste sentido:

[...] as diferentes formas de ocupação do tempo, como o trabalho corporal, as festas, os jogos, espetáculos, danças e comemorações, representavam um perigo à purificação da alma e um desvio dos homens do caminho que os levaria ao encontro de Deus. Por isso, à noção de ócio são associadas apenas as práticas relacionadas à contemplação, à oração e a elevação do

espírito, porém, controladas e disciplinadas pela Igreja. Assim, [...] o ócio ganha um sentido de lícito, permitido, concedido, sendo o termo latino *licere* aquele que melhor representa a manifestação do ócio neste contexto (MARCASSA, 2004, p. 168) (destaque da autora).

Os rígidos controles religiosos, associados às ideias puritanas, ao renascimento e ao pensamento liberal levaram, novamente, o ócio a receber novos contornos de sentidos e significados. Agora, tem-se o *ócio como vício*, associado à vadiagem, aos prazeres pessoais e à preguiça (Id., Ibid.).

No início da Idade Moderna, tais práticas passam a ser veementemente condenadas pelo puritanismo religioso disseminado pela reforma protestante, estando todos os princípios ético-religiosos voltados para a glorificação do trabalho. Somente por meio deste é que os homens alcançariam o reino do céu, sinônimo, portanto, de dignidade e salvação. Concebido como “pecado capital”, há que se combater os perigos da ociosidade, das distrações e dos prazeres mundanos (MASCARENHAS, 2006).

A valoração do trabalho somada às modificações do modo de produção da existência humana, como por exemplo, com a crescente incorporação da maquinaria ao processo produtivo e o crescimento das grandes industriais, serão cruciais para a substituição ou supressão das práticas de ócio, por aquilo que se convencionou chamar como lazer.

O ócio torna-se inconciliável com o ideal de existência humana, passando esta a estar atrelada à racionalidade produtiva nascente da ordem e da disciplina do trabalho tipicamente capitalista.

Para Marcassa (2002), é justamente este novo conjunto de práticas recreativas e atividades lúdicas, apresentadas como estratégia – do capital – como substituição do ócio, definindo a correta e coerente forma de se utilizar o tempo livre, é se que passa a chamar de lazer.

Essa explicação parece ganhar consistência à medida que a racionalidade moderna e a lógica produtiva vão se tornando hegemônicas, atribuindo ao tempo livre um caráter econômico, mercantil, metódico, rígido e contabilizado, cuja máxima “tempo é dinheiro” acaba por transformar a experiência do ócio numa prática sem qualquer indicativo de valor (Id., 2004, p. 170).

Concebido desta forma, o lazer passa a ser “componente funcional imprescindível ao equilíbrio social, garantindo condições adequadas ao trabalho e contribuindo para a formação moral dos indivíduos” (MARCASSA, 2004, p. 19).

Vislumbrar o lazer enquanto instrumento de normas e valores consonantes com os interesses hegemônicos pautados pela racionalidade produtiva capitalista parece ser algo intrínseco a gênese e desenvolvimento deste fenômeno social.

As práticas recreativas, como se sabe, foram importante instrumento pedagógico do projeto de formação e intervenção na saúde biológica e social da população, tanto em âmbito escolar como fora deste espaço de escolarização formal (MARCASSA, 2004).

No Brasil, ao longo do século XIX e primeiras décadas do XX, a recreação foi marca de um modelo educativo de controle corporal o qual visava modificar os comportamentos e os modos de vida herdados da tradição colonial. Como estratégia de controlar o tempo, os espaços e as práticas realizadas nas escolas – sobretudo nos momentos vagos das atividades obrigatórias – tal ação educativa (leia-se corretiva) passou a se disseminar para além dos tempos e espaços escolares, invadindo os ambientes domésticos, as ruas e bairros e, todas as formas de relações sociais (Id., *Ibid.*).

Tais preocupações fizeram parte dos debates e ações programáticas por parte de inúmeros atores sociais da época, dentre eles, a *Associação Brasileira de Educação – ABE*, a qual, em 1927, na *Primeira Conferência Nacional de Educação*, expressa em suas teses⁷³ a preocupação com os “*divertimentos infantis*”, passando a compor o projeto educacional da ABE. Assim, as práticas discursivas e institucionais passam a ser estabelecidas e materializadas tanto na educação escolar como em outros tempos e espaços não escolares:

A literatura, o cinema, o teatro, o museu, os parques ao ar livre, os clubes, a rádio, entre outros, foram reconhecidos e problematizados como possibilidades educativas. Em nome da modernidade e do progresso do país, os ‘divertimentos infantis’ foram utilizados, divulgados e constituídos como conteúdos pedagógicos diferenciados na educação das crianças. Essas novidades pedagógicas estavam impregnadas de intencionalidades moralizadoras, higiênicas e eugênicas, figurando assim como

⁷³ Conforme Silveira e Linhares (2006), os *Anais da I Conferência Nacional de Educação da ABE* apresentam 113 teses, bem como, um *Álbum Fotográfico* do evento, sendo este organizado em comissões temáticas: *Ensino Primário, Ensino Secundário, Teses Gerais, Educação Higiênica e Ensino Superior*.

tempos/espços privilegiados para a “purificação” social, racial e nacional (SILVEIRA; LINHALES, 2006, p. 520).

Na década de 1920 organiza-se no interior da própria ABE a *Seção de Divertimentos Infantis*, possuindo como foco de sua atenção orientar pedagogicamente as recreações infantis nas escolas, bem como, nos contextos não escolares, sempre por meio de ensinamentos atrelados à moral, ao civismo e à alegria sã (Id., *Ibid.*).

A preocupação em orientar as famílias para o bom e correto uso do tempo livre para o divertimento infantil fez com que a ABE criasse, no âmbito da *Seção de Divertimentos Infantis*, a *Seção de Cooperação da Família*, posta a envolver a participação das famílias no processo de educação dos seus filhos. Conforme as autoras:

[...] a recreação e/ou os ‘divertimentos infantis’ abrangiam um diversificado conjunto de práticas culturais voltadas principalmente para o público infantil. [...] As teses destacam o cinema, a literatura, o museu, as diversões ao ar livre e o rádio. Essas práticas, apresentadas como estratégias diferenciadas na educação do público infantil, tinham sua fundamentação na pedagogia escolanovista. Esses novos recursos e possibilidades educativas, ao serem expandidos para além da escola, comportaram um forte viés ‘civilizador dos costumes’ [...] (SILVEIRA; LINHALES, 2006, p. 521).

Vai se fundamentando, assim, um processo formativo o qual expressamente delineava a intencionalidade desta formação, por meio da recreação e dos divertimentos infantis, dentro e fora do espaço escolar. Buscava-se disciplinar o tempo por meio de uma organização e controle rigoroso de todas estas atividades (escolares e extraescolares). Para Marcassa (2004, p. 197), “[...] por meio de atividades lúdicas, jogos e exercícios ginásticos, os limites entre trabalho e tempo livre, obrigação e diversão eram tecidos e revestidos pelas noções de utilidade e recompensa [...]”, indicando a forma como a recreação corresponde a interesses político-ideológicos, servindo-se de instrumento de compensação do mundo do trabalho capitalista.

Assim:

Sob os preceitos da ordem, da disciplina e do comportamento saudável incorporados à escola, a recreação manifesta-se como coadjuvante do processo educativo para o alcance da melhor forma de recuperação das forças para o retorno ao trabalho, incluso aí o trabalho escolar, a diminuição da delinqüência e a ocupação adequada do tempo livre, fazendo-se

protagonista da construção da harmonia e do progresso [...], reforçando, cada vez mais, a prática da recreação como estratégia de controle do tempo livre, tanto dentro, como fora da escola (Ibidem, p. 198).

A Escola Nova foi responsável por renovar a importância do jogo, da ginástica, da recreação e dos divertimentos de uma maneira geral, no interior da escola e, posteriormente, estendendo sua pedagogização para outros espaços. Por meio de uma discussão 'renovadora' estimulou discussões acerca da qualidade do ensino, da centralidade do mesmo no aluno, e da importância de despertar o prazer e o interesse no aspecto educativo, circunscrevendo, também, ideais de racionalidade técnico-científica, eficiência e disciplina, moldando a personalidade e o caráter dos indivíduos, porém, dissimulando o controle com um suposto clima de espontaneidade e liberdade (MARCASSA, 2004).

Nestas mesmas conotações são criados os parques públicos conhecidos como *Jardins de Recreio* no Brasil, a partir de 1920, conforme assinala Marcassa (2004). Atreladas às políticas de urbanização e modernização das cidades, era necessário ocupar adequadamente as horas de lazer da população, evitando que a mesma se sujeitasse à delinquência e à ociosidade. Sendo assim, surgem os primeiros centros de recreios públicos em Porto Alegre, em 1926 e, posteriormente, na capital paulista, em 1935. Ainda conforme a autora:

[...] além de equacionar o problema higiênico, recreativo e educacional, eram necessários a ordem social e municipal, uma vez que a recreação era capaz de promover a saúde física e mental do cidadão exausto nas metrópoles devido aos múltiplos contratemplos provocados pela vida moderna (p. 200).

Em tal contexto, começam a se proliferar parques e clubes para crianças, jovens e adultos, sobretudo, para a população operária, aproveitando-se adequadamente as horas de lazer do trabalhador para a recuperação da força de trabalho e produção e acumulação de capital. Para tal fim específico, procurando conciliar tempo de trabalho e tempo de não-trabalho controlados e orientados para hábitos e bons costumes, cria-se em 1943, o *Serviço de Recreação Operária do Ministério do Trabalho, da Indústria e do Comércio*, expressando explícita ou implicitamente “[...] a pretensão maior da sociedade do capital, qual seja, o controle absoluto de todas as dimensões da vida humana, dentro e fora do trabalho” (Ibidem, p. 200).

Conforme salienta Rodrigues (2006), o Serviço de Recreação Operária – SRO, instituído pelo governo Vargas, serviria para colaborar na (con)formação de um novo modelo de operário, de nação e de país industrial. Mediante isto, “a esta institucionalidade estatal foi atribuída a competência de fomentar, programar a difundir práticas esportivas, culturais e de escotismo, consideradas ‘educativas, sadias e úteis’ à recuperação e fortalecimento do operariado e família” (p. 2).

Evidentemente, estas determinações históricas do lazer típicas da sociedade urbana e industrial estendem-se sobre o conjunto da vida social em sua totalidade, sobretudo conforme a lógica expansionista do capital. Para Mascarenhas (2005, p. 51), “O aprofundamento das relações sociais capitalistas, embora com efeitos diferenciados, estende-se sobre o conjunto da vida social, submetendo um número cada vez maior de áreas à lógica do dinheiro e da circulação de mercadorias”.

Conforme já exposto, tal dinâmica do capital de reprodução e acumulação chega intensamente no campo nas áreas de agronegócio, convertendo a terra, a produção, a cultura, os costumes, a natureza, as práticas corporais, dentre outras, em mercadoria.

Não obstante, as determinações as quais traçam constitutivamente o lazer do camponês tradicional expressam o movimento contraditório das manifestações culturais e lúdicas presentes nas distintas e diferentes áreas do campo brasileiro.

A tendência globalizante de mundialização da cultura permite explicitar que todos os seus elementos constitutivos, dentre eles as festas, as tradições, os costumes e o lazer, estejam impregnados e revestidos de valores, sentidos, significados e símbolos os quais transcendem sua original territorialidade.

Um exemplo típico deste processo pode ser encontrado nas práticas de rodeio do nosso país. Tal prática possui sua origem nos processos de trabalho pecuário – portanto, trazendo nexos constitutivos com o processo de produção e reprodução da existência humana no campo – dentre os quais, em determinados momentos, ocorriam momentos de disputas lúdicas entre peões.

Não obstante, os processos de mundialização da cultura e desterritorialização das culturais locais (ORTIZ, 1994), bem como, a consolidação do agronegócio no campo brasileiro, transformaram esta prática cultural em produto espetacularizado, integrando a vitrine das mercadorias a serem vendidas e consumidas. Conforme Pimentel (2006, p. 92):

Desde o Brasil Colônia, com características particulares de cada região, os rodeios estiveram presentes nas cidades durante festividades e, mais tardiamente, em circos de tourada. Gradativamente, foram hibridados com formas mundializadas de rodeio a fim de manter o nível do espetáculo, este já inserido no braço recreativo do agronegócio: mostras agropecuárias e festas de peão.

Percebe-se, portanto, neste exemplo, uma referência ou experiência de prática singular a qual vai sendo esvaziada em meio à dinâmica da mundialização da cultura, cujo sentido original do rodeio vai sendo deslocado para uma forma padronizada e uniforme, codificado por um processo de esportivização e incorporando traços mais genéricos e assimiláveis pelo grande público.

O camponês tradicional brasileiro expressa, ao mesmo tempo, realidades tão iguais e tão diferentes – em que pese a necessidade de não se poder considerar a cultura como um complexo alheio da dinâmica capitalista e sua tendência de mundialização – que nos obriga aqui trabalhar com a categoria de particularidade enquanto mediação da relação entre o singular e o universal. Tal qual aponta Oliveira (2005, p. 17):

[...] a importância da particularidade (na relação singular-particular-universal) na análise de um determinado fenômeno está no fato de que ela se constitui em mediações que explicam os mecanismos que interferem decisivamente no modo de ser da singularidade, na medida em que é através delas que a universalidade se concretiza na singularidade. A cuidadosa identificação e caracterização da particularidade é condição sine qua non para compreender-se como se dá essa concretização da universalidade no vir-a-ser da singularidade. Somente dessa forma é possível a aproximação do pensamento ao ser concreto da realidade em movimento, ao movimento processual da tensão entre a universalidade e a singularidade, mediada pela particularidade. Quanto mais o pensamento se aproxima dos meandros desses nexos causais da realidade que determinam o movimento de complementaridade entre os contrários, tanto mais poderá captar o processo no qual a universalidade se concretiza na singularidade, através dos traços irrepetíveis desta, através da sua unicidade.

Como se percebe, a autora evidencia – a partir da teoria social de Marx e Engels – que a particularidade é a categoria mediadora da relação entre o singular e o universal. Sendo assim, a relação entre a singularidade e a universalidade se concretiza por intermédio das múltiplas

mediações determinadas pelas relações sociais específicas do contexto – a particularidade – em que os indivíduos estão inseridos. Nas suas palavras:

[...] o singular é tão mais compreendido, quanto mais se tenha captado suas mediações particulares com a universalidade. O singular, portanto, não existe em si e por si, mas somente em sua relação intrínseca com o universal que se faz somente através de mediações – o particular. Por outro lado, o universal só existe quando se concretiza no singular (Ibidem, p. 20).

Desta feita, a particularidade das experiências formativas na perspectiva da emancipação humana – no trato com a cultura corporal no âmbito do lazer – no interior do MST nos revela traços mediadores da relação entre o singular e o universal. A particularidade da cultura corporal no âmbito do lazer nas áreas de reforma agrária do MST sintetiza a singularidade dos movimentos de luta social, bem como, a universalidade da luta pela emancipação humana.

Assim, articulando-se no interior de uma mesma totalidade histórica, portanto, partindo-se do pressuposto contrário às perspectivas microscópicas e fragmentárias de apreensão do real e não descambando para a miopia da autoreferencialidade, afirmamos a existência das contra-tendências, ou seja, comunidades, resistências locais, movimentos sociais, associações de bairros as quais nutrem suas formas de lutar, de resistir e de buscar sua emancipação.

No que diz respeito ao campo brasileiro, como já se afirmou anteriormente, os atuais embates e disputas em movimento na luta de classes sinalizam o MST enquanto movimento de luta social do campo como a organização social a qual mais tem avançado no projeto de superação da sociedade do capital.

Desta feita, a análise das formas de vivências culturais e educativas de diversão, comemoração, descanso e lazer no interior deste Movimento evidenciam avanços, limites, possibilidades formativas superadoras e perspectivas emancipatórias da cultura corporal no âmbito do lazer em áreas de reforma agrária.

Parte da atual produção do conhecimento a qual vem se acumulando no campo da educação, da Educação Física e dos estudos do lazer, explicitam, de maneira singular, algumas relações entre trabalho, educação, cultura, cultura corporal e lazer nas áreas de reforma agrária dos assentamentos do MST.

Tomá-las como fonte de pesquisa e considerá-las na concreticidade das relações entre o singular, o universal e o particular nos possibilita realizar novas sínteses para a compreensão das determinações da cultura corporal e suas possibilidades formativas, na perspectiva da emancipação humana e superação da sociedade de classes.

Concordando-se com Teixeira (2009):

[...] reconhecemos os nexos e determinações entre a cultura e a luta de classes, o que nos possibilita compreender o processo de construção do conhecimento em sua perspectiva histórica, determinado pelas relações que os homens constroem no processo de produção da existência, e que é a partir destas relações que se torna possível compreender o desenvolvimento cultural e da consciência em sua materialidade. Sendo assim, identificamos que a cultura e a cultura corporal organizada pelo MST, apresentam um caráter contestador da ordem estabelecida, assim como uma perspectiva emancipatória, próprios de sua luta diária (p. 21).

Para o autor, os elementos da cultura corporal quando manifestados no interior de movimentos e organismos vinculados à classe trabalhadora podem contribuir para o processo de emancipação humana. Não obstante, ocorre que há a necessidade histórica de:

[...] uma cultura corporal atrelada a uma política cultural que atenda aos anseios da emancipação humana, o que requer uma preparação sob um patamar revolucionário, compreendendo que a possibilidade de construção do novo modo de produzir a vida se dará no seio da atual/velha sociedade em degeneração (Ibidem, p. 24).

O trabalho de Teixeira (2009) trás importantes considerações acerca da forma como a cultura corporal vem sendo sistematizada nas produções teóricas do MST, bem como, na prática social do Movimento.

No âmbito da produção teórica, o MST não apresenta nenhuma produção específica acerca da cultura corporal, sua importância formativa e sua contribuição para o processo de emancipação humana. Não obstante, é possível encontrar em algumas de suas produções, sobretudo naquela cujo nome é reconhecido como *Dossiê MST Escola – Documentos e estudos 1990 – 2001* (MST, 2005) algumas referências em termos gerais acerca da cultura corporal, enfatizando-se métodos de ensino e atividades como lazer, saúde, lúdico e expressão corporal (TEIXEIRA, 2009).

O autor evidencia que, de maneira geral, a compreensão que o MST possui acerca da cultura corporal em sua produção teórica não se diferencia da concepção hegemônica e dominante a qual apreende o jogo, a brincadeira, o esporte, a dança, a ginástica etc. sob o jugo do capital. Desta feita, os conteúdos da cultura corporal – na escola e fora dela – estão muito mais atrelados a uma concepção de relaxamento, descontração, fortalecimento do físico e paliativo social, pois “[...] as atividades têm como objetivo servir como mecanismo de alienação, de válvula de escape das durezas diárias, de anestésicos sociais” (Ibid., p. 120). Ainda adverte:

Dessa maneira, a cultura corporal e a educação física não se inserem no esforço do movimento para a consolidação de uma educação para a emancipação e apesar dos avanços observados na proposta educacional do MST, nada tem de diferente. Na discussão sobre a formação omnilateral, ainda que não seja de forma excludente, a formação no campo da cultura corporal não é tratada entre as principais áreas (Ibid., p. 120).

Teixeira (2009) ainda salienta que não há nenhuma aproximação das discussões teóricas do MST sobre a cultura corporal com a produção específica do campo acadêmico-científico da Educação Física e/ou Ciências do Esporte, sobretudo aquelas produções as quais se relacionam diretamente com a temática dos movimentos sociais e com o marxismo.

Este autor também realizou uma investigação empírica – com observações e entrevistas – acerca do desenvolvimento da cultura corporal num assentamento do MST localizado na região do Recôncavo Baiano, assentamento este que teve sua origem numa ocupação ocorrida no ano de 1998 na até então fazenda de 13000 hectares denominada Paracatu.

O assentamento possui um acervo considerável de práticas da cultura corporal as quais são realizadas e vivenciadas diariamente, destacando-se a dança (com a quadrilha, o samba de roda e o maculelê), o esporte (com a manifestação hegemônica do futebol) e a capoeira. Uma quantidade variada de jogos e brincadeiras infantis (como pega-pega, brincadeiras de roda, jogos de tabuleiros, jogos com bola e aros – em que pese todo o material escasso e precário) também ocorre, em especial, em virtude da presença de crianças no assentamento.

Para além de problemas relativos à infraestrutura, em decorrência das condições materiais do assentamento, o que trás empecilhos para a manifestação da cultura corporal, por ausência de espaços e materiais, o autor destaca que não há na escola a presença do componente curricular Educação Física, não ocorrendo, portanto, uma sistematização,

organização e desenvolvimento dos conteúdos da cultura corporal com os indivíduos do assentamento. Conforme aponta o autor:

A ausência do trato desse conhecimento de forma regular e sistematizada é mais um obstáculo que a educação do MST precisa superar. Na busca da omnilateralidade, a cultura corporal (educação física) é um conhecimento fundamental, que inclusive leva Marx a indicá-la como um dos pilares do conteúdo pedagógico do ensino socialista que já devia se iniciar no seio do capital, ao lado da formação intelectual e tecnológica (TEIXEIRA, 2009, p. 143).

Evidencia-se aqui a importância da educação escolar enquanto mediadora da transmissão do conhecimento elaborado, neste caso, o conhecimento da cultura corporal, na prática social da vida destes indivíduos. No próximo capítulo estabeleceremos uma discussão acerca destas relações, pretendendo defender a tese da importância e necessidade da educação escolar e o do trabalho educativo pautado em uma determinada teoria pedagógica para a apropriação, por parte de cada indivíduo singular, de um conjunto de conhecimentos acerca da cultura corporal os quais perspectivem com a emancipação humana enquanto fundamentais para a vivência do tempo livre para além da lógica do capital.

Importante destacar mais esta consideração realizada por Teixeira (2009):

[...] mesmo apontando como objetivo a formação omnilateral e apresentando proposições avançadas no seu projeto educacional, a formação do MST não consegue fazer o mesmo no campo da cultura corporal. A experiência do menino de Jesus confirma que, de forma geral, as atividades da cultura corporal realizadas no seio do MST, tem o mesmo objetivo da perspectiva hegemônica, não apresentando diferenças significativas no seu conteúdo, reproduzindo muitas vezes o que precisa ser criticado e superado. Expressando a fragilidade da formação do MST, principalmente no caso da escola, no que trata da cultura corporal (p. 146).

Tais análises fazem o autor apontar a *necessidade histórica da cultura corporal em áreas de reforma agrária*. De todo modo, Teixeira (2009) salienta que as áreas de reforma agrária organizadas pelo MST, em virtude de sua organização, coletividade e espírito de luta impenitente apresentam, ainda que de forma prematura, os germes de um novo modo de se produzir a existência, o que pode incidir, também, sob as formas de organização e materialização da cultura corporal nos assentamentos.

Assim, formas de questionamento com relação aos valores, objetivos e conteúdos da cultura corporal, a experimentação de outras formas de organização das atividades (como a auto-organização), bem como, o desenvolvimento do trabalho educativo escolar mediatizando os conhecimentos da cultura corporal na perspectiva da emancipação humana, sobretudo atrelada aos valores e lutas mais gerais do MST e da classe trabalhadora, possibilitam a construção e a germinação do novo ainda nesta velha sociedade (Ibidem).

Por sua vez, Nonato e Taffarel (2011), ao realizarem pesquisas em três diferentes assentamentos do interior da Bahia, buscando explicitar a situação das escolas do campo e, no interior delas, o desenvolvimento da cultura corporal, ressaltam:

1) as condições impostas ao jovem do campo, no que diz respeito à educação e à realização de práticas corporais, estão diretamente vinculadas ao trabalho e às práticas festivo-religiosas; 2) a ocupação do tempo livre está destinada, quando existe material, quase exclusivamente ao esporte futebol, impregnado de valores como a individualização e a sobrepujança; 3) o tempo livre não está sendo utilizado de forma autônoma e criativa para o desenvolvimento das diversas potencialidades do ser humano, mas na maior parte dos casos é preenchido pela televisão; 4) a separação das práticas esportivas por gênero é evidente – raramente há times femininos (prática quase exclusiva do futebol) e quando há sofre o processo de discriminação e exclusão, pois a realização da atividade está condicionada à disponibilidade de materiais e espaço pelo não uso dos times masculinos; 5) outras práticas como a capoeira, a dança e a natação (em comunidades ribeirinhas) estão presentes na vida de alguns assentados, porém, de forma esporádica; 6) outros conteúdos como espetáculos de dança, de teatro, de música, etc, estão totalmente ausentes da vida destas pessoas (p. 3).

Evidencia-se que a cultura corporal se faz presente nestas áreas de reforma agrária, tal qual evidenciou Teixeira (2009), não obstante, necessita-se de uma intervenção pedagógica, sobretudo no âmbito escolar, com intuito de possibilitar a sistematização destas práticas corporais intencionalmente, de maneira organizada e planejada, as quais não estejam à deriva da espontaneidade da vida cotidiana destes indivíduos e, mais do que isto, estejam atreladas à perspectiva da emancipação humana.

À luz da teoria marxista, as autoras sinalizam a necessidade de se organizar o trabalho educativo em áreas de reforma agrária com base em uma teoria pedagógica a qual contribua para a luta mais ampla de superação da sociedade de classes, “[...] como aquela que melhor

formula as bases para a educação que nasce no modo de produção capitalista, mas que aponta para o socialismo enquanto projeto histórico para a educação” (p. 6).

Para Nonato e Taffarel (2011, p. 6) “[...] educar com os olhos voltados para o futuro não elide o fato de que educamos “aqui e agora”, em condições de duras lutas pelo acesso da classe trabalhadora à educação”.

Em estudo realizado por Taffarel, Schneider e Nonato (2008) por intermédio de práticas de visitação e a oes curriculares em áreas de reforma agrária no Recôncavo Baiano, foi possível evidenciar que, embora seja o futebol a prática da cultura corporal predominante nestes assentamentos, existem elementos os quais podem caracterizar contradi es acerca da consciência que alguns integrantes dos assentamentos possuem em termos da necessidade de se apropriarem de outras objetiva es culturais.

As autoras evidenciaram o interesse e a vontade dos assentados em estarem organizando um grupo de samba de roda, mas os mesmos encontravam inúmeras dificuldades, em especial, com rela o   aquisi o dos instrumentos musicais, como pandeiro, cavaquinho, timbau e surdo. Constataram também a mobiliza o de alguns assentados para que os integrantes dos assentamentos pudessem se apropriar das artes de modo geral, em especial, a dança. Neste sentido:

Mesmo sobrevivendo nessa miséria total, os trabalhadores dos assentamentos visitados, enquanto expressão de um movimento e de uma classe social objetiva e subjetivamente explorada por outra, *procuram se auto-organizar para superar a falta de toda espécie*, referente não somente às condi es naturais de vida, mas também às condi es sociais, políticas, econômicas e **culturais**, construídas nas rela es sociais pelos homens e mulheres em movimento (p. 9) (destaque nosso).

As referidas autoras questionam de que maneira a educa o escolar sistematizada pode contribuir para que estes integrantes da classe trabalhadora que, historicamente, vêm sendo impedidos de ter acesso ao conjunto de bens produzidos pela própria humanidade, possam se apropriar deste patrimônio cultural da humanidade.

A transmissão e socializa o do conhecimento científico, artístico e filosófico nas suas formas mais desenvolvidas, historicamente produzido pela humanidade, se constituem nesta

contribuição, a qual não poderia ser diferente, pois, esta é a tarefa e a função social da educação escolar:

É no sentido da elaboração superior da consciência da classe trabalhadora (consciência de classe) e de sua emancipação, expressão do interesse coletivo da mesma, que destacamos a importância da prática pedagógica, da mediação do conhecimento científico, do professor, do militante, da escola. Isso não significa desprezar ou secundarizar o conhecimento acumulado pela classe trabalhadora, que se constitui em um conhecimento pleno de riquezas culturais. O conhecimento acumulado pelos trabalhadores dos assentamentos do Recôncavo Baiano é de uma grandiosidade histórica; é um conhecimento de caráter político, pois se contrapõe ao conhecimento privatizado da classe burguesa. Esse conhecimento deve ser preservado e cultivado, de modo dialético, para que as condições de superação e construção de um novo patamar de domínio do conhecimento científico sejam firmadas (TAFFAREL; SCHNEIDER; NONATO, 2008, p. 11).

Neste sentido, Taffarel *et. al.* (2008) assinalam, ao relatarem o trabalho de uma oficina de construção de conhecimentos sobre a cultura corporal em movimentos de lutas sociais da classe trabalhadora do campo no Brasil, a necessidade de atrelar o trabalho pedagógico da Educação Física escolar no âmbito do MST à teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético, sem a qual se corre o risco de contribuir mais para a alienação do que para a emancipação da classe trabalhadora do campo. Desta feita:

O pensamento teórico-científico na matriz lógico dialética permite que se compreenda a condição fundamental para uma prática pedagógica na qual os educandos se reconheçam como sujeitos históricos, inseridos numa realidade dinâmica em que suas atividades práticas e seus movimentos sejam vistos não apenas nos limites das dimensões fisiológicas e mecânicas, ou perceptivas, prático-sensitivas, mas profundamente inter-relacionada à dimensão sociocultural. Somente dessa forma torna-se viável orientar conteúdos e métodos que promovam nos alunos a formação de um pensamento teórico científico que ultrapasse o pensamento meramente empírico predominante na prática pedagógica da escola atual. O pensamento teórico-científico permite compreender o conhecimento como resultado da práxis humana, produção coletiva que se insere criativamente na prática dos povos que responderam de maneira específica aos desafios colocados pela realidade em diferentes épocas e em diferentes configurações socioeconômicas, políticas e culturais. Permite, ainda, perceber que os fenômenos da realidade são parte de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral (Ibid., p. 30).

Levando em consideração tais pressupostos teórico-metodológicos, o coletivo o qual integrou o trabalho da oficina de construção de conhecimentos evidenciou a necessidade de se trabalhar com conteúdos da cultura corporal em consonância com a temática trabalho e educação partindo da identificação e constatação dos dados da realidade, para, a partir daí, constituir generalizações, sistematizações, ampliações e aprofundamentos do conhecimento relativo à cultura corporal com o MST.

Assim, foi possível tomar como ponto de partida o trabalho com o conteúdo dança, relacionando a manifestação da quadrilha junina enquanto uma atividade da cultura corporal própria dos festejos juninos, período de comemoração da colheita do milho; a ciranda, outra dança popular, foi possível de ser abordada relacionando as letras das músicas e os movimentos específicos da dança com a realidade e a vida daqueles trabalhadores, explicitando nexos e relações históricas com o trabalho mais geral.

A partir daí, foi possível sistematizar, ampliar e aprofundar o conhecimento acerca de outros conteúdos da cultura corporal, como a capoeira, o futebol, as festas lúdicas a ginástica e arte em geral, compreendendo estes elementos nas relações sociais determinadas pelo modo atual de se produzir a vida. Por fim, foi possível compreender que:

[...] a cultura é um fenômeno social que representa o nível de desenvolvimento que a sociedade alcançou numa dada etapa histórica e que inclui o progresso, a técnica, a experiência de produção, filosofia, ciência, educação, literatura, arte e instituições que lhe correspondem e que *“implica em apreender o processo de transformação do mundo natural a partir dos modos históricos de existência real dos homens nas suas relações na sociedade e com a natureza”* (TAFFAREL *et. al.*, 2008, p. 30) (destaque das autoras).

Para as autoras, a experiência por elas relatada e a qual sucintamente foi aqui apresentada possibilitou fazer com que os estudantes e integrantes do assentamento do MST avançassem na compreensão da ação histórica dos homens enquanto sujeitos sociais, construindo e transformando suas próprias realidades.

Investigar o processo de trabalho pedagógico da cultura corporal na prática pedagógica do MST também foi objeto de estudo de Casagrande (2001). A autora buscou apreender as relações e contradições entre o trato com o conhecimento no campo da cultura corporal, o

trabalho pedagógico, o projeto educacional e o projeto histórico defendido pelo MST, sobretudo em âmbito escolar, num assentamento na região do Sertão do São Francisco, em Pernambuco.

Segundo ela, é possível perceber diversas contradições entre a proposta pedagógica do MST e o trato com o conhecimento e a prática pedagógica com a cultura corporal no interior do Movimento:

Observamos que o trato com o conhecimento da Cultura Corporal, ao não permitir o auto-reconhecimento dos indivíduos envolvidos no processo de trabalho pedagógicos no produto de sua prática, não tem permitido alterações quanto ao alcance da liberdade plena dos indivíduos, ou seja, da autodeterminação, o que é premissa para a construção de uma nova sociabilidade. Neste sentido, o processo de trabalho pedagógico da cultura corporal no MST tem reforçado e reproduzido as relações capitalistas de produção (CASAGRANDE, 2001, p. 11).

Não obstante, a autora aponta que o processo de organização pedagógica do MST permite reconhecer indícios de uma pedagogia a qual avança no que diz respeito à consciência política – sobretudo com referências à luta de classes – e organização revolucionária, mesmo que ainda tal objetivo não esteja sendo atingido em sua totalidade. Assim está por ela delimitado:

[...] a partir de nossas análises, também já podemos vislumbrar as primeiras possibilidades que podem contribuir para a superação de tais contradições. Entre estas, levantamos a necessidade de um trabalho de conscientização radical sobre a proposta de educação apontada a partir de um processo de capacitação e formação continuada condizente; a luta por salários dignos para os educadores dos assentamentos; a disponibilização de condições objetivas adequadas para o desenvolvimento da prática pedagógica; o acesso às novas tecnologias informacionais e tecnológicas; a inserção em organizações políticas coletivas que possam refletir a realidade imposta e; finalmente, ou o Projeto Político Pedagógico e o Projeto Histórico deste Movimento se tornam claro e os professores trabalham a luz disso, ou então se tornará cada vez mais difícil a materialização de uma educação transformadora (Ibid., p. 11).

Por fim, é importante destacar que o próprio MST, em determinadas regiões, possui consciência da importância e necessidade de sistematizar em seus assentamentos e em suas escolas o trato com o conhecimento acerca da cultura corporal, tanto como um saber elaborado a ser desenvolvido no trabalho educativo escolar, quanto possibilidade de fruição da cultura historicamente construída e elaborada pela humanidade, a ser experimentada no tempo livre.

Isto pode ser evidenciado no projeto integrado de ensino, pesquisa e extensão de Taffarel *et. al.* (2005) denominado *A construção da teoria pedagógica com categorias de práticas da cultura corporal no Pronera / Lepel / UFBA*, um trabalho desenvolvido por meio de uma ação conjunta entre a Universidade Federal da Bahia – UFBA e o Incra/MDA, o qual trata da escolarização de jovens e adultos das áreas de reforma agrária do Recôncavo Baiano e região da Chapada Diamantina, no Estado da Bahia.

As autoras afirmam que por inúmeras vezes os assentados do MST manifestam o reconhecimento da necessidade da cultura corporal nos assentamentos e que, por meio deste projeto, vem sendo possível contribuir para a organização e sistematização deste conhecimento. Num dos assentamentos o qual faz parte do projeto, localizado no município de Santo Amaro da Purificação – BA tem-se o seguinte exemplo:

Além de tratar o conteúdo proposto, o MST já havia nos apontado a necessidade de espaços para as práticas da cultura corporal no assentamento. Para isso foi feita uma observação dos dados da realidade, estruturando para isso um roteiro de observação de possibilidades de espaços para essas práticas. A partir dessa observação foi identificado o espaço para a construção do parque infantil no assentamento; o campo de futebol; e o local no rio mais apropriado para as práticas no meio aquático (TAFAREL *et. al.*, 2005, p. 9).

Esta constatação geral acerca da cultura corporal em áreas de reforma agrária, sobretudo no interior do MST, possibilita a compreensão de que, em certa medida, os conteúdos da cultura corporal no âmbito do lazer nestas áreas se diferem substancialmente do lazer mercador em áreas de agronegócio, o que pode ser explicado pela teoria social marxista, por considerar as leis mais gerais que regem o desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção.

Não obstante, os conteúdos da cultura corporal no âmbito do lazer em áreas de reforma agrária apresentam contradições, sobretudo quando se constata valores, sentidos e significados da ética burguesa na materialização destas atividades. Isso se dá sobretudo devido ao fato do capital ainda ser o modo de produção hegemônico na organização e produção dos bens materiais e espirituais desta sociedade, portanto, estabelecendo limites e enormes desafios no plano econômico, social, político, educacional e cultural.

Em que pese à síntese acima exposta acerca das possibilidades formativas e perspectivas emancipatórias da cultura corporal no âmbito do lazer em áreas de reforma agrária, singularmente tomando como referências as experiências culturais e educativas do MST, é preciso reconhecer e considerar as determinações históricas e ontológicas do lazer.

Desta feita, o lazer – e com ele o tempo livre – é ininteligível sem que se articule seu complexo ontológico determinante, qual seja, o trabalho. Em que pese que se tenha buscado a todo o momento nesta tese tal articulação, é necessário retomá-la para que avancemos na análise das reais possibilidades de se atrelar trabalho, lazer, cultura corporal na perspectiva marxista da emancipação humana.

2.6 – Lazer e Emancipação Humana: possibilidade de fruição dos bens culturalmente produzidos na história da humanidade.

Tal qual adverte Hungaro (2008), é necessária a superação da expressão fenomênica do lazer enquanto algo essencialmente bom, em contraposição a todos os males e formas de opressão e exploração advindas do mundo do trabalho. Conforme o autor:

O trabalho se apresenta como tamanha desrealização que o indivíduo só se sente “livre” quando está fora desta atividade. Liberado de sua atividade produtiva obrigatória, o indivíduo preenche o seu tempo fora do trabalho com inúmeras outras atividades, entre elas com o lazer. Assim, lazer e trabalho aparecem, a primeira vista, como fenômenos absolutamente distintos aos olhos dos indivíduos e a vida no trabalho é tamanhamente sem sentido que o trabalhador, uma vez livre dela, procura ocupar o seu tempo com atividades que o façam esquecer do trabalho. Seria como se o trabalho fosse a *doença* e o lazer o seu *remédio* (p. 231) (destaque do autor).

Tal expressão fenomênica do lazer, a qual se configura por intermédio da reprodução social da alienação – possuindo como base a própria vida produtiva alienada –, aparece, também, nas relações sociais – alienadas – do campo brasileiro, compondo uma só totalidade histórica.

O primeiro manuscrito o qual abordou as determinações ontológicas de uma vida plena de sentido, considerando os complexos trabalho, revolução e emancipação humana talvez tenha sido o texto de Paul Lafargue, intitulado *O Direito à Preguiça*.

Esta obra de Lafargue é um conjunto de textos escritos em 1880 os quais compõe um panfleto revolucionário publicado no jornal socialista *L'Égalité* e editado como brochura em 1881. Traduzido para quase todas as línguas, o *Direito à Preguiça* é uma obra de sucesso e de referência mais lida por todos os movimentos esquerdistas e operários de todo o mundo, comparável apenas ao *Manifesto do Partido Comunista* de Marx e Engels de 1848 (CHAUI, 2000).

Lafargue produziu este panfleto revolucionário tendo em vista as problemáticas com que se defrontou em seu tempo. Estudou medicina, era ativista do movimento operário francês, conheceu Marx e Engels em 1865 e foi militante ativo da I Internacional, participando de seu Conselho Geral em 1866. Foi um dos fundadores do Partido Operário Socialista da França (Ibidem).

Em 1880 (ano em que redige seus artigos sobre *O Direito à Preguiça*), com a ajuda de sua mulher, Laura Marx – a filha de Marx –, Lafargue publicou trechos do texto de Engels – *Anti-Düring* – e redigiu várias brochuras com ideias resumidas de Marx, sendo considerado o introdutor do marxismo na França por conta disto⁷⁴ (HUNGARO, 2008).

Além desta trajetória política a qual o levou a redigir o panfleto, quatro acontecimentos históricos o influenciam na redação do texto: o movimento insurrecional popular de 1848, cuja derrota restaurou a monarquia e o Segundo Império de Luís Bonaparte na França; a Comuna de Paris de 1871, a qual consegue destruir a monarquia francesa, não obstante, ao ser derrotada posteriormente ensejará o nascimento da Terceira República francesa; o Congresso de Haia de 1872, o qual marcará o fim da I Internacional, devido ao refluxo da Comuna e as brigas entre Marx e Bakunin; e o “Congresso imortal” de Marselha em 1879, o qual se propõe a criação do Partido Operário Socialista na França (CHAUI, 2000).

A redação d’*O Direito à Preguiça*, também, não só expressa este conjunto de acontecimento políticos, mas, sobretudo, assinala a crítica do autor quanto ao modo de produção

⁷⁴ Hungaro adverte que Lafargue não possui nenhuma responsabilidade pelo marxismo estruturalista de Althusser.

capitalista, de maneira geral e, o capitalismo francês, em particular. Para Chauí (2000, p. 23), a produção do panfleto:

Tem presente especialmente a longa crise econômica francesa dos anos 70-80, quando a burguesia explora ferozmente o proletariado. A baixa dos salários, o aumento do custo de vida, a jornada de doze horas, a dispensa de grandes contingentes de trabalhadores, o deslocamento ou fechamento de fábricas, as greves locais e parciais reprimidas pelas forças da ordem com derramamento de sangue, e as guerras coloniais para a conquista de novos mercados, evidenciavam que era a hora a vez de a classe operária agir revolucionariamente. [...] ***O Direito à Preguiça é um painel da sociedade burguesa, visando alcançar o proletariado no nível da consciência de classe e por isso é a crítica da ideologia do trabalho, isto é, a exposição das causas e da forma do trabalho na economia capitalista, ou o trabalho assalariado*** (destaque nosso).

A escolha do próprio título da obra já demonstra seu grau de criticidade e relação com o contexto histórico e social no qual foi escrita. Primeiramente desejou o título de *O Direito ao Lazer* e, depois, *O Direito ao Ócio*, porém, a escolha da preguiça prevaleceu, tendo em vista à crítica que desejou fazer à “religião do trabalho” a qual colocava a preguiça como um pecado capital, haja vista o desejo da burguesia em dominar as mãos, o coração e a mente dos trabalhadores⁷⁵ (CHAUI, 2000).

Não obstante, para fins provocativos e numa perspectiva revolucionária, a escolha recaiu sobre a preguiça por conta de um objetivo central de sua obra: realizar uma crítica materialista ao trabalho alienado.

Lafargue busca problematizar e polemizar sobre o porquê do proletariado ter reivindicado o trabalho como um direito tendo em vista as condições em que este se realiza no modo de produção capitalista. Se referindo a uma *estranha loucura* que se apoderou da classe operária francesa, certa *paixão pelo trabalho assalariado*, o autor escreve:

As fábricas modernas tornaram-se casas ideais de correção, onde são encarceradas as massas operárias, onde se condenam a trabalhos forçados de doze e catorze horas não apenas homens, mas também mulheres e

⁷⁵ Lafargue também criticava a maneira como a burguesia tolerava a religião como uma explicação satisfatória sobre a sociedade, em detrimento de favorecer o conhecimento científico da realidade social, sobretudo porque tal conhecimento poderia desmascará-la e enfraquecê-la (CHAUI, 2000).

crianças! E dizer que os filhos dos heróis do Terror se deixaram degradar pela religião do trabalho a ponto de aceitar, após 1848, como uma conquista revolucionária, a lei que limitava a doze horas o trabalho nas fábricas; eles proclamavam, como sendo um princípio revolucionário, o *direito ao trabalho*. Envergonhe-se o proletariado francês! Somente escravos seriam capazes de tamanha baixeza (LAFARGUE, 2000, p. 73) (destaque do autor).

Conforme se percebe, o autor era um exímio escritor, dominando a retórica e a oralidade como poucos, utilizando-se de paródias dramáticas e cômicas enquanto crítica dos sermões religiosos, sem perder de vista sua crítica fulcral:

Uma estranha loucura apossa-se das classes operárias das nações onde impera a civilização capitalista. Esta loucura tem como consequência as misérias individuais e sociais que, há dois séculos, torturam a triste humanidade. Esta loucura é o amor pelo trabalho, a paixão moribunda pelo trabalho, levada até o esgotamento das forças vitais do indivíduo e sua prole. Em vez de reagir contra essa aberração mental, [...] sacrossantificaram o trabalho (Ibidem, p. 63).

Ao buscar realizar as primeiras aproximações entre as determinações de uma vida plena de sentidos e digna de ser vivida e o trabalho humano, Lafargue afirma que o deus da burguesia, o progresso, distribui trabalho aos pobres. Proclama o autor que seria melhor semear a peste e envenenar as fontes ao invés de se erigir uma fábrica. O trabalho na fábrica foi a um só tempo, o adeus à alegria, à saúde, à liberdade e a tudo aquilo que faz a vida plena de sentidos.

O autor não dá margem a qualquer tipo de interpretação de seu texto que não seja a crítica materialista ao trabalho alienado, embasado em estudos, diálogos e debates com Marx e Engels: “Trabalhem, trabalhem, proletários, para aumentar a riqueza social e suas misérias individuais, trabalhem, trabalhem para que, ficando mais pobres, tenham mais razões para trabalhar e tornarem-se miseráveis. Essa é a lei inexorável da produção capitalista” (p. 79).

Ao fazer uso dos dados oficiais acerca do mundo do trabalho em sua época, bem como, da produção intelectual dos autores os quais tinha como base para seus argumentos, afirma que a luta do proletariado não deveria ser pelo “direito ao trabalho”, mas sim, pela redução da jornada de trabalho. Lafargue defende que, à época, a jornada de trabalho poderia ser de três horas diárias e o ano de trabalho poderia ter a duração de seis meses. Somente assim os trabalhadores “[...] não estando esgotados do corpo e da mente, começarão a praticar as **virtudes da preguiça**” (p. 100) (destaque nosso). Ainda questiona:

Será que os operários não compreendem que, sobrecarregando-se de trabalho, estão esgotando suas forças e as de sua prole? Que, desgastados, se tornam inválidos para o trabalho antes do tempo? Que, absorvidos, embrutecidos por um único vício, já não são homens, mas pedaços humanos? Que ***estão matando em si mesmos todas as belas faculdades humanas*** para deixar em pé, luxuriante, apenas a loucura furibunda do trabalho? (p. 103) (destaque nosso).

Como se percebe, Lafargue não faz a defesa da preguiça enquanto ociosidade, fazendo uma inversão radical da preguiça em virtude enquanto um valor fundamental. A defesa da preguiça trata da luta pela redução da jornada de trabalho a fim de que o homem possa produzir e ir à busca de toda a humanidade já construída historicamente. Para Hungaro (2008), “Seu horizonte é a Emancipação Humana e não uma vida entretida, ‘divertida’, alienada. Cultura, arte e ciência seriam os conteúdos a serem desenvolvidos a fim de que preparemos a ação revolucionária do gênero humano” (p. 235).

A redução da jornada de trabalho – já que não seria possível aboli-lo de imediato – para três horas diárias durante seis meses por ano poderia proporcionar o pleno emprego e seria absolutamente possível devido à abundância de matéria-prima, de produtos e maquinaria desenvolvida. Desta feita, as virtudes da preguiça poderiam ser experimentadas. Conforme Chauí (2000):

Que virtudes a preguiça engendra? O prazer da vida boa (a boa mesa, a boa casa, as boas roupas, festas, danças, música, sexo, ocupação com as crianças, lazer e descanso) e o tempo para pensar e fruir da cultura, das ciências e das artes. Disso resulta o desenvolvimento dos conhecimentos e da capacidade de reflexão que levará o proletariado a compreender as causas reais de sua situação e a necessidade histórica de superá-la numa sociedade nova. Por que *virtude*? Essa palavra vem do latim, *virtus*, e significa força, vigor. Ao proporcionar aos operários um tempo em que estão livres do controle do capital, livres do poderio da burguesia, a preguiça gera virtude, isto é, o fortalecimento do corpo e do espírito da classe operária, preparando-a para a ação revolucionária de emancipação do gênero humano. A principal virtude da preguiça é ensinar a maldição do trabalho assalariado e a necessidade de aboli-lo (p. 45) (destaque da autora).

A busca de cada indivíduo singular pela genericidade humana construída historicamente a cumulada socialmente passa a ser possibilitada por meio da materialização e do exercício da preguiça, para Lafargue. É desta forma que apreende a preguiça: “No regime da preguiça, a fim

de matar o tempo que nos mata a cada minuto, sempre espetáculos e representações teatrais [...]. Preguiça, tenha piedade da nossa longa miséria! Preguiça, mãe das artes e das virtudes nobres, seja o bálsamo das angústias humanas!” (p. 109-112).

No apêndice – em decorrência da segunda publicação – da obra, Lafargue tematiza o desprezo pelo trabalho na Antiguidade clássica e o elogio ao ócio, sem desconsiderar o regime de escravatura decorrente daquele modo de produção da vida. Ao fazê-lo, o autor dialoga com um conjunto de ideias e afirmações de poetas e filósofos os quais louvaram o aparecimento de instrumentos e maquinarias as quais possibilitavam a diminuição da fadiga e das penas do trabalho.

Aristóteles foi um que buscou imaginar como seria se um dia fusos e rocas se pusessem a afiar e a tecer sozinhos e todos os instrumentos realizassem suas devidas tarefas por si só. Se isto acontece, para o filósofo, os homens estariam livres do trabalho para sempre e não haveria a necessidades de escravos⁷⁶. Escreve Lafargue (2000):

O sonho de Aristóteles é a nossa realidade. Nossas máquinas de hálito de fogo, membros de aço, infatigáveis, de uma fecundidade maravilhosa e inesgotável, realizam docilmente, por si sós, seu santo trabalho; no entanto, a mente dos grandes filósofos do capitalismo continua dominada pelo preconceito do assalariado, a pior das escravidões. Ainda não entendem que a máquina é: o redentor da humanidade, o Deus que resgatará o homem das *sordidae artes*⁷⁷ e do trabalho assalariado, o Deus que lhe concederá os lazes e a liberdade (p. 118-119).

De fato, com o desenvolvimento das forças produtivas proporcionado pelo modo de produção capitalista, em especial, devido à reestruturação produtiva do capital e de seu modelo produtivo, com o avanço da robótica, da automação e da microeletrônica, rocas e fusos passaram – em partes – a fiar e a tecer sozinhos, entretanto, por meio da gerência científica da organização científica do trabalho estabelecida, sobretudo, no toyotismo, como já descrito neste trabalho.

⁷⁶ Aristóteles previa que: “Se cada instrumento pudesse executar sua função própria sem ser mandado, ou por si só, assim como as obras de Dédalo se moviam por si sós, ou como os tripés de Vulcano realizavam espontaneamente seu trabalho sagrado; se, por exemplo, as rocas das fiandeiras fiassem por si sós, o dono de oficina não precisaria mais de auxiliares, nem o senhor, de escravos” (*apud* LAFARGUE, 2000, p. 118).

⁷⁷ Expressão em latim a qual pode ser traduzida como arte repugnante ou asquerosa.

Para além do controle do corpo e da mente dos trabalhadores (obtido o controle objetivo e subjetivo das relações sociais de produção), o próprio tempo livre vem sendo cada vez mais controlado e administrado pelo capitalismo, fazendo com que este tempo esteja subsumido aos ditames da indústria cultural, da indústria da moda, do turismo, do esporte e do lazer, em conformidade com as exigências do mercado.

Hungaro (2008) adverte para as consequências da relação entre forma e conteúdo do mundo da cultura quando se pensa o binômio tempo livre-capitalismo:

Do ponto de vista cultural, portanto, as consequências foram: a criação de uma espetacular indústria de entretenimento que dita os padrões de expressão cultural; a modificação nos hábitos, modas e comportamentos ditados a partir dos meios de comunicação de massa (e o principal deles é a televisão); translada-se a lógica do capital para o espaço cultural (produção, divulgação e consumo) que, historicamente, foi um importante espaço de resistência ao capital; assiste-se a um espetacular desenvolvimento de formas culturais socializáveis por meio eletrônicos (televisão, vídeo, multimídia etc.); e se fortalece um movimento ídeo-cultural que se auto-denomina Pós-Modernidade que, entre outras coisas, questiona a razão moderna e infirma a possibilidade de uma compreensão de totalidade e por essa lógica, o mundo não pode ser mais transformado radicalmente (em suas raízes): infirma-se o projeto revolucionário (p. 239-240).

O próprio universo da cultura corporal está, por um lado, subsumido à lógica das mercadorias, sobretudo no âmbito do lazer. Basta uma análise acerca daquilo que se configura como o *mundo do fitness*. Uma significativa parcela da população brasileira frequenta os espaços privados das academias de ginástica⁷⁸ em busca de exercícios físicos os quais permitam suportar o ritmo e a lógica da vida organizada pelo capital, mas também, ir à busca de um determinado modelo ou padrão corporal e estético exorbitante e esdruxulamente veiculado pela *mass mídia*.

Conforme salienta Hungaro (2008, p. 242):

⁷⁸ Segundo um levantamento realizado pelo Data Popular – empresa privada a qual realiza pesquisas e consultorias sobre o mercado popular no país –, o Brasil é o segundo país do mundo em números de academias de ginástica, estando atrás apenas dos Estados Unidos. Foram registradas 16.952 academias no ano de 2011. Há dez anos, este número era de apenas 797 academias. Disponível em http://www.datapopular.com.br/home_principal_pt.htm. Acesso em 29/08/2012.

Essas empresas trabalham com a lógica da *descartabilidade das práticas corporais*, possuindo a capacidade de investimento para lançar sempre uma nova mercadoria (outra prática corporal), sem a preocupação com a *fidelidade do cliente* (para utilizar um termo próprio da lógica do business) (destaque do autor).

Como bem afirmou o autor acima, se Lafargue estivesse vivo, possivelmente estaria muito decepcionado, pois, “O tempo livre não só não desenvolveu as ‘virtudes da preguiça’ como se tornou, por meio do lazer, um importante espaço mercantil. Ao contrário de sua pretensão, o tempo livre tem se tornado cada vez mais funcional ao sistema metabólico do capital” (Ibidem, p. 241).

Os direitos da classe trabalhadora no desenvolvimento histórico do capitalismo – jornada de oito horas de trabalho, salário mínimo, direito às férias e à aposentadoria, seguro-desemprego, dentre outros – se por um lado, representa uma conquista por intermédio da luta de classes, por outro, também se converteu ganhos e lucros para a burguesia: um consumo de massa de produtos de baixa qualidade e descartáveis, necessidades fictícias de consumo sendo subjetivadas pelos indivíduos, tempo livre e de lazer controlado e mercantilizado (CHAUI, 2000).

Não obstante, tal qual afirma a autora:

Longe, portanto, de o direito à preguiça ter sido superado pelos acontecimentos, é ele que, numa sociedade que já não precisa de exploração mortal da força de trabalho, pode resgatar a dignidade e o auto-respeito dos trabalhadores quando, em lugar de se sentirem humilhados, ofendidos e culpados pelo desemprego, ***se erguerem contra os privilégios da apropriação privada da riqueza social e contra a barbárie contemporânea*** porque podem conhecê-la por dentro e aboli-la. Lutarão, não mais pelo direito ao trabalho, e sim pela distribuição social da riqueza e pelo direito de fruir de todos os seus bens e prazeres (Ibid., p. 56) (destaque nosso).

Em que pese, portanto, que o lazer exprima sua total subsunção ao modo do capital organizar a vida, isto não retira deste complexo e/ou fenômeno social uma de suas determinações ontológicas, tal qual aparece também no trabalho: a perspectiva da emancipação humana. Retomando Hungaro (2008):

Em síntese, o que o lazer recoloca a humanidade pela sua especificidade é a questão da Emancipação Humana. Apesar de toda a desumanidade da sociabilidade contemporânea, o lazer nos remete à possibilidade de uma vida plena de sentido, na qual indivíduo e gênero não aparecerão como contrários (p. 248).

Desta feita, fazer frente à luta pela realização de um “outro lazer” deve estar em articulação com a proposta concreta de construção de uma “outra sociedade”, tal qual afirmado por Mascarenhas (2007, p. 182), “[...] um outro tipo de sociabilidade e experiência lúdica, articulada à utopia⁷⁹ de um novo modo de se conceber e organizar a vida”.

Somente em uma nova forma de organização societária, autêntica e dotada de sentido, a qual garanta a seus membros – coletivos humanos livres da exploração, da opressão e da dominação, organizados de maneira autodeterminada – o acesso aos bens e riquezas materiais e simbólicas produzidas, é que este outro lazer poderá se materializar.

Tal qual postulado por Antunes (1999, p. 179), o início do século XXI recoloca:

[...] a necessidade imperiosa de construção de um novo sistema de metabolismo social, de um novo *modo de produção* fundado na *atividade autodeterminada*, baseada no *tempo disponível* (para produzir valores de uso socialmente necessários), na *realização do trabalho socialmente necessário* e contra a *produção heterodeterminada* (baseada no tempo excedente para a produção exclusiva de valores de troca para o mercado e para a reprodução do capital). (destaque do autor).

Os elementos fundantes – princípios constitutivos – desta nova sociedade, diga-se de passagem, a sociedade comunista, estarão dados quando:

1) o *sentido da sociedade seja voltado exclusivamente para o atendimento das efetivas necessidades humanas e sociais*; 2) o *exercício do trabalho se torne sinônimo de auto-atividade, atividade livre, baseada no tempo disponível*. (Ibidem, p. 179) (destaque do autor).

⁷⁹ Corrobora-se com o conceito de utopia expresso pelo autor, sentido este atrelado não a algo irrealizável, mas, “[...] de objetivos que sintetizam uma vontade coletiva cuja realização não se pode precisar no tempo” (Id., Ibid., p. 183).

O modo de produção capitalista, ao subordinar o valor de uso dos bens socialmente necessários ao valor de troca, aprofundou e antagonizou a produção voltada para o autoatendimento das necessidades humanas e sociais e as necessidades de autorreprodução do capital, criando uma lógica a qual não se leva em conta as reais necessidades humanas, mas sim, as necessidades de autovalorização do próprio capital, “[...] *que independe das reais necessidades auto-reprodutivas da humanidade*” (ANTUNES, 1999, p. 180) (destaque do autor).

Desta forma, têm-se o lazer hoje altamente formatado e subserviente ao trabalho alienado e às relações mercantis, mediante a lógica de um tempo livre a qual se subordina à lógica do sobretrabalho – o trabalho excedente –, configurando-se em experiências temporais com caráter de espontaneidade, desregulação e escolhas individuais, plenamente subsumidas ao império da economia de mercado (MASCARENHAS, 2007).

Deste modo, o primeiro desafio posto – e um dos mais profundos – para a humanidade é o de recuperar a lógica societal voltada para o atendimento das *reais* necessidades humanas e sociais.

O segundo desafio imprescindível é:

[...] converter o trabalho em atividade livre, auto-atividade, com base no *tempo disponível*. O que significa dizer que a nova estruturação societal deve recusar o funcionamento com base na separação dicotômica entre *tempo de trabalho necessário* para a reprodução social e *tempo de trabalho excedente* para a reprodução do capital (ANTUNES, op. cit., p. 181) (destaque do autor).

A destruição do tempo de trabalho excedente no processo de produção da vida eliminará o sentido (des)estruturante do trabalho abstrato, o qual é supérfluo e destrutivo das potencialidades humanas.

O *trabalho assalariado* que dá sentido ao capital gera uma *subjetividade inautêntica* no próprio ato de trabalho. Numa forma de sociabilidade superior, o trabalho, ao *reestruturar* o ser social, terá *desestruturado* o capital. E esse mesmo *trabalho autodeterminado* que tornou *sem sentido* o capital gerará as condições sociais para o florescimento de uma *subjetividade autêntica e emancipada*, dando um novo sentido ao trabalho (Ibid., p. 182) (destaque do autor).

Enquanto, na perspectiva do capital, o tempo livre é visto como algo a ser explorado – subserviente aos interesses de sua própria valorização e expansão –, do ponto de vista de uma nova sociabilidade, pautada em um novo metabolismo social, o tempo livre terá função vital enquanto princípio orientador da reprodução societal, sociabilidade na qual liberdade e necessidade se realizam mutuamente. Conforme Mészáros (2002, p. 494):

Do ponto de vista do *trabalho vivo* é perfeitamente possível visualizar o *tempo disponível como a condição capaz de possibilitar as funções positivas vitais dos produtores associados*, dado que a unidade perdida entre necessidade e produção torna-se reconstituída em um *nível qualitativamente mais elevado* [...] (destaque próprio).

Em Marx, existe um sistema de objetivações o qual faz emergir o ser social. Este sistema de objetivações acontece por meio do trabalho – modo de produção – aquele sem o qual este ser genérico, singular e objetivo é impensável.

Marx afirma, no conjunto de sua obra, que a humanidade se desenvolve na medida em que desenvolve seu sistema de objetivações. O conjunto destas objetivações é a *práxis* humana.

Na teoria marxiana, o homem rico é aquele que consegue subjetivar uma riqueza de objetivações, aquele que consegue apreender as objetivações produzidas pela humanidade historicamente. Esta é a *práxis* humana. A riqueza está na apreensão destas objetivações.

Porém, Marx é muito claro: **isto é socialmente determinado**. Ao nascerem, os homens não escolhem as condições sociais as quais poderão apreender este conjunto de objetivações historicamente produzidas pela humanidade. O homem nasce sob condições já dadas, produzidas por outros homens.

Tal qual o sistema de objetivações é a garantia da existência e reprodução do homem enquanto ser social, Marx afirma – nos *Manuscritos de Paris* – que em certas condições sociais, as quais são históricas e específicas, algumas objetivações adquirem um caráter tão estranho que o que se realiza não é uma objetivação, mas, uma alienação.

Sob formas históricas determinadas certas objetivações tornam-se o seu contrário. Já no início de sua formulação teórica, Marx descobre que o trabalho que está sendo feito sob a ordem burguesa, ao invés de garantir a realização do sujeito, se põe como sua negação.

Isto é próprio da sociedade burguesa: tornar o conjunto das relações humanas – não só o trabalho – alienado. O trabalho alienado determina o estranhamento da vida dos homens, em todas as suas esferas – pensando-se o trabalho como objetivação fundamental o qual garante a realização do ser social.

Para Marx:

Somente através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser essencial do homem se cultiva ou nasce a riqueza da sensibilidade subjetiva *humana* (o ouvido musical, o olho que descobre a beleza da forma; em síntese, os *sentidos* capazes de gozos humanos, sentidos que se afirmam como forças essenciais do *homem*). Porque não somente os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais – os sentidos práticos (vontade, amor etc.) –, numa palavra, o sentido *humano* – a humanidade dos sentidos – se constitui pela existência do seu objeto, pela existência da natureza *humanizada*. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até nossos dias (2010, p. 135) (destaque do autor).

Como se percebe, o desenvolvimento da riqueza da subjetividade da humanidade depende do desenvolvimento da riqueza objetiva do homem. É por intermédio do trabalho que a humanidade é alavancada a patamares mais avançados e elevados de desenvolvimento genérico. Não obstante, em relações sociais alienadas e de exploração do homem pelo homem, por parcela desta humanidade é impedida de se apropriar de toda construção histórico-social a qual caracteriza a genericidade humana.

Com efeito, Marx (1974) afirma que somente na sociedade dos homens emancipados do efeito embrutecedor da sociedade pautada na propriedade privada dos meios de produção e na divisão social do trabalho é que será possível o desenvolvimento pleno do homem. Somente aí é que se encontra o genuíno reino da liberdade:

De fato, o reino da liberdade começa onde o trabalho deixa de ser determinado por necessidade e por utilidade exteriormente imposta: por natureza, situa-se além da esfera da produção material propriamente dita. [...] A liberdade nesse domínio só pode consistir nisto: o homem social, os produtores associados regulam racionalmente o intercâmbio material com a natureza, controlam-no coletivamente, sem deixar que ele seja a força cega que os domina; efetuam-no com o menor dispêndio de energias e nas condições mais adequadas e mais condignas com a natureza humana. Mas esse esforço situar-se-á sempre no reino das necessidades. Além dele começa o desenvolvimento das forças humanas como um fim em si mesmo,

o reino genuíno da liberdade, o qual só pode florescer tendo por base o reino da necessidade. E a condição fundamental desse desenvolvimento humano é a redução da jornada de trabalho (Ibid., p. 942).

O reino da liberdade é o “comunismo na supra-sunção *positiva* da *propriedade privada*, enquanto *estranhamento-de-si humano*” para Marx (2004, p. 105) (destaque do autor). A efetiva possibilidade de apropriação da essência humana pelo e para o homem somente se dará em condições de superação do modo de produção capitalista. Trata-se, por isto, “[...] do retorno pleno, tornado consciente e interior a toda a riqueza do desenvolvimento até aqui realizado, retorno do homem para si enquanto homem *social*, isto é, humano” (Id., Ibid.) (destaque do autor). Explicitando-se:

A supra-sunção da propriedade privada é, por conseguinte, a *emancipação* completa de todas as qualidades e sentidos humanos; mas ela é esta emancipação justamente pelo fato desses sentidos e propriedades terem se tornados *humanos*, tanto subjetiva quanto objetivamente. O olho se tornou olho *humano*, da mesma forma como o seu *objeto* se tornou um objeto social, *humano*, proveniente do homem para o homem (MARX, 2004, p. 109) (destaque do autor).

Ao problematizarmos as possibilidades de fruição dos bens historicamente construídos pela humanidade, analisando as contradições entre trabalho e tempo livre – sobretudo suas determinações históricas e ontológicas – Marx e sua teoria social nos deixa um enorme legado no que diz respeito ao processo de humanização do homem e a necessidade da revolução.

Conforme seus escritos, as próprias carências humanas são humanizadas no comunismo, visto que as mesmas ganham uma significação humana da necessidade e da possibilidade concreta de satisfação das mesmas, permitindo aos homens se constituírem enquanto gênero humano:

O homem *rico* é simultaneamente o home *carente* de uma totalidade da manifestação humana de vida. O homem, no qual a sua efetivação própria existe como necessidade interior, como *falta*. Não só a *riqueza*, também a *pobreza* do homem consegue na mesma medida – sob o pressuposto do socialismo – uma significação *humana* e, portanto, social. Ela é o elo passivo que deixa sentir ao homem a maior riqueza, o *outro* homem como necessidade. [...] O comunismo é a negação da negação, e por isso o momento *efetivo* necessário da emancipação e da recuperação humanas

para o próximo desenvolvimento histórico (Ibid., p. 112-114) (destaque do autor).

Teixeira (2009) adverte que as propostas concretas mais avançadas de educação e de formação humana as quais apontam para a superação do modo de produção capitalista, de maneira geral, prescindem de uma concepção mais avançada no âmbito das práticas corporais, as quais estejam em consonância com o projeto formativo dos indivíduos e de construção de outra sociedade. Neste sentido:

[...] seja por questão de prioridade ou por carência de conhecimento na área, o MST não foge a regra, o seu trato com o conhecimento da cultura corporal, quando a mesma é abordada, em grande medida não se distingue da proposição hegemônica. Este caráter contraditório, de trazer o germe de uma perspectiva emancipatória e, ao mesmo tempo, não se diferenciar muitas vezes da perspectiva hegemônica de cultura e cultura corporal, é possível de ser explicado pela lógica dialética. Encontramos, no decorrer da pesquisa, um relativo descompasso entre aquilo que é projetado nos documentos do MST e o que acontece na prática social no assentamento Menino Jesus. Daí podemos afirmar que essas experiências trazem em si o germe da emancipação enquanto carregam os vícios da “velha cultura” (TEIXEIRA, 2009, p. 21).

Importante ressaltar que o processo de construção do novo no seio da atual/velha sociedade é um pressuposto marxiano e engelsiano. Ao tratarem da revolução socialista, os autores afirmam que as novas relações de produção só se manifestam historicamente com base nas velhas relações sociais de produção. Portanto, não há ruptura ou um “marco zero”.

A superação revolucionária da antiga organização social somente se processa quando todas as forças produtivas atingirem os limites históricos do seu desenvolvimento e, as novas relações sociais de produção se estabelecerão com base nas velhas relações de produção.

Tal qual afirmado por Lênin (1968):

O marxismo conquistou sua significação histórica universal como ideologia do proletariado revolucionário porque não rechaçou de modo algum as mais valiosas conquistas da época burguesa, mas pelo contrário, assimilou e reelaborou tudo o que existiu de valioso em mais de dois mil anos de desenvolvimento do pensamento e da cultura humana. Só pode ser considerado desenvolvimento da cultura verdadeiramente proletário o trabalho ulterior sobre essa base e nessa mesma direção, inspirado pela

experiência prática da ditadura do proletariado como luta final deste contra toda exploração (p. 113).

Como se sabe, Lênin se posicionava contrariamente a representação da *Proletkult* e sua tendência de criação de uma cultura proletária enquanto tentativa de construção de uma cultura especialmente própria, sob a inspiração de A. Bogdanov e de Lebedev-Polianski, contando com o patrocínio do Comissariado da Instrução, dirigido por A. Lunatcharsky, e a simpatia de Bukharin. Em um congresso do *Proletkult* realizado em Moscou em 1920 afirmou a inexatidão teórica e prática prejudicial desta tentativa. Também se posicionava contrariamente à existência de uma *ciência do proletariado*.

Em seu discurso sobre *As tarefas das uniões da juventude* proferido no *III Congresso da União Comunista da Juventude da Rússia*, em 02 de outubro de 1920, Lênin afirmou:

Se não nos dermos perfeitamente conta de que só se pode criar essa cultura proletária conhecendo com exatidão a cultura criada pela Humanidade em todo o seu desenvolvimento e transformando-a, se não atendermos a isto, nunca poderemos resolver semelhante problema. A cultura proletária não surge de fonte desconhecida, não brota do cérebro dos que se intitulam especialistas na matéria. Seria absurdo pensar assim. A cultura proletária tem de ser o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos conquistados pela Humanidade sob o jugo da sociedade capitalista, da sociedade dos latifundiários e burocratas. Todos esses caminhos e atalhos conduziram e conduzem e continuarão a conduzir à cultura proletária, do mesmo modo que a economia política, reelaborada por Marx, nos mostrou onde deve chegar a sociedade humana, nos indicou a passagem à luta de classes, ao começo da revolução proletária (LÊNIN, 2011, p. 03)

Todos os clássicos do marxismo – sobretudo Marx e Engels – negavam uma completa renúncia ao passado, acreditando que a emancipação do proletariado comportaria uma completa ruptura com a sociedade de então – incluída a questão da cultura. Tal qual adverte Lukács (2010), “No entender deles, a concepção de mundo do proletariado, a sua luta de emancipação e a futura civilização a ser criada por essa luta devem herdar todo o conjunto de valores reais elaborados pela evolução plurimilenar da humanidade” (p. 24).

Citando, mais uma vez, o discurso de Lênin:

Só se pode chegar a ser comunista depois de ter enriquecido a memória com o conhecimento de todas as riquezas que a humanidade elaborou. Não precisamos da aprendizagem de cor, mas precisamos de desenvolver e aperfeiçoar a memória de cada estudante com o conhecimento de factos fundamentais, porque o comunista transformar-se-ia numa palavra vazia, transformar-se-ia num rótulo fútil, e o comunismo não seria mais do que um simples fanfarrão se não reelaborasse na sua consciência todos os conhecimentos adquiridos. Não só deveis assimilá-los, mas assimilá-los com espírito crítico para não atulhar a vossa inteligência com trastes inúteis, e enriquecê-la com o conhecimento de todos os factos sem os quais não é possível ser um homem moderno culto (2011, p. 03).

Lênin, portanto, parte do pressuposto marxista – do ponto de vista do método e do conteúdo – de que, por intermédio da *superação por incorporação*, é necessário incorporar criticamente toda a herança cultural, assimilando conscientemente tudo aquilo que se insere nas aspirações do proletariado, refutando desvios mecanicistas e idealistas.

Aqueles que se dispõem a estudar a obra de Marx e Engels constatarem que estes admitiam determinados avanços e impulsos dados pelo modo de produção capitalista, em especial, em virtude da necessária mundialização das relações capitalistas de produção e desenvolvimento – sem precedentes – das forças produtivas. Esta ponderação é necessária para que equívocos não sejam cometidos quanto à análise do marxismo e à problemática da emancipação humana:

Marx e Engels jamais negaram o carácter progressista do sistema capitalista de produção, mas, ao mesmo tempo, desmascararam-lhe impiedosamente os aspectos desumanos. Eles compreenderam e expressaram claramente que apenas trilhando tal estrada a humanidade poderia alcançar as condições materiais básicas para a sua libertação real e definitiva no socialismo. Mas a compreensão do carácter económico, social e historicamente necessário da ordem social capitalista e a fundamentada repulsa a qualquer “retorno” a épocas superadas não embotam a crítica da civilização capitalista por Marx e Engels, mas, ao contrário, a aguçam (LUKÁCS, 2010, p. 20).

A mundialização do capital e a unificação da sociedade em torno do mercado mundial carrega a possibilidade concreta da universalização da cultura nas suas formas mais desenvolvidas. As premissas objetivas para a unificação da humanidade e a universalização da cultura foram propiciadas por este modo de produção da existência, sendo essencial a incorporação e a apropriação do conjunto de experiências formativas e objetivações culturais para a concretização desta universalização:

A mundialização das relações capitalistas e o desenvolvimento das forças produtivas criaram as condições para a humanidade dar um salto histórico em direção à construção de uma cultura universal. A história até aqui percorrida acumulou elementos importantíssimos para a construção dessa cultura e ***será necessários incorporarmos à sociedade socialista toda a riqueza material e espiritual até aqui criada***, para podermos avançar no processo de superação da humanidade dividida. A possibilidade existe, mas sua concretização dependerá de nossas ações nessa direção. Por sua vez, o êxito dessas ações dependerá do grau de compreensão que tenhamos dos processos sociais em curso (DUARTE, 2011b, p. 127-128) (destaque nosso).

No contexto pós-revolucionário russo, coube a Trotsky, cujas opiniões coincidiam com as de Lênin, de maneira geral, intervir no debate acerca da cultura proletária. Ao buscar teorizar acerca da relação entre cultura e projeto revolucionário socialista, debatendo sobre uma possível herança cultural da humanidade, inclusive burguesa, um novo modo de produzir a existência a emergir, uma cultura para além das classes sociais e uma cultura verdadeiramente humana, Trotsky escreveu *Questões do modo de vida* em 1923; *Cultura e socialismo* em 1924; e *Por uma arte revolucionária independente* em 1938.

Para Teixeira (2009), as experiências vividas por Trotsky durante sua participação no maior processo revolucionário socialista da história serão determinantes para a sua produção teórica. Ocupando o posto de presidente do soviete de Petrogado em 1905 e em 1917 e chefe do Comitê Militar Revolucionário do soviete, participou ativamente do levante revolucionário russo, planejando e executando a insurreição da revolução de Outubro. Em 1918, ocupou o comissariado do povo para o Exército e a Marinha e organizou o Exército Vermelho.

Desta feita, seus escritos almejam fins políticos e imediatos:

[...] a revolução social é o eixo central de seus escritos, dedicando boa parte de sua vida a analisar o contexto da Revolução Russa, o período pré-revolucionário, a transição socialista e o movimento internacional comunista. Entre guerras mundiais, guerra civil, perseguição política, exílio, a produção de Trotski destaca-se no sentido de apresentar o contexto de sua época, como de apontar alternativas para as conquistas revolucionárias (TEIXEIRA, 2009, p. 48).

Para Trotsky (1981), a cultura está intimamente atrelada à produção material da vida – em que pese que a mesma não possa ser confundida com o trabalho, o processo de atividade

vital humana. A cultura, portanto, é produto do processo de trabalho humano realizado por meio da relação entre homem e natureza e dos homens entre si. Ela é determinada, em última instância, pelo processo de trabalho, o que não significa dizer que esta determinação seja unilateral – tal qual se dá o entendimento de um marxismo mecanicista grosseiro⁸⁰. Para o autor:

Cultura é tudo aquilo que foi criado, construído, apreendido, conquistado pelo homem no curso de toda a sua História, em contraposição ao que a natureza lhe deu, compreendida aí a história natural do homem como espécie animal [...]. Mas o momento em que o homem se separou do reino animal – e isto aconteceu quando o homem segurou pela primeira vez os instrumentos primitivos de pedra e de madeira – naquele momento começou a criação e a acumulação de cultura, isto é, do conhecimento e da capacidade de todos os tipos para enfrentar e subjugar a natureza (Ibidem, p. 51).

A análise da cultura à luz do marxismo possibilita entendê-la enquanto produto e processo de construção da realidade humana alicerçada na atividade fundante e ontológica do homem: o trabalho. Como se sabe, a necessidade do homem de produzir a sua própria existência, por intermédio do trabalho, exige modos diferentes de transmissão e fixação de conhecimentos e saberes os quais possibilitem aos seres humanos se manterem vivos. Este é o momento em que o homem começa a produzir cultura.

Saviani (2007) contribui para este entendimento:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (p. 154).

⁸⁰ Engels abordou as relações entre reciprocidade e determinação histórica em uma carta a B. Borgius datada em 1894: “[...] o desenvolvimento político, jurídico, filosófico, religioso, literário, artístico, etc, repousam sobre o desenvolvimento econômico. Mas todos eles atuam, igualmente, uns sobre os outros, bem como sobre a base econômica. E isto porque a situação econômica não é a *causa*, o *único motor*, e todo o resto simples ação passiva. Ao contrário, sempre existe ação recíproca sobre a base da necessidade econômica, que sempre predomina em *última instância* [...]” (ENGELS, 1981, p. 231) (destaque do autor).

Todo o processo de desenvolvimento do homem ao longo da história da humanidade exige, tal qual demonstrou Leontiev (1977), a apropriação de elementos da cultura material e espiritual⁸¹, assimilando um conjunto de operações motrizes, de conhecimentos objetivos e de propriedades internas de objetos e matérias-primas os quais possibilitem aos homens formarem novas aptidões, novas funções intelectuais e produzirem novas objetivações.

Este é o processo de hominização do homem, de formação de sua genericidade humana, o qual, para Leontiev (1977), envolve fundamentalmente um processo educativo:

O essencial, porém, é que este processo é obrigatório, porque, de outra forma, a transmissão das aquisições do desenvolvimento social e histórico da humanidade às gerações seguintes seria impossível, e tornaria impossível a continuidade da história [...]. O processo da história é, portanto, impossível sem a transmissão activa das aquisições da cultura humana às gerações mais novas, quer dizer, sem a educação – no seu sentido lato [...] (p. 60).

Não obstante, considerar desenvolvimento cultural em sua materialidade significa compreendê-la no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas e de relações sociais de produção assentado no modo de produção capitalista. Desta feita, não possível uma análise do desenvolvimento cultural desassociada da luta de classes e das atuais relações sociais de alienação. Tal feito tende a levar a uma concepção deturpada de cultura, pautada numa perspectiva idealista e a-histórica.

Assim, os nexos e determinações entre cultura e luta de classes explicitam que é a partir das relações que os homens constroem no atual processo de produção da existência que possibilitam a entendimento do desenvolvimento cultural em sua materialidade. Retomando Trotsky (1981):

[...] a sociedade humana vem se delineando como uma complexa organização de classes. A estrutura classista da sociedade determinou, na medida decisiva, o conteúdo e a forma da história humana, isto é, as

⁸¹ Evidentemente, a cultura imaterial de que fala Leontiev é a cultura imaterial, aquela que é construída por um conjunto de conhecimentos, saberes e propriedades com base no processo de produção da existência e que promove a formação da consciência social. Trotsky possibilita um melhor entendimento sobre isto: “[...] a parte mais preciosa da cultura é aquela que se deposita na consciência do próprio homem: o método, os costumes, a capacidade, a habilidade que adquirimos e que se desenvolve partindo de toda a cultura material pré-existente e que, embora se prendendo a ela, faz com que progrida de acordo com a época” (1981, p. 52).

relações materiais e seus reflexos ideológicos. Isso significa que a cultura histórica assumiu um caráter de classes [...]. Aqui existe efetivamente uma profunda contradição. Tudo aquilo que foi conquista, criado, construído pelo esforço do homem e que serve para aumentar seu poder, é cultura. Mas como não se trata do homem considerado individualmente, mas o homem considerado socialmente, como a cultura é um fenômeno sócio-histórico pela sua natureza, e como a sociedade histórica tem sido e continua ser uma sociedade de classes, a cultura acabou se tornando o instrumento fundamental da opressão de classes (p. 52).

Ao buscar teorizar sobre a cultura e o processo revolucionário de seu tempo, Trotsky buscará aproximar os objetivos revolucionários com o desenvolvimento cultural do proletariado. Pressupondo que o desenvolvimento cultural do homem está indissoluvelmente atrelado ao seu modo de vida, desenvolverá a ideia do *militantismo cultural*⁸² – defendida também por Lênin.

Trotsky (2009) escreve que a história pré-revolucionária de todo o partido comunista russo foi uma história de política revolucionária. A palavra de ordem de tudo aquilo que estava em meio à organização do partido permeava a política em seu sentido mais estreito. Entretanto, consolidada a revolução, após a tomada do poder e o fim da guerra civil, as tarefas do partido deveriam se dar em torno, fundamentalmente, da construção econômica e cultural.

Como se sabe, muito além da difícil tarefa de se fazer chegar a cabo a revolução social, a construção da nova sociedade – do novo modo de se organizar a vida – no momento pós-revolucionário é algo extremamente complexo. “Quanto mais fácil foi (relativamente, entenda-se) ao proletariado russo fazer a revolução, tanto mais lhe será difícil realizar a construção socialista” (Ibid., p. 12). Esta é uma tarefa e uma exigência não só política, mas, fundamentalmente econômica e cultural.

Após a conquista definitiva da ditadura do proletariado (um Estado operário e camponês dirigido pelo partido comunista), do Exército Vermelho, da nacionalização dos principais meios de produção e do monopólio do comércio externo, o desenvolvimento cultural do proletariado deveria ser um elemento constitutivo do desenvolvimento socialista. Ele afirmará:

Em que consiste nossa tarefa hoje, o que nós devemos aprender em primeiro lugar, para qual sentido devemos tender? Precisamos aprender a trabalhar bem – com precisão, com limpeza, com economia. Necessitamos

⁸² Para Trotsky (2009, p. 34), o “militantismo cultural, em u Estado operário, serve ao socialismo, e o socialismo significa a expansão da cultura, de uma verdadeira cultura sem classes, de uma cultura humana e humanitária”.

desenvolver a cultura do trabalho, a cultura da vida, a cultura do modo de vida. Após uma longa preparação e graças à alavanca da insurreição armada, derrubamos a supremacia dos exploradores. Mas não existe alavanca que possa de um só golpe elevar a cultura. Um lento processo de auto-educação da classe operária e, paralelamente, do campesinato, é aqui necessário (TROTSKY, 2009, p. 08).

A elevação do nível e do padrão cultural do proletariado e do camponês russo era de fundamental importância para a concretização das conquistas fundamentais da revolução socialista. Trotsky proclamava o militantismo cultural – juntamente com Lênin – no sentido de levar a cabo o processo de alfabetização completa do povo russo, reconfigurando o modo de vida deste povo.

Saber utilizar os guias, os livros e os mapas; habituar-se ao asseio, à exatidão, à pontualidade, à atenção e à vigilância; apurar as técnicas de comunicação e transmissão da informação – dentre elas os jornais e os comunicados visuais –; cuidar da escrita e da redação; conhecer as características do próprio país e de seu povo; preocupar-se com os detalhes da vestimenta e dos calçados, com meio ambiente e com os hábitos cotidianos; mudar os hábitos religiosos; superar os problemas com o alcoolismo, as atrações e distrações com determinados hábitos culturais impostos economicamente; alterar as formas de utilização da linguagem, as relações entre homens e mulheres, o casamento e rechaçar o individualismo... tudo deveria ser objeto de reconstrução do modo de vida (Ibidem).

Para Trotsky, porém, o fator histórico principal das mudanças do modo de vida se dava na economia⁸³:

Mas é evidente que uma reconstrução radical do modo de vida [...] não é possível senão à medida que as formas socialistas da economia substituam as formas capitalistas. A análise crítica do modo de vida é hoje a condição necessária para que ele, conservador devido às suas tradições milenares, não se mantenha em atraso em relação às possibilidades do progresso presente e futuro que nos abrem nossos recursos atuais (2009, p. 34).

⁸³ Trotsky, ao longo de sua obra, fará várias referências quanto à esta determinação em última instância, como se segue: “Não se pode racionalizar o modo de vida, isto é, transformá-lo segundo as exigências da razão, se não se racionaliza a produção, visto que o modo de vida tem suas raízes na economia”, bem como, “Mas tal implica que nossos êxitos no domínio do modo de vida dependam estreitamente dos nossos êxitos no domínio econômico” (p. 33).

Trotsky fará uma menção muito particular ao desejo de distração, entretenimento e riso, incluindo-os na problemática cultural e educacional pós-revolucionária e afirmando que tais necessidades não podem se tornar “[...] ritualismo sem fundamento ideológico, que pela sua inércia se incrusta na consciência [...]” (p. 38). Dirá ele:

O desejo de distração, de entretenimento, de diversão e de riso, é um desejo legítimo da natureza humana. Podemos e devemos proporcionar-lhe satisfações cada vez mais artísticas e, ao mesmo tempo, devemos fazer do divertimento um instrumento de educação coletiva, sem constrangimento e dirigismo inoportunos (Ibid., p. 36).

Conforme já assinalado, para Trotsky, alterar o modo de vida não significava criar uma cultura proletária a-histórica operando por meio de rupturas. Para ele, valia a assertiva marxiana de que somente a partir do velho é que poderá surgir o novo. Desta feita, defendia a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade, inclusive no interior do atual modo de produção capitalista: [...] Uma nova classe não recomeça a criar toda a cultura desde o início, mas se apossa do passado, escolhe-o, retoca-o, o recompõe e continua a construir daí. Sem o uso do guarda-roupa de segunda mão do passado não haveria progresso no processo histórico (TROTSKY, 2009, p. 143).

O excerto a seguir nos parece fundamental:

É fundamentalmente falso opor a cultura e a arte burguesa à cultura e à arte proletária. Estas últimas jamais existirão, porque o regime proletário é temporário e transitório. A significação histórica e a grandeza moral da revolução proletária residem no fato de que ela planta os alicerces de uma cultura que não será de classes, mas pela primeira vez verdadeiramente humana (Ibidem, p. 37).

No modo de produção capitalista, a apropriação privada também se dá no plano cultural. A classe trabalhadora é impedida de ter acesso a um conjunto de objetivações culturais as quais são produzidas historicamente pelos homens. E isto trás fortes implicações para o processo de emancipação humana.

É neste sentido que fazemos referência a importância do trabalho escolar e compreendemos a pedagogia histórico-crítica como a teoria pedagógica necessária para a

concretização da superação do atual modo de produção social. A defesa pela socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos pela escola pública, bem como, a organização do trabalho pedagógico tendo-se como referência a pedagogia histórico-crítica devem ser apreendidos pelo MST e pelos demais movimentos de luta social. Isto será objeto de discussão do próximo capítulo.

Como se sabe, a educação escolar se converteu na modalidade específica e dominante de educação na modernidade. Isto posto, a defesa pela socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico pela escola entra em contraposição e contradição com as relações capitalistas de produção, visto que neste modo de produção toda forma de conhecimento elaborado tende a ser apropriado privadamente⁸⁴. Conforme Saviani (2008b):

O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar plenamente, porque isso implicaria a sua própria superação. Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda exatamente na apropriação privada dos meios de produção. Assim o saber, como força produtiva independente do trabalhador, se define como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário dos meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho não pode, portanto, se apropriar do saber. Assim, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista (p. 256-257).

É desta forma que a pedagogia histórico-crítica vem contribuindo para a luta pela socialização do conhecimento sistematizado, no plano específico da educação escolar e, pela superação da sociedade de classes, de maneira geral. E é justamente por isto que fazemos a

⁸⁴ Marx (2008a) demonstrou n'O Capital que no modo capitalista de produção, o próprio conhecimento se torna meio de produção, compondo este, portanto, um conjunto de conhecimentos científicos objetivados – maquinaria, ferramentas, instrumentos de trabalhos, técnicas de produção, matéria-prima produzida, dentre outros. Na história dos homens, no processo histórico de produção da própria existência, o modo de produção capitalista possibilitou, por meios dos avanços das forças produtivas e das relações de produção, que o conjunto dos saberes, habilidades, técnicas e virtuosidades do trabalhador fosse desapropriado da formação humana, de modo que o trabalhador não mais se colocasse integralmente no processo de trabalho e de produção da vida.

defesa desta teoria pedagógica pautando o trabalho educativo dos movimentos de luta social, como o MST.

A escola é marcada por esta contradição e, neste aspecto, tornou-se um problema para a burguesia, visto que pode passar a difundir um conjunto de conhecimentos que as classes dominantes necessitam manter sobre seu controle. Também, por isto, no capítulo a seguir explicitaremos o debate acerca das atuais teorias pedagógicas funcionais ao capital, as quais esvaziam a função social da escola e retiram de centralidade o papel de transmissão dos conhecimentos. Vale mais uma vez as palavras de Saviani (2008b):

[...] na sua radicalidade, o desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública só poderá ser enfrentado em sentido próprio, isto é, radicalmente, com a superação dessa forma de sociedade. A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo [...]. Em conclusão, o enfrentamento dos desafios postos à educação pública pela sociedade de classes passa, do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, pela luta por uma escola pública que garanta aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, entendida como um componente na luta mais ampla pela superação da própria sociedade de classes. (p. 257-271).

Está posto, portanto, os desafios, as necessidades e os imperativos para a construção e realização de um novo projeto histórico:

[...] coloca-se a necessidade imperiosa de unificar os produtores associados, autodeterminados, na construção de outra base de organização da vida e de seus princípios.[...] Somente uma alternativa radical, por conseguinte, um projeto histórico alternativo ao modelo capitalista – o socialismo – poderá oferecer uma saída à crise estrutural do capital. Essa tarefa, que cabe a todos – produtores associados, agitadores culturais, intelectuais orgânicos, construtores da cultura – exige ação e interação pedagógica sistemática, concomitante e simultânea [...] (TAFFAREL, 2005, p. 103-104).

Partindo da complexidade da economia política, ao buscar localizar o lazer no *complexo econômico da economia capitalista* (TAFFAREL, 2005) é possível evidenciar suas contradições, limites e possibilidades. É possível:

- questionar como garantir a todos o acesso à cultura e ao lazer, tendo em vista que tal acesso passa por uma questão de classes, passa pela posição de classe e pela

categoria modo de produção da existência, pois, em larga medida, determinam trabalho e desemprego, o rendimento familiar, o poder aquisitivo, o salário, a seguridade, a assistência e a aposentadoria;

- problematizar os espaços públicos para o lazer no campo e na cidade, no que toca à questões de segurança, condições, privatização e lucro, abandono e destruição (destes espaços e, conseqüentemente, das próprias práticas de lazer);
- indagar sobre os investimentos e programas de valorização da cultura e do lazer no quadro da política de Estado atual, muitos destes, altamente assistencialistas e compensatórios, advindos da própria expressão dos poderes judiciário, legislativo e executivo atrelados aos interesses do capital.

O sistema do capital, como nos apresenta Mészáros (2003), é totalmente incompatível e inconcebível com a possibilidade histórica de “[...] harmonizar o desenvolvimento universal das forças produtivas e o desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos indivíduos livremente associados” (p. 17).

Citando-o:

Hoje não há sentido em falar de um “desenvolvimento geral da produção” associado à expansão das necessidades humanas. Assim, dada a forma em que se realizou a deformada tendência globalizante do capital – e que continua a se impor –, seria suicídio encarar a realidade destrutiva do capital como o pressuposto do novo e absolutamente necessário modo de reproduzir as condições sustentáveis da existência humana (Ibid., p. 21)

As contradições do sistema do capital e suas potencialidades destrutivas só se agravam, o que demonstra a incontrolabilidade deste metabolismo social, o qual terá que ser enfrentado, pois seus problemas intrínsecos reclamam soluções e respostas *universalmente* válidas, “[...] inserindo na agenda histórica a necessidade de um controle global viável da produção material e dos intercâmbios culturais da humanidade como questão da maior urgência” (Ibid., p. 21).

Tomando, também como exemplo e evidências o toyotismo enquanto padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado no sistema fabril, trazendo à tona a plena era “[...] das desregulações, das terceirizações, das precarizações, do desemprego estrutural, da

desmontagem do *welfare state*, do culto do mercado, da sociedade destrutiva dos consumos materiais e simbólicos, enfim, da (des)sociabilização radical dos nossos dias” (ANTUNES, 1999, p. 176), vê-se, decisivamente, o atual estágio e a necessidade de ação organizada contra a lógica do capital e a vigência do trabalho abstrato.

Recorrendo à análise no âmbito do campo brasileiro, a oposição entre cidade e campo - expressão de umas das históricas consequências da divisão social do trabalho e da propriedade privada - trás, também, elementos fundamentais para se apreender a conjuntura atual de luta de classes. Os embates entre camponeses e o agronegócio representa esta luta de classes e, dados desta realidade hoje permitem compreender o acirramento destas disputas.

As estratégias do agronegócio em associar o capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária imprimem consequências para o campesinato: descarta trabalhadores e pequenos produtores dos mercados agrícolas; permite um estoque de terras ociosas apropriadas pelo latifúndio, gerando concentração e desigualdade; expulsa os trabalhadores de terra das suas localidades; intensifica a exploração do trabalho no campo (relações de trabalho semi-clandestinas); aumento o desemprego em virtude da mecanização do campo e; degrada os recursos naturais (DALMAGRO; VENDRAMINI, 2010).

Portanto, não se pode compatibilizar trabalho estranhado e fetichizado com tempo verdadeiramente livre, visto que “uma vida cheia de sentido fora do trabalho supõe uma vida dotada de sentido dentro do trabalho” (ANTUNES, 1999, p. 175) – seja no campo, seja na cidade.

Somente com a demolição das barreiras existentes entre tempo de trabalho e tempo de não-trabalho, ou seja, por meio de um metabolismo social constituído por uma nova sociabilidade, cuja atividade vital seja autodeterminada, possibilitará que liberdade e necessidade se realizem mutuamente.

A luta pela redução da jornada de trabalho – mesmo que se garanta a não redução dos salários – não basta para o alcance da propalada emancipação humana. Assertivamente, é possível afirmar que a redução da jornada de trabalho não é em si mesma emancipatória. Há que se eliminar, no âmbito desta luta, os princípios da acumulação capitalista (PADILHA, 2000).

Não é possível compreender a organização de uma nova sociedade, pautada na emancipação dos homens e mulheres por meio do tempo livre, sem que se altere o metabolismo

social da produção capitalista. Não há um elemento substantivamente novo e revolucionário implícito exclusivamente na redução do tempo de trabalho.

É evidente que se deve sim levantar a bandeira em busca da redução efetiva da jornada de trabalho, porém, há que se salientar que esta forma de luta não garante, por si só, o alcance do *reino da liberdade* do qual falava Marx. Deve-se supor uma sociedade radicalmente oposta à atual.

Explicitado por Padilha (Ibid., p. 99-100):

É necessário reconhecer que a luta pela redução da jornada de trabalho e do tempo de trabalho é uma reivindicação importante, não só porque implica um aumento do tempo livre, como também porque acaba sendo uma alternativa, a curto prazo, para o desemprego. No entanto, absolutamente imperativo admitir que ela não leva à emancipação humana. [...] *Diminuir o tempo de trabalho pode ser uma alternativa para o desemprego, mas enquanto não acabar com o universo totalizante do capital, não possibilitará que o tempo livre seja realmente livre, porque, embora reduzido, o trabalho continuará estranhado* (destaque da autora).

Sob o modo de produção capitalista, a promoção da riqueza geral, a partilha e distribuição da produção material e imaterial, bem como, a plenitude de desenvolvimento das capacidades e faculdades gerais humanas – a construção do ser ominilateral – são impossíveis de serem alcançadas.

Relações sociais fundadas em novas formas de se organizar a vida e produzi-la devem surgir, ser estimuladas e analisadas, a fim de se fazer descobrir uma outra – e nova – maneira de se conceber e se fazer as relações econômicas, sociais e culturais para além do âmbito do trabalho, pensando-se na sociedade em geral e, nesta incluindo o lazer.

É nesta perspectiva que nos aproximamos do MST e da investigação das possibilidades formativas e perspectivas emancipatórias da cultura corporal no âmbito do lazer em áreas de reforma agrária, apontando a necessidade de se alinhar a produção do conhecimento científico, a teoria do conhecimento e a teoria pedagógica com a prática social e a luta pela superação das relações sociais alienadas do modo de produção capitalista. Valendo-se da assertiva de Taffarel (2005, p. 93):

[...] uma outra cultura, **uma genuína práxis revolucionária do lazer, requer sintonia com outro projeto histórico**, o que poderá ser reconhecido na organização do trabalho pedagógico de construção da cultura, com **nexos e implicações numa teoria do conhecimento** que supere a pseudoconcreticidade, numa **teoria pedagógica** referenciada e num projeto histórico superador do projeto capitalista (destaque nosso).

É por esta razão que o trabalho educativo escolar entendido aqui enquanto mediação das relações entre trabalho e tempo livre na prática social global revela-se como uma contribuição importante para o debate pedagógico no campo da Educação, de maneira geral e, na Educação do Campo e na Educação Física, especificamente.

Com o objetivo de investigar os fundamentos pedagógicos da cultura corporal na educação escolar e seus nexos constitutivos com o trabalho e o tempo livre em áreas de reforma agrária, estando-se atento ao problema do conhecimento, dos conteúdos escolares e de sua transmissão/apropriação, é que será exposto, no próximo capítulo, a análise dos fundamentos pedagógicos dos Projetos Políticos Pedagógicos da educação e da cultura em áreas de reforma agrária, bem como, da cultura corporal no trabalho educativo escolar e no tempo livre do *Assentamento Terra à Vista do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST*, evidenciando suas possibilidades formativas e perspectivas emancipatórias, tendo como referência a pedagogia histórico-crítica, compreendida enquanto a teoria pedagógica a qual é a expressão do marxismo no campo da educação.

Como evidencia Duarte (2010), a superação da educação escolar em suas formas burguesas, entretanto, sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos os quais a humanidade já tenha produzido, implica no enfrentamento das principais ideias em comum destas teorias pedagógicas hegemônicas.

Recolocar o lazer em outro patamar de discussão e compreensão significa buscar a contraposição à atual conjuntura a qual se põe como evidente, atualmente, no conjunto das discussões teóricas e acadêmico-científicas e na esfera do trabalho pedagógico com este objeto da cultura corporal – sem perder de vista, é claro, suas determinações e condicionantes.

No que diz respeito às discussões teóricas e acadêmico-científicas, é necessário lançar críticas radicais aos acúmulos de teorias do conhecimento as quais vêm norteando as

referências de estudos e pesquisas na área dos *estudos do lazer* no Brasil⁸⁵, bem como, os rumos que estas teorias do conhecimento assumem no processo de formação de professores e fundamentam as bases do trabalho pedagógico, seja no âmbito da educação, Educação Física, esporte e/ou lazer.

Tal qual evidenciado por Taffarel (2010), existem nexos constitutivos entre a pesquisa (produção do conhecimento), a prática pedagógica e o projeto histórico o qual aponta para a especificação de um determinado tipo de sociedade a qual se deseja construir, desnudando formas para se chegar a este tipo de sociedade.

É preciso apreender os elementos articuladores entre a teoria do conhecimento a qual dá o suporte – sustenta as bases – ao trabalho pedagógico, portanto, implicando direção aos diferentes projetos históricos expressos na dinâmica da luta de classes.

A quebra de resistência dos trabalhadores no plano da produção material e a desmobilização do debate político e ideológico no plano das ideias e da intelectualidade são reflexos desta formação humana sustentada por uma teoria pedagógica a qual pretende – intencionalmente – desqualificar a classe trabalhadora em seu processo de escolarização (altamente correspondente ao padrão predatório de exploração da força de trabalho desqualificada)⁸⁶ (Id., *Ibid.*).

A compreensão destes elementos constitutivos e articuladores é fundamental, em especial, na instância mais geral de luta pela superação do modo de produção capitalista, desconstruindo e contrapondo-se radical e antagonicamente ao sistema de metabolismo social do capital.

⁸⁵ Alguns estudos podem ser citados como referência para a compreensão da crítica ao patamar de construção teórico-metodológica dos estudos do lazer no Brasil, atualmente. Dentre eles, Hungaro (2008), Mascarenhas (2005), Peixoto (2007) e Taffarel (2005).

⁸⁶ Atualmente, pode-se citar os trabalhos de Duarte (2000), Lombardi (2010b), Lombardi e Saviani (2008) e Taffarel (2011, 2010), os quais vêm contundentemente debatendo as teses da pós-modernidade no âmbito da educação, as quais procuram, em última instância, “[...] colocar como referência a própria ‘ausência de referência’, caracterizando-se a incerteza como única verdade e fazendo-se uma assepsia das relações sociais presentes na prática social” (TAFFAREL, 2010, p. 81). É válida, aqui, a assertiva, para que não fique sobre de dúvida: “A hipótese que levantamos nesse diálogo é de que o marxismo - *por trazer em si uma dada filosofia, cuja raiz é o ser humano e sua emancipação, ou seja, a filosofia da práxis; a explicação sobre o conhecimento e a crítica radical às relações sociais dos modos de produção econômica, ou seja, a lógica e teoria do conhecimento materialista histórica dialética e; o projeto histórico comunista como teleologia* – é o alicerce teórico consistente para fundamentar a teoria educacional e pedagógica na transição para a superação do modo do capital organizar a produção dos bens materiais e imateriais” (Id., 2011, p. 259) (destaque da autora).

Como se sabe, “[...] não é qualquer teoria explicativa que permite com radicalidade, de conjunto e na totalidade, o entendimento do lazer, de suas relações, contradições e possibilidades, num dado modo de produção” (Idem, 2005, p. 96).

O lazer não pode nem, tampouco, deve ser explicado enquanto fenômeno social fora do complexo das relações entre trabalho e política cultural. E não é um fim em si mesmo. Não é algo mágico, místico, o qual paira sobre a cabeça dos homens. De acordo com Taffarel (Ibid., p. 93):

Os profissionais do lazer, ao construir esse campo de atividade humana, não o fazem segundo suas próprias cabeças, mas considerando condições objetivas, determinadas ao longo da história e das relações de produção possível em dados momentos históricos. O lazer é um dos fenômenos socioculturais contemporâneos de alta relevância para a classe trabalhadora e situa-se na divisão social internacional do trabalho. Nesse momento, sofre também um processo de degeneração, decomposição e destruição e os impactos da globalização do capital, ao qual corresponde a mundialização da educação de perfil neoliberal. Isso é visível quando observamos o empresariamento do lazer internacionalmente – sistema de franquias, mercadorização do lazer nas inúmeras ofertas do mercado, empórios e centros turísticos, espetacularização na mídia e nos fantasiosos eventos e esportivização nas inúmeras competições oferecidas como opção de lazer.

Sendo assim, é necessário reconhecer e situar a busca pela compreensão do lazer por meio de uma teoria do conhecimento a qual permita apreender as transformações da economia política e do mundo do trabalho, localizando as repercussões no âmbito deste próprio lazer.

Tal qual posto por Peixoto (2007) e Taffarel (2005), são muitos os estudos e abordagens sobre o lazer os quais não levam em consideração a base econômica e política na e da qual este fenômeno se assenta. A produção deste conhecimento, logo, funda-se em uma perspectiva idealista da história, na medida em que desconsidera os aspectos históricos da base da produção da vida, a qual, em última instância – o que não significa que seja a única instância –, determina a própria produção teórica. Assim sendo, o limite está na própria base explicativa (epistemológica).

Portanto, a própria reconstituição da lógica interna e das determinações históricas da produção do conhecimento se faz necessária, visto que tal problematização permite compreender a teoria do conhecimento, a formação profissional, o trabalho pedagógico e a

postulação de políticas públicas no âmbito da cultura e do lazer, reconhecendo interesses econômicos, políticos, sociais e ideológicos.

Os dados históricos comprováveis pelos fatos fundamentam a necessidade – também histórica – de a teoria do conhecimento e o trabalho pedagógico – seja no âmbito da educação, da cultura ou do lazer – estejam sintonizados com a *práxis* revolucionária, pois, somente nesta se identifica a concreta possibilidade de construção de uma outra cultura.

Tais apontamentos são necessários para se pensar as possibilidades, desafios e limites de construções alternativas no âmbito do trabalho e do lazer no campo e na cidade, agrupando premissas teóricas e programáticas de necessidades imediatas, mediatas e históricas de: alterações nas relações de produção da vida, na perspectiva da superação da sociedade de classes e da propriedade privada dos meios de produção da vida; de configuração de projetos políticos pedagógicos da educação e da cultura os quais estabeleçam nexos com o projeto de superação das relações capitalistas, sintonizando possibilidades de atividades formativas emancipatórias e; de articular nos projetos políticos pedagógicos da educação e da cultura, atividades formativas relacionadas à cultura corporal emancipatórias.

É o que buscaremos expor no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3:

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E
EMANCIPAÇÃO HUMANA: Cultura
corporal, educação escolar e tempo livre em
áreas de reforma agrária

3.0 – PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EMANCIPAÇÃO HUMANA: Cultura corporal, educação escolar e tempo livre em áreas de reforma agrária.

A mais fundamental e importante contradição em toda esta estrutura social consiste no fato que dentro dela, sob pressão inexorável, estão evoluindo forças para sua destruição, e estão sendo criadas as condições para sua substituição por uma nova ordem baseada na ausência da exploração do homem pelo homem. Mais de uma vez, Marx demonstra como o trabalho, ou a indústria de larga escala, em si mesmos, não levam necessariamente à mutilação da natureza humana, como um seguidor de Rousseau ou Tolstói assumiria, mas, pelo contrário, contém dentro de si mesmos possibilidades infinitas para o desenvolvimento da personalidade humana.

(Lev Vygotsky, 1930).

Neste capítulo, temos como objetivo investigar os fundamentos pedagógicos da cultura corporal na educação escolar do MST e seus nexos constitutivos com o trabalho e o tempo livre em áreas de reforma agrária.

No intuito de sua concretização, é necessário percorrer um caminho lógico-metodológico no sentido de se estabelecer as relações e os nexos constitutivos entre a educação escolar, reconhecendo sua natureza e sua especificidade, os fundamentos constitutivos de uma teoria pedagógica enquanto teoria da prática educativa, o trato com o conhecimento da cultura corporal e a maneira como esta sofre determinações e mediações com a prática social global na vida dos indivíduos.

Particularmente, tomaremos como análise empírica a investigação dos fundamentos pedagógicos da cultura corporal no trabalho educativo escolar e no tempo livre do assentamento Terra Vista do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST no município de Arataca, região sul da Bahia, apreendendo suas possibilidades formativas e perspectivas emancipatórias.

Não obstante, anteriormente, será feita a análise e síntese teórica das proposituras pedagógicas da educação do MST com o intuito de apreender os fundamentos pedagógicos e os pressupostos teóricos do trabalho educativo específico deste Movimento. Para tal, tomaremos como referência de análise o *Dossiê MST Escola – Documentos e estudos 1990 – 2001* (MST, 2005), cuja produção reúne os documentos mais importantes e sistematizados acerca da sua proposta educacional. Tomaremos, também, como referência de análise, algumas produções acadêmicas as quais vêm se dispondo a contribuir com o debate atual acerca da educação escolar no âmbito do MST, tais como Araújo (2007), Caldart (2004), D'Agostini (2009), Dalmagro (2010) e Teixeira (2009).

Por fim, apresentaremos a análise de conteúdo realizada no *Programa de Ensino do componente curricular Educação Física do Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) do Campo Milton Santos*, bem como, na transcrição das *entrevistas estruturadas* realizadas com os dirigentes do *Setor de Educação, de Cultura, e Esporte* do assentamento e com a professora de Educação Física do CEEP Milton Santos, expondo dados empíricos sobre a apropriação da cultura corporal e suas possibilidades formativas, na perspectiva da emancipação humana e superação da sociedade de classes.

3.1 – Educação escolar: a natureza e a especificidade do trabalho educativo.

A definição de trabalho educativo desenvolvida pelo professor Dermeval Saviani em sua obra *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, com primeira edição datada em 1991, possibilita compreender a importância do ato educativo para o processo de formação humana:

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. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo (SAVIANI, 2008a, p. 13).

Desta citação, é possível fazer uma análise mais aprofundada sobre a natureza da educação, sobretudo acerca de seus fundamentos históricos e ontológicos; a especificidade da educação escolar; os conteúdos historicamente construídos e socialmente acumulados pela humanidade e; a importância de se descobrir as formas de transmissão deste conhecimento.

Neste momento, tomaremos como objeto de análise os dois primeiros pontos destacados, ou seja, a natureza da educação e a especificidade da educação escolar visto os limites desta oficina em virtude do tempo e da temática em foco.

Entretanto, tentaremos abordar – como se verá a seguir – as relações entre os conteúdos e as formas de transmissão dos conhecimentos pela educação escolar, não deixando de salientar que os conteúdos culturais os quais a escola deve identificar e organizar sistematicamente para que possam ser assimilados pelos indivíduos não podem coincidir com os conteúdos dados e presentes no cotidiano destes indivíduos. Se assim o fosse, não se justificaria a razão de ser da escola. Justifica-se a existência da escola moderna exatamente por ser ela a instituição responsável por proporcionar a transmissão de conhecimentos os quais não estão disponíveis na esfera da vida cotidiana dos indivíduos. Para esta discussão, as contribuições de Duarte (1993, 2007 e 2008a), dentre outros estudos, nos ajudarão nesta análise.

A escola, portanto, deve privilegiar a transmissão dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais desenvolvidas e elaboradas, para que seja possível reproduzir a humanidade em cada indivíduo singular.

Também, é necessário descobrir e desenvolver as melhores formas de transmitir estes conhecimentos, portanto, os meios e métodos de ensino e aprendizagem mais adequados para a concretização deste objetivo: o da transmissão deste conhecimento. Salientamos, pois, a necessidade dos educadores e futuros professores terem o domínio dos fundamentos pedagógicos da prática educativa, ou seja, o domínio das teorias pedagógicas as quais explicitam as diferentes formas de atingir os objetivos educacionais, bem como, saibam identificar a teoria pedagógica que melhor fundamente suas práticas educativas.

Sobre esta última questão, ainda há que se destacar que, levando-se em consideração a particularidade da educação escolar do MST, há que se ter em vista a necessidade de uma teoria pedagógica a qual esteja diretamente relacionada com os objetivos mais amplos educacionais e políticos-ideológicos deste Movimento.

Portanto, uma educação favorável aos interesses da classe trabalhadora – do campo e da cidade – e em defesa da construção do socialismo como caminho para consolidação da sociedade comunista não pode prescindir de uma teoria pedagógica a qual se vincule a este projeto histórico de sociedade. Isto posto, passemos à busca pela compreensão da natureza da educação.

Para Saviani (2007), a apreensão da natureza da educação passa pela compreensão da própria natureza humana: a necessidade do homem produzir e reproduzir a sua própria existência. Com efeito, o que diferencia o homem de todos os outros seres animais é a capacidade de transformar a natureza conforme suas necessidades, e faz isto de maneira consciente e intencional.

Em detrimento de uma adaptação de seu organismo às condições naturais do ambiente em que se encontra, o homem possui a capacidade de transformar a natureza, estabelecendo relações (as quais são históricas, portanto, se modificam historicamente) com a natureza e com outros homens, construindo o mundo humano, a realidade humana, a cultura humana.

Acreditamos não ser necessário retomar a discussão já realizada no primeiro capítulo deste trabalho. Não obstante, vale a pena destacar novamente a por demais conhecida definição de homem contida na obra *A Ideologia Alemã*, de Marx e Engels (2007, p. 87):

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.

Portanto, o ponto de distinção entre os seres humanos e os demais seres vivos é sua **atividade social vital**: o trabalho (capacidade de produzir e reproduzir suas condições de existência). Conforme Newton Duarte (1993) explicitou em seu livro *A individualidade para si*, ao produzir seus meios de existência, o homem produz uma realidade humanizada pela sua atividade, tanto objetiva quanto subjetiva, portanto, cria um mundo objetivo humanizado e se humaniza neste mesmo processo.

Para entender a complexidade deste processo de autocriação da atividade social humana – autocriação do homem e do mundo humano –, é necessário recorrer novamente aos

fundamentos filosóficos da relação dialética entre apropriação e objetivação presentes na obra de Marx e Engels, a qual expressa a dinâmica da autoprodução do homem pela sua atividade social. Com efeito, ao produzir suas condições sociais de existência – para que ele possa se objetivar -, é exigido do homem que ele se aproprie na natureza e das próprias objetivações já existentes construídas historicamente. Conforme Duarte (2007, p. 23):

Cada indivíduo nasce situado espacial e temporalmente nesse processo e, para dele participar, isto é, para se objetivar no interior dele, precisa se apropriar das objetivações (neste caso entendidas como os produtos da atividade objetivadora humana, resultados do processo histórico de objetivação).

O desenvolvimento da história humana ocorre exatamente na medida em que a satisfação das necessidades humanas gera, no próprio homem, novas necessidades, as quais terão, também, que ser satisfeitas, sendo, portanto um processo sem fim. Desta forma é que Marx e Engels definirão os pressupostos da história humana presentes na obra já citada – *A Ideologia Alemã* – como, também, Marx definiu nos *Manuscritos de 44* a expressão “um ato de nascimento que se supera”.

Voltaremos a discutir de maneira mais aprofundada a relação dialética entre objetivação e apropriação, sobretudo inserida nas relações sociais históricas de dominação e exploração do modo de produção capitalista, o que aponta para possibilidades de humanização e alienação no processo de reprodução do gênero humano e de reprodução do indivíduo singular, em um momento próximo.

Retomando a discussão sobre a natureza da educação diretamente relacionada à natureza do homem, com efeito, é necessário afirmar que é exigido do homem um *processo educativo* para que ele possa satisfazer suas necessidades de existência. Portanto, a educação tem origem neste processo de trabalho. Os homens não nascem sabendo realizar trabalho, eles necessitam ser ensinados a trabalhar. Trabalho e educação são, portanto, fundamentos ontológicos:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele

forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Não obstante, tanto trabalho quanto educação possui, também, um fundamento histórico, o que faz com que tanto trabalho quanto educação se caracterizem e se modifiquem conforme o modo de produção e as relações de produção estabelecidas ao longo da história humana.

Será no modo de produção capitalista que a educação escolar, antes restrita a poucos, tenderá a se generalizar e se converter na forma principal e dominante de educação. Passemos, pois, a discutir a especificidade da educação escolar.

Conforme apontado por Duarte (2007) e Saviani (2008a, 2011), o processo de ascensão da classe burguesa ao poder e o desenvolvimento do modo de produção capitalista provocaram profundas alterações no processo de produção da vida, nas relações sociais de produção e, conseqüentemente, alterações no processo de produção e apropriação do saber e do conhecimento.

Em especial, o desenvolvimento do modo de produção capitalista, em virtude dos processos produtivos desenvolvidos por meio da maquinaria e da grande indústria, exigiu a expansão dos níveis de letramento entre os indivíduos e a generalização do conhecimento sistematizado. O deslocamento do processo produtivo do campo para a cidade e de grande parte da agricultura para a grande indústria implicou na exigência da universalização da educação escolar, possibilitando-a se tornar generalizada e dominante.

É desta forma que encontramos a especificidade da escola, aquilo que – especificamente – traduz a sua razão de existir e que, ao mesmo tempo, se torna seu papel principal: a socialização do saber sistematizado. Sua razão de ser e existir se justifica na medida em que é nela – na escola – que se poderá ter acesso a um conjunto de conhecimentos clássicos os quais são sistematizados, dosados e sequenciados tornando-se possível a sua transmissão e assimilação. Para compreender o significado da expressão *saber sistematizado*, recorreremos a Saviani (2008a), ao afirmar que: “[...] saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, 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” (p. 14).

É preciso entender que os conhecimentos clássicos são aqueles que resistem ao tempo, tal qual Victor Hugo é um clássico da literatura, Hegel e Marx são clássicos da filosofia e Guimarães Rosa é um clássico da literatura brasileira. Clássico na escola é a transmissão e assimilação do saber sistematizado, o qual foi constituído socialmente ao longo da história da humanidade e deve ser acessado por cada indivíduo singular para que este passe a constituir o gênero humano (Ibidem).

Em virtude desta especificidade da educação escolar é que se pode compreender o conceito de educação proposto por Saviani de **mediação na prática social global**, ou seja, a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita.

Cabe assinalar que a passagem da cultura popular à cultura erudita não significa, de maneira alguma, a anulação da cultura popular em detrimento de uma cultura mais elaborada. Trata-se, pois, de compreender que esta é uma determinação que se acrescenta, ou seja, novas determinações as quais enriquecem as determinações anteriores por intermédio de um processo dialético de superação por incorporação. Mas as determinações anteriores não são, de forma alguma, excluídas. Conforme salienta Saviani (2008a, p. 22):

[...] o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina.

Cabe, portanto, compreender a educação escolar enquanto uma atividade mediadora no seio da prática social global pelo fato de a mesma possibilitar, no processo de formação dos indivíduos, a ultrapassagem da esfera da vida cotidiana para as esferas não-cotidianas da prática social, por meio do desenvolvimento de necessidades cada vez mais elevadas as quais não podem ser satisfeitas no plano da imediatividade do cotidiano.

Tendo como referência a teoria das objetivações do gênero humano desenvolvida pela filósofa húngara Agnes Heller (1977) a qual, por sua vez, se fundamenta no pressuposto teórico-filosófico de Lukács (1982), sobretudo em sua obra intitulada *Estética*, Duarte (2007) afirma que a educação escolar deve formar nos indivíduos necessidades cada vez mais elevadas de formação e desenvolvimento, as quais devem ultrapassar as esferas da vida cotidiana e situarem-se nas esferas não-cotidianas da prática social.

Conforme Duarte (2007), o critério estabelecido por Heller para distinguir a esfera da vida cotidiana da vida não-cotidiana tem como referência as atividades as quais fazem parte da reprodução direta do indivíduo – as atividades da vida cotidiana – e aquelas as quais fazem parte da reprodução direta do gênero humano – as atividades não-cotidianas socialmente desenvolvidas. Assim:

As atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas. Aquelas atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo, são consideradas não cotidianas (DUARTE, 2007, p. 32).

O desenvolvimento histórico da produção da vida humana, sobretudo com o avanço das forças produtivas e das relações sociais de produção, vai coincidindo com o processo de diferenciação das esferas da vida cotidiana e não-cotidiana, na medida em que, por intermédio da propriedade privada e da divisão social do trabalho, as esferas de objetivação do ser humano vão se diferenciando em objetivações genéricas em-si e objetivações genéricas para-si.

Duarte (1993, 2007) afirma que as objetivações genéricas em-si são aquelas que formam a base da vida cotidiana, correspondem às atividades circunscritas à esfera da vida cotidiana dos indivíduos, como a produção de objetos, a constituição da linguagem e usos e costumes em geral.

Não obstante, as objetivações genéricas para-si são aquelas que formam a base da vida não-cotidiana da atividade social, portanto, são as atividades relacionadas à esfera da vida não-cotidiana, como a ciência, a arte, a filosofia e a política. O autor argumenta:

As objetivações genéricas em-si são produzidas e reproduzidas pelos seres humanos, sem que necessariamente estes mantenham uma relação consciente com essas objetivações e com o processo de sua produção. Os homens produzem a linguagem, os objetos, os usos e os costumes de forma “natural”, “espontânea”, isto é, através de processos que não exigem a reflexão sobre a origem e o significado dessas objetivações. O mesmo não pode se dar com as objetivações genéricas para-si. Por exemplo, os homens precisam refletir sobre o significado dos conhecimentos científicos para poderem produzir e reproduzir a ciência. O processo de diferenciação entre o cotidiano e o não-cotidiano, isto é, o processo de constituição da esfera das objetivações genéricas para-si foi um grande avanço na humanização do gênero humano (DUARTE, 2007, p. 33).

Se faz necessário destacar que o conceito de cotidiano não deve ser associado com aquilo que se faz ou se cumpre no dia-a-dia. Um escritor, por exemplo, o qual se dedica a escrever diariamente as páginas de um livro, está trabalhando com obras literárias, as quais são objetivações genéricas para-si. A produção artística não é uma atividade da esfera da vida cotidiana, em que pese que possa ser realizada diariamente.

Da mesma forma, podem-se realizar atividades da vida cotidiana as quais não necessariamente são feitas diariamente, como ir ao banco sacar dinheiro ou fazer compras num supermercado. Tais atividades fazem parte da reprodução de cada indivíduo singular, realizadas espontaneamente e sem a necessidade de abstrações do pensamento. Mas também não são necessariamente realizadas diariamente.

No bojo desta discussão Duarte (2007) questiona a maneira como a educação escolar é encarada como uma atividade cotidiana dos seres humanos, associada a uma atividade espontânea correspondente ao dia-a-dia dos indivíduos. A naturalidade com que o dia-a-dia escolar é encarado como uma atividade da vida cotidiana acaba por fazer com que a atividade de ensino se torne, também, algo espontâneo, demarcada pela ausência da reflexão e da criticidade, não possibilitando aos indivíduos o alcance às objetivações genéricas para-si.

Existe também um outro conjunto de proposições as quais afirmam que a atividade escolar está muito afastada da via cotidiana dos indivíduos, tomada como algo estranha e hostil. Assim, uma série de críticas a “forma escolar” é posta em evidência ao mesmo tempo em que formulam-se propostas pedagógicas as quais objetivam “[...] diminuir esta distância, aproximar a escola do cotidiano, fazer da educação escolar um processo de formação que prepare melhor o indivíduo para enfrentar os problemas do cotidiano” (Ibid., p. 37).

Ora, não possibilitar aos indivíduos a apropriação do conjunto de objetivações já produzidas e acumuladas ao longo da história da humanidade – sabendo-se que estas não estão dadas nas relações imediatas do cotidiano vivido pelos indivíduos – significa aprisioná-los na imediatez e no pragmatismo da esfera da vida cotidiana, sem possibilidades nenhuma de consciência e superação das relações sociais de dominação e exploração.

Ainda que a esfera da vida cotidiana não seja essencialmente correlata ao fenômeno da alienação, tampouco a esfera da vida não-cotidiana seja plenamente humanizadora – pois há a necessidade de se considerar a dialética entre objetivação e apropriação no interior das relações sociais concretas no modo de produção capitalista, como se verá a seguir – “[...] o desenvolvimento do indivíduo não se efetiva plenamente se sua vida reduzir-se à esfera do cotidiano. Quando isto ocorre é porque a própria relação do indivíduo com o cotidiano é uma relação alienada” (Ibid., p. 38).

Uma das formas de manifestação da alienação na vida dos indivíduos se dá quando se reduz as possibilidades de desenvolvimento da individualidade humana à vida cotidiana. Com efeito:

Uma dessas formas é justamente quando a vida se reduz quase que inteiramente à esfera da vida cotidiana, isto é, quando os processos de apropriação e de objetivação se reduzem, para o indivíduo, ao nível da genericidade em-si, ao nível da sua reprodução espontânea enquanto alguém que ocupa uma determinada posição no interior da divisão social do trabalho. Para Heller, se por um lado não existe vida humana sem vida cotidiana, por outro, a redução da vida dos seres humanos à esfera da vida cotidiana é equivalente à redução da vida humana ao reino da necessidade (Id., Ibid.).

Explicita-se, assim, a importância fundamental das objetivações genéricas para-si, pois, a elas são atribuídas as possibilidades de uma relação consciente do indivíduo para com sua vida cotidiana. De igual forma, delineamos o papel da educação escolar e sua importância para a formação do indivíduo, ao conceber a ela o papel de mediadora entre a esfera da vida cotidiana e não cotidiana.

Retomando Duarte (1993, p. 185): “[...] cabe ao processo educativo escolar um importante papel na mediação entre a relação objetivação-apropriação que se realiza no

cotidiano (através das objetivações genéricas em-si) e a relação objetivação-apropriação nas esferas não-cotidianas (objetivações genéricas para-si)”.

Pautando-se nas afirmações de Marx expressas nos *Manuscritos*, - cuja definição de riqueza humana assim se expressa: “O homem rico é, ao mesmo tempo, o homem carente de uma totalidade de exteriorização de vida humana [...]” (Cf. MARX, 2004, p. 112-113) – Duarte (2007) coloca em posição de destaque o processo educativo escolar, ao defender que esta prática pedagógica visa enriquecer o indivíduo ao produzir neste um conjunto de carecimentos não-cotidianos, quais sejam, “[...] carecimentos voltados para a objetivação do indivíduo pela mediação das objetivações genéricas para-si [...]” (p. 40). Portanto:

[...] o processo educativo escolar, ao mediar a relação do indivíduo com as objetivações genéricas para-si, pode ser considerado um processo **criador de carecimentos**. Quando o processo educativo escolar, na sociedade alienada, se limita ao âmbito da genericidade em-si, ele se reduz a satisfazer os carecimentos dos quais o indivíduo se apropriou de forma determinada pela existência alienada. Quando o processo educativo escolar se eleva ao nível da relação consciente com a genericidade, ele cria no indivíduo carecimentos cuja satisfação gera novos carecimentos de nível superior (Idem, 1993, p. 189) (destaque do autor).

Já que é atribuída a educação escolar o papel da formação do indivíduo, sobretudo das relações conscientes deste com as objetivações genéricas para-si, passemos a apreender melhor a necessidade de uma teoria histórico-social da formação dos indivíduos, tal qual vem postulando Duarte (1993, 2007, 2008a) em seus trabalhos.

O professor Newton Duarte, em seu livro *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*, com primeira edição datada de 1996, afirma que uma das necessidades de constituição de uma teoria histórico-social da formação do indivíduo é o fato de que esta teoria se constitui como o centro do corpo teórico mediador entre os fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação e a prática educativa propriamente dita, o que-fazer da prática pedagógica. Para Duarte, não é possível conceber crítica e historicamente o processo pedagógico sem a mediação de uma teoria cuja formação do indivíduo seja concebida enquanto um processo essencialmente histórico e social. Afirma o autor que:

Essa concepção histórico-social do processo de formação de cada individualidade do ser humano é frontalmente divergente das concepções psicológicas e pedagógicas do desenvolvimento do indivíduo enquanto um processo que reproduz o modelo biológico de adaptação e equilíbrio com o meio (DUARTE, 1993, p. 105-106).

Apoiado nas contribuições do psicólogo russo Leontiev, Duarte (1993) aponta para a distinção entre espécie humana e gênero humano. Nesta distinção, em hipótese alguma é recusada a premissa da origem biológica da espécie humana. A origem do homem é, com efeito, decorrente da evolução da espécie, evolução esta demarcada exclusivamente por leis biológicas, cujo princípio fundamental é o da capacidade de adaptação ao meio ambiente. Este foi um processo longo o qual demandou transformações no nível do organismo humano em virtude das transmissões genéticas hereditárias.

Ocorre que, a partir de um determinado momento, a base biológica da espécie humana atinge um ponto tal que passa a não ser mais ela a responsável pelo desenvolvimento da vida coletiva dos homens, mas sim, um conjunto de leis histórico-sociais determinadas pelas relações que os homens passam estabelecer com a natureza e com os outros homens. Tem-se início aí as primeiras formas rudimentares de trabalho, o processo de surgimento da linguagem e invenção de instrumentos, e assim por diante. Esta é a distinção feita por Leontiev (1978b) entre o processo biológico de hominização – o processo de surgimento da espécie humana – e o processo histórico-social de humanização – a constituição do gênero humano.

Nas palavras do professor Newton Duarte (1993, p. 102):

[...] com o início da história social, com o surgimento da espécie *Homo sapiens*, conclui-se o processo de hominização, enquanto processo de seleção das espécies, mas não o processo de humanização, enquanto processo de desenvolvimento do ser humano. O mecanismo fundamental do processo histórico-social de humanização do gênero humano deixa de estar centrado, como no caso do processo de hominização, na relação adaptativa com a natureza, e passa a ser, simultaneamente, um processo de apropriação da natureza, incorporando-a à atividade social humana e um processo de objetivação do ser humano. O homem passa a “aspirar e expirar” as forças da natureza.

Como se vê, retomamos a discussão acerca da relação dialética entre os processos de apropriação e objetivação que, segundo Duarte (2007), é o ponto de partida da teoria histórico-

social da formação do indivíduo. Não obstante, mais uma vez, salienta-se que o desenvolvimento do gênero humano não ocorre de maneira independente e de forma sobreposta à existência biológica da espécie humana. Esta última é indispensável para o desenvolvimento da primeira.

Ocorre que a herança genética possui enquanto premissa básica a transmissão das características da espécie humana enquanto tal, não do gênero. As características fundamentais do gênero humano não estão acumuladas no organismo desde o ato do nascimento do indivíduo, pois não são transmitidas geneticamente. Conforme Duarte (1993, p. 103):

[...] o gênero humano tem uma existência objetiva, justamente nas objetivações produzidas pela atividade social. A objetivação do gênero humano é diferente da objetivação da espécie humana e a diferença reside justamente no fato de que o gênero humano possui uma objetividade social e histórica.

É por conceber a formação do indivíduo enquanto parte do processo histórico e social de objetivação do gênero humano é que Duarte afirma que a singularidade de cada ser humano não é um dado biológico resultante da interação, adaptação e equilibração entre organismo e meio, mas sim, um processo social, concreto e histórico. Desta maneira é que se torna inadequada, para a análise do processo educativo do ser humano, o primado dos modelos biológicos como os pautados na relação espécie-espécime e a relação organismo-meio. Para ele:

Muitas propostas pedagógicas se fundamentam em psicologias do desenvolvimento cujos pressupostos têm origem, em última instância, nessas relações biológicas. A concepção da formação do indivíduo que decorre do modelo da relação entre objetivação e apropriação enquanto mediadora entre indivíduo e gênero humano contrapõe-se a essas correntes psicológicas e pedagógicas (DUARTE, 1993, p. 104).

Explicitamente, o modelo biológico de interação entre organismo-meio, cujas noções de adaptação e equilíbrio na relação do organismo com o meio ambiente estão implicadas, não possibilita a compreensão da relação histórico-social entre objetivação e apropriação, a qual caracteriza a especificidade da constituição e do desenvolvimento do gênero humano, tal como, do indivíduo singular.

É por esta razão que uma teoria histórico-social da formação do indivíduo não se fundamenta – e não poderia ser diferente – em teorias psicológicas e pedagógicas com enfoques naturalistas e as quais se pautam no modelo biológico de interação entre organismo e meio, tal quais as teorias de Piaget, Skinner e Freud, mas sim, parte dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural cuja principal referência é a obra de Vigotski e sua escola, compondo nomes como os de Leontiev, Galperin, Elkonin e Davidov.

Não obstante, há que se considerar o caráter contraditório entre as relações de humanização e alienação as quais tem se efetivado ao longo da história humana, sobretudo, no modo de produção capitalista. Com efeito, o desenvolvimento das forças produtivas e as relações universais capitalistas possibilitaram o avanço sem precedentes da constituição do gênero humano em sua universalidade. Porém, isto foi feito – e está sendo feito – sob às custas do definhamento do desenvolvimento do indivíduo singular. Tal qual alerta Duarte (2007, p. 23):

[...] a dialética entre objetivação e apropriação pode acabar sendo reduzida, numa teoria de formação do indivíduo, a uma mera relação entre processos de externalização e internalização (o que seria uma redução psicologizante daquela dialética), se não for compreendida no interior do processo histórico de *humanização* do gênero humano através das relações sociais de dominação, isto é, através da *alienação*.

O atual momento em que se realiza a formação dos indivíduos nas condições sociais concretas da história humana se constitui nas possibilidades máximas de vida humana existentes na sociedade (basta pensar no avanço da ciência, das tecnologias, das forças produtivas, das ideias, das artes, da filosofia e da política), porém, sociedade esta a qual se estrutura em condições sociais que impedem ou, ao menos cerceiam, a realização dessas possibilidades na vida de grande parte dos indivíduos.

Por esta razão é que é preciso analisar os processos de objetivação e apropriação do ser humano no interior das relações sociais constitutivas do modo de produção capitalista, as quais expressam também a dinâmica contraditória entre a humanização e a alienação dos indivíduos. Conforme postulado por Duarte (1993, p. 59-60):

[...] a formação do gênero humano vem se efetivando ao longo da história, num processo de criação das possibilidades de que a atividade humana,

enquanto atividade objetivadora, social e consciente, tome-se cada vez mais livre e universal. Essas possibilidades, entretanto, têm sido criadas e desenvolvidas às custas da alienação dos indivíduos [...].

Portanto, cabe salientar que as possibilidades de desenvolvimento livre e universal dos indivíduos à luz dos processos de apropriação e objetivação das produções do gênero humano não podem estar desvinculadas da busca pela superação das relações sociais de alienação impostas pelo modo de produção capitalista.

O filósofo húngaro Gyorgy Markus (1974b) nos ajuda a compreender o processo de alienação na acepção marxista:

[...] a alienação nada mais é do que uma ruptura na qual a evolução da humanidade se destaca da evolução do indivíduo, na qual o efeito – que modifica e desenvolve o homem – da atividade humana, apresenta-se apenas como relação social global, mas não como elemento capaz de provocar a formação do indivíduo, o desenvolvimento da personalidade e de sua atividade. Logo, a alienação é – no sentido marxista dessas noções – a ruptura, a contradição entre a essência e a existência do homem (p. 99).

Em outras palavras, somente com a superação do modo de o capital organizar a vida, derrubando as barreiras alienadas e alienantes das relações sociais deste modo de produção, é que o desenvolvimento do indivíduo singular poderá corresponder ao desenvolvimento do gênero humano, de forma cada vez mais livre o universal e fazendo avançar o processo de humanização.

Conforme Marx expressou nos *Manuscritos de 1844*: “A superação da propriedade privada é por isso a **emancipação** total de todos os sentidos e qualidades humanos; mas é precisamente porque esta emancipação, porque todos os sentidos e qualidades se fizeram **humanos**, tanto objetiva quanto subjetivamente” (p. 177) (destaque do autor). Assim:

Seria, portanto, um equívoco de nossa parte pretender que a educação escolar tivesse o poder de superar a alienação, enquanto processo objetivo-social enraizado nas relações de produção. Mas também entendemos que cabe à educação escolar um papel bastante significativo na luta pela transformação dessas relações sociais, que é justamente o papel de conduzir os indivíduos no processo de apropriação das objetivações genéricas para-si (DUARTE, 2007, p. 41).

É neste sentido que fazemos referência à importância do trabalho escolar e compreendemos a *Pedagogia Histórico-Crítica* como a teoria pedagógica a qual contribui efetivamente para a superação do atual modo de produção social. A defesa pela socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos pela escola pública, bem como, a organização do trabalho pedagógico tendo-se como referência a pedagogia histórico-crítica devem ser apreendidos pelo MST e pelos demais movimentos de luta social.

A pedagogia histórico-crítica, ao partir do pressuposto fundamental de que é papel da escola a transmissão e apropriação, pelos filhos da classe trabalhadora, da riqueza cultural e intelectual da humanidade construída socialmente e acumulada historicamente, demonstra ser a teoria pedagógica a qual expressa a luta pelo socialismo em termos educacionais, correspondendo à luta pela socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico nas suas formas mais desenvolvidas (SAVIANI, 2008a).

Portanto, defendemos a pedagogia histórico-crítica enquanto a teoria pedagógica fundamental e necessária para a instrumentalização dos indivíduos no sentido de contribuir para a luta de classes no campo da educação, coincidindo, portanto, com as lutas do MST. Isto porque a pedagogia histórico-crítica está fundada em uma premissa essencial, qual seja, a de que ela “[...] exige por parte de quem ela se alinha um posicionamento explícito perante a luta de classes e, portanto, perante a luta entre o capitalismo e o comunismo. Quem prefira não se posicionar em relação à luta de classes não poderá adotar de maneira coerente essa perspectiva pedagógica” (DUARTE, 2011a, p. 7).

Batista e Lima (2012, p. 1) apresentam, explicitamente, a contribuição da pedagogia histórico-crítica no desafio da luta de classes e no processo de busca pela emancipação humana:

[...] essa pedagogia está fundamentada na visão crítica da sociedade capitalista, não se resumindo a um mero reformismo no âmbito pedagógico que mantém incólume a estrutura societária. Constitui-se numa concepção pedagógica transformadora, embasada no materialismo histórico-dialético, que, por sua práxis revolucionária, se choca frontalmente com as tendências ditas “pós-modernas”, tornando-se um importante instrumental na superação da unilateralidade humana. Por manter a centralidade da categoria trabalho, coloca-se em desencontro com os interesses do grande capital, que se pauta em teorias conservadoras transvestidas em modismos educacionais que impossibilitam a compreensão da realidade.

Deste entendimento, é necessária a incursão teórica para melhor compreensão desta teoria pedagógica, sobretudo buscando sua contribuição para a formação dos indivíduos e para a luta de classes, de maneira geral e, para a singularidade das lutas específicas do MST, incluindo-se o acesso ao conhecimento específico da cultura corporal na perspectiva da emancipação humana.

3.2 – Necessidade da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto teoria pedagógica da prática educativa do MST.

Ao se defender a tese da mediação da escola e do trabalho escolar na apropriação de um conjunto de conhecimentos acerca da cultura corporal os quais perspectivem com a emancipação humana enquanto fundamentais para a vivência do tempo livre para além da lógica do capital, sobretudo no âmbito do MST nas áreas de reforma agrária, torna-se fundamental a busca por uma teoria pedagógica a qual possibilite respostas às necessidades de transformação da prática educativa.

Reconhecemos que a pedagogia histórico-crítica é a teoria pedagógica a qual mais significativamente vem buscando aglutinar a luta pela superação dos problemas específicos da educação – neles inseridos a educação do campo e o MST – com a luta mais geral da superação da sociedade de classes. Isto porque esta teoria pedagógica entende ser a educação escolar um campo estratégico de luta importantíssimo, em especial, ao afirmar que a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo. Nos dizeres do Saviani e Duarte (2012, p. 2):

Tal tese está apoiada na análise de uma contradição que marca a história da educação escolar na sociedade capitalista. Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados.

Desta feita, em virtude desta contradição que marca a educação escolar na sociedade do capital, a pedagogia histórico-crítica assume o posicionamento da luta pela efetivação da especificidade da escola, em defesa, portanto, dos interesses da classe trabalhadora. Tomando

como referência e elemento central a questão do saber objetivo, parte em defesa da socialização do conhecimento e do trabalho organizado e sistematizado dos professores como forma de produzir, direta e intencionalmente, em cada aluno singular, o domínio dos conhecimentos plenamente desenvolvidos pela humanidade ao longo da história.

Com efeito, a pedagogia histórica-crítica vem lutando, ao longo dos seus aproximados trinta anos de existência, “[...] para que se efetivem ao máximo, ainda nessa sociedade, as possibilidades de ensino e aprendizagem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos” (Ibid., p. 4). Isto porque:

[...] a escola tem a ver com o saber universal. Portanto, se o saber escolar, em nossa sociedade, é dominado pela burguesia, nem por isso cabe concluir que ele é intrinsecamente burguês. Daí a conclusão: esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, coloca-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras. Portanto, é fundamental a luta por essa sonegação, uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhe imprimirão os caracteres proletários (SAVIANI, 2008a, p. 55).

Como se vê, o saber escolar é para esta teoria pedagógica a organização sequencial e gradativa do saber objetivo e universal disponível e acumulado socialmente, o qual foi – e é – construído historicamente conforme determinada etapa da humanidade. Para efeito de cumprimento de sua função social, cabe ao processo de escolarização a transmissão e a assimilação deste conhecimento objetivo convertido em saber escolar.

O esvaziamento dos conteúdos nas escolas é característica da estratégia de dominação burguesa. N’O *Capital*, Marx (2008a) descreve o processo histórico pelo qual, conforme o desenvolvimento dos processos de trabalho no período por ele intitulado de acumulação primitiva, o qual corresponde à passagem do artesanato à grande indústria, percorrendo a cooperação simples e a manufatura, os trabalhadores vão sendo gradativamente destituídos dos conhecimentos e dos saberes dos processos produtivos⁸⁷.

⁸⁷ O professor José Claudinei Lombardi publicou um importante livro intitulado *Educação e ensino na obra de Marx e Engels*, cujo conteúdo advém de sua tese de livre docência, buscando apreender os fundamentos materiais da educação, sobretudo a articulação entre o modo de produção capitalista e a educação, com base na análise do conjunto da obra marxiana e engelsiana. Assim, seu trabalho nos possibilita pensar historicamente a educação,

Exatamente por isto, já no início da formulação desta teoria pedagógica, Saviani (2009a) a coloca na perspectiva da defesa intransigente pelo aprimoramento do ensino destinado às classes populares. Ele afirma:

Essa defesa implica a prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo esta máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. [...] Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (Ibid., p. 50-51).

O desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica se deu nos marcos da tentativa de Dermeval Saviani, em conjunto com a primeira turma de doutorado em educação na PUC-SP em 1979, em desenvolver uma teoria da educação fundamentada no materialismo histórico-dialético, contrapondo-se tanto as pedagogias não-críticas da educação – pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista – quanto aos evidentes limites das teorias crítico-reprodutivistas⁸⁸ da educação, as quais reconheciam os condicionantes político-econômicos da educação, não obstante, situavam a prática pedagógica como mera inculcação ideológica e reprodução das relações de produção, faltando-lhes, portanto, a análise dialética. É assim que:

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 proposta pedagógica se inspira.

acompanhando o processo de transformação das relações fundamentais deste modo de produção, incluindo o período denominado por Marx de acumulação primitiva do capital.

⁸⁸ Dentre as diversas teorias caracterizadas como crítico-reprodutivistas, Saviani (2009a) busca apreender criticamente a *Teoria do sistema de ensino como violência simbólica*, de Bourdieu e Passeron (1975); a *Teoria da escola como aparelho ideológico do Estado*, de Althusser (s.d.) e; a *Teoria da escola dualista*, de Baudelot e Establet (1971).

Frise-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, nem Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando estes autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia 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, 2011, p. 422).

Desta forma, é possível constatar, já no livro *Escola e Democracia*, publicado em 1983, a tentativa de superação de forma dialética tanto das teorias não-críticas da educação, as quais ganhavam expressão maior nos *embates entre a pedagogia da essência* – a pedagogia tradicional – e *a pedagogia da existência*⁸⁹ – a pedagogia nova – as quais foram caracterizadas por Saviani (2009a) como ingênuas e idealistas, caindo na armadilha da “inversão idealista” de pensar a educação por ela mesma e, mais do que isto, entenderem a escola como “redentora da humanidade”, bem como, a superação das *teorias crítico-reprodutivistas* da educação, as quais remetiam a escola aos condicionantes objetivos e às determinações sociais, porém, caracterizavam a educação como mera reprodutora da sociedade.

Conforme é apontado por Duarte (2008a), a pedagogia histórico-crítica supera o dilema entre as pedagogias da essência e da existência já na conceituação de trabalho educativo formulada por Saviani:

A essência abstrata é recusada na medida em que as forças essenciais humanas nada mais são do que a cultura objetiva e socialmente existente, o produto da atividade histórica dos seres humanos. Produzir nos indivíduos singulares “a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1997, p.17) significa produzir a apropriação, pelos indivíduos, das forças essenciais humanas objetivadas historicamente. Esse conceito de trabalho educativo também supera a concepção de educação guiada pela existência empírica, na medida em que sua referência para a educação é a formação do indivíduo como membro do gênero humano (p. 36-37).

⁸⁹ À luz das contribuições do pedagogo e filósofo polonês Bogdan Suchodolski (1984), Saviani (2009a) fez uma análise do conflito entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova “[...] como um conflito entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência, interpretando esse conflito à luz da passagem, da burguesia, de classe revolucionária à classe consolidada no poder e defensora da ordem estabelecida. [...] O conflito entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência, [...] é um conflito entre educar guiado por um ideal abstrato de ser humano, por uma essência humana aistórica e educar para a realização dos objetivos imanentemente surgidos na vida de cada pessoa, na sua existência” (DUARTE, 2008a, p. 36).

Também, a pedagogia histórico-crítica submeteu à própria crítica as teorias crítico-reprodutivistas e colocou em evidência seu caráter mecânico, não-dialético e a-histórico – o que acaba por reforçar a ideia de que a sociedade capitalista, de classes, não é suscetível de transformações. Desta forma, buscou compreender a questão educacional a partir dos condicionantes sociais, não obstante, operando por meio da análise crítico-dialética, trabalhando com a categoria de ação recíproca, qual seja:

[...] que a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma de ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Conseqüentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação (SAVIANI, 2008a, p. 93).

A pedagogia histórico-crítica, por se tratar de uma pedagogia de inspiração marxista, está toda ela fundamentada na perspectiva histórico-ontológica da formação humana pressuposta por Marx e Engels, sobretudo na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e os indivíduos singulares como seres sociais – conforme já explicitado anteriormente.

Conforme afirmaram Saviani e Duarte (2012), para se compreender o vir-a-ser do homem, ou seja, como o homem se forma historicamente:

[...] nada melhor do um modo de filosofar que tenha a história como conteúdo e forma. E esse modo de filosofar, como já foi assinalado, atingi sua expressão mais elaborada com o marxismo. Cumpre, pois, retomar a contribuição de Marx na discussão do problema da formação do ser humano em sua manifestação histórica concreta sob a forma social capitalista (p. 20).

É desta forma que a pedagogia histórico-crítica assume uma perspectiva histórico-ontológica, apreendendo a educação como processo de formação humana, a partir da apropriação, pelos indivíduos singulares, do conjunto das objetivações humanas produzidas pela humanidade.

Assim, ainda no domínio do modo do capital organizar a vida, a partir das relações alienadas, a educação escolar – por meio da pedagogia histórico-crítica – vem concorrendo com

a luta pela abolição dos “[...] entraves que a forma social capitalista vem impondo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano e de sua formação” (Ibid., p. 34).

O sentido de uma pedagogia marxista, portanto, assim ganha forma e conteúdo, contribuindo para a luta mais geral pelo socialismo em direção de uma sociedade comunista:

Os aspectos históricos e ontológicos da formação humana unem-se no pensamento de Marx numa perspectiva dialética de criação das condições de humanização a partir das relações sociais alienadas. Superar a alienação para alcançar-se o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal: esta é a perspectiva da sociedade comunista em Marx (Ibid., p. 30).

Os estudos marxistas no campo da educação de autores clássicos, como Gramsci, Suchodolski, Snyders, Manacorda, Makarenko e Pistrak também contribuíram para a formulação desta teoria pedagógica, mesmo que os textos educacionais de inspiração marxista não chegassem a formular, de fato, uma pedagogia marxista. Assim:

[...] optei por me apoiar em seus elementos indiciários e, principalmente, em seu percurso pelos clássicos do marxismo para procurar elaborar a teoria de que sentia necessidade. De certo modo, seguindo a indicação de Marx, considerei-os gigantes e apoiei-me sobre seus ombros para ver e chegar mais longe. [...] É desse esforço que resultaram as formulações nomeadas da pedagogia histórico-crítica que, deve-se sublinhar, está em construção e não é obra exclusivamente minha (SAVIANI, 2012, p. 146).

Entende-se, pois, que, “[...] pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski⁹⁰” (SAVIANI, 2011, p. 421).

Conforme postulado por esta escola de psicólogos russos, as funções psicológicas superiores – as quais são próprias dos seres humanos – só se desenvolvem no exercício do seu

⁹⁰ Sobre as aproximações da pedagogia histórico-crítica com a psicologia histórico-cultural, consultar o trabalho recente de MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese (Livre Docência) – Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012. Também, cf. Duarte (2000, 2007) e Marsiglia (2011).

funcionamento, ou seja, não são passíveis de serem desenvolvidas à luz de atividades livremente espontâneas as quais não exijam e possibilitem seu funcionamento.

Assim, a pedagogia histórico-crítica, fundamentada na teoria da psicologia histórico-cultural, incorporará a tese de que cabe à escola e ao trabalho educativo escolar a tarefa do desenvolvimento destas funções psicológicas superiores. Com efeito:

Tais ações exigem, necessariamente, um tipo de pensamento que promova a superação da empiria fetichizada, das aparências – sejam elas falsas ou verdadeiras –, instrumentalizando os indivíduos para a atividade consciente, para a transformação das circunstâncias e de si mesmos. É com essa tarefa que entendemos a educação escolar verdadeiramente emancipadora, e a serviço dela colocam-se tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a psicologia histórico-cultural (MARTINS, 2011, p. 56-57).

A elevação do pensamento empírico ao pensamento teórico – este superando aquele por incorporação, portanto, prescindindo daquele como parte de um processo mais amplo e complexo de apreensão do pensamento (Ibid.) – não ocorre de maneira naturalmente espontânea, mas sim, pressupõe a exigência de situações planejadas e organizadas, tornando ímpar o processo de ensino escolar. Portanto, conforme Martins (2011, p. 54):

[...] a posse, por parte de cada indivíduo particular, dos atributos humanos, no que incluem as plenas possibilidades do pensamento, é processo socialmente dependente. Para isso ocorrer, contudo, demanda que forças objetivas operem a esse favor. Tal como postulado com a pedagogia histórico-crítica, operar nessa direção é função precípua da educação escolar, a quem compete a tarefa de *ensinar*, isto é, promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando a realidade inteligível (destaque da autora).

Neste sentido, também, é que Saviani (2008b) elaborou o método pedagógico da pedagogia histórico-crítica em conformidade com o Método da Economia Política de Marx, contido em seu livro *Contribuição à crítica da economia política* (2008b), o qual também pode ser encontrado na mais recente obra traduzida em português pelo professor Mario Duayer intitulada *Grundrisse – Manuscritos econômicos de 1857-1858: Esboços da crítica da economia política* (2011a). Assim Saviani afirma: “Nele explicita-se o movimento do conhecimento como a

passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síntese a síntese, pela mediação da análise” (p. 142). Desta feita:

[...] isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método, cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2011, p. 422).

Como se vê, a prática social é questão central da pedagogia histórico-crítica, sobretudo a sua transformação. A prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada, não obstante, tendo em vista a perspectiva da transformação social. A relação entre educação e transformação social perpassa decididamente toda a formulação teórica desta teoria pedagógica: o papel mediador da educação no processo de transformação social.

Tratar do papel mediador da educação na transformação social é muito diferente de assumir uma posição idealista na qual a educação pode transformar imediatamente a sociedade. Com relação a isto, Oliveira (1996) afirma: “[...] o processo de transformação que se dá pela educação refere-se não ao processo de transformação no plano das condições materiais da estrutura social em que vivemos, mas no plano da transformação das consciências” (p. 57). Prosseguindo:

Para Saviani a educação enquanto atividade mediadora no seio da prática social global pressupõe a educação comprometida com a elevação da consciência das massas, e esse processo de elevação das consciências é uma parte integrante, necessária e fundamental do próprio processo de transformação social. [...] Ele vê que sem a elevação do nível cultural da massa, esta não consegue se erigir em força hegemônica (Id., Ibid.).

É por isto que a pedagogia histórico-crítica se posiciona em defesa da educação escolar e da transmissão dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais

desenvolvidas. Ao passo que não é uma pedagogia elaborada para a simples função de formação de indivíduos para esta sociedade de classes, se coloca em função da formação de indivíduos para a transformação desta mesma sociedade.

Também por isto é que no texto *Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo?* o professor Newton Duarte (2008b) afirma que uma das tarefas dos educadores marxistas consiste em se fazer a crítica a todas as pedagogias as quais integram o universo ideológico que dá sustentação às ideias educacionais sintonizadas com a sociedade capitalista.

É por esta razão que ele se põe à análise crítica do construtivismo, teoria pedagógica integrante da ampla e heterogênea corrente pedagógica denominada de “aprender a aprender”, incluídas neste grupo, além do construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos, a pedagogia multiculturalista e aquela que, historicamente, é a origem do “aprender a aprender”, o escolanovismo.

Para o autor, a tarefa de construção de uma pedagogia marxista requer o esclarecimento de todas as diferenças entre essa pedagogia e outras teorias pedagógicas, sobretudo, distinguir a pedagogia marxista daquelas que se alimentam tanto do neoliberalismo quanto do pós-modernismo – tal como fazem as pedagogias do “aprender a aprender”⁹¹.

Em que pese não ser nosso objetivo, neste trabalho, analisar os fundamentos das pedagogias do “aprender a aprender”, até mesmo porque os trabalhos do professor Newton Duarte já o fazem contundentemente, é importante salientar como estas pedagogias se posicionam com relação à temática da educação e da transformação social.

O relatório apresentado pela UNESCO sobre a *“Educação: um tesouro a descobrir”*, por intermédio de sua *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, dirigida por Jacques Delors, não deixa dúvidas quanto às necessidades da educação transmitir, cada vez

⁹¹ Para se ter uma ideia da força de sedução e alienação deste ideário pedagógico delimitado pelas pedagogias do “aprender a aprender”, consultar Saviani (2011). Ao debater sobre o atual quadro das propostas pedagógicas denominadas por ele de contra-hegemônicas, o autor afirma que tanto as ‘pedagogias da educação popular’, a qual possui sua proposta mais sistematizada e de maior visibilidade na Escola Cidadã do Instituto Paulo Freire sob a direção de José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti, bem como, a Escola Plural formulada a partir da concepção das ‘pedagogias da prática’ de Oder José dos Santos, Miguel Gonzalez Arroyo e Maurício Tragtenberg e a ‘pedagogia crítico-social dos conteúdos’ de José Carlos Libâneo passaram, sobretudo na década de 90, a adotar o novo clima político neoliberal e cultural pós-moderno, atribuindo à educação e à escola a efetivação dos quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver) cuja expressão maior é cunhada de “aprender a aprender” e está presente no já citado Relatório Jacques Delors encomendado pela Unesco.

mais, um conjunto de saberes e fazeres para a adaptação dos indivíduos ao meio social vigente, bem como, prepará-los para a incerteza do futuro:

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais **saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro**. [...] Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação — uma bagagem escolar cada vez mais pesada — já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de **se adaptar a um mundo em mudança** (DELORS *et. al.*, 1996, p. 89) (destaque nosso).

Pode-se, mais uma vez e assertivamente, constatar a resposta deste organismo quanto às “necessidades” da educação para o futuro:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (DELORS *et. al.*, 1996, p. 90) (destaque do relatório).

Duarte (2010) assinala que, desde meados da década de 90, o debate educacional vem se pautando em torno da hegemonia das teorias pedagógicas do “aprender a aprender”. Para o autor, aquilo que melhor as define é a negação das formas clássicas de educação escolar e de transmissão do conhecimento elaborado. Ao combaterem aquilo que denominam de “educação tradicional”, tais pedagogias carregam consigo uma atitude negativa com relação à escola, seus métodos e, sobretudo, seus conteúdos clássicos.

Exemplo disto pode ser facilmente constatado quando se identifica a base epistemológica de boa parte destas teorias, fundamentadas pelos estudos de Jean Piaget. Como se sabe, o núcleo fundamental do modelo interacionista-construtivista de Piaget adota o modelo

biológico de adaptação do organismo ao meio ambiente por meio dos processos de assimilação e acomodação. Com efeito:

As conclusões principais que os trabalhos variados da psicologia da criança fornecem à pedagogia são, de há muitos anos, relativos à própria natureza do desenvolvimento intelectual. Por um lado, esse desenvolvimento refere-se essencialmente às atividades do sujeito, e da ação sensoriomotora às operações mais interiorizadas, o motor é constantemente uma operatividade irreduzível e espontânea. Por outro lado, esta operatividade **não é nem pré-formada** de uma vez por todas **nem explicável** por suas contribuições exteriores da experiência ou da **transmissão social**: ela é produto de sucessivas construções, e **o fator principal** deste construtivismo **é um equilíbrio por auto-regulações** que permitem remediar as incoerências momentâneas, resolver os problemas e superar as crises ou os desequilíbrios por uma elaboração constante de novas estruturas que a escola pode ignorar ou favorecer, segundo os métodos empregados (PIAGET, 1998, p. 15) (destaque nosso).

Como se vê, Piaget faz uma crítica aos métodos empregados pela pedagogia tradicional de transmissão de conhecimentos e, ao mesmo tempo, salienta que o fator principal de construção de conhecimentos é o equilíbrio por auto-regulações. A construção é para ele uma tarefa solitária, na medida em que só pode ser efetuada pelo indivíduo e no interior dele mesmo. Piaget estabelecia uma relação direta deste processo de construção do conhecimento com os métodos ativos empregados pela escola nova: “[...] é naturalmente o recurso aos **métodos ativos** conferindo-se especial relevo à **pesquisa espontânea** da criança ou do adolescente e exigindo-se que toda a verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e **não simplesmente transmitida**” (Id., *Ibid.*) (destaque nosso).

Piaget se opunha de maneira radical aos métodos empregados na escola tradicional de transmissão do conhecimento. Para ele, a transmissão oral e a autoridade do professor não possibilitaria a formação de indivíduos autônomos e livres. Não seria a transmissão do conhecimento a tarefa principal da escola, portanto, mas sim, a organização de atividades educativas as quais favoreçam o processo espontâneo de construção dos instrumentos de assimilação do conhecimento (DUARTE, 2008b).

Por esta razão que tanto escola nova quanto o construtivismo farão críticas à pedagogia tradicional fundamentadas nos postulados epistemológicos psicogenéticos de Piaget, em que pese que nem sempre assumam este vínculo. E este é o ponto em que reside uma das

implicações mais problemáticas das pedagogias do “aprender a aprender” para o trabalho educativo: a negação da própria essência do trabalho educativo – a transmissão do saber elaborado.

Duarte (2008b, p. 209) assim evidencia as sínteses das críticas da escola nova e do construtivismo à pedagogia tradicional:

Na coluna da escola tradicional o professor é assim caracterizado: “centro, aquele que sabe; transmissor do conhecimento; autoritário”[...]. Já na coluna da escola nova as características do professor são assim definidas: “aquele que dirige a aprendizagem; orientador das atividades discentes; democracia”. Na escola tradicional o professor seria um “doador do saber”, e na escola nova o professor seria alguém que “ajuda o aluno a aprender a aprender”. O método da escola tradicional estaria apoiado na “ideia de que ensinar é transmitir conhecimentos”, em contraposição com os métodos ativos que estariam apoiados na “ideia de que ensinar é ajudar o aluno a aprender a aprender.

Desta maneira, é possível concluir uma das principais implicações pedagógicas deste modelo interacionista-construtivista: a secundarização do ato de ensinar e, no limite, a negação da transmissão do conhecimento (DUARTE, 2008a).

Existem quatro princípios valorativos no lema “aprender a aprender” os quais são explicitados por Duarte (2008b): aprender sozinho é melhor do que aprender com outras pessoas; a tarefa da educação escolar não é a de transmissão do conhecimento socialmente existente, mas a de levar o aluno a adquirir um método de aquisição (ou construção) de conhecimentos; toda atividade educativa deve atender aos e ser dirigida pelos interesses e necessidades dos alunos; a educação escolar deve levar os alunos a aprender a aprender, por meio de quatro pilares básicos da educação do futuro: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer.

Conforme Duarte (2008b, p. 215):

A análise crítica desses quatro princípios valorativos contidos no lema “aprender a aprender” mostra que as pedagogias que o adotam como seu norte necessariamente assumem uma atitude negativa em relação à transmissão do conhecimento pela educação escolar. Foram justamente essas pedagogias que orientaram as reformas na educação brasileira durante toda a década de noventa e são essas pedagogias que continuam

ainda hoje a dar sustentação ideológica a esse misto de neoliberalismo e pós-modernismo que tem caracterizado as políticas educacionais.

A superação da educação escolar em suas formas burguesas, entretanto, sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos os quais a humanidade já tenha produzido, implica, para Duarte (2010), no enfrentamento das principais ideias em comum destas teorias pedagógicas hegemônicas, quais sejam:

- A ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, associada a uma concepção idealista de crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade;
- A negação da perspectiva da totalidade, em decorrência do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos os quais estão unidos não por relações determinadas por um conjunto de mediações da totalidade social, mas sim, por acontecimentos casuais e fortuitos;
- Presença de um relativismo epistemológico – cujo conhecimento seria sempre dependente do “ponto de vista” do sujeito, ou seja, dependente do ponto de referência espacial e temporal do sujeito cognoscente – e um relativismo cultural – um mundo humano constituído por uma infinidade de culturas, incidindo, por exemplo, diretamente no currículo escolar, na sua fragmentação e, no limite, no seu desaparecimento – os quais possuem enquanto referências a própria ausência de referências;
- O utilitarismo e o pragmatismo na definição de conteúdos considerados significativos e relevantes para o aluno – a utilidade prática em seu cotidiano e o princípio epistemológico pragmatista de valorização do conhecimento quando este é empregado para resolver problemas da prática cotidiana;
- A valorização do conhecimento tácito e correspondente desvalorização do conhecimento científico, teórico e acadêmico, centralizando o aprendizado na experiência tácita, pessoal e subjetiva e desconfigurando o trabalho do professor de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos os quais a humanidade já construiu ao longo da história.

É preciso nunca perder de vista que um modelo epistemológico biologizante não é compatível com o modelo ontológico de uma concepção histórico-social da formação dos seres humanos. Assim, Duarte (2008b) evidencia a complexidade da tarefa dos educadores marxistas comprometidos com a transformação social:

1) é preciso realizar o trabalho de educar as novas gerações tendo como perspectiva a superação do capitalismo, mas sabendo que esse trabalho educativo está sendo realizado em condições objetivas e subjetivas produzidas pela sociedade capitalista contemporânea, ou seja, realizado em meio ao processo de generalização da barbárie; 2) é preciso construir uma pedagogia marxista sabendo, porém, que tal construção não pode ocorrer à margem da luta sociopolítica cujo horizonte é o socialismo o que, nas condições atuais, estabelece para o pensamento pedagógico marxista os mesmos impasses e dificuldades com as quais se depara o movimento socialista no mundo todo; 3) é preciso fazer a crítica às correntes de pensamento integrantes do universo ideológico que dá sustentação às idéias educacionais sintonizadas com a sociedade capitalista contemporânea (p. 206).

Como forma de contribuição ao “que fazer” destes desafios, assim se posiciona:

Uma pedagogia marxista historiciza as pedagogias burguesas e busca superá-las indo além das oposições nas quais elas se debatem. Nem escola tradicional, nem escola nova, nem construtivismo. Uma pedagogia marxista procura preservar e desenvolver aquilo que é clássico na educação, desarmando a armadilha construída por escolanovistas e construtivistas e mostrando que a transmissão do conhecimento pela escola não tem como produto necessário a passividade do aluno e a aprendizagem mecânica. É necessário definir mais claramente o que significa transmissão de conhecimentos indo além da visão negativa sobre essa transmissão [...] (Ibid., p. 210).

No sentido de enfrentar os problemas que a prática social, sobretudo a realidade educacional brasileira nos impõe, a pedagogia histórico-crítica busca articular dialeticamente teoria e prática, tendo sempre como guia a tese de número 2 de Marx sobre Feuerbach⁹². Neste

⁹² Marx assim formulou sua segunda tese contra Feuerbach: “A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão *prática*. Na prática tem o homem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza ceterior de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não-realidade de um pensamento que se isola da prática é uma questão puramente *escolástica*” (MARX; ENGELS, 2007, p. 537) (destaque dos autores).

sentido, enquanto uma teoria pedagógica, ela recorre à autores clássicos – sobretudo do campo marxista – não para apenas chegar à interpretação supostamente correta desses textos, mas, para poder melhor compreender a realidade concreta e responder aos problemas enfrentados. O confronto se dá com a realidade prática.

É por isto que a pedagogia histórico-crítica supera – por incorporação – tanto a pedagogia tradicional quanto a pedagogia nova. De certo, a pedagogia tradicional buscou articular um conjunto de questões acerca da problemática do *ensino* e, em decorrência disto, acabou por acentuar a teoria sobre a prática, na busca de respostas à pergunta “como ensinar”. Assim, ela se constitui como uma “teoria do ensino”, subordinando e, no limite, dissolvendo a prática à teoria (SAVIANI, 2008b).

Em contraposição, a pedagogia nova deslocou as questões acerca da educação para a problemática da *aprendizagem*, subordinando a teoria à prática, sobretudo dissolvendo aquela nesta. Ao procurar as respostas relativas à pergunta “como aprender”, chegou-se a generalização do lema “aprender a aprender” (Ibidem). Desta feita:

A oposição entre as duas tendências pedagógicas decorre das ênfases distintas com que cada uma delas lida com os vários elementos integrantes do processo pedagógico. A primeira tendência, a tradicional, pondo a ênfase na teoria, reforça o papel do professor, entendido como aquele que, detendo os conhecimentos elaborados, portanto, o saber teoricamente fundamentado, tem a responsabilidade de os ensinar aos alunos mediante procedimentos adequados que configuram os métodos de ensino. A segunda tendência, a renovadora, pondo a ênfase na prática, reforça o papel do aluno, entendido como aquele que só pode aprender na atividade prática, isto é, na medida em que [...] realiza, com o auxílio do professor, os passos de sua própria educação, que configuram os métodos de aprendizagem mediante o qual ele, aluno, constrói os próprios conhecimentos (SAVIANI, 2008b, p. 259).

Assim, Saviani identifica que as duas correntes pedagógicas anteriormente citadas acabam por cair num dilema que, devido ao caminho lógico da busca da resposta, não conseguem superá-lo. Ao tratar da questão da teoria e prática por intermédio da construção do pensamento inscrito na lógica formal, acabam por operar por exclusão, desconsiderando duas conclusões contraditórias igualmente possíveis logicamente⁹³.

⁹³ Afirma Saviani (2008b, p. 260): “Nesses termos, a saída do dilema por um ou por outro de seus polos constitutivos se revela igualmente difícil e, no limite, impossível. Eis porque as tendências pedagógicas vigentes na atualidade resultam igualmente incapazes de resolver o dilema pedagógico”.

Os formuladores da pedagogia histórico-crítica, ao buscarem pensar não só as contradições, mas, por contradição – haja vista a exigência do método de Marx, o método dialético – entendem, pois, que teoria e prática são polos opostos que se incluem, podendo ser considerados como uma unidade, uma unidade de contrários. Assim:

Consideremos o problema da relação entre teoria e prática tendo presente este entendimento dialético. Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia, uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria, a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana⁹⁴ (SAVIANI, 2008b, p. 261-262).

Como se vê, a formulação da teoria pedagógica histórico-crítica se propôs a superar a oposição excludente entre teoria e prática, articulando-as como uma unidade que se contrapõem entre si, dinamizando e colocando em movimento a prática pedagógica. Para tanto, foi preciso superar o quadro da lógica formal:

Enquanto tal, a lógica formal incide sobre o momento analítico, portanto abstrato, quando o pensamento busca se apropriar da realidade concreta que, sendo síntese de múltiplas determinações, é unidade da diversidade, portanto, algo complexo que articula elementos opostos. Para apreender o concreto nós precisamos identificar os seus elementos e, para isto, nós os destacamos, os isolamos, separamos uns dos outros pelo processo de abstração, procedimento este que é denominado de análise. Uma vez feito isto, para apreender o concreto nós precisamos fazer o caminho inverso, isto

⁹⁴ Ao se referir à especificidade da atividade humana, Saviani está fazendo alusão à concepção de homem definida por Marx, retomando a célebre distinção marxiana entre o homem e a abelha. A capacidade de o homem configurar antecipadamente sua ação no plano do pensamento significa “[...] exatamente que a prática humana é determinada pela teoria. Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática” (Ibid.).

é, recompor os elementos identificados rearticulando-os no todo de que fazem parte de modo a perceber suas relações. Com isto nós passamos de uma visão confusa, caótica, sincrética do fenômeno estudado chegando, pela mediação da análise, da abstração, a uma visão sintética, articulada, concreta (SAVIANI, 2008b, p. 261).

Tem-se, portanto, todo o esforço de se pensar esta teoria pedagógica articulada à lógica dialética enquanto teoria do conhecimento:

Ora esse conhecimento que nos permite captar a realidade como um todo articulado composto de elementos que se contrapõem entre si, que agem e reagem uns sobre os outros, num processo dinâmico, é o que, na história do pensamento humano foi explicitado sob o nome de lógica dialética [...]. Assim, se a lógica formal é a lógica das formas, portanto, abstrata, a lógica dialética é a lógica dos conteúdos, logo, uma lógica concreta que incorpora a lógica formal como um momento necessário do processo de conhecimento (Id., Ibid.).

Ressalta-se, mais uma vez, a importância do método de Marx incorporado por Saviani como um método pedagógico para se pensar concretamente a educação inserida na prática social. Com efeito, pode-se considerar a pedagogia histórico-crítica como uma *pedagogia concreta*.

Para esta teoria pedagógica, os indivíduos são seres humanos concretos, portanto, síntese de múltiplas relações sociais. Não são indivíduos abstratos, os quais por intermédio da educação se busca atingir uma essência humana abstrata – como os trata a pedagogia tradicional – tampouco indivíduos empíricos e singulares os quais se diferenciam uns dos outros por suas disposições internas e naturais – como os pensa a pedagogia nova. Portanto:

[...] o movimento que vai das observações empíricas (“o todo configurado na intuição”) ao concreto (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação do abstrato (“a análise, os conceitos e as determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico). É a partir daí que podemos chegar a uma *pedagogia concreta* como via de superação tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna (SAVIANI, 2012, p. 79) (destaque do autor).

Trata-se, pois, “[...] de compreender a educação como um elemento inserido no movimento dialético de transformação da realidade, abrangendo desde as formas de produção das relações sociais até a inserção da educação nesse movimento” (BATISTA; LIMA, 2012, p. 27). A passagem da síncrese à síntese pela mediação do abstrato se configura, pedagogicamente, na transformação da prática social – enquanto ponto de partida e ponto de chegada – por intermédio da problematização desta prática social, pela instrumentalização (para além do pensamento empírico) e pela catarse (enquanto síntese de desenvolvimento do aluno e, conseqüentemente, de alteração da prática social).

Ao professor, cabe a tarefa importantíssima de transmitir o conhecimento socialmente existente ao aluno, para que este possa apreender a realidade social, também, como síntese de múltiplas relações, atuando conscientemente e portando os instrumentos necessários para a transformação da realidade.

O conhecimento socialmente existente e acumulado historicamente é de extrema importância e corresponde diretamente com os interesses do aluno concreto. Prescindir deste conhecimento é impossibilitar o indivíduo de pensar conscientemente a realidade social e desarmá-lo para atuar criticamente nesta mesma realidade.

No trato com os indivíduos concebidos enquanto sínteses de relações sociais, o saber sistematizado é uma exigência da sociedade. “[...] ele está situado numa sociedade que põe a exigência deste tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a esse tipo de conhecimento” (SAVIANI, 2008a, p. 144).

Neste sentido é que Saviani afirma:

Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. A educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações **incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais** (Ibid., p. 143) (destaque nosso).

Por isto é que a pedagogia histórico-crítica se posiciona veementemente em defesa da escola e da assimilação dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos por parte dos alunos. E “[...] o ser humano para formar-se enquanto sujeito transformador da realidade social da qual ele é parte, precisa relacionar-se com essa realidade pela mediação da apropriação do conhecimento produzido” (OLIVEIRA, 1996, p. 63).

Conhecer a realidade e compreendê-la criticamente não é um processo imediato do desenvolvimento humano, tampouco uma iluminação súbita da consciência ou uma graça divina. “O ler uma realidade de forma crítica [...] passa pela mediação da apropriação do conhecimento, sem a qual a leitura crítica do concreto é impossível. É a apropriação do conhecimento através da educação escolar” (Id., Ibid., p. 63-64).

Tratar dos conteúdos em articulação com as formas de sua assimilação por intermédio da lógica dialética é uma constante desta teoria pedagógica, empenhando-se em fazer esta articulação – visto que a separação entre forma e conteúdo é própria da lógica formal. Retomemos as palavras de Saviani (2008a, p. 144):

Quando se insiste na importância dos conteúdos, o que se está frisando aí é a necessidade de trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata. Com efeito, a lógica formal é a lógica das formas e, como o próprio nome está dizendo, é abstrata. A lógica dialética é uma lógica concreta. É a lógica dos conteúdos. Não, porém, dos conteúdos informes, mas dos conteúdos em sua articulação com as formas.

Continuemos com Saviani:

[...] a questão pedagógica, em sua essência, é a questão das formas. Estas, porém, nunca podem ser consideradas em si mesmas. E a diferenciação sempre se dará pelo conteúdo. Se for feita a abstração dos conteúdos, fica-se com a pura forma. Aí ocorre a indiferenciação. É nesse sentido que os conteúdos são importantes. Tratar as formas em concreto e não em abstrato é tratá-las pela via dos conteúdos (Id., 2008a, p. 145).

Trata-se, pois, de uma pedagogia transformadora e revolucionária. Faz a crítica à sociedade capitalista, proclamando a superação desta sociedade e a construção de um novo homem, por intermédio do estabelecimento de relações sociais plenas de conteúdo.

Assim, claramente a pedagogia histórico-crítica advogada a superação da sociedade de classes, a qual priva os indivíduos do seu pleno desenvolvimento e, ao mesmo tempo, defende uma educação escolar na qual dá centralidade a transmissão e a apropriação dos conteúdos clássicos integrantes da cultura universal humana, incorporando a concepção marxista de comunismo a qual “[...] se trata de uma sociedade na qual as relações humanas e a vida humana são plenas de conteúdo, em oposição ao caráter unilateral, abstrato e vazio das relações humanas na sociedade capitalista” (DUARTE, 2011a, p.18). Logo:

Quando a pedagogia histórico-crítica coloca em primeiro plano a socialização pela escola das formas mais desenvolvidas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade, seu fundamento é justamente o de que a vida humana na sociedade comunista é uma vida plena de conteúdo da mesma forma que as relações entre os indivíduos na sociedade comunista se tornam plenas de conteúdo. [...] nessa sociedade as relações entre os indivíduos se mostram plenamente humanizadas (Ibidem, p. 19-20).

Ao discorrer sobre formação humana, educação escolar e revolução comunista, afirma Duarte (2011a):

A plena humanização das relações entre os indivíduos alcançada por meio da revolução comunista que transforme a riqueza material e espiritual universal do gênero humano em conteúdo universal da vida de cada indivíduo é, a meu ver, ao mesmo tempo o horizonte e o fundamento da pedagogia histórico-crítica (p. 20).

Está claro em Marx que a efetiva riqueza das relações humanas plenas de conteúdo, bem como, a individualidade livre e universal, só poderão se efetivar numa outra forma de sociedade para além do capital, quando o trabalho humano incorporar um caráter de autoatividade. E este é o horizonte histórico da pedagogia histórico-crítica.

Marx e Engels (2007) afirmam que a efetiva riqueza espiritual dos indivíduos somente virá à tona por intermédio da superação da propriedade privada, pois a riqueza espiritual depende da riqueza das relações reais:

Somente assim os indivíduos singulares são libertados das diversas limitações nacionais e locais, são postos em contato prático com a produção

(incluindo a produção espiritual) do mundo inteiro e em condições de adquirir a capacidade de fruição dessa multifacetada produção de toda a terra (criação dos homens) (p. 41).

Assim, portanto, afirma Duarte (2011a, p. 10-11):

Esta deve ser a linha mestra a conduzir as ações dos educadores alinhados à pedagogia histórico-crítica: lutar para que se torne cada vez mais intensa em todos os indivíduos a necessidade de criação da capacidade de fruição dessa produção material e espiritual universal. A revolução comunista nasce desta contradição entre a existência da massa dos absolutamente sem propriedade e o caráter universal e multifacetado da riqueza material e espiritual produzida pelo trabalho dos próprios seres humanos. Uma pedagogia que valorize a liberdade dos indivíduos não será aquela que tenha por objetivo formar nos alunos a capacidade de adaptação à realidade local da qual eles fazem parte, mas sim aquela que forme nos alunos a consciência da necessidade de apropriação da riqueza espiritual universal e multifacetada.

Considerando este conjunto de reflexões, portanto, é que defendemos a tese da necessidade da pedagogia histórico-crítica enquanto teoria da prática educativa dos movimentos de luta social do campo e da cidade, sobretudo o MST, tendo em vista à necessidade e importância da educação escolar como forma de contribuir com a luta mais ampla pela superação da sociedade capitalista.

Ao questionar as bases e os fundamentos das pedagogias burguesas, ao mesmo tempo em que formula uma proposta pedagógica a qual propicie a apreensão do real e o desenvolvimento da consciência crítica, bem como articula educação e sociedade por meio da transformação da prática social, defendendo o aprofundamento do conhecimento teórico por meio do ensino, a formação política, a organização revolucionária da classe trabalhadora e a superação do modo de produção capitalista, trata-se de uma pedagogia revolucionária. Em suma:

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão dos

conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular (SAVIANI, 2009a, p. 58-59).

Notadamente esta teoria pedagógica reconhece a estrutura de classes antagônicas da sociedade capitalista e, sobretudo, não visualiza possibilidades de conciliação de interesses entre as duas principais classes que a compõe. Coloca-se, portanto, na direção dos interesses da classe dominada, buscando possibilitar à classe trabalhadora – do campo e da cidade – a aquisição, a elevação e a estruturação de uma consciência revolucionária, bem como, a efetivação da prática social transformadora, sendo o objetivo último a ser alcançado o fim da divisão do trabalho característico da sociedade capitalista (BATISTA; LIMA, 2012).

Cabe destacar, portanto, o promissor diálogo da pedagogia histórico-crítica com iniciativas específicas localizadas no âmbito da educação do campo, como o exemplo citado por Saviani no *prefácio à 41ª edição* do livro *Escola e Democracia* de 2009, da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo, cujas escolas da família agrícola vêm buscando apreender as potencialidades da pedagogia histórico-crítica para a fundamentação teórica da prática educativa a qual ocorre por intermédio da “pedagogia da alternância”.

Também, cabe destacar a promoção da disciplina intitulada *Pedagogia Histórico-Crítica e Movimentos Sociais*, ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP sob a responsabilidade dos professores Dermeval Saviani e José Claudinei Lombardi, a qual possibilitou no ano de 2011, o estudo das origens e identidade da pedagogia histórico-crítica, bem como, a apreensão dos seus fundamentos e pressupostos teóricos, sendo esta teoria pedagógica notadamente identificada com os movimentos sociais populares, dentre eles o movimento indígena, o movimento das fábricas ocupadas, o movimento sindical de trabalhadores, o movimento negro e, sobretudo, o movimento dos trabalhadores rurais e das escolas agrícolas do MST.

A própria origem da pedagogia histórico-crítica está atrelada ao mesmo contexto histórico-social das lutas e surgimento dos movimentos sociais populares, como o MST, o movimento indígena, o movimento das mulheres, a criação da Central Única dos Trabalhadores – CUT e do Partido dos Trabalhadores – PT, conforme salienta Santos (2012). Assim:

É no quadro das lutas sindicais e populares de finais da década de 1970 e início dos anos de 1980 no Brasil que a pedagogia histórico-crítica encontra terreno fértil para sua criação. Nesse período, a organização de associações nacionais e regionais de educadores, acompanhando a efervescência das lutas sociais no país, impulsionou um amplo movimento no campo educacional. A Associação Nacional de Educação (Anede), fundada em 1979; a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), fundada em 1977; o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), fundado em 1978; além da criação de entidades como a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), que altera sua nomenclatura para Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) no ano de 1989; a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (Andes), em 1981, são alguns exemplos para localizar a origem da pedagogia histórico-crítica (p. 193-194).

Entendemos, portanto, que a pedagogia histórico-crítica vem contribuindo “[...] para fortalecer mais uma frente de luta pela conquista de uma educação que corresponda aos interesses e necessidades de toda a população brasileira, da cidade e do campo” (SAVIANI, 2009a, p. viii), salientando-se, assim, a possibilidade do MST de apreender esta teoria pedagógica enquanto fundamento de sua prática educativa na luta pela educação do campo e pela superação da sociedade de classes, rumo à emancipação humana.

Se faz necessário, agora, analisar de que maneira o trato com o conhecimento da cultura corporal por intermédio dos fundamentos pedagógicos da pedagogia histórico-crítica não só pode contribuir, como se faz necessário, para a mediação com a prática social global na vida dos indivíduos, sobretudo na vivência de um tempo livre na perspectiva da emancipação humana.

3.3 – O trato com o conhecimento da cultura corporal na educação escolar e sua mediação com a prática social na luta por um tempo livre dotado de sentido.

O trato com o conhecimento da cultura corporal não está alheio aos debates e reflexões acerca das teorias pedagógicas da educação escolar. Neste sentido, diferentes perspectivas pedagógicas e metodologias de ensino da Educação Física escolar surgiram conforme o desenvolvimento deste componente curricular.

O acúmulo de discussões, debates e produções acadêmico-científicas acerca das possibilidades de realização da Educação Física na educação escolar levou à configuração de

diversas tendências pedagógicas e metodologias de ensino, as quais expressam diferentes intencionalidades políticas, teóricas e ideológicas, calcadas em diferentes pressupostos teórico-filosóficos os quais delinham, por sua vez, diferentes concepções de homem, de corpo, de educação e de sociedade.

Importante salientar que a Educação Física brasileira acompanhou os processos mais amplos de discussão e revisão no âmbito da educação dos pressupostos e finalidades do trabalho educativo e do ensino por intermédio do questionamento dos marcos teóricos e suas referências filosóficas, políticas e culturais nos anos 80, sobretudo levando-se em consideração a efervescência do processo de redemocratização do país e a crítica ao modelo pedagógico calcado em procedimentos técnico-metodológicos e para institucionais.

Neste sentido, a Educação Física brasileira passou a questionar o até então modelo hegemônico de metodologia de ensino da Educação Física escolar o qual assumidamente possuía como objeto de estudo a aptidão física. Tal modelo estava diretamente vinculado às ciências naturais e à corrente filosófica do positivismo, correspondendo aos modelos de práticas pedagógicas existentes na Europa nos fins do século XVIII e início do século XIX (SOARES *et al.*, 1992).

Como se sabe, a introdução da Educação Física nas escolas se deu num movimento paralelo ao processo de universalização da educação moderna na sociedade europeia, correspondendo às necessidades e aos interesses de construção e consolidação da sociedade capitalista.

Isto porque os exercícios físicos em âmbito escolar foram reconhecidamente necessários para a construção de “um novo homem” mais forte e saudável para suportar a alta demanda de trabalho exigida pela extensão e intensificação do trabalho produtivo, sobretudo com o advento da maquinaria.

Assim, o fortalecimento do corpo por intermédio, sobretudo, dos exercícios ginásticos de inspiração militar, bem como as preocupações com os cuidados com a saúde tendo como base a influência médico-higienista, se tornaram excelente medida de construção de uma massa de trabalhadores fortes, saudáveis, porém, dóceis e obedientes. Com efeito, “Desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos era, portanto, uma das funções a serem desempenhadas pela Educação Física no sistema educacional, e uma das razões para a sua existência (Id., *Ibid.*, p. 52). Como se segue:

No Brasil, especificamente nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcante no sistema educacional a influência dos Métodos Ginásticos e da Instituição Militar. Ressalta-se que o auge da militarização da escola corresponde à execução do projeto de sociedade idealizado pela ditadura do Estado Novo (Ibidem, p. 53).

Após o período da Segunda Guerra Mundial, tendencialmente o ensino da Educação Física nas escolas terá um deslocamento para a centralidade do ensino do esporte, notadamente também sobre a influência da cultura europeia e norte-americana, sobretudo pelo movimento de associação de desenvolvimento econômico do país com a elevação do potencial esportivo da nação. Destaca-se que:

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc (SOARES *et. al.*, 1992, p. 54).

Notadamente, serão estas metodologias de ensino da Educação Física escolar as quais passarão a ser questionadas no final dos anos 70 e início dos anos 80 pelos *movimentos “renovadores” na Educação Física*, um amplo e heterogêneo movimento o qual estará calcado em diferentes pressupostos teórico-filosóficos buscando constituir a identidade da área da Educação Física à luz da redefinição de seus objetivos, seus conteúdos, seus métodos de ensino, suas formas avaliativas, enfim, seu significado e sua função social.

O resultado deste importante movimento historicamente constituído foi uma série de tendências pedagógicas da Educação Física escolar as quais passaram a apresentar diferentes respostas aos questionamentos da época, sobretudo com relação ao trato com o conhecimento em Educação Física.

Assim, expressões como “motricidade humana”, “movimento humano”, “cultura de movimento”, “cultura corporal”, “cultura corporal de movimento”, “cultura corporal de movimento humano” etc. passaram a estar explicitamente difundidas no ideário pedagógico da Educação

Física brasileira. Não obstante, como bem adverte Teixeira (2009, p. 56), “Ainda que possa apresentar semelhanças, para além da questão semântica, cada uma delas parte de referenciais teóricos distintos. É preciso cuidado na utilização dos conceitos para não deformarmos o seu real significado”.

Não sendo possível realizar aqui um profundo e detalhado estudo sobre as diferenças existentes em cada um destes conceitos os quais expressão o trato com o conhecimento da Educação Física escolar, por razões lógicas de cumprimento e alcance dos objetivos desta tese, nos cabe ressaltar que temos como referência teórica a metodologia de ensino denominada de *Crítico-Superadora*, tendo em vista seus pressupostos teórico-filosóficos alicerçados no materialismo histórico-dialético e sua vinculação à teoria pedagógica histórico-crítica e à psicologia histórico-cultural.

A metodologia de ensino crítico-superadora possui como referência principal a obra *Metodologia do Ensino da Educação Física*, publicada em 1992 e de autoria de Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza ZülkeTaffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

A despeito deste coletivo de autores ter tomado rumos diferentes no campo acadêmico-científico, incluindo-se a apropriação teórica de trabalhos posteriores os quais passaram a embasar os trabalhos dos mesmos ao longo destes 20 anos da publicação da obra acima referenciada, a metodologia de ensino crítico-superadora:

[...] subjaz o projeto histórico marxista, projeto que, segundo Manacorda (1991), deve ser considerado de modo orgânico no contexto de uma rigorosa crítica as relações sociais próprias do modo de produção capitalista. A partir dessa posição, uma educação “transformadora” pode ser tida como tal, somente, quando profundamente ligada a um projeto revolucionário de sociedade que, em consideração a realidade atual, reconheça a luta de classes como instância de superação das estruturas sociais e tenha na classe operária a base das suas transformações. Como revolucionária, essa educação só pode ser vinculada a uma Pedagogia claramente socialista que se alicerça no materialismo histórico-dialético e no marxismo como concepção de homem e de história comprometidos com a práxis revolucionária. Em consequência, a “*Pedagogia Crítico-Superadora*” é uma Pedagogia que assume clara e explicitamente o projeto histórico socialista (ESCOBAR, 1995, p. 92) (destaque da autora).

À luz desta concepção de homem e de sociedade, a perspectiva crítico-superadora tomará o conceito de *cultura corporal*⁹⁵ enquanto trato com o conhecimento e objeto de estudo da Educação Física, entendida enquanto uma dimensão da cultura humana.

Neste sentido, o coletivo historiciza o conceito de cultura recuperando seu significado real de resultado da vida e da atividade do homem em busca do atendimento e superação de suas necessidades vitais. Assim, as respostas explicativas para o entendimento da construção da corporalidade do homem possui como centralidade a atividade prática do homem – o trabalho – bem como seu desenvolvimento histórico e o entrelaçar de suas relações sociais. Portanto:

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (SOARES *et. al.*, 1992, p. 39).

O entendimento da expressão cultura corporal não pode se dar sem a apreensão do conceito mais amplo de cultura, tal qual exposto por Escobar (1995):

O aprofundamento na história leva a compreender que a atividade prática do homem, motivada pelos desafios da natureza, desde o erguer-se da posição quadrúpede até o refinamento do uso da sua mão, foi o motor da construção da sua materialidade corpórea e das habilidades que lhe permitiram transformar a natureza. Este agir sobre a natureza, para extrair dela sua subsistência, deu início à construção do mundo humano, do mundo da cultura. Por isso, "*cultura*" implica apreender o processo de transformação do mundo natural a partir dos modos históricos da existência real dos homens nas suas relações na sociedade e com a natureza (p. 93) (destaque da autora).

Como se vê, o coletivo buscou demarcar um posicionamento propositivo de ensino da Educação Física na escola tratando o conceito de cultura corporal numa dimensão histórica,

⁹⁵ Tal qual adverte Teixeira (2009, p. 55), após a publicização desta obra a qual cunha o termo cultura corporal, tal objeto de estudo passa a ser "[...] foco de muitas discussões e ganhou grande dimensão na educação física brasileira, ainda que nem sempre seja empregada de maneira correta, tornou-se expressão comum na literatura da área".

possuindo como corolário central o ato da produção e reprodução da existência humana, o qual foi propiciando o desenvolvimento de uma cultura mais ampla, bem como, uma cultura corporal de forma específica:

O objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades –, determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades, sejam criativas ou imitativas, das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, *subordinadas a leis histórico-sociais*. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato de sua produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, relações e nexos descobertos *pela prática social conjunta* (ESCOBAR; TAFFAREL, 2009, p. 173-174) (destaque nosso).

Do conjunto de conhecimentos os quais foram sendo produzidos historicamente pela humanidade, em decorrência da atividade prática do homem, têm-se aqueles os quais estão circunscritos à esfera da cultura corporal, aquele acervo de representação do mundo o qual o homem produz no decorrer da história: os jogos, a dança, a ginástica, o esporte, as lutas o malabarismo, a capoeira, dentre outros. Assim é que:

Nesse acúmulo de conhecimentos gerais alcançados através da atividade prática do homem, também se tornam visíveis hoje, resultantes da construção histórica da nossa corporeidade, um acervo de atividades expressivo-comunicativas com significados e sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, místicos, agonistas – ou de outra ordem subjetiva – que apresentam como traço comum serem fins em si mesmas, serem consumidas no ato da sua produção. Entre elas podemos citar os jogos, a ginástica, a dança, a mímica, o malabarismo, o equilibrismo, o trapezismo e muitas outras. Cabe reconhecer que elas não indicam que o homem nasceu saltando, arremessando, jogando. Essas atividades foram construídas como respostas a determinadas necessidades humanas. [...] O termo “cultura corporal”, expresso pela proposta crítico-superadora, na área da Educação Física, é utilizado para designar o amplo e riquíssimo campo da cultura entendida sob o conceito materialista histórico dialético (TAFFAREL; ESCOBAR, 2008, p. 13).

O patrimônio cultural corporal da humanidade vem sendo constituindo, sobretudo, com base nas necessidades de produção e reprodução da existência humana. Historicamente existe uma cultura corporal a qual é resultado do conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado o qual necessita ser retraçado e transmitido pelos alunos na escola.

Notadamente, este conhecimento histórico possui sua gênese na própria necessidade do homem primitivo de se manter vivo, obrigando-o a desenvolver sua corporalidade na relação metabólica com a natureza e com os outros homens. Assim é que construir abrigos, lascar a pedra e arremessar o machado, correr e saltar, nadar nos rios e mares, lançar a flecha etc. resultam da necessidade da existência e constituem a base para a satisfação de novas necessidades humanas no plano da cultura corporal. Notadamente, as atividades corporais se davam nas sociedades primitivas à luz da necessidade imediata de subsistência.

Assim, “[...] o homem, simultaneamente ao movimento histórico da construção de sua corporeidade, foi criando outras atividades, outros instrumentos e através do trabalho foi transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo” (SOARES *et. al.*, 1992, p. 39). Assim é explicitado:

A corporalidade do ser humano, construída nas relações com o meio ambiente e demais seres, foi determinando as possibilidades de organização espaço-temporal, social, cultural e política. É assim até hoje. Todos os seres humanos necessitam comer, beber, se abrigar, ter um espaço, acessar a cultura para viver. Cada ser humano que nasce traz em si a necessidade própria de toda a humanidade e, enquanto ser genérico, cada um produz e reproduz em si todas as necessidades da humanidade (TAFFAREL; ESCOBAR, 2008, p. 01).

O desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção, sobretudo com o desenvolvimento das técnicas de agricultura e criação de animais e, em decorrência, o surgimento da propriedade privada e da divisão social do trabalho, fez com que a produção da existência ficasse destinada a uma parcela dos homens, os trabalhadores escravos. A classe livre, senhores dos escravos, em decorrência da não necessidade do trabalho por intermédio da exploração do homem pelo homem, possibilitou o surgimento e o desenvolvimento de novas necessidades humanas, sobretudo no campo da política, da arte, da literatura, da filosofia e, notadamente, no âmbito das atividades corporais. O culto à beleza corporal estética, o desenvolvimento de jogos e atividades lúdicas, os festejos, a preparação militar para a defesa

dos territórios, dentre outros, fizeram com que uma nova organização social – em virtude da materialidade da existência dos homens as quais foram se modificando – no campo da corporalidade humana acontecesse.

Será no modo de produção escravocrata que as práticas corporais terão nova dimensão de desenvolvimento. “Nesse período, surgem as atividades atléticas responsáveis pela preparação militar, as corridas, os lançamentos de peso, as primeiras lutas, assim como as competições que até nossos dias são apresentadas pelo lema *Citius, Altius, Fortius* (mais rápido, mais alto, mais forte)” (TEIXEIRA, 2009, p. 67) (destaque do autor).

No modo de produção feudal as práticas corporais receberão novas conotações e significados, sobretudo com certa mescla de prazer, diversão e, ao mesmo tempo, uma conotação depreciativa por parte da igreja. Para além deste íterim, o processo de servidão e de produção da riqueza por meio do trabalho dos servos do campo – sustentando as riquezas da monarquia aristocrática – passam a refletir na consciência dos homens com novos sentidos e significados para a construção da cultura corporal:

Os festejos populares, principalmente relacionados com a colheita agrícola, eram marcados pelos jogos e danças comemorando os resultados da produção, ainda que a maior parte fosse destinada aos senhores. A presença dos circos nas feiras também era característica desta época, homens e mulheres que realizavam peripécias com seus corpos e acrobacias eram destaque entre as atividades apresentadas. Observamos aqui as práticas corporais atendendo novas necessidades humanas, o divertimento e o entretenimento, não dos que praticavam, mas sim dos que assistiam entre eles os reis, os senhores e os servos (Ibidem, p. 67).

As modificações das forças produtivas e relações sociais de produção decorrentes do modo de produção capitalista, sobretudo em virtude do período denominado por Marx de acumulação primitiva do capital, alterando a base técnica da produção assentada no artesanato, perpassando cooperação simples e manufatura e desaguando na maquinaria e na grande indústria, provocarão novas necessidades e transformações sociais.

No que diz respeito à cultura corporal, estas também se modificaram e se desenvolveram, com base nas suas velhas e novas necessidades:

As práticas corporais foram adquirindo, com o passar dos anos, novas atribuições: garantia imediata da existência, preparação militar, satisfação do prazer, a estética, o divertimento, a saúde. Porém, devido ao modo de produção da existência vigente, essas necessidades não puderem ser supridas pela grande maioria da população, ou seja, ainda hoje muitos não podem usufruir das possibilidades plenas dos elementos da cultura corporal (Ibid., p. 68).

Sob a égide do capital, não é necessário muito esforço para constatarmos que a cultura corporal passa a estar subsumida aos interesses deste modo de produção de gerar mais-valia e lucros. É evidente o processo de mercantilização e exploração – pelo capital – de grande parte do conjunto das práticas da cultura corporal as quais potencializam e comprovam a incapacidade de desenvolvimento pleno dos indivíduos nesta forma de metabolismo social – tal qual a análise realizada e exposta no capítulo 2 desta tese referente às práticas da cultura corporal no lazer mercador.

Por isto, ao delimitarmos o trabalho pedagógico da Educação Física na escola – notadamente na educação escolar do MST – alicerçado numa metodologia de ensino crítico-superadora, tendo como referência pedagógica a pedagogia histórico-crítica, partimos do pressuposto de que, em que pese os limites estreitos do trabalho educativo ainda sob a ordem do capital, é possível avançar no processo de humanização dos indivíduos.

A importância do acesso ao que de mais avançado a humanidade já construiu, em termos de conhecimento científico, artístico e filosófico, inclusive da cultura corporal, se constata quando se considera a necessidade e a possibilidade de ruptura com sociedade de classes organizada pelo capital e, se visualiza a construção de uma sociedade sem classes com indivíduos autodeterminados, plenamente desenvolvidos no âmbito de suas capacidades produtivas, de consumo, de gozo e de prazer – homens omnilaterais.

Tal qual afirma Teixeira (2009, p. 69):

Acreditamos que será através da luta de classes que o ser social poderá avançar no seu processo de humanização, que sob a ordem do capital possui limites estreitos, e é nesse limite que consideramos importante o acesso ao mais avançado da produção humana, inclusive da cultura corporal. Todo esse esforço é no intuito de garantir ao ser social a possibilidade de ruptura com essa forma destruidora da humanidade, o capital, para que enfim numa sociedade sem classe o ser social possa se auto-construir de forma plena e omnilateral.

Tal como já demonstrado, portanto, o agir e o movimentar dos homens não podem ser reduzidos ao entendimento de simples repetições de movimentos biológicos de flexão, extensão, adução, abdução, dentre outros. Partir deste entendimento de construção da corporalidade do homem é se apoiar em construções idealistas e fenomenológicas, as quais – diga-se de passagem – ainda predominam na Educação Física brasileira. Desta feita:

Para combater esse idealismo que fragmenta o conhecimento e o desgarra da realidade fazendo prevalecer o discurso sobre os fatos e a forma sobre o conteúdo é necessário fazer da atividade prática do homem (o trabalho) e das relações objetivas materiais reais, dos homens com a natureza e com os outros homens a base da construção do conhecimento (ESCOBAR, 2009, s/p.).

À luz do materialismo histórico-dialético, portanto, não é possível tomar o corpo como objeto abstrato e independente das condições objetivas da produção da vida, como se este pudesse ser compreendido como algo abstrato e isolado da realidade histórica e concreta dos homens. Não há margem para idealismos, considerando-se que:

Idealistas são visões de mundo que desconsideram as formações econômicas, históricas, na determinação última do ser social, e ignoram que a formação das classes sociais decorrem da forma como os homens produzem suas vidas e que isto é historicamente situado e não foi superado pelo modo do capital organizar a produção dos bens (TAFFAREL, 2009a, s/p.).

Por isto, a metodologia crítico-superadora do ensino da Educação Física na escola buscou se apoiar numa teoria pedagógica a qual defenda a historicidade da cultura, bem como, a necessidade de sua preservação por intermédio da participação coletiva do povo na sua construção, trazendo para o centro do sistema explicativo do objeto de estudo da Educação Física a atividade prática do homem.

Também, buscou-se priorizar a defesa da transmissão deste conhecimento contribuindo para a “[...] afirmação dos interesses de classe das camadas populares [...] negando a dominação e submissão do homem pelo homem” (SOARES *et. al.*, 1992, p. 40). Portanto, se alicerçou numa teoria pedagógica a qual possibilitasse a materialização do trabalho pedagógico

o qual estivesse comprometido com a construção e desenvolvimento da omnilateralidade humana, bem como, a superação da sociedade de classes⁹⁶ (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009).

É neste sentido que se podem compreender as aproximações entre a metodologia do ensino da Educação Física escolar crítico-superadora com o marxismo, com a pedagogia histórico-crítica e com a teoria histórico-cultural:

As atividades ou práticas corporais designadas como jogos ou esportes – como futebol, natação, handebol, ginástica, mímica, malabarismo, equilibrismo, atletismo, tênis e milhares de outras – não são uma simples conseqüência da capacidade do homem se mover, determinada e organizada por uma estrutura sensório-motora. O homem e suas condições de vida se transformaram no decorrer da história e todas as suas aquisições, acumuladas ao longo da sua evolução foram *transmitidas de geração em geração assegurando desse modo a continuidade do progresso histórico*. Essas aquisições não foram fixadas pela ação da herança biológica, senão por uma forma que aparece pela primeira vez com a sociedade humana, a forma dos fenômenos externos da cultura material e espiritual que resultam da vida e da atividade principal do homem, o trabalho (LEONTIEV, 1977). Cada geração assimila todo o conhecimento criado pelas gerações anteriores e desenvolve as aptidões, especificamente humanas, que estão cristalizadas nesse mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes. Assim se explica que as propriedades e aptidões que caracterizam o homem *não são transmitidas como herança biológica*, senão que são formadas, ao longo da vida, pela assimilação da cultura criada pelos seus antecessores. [...] A criação das atividades da cultura corporal e esportiva se relaciona ao caráter dos processos de produção, por exemplo, os temas que inspiravam os jogos lúdicos na antiguidade grega eram a caça, a guerra, a vida, os hábitos dos animais, o trabalho de semear, cultivar e colher. Também os jogos expressivos, nos quais se originou a arte cênica, a mímica e a pantomima, se modelavam nos atos da vida cotidiana cuja execução era necessária na luta pela existência. A infinita variedade de jogos, entre os quais os de cunho competitivo que mais freqüentemente recebem o nome de esportes, nasceram das imagens lúdicas, estéticas, artísticas, combativas, competitivas e de outros âmbitos de ação, *provocadas na consciência do*

⁹⁶ Pode-se dizer que a obra Metodologia do ensino de Educação Física de autoria deste coletivo de autores é a pioneira na área da Educação Física ao considerar a sociedade de classes, notadamente sob os auspícios da exploração do homem pelo homem e da subsunção do trabalho pelo capital. O coletivo reconhece as diferenças e os antagonismos de classe, bem como, demarca sua posição ao buscar contribuir com a transformação social. Neste sentido, afirma ser uma metodologia do ensino pautada na seguinte reflexão pedagógica: ser diagnóstica (fazer leitura da realidade), ser judicativa (tomar juízo de valor a partir dos interesses da classe dominada) e ser teleológica (por buscar uma direção, a saber, a construção da sociedade socialista). Já no início, também, problematiza: “É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que eleger para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade?” (SOARES *et. al.*, 1992, p. 26).

homem pelas relações ideológicas, políticas e filosóficas originadas nos processos de produção da sua existência (TAFFAREL; ESCOBAR, 2004, p. 15-16) (destaque nosso).

Ao tratar das possibilidades de “letramento”⁹⁷ na Educação Física escolar, Taffarel (2009b) evidencia que as teorias pedagógicas e metodologias do ensino hegemônicas desta área de conhecimentos não estão possibilitando o desenvolvimento da formação humana, ao não possibilitarem o aprendizado dos conteúdos essenciais os quais devem ser transmitidos pela educação escolar.

A autora constata que “[...] estão sendo negados conteúdos relevantes para as crianças e jovens nos currículos escolares em decorrência, também, da crescente diminuição dos espaços públicos nas escolas e em seu entorno” (Ibid., p. 01). Assim, afirma que a consequência social desta negação dos espaços públicos e transmissão dos conteúdos é o imediato não “letramento” na Educação Física brasileira.

Como forma de contraponto afirma-se o conteúdo propositivo crítico-superador da metodologia de ensino da Educação Física tendo como alicerce a pedagogia histórico-crítica:

Estamos privilegiando a formação do indivíduo via escolarização, que se constrói pela objetivação e apropriação das relações sociais, dos conhecimentos e atitudes necessárias para a produção e reprodução do gênero humano. Essa educação se objetiva no ensino construído em condições objetivas contraditórias, dentro de possibilidades históricas em que estão em jogo interesses de classes antagônicas que determinam os rumos de tal processo. Esses rumos são expressos em projetos político-pedagógicos que objetivam a construção contraditória do processo de humanização e alienação do indivíduo (TAFFAREL; LACKS; SANTOS JÚNIOR, 2009, p. 20).

Assim, a abordagem crítico-superadora do ensino da Educação Física assumirá, também, o pressuposto de que a educação escolar interessa, em última instância, à formação humana, tal qual a definição de trabalho educativo posta por Dermeval Saviani (2008a). Neste

⁹⁷ Taffarel (2009b, p. 03) definiu como “letramento” na Educação Física escolar: “conceitos científicos necessários para compreender fenômenos do campo da cultura corporal e as mudanças decorrentes de atividades humanas”, bem como, “processos científicos” de “identificação de evidências, elaboração de conclusões, demonstração da compreensão de conceitos científicos, pensamento reflexivo crítico, com radicalidade, na totalidade e de conjunto” e “situações científicas selecionadas no modo de vida das pessoas e modos de agir [...] relacionadas ao campo da cultura corporal”.

sentido, afirmará que é necessário assegurar o acesso dos indivíduos à cultura material e imaterial acumulada pela humanidade ao longo da história, sendo esta a tarefa do ensino escolar (TAFFAREL, 2011). Com efeito:

A força motriz do processo de ensino é a contradição entre o que é o aluno e as possibilidades do vir-a-ser, mediatizada pela produção e apropriação do conhecimento em seu sentido mais amplo. Essas tarefas compõem a atividade educativa que exige, segundo Duarte (1992, p. 10), conhecer a concreticidade do aluno (indivíduo), o que ele é, bem como o que pode vir-a-ser – o que implica o posicionamento a favor de algumas – e, conseqüentemente, contra outras –, possibilidades desse vir-a-ser e em superação das formas alienadoras em que a objetivação e a apropriação possam se dar (p. 11).

Estas possibilidades do vir-a-ser não arbitrárias, dogmáticas, tampouco conseqüências de um mero desejo ou sonho, um pensamento idealista. O vir-a-ser de que trata a metodologia crítico-superadora e a pedagogia histórico-crítica é fruto da necessidade, da vontade concreta e, o que é mais importante, parte do dever-ser o qual possui como base ou fundamento o “[...] conhecimento do processo dinâmico da realidade, enquanto ‘realidade de forças em contínuo movimento’ que, ao serem conhecidas em suas múltiplas determinações, podem vir a ser redirecionadas [...] em função de novas perspectivas a partir de possibilidades já existentes” (OLIVEIRA, 1996, p. 07).

Portanto, a materialização de um trabalho educativo escolar o qual busca sua efetivação no conhecimento da realidade concreta – sobretudo tornando concreção o dever-ser desta realidade – buscando conhecer a realidade em sua forma dinâmica – em movimento – para superá-la e transformá-la nos aponta para a possibilidade da mediação da escola e do trabalho escolar na apropriação de um conjunto de conhecimentos acerca da cultura corporal os quais perspectivem com a emancipação humana enquanto fundamentais para a vivência do tempo livre para além da lógica do capital.

Este trabalho educativo não será, como se vê, pautado no pragmatismo imediatista de mera adaptação à realidade, tampouco um ato educativo carregado de ingenuidade à luz de um pensamento idealista.

Conforme afirma Gramsci (1978), a concreção das possibilidades transformadoras carece da necessidade de conhecê-las para poder e saber utilizá-las:

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, *uma* realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer “liberdade”. A medida de liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las (p. 47) (destaque do autor).

Como se vê, a não efetivação de determinadas possibilidades na vida dos homens (não se morrer de fome) não significa que tais possibilidades não existam. Muito pelo contrário, elas existem concretamente. O desenvolvimento das forças produtivas atreladas ao capitalismo já possibilitam a produção de alimentos para que não haja mais fome na humanidade. O que ocorre é que as relações sociais desenvolvidas neste modo de produção não possibilitam a efetivação do consumo de alimento para a maioria dos homens.

O que não quer dizer que esta possibilidade seja uma falsa consciência, não seja real. Conforme salienta Oliveira (1996, p. 10):

Mas, para que essas possibilidades sejam realizadas é preciso que a prática dos homens tenha essa realização como objetivo conscientemente perseguido. Portanto, não basta a existência objetiva das possibilidades, é necessário o conhecimento delas (a ciência). Mas esse conhecimento não pode se limitar ao momento da constatação da existência das possibilidades, mas precisa também avançar enquanto avaliação das formas viáveis de utilização dessas possibilidades. É o conhecimento de como agir nas circunstâncias existentes. Mas tudo isso ainda não se efetiva sem o posicionamento tanto individual quanto coletivo no que se refere ao querer ou não que essas possibilidades se concretizem (valoração).

Portanto, ao mesmo tempo em que é necessário conhecer as possibilidades existentes para saber utilizá-las, é preciso querer utilizá-las. Parece-nos claro que o MST deseja a transformação desta realidade posta pelo modo do capital organizar a vida, concentrando privadamente a propriedade da terra e dos meios de produção e dividindo os homens em classes sociais diferentes.

Em que pese às possibilidades formativas advindas da participação dos indivíduos nos movimentos de luta social, apreendendo valores, significados, conhecimentos por intermédio das

ocupações, das lutas reivindicatórias, das mobilizações e embates com grandes proprietários e o Estado burguês, nos colocamos radicalmente contra a secundarização da escola e do trabalho educativo escolar no processo de formação dos indivíduos para a luta pela transformação da sociedade.

Conforme já salientado, a pedagogia histórico-crítica entende que a educação escolar possui uma contribuição estratégica importantíssima na luta pelo socialismo, na medida em que ela defende a efetivação do trabalho pedagógico escolar de transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico nas suas máximas possibilidades de desenvolvimento, possibilitando a elevação do pensamento e da consciência dos indivíduos para além da esfera da vida cotidiana.

Também não concordamos com autores contemporâneos – incluindo-se aqueles do campo de estudos marxistas – os quais entendem ser burguesa e limitada a defesa pela transmissão dos conhecimentos pela escola. Defendem estes autores que a escola deveria ligar-se à vida dos indivíduos e que uma escola centrada na transmissão do conhecimento é fruto de uma concepção de educação 'bancária' e, portanto, uma escola desconectada da vida real dos alunos.

Conforme Duarte (2011b, p. 131), “Essa é uma visão estreita e imediatista das relações entre escola e vida. Tal visão decorre, por sua vez, de uma visão igualmente estreita e imediatista das relações entre o conhecimento e a prática social”. Prossegue o autor:

Ora, a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma dela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade. Não interessa, porém, à classe dominante que esse conhecimento seja adquirido pelos filhos da classe trabalhadora. Infelizmente há intelectuais marxistas que inadvertidamente acabam fazendo o jogo da burguesia ao desvalorizarem a educação escolar ou preconizarem uma escola descaracterizada, na qual a transmissão do conhecimento ocupa um papel secundário, subordinado às demandas da vida cotidiana dos alunos (Ibid., p. 132) (destaque nosso).

A pedagogia histórico-crítica e a metodologia do ensino da Educação Física escolar crítico-superadora podem contribuir para que as vivências da cultura corporal no âmbito do lazer no campo, sobretudo em áreas de reforma agrária, notadamente para aquelas que expressem o

conteúdo ético-valorativo da emancipação humana, na medida em que se compreende o papel da educação escolar⁹⁸ e sua função de mediação na prática social global.

Isto porque, retomando a discussão acerca das possibilidades do vir-a-ser dos homens e da realidade, o trabalho educativo fundamentado nesta teoria pedagogia busca “[...] exaurir ao máximo, de modo intencional, as possibilidades do próprio processo de transmissão-assimilação do saber sistematizado na sala de aula, a fim de contribuir o mais possível com esse máximo de possibilidades para a efetivação do fim último da prática social global, comprometida com as transformações sociais” (OLIVEIRA, 1990, p. 63). Conforme prossegue a autora:

Sendo este fim último o fio condutor do processo de transmissão-assimilação do saber sistematizado, já se vai garantindo, dentro da própria sala de aula (levando-se em consideração a especificidade deste processo), alguns aspectos básicos que são comuns tanto à especificidade da prática educativa quanto à prática mais ampla (e que são imprescindíveis a esta) para que nela se concretize de modo efetivo a transformação da situação de exploração na sociedade (Ibidem, p. 63-64).

Quando se defende a tese de que, por meio da educação escolar, pautada numa teoria pedagógica crítica e transformadora, pode contribuir para o processo de transmissão-assimilação dos conteúdos da cultura corporal no interior da disciplina curricular Educação Física, por meio de uma metodologia de ensino crítico-superadora, e que, tais conteúdos poderão refletir na prática social mais ampla destes indivíduos, possibilitando-os vivências de lazer no âmbito dos assentamentos carregadas de conteúdos ético-valorativos alinhavados com a emancipação humana, é porque:

[...] se a prática educativa é parte integrante da prática social global e aí se dá a luta pela transformação das estruturas, alguns aspectos dessas transformações, que também fazem parte do processo de transmissão-

⁹⁸ Alguns intelectuais, sobretudo do campo marxista e dos movimentos de luta social, afirmam que a educação escolar, por estar no âmbito da esfera do controle do Estado, nada tem a contribuir para a luta contra o capitalismo. Assim, afirmam ser a “educação não-formal” a mais adequada e, no limite, a única a qual pode contribuir com esta luta, por estar fora da influência do Estado e do capital. Concordamos com Duarte ao afirmar que “Essa é também uma visão pouco dialética pois assim como considera a educação escolar (que é chamada pelos defensores dessa visão de “educação formal” com um tom negativo) portadora de todas as negatividades, considera a educação não formal portadora de todas as positivities. Uma seria totalmente alienante ao passo que a outra estaria à margem da alienação” (2011b, p. 132).

assimilação do saber elaborado, já se efetivam nesse processo, considerando-se os limites de sua especificidade, isto é, já se dão na própria prática educativa (Ibid., p. 64).

Dito de outra forma, o saber elaborado e sistematizado pela educação escolar tende a contribuir enquanto ferramenta cultural na vida dos educando em sua prática social mais ampla, de modo que eles possam agir conscientemente na luta pela transformação social. A tarefa da Educação Física escolar em transmitir os conteúdos historicamente construídos e socialmente acumulados acerca da cultura corporal possibilita que os educandos busquem as vivências e lutem pelo acesso às práticas da cultura corporal de maneira consciente e crítica no âmbito mais geral da prática social em que estão inseridos.

Isto porque a especificidade da ação pedagógica notadamente comprometida com a transformação social é uma atividade mediadora a qual possibilita a transmissão-assimilação de conteúdos formativos para a prática social global. O próprio fazer pedagógico, delimitado por fins conscientizados a se atingir – já no interior da sala de aula, porém, culminando na prática social mais ampla –, considerados na sua relação entre forma e conteúdo, instrumentaliza intencionalmente os alunos para a atuação e transformação social.

De acordo com Oliveira (1990, p. 44) “[...] a ação especificamente pedagógica, tanto na sua produção (dentro da sala de aula), como nos seus efeitos (mais imediatos ao ato pedagógico, ainda dentro da prática educativa da sala de aula, como nas demais modalidades da prática social global), cumpre uma função política”.

Tal dimensão política da ação especificamente pedagógica – a qual se efetiva com a transmissão-assimilação do saber elaborado, mas, não se resume a ela⁹⁹ – é intrínseca ao próprio ato educativo, mas, extrapola esta ação, pois, tem implicações na prática social dos indivíduos. Conforme a autora, “[...] ela **extrapola os limites do pedagógico quando o**

⁹⁹ A dimensão política da ação pedagógica não se resume simplesmente ao ato de democratização do saber escolar porque, de fato, considerando-se a luta de classes e a maneira como ela se interioriza nos processos de educação escolar “[...] não basta concretizar um fazer pedagógico eficiente que democratiza o saber escolar. Isso é imprescindível. Mas há mais coisas a serem observadas. Não se pode adotar uma ingenuidade de consciência nessa questão, esquecendo-se: que o saber escolar democratizado através da realização do processo de transmissão-assimilação na escola pode servir tanto para a manutenção da situação existente como para a sua transformação”. Neste sentido é que ressaltamos a pedagogia histórico-crítica e a metodologia de ensino crítico-superadora da Educação Física escolar, em virtude de seus posicionamentos de atendimento aos interesses da classe trabalhadora (Id., Ibid., p. 104).

educando passa a agir nas demais modalidades da sua prática social global” (p. 39) (destaque nosso).

Portanto, a escola não deve ser menosprezada, tampouco o trabalho educativo deve ser secundarizado¹⁰⁰, sobretudo pelos movimentos de luta social e, notadamente, o MST, já que os mesmos levantam as bandeiras mais amplas de luta contra o modo de produção capitalista e de defesa de novas formas de relações sociais e de produção da vida.

Não obstante, há que se definir conscientemente qual é a teoria pedagógica a qual fundamenta o trabalho educativo dos movimentos de luta social e do MST, já que somente por intermédio de uma ação pedagógica intencionalizada e dispondo de meios adequados, tendo em vistas os fins a atingir e o vir-a-ser da realidade, é que a dimensão política específica do trabalho pedagógico poderá se concretizar, contribuindo para a transformação social¹⁰¹.

Tendo-se a prática social como ponto de partida e ponto de chegada de qualquer atividade humana, o trabalho educativo e a apreensão do conhecimento também estão no seu interior. Como alerta Oliveira (1990, p. 91), “[...] toda atividade e conhecimento do homem, desde as formas mais simples de criação e reprodução da realidade até as formas mais elaboradas do conhecimento como a ciência e a arte” estão na prática social global.

Acontece que, como já observamos, algumas destas modalidades de objetivações humanas se especificam de tal forma que tendem a criar uma espécie de autonomia relativa frente às esferas da vida cotidiana, não estão disponíveis ao acesso de forma imediata e espontânea. “Seus efeitos, porém, voltam a essa cotidianidade, influenciando-a” (Ibid., p. 92).

O conhecimento sistematizado pela educação escolar, sobretudo o conhecimento científico, artístico e filosófico, se sobrepõe à esfera da vida cotidiana – adquirem esta autonomia relativa – não sendo possível o acesso a estas formas de conhecimento espontaneamente. Porém, seus efeitos se voltam à vida cotidiana, sendo que a prática social exige dos indivíduos

¹⁰⁰ Quando a função precípua da escola não é de fato efetivada, a saber, e democratização do saber escolar, se “desescolariza os educandos dentro da própria escola” (Ibid., p. 93).

¹⁰¹ Oliveira (1990, p. 34) esclarece esta questão, sobretudo considerando a relação *objetivos – meios – conteúdos*: “Ao se propor a efetivação do fazer pedagógico para se garantir a socialização do saber, considerando o seu **conteúdo**, sem questioná-lo em função de uma **forma** determinada e sem questionar essa relação forma-conteúdo em função de **fins** conscientizados, não se chega a compreender como a dimensão política já vai se efetivando na própria produção do fazer pedagógico” (destaque da autora).

estes tipos de conhecimento, sobretudo para a construção de uma individualidade livre e universal.

Os conteúdos da cultura corporal – sobretudo aqueles os quais perspectivam com a emancipação humana – necessários para a formação de uma individualidade livre e universal a qual aproxime cada indivíduo singular da genericidade humana construída historicamente não estão dispersos e diluídos na vida cotidiana dos homens¹⁰². Com efeito:

A escola [...] é o local por excelência para o desenvolvimento do processo de transmissão-assimilação do conhecimento elaborado. Isto é: **a escola é o local onde o indivíduo estaria se instrumentalizando para atuar no meio social ao qual pertence**. [...] Desse modo estaria sendo possibilitada a apropriação, por todos os indivíduos, de ferramentas culturais imprescindíveis para a luta social que visa a transformação das estruturas. A contribuição da prática educativa escolar torna-se, desse modo, tanto mais eficaz quanto mais se consegue **identificar e efetivar os elementos mediadores (os vínculos) entre escola e sociedade, entre prática educativa e prática social** (OLIVEIRA, 1990, p. 92-93) (destaque nosso).

O trabalho pedagógico deve ser realizado intencionalmente como uma atividade mediadora no seio da prática social global, de modo a interferir nas demais modalidades da prática social. É preciso que essa interferência – da prática educativa na prática social mais ampla – seja intencionalmente planejada. Isto porque uma “[...] ação intencionalmente dirigida, possibilita mais e melhores condições para o indivíduo se instrumentalizar para a sua luta nas demais instâncias sociais [...], ela tem mais possibilidades de contribuir positivamente nesta prática mais ampla” (Ibidem, p. 98).

Sendo a prática educativa uma das modalidades da prática social e, em que pese que ela não possa, por si só, alterar as estruturais sociais como um todo, ela pode contribuir para a formação humana, formação esta que possibilitará a atuação dos indivíduos nesta prática social mais ampla.

Desta forma, é imprescindível que o trabalho educativo cumpra – e cumpra bem – o seu papel, de formar agentes críticos de mudança social. Para ensinar, e ensinar bem, é fundamental

¹⁰² Oliveira (1990) afirma que é necessário que os indivíduos dominem o conhecimento – o máximo possível – elaborado existente na sociedade, inclusive o próprio modo de produzir este conhecimento, para que se possa colaborar para a formação de agentes conscientes de sua prática social.

o trabalho do professor, o responsável pela transmissão do conhecimento e condução do processo pedagógico. Assim:

[...] o professor deve antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada [do processo educativo] sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade. Diga-se de passagem que esta capacidade de antecipar mentalmente os resultados da ação é a nota distintiva da atividade especificamente humana. Não sendo preenchida essa exigência cai-se no espontaneísmo. E a especificidade da ação educativa se esboroa (SAVIANI, 2009a, p. 70).

Para Saviani (2009a), é fundamental estar claro que, do ponto de vista pedagógico, a posição que ocupam professor e aluno no ponto de partida da prática educativa não é a de uma igualdade substancial horizontalizada (tal qual o escolanovismo e demais pedagogias do “aprender a aprender” anunciam em seus discursos pedagógicos, (auto)proclamando-se métodos democráticos de ensino). Há uma diferença de compreensão acerca do conhecimento da própria prática social em que ambos se encontram localizados. Para ele:

Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (Ibid., p. 63).

Após a efetivação do trabalho educativo, por intermédio da problematização (a identificação dos principais problemas postos pela prática social), da instrumentalização (a transmissão e assimilação dos instrumentos teóricos e práticos) compreendida, à luz desta teoria pedagógica, “[...] pela apropriação das camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social” (Ibid., p. 64), e da catarse (a efetiva incorporação e mudança de patamar qualitativo

da estrutura do pensamento e da consciência), tem-se enquanto ponto de chegada o retorno à prática social, porém:

[...] compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. **Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para compreender-se a especificidade da relação pedagógica** (Ibidem, p. 65) (destaque nosso).

Como se vê, houve uma substancial alteração qualitativa da prática social por intermédio do processo educativo, notadamente quando nos referimos ao ponto de partida (o primeiro passo) e ao ponto de chegada (o quinto passo) da pedagogia histórico-crítica, “[...] momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (Ibid., p. 67).

Ressalta-se, portanto, que “[...] a alteração objetiva da prática social só pode dar-se a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática” (p. 65).

A educação escolar, por intermédio de suas disciplinas específicas, deve possibilitar aos indivíduos todos os instrumentos lógicos do pensamento para que possam compreender a realidade existente e intervir nela conscientemente. Não obstante:

Para se transformar conscientemente a realidade social, é preciso compreendê-la para além das aparências, para além do imediato. São necessárias as abstrações como foi ressaltado por todos os grandes pensadores marxistas. Pensar a realidade usando as abstrações teóricas não é uma capacidade que se forme espontaneamente, é algo que precisa ser deliberadamente produzido pela escola (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 04).

Com efeito, a revolução social requer uma ação coletiva e consciente dos objetivos e meios para a sua efetivação. Mais do que nunca a educação escolar se coloca como um campo de luta fundamental neste processo. Isto porque o salto revolucionário de organização da sociedade requer justamente “[...] o domínio consciente das condições e contradições que se

formaram na realidade anterior. Como realizar coletivamente um processo criativo tão complexo sem o domínio de ferramentas intelectuais altamente desenvolvidas?” (Id., Ibid., p. 04-05).

No que diz respeito à Educação Física escolar, cabe a esta disciplina curricular a transmissão-assimilação dos conhecimentos acerca da cultura corporal, preservando sua dimensão histórica e ontológica, no sentido de superar as abordagens da Educação Física hegemônicas as quais tratam o conhecimento desta área à luz de teorias biologizantes e psicobiologizantes.

Os conteúdos da cultura corporal desenvolvidos de maneira intencional na educação escolar no MST – no sentido de possibilitar uma formação humana a qual produza direta e intencionalmente, em cada aluno singular, o domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos, ainda nos estreitos limites da sociedade capitalista – podem assertivamente contribuir para a materialização desta mesma cultura corporal na prática social geral dos assentamentos, sobretudo no tempo livre.

No entanto, a busca pela emancipação humana deve recuperar as análises de Marx e Engels a partir do processo de produção da existência humana, do trabalho, para que se possa perceber os elementos essenciais do ser social, sobretudo sua atividade, sua sociabilidade, sua consciência, sua liberdade e sua universalidade. Ou seja, a autoconstrução humana é um processo que tem como ponto de partida a atividade vital do homem, o trabalho (TONET, 2005). Portanto:

A análise do trabalho nos permite perceber que o homem se constrói como um ser essencialmente histórico, ativo, social, universal, consciente e livre. Mas, o trabalho não é tudo. Ele é apenas o fundamento. A partir dele, e como exigência da complexificação do ser social que dele decorre, surgem inúmeras outras dimensões da atividade humana, cada qual com uma natureza e uma função próprias na reprodução do ser social (TONET, 2005, p. 471).

Conforme já evidenciado, Marx, ao longo de sua obra, buscou enfatizar a diferença radical existente entre os horizontes da emancipação política e da emancipação humana. Para ele, “[...] assim como o trabalho assalariado era o ato fundante da sociabilidade capitalista, o trabalho associado deveria ser o fundamento de uma sociabilidade plenamente emancipada” (Ibid., p. 475). O trabalho associado foi definido por Marx como aquele em que:

[...] consiste naquele tipo de relações que os homens estabelecem entre si na produção econômica e nas quais eles põem em comum as suas forças individuais e mantêm o controle consciente do processo na sua integralidade, ou seja, na produção, na distribuição e no consumo. Por isso mesmo, dele estão ausentes tanto a sujeição dos homens à natureza, quanto a exploração e a sujeição dos homens uns aos outros. O trabalho associado, por sua vez, implica, em determinação recíproca, um grau muito elevado de desenvolvimento das forças produtivas, **capaz de permitir a produção abundante da riqueza e uma grande diminuição do tempo de trabalho, proporcionando aos homens o tempo livre para a realização de atividades mais propriamente humanas** (Ibidem, p. 475-476) (destaque nosso).

A plena realização dos indivíduos enquanto portadores de uma individualidade livre e universal não poderá se efetivar sobre as bases do trabalho assalariado, o qual estabelece relações sociais alienantes e alienadoras. **A determinação, em última instância**, para a emancipação humana e, conseqüentemente, um tempo livre dotada de sentido e significações próprias de uma genericidade universalmente humana, **é o trabalho**. Portanto:

É, pois, com fundamento neste tipo de trabalho (associado) que se construirá uma forma de sociabilidade plenamente livre, onde a auto-edificação humana encontrará diante de si um horizonte ilimitado. Para evitar mal-entendidos, precisemos o conceito de liberdade plena. Ressalte-se, inicialmente, que emancipação humana não é um estado, um ponto de chegada, mas um determinado patamar, uma determinada forma de sociabilidade. Assim como a comunidade política, também a comunidade humana é uma processualidade. Mas o que distingue fundamentalmente uma da outra é o caráter essencialmente limitado e parcial da primeira e o caráter essencialmente ilimitado e integral da segunda. Integral, porque não é apenas uma parte dos homens que é livre, nem a totalidade dos homens que é livre apenas em parte, mas porque todos os homens estão situados no interior do patamar humano mais livre possível. Ilimitada, porque faz parte de uma forma de sociabilidade indefinidamente aperfeiçoável; porque não traz em si obstáculos insuperáveis (TONET, 2005, p. 476).

Porém, afirma-se que é preciso compreender que:

[...] o modo de produção da sociedade produz/determina também o modo de pensar e agir de qualquer indivíduo. No entanto, essa determinação não é absoluta. E, com isto, pode-se desenvolver dentro dessa mesma sociedade, um fazer cotidiano pedagógico que possa contribuir para a transformação dessa sociedade, desde que se esteja construindo um novo cotidiano a partir

dos próprios elementos já existentes nessa sociedade que se quer ver um dia transformada (OLIVEIRA, 1990, p. 75).

Assim, os conteúdos da cultura corporal no âmbito de lazer em áreas de reforma agrária do campo brasileiro, notadamente no interior do MST, são, também, **determinados pela prática educativa escolar**. Afirma-se, portanto, que os conteúdos da cultura corporal no âmbito do lazer sofrem determinações de uma ação especificamente pedagógica a qual ocorre, sobretudo, na educação escolar.

Cabe-nos, portanto, expor a verificação e a validade desta tese – a defesa da mediação da escola e do trabalho escolar na apropriação de um conjunto de conhecimentos acerca da cultura corporal os quais perspectivem com a emancipação humana enquanto fundamentais para a vivência do tempo livre para além da lógica do capital – no campo empírico, logo, comprovada pelos fatos.

Para tanto, se impõe a tarefa de compreender e explicitar o atual estágio de desenvolvimento das proposituras pedagógicas da educação do campo e do MST, as quais incidem na formação educacional e cultural dos indivíduos. Desta feita, tomaremos como fonte de pesquisa documental o *Dossiê MST Escola – Documentos e estudos 1990 – 2001* (MST, 2005), cuja produção reúne os documentos mais importantes e sistematizados acerca da sua proposta educacional, analisando-o e realizando sínteses teóricas das proposituras pedagógicas da educação do MST com o intuito de apreender os fundamentos pedagógicos e os pressupostos teóricos do trabalho educativo específico deste Movimento. Tomaremos, também, como referência de análise, algumas produções acadêmicas as quais vêm se dispondo a contribuir com o debate atual acerca da educação escolar no âmbito do MST. Esta será a exposição do nosso próximo tópico.

3.4 – Os fundamentos teóricos das proposituras pedagógicas da educação do MST e suas incidências na formação educacional e cultural dos seres humanos.

Estar-se-á enfatizando, neste momento, a análise dos fundamentos teóricos das proposituras pedagógicas do MST, na busca pela identificação de suas possibilidades formativas e seus avanços, mas também, limites e contradições. Neste ínterim, tomamos como base da

análise do documento intitulado *Dossiê MST Escola – Documentos e estudos 1990 – 2001* (MST, 2005), devido ao fato deste documento reunir as principais formulações teóricas do Movimento em torno da educação¹⁰³.

Sendo, portanto, uma coleção de documentos produzidos e publicados no período de 1990 a 2001, o dossiê permite apreender a trajetória de construção da educação do MST, na medida em que foi “[...] este o período em que o MST se dedicou a uma produção teórica específica sobre a escola de educação fundamental e foram estes os principais estudos e documentos que referenciaram o trabalho do Setor de Educação até aqui” (MST, 2005, p. 05).

Para fins de avanço nas análises acerca dos fundamentos pedagógicos do Movimento, procuraremos também fazer uma síntese de algumas produções acadêmicas às quais vêm se dispondo a contribuir com o debate atual acerca da educação escolar no âmbito do MST, tais como Araújo (2007), Caldart (2004), D’Agostini (2009), Dalmagro (2010) e Teixeira (2009).

De início, é importante destacar que toda a luta e a construção da proposta pedagógica do MST está ancorada na sua luta maior pela reforma agrária e, conseqüentemente, pela transformação da sociedade. Portanto, a luta de classes por um outro projeto de desenvolvimento de país estabelecida no campo pelo MST, como o principal movimento de luta confrontacional, irá resvalar em todo o processo de construção de sua proposta educacional.

Desde o início do Movimento, com suas primeiras ocupações, tinha-se a preocupação do que fazer com as crianças acampadas, bem como, de que forma possibilitar a elas o direito constitucional à escolarização. Posteriormente, as preocupações do Movimento com o acesso e a qualidade do ensino das crianças nos primeiros assentamentos passarão a integrar a agenda de lutas do MST, expandindo-se os desafios da educação de jovens e adultos, da educação em nível médio e superior, bem como, com os cursos de formação de professores e quadros técnicos em geral.

¹⁰³ Conforme afirma D’Agostini (2011, p. 163), “O “Dossiê” possibilita identificar uma trajetória de construção da educação do MST que vai desde a preocupação inicial sobre o que fazer com as crianças que estavam com seus pais nos acampamentos, como orientá-las, como continuar com sua escolarização etc., passando pelas primeiras experiências educacionais sistemáticas, pela necessidade de formação específica, pelo debate e reflexão acerca da concepção de escola, do aporte teórico inicial e, ainda, pela construção de escolas nos acampamentos e assentamentos, pela luta acerca das demandas da educação, pelo processo de discussão, análise e construção do material didático que dá subsídios para o professor materializar essa educação “diferente” das escolas “convencionais” do Estado, avançando nessa trajetória até a fase da teorização da construção do sujeito Sem Terra e de sua Pedagogia do Movimento”.

A análise dos primeiros textos já aponta a preocupação do MST em pensar a construção de uma proposta educacional a qual rompesse com a educação tradicional, caracterizada como livresca, centrada no conhecimento do professor, conteudista e deslocada da realidade dos integrantes do Movimento e das lutas do MST.

Observa-se, já de partida, a influência dos escritos de Paulo Freire e sua pedagogia libertadora na construção da proposta educacional do Movimento. Uma escola diferente seria uma escola com uma proposta alternativa de educação, a qual não mais estivesse pautada no modelo repressivo de escola posto pela pedagogia tradicional.

A obra de Freire, sobretudo com sua pedagogia do oprimido, estará praticamente atravessando toda a proposta educacional do MST ao longo de toda sua história, notadamente pelas influências que o MST teve do movimento de educação popular¹⁰⁴ e da teologia da libertação (D'AGOSTINI, 2009).

Dalmagro (2010) aponta que a pedagogia libertadora de Paulo Freire serviu como base para a formulação da proposta educacional do MST, sobretudo por sua contribuição para a educação dos oprimidos, dando ênfase ao direito à palavra, à participação e ao diálogo. Conforme a autora:

A Educação popular fica evidenciada no princípio segundo o qual todo o ensino deve partir da prática, da experiência das crianças e empenhar-se na valorização da cultura e dos saberes do campo. [...] Freire teve um peso maior quando da definição do método de estudo, a consideração da realidade do educando, o universo local como ponto de partida, entre outras temáticas. Nas escolas que se orientam na proposta de educação do MST, a influência de Paulo Freire, cujos temas geradores são referência fundamental, mostra-se bem mais vigorosa (DALMAGRO, 2011, p. 65).

A vinculação da proposta educacional do MST com a pedagogia freireana fica ainda mais evidente quando se afirma que todo o currículo deve ser centrado na prática, bem como, seus conteúdos devem ser desenvolvidos em função das necessidades da prática.

¹⁰⁴ Conforme Santos (2012, p. 183), “[...] o movimento de educação popular ou pedagogia libertadora configura-se como uma teoria pedagógica específica surgida das experiências do Movimento de Cultura Popular (MPC) e do Movimento de Educação de Base (MEB) sistematizadas por Paulo Freire nos anos de 1960. [...] De acordo com a pedagogia da educação popular, o ato educativo deve ser realizado pelo povo, com o povo e para o povo, sendo o diálogo a forma verdadeira de conhecer”.

Isto está sintetizado em um dos primeiros textos elaborados sobre a educação do MST escrito em 1990, intitulado *Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos*, o qual sistematiza as primeiras iniciativas dos setores de educação do MST nos acampamentos e assentamentos ao longo de toda a década dos anos 80.

Na busca pela resposta à pergunta “Uma escola diferente em que?”, já se afirma neste texto que esta escola diferente deveria ser **essencialmente prática e partir da realidade**, ou seja, das necessidades e desafios impostos pelo dia-a-dia da vida no campo.

Assim, as ideias de Freire de que *todo ato pedagógico é um ato político, de aprender a ler a realidade* e de sistematização curricular por meio de *temas geradores* os quais problematizem esta realidade, articulem conteúdos necessários ao entendimento e compreensão desta prática social e possibilitem a resolução de problemas levantados por professores, estudantes e comunidade, se farão presentes no dossiê como um todo.

Este novo jeito de educar constituído enquanto uma nova proposta pedagógica do MST assim está formulada no texto *O que queremos com as escolas dos assentamentos*, publicado em 1991, no Caderno de Formação nº 18 do MST (MST, 2005, p. 31): “Enfrentando as dificuldades com criatividade e disposição, estamos construindo um novo jeito de educar e um novo tipo de escola. Uma escola onde se educa partindo da realidade; uma escola aonde professor e aluno são companheiros e trabalham juntos – aprendendo e ensinando [...]”.

Neste mesmo texto, afirma-se que “a escola deve ensinar fazendo, isto é, pela prática” (p. 32). Na medida em que “A Escola do MST não parte do conteúdo. Parte da experiência vivida pelas crianças” (p. 35) observa-se, além da presença do ideário freireano, a influência da pedagogia da prática formulada por Miguel Arroyo¹⁰⁵ e Maurício Tragtemberg.

Nos textos *Como fazer a escola que queremos*, publicado em 1992, no Caderno de Educação nº 01 do MST, e *A importância da prática na aprendizagem das crianças*, elaborado em 1993, observa-se a supervalorização da prática (D’AGOSTINI, 2009) e a redução da teoria à sua utilidade prática, diretamente ligada ao fazer cotidiano (DALMAGRO, 2010).

O MST não tem dúvidas ao afirmar que aquilo que diferencia sua proposta educacional, sobretudo seu currículo escolar, das escolas e dos currículos tradicionais se expressa em duas

¹⁰⁵ Conforme afirma D’Agostini (2009), notadamente Arroyo é um intelectual de grande influência nas formulações pedagógicas do MST.

diferenças importantes: **o centro do processo de aprendizagem e ensino é retirado da sala de aula**, pois, se aprende e se ensina a partir da prática e; **retira-se o foco dos conteúdos escolares**, passando os mesmos a serem escolhidos em função das necessidades que a prática vai criando (MST, 2005).

Ao buscar responder o questionamento sobre o que estudar nas escolas, imediatamente se afirma que é a realidade do Movimento a qual precisa ser estudada, conhecida e, sobretudo, transformada. Assim, privilegia-se o estudo dos **temas geradores** os quais advêm de questões ou problemas da própria realidade, em detrimento de uma lista de conteúdos prontos e acabados abstratamente selecionados. Como se nota, “Esta é a diferença básica entre partir de temas e partir de conteúdos. Partindo de conteúdos nem sempre conseguimos levar a criança a compreender a realidade. Partindo dos temas a criança está estudando a realidade diretamente” (MST, 2005, p. 55).

Para o MST, uma educação a qual parta das experiências próximas e vivas das crianças possibilitará muito mais condições para que coloque o Movimento em condições de enfrentar os seus problemas e desafios do dia-a-dia. Esta é uma grande preocupação do MST, construir uma escola que os ajude a resistir e produzir na terra onde vivem:

De qualquer modo, o que precisa ficar claro é que quanto mais experiências práticas a criança tiver, mais sólida e significativa será sua aprendizagem e mais crítica ela se torna. Uma criança que só aprende (ou decora) informações de livros, ou o que ouve da professora, não tem condições de por em dúvida, confrontar ou criticar o que recebe; acaba submissa e obediente ao saber que lhe dizem ser verdadeiro (Ibidem, p. 60).

A caminhada para a constituição de uma escola diferenciada se faz concomitantemente com a defesa contra a escola tradicional, uma bandeira típica do movimento de educação popular. A educação conscientizadora das massas, a valorização da cultura do povo e a alfabetização partindo da sua realidade, a necessidade de aproximar a intelectualidade da população – a ponto daquele aprender com o povo – teve sua expressão mais acaba dada pela concepção educativa de Paulo Freire, como já afirmamos.

Arroyo (2003) assim se refere ao pensamento freireano e sua importância para a educação popular:

Paulo Freire construiu sua reflexão e prática educativa, referida sempre aos movimentos de jovens, de trabalhadores e camponeses dos anos 60-70, aos movimentos culturais e de libertação dos povos da África e da América Latina. O mais importante da pedagogia da prática da liberdade e do oprimido não é que ela desvia o foco da atenção pedagógica deste para aquele método, mas dos objetos e métodos, dos conteúdos e das instituições **para os sujeitos**. Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem oprimidos ou excluídos, mas nos reeduca na sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos e excluídos como sujeitos de educação, de construção dos saberes, conhecimentos, valores e cultura. Sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizado, em formação. **Não nos propõe como educá-los mas como se educam, nem como ensinar-lhes, mas como aprendem, nem como socializá-los mas como se socializam, como se formam como sujeitos** sociais, culturais, cognitivos, éticos e políticos que são (p. 34) (destaque nosso).

O reconhecimento de Freire no que diz respeito à sua luta por colocar a educação a serviço dos trabalhadores, oprimidos e subalternos é ímpar na história da educação brasileira¹⁰⁶. Saviani (2009a) assim afirma a importância deste educador em nosso país, sobretudo quando ele se lança a enfrentar os problemas de seu tempo:

Parte-se da crítica à pedagogia tradicional (pedagogia bancária) caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo etc. e advoga-se uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca de conhecimentos. A diferença, entretanto, em relação à Escola Nova propriamente dita, consiste no fato de que Paulo Freire se empenhou em colocar essa concepção pedagógica a serviço dos interesses populares. Seu alvo inicial foi, com efeito, os adultos analfabetos (p. 61).

Em seu livro *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, Saviani (2011) considera tanto a pedagogia da educação popular quanto à pedagogia da prática como ideias pedagógicas contra-hegemônicas do pensamento pedagógico nacional. Não obstante, reconhece que ambas estão centradas no saber do povo e na autonomia de suas organizações. Como tendência, costumam reportar a prática educativa libertadora à margem da estrutura escolar, ao passo que, quando se

¹⁰⁶ A despeito das críticas que Saviani (2011) engendra a concepção pedagógica de Paulo Freire, inclusive – acertadamente – denominando sua pedagogia como uma Escola Nova popular, “[...] é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XXI, no contexto da “globalização neoliberal”, compõe a massa crescente dos excluídos. Por isso seu nome permanecerá como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda” (p. 336). Paulo Freire nitidamente se inspirava na concepção humanista moderna da filosofia da educação, sobretudo por meio da corrente existencialista do personalismo cristão (cf. SAVIANI, 2009a, 2011; PAIVA, 2000).

reportam às escolas propriamente ditas, buscam “[...] transformá-las em espaço de expressão das ideias populares e de exercício da autonomia popular” (p. 415).

Isto claramente se evidencia na proposta educacional do MST, quando se afirma inúmeras vezes que **educação é mais do que escola** e que o Movimento sempre está em busca de uma **formação humana mais ampliada**.

Para os proponentes de uma pedagogia da prática “Os movimentos sociais têm seu modo de conhecer a realidade [...]” sendo que “[...] o conhecimento socialmente construído é muito mais diversificado do que as áreas curriculares pensam” (ARROYO, 2003, p. 43). É por isto que “As experiências não formais de educação [...]” são “[...] mais próximas da dinâmica popular” (p. 34).

Neste sentido, as escolas do MST colocam como centro das preocupações educacionais a **realidade**. Percebe-se que a educação do MST deve estar constantemente atrelada às necessidades práticas e imediatas dos acampamentos e assentamentos, o que se justifica pelos desafios imediatos do Movimento e pode ser explicado pelo contexto histórico de sua organização. Assim, a proposta pedagógica do Movimento deve estar atrelada ao cotidiano dos assentados e, mais do que isto, deve ajudar a solucionar os problemas os quais vão surgindo no decorrer do dia-a-dia do Movimento. Com efeito:

Um dos princípios fundamentais da proposta pedagógica do MST é o de que nas escolas dos assentamentos toda a aprendizagem e todo o ensino devem partir da realidade. Mas o que entendemos por realidade? Realidade é o meio em que vivemos, é tudo aquilo o que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos em nossa vida prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece com elas. São os nossos problemas do dia-a-dia e também os problemas da sociedade que se relacionam com nossa vida pessoal e coletiva. Dizemos então que a educação deve partir da realidade quer dizer o seguinte: - Tudo o que as crianças estudam precisa estar ligado com sua vida prática e com suas necessidades concretas: suas, de seus pais, de sua comunidade. – Todos os conhecimentos que as crianças vão produzindo na escola devem servir para que elas entendam melhor o mundo em que vivem; o mundo da sua escola, da sua família, do assentamento, do município, do MST, do país [...] (MST, 2005, p. 51).

D’Agostini (2009) afirma que este entendimento da categoria realidade, presente em muitos momentos na proposta educacional do MST, acaba por ser compreendido pelo

Movimento de maneira superficial e simplista, muitas das vezes – senão no conjunto do dossiê – assimilada como o cotidiano, pertencente à esfera do plano imediato e sem as mediações da análise do pensamento para que a realidade seja apreendida de maneira mais aprofundada e consciente:

Para trabalhar com a categoria realidade de forma aprofundada é necessário adquirir instrumentos de pensamento para ser capaz de realizar uma análise de conjuntura, ou seja, traçar as devidas relações entre o geral, o particular e o singular. Conseguir explicar como uma situação cotidiana é determinada e/ou condicionada por questões mais amplas do nosso modo de produzir a vida exige um método, exige atualização e compreensão dos fatos políticos e econômicos, exige acesso tanto aos clássicos como às notícias, aos dados locais, nacionais e internacionais. A realidade é o que estrutura a vida, é todo o mundo objetivo, é tudo o que existe materialmente, portanto possível de ser conhecido, refletido na consciência do homem (Ibid., p. 122).

Esta concepção simplificada da realidade tende a ser reforçada em virtude da própria concepção educacional do Movimento de que a escola não parte do conteúdo, parte da realidade vivida pelas crianças, notadamente quando sustenta a ideia de que todo o ensino deve partir da prática (MST, 2005).

Conforme Dalmagro (2010), o MST acaba por incorporar a concepção de que se deve ensinar a *fazer fazendo*, uma expressão a qual está ancorada na educação popular e na pedagogia da prática e que possui sua expressão maior no norte-americano J. Dewey e em sua pragmática pedagogia liberal moderna, imbuída por um menosprezo pela teoria.

O escolanovismo foi o carro-chefe das teorias pedagogias as quais vêm sendo denominadas de “aprender a aprender”, conforme já discurremos, e em determinados momentos das produções teóricas do MST, sobretudo neste texto cuja importância da prática é expressa pelo Movimento, ele parece se fazer presente, na medida em que organizar o ensino para o MST não consiste em resolver problemas para as crianças, “[...] mas sim em lhes dar condições para que descubram, por si mesmas, as melhores soluções” (MST, 2005, p. 86-87).

Não obstante, as escolas do MST deveriam, desde o início, estar vinculadas as questões mais gerais da organização do coletivo do assentamento, sobretudo a questão da produção. Assim, notadamente as primeiras e maiores preocupações e discussões do coletivo vão se dando em torno da relação entre ensino e trabalho, educação e produção.

Para o MST, “As novas formas de trabalho e de propriedade da terra são o fundamento da experiência de vida dos assentamentos e, portanto, devem ser também a base da qualquer projeto pedagógico que pretenda ser-lhes orgânico” (MST, 2005, p. 23).

A luta mais geral do Movimento pela modificação das estruturas societárias, as quais somente se darão por intermédio da modificação das formas de produção da vida e das relações sociais de produção, não poderiam estar apartadas da questão educacional.

É desta forma que o MST assumirá enquanto princípios básicos educativos nas suas escolas de acampamentos e assentamentos ter o **trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais**, procurando integrar a escola na organização do assentamento com o intuito de extrair as máximas possibilidades formativas as quais colaborem para a construção de um projeto alternativo de vida social, conforme o texto *Educação no documento básico do MST* aprovado no 6º Encontro Nacional do MST realizado em fevereiro de 1991 na cidade de Piracicaba-SP (MST, 2005).

Neste texto o MST assume como uma de suas linhas políticas:

Desenvolver uma proposta de educação que proporcione às crianças, conhecimento e experiências concretas de transformação da realidade, a partir dos desafios do assentamento ou acampamento, preparando-se crítica e criativamente para participar dos processos de mudança da sociedade (MST, 2005, p. 29).

Tomar a escola como possibilidade de construção de indivíduos instrumentalizados para a luta pela transformação social exigiu do MST a defesa de outro objetivo pedagógico: a **formação de militantes**.

Este se tornará um dos objetivos fundamentais das escolas do MST¹⁰⁷, qual seja, preparar as futuras lideranças e os futuros militantes do Movimento na busca pela construção do novo. A escola deve ajudar na construção do novo homem e da nova mulher – por intermédio da construção de novos valores – os quais se assumam como sujeitos da história, portadores de uma nova **capacidade e consciência organizativa**.

¹⁰⁷ Os objetivos das escolas dos assentamentos do MST estão formulados e expressos no texto *O que queremos com as escolas dos assentamentos*, publicado em 1991, no Caderno de Formação nº 18 do MST (MST, 2005).

Estes princípios e objetivos pedagógicos serão retomados no texto *Como deve ser uma escola de assentamento*, publicado no Boletim da Educação nº 1 do MST em 1992 (MST, 2005). Trata-se de um resumo da proposta de educação do MST até aquele momento, apresentando dez pontos cruciais os quais devem estar presentes no contexto educacional do Movimento: 1) A escola deve preparar para o trabalho; 2) A escola deve capacitar para a cooperação; 3) A direção da escola deve ser coletiva e democrática; 4) A escola deve refletir e qualificar para o trabalho produtivo; 5) A escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados; 6) O ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico; 7) O coletivo deve se preocupar com o desenvolvimento de cada um; 8) O professor deve ser um militante; 9) A escola deve formar militantes e exercitar a mística da luta popular e; 10) A escola é lugar de uma nova ética.

Ao tratar da relação educação e trabalho, o MST claramente se utiliza do referencial teórico e do ideário pedagógico de importantes pedagogos russos os quais estiveram a frente do processo de construção de pedagogia socialista na experiência russa revolucionária, tais como Pistrak, Krupskaya e Makarenko.

Tal qual evidencia Dalmagro (2010), as experiências da pedagogia socialista influenciaram a proposta educacional do MST, sobretudo no que diz respeito à organização da forma escolar, especialmente quanto à incorporação do trabalho na escola, à gestão democrática e a auto-organização dos estudantes e à introdução dos tempos educativos.

Tais referências teóricas aparecem explicitamente nos textos *Escola, trabalho e cooperação*, publicado em 1994, no Boletim da Educação nº 04, *Ensino de 5ª a 8ª séries em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta*, escrito em 1995, *Princípios da educação no MST*, publicado em 1996 no Caderno de Educação nº 08 e, por fim, o texto *Pedagogia da cooperação*, escrito em 1997.

O conjunto destes textos datados entre os anos de 1994 e 1997 com toda certeza refletem um período de grande acúmulo de experiências e reflexões sobre as práticas educativas do MST. Percebe-se um avanço do movimento, sobretudo de seu Setor de Educação, no que diz respeito ao conhecimento teórico acerca de determinados fundamentos da educação e da formação humana.

Estava sendo alicerçada uma concepção de educação a qual possui como base a realidade da luta pela terra, não obstante, partindo de princípios e valores humanistas e socialistas, pautados na formação omnilateral, sob a orientação do ideário pedagógico socialista

da experiência do leste europeu e, também, do cubano José Martí. De acordo com D'Agostini (2009):

[...] essa concepção de educação possibilitou ao Coletivo Nacional de Educação elaborar/sistematizar os princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST, nos quais se podem reconhecer prontamente os princípios humanistas e socialistas, elementos da teoria marxista, das pedagogias contra-hegemônicas (principalmente a obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, a influência dos pedagogos russos e do cubano José Martí) e o socialismo como horizonte histórico (p. 115).

O referencial teórico e a intencionalidade pedagógica do MST em aproximar os vínculos da educação e do trabalho revelam a real intencionalidade do Movimento em proporcionar aos indivíduos uma educação na perspectiva omnilateral, uma educação integral, uma proposta educacional a qual trate teoria e prática de forma indissociável.

Quanto a isto, algumas pesquisas realizadas pela própria D'Agostini (2005, 2006, 2007) revelam que em assentamentos os quais possuem condições materiais e objetivas de produção, esta relação entre teoria e prática existe de forma adequada. Porém, esta não é a realidade dos assentamentos do MST¹⁰⁸. Assim:

Ainda que nas produções e documentos do MST trate-se da indissociabilidade entre teoria e prática e da educação para e pelo trabalho, a educação e produção, na maioria das vezes, são tratadas como dois momentos pedagógicos distintos, como duas atividades isoladas, já que a realidade produtiva destes assentamentos também se configura assim (idem, 2009, p. 120).

A autora busca evidenciar sua argumentação na própria proposta educacional do MST, conforme trecho destacado – também em seu trabalho – do dossiê do Movimento:

[...] estamos afirmando o primado da prática sobre a teoria, ou seja, de que as verdadeiras teorias são aquelas que são frutos de práticas sociais e que, por sua vez, instrumentalizam práticas sociais. Relacionar prática e teoria nos

¹⁰⁸ Em assentamentos os quais são expressão de um “[...] projeto de reforma agrária paliativo realizado em terras arrasadas, sem assistência técnica e crédito – com baixa produtividade – esta relação torna-se artificial, muito frágil e mantém a dicotomia entre teoria e prática, trabalho intelectual e trabalho manual”, afirma a autora.

processos pedagógicos, na escola, significa organizar o currículo em torno de situações que exijam respostas práticas dos/das estudantes, respostas que só saberão dar se estudarem muito e se pensarem bastante para relacionar o que encontram nos livros com o que a professora está dizendo, com coisas que os pais já disseram, com o que já observaram em outras situações parecidas, com o que estão discutindo entre eles. (MST, 2005, p. 165)

Tais apontamentos são necessários na medida em que possibilitam o processo de reflexão e de reorientação da proposta educacional do MST. Não obstante, reconhece-se e salienta-se a importância da educação deste Movimento no sentido de se pensar uma educação de classe voltada para a emancipação humana.

A educação do MST está toda ela voltada para a construção de uma nova sociedade, articulada em torno de eixos orientadores os quais traduzem os fundamentos de uma educação de classe ancorada em princípios socialistas e humanistas, tais como: o trabalho coletivo, a gestão democrática, o trabalho socialmente útil, a auto-organização dos estudantes, a relação teoria e prática, a formação política e cultural, dentre outros.

Vale ressaltar os princípios filosóficos e pedagógicos de sua educação:

- Princípios Filosóficos: Educação para a transformação social; Educação para o trabalho e a cooperação; Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; Educação com/para valores humanistas e socialistas; Educação como processo permanente de formação e transformação humana.
- Princípios Pedagógicos: Relação teoria e prática; Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; A realidade como base da produção do conhecimento; Conteúdos formativos socialmente úteis; Educação para o trabalho e pelo trabalho; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; Vínculo orgânico entre educação e cultura; Gestão democrática; Auto-organização dos/as estudantes; Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores / das educadoras; Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

É possível apreender, tendo em vistas tais princípios pedagógicos e filosóficos, que a educação do MST assume, especialmente no contexto educacional brasileiro, uma importância política fundamental:

[...] principalmente na década de 1990, como uma afronta e contraposição às políticas educacionais neoliberais, estabelecendo um acirramento na disputa de projetos para o campo brasileiro. Entretanto, sua proposta educacional, que pretende ser uma educação de classe com fins de emancipação humana, vem sendo desenvolvida na sociedade capitalista e, portanto, incorpora as contradições gerais entre trabalho e capital. Por sua vez, essas contradições expressam-se no trabalho pedagógico, principalmente através da cisão entre teoria e prática (D'AGOSTINI, 2009, p. 160).

Diante desta constatação, a autora afirma contundentemente a importância e a necessidade do conhecimento teórico para a construção da proposta pedagógica e da própria escola do MST, defendendo a tese de que somente a teoria marxista pautada no materialismo histórico-dialético é a que pode contribuir para a educação do Movimento e auxiliar no processo de emancipação da classe trabalhadora (Ibidem).

Compreendida enquanto uma educação de classe, a qual contraditoriamente vem resistindo às políticas e tendências neoliberais no Brasil, a educação do MST, sobretudo por sua secundarização e fragilidade teórica interna (D'AGOSTINI, 2009), acaba por apresentar as contradições inerentes de educação dentro do contexto hegemônico do capital de organizar a vida, em que pese sua perspectiva emancipadora.

Por esta razão é que a proposta pedagógica do Movimento, sobretudo seus princípios formulados acabam:

[...] sendo tratados tanto na formação de educadores como nas escolas do MST de forma superficial, imediatista, ficando na esfera do cotidiano, do praticismo e do empirismo, conseqüência das questões sociais a que a classe trabalhadora está submetida e às condições materiais que determinam a educação no Brasil. Essa constatação está articulada a outra questão importante: da influência predominante da pedagogia da educação popular e da pedagogia da prática e de seus idealizadores na orientação assumida e na formação de muitos dos intelectuais orgânicos do Movimento, sobretudo no período inicial de suas formulações. Agregado a isso é evidente que os professores das escolas do Movimento têm uma formação extremamente deficitária, [...] com uma base teórica muito frágil, com falta de conhecimento específico, pedagógico e filosófico para dar conta de uma proposta tão complexa (Ibid., p. 117).

O conjunto de objetivos acerca da educação escolar é assim resumido pelo MST no decorrer do dossiê: “[...] os três pilares fundamentais da escola dos assentamentos devem ser: o **trabalho** agropecuário, o **conhecimento científico** e o amor pela **luta**” (MST, 2005, p. 40) (destaque nosso).

Ao que parece, estes três pilares de fato parecem confluir na proposta educacional do Movimento, materializando uma concepção de educação extremamente abrangente a atrelada aos processos de luta e transformação social, perpassando por questões imanentes ao trabalho escolar, à forma de organização da escola, à construção do conhecimento, à formação de quadros, à relação professor-aluno e escola-comunidade, ao planejamento e avaliação, dentre outros.

No que se refere à aquisição do conhecimento científico, fica evidente que esta preocupação aparece em alguns – notadamente nos primeiros – textos do dossiê, sobretudo até meados de 1996, mesmo que seja uma evidência constatada em notas esparsas e trechos contraditórios do documento.

Isto porque a predominância acaba sendo a concepção da forma escolar preconizada pela pedagogia socialista, a qual considera o meio como uma agência de múltiplas formações, anunciando uma concepção ampliada de educação, a qual considera a existência de “outras escolas” para além da propalada “educação formal” – considerada uma forma de educação tipicamente burguesa a qual forma os indivíduos para a sociedade capitalista, por meio da opressão e das relações de dominação e subordinação – sugerindo a modificação de toda a organização do trabalho escolar, a começar pelas relações sociais, bem como, a concepção de educação popular a qual levanta a bandeira de uma escola do povo, pelo povo e para o povo.

O estudo de Dalmagro (2010) revela que, ao se levar em consideração as influências da pedagogia da educação popular e da pedagogia socialista, a proposta pedagógica do MST parece estar calcada numa fusão entre ambas, desconsiderando-se, por exemplo, as diferenças existentes entre os temas geradores e o ensino por meio de complexos. Afirma a autora:

[...] as diferenças entre as duas vertentes educacionais, relacionadas à base teórica, à concepção e projeto de mundo e portanto de educação e escola, **não parecem ter sido devidamente observadas, levando, em nosso entendimento, a uma oscilação e mesmo a um pouco empenho no que se refere ao trabalho da escola com o conhecimento e a cultura elaboradas.** Nesse aspecto identificamos ora aproximações com a

Pedagogia Socialista, ao afirmar-se que o ensino deve ir “do local ao geral”, “da observação à ciência”, da relação “prática-teoria-prática” e ora uma vinculação com a perspectiva da Educação Popular ao defender questões como “todo currículo centrado na prática”, os “conteúdos trazidos em função das necessidades da prática” (p. 216) (destaque nosso).

No decorrer de seu trabalho, a mesma procura esclarecer tais diferenças:

Nesse ponto, nos detivemos a observar de maneira introdutória, a diferença entre temas geradores (FREIRE, 1983) e os complexos temáticos (PISTRAK, 2000 e 2009) e as distintas maneiras de como o trabalho escolar com o conhecimento elaborado é posto para a escola. Enquanto nos temas geradores o saber elaborado vem suprir as necessidades imediatas que a realidade local apreendida no tema demanda, no segundo, a definição do tema do complexo já se encontra perpassada por sua posição central na vida social. Daí tomarem por base o trabalho humano em sua complexidade e em suas contradições. Isso requer que os estudantes tenham acesso ao acúmulo técnico-científico e cultural existente e se coloquem em posição ativa frente ao mundo. A base materialista histórica que fundamenta o método dos complexos busca articular a apreensão rigorosa do real com a ação sobre ele que, como vimos em Marx e Suchodolski, significa aliar a educação à ação que transforma o meio, base da educação socialista. Tal concepção pensamos ter grandes contribuições a dar a proposta educacional do MST (Id., Ibid.).

Quando o MST se pergunta “Qual é a forma de escola pela qual lutamos?”, fica evidente que tal escola e seu formato devem atender o desejo do Movimento de “[...] continuar a educar sujeitos estudiosos, trabalhadores com consciência organizativa, militantes com clareza política e ideológica, homens e mulheres com valores e comportamentos éticos, preparando lideranças para o conjunto das organizações populares” (MST, 2005, p. 140). Para isto, o Movimento lançará mão da escola do trabalho, notadamente sob a influência dos escritos de Pistrak, exaltando as diversas formas de trabalho educativo em diferentes tempos e espaços os quais devem existir na escola, como trabalhos domésticos, trabalhos ligados à administração, à produção agrícola, à cultura e a arte, ao jogo e ao estudo.

Conforme Dalmagro (2010):

[...] a organização escolar desses tempos é mais eficaz quando se articula com um projeto educacional que assume a formação omnilateral como meta e como base de organização da escola, como problematizamos acima. Mais ainda, quando o contexto mais amplo em que se insere a escola contém

elementos de superação da fragmentação imposta ao homem. Estas são condições importantes pois a mera existência de tempos educativos diversos na escola podem ser fruto de perspectivas educacionais opostas à do MST. É preciso dar mais qualidade aos tempos educativos existentes (p. 195).

Porém, adverte a autora:

A tônica na educação como processo permanente, que acontece em vários espaços, em especial no MST, na escola que deve aprender com o Movimento e a ele se ligar, parece ter implicado na **difficuldade de demarcação das funções educativas específicas da escola**. Desse modo, se houve, no percurso histórico do MST, um salto de qualidade em sua proposta escolar, em certos momentos essa proposta não foi traduzida em metas mais concretas que parecessem viáveis às pessoas envolvidas em sua construção na base do Movimento. Enfim, se o Caderno dos *Princípios e Pedagogia do MST* são marcos no amadurecimento da proposta de educação e de escola, também assinalam o início de um período em que **a escola é tomada de um modo bastante generalizado e abstrato**, deixando de falar concretamente com a grande massa de escolas do Movimento, cujo número na época já beirava as mil unidades (DALMAGRO, 2010, p. 142) (destaque nosso).

Mas, contraditoriamente, ainda aparece a preocupação com conhecimentos sistematizados e elaborados, de modo que a escola possa ajudar no **desenvolvimento cultural** dos assentados, o conhecimento cada vez mais amplo da sociedade, por meio do contato com o **conhecimento já acumulado** pela sociedade.

O MST entende, até um determinado momento, que o ensino deva levar os alunos ao conhecimento científico da realidade, já que “[...] é fundamental que não se fique na realidade próxima para atingir o conhecimento científico, que se baseia nas relações entre os fenômenos, os fatos e as dimensões da realidade” (MST, 2005, p. 142).

O movimento sinaliza para a constituição de escolas as quais sejam espaços privilegiados para a vivência e a produção da cultura, sobretudo o “[...] acesso às manifestações culturais que compõem o patrimônio cultural da humanidade, [...] não um simples resgate da chamada cultura popular, mas principalmente, ao produzir uma nova cultura; uma cultura da mudança [...]” (Ibid., p. 173).

É o que constatou Araújo (2007) em sua pesquisa ao buscar apreender as possibilidades emancipatórias da educação do MST, tendo como investigação empírica as

escolas dos assentamentos do movimento no extremo sul da Bahia. Em sua pesquisa, evidencia-se a luta do MST para ter acesso ao conhecimento elaborado socialmente construído e acumulado historicamente, sobretudo com a intenção de compreender, problematizar e transformar a prática social.

Porém, “Considerando-se o contexto em que emergem as práticas, em alguns momentos observou-se um sentido pragmatista, utilitário dos conhecimentos trabalhados [...]” em que pese que “[...] este utilitarismo imediato tinha como finalidade conhecer para atender à coletividade”. Mas “[...] percebe-se que falta vislumbrar o acesso ao conhecimento como elemento necessário à construção do horizonte histórico-socialista” (ARAÚJO, 2007, p. 305).

Notadamente a partir de 1999, torna-se evidente uma mudança de orientação pedagógica em virtude da própria alteração da concepção de educação e de escola a qual passa a sustentar os escritos dos textos do dossiê. Tal mudança, ao que nos parece, terá implicações fulcrais ao modo de conceber o acesso ao conhecimento científico e ao saber elaborado, sobretudo por meio da transmissão deste saber via educação escolar.

No texto *Como fazemos a escola de educação fundamental*, publicado no Caderno de Educação nº 09 do MST, em 1999, com o intuito de elaborar uma síntese da atual discussão da concepção educacional do Movimento, sobretudo após o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores do Ensino Fundamental dos Assentamentos de Reforma Agrária – ENERA e o I Encontro Estadual de Educadoras e Educadores do Campo, em 1999, o coletivo afirma que “[...] a palavra “ensino” não dá conta de todas as dimensões educativas que já fazem parte de nossas práticas” e, portanto, intenta-se “[...] romper com os esquemas rígidos que impedem uma educação mais inteira e mais viva” (MST, 2005, p. 199).

A partir deste ano, será a *Pedagogia do Movimento* a qual passará a delinear a concepção educativa do MST, notadamente a partir do estudo da tese¹⁰⁹ de Caldart (2004). A Pedagogia do Movimento preservará alguns aspectos da pedagogia socialista, mas, sobretudo, estará calcada na pedagogia da prática e na pedagogia da educação popular.

Esta nova concepção de prática educativa é assim anunciada no dossiê:

¹⁰⁹ CALDART, R. S. *Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

[...] o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de *Pedagogia do Movimento*. É do Movimento por ter o Sem Terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação. E é também do Movimento porque se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando. Isto não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova pedagogia, mas ao tentar produzir uma educação do jeito do Movimento, os Sem Terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as *pedagogias* já construídas ao longo da história da humanidade. Em vez de assumir ou se 'filiar' a uma delas, o MST acaba pondo todas elas *em movimento*, e deixando que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas, num momento ou outro¹¹⁰ (MST, 2005, p. 201) (destaque no original).

Para esta pedagogia, o princípio educativo principal é o próprio *movimento*, ou seja, **o Movimento é a grande escola**, por intermédio de suas lutas e desafios diários e cotidianos, nas ocupações, marchas, passeatas, reivindicações, trabalho, assembleias, organizações, direções, símbolos, dentre outros (MST, 2005).

A própria dinâmica da organização e da luta do Movimento é que educa os Sem Terra, produzindo um *novo sujeito social*, enraizado em suas lutas constitutivas do cotidiano do MST. Deste cotidiano é possível extrair diversas *matrizes pedagógicas básicas*, responsáveis pela formação do sujeito Sem Terra: a pedagogia da luta social, a pedagogia da organização coletiva, a pedagogia da terra, a pedagogia do trabalho e da produção, a pedagogia da cultura, a pedagogia da escolha, a pedagogia da história e a pedagogia da alternância (Ibidem).

Conforme afirma Caldart (2003), quem faz a escola do campo são os próprios povos do campo, organizados e em movimento. Nesta perspectiva invoca a tese de que é uma visão ingênua pensar que a escola é ou pode ser o centro do processo educativo. Para ele, são as lutas sociais que formam os lutadores do povo, não as escolas.

¹¹⁰ Teixeira (2009) faz a seguinte crítica – cujo teor temos absoluta concordância – ao ecletismo e ao espontaneísmo que acabam predominando na concepção e nas práticas educativas do MST: “Na sua trajetória pedagógica o MST utiliza de diversas perspectivas pedagógicas para o desenvolvimento das suas atividades de formação, o ecletismo teórico impera nas formulações, o que promove prejuízos na orientação da formação dos seus militantes. Percebe-se isso, quando no caderno nº 09 são apresentadas as pedagogias utilizadas pelo MST que, “em vez de assumir ou se “filiar” a uma delas, o MST acaba pondo todas elas *em movimento*, deixando que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas, num momento ou outro” (Ibid, p. 201). Defender essa opção teórica que mistura não apenas perspectivas diferentes, mas também antagônicas, e que deixa à situação orientar a atividade, é um tanto perigoso para um movimento de forte ação política como o MST” (p. 110-111).

Desta forma, “para fazer uma escola do campo é preciso olhar para as ações ou práticas sociais que são constitutivas dos sujeitos do campo. É preciso olhar para o movimento social do campo como um sujeito educativo, [...] lições que nos ajudem a pensar um outro tipo de escola para eles, com eles” (CALDART, 2003, p. 71) (destaque da autora).

Para a autora, são as lições do Movimento que formam os sujeitos sociais, por meio da **vivência cotidiana** de novas relações sociais e interpessoais. São as relações sociais que constituem os sujeitos. Nas suas palavras:

No MST estamos chamando de *ambiente educativo* o processo intencional de organização e reorganização das relações sociais que constituem o jeito de ser, de funcionar da escola, de modo que este jeito possa ser mais educativo, mais humanizador de seus sujeitos. O ambiente educativo nasce desta leitura do movimento pedagógico que acontece fora da escola, nas práticas sociais, nas lutas sociais, e que precisa ser retrabalhado dentro da escola, de modo que produza e não apenas reproduza aprendizados necessários à formação dos sujeitos que ali estão. Existe um movimento pedagógico que é próprio da escola mas que não se constitui senão vinculado ao movimento pedagógico das relações sociais que acontecem fora dela (Ibid., p. 73) (destaque da autora).

Apreende-se nitidamente a secundarização da escola e do conhecimento a ser transmitido e assimilado pela educação escolar. Conforme constata Santos (2012), o recuo do conhecimento científico e objetivo da realidade vem sendo uma característica dos movimentos de luta social nas últimas décadas.

Em nome da democracia e da participação do povo, exalta-se uma perspectiva participacionista – procedendo-se conforme as impressões imediatas, os desejos, as emoções e a subjetividade – e a valorização do empirismo nas práticas educativas (SANTOS, 2012).

É o que podemos constatar no ideário e nos fundamentos pedagógicos da Pedagogia do Movimento e da pedagogia da prática:

Construir o ambiente educativo de uma escola é conseguir combinar num mesmo movimento pedagógico as diversas práticas sociais que já sabemos ser educativas, exatamente porque cultivam a vida como um todo: a luta, o trabalho, a organização coletiva, o estudo, as atividades culturais, o cultivo da terra, da memória, dos afetos... Numa escola este movimento se traduz em tempos, espaços, formas de gestão e de funcionamento, métodos de ensino e opções de conteúdos de estudo, processos de avaliação, jeito da relação

entre educandos e educadores... Trata-se de um jeito de pensar e de fazer a escola que se produz da lição de que não se pode centrar um projeto educativo em uma só pedagogia ou em um tipo de prática pedagógica apenas, por mais educativa que ela seja (CALDART, 2003, p. 74).

Para Arroyo (2003, p. 37):

Recuperar essa concepção mais alargada de educação como formação e humanização plena pode ser uma das contribuições mais relevantes da pedagogia dos movimentos para a educação formal e não-formal. Para o repensar e o agir pedagógicos. Alargar este foco supõe ver os educandos para além de sua condição de alunos, de alfabetizandos, de escolarizandos... para vê-los como sujeitos de processos sociais, culturais, educativos mais totalizantes [...].

A proclamação da emergência de um novo sujeito social e pedagógico por intermédio da Pedagogia do Movimento, reconhecendo-se o movimento social como princípio educativo (CALDART, 2004) é contestada por Dalmagro (2010) em que pese que a mesma admita a existência de inúmeras situações formativas experimentadas pelos sem terra no MST, na medida em que:

[...] entendemos que tal experiência formativa precisa ser ainda enormemente potencializada para que se torne hegemônica mesmo entre os integrantes da organização. Vendramini (2000), Araújo (2007) e Garcia (2009), entre outros, observam que a experiência de muitas famílias acampadas e assentadas no MST não tem sido suficiente para firmar uma consciência e uma prática revolucionárias. Como vimos [...] o MST, em especial no que se refere aos assentamentos, estes carregam ainda marcas estruturantes da sociedade do capital, e as experiências escolares, na sua maioria, ainda não alcançaram uma condição pela qual possam se opor ao padrão escolar burguês, antes ainda o reproduzem em grande medida (p. 165).

Araújo (2007) também assim se posiciona, sobretudo no que diz respeito à formação da consciência e do sujeito social Sem Terra:

Ao considerar que a formação da consciência não se dá de maneira automática, exige-se, então, um longo processo educativo tanto nas escolas como nas atividades não-escolares. O ato de educar a terra e fazer a luta contra a propriedade da terra propicia a formação de uma consciência de luta

contra a propriedade e para acesso ao trabalho. Mas acontece que ao conquistar a terra, novas relações são criadas, e muitas situações não foram cultivadas, vivenciadas durante o enfrentamento contra o latifúndio. Essas relações, ao não serem cultivadas durante o período desse enfrentamento, concorrem para limitações posteriores na organização dos assentamentos, e conseqüentemente dos processos educativos. Constatou-se nas práticas educativas uma série de limitações que o MST vem enfrentando nos assentamentos por conta desse hiato na formação da consciência (p. 318).

A autora faz esta afirmação se apoiando nos fundamentos de Mészáros (2005), ao afirmar que uma educação para além do capital deve levar em consideração a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. Na ótica do autor, “[...] no âmbito educacional, as soluções ‘não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*” (p. 45) (destaque do autor). Isto por que:

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental (Ibid., p. 45) (destaque do autor).

Para ele, em que pese que a escola – denominada por ele de instituição formal de educação – certamente seja uma importante forma de internalização de valores, hábitos e comportamentos, ela não é a única. Assim, se os princípios reprodutivos orientadores da ordem dominante não estão somente na educação escolar, também o contrário, ou seja, a internalização de outros valores contrários à ordem do capital não se materializarão nos limites desta instituição elitista e manipuladora:

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. [...] Em contraste, cair na tentação dos reparos institucionais formais [...] significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital. [...] Essa espécie de abordagem é incuravelmente *elitista* mesmo quando se pretende democrática. [...] Simultaneamente, ela exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como *sujeitos*, e

condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como *objetos* (e *manipulados* no mesmo sentido) [...] (Ibid., p. 48-49) (destaque do autor).

Prossegue o autor:

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: “a aprendizagem é nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições formais. Felizmente porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada (p. 53).

A análise dos fundamentos pedagógicos da educação do MST nos permite apreender certa aproximação do Movimento – sobretudo com base nas influências da pedagogia da educação popular, da pedagogia socialista, da pedagogia da prática e, notadamente, da Pedagogia do Movimento – com estas afirmações de Mészáros, em especial, quando se advoga a educação dita não-formal ou não-escolarizada para se pensar os processos de formação humana e de superação da lógica do capital.

Já manifestamos aqui nossa discordância desta análise, sobretudo quando fazemos referência à pedagogia histórico-crítica e sua defesa em nome da educação escolar e da transmissão do conhecimento. A concepção de que a educação escolar estaria provida de todos os males e vícios da classe dominante e, mais do que isto, ser considerada por si só e integralmente uma instituição burguesa responsável por inculcar conhecimentos também burgueses e valores, hábitos e comportamentos elitistas e conformadores nos parece uma expressão acabada dos teóricos crítico-reprodutivistas da educação escolar, como já explicitara Saviani (2008a, 2009a).

Reciprocamente, advogar a educação não-escolar ou não-formal enquanto um tempo e espaço desprovido das contradições e interferências da sociedade capitalista, como se fora da escola os indivíduos estivessem livres das relações sociais alienantes e alienadoras, nos parece uma lógica de pensamento muito pouco dialética¹¹¹.

¹¹¹ Duarte *et. al.* (2012) assim se reportam ao pensamento de Mészáros: “É curioso — e decepcionante — como um intelectual internacionalmente reconhecido por seus estudos no campo da dialética marxista mostra-se tão pouco dialético ao analisar tanto a educação escolar como a educação “ao longo de toda a vida”. A educação fora da escola parece ser imune à internalização da ideologia dominante e da lógica do capital” (p. 92).

Em que pese tais considerações, posicionamentos e desacordos, Araújo (2007) constata que as vivências formativas escolares e não escolares no interior do MST não têm proporcionado uma alteração substantiva da consciência na grande maioria dos integrantes do Movimento.

Para a pedagogia histórico-crítica, conforme já debatido anteriormente, trata-se de um equívoco secundarizar e, no limite, abrir mão da educação escolar, sobretudo quando se pensa na especificidade do trabalho educativo na escola e sua importância para o acesso ao conhecimento elaborado e sua contribuição à luta mais geral pela modificação da sociedade.

Esta teoria pedagógica não compartilha da ideia posta por alguns intelectuais da educação e por determinadas organizações sociais de que a escola não poderia contribuir para a luta revolucionária da classe trabalhadora, visto que ela seria uma instituição meramente reprodutora das relações sociais capitalistas. Tampouco está de acordo com aqueles que afirmam que “[...] a centralidade das atividades educativas se encontra nos saberes locais e intersubjetivos existentes num mundo diverso e complexo modulado pelas incontáveis realidades étnicas, camponesas, urbanas, cujas racionalidades e culturas são variadas” (SANTOS, 2012, p. 198).

Entendemos que seja necessário que o setorial de educação do MST, bem como, o Movimento como um todo, esteja atento e se posicione criticamente contra a sedução e a alienação dos discursos e práticas os quais advogam com o pós-modernismo e sua “[...] vasta gama de tendências intelectuais e políticas que surgiram em anos recentes e tem sua origem não na ideologia ou política cultural burguesa, mas em intelectuais que se reivindicam de esquerda” (Ibid., p. 190).

Assim reconhecemos os problemas da aproximação dos movimentos de luta social, sobretudo o MST, ao discurso pós-moderno:

Para o pós-modernismo estariam esgotados os antigos princípios de racionalidade, de universalidade, de luta de classes, da centralidade da categoria trabalho como possibilidades explicativas dos fenômenos e orientação para o desenvolvimento de ações efetivas para a superação da sociedade de classes. Não por acaso, os temas de maior destaque na agenda pós-moderna giram em torno da *linguagem*, da *cultura* e do *discurso*, os quais são analisados longe das relações sócio-históricas efetivas (Ibid., p. 191) (destaque do autor).

As análises realizadas por D'Agostini (2009) em sua tese de doutoramento evidenciam a proximidade dos últimos textos do dossiê da educação do MST com o discurso pós-moderno, sobretudo a partir de 1999, notadamente quando “[...] identificam-se terminologias próprias de teorias pós-modernas” e “[...] começa a aparecer certo ecletismo na formulação da proposta de educação do MST [...] com uma linguagem mais subjetiva e com uma mistificação do camponês, do trabalho na terra, da cultura e da democracia” (p. 118).

Tal constatação é explicada por Dalmagro (2010) em virtude da aproximação do MST, no final dos anos de 1990, com o movimento reconhecido como *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*, um importante movimento o qual se articulou a partir do I ENERA para a luta pelo direito à educação dos povos do campo¹¹².

Para a autora, a aproximação do MST com o *Movimento por uma Educação do Campo – EdoC* se deu, de forma recíproca, em virtude da importância e necessidade do MST estar se envolvendo com outros movimentos de luta social do campo, porém, mais ainda em virtude do movimento nacional absorver e pautar grande parte de suas propostas e reivindicações tendo como base o acúmulo de experiência do próprio MST. Entretanto:

O propósito do MST com a EdoC era, em síntese, o fortalecimento e a ampliação das experiências educacionais dos movimentos sociais, bem como a promoção de maior acesso dos trabalhadores à escola. Seu objetivo último era de que isso contribuísse com a luta de classes. Entretanto, as motivações teóricas e políticas de outros integrantes desse movimento se distanciavam dessa perspectiva, as quais se fortaleceram com a adesão crescente de setores acadêmicos e governamentais. A formulação da questão expressa na denominação “Educação do Campo” não deixa clara a marca de classe e permite uma oposição (falsa) entre campo e cidade e entre a educação de uma e de outra (Ibid., p. 172).

¹¹² Conforme Dalmagro (2010, p. 171), “Seu objetivo fundamental foi a busca por acesso da população do campo à educação escolar, por meio de políticas públicas. Isso se expressa no imediato diálogo buscado com os poderes públicos municipais e estaduais, e em âmbito nacional, no período de governo FHC, articulou-se com os organismos mundiais UNICEF e UNESCO. Ingressaram ainda nesse movimento ONG’s e intelectuais das universidades, este como um dos setores de maior adesão”. Tal movimento nacional reconhecidamente conquistou importantes direitos, sobretudo em termos de políticas públicas, dentre os quais podem ser citados como exemplos: o *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA* e as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB nº 01 2002).

Vendramini (2008) já apontara para a diversidade de perspectivas teórico-metodológicas presente nos pressupostos teóricos da Educação do Campo, aproximando-se da concepção pós-moderna desencadeada pela sustentação de categorias subjetivistas, relativistas e pragmáticas. Notadamente, é negada a centralidade da categoria trabalho enquanto fundante do ser social, posto em seu lugar a análise da cultura, da linguagem, da identidade e das diferenças. Quando se preconiza a emancipação dos povos do campo, esta categoria não é entendida na perspectiva marxista revolucionária de superação da alienação. Evidencia-se, portanto, um afastamento do materialismo histórico-dialético enquanto teoria do conhecimento.

A falsa dualidade entre campo e cidade é questionada por Vendramini (2008), bem como entre educação do campo e educação da cidade. Assim, a autora reconhece a existência de contradições presentes na Articulação Nacional por uma Educação do Campo e indaga o direcionamento e o projeto histórico de sociedade cujas experiências educacionais e escolares no campo vêm demarcando.

Esta autora, bem como Araújo (2007), questionam os limites de se restringir a educação do campo às políticas de Estado, sobretudo quando se pensa nos fundamentos da emancipação humana desenvolvidos por Marx.

Se é possível reconhecer as influências da concepção da Educação do Campo nas propostas pedagógicas do MST, notadamente a partir dos anos 2000, D'Agostini (2009) sinaliza para o fato de que ambas não podem ser tratadas como uma única proposta educacional. Há diferenças entre elas:

Reconhecer que o MST está na raiz do surgimento da educação do campo, tanto como estratégia para aglutinar forças para a conquista de políticas públicas, como na construção de uma crítica contundente à educação realmente existente no campo contribuindo para o desenvolvimento da teoria pedagógica, não equivale a dizer que a educação do MST é o mesmo que educação do campo, apesar desta última incluir e fundamentar-se nela. A educação do campo está pautada na educação do camponês no sentido de desenvolvimento social e humano do campo e de seus sujeitos. Já a educação do MST é fundamentalmente uma educação de classe, pautada na luta de classes pela especificidade da luta pela terra (p. 122).

Entendemos que seja radicalmente necessário que o MST, bem como demais movimentos de luta social, tomem como central a questão da luta de classes, e pautem seus

conjuntos de lutas e reivindicações, inclusive no plano da educação e de suas proposituras pedagógicas, na necessidade da superação da oposição entre capital e trabalho. Isto porque:

[...] a existência da luta de classes independe dos olhares e das perspectivas subjetivistas ou das culturas. Ela tem sua origem nos antagonismos entre proprietários dos meios de produção e a força de trabalho [...]. Ora, o capital não escolhe cor, sexo, etnia, idade para realizar os objetivos de concentração e acumulação de riqueza [...]. Nesse sentido, o grande número de organizações que realizam lutas específicas desde reivindicações dos povos indígenas, dos negros, dos homossexuais, dos estudantes, das reivindicações da juventude, dos camponeses, das mulheres, dos atingidos por barragens, dos seringueiros, dos trabalhadores de fábricas ocupadas, são a expressão de níveis e formas distintas da dinâmica das lutas de classes atuais (SANTOS, 2012, p. 196-197).

E, no que diz respeito à relação luta de classes e educação escolar, entendemos ser a pedagogia histórico-crítica a teoria pedagógica necessária para o avanço das lutas do Movimento como um todo, pois:

[...] é do interesse dos trabalhadores compreender a realidade e desvelar os segredos das forças que os oprimem. Esse processo exige, além da luta política, o momento teórico que potencialize ao máximo a capacidade intelectual e organizativa desses indivíduos, o que se realiza por meio da educação. Nesse sentido é que se pode falar que é um dever dessa classe lutar pelo direito à educação em suas formas mais ricas em direção à superação das relações sociais de dominação (Ibid., p. 195).

A pedagogia histórico-crítica não nega que a produção do conhecimento é e está na prática social, tampouco não deixa de reconhecer que existem espaços formativos os quais transcendem a educação escolar, como a família, o sindicato, o partido e o próprio movimento. Porém, ela reconhece e defende a especificidade da educação escolar, a qual se diferencia dos outros espaços formativos.

Aquilo que especificamente deve ser tratado na educação escolar, por excelência, não poderá ser desenvolvido em nenhum outro espaço formativo. E sua função de transmissão e assimilação do conhecimento sistematizado – acerca da ciência, da filosofia, da arte, da cultura corporal, dentre outros – com o intuito de fazer com que o aluno ultrapasse os níveis de conhecimento do senso comum para uma consciência filosófica (SAVIANI, 1991), ou seja, que o

indivíduo transite das formas cotidianas de entendimento da realidade para as formas não-cotidianas (DUARTE, 2007) se insere na dinâmica e na luta de classes.

O MST deve ter acesso ao conhecimento elaborado na medida em que o mesmo se torna parte constitutiva do instrumental de luta do Movimento e da classe trabalhadora como um todo. Abrir mão da escola ou secundarizar sua importância não reconhecendo seu papel na formação plena dos indivíduos significa fazer “[...] coro com as propostas que visam abandonar as camadas populares a sua própria sorte em relação à formação teórico-científica, o que repercute em maiores dificuldades para a sua organização enquanto classe para si” (SANTOS, 2012, p. 201). Nesse sentido:

[...] a pedagogia histórico-crítica tem dado sua contribuição específica considerando que, para o avanço da organização das camadas populares em direção à socialização das riquezas materiais e espirituais produzida pelo conjunto dos homens, a apropriação do conhecimento sistematizado é de extrema importância. Para isso desenvolve suas análises e proposições pedagógicas articulando o trabalho educativo aos processos de lutas sociais gerais, reconhecendo na escola o lugar por excelência da luta pela socialização do conhecimento (Ibid., p. 197).

Fica claro, portanto, que esta teoria pedagógica não compreende a educação escolar e o conhecimento sistematizado como algo nocivo às camadas populares e suas organizações, no sentido de conceber a transmissão deste conhecimento via escola uma invasão cultural e uma tentativa de dominação. Tampouco compreende que a defesa da escola e do cumprimento de sua função profícua seja uma perspectiva escolacentrista, cientificista ou um cognitivismo conteudista, conforme defende Arroyo (2003) embevecido da pedagogia multiculturalista¹¹³ e do pós-modernismo:

¹¹³ Conforme evidencia Della Fonte (2011, p. 02), “O multiculturalismo crítico/ intercultural possui um discurso sedutor porque se constrói a partir de alguns traços que o colocam aparentemente no campo político das proposições pedagógicas *de esquerda*. Sob a ótica do multiculturalismo crítico/ intercultural, a ciência representa uma narrativa e necessita passar pela crítica cultural para evidenciar sua lógica ocidental, eurocêntrica, masculina, moderna e sua pretensão de verdade. Isso só poderia ocorrer na intersecção e no atrito com outras narrativas que foram silenciadas ao longo da história. Dessa tensão, novos saberes híbridos poderiam ser gerados e a escola, então, cumpriria um papel de fomentar as interações culturais a partir da garantia da igualdade das narrativas plurais e da afirmação das diferenças na construção do igualitarismo. Logo, a presença de outras narrativas culturais que desconstruam a monocultura, por exemplo, enriqueceria a possibilidade de crítica cultural e de descolonização do currículo escolar”. Não obstante, “O multiculturalismo crítico é uma proposição teórica cujos fundamentos ultrapassam a mera defesa da diversidade cultural (aspecto também defendido por outras vertentes).

Os movimentos nos pressionam para reconhecer que a cultura é um componente central da formação, da compreensão dos processos sociais e educativos. Centralidade esquecida no cientificismo e cognitivismo conteudista de nossa tradição escolar que invade e contamina até as experiências de educação não formal [...] [e] se deixam apressadamente influenciar por velhos olhares escolacentristas. Em vez de enfatizar a educação como ação cultural e em vez de pensar na cultura vivida e devida aderimos a visões científicas e instrumentalistas de conhecimento até na educação não-formal. [...] Estou sugerindo que os movimentos nos puxam para o campo da cultura: mais aberto do que as opções estreitas de conhecimento instrumental e de competências úteis que tanto limitaram nosso olhar e pensar pedagógico. [...] A cultura do povo, dos jovens e adultos, das comunidades negras, dos povos indígenas, ainda é vista pela cultura escolar como primitivismo, preconceito, crenças a serem superadas pelo saber racional instrumental moderno. Uma visão reducionista da cultura como emanando do agir humano mais tradicional e estático. Uma visão de cultura que contaminou a visão do povo (p. 40).

Ao conceber o trabalho educativo como o ato de se produzir a humanidade em cada indivíduo singular (SAVIANI, 2008a), a pedagogia histórico-crítica está se pautando na análise marxiana sobre a dialética da apropriação e objetivação do gênero humano, a qual traduz a reciprocidade entre o universal (o gênero) e o singular (o indivíduo) por intermédio da mediação particular do trabalho educativo. Neste sentido, o homem é concebido como **síntese de múltiplas relações, unidade da diversidade**, e não um ser abstrato portador de uma essência universal a ser alcançada por intermédio do trabalho educativo – como postulava a pedagogia tradicional.

Neste sentido é que a escola é compreendida como “[...] lócus de encontro entre a singularidade existencial e a universalidade do gênero humano. O trabalho escolar pode contribuir para que cada ser humano converta as aquisições do conjunto da humanidade em capacidades próprias, *órgãos de sua individualidade*” (DELLA FONTE, 2011, p. 11), expressão utilizada por Marx nos manuscritos de 44 (destaque da autora).

Ao defender o acesso às formas elaboradas do conhecimento, necessariamente envolvendo o distanciamento dos indivíduos do seu viver cotidiano, não se está defendendo a

O seu núcleo central encontra-se em defender a diversidade por meio do relativismo ontológico e o ceticismo epistemológico”.

inculcação – via transmissão escolar – de uma cultura homogeneizada a qual não reconheça a singularidade dos indivíduos. Não se trata disso.

Se trata de reconhecer a escola em sua função mediadora entre o conhecimento espontâneo e as formas culturais elaboradas, função esta que é uma exigência para que os indivíduos – inclusive os povos do campo – possam ir em busca de uma humanidade a qual vem sendo produzida historicamente.

Numa sociedade pautada na propriedade privada dos meios de produção e na divisão de classes antagônicas, ocorre é que suas relações alienantes e alienadoras promovem possibilidades desiguais dos indivíduos saírem em busca desta humanidade. Neste sentido, as diferenças são firmadas e ofuscadas por meio da desigualdade entre as classes. Somente em uma sociedade de iguais é que as diferenças poderão, de fato, se manifestar.

Tal feito implica, evidentemente, a superação das formas alienadas de trabalho humano e de relações sociais de produção impostas pelo modo de produção capitalista. A escola, por si só, não possibilitará tal feito. Mas, sem ela e a efetivação de sua função mediadora na prática social mais ampla, tornar-se-á evidente as limitações da atuação dos indivíduos na medida em que os mesmos tenderão a estar alijados do desenvolvimento de suas máximas capacidades humanas. Com efeito:

[...] o trabalho escolar permite que **a universalidade do gênero se encontre com a diversidade dos modos de se fazer humano**. Esses modos diversos não dizem apenas respeito às diferenças individuais, que marcam a *irrepetibilidade* de cada ser singular e sua excepcionalidade diante do conjunto dos outros seres humanos. Também remete às heterogeneidades culturais de valores, crenças, comportamentos, linguagem, vestuário, formas de viver a sexualidade, etc. A diversidade dos caminhos para se fazer humano sempre nos surpreende e engendra conflitos. Porém, o encontro com os diversos modos (não-antagônicos) de se fazer humano é também impulso de desenvolvimento e aprendizagens. Nesse sentido, a escola pode ser cúmplice das lutas contra o preconceito étnico, contra a discriminação de indígenas, quilombolas, homossexuais, estrangeiros, mulheres, portadores de deficiência etc. **A emancipação humana envolve a consideração das peculiaridades de alguns grupos sociais em suas lutas legítimas, mas sem transformá-las em localismos míopes e autorreferentes** (DELLA FONTE, 2011, p. 11) (destaque em negrito nosso).

Desta feita, a pedagogia histórico-crítica tem procurado respaldar o trabalho educativo escolar para que o mesmo mobilize os saberes populares e determinadas atividades da esfera

da vida cotidiana para o universo das formas culturais mais elaboradas da ciência, da arte, da filosofia e da política, desejando que “[...] o aluno possa se relacionar conscientemente com esse cotidiano, mediado pela apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e políticos” (DUARTE, 2007, p. 58).

Portanto, mais uma vez, defendemos a pedagogia histórico-crítica enquanto teoria pedagógica balizadora do trabalho educativo do MST – e demais movimentos de luta social – por ser ela a teoria da prática educativa que mais vem desenvolvendo a ideia de que o processo educativo escolar é um processo criador de carecimentos superiores, voltada para a formação humana dos indivíduos não fundamentada na satisfação das necessidades já dadas pela vida cotidiana dos alunos, mas sim, aquela que produz nos educandos necessidades de nível superior, aquelas que não surgem espontaneamente, mas sim, pelo contato com conteúdos socialmente produzidos e integrantes da esfera da vida não-cotidiana (DUARTE, 2007).

Se os conteúdos da cultura corporal forem desenvolvidos de maneira intencional na educação escolar no MST, sobretudo no sentido de criar carecimentos superiores nestes indivíduos, certamente a busca pela satisfação destes carecimentos na prática social do assentamento tenderá a ultrapassar os limites da vida cotidiana.

Neste sentido, os conteúdos da cultura corporal no âmbito do tempo livre dos assentados poderão ser desenvolvidos de forma a superar os valores hegemônicos do lazer moderno, notadamente atrelados à lógica do capital.

O trabalho educativo do MST desenvolvido por meio da pedagogia histórico-crítica e o ensino da cultura corporal à luz da metodologia de ensino crítico-superadora tendem a possibilitar, em cada aluno singular, o domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos, ainda nos estreitos limites da sociedade capitalista, podendo também, assertivamente, contribuir para a materialização desta mesma cultura corporal na prática social geral dos assentamentos, sobretudo no tempo livre.

Cabe-nos, neste momento, colocar em discussão, a partir de algumas incursões no campo empírico, a validade da tese da defesa da mediação da escola e do trabalho escolar na apropriação de um conjunto de conhecimentos acerca da cultura corporal os quais perspectivem com a emancipação humana enquanto fundamentais para a vivência do tempo livre para além da lógica do capital, bem como, avançar no sentido de investigar os fundamentos pedagógicos

da cultura corporal na educação escolar do MST e seus nexos constitutivos com o trabalho e o tempo livre em áreas de reforma agrária.

Para tal, iremos investigar os fundamentos da cultura corporal no *Programa de Ensino do componente curricular Educação Física* do CEEP Milton Santos, bem como, na transcrição das *entrevistas estruturadas* realizadas com os dirigentes do *Setor de Educação, de Cultura, de Esporte* do assentamento e com a professora de Educação Física do CEEP Milton Santos, permitindo expor dados empíricos sobre a apropriação da cultura corporal e suas possibilidades formativas, na perspectiva da emancipação humana e superação da sociedade de classes.

3.5 – Os fundamentos pedagógicos da cultura corporal no trabalho educativo escolar e no tempo livre do assentamento Terra Vista do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST: Possibilidades formativas e perspectivas emancipatórias.

A exposição deste tópico se dá em virtude da necessidade da apresentação dos dados da realidade, levando-se em consideração a particularidade dos fundamentos pedagógicos da cultura corporal no trabalho educativo escolar e no tempo livre do assentamento Terra Vista do MST.

A apreensão dos fundamentos pedagógicos da cultura corporal em âmbito escolar foi realizada por meio da análise do *Programa de Ensino do componente curricular Educação Física* do CEEP Milton Santos, bem como, pela análise da entrevista realizada com a professora de Educação Física desta mesma escola. Já a investigação sobre os conteúdos da cultura corporal no tempo livre dos assentados teve como fonte de dados as entrevistas estruturadas realizadas com os dirigentes do *Setor de Educação, de Cultura, de Esporte e de Produção* do assentamento, o que nos permitiu expor dados empíricos sobre a apropriação da cultura corporal e suas possibilidades formativas na educação escolar e na prática social do MST, na perspectiva da emancipação humana e superação da sociedade de classes.

O processo de análise do Programa de Ensino da disciplina Educação Física foi realizado por meio de sucessivas aproximações com a produção acadêmica da área da Educação e da Educação Física, bem como, com a produção teórica do próprio MST.

Quanto às entrevistas estruturadas, buscou-se realizar uma análise e síntese a qual permitisse explicar o atual estágio do desenvolvimento da cultura corporal no assentamento Terra Vista do MST, bem como, aproximando tais dados com a literatura do campo acadêmico e do MST, no sentido de apreender suas determinações para além da aparência fenomênica e, sobretudo, explicitar os limites e os avanços do objeto em questão.

Assim, teve-se o intuito de descrever as características mais gerais, essenciais e distintivas do objeto cultura corporal na educação escolar do MST e na prática social do assentamento como um todo, buscando-se quadros de referências, análises explicativas e apreendendo suas possibilidades formativas as quais apontem para a emancipação humana.

O assentamento Terra Vista foi conquistado por intermédio da luta de 350 famílias as quais ocuparam a até então fazenda de 904 hectares de terra existente nos arredores do município de Arataca, região Sul da Bahia. Tal região historicamente se caracterizou pela existência do grande latifúndio e da monocultura do cacau. A figura dos grandes coronéis e a exploração dos trabalhadores rurais também está presente na história e no ideário da região.

Hoje, em decorrência da crise da economia cacauzeira, em decorrência da praga da vassoura-de-bruxa, a região desenvolve novos sistemas produtivos agrícolas, investe nas possibilidades de turismo rural e ecológico, sobretudo nas antigas fazendas de cacau – conforme já delineado no capítulo 2 desta tese –, e busca a ampliação do desenvolvimento de tecnologias voltadas para a realidade territorial, sobretudo em pesquisas com biodiesel¹¹⁴.

O assentamento Terra Vista obteve sua emissão de posse das terras em 1994, tendo hoje a presença de 55 famílias assentadas. Constituído por uma agrovila com 56 casas, sendo elas constituídas de 2 ou 3 quartos, sala, cozinha e quintal produtivo, sua organização é viabilizada pela associação dos assentados e pelas setoriais de organização do assentamento como um todo, como setor de educação, de cultura, de saúde, de esporte, de produção, de juventude etc.

Uma área de 313 hectares de Mata Atlântica é preservada no assentamento e, os assentados produzem hortaliças e frutas em geral, com destaque para o cacau, o cupuaçu, o açaí e a banana, desenvolvendo, também, técnicas de produção de árvores específicas da Mata Atlântica, como Jacarandá, Jussara, Ipê, Jequitibá, Pau Brasil e Jatobá, dentre outras. O viveiro

¹¹⁴ Cf. http://www.territoriolitoralsulbahia.com.br/?pg=nosso_territorio. Acesso em 12/09/2012.

possui capacidade de acolher 100 mil mudas, produzindo-se hoje mais de 26 espécies de árvores.

O assentamento ainda promove práticas de piscicultura e fabricação de doces artesanais. Conta com uma fábrica de doce e com a *Cooperativa Agropecuária construindo o Sul – COOPRASUL*. O maquinário do assentamento é pequeno, existindo um pequeno trator com arado, três cortadores de grama e um triturador de matéria para ração.

A produção do assentamento ocorre de maneira coletiva, mas também, pode ser feita individualmente. A produção coletiva está restringida a tudo aquilo que é produzido pela cooperativa, sendo a mesma distribuída igualmente entre as famílias, seja o dinheiro da venda dos produtos (geralmente a atravessadores), seja a própria produção para consumo e/ou venda individual.

Não há a existência de um posto de saúde, em que pese à visita constante de um enfermeiro disponibilizado pela prefeitura do município. O acesso é rápido e em excelentes condições, sobretudo visto o recém asfaltamento da estrada a qual leva à entrada do assentamento. Em determinados locais do assentamento existe sinal de celular e nas duas escolas do assentamento existe ponto de internet.

As escolas do assentamento são a *Escola Municipal Florestan Fernandes* e o *Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) do Campo Milton Santos*, o qual promove cinco cursos técnicos de nível médio (Agroecologia, Agroindústria, Meio Ambiente, Zootecnia e Informática) e em um curso de qualificação profissional em Agroextrativismo para os alunos do 5º ao 9º do ensino fundamental.

Tanto a educação infantil e ensino fundamental quanto o ensino profissional e médio integrado recebem estudantes do assentamento e de cidades circunvizinhas, como Camacan, Jussará, Pau Brasil, Mascote e Itabuna. Também, a *Universidade do Estado da Bahia – UNEB* oferta um curso de formação superior em Engenharia Agrônômica, somente para os filhos de assentados.

A Escola Municipal Florestan Fernandes possui 98 alunos estudando na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, contando, também com uma turma de 18 alunos de educação de jovens e adultos (EJA). Nesta escola não existem aulas de Educação Física para seus alunos.

O Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Milton Santos foi o primeiro centro temático do campo criado no estado. Atualmente, tem 642 alunos matriculados. Aberto em 2011, o CEEP Milton Santos foi criado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia em substituição ao Colégio Milton Santos, fundado em 2009. A escola conta com um quadro de 1 diretor, 3 vice-diretores – administração financeira, administração pedagógica e administração do mundo do trabalho – e 28 professores dos quais, 7 são efetivos, 6 estão contratados pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) e 15 estão sob o regime de Prestação de Serviço Temporário (PST). Os alunos são oriundos dos assentamentos Terra Vista e Aliança, bem como, alunos das cidades de Arataca, Juçari, Anori, Pau Brasil, Camacan, Mascote e Una.

No CEEP Milton Santos, os alunos do fundamental de 5º ao 9º ano estudam no período noturno e não existe o componente curricular Educação Física neste turno no Centro. Utiliza-se do argumento de que os alunos do noturno são dispensados das aulas de Educação Física visto que a mesma é facultativa neste turno de ensino¹¹⁵.

Já os alunos dos cursos profissionais com médio integrado possuem aulas de Educação Física, porém, apenas no 1º ano. No demais anos, este componente curricular não integra o quadro curricular dos cursos de formação profissional.

No que se refere às condições, espaços e infraestruturas para o acesso, apropriação e vivência da cultura corporal na área do assentamento como um todo, identifica-se a existente de um campo de futebol, a quadra poliesportiva do CEEP Milton Santos e um espaço de convivência (uma área externa) próxima à Escola Municipal Florestan Fernandes.

O campo de futebol acaba sendo um equipamento quase que de exclusividade dos homens, para a prática desta modalidade esportiva. A quadra da escola – salvo algumas exceções de utilização por parte da comunidade – acaba sendo utilizada durante as aulas de

¹¹⁵ Quando da publicação do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.393 de 20 de dezembro de 1996 – assim estava formulado seu artigo 26º § 3º “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Porém, a Lei nº 10.793 de 01 de dezembro de 2003 alterou o texto da LDB, recebendo a seguinte formatação: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (vetado.) VI – que tenha prole”. Portanto, em termos legais, não basta aos alunos estudarem no turno noturno para que possam ser dispensados do componente curricular Educação Física.

Educação Física, em que pese a possibilidade da comunidade ter acesso a ela nos finais de semana. E o centro de convivências é frequentado pelas crianças, as quais utilizam o espaço para jogos e brincadeiras e, pelos jovens, local de encontro para o bate papo. É neste local que também ocorrem as festas e confraternizações do assentamento, sendo as festas realizadas normalmente a cada quinze dias, nos finais de semana, e as confraternizações em detrimento de alguma comemoração de data especial.

No plano do desenvolvimento cultural – a cultura apreendida de maneira mais ampla – identifica-se manifestações artísticas como o teatro, a dança e a música¹¹⁶, apreendendo-se que há a preocupação com o desenvolvimento cultural dos assentados, conforme relato do coordenador do Setor de Educação:

A cultura é um dos pontos fortes do MST. A música, a dança, a luta, tudo pode ser notado nas áreas do MST. Nosso assentamento existe um grupo de teatro, um grupo de capoeira com os jovens e crianças, a música... Todo início de mês existe uma mística (apresentação teatral) que conta uma história a cada reunião pelos assentados. Isso fortalece a cultura no meio rural assentada (Setorial de Educação).

O desenvolvimento da política cultural no MST é uma preocupação do Movimento, a qual pode ser notada, inclusive, no conjunto de sua produção teórica, nos seus cursos e encontros formativos, nas assembleias e debates dos assentados. No dossiê sobre a educação do MST (MST, 2005), é uma constante encontrarmos textos os quais fazem alusão ao processo de desenvolvimento do padrão cultural dos assentados, seja pelo trabalho escolar, seja pelo trabalho organizativo do assentamento como um todo. A organização de grupos musicais, de teatro, da dança, das festas, dentre outras atividades culturais formativas, devem, sobretudo, estarem articuladas com as datas históricas da luta pela terra, com os festejos da produção e com comemorações populares.

Ao buscar articular o trabalho educativo escolar e o desenvolvimento cultural do MST, assim está expresso no dossiê:

¹¹⁶ É comum os assentados sinalizarem o bar e a igreja (próximos ao assentamento) como locais de encontro, prosa e descontração.

Aprender os cantos da luta, fazer poesias, promover festas para comemorar as datas significativas para os assentados, hastear a bandeira do Movimento Sem Terra. Participar de atos de manifestação de assentados e acampados. Estas são algumas coisas que a escola pode fazer, ao mesmo tempo, **para valorizar a cultura existente no assentamento e promover a nova cultura que alimenta e é exigida pela luta maior do MST**. Trata-se da cultura da COOPERAÇÃO; da cultura da RESISTÊNCIA; da cultura que se traduz numa MÍSTICA da militância [...] (MST, 2005, p. 69-70) (destaque nosso).

Teixeira (2009) analisou a produção teórica do MST relacionada ao desenvolvimento cultural dos integrantes do Movimento, sobretudo o Caderno de Formação nº 34 – O MST e a Cultura e um conjunto de textos os quais não foram preparados para publicação, mas elaborados por um coletivo de dirigentes do MST, intitulado O MST e a Cultura, em 2003.

Conforme o autor, a questão da cultura para o MST está em relação direta com a existência humana, identificada com o modo de se produzir e reproduzir a vida e, sobretudo, articulada à questão da necessidade de formação de militantes para a organização da luta revolucionária, à formação da consciência e ao novo ser social.

Para o MST, as relações entre cultura e revolução são explícitas e fica notória a possibilidade da política cultural do movimento contribuir para a transformação social, ainda a partir das condições atuais em que predomina o modo de produção capitalista (TEIXEIRA, 2009). Conforme formula o autor, está claro a:

[...] impossibilidade do desenvolvimento pleno da consciência estética e da apropriação cultural no marco do capital, porém destaca a necessidade de uma formação diferenciada, marcada pela luta de classe, que possibilite uma ruptura política e ideológica com o sistema de interiorização hegemônico e permita iniciar o processo de emancipação humana ainda na *ordem do capital* (Ibid., p. 107) (destaque do autor).

O MST entende que a cultura pode ser uma ferramenta para a revolução social. A construção de valores humanistas e socialistas, a transformação da consciência, a autodeterminação, a utopia e a mística, o conhecimento cultural, dentre outros, são pilares de uma “revolução cultural” do MST a qual visa contribuir para a luta mais geral pelo fim da sociedade de classes e da propriedade privada dos meios de produção, sinalizando para a construção do socialismo com transição para a sociedade comunista e para o desenvolvimento ilimitado do ser social (TEIXEIRA, 2009).

A dimensão da importância da formação cultural dos assentados parece se fazer presente aos dirigentes do setorial de educação e cultura do assentamento Terra Vista:

Quando apresentamos uma boa música ao assentado (em especial às crianças), quando damos a oportunidade de fazer parte de um projeto como o da fanfarra, quando mostramos o “mundo” do teatro, estamos tentando conscientizar os moradores do Terra Vista para uma cultura de qualidade. Isso busca uma qualidade de vida também. Uma diferenciação do que é mostrado pela grande mídia (TV) e uma tentativa de deixar a marginalização fora das áreas do assentamento (Setorial de Educação).

No movimento esses projetos são sempre direcionados para a formação política humana e social, sempre procurando fazer com que o indivíduo se percebe quanto ser humano e consciente (Setorial de Cultura).

É interessante constatar e importante destacar que o próprio MST identifica a escola e o trabalho educativo escolar como tempo e espaço necessário para o desenvolvimento cultural dos assentados, desenvolvimento este que irá refletir na prática social mais ampla dos indivíduos. Ao tratar da importância da escola no desenvolvimento cultural no texto *Como deve ser uma escola de assentamento*, assim o MST se reporta:

Não se trata de matar a cultura camponesa e introduzir a cultura da sociedade capitalista urbanizada. Muito ao contrário. Se trata, de promover o desenvolvimento cultural nos assentados através da construção de uma cultura camponesa¹¹⁷. Isto que dizer, rever as tradições, mas também incorporar no jeito de viver as lições da luta e **os elementos de um conhecimento cada vez mais amplo da sociedade e do mundo como um todo** (MST. 2005, p. 43) (destaque nosso).

¹¹⁷ Contraditoriamente, o MST parece transitar entre a defesa de uma cultura genuinamente camponesa – o que aparece com maior peso em sua produção teórica – e uma cultura humana universal a qual deve ser apropriada pelos assentados como forma de acesso ao patrimônio histórico e cultural da humanidade. Conforme sinaliza Teixeira (2009, p. 122), “[...] há um forte apelo à defesa e resgate da cultura camponesa e/ou popular, sem necessariamente existir uma clareza do que isso signifique. Com tom de pureza, nostalgia, permeado por análises idealistas da realidade, com forte influência de tendências pós-modernas e desconsiderando o atual contexto histórico e da luta de classes, essa perspectiva tem uma presença grande nas atividades analisadas”.

No texto *Princípios da educação no MST*, ao discorrer sobre seu oitavo princípio pedagógico, assim o coletivo afirma, no que se refere ao *Vínculo orgânico entre educação e cultura*:

Nossas escolas, nossos cursos de formação, precisam ser espaços privilegiados para a vivência e a produção de cultura. Seja através da comunicação, da arte, do estudo da própria história do grupo, da festa, do convívio comunitário como antídoto ao individualismo que é valor absoluto no capitalismo; seja também pelo acesso às manifestações culturais que compõem o patrimônio cultural da humanidade, seja pelo enfrentamento dos conflitos culturais que aparecem no dia-a-dia do nosso movimento. O que não podemos perder de vista é o objetivo maior de tudo isso, e que diz respeito não a um simples resgate da chamada cultura popular, mas principalmente, ao produzir uma nova cultura; uma **cultura da mudança**, que tem o passado como referência, o presente como a vivência que ao mesmo tempo em que pode ser plena em si mesma, é também antecipação do futuro, nosso projeto utópico, nosso horizonte (Ibid., p.173) (destaque no original).

O conceito de educação escolar como atividade mediadora no seio da prática social global (SAVIANI, 2009a) parece se fazer presente nestes textos – históricos e datados, representativos de um momento do Movimento – do MST. Entretanto, no conjunto da produção teórica como um todo, o que se ressalta é uma diversificação de perspectivas pedagógicas e o ecletismo teórico, o que para Teixeira (2009), acaba por promover prejuízos na orientação da formação dos militantes:

A imprecisão da compreensão da cultura, o ecletismo teórico e a ausência de um maior aprofundamento da relação capital-trabalho com a educação e a cultura, são questões que precisam de maior esforço crítico, de atenção especial, principalmente, pelos prejuízos que essa orientação pode promover na prática social (Ibid., p. 114).

O desenvolvimento de uma política cultural – nela incluída a escola e sua função formativa – a qual busque promover o desenvolvimento humano, só é possível quando cada indivíduo é capaz de se apropriar daquilo que a humanidade já produziu ao longo de sua história. Isto exige um profundo conhecimento da realidade, sobretudo o domínio do conhecimento científico, artístico e filosófico, notadamente a partir de uma dada opção teórica a qual tenha

como ponto de partida a histórica necessidade de superação da sociedade de classes (SANTOS JÚNIOR *et. al.*, 2009c, p. 58).

Tal política cultural não pode prescindir da escola. Ao contrário, exige sua participação e, mais do que isto, exige que a mesma cumpra sua função social de socialização do saber sistematizado. Conforme Saviani (2008a), é necessário que a educação escolar identifique os elementos culturais essenciais os quais necessitam ser assimilados pelos alunos, sobretudo tendo-se em vista as exigências da prática social e a constituição das relações sociais nesta sociedade de classes. Neste sentido:

[...] trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. Clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (p. 14).

O processo de transmissão e assimilação dos conteúdos clássicos nas escolas do MST não pode ser visto como uma invasão cultural, tampouco deve ser desprezado pelo Movimento na organização e sistematização de seus currículos escolares. Os assentados e acampados do MST necessitam dos conhecimentos clássicos já elaborados pela humanidade no âmbito da ciência, da arte, da filosofia e da política, pois, sem os mesmos, não há como apreender a realidade em pensamento, de maneira a concebê-la objetivamente e intervir nela e sobre ela.

E tomando-se a escola como uma mediadora da prática social global, vista que a mesma carrega determinações – notadamente quanto à questão do conhecimento e do saber sistematizado – para a prática social dos indivíduos, ela deve estar incluída – e com lugar de destaque – na política cultural mais ampla do MST. Tal qual afirma Teixeira (2009, p. 155):

[...] a cultura é o principal mecanismo transmissor do legado histórico conquistado pelas gerações anteriores, forma própria do ser social, superior à transmissão genética dotada por todos os seres vivos. Daí a cultura se enquadrar fora da esfera das necessidades vitais, o que não quer dizer que é uma necessidade que não precisa ser suprida, aliás, de acordo com o desenvolvimento da humanidade passa a ganhar, cada vez mais, maior importância.

No que diz respeito ao desenvolvimento da cultura corporal no assentamento Terra Vista, constata-se os conteúdos futebol, capoeira, dança, jogos e brincadeiras. O futebol, conforme já descrito, é uma modalidade esportiva praticada exclusivamente pelos homens do assentamento, praticado em alguns dias da semana, sobretudo nos fins da tarde e, notadamente, aos finais de semana. Existe um grupo de dança afro no Terra Vista, o qual se reúne semanalmente para realizar ensaios e se preparar para apresentações no próprio assentamento e na região. Já a capoeira é praticada, sobretudo, pelas crianças e jovens, realizada uma vez por semana com a presença de um professor de capoeira do município de Arataca:

No assentamento os indivíduos vão para o campo ou quadra todo o fim de tarde para jogar futebol e aos domingos vão para jogar partidas fora. A capoeira é sempre uma vez por semana os treinos com a criançada, e sempre uma troca de corda por ano (batizado). As festas geralmente são nos finais de semana no centro Florestan Fernandes ou nas cidades vizinhas (Setorial de Esporte).

O que se constata sobre o desenvolvimento dos conteúdos da cultura corporal no âmbito do tempo livre e de lazer dos assentados é que, de maneira geral, não há uma política de organização para se fazer acontecer a apropriação de seus mais distintos e diversos conteúdos de maneira crítica e criativa. Ocorre que as práticas da cultura corporal acabam por reproduzir os moldes de organização e valorização de objetivos e conteúdos de vivências e experimentações de maneira indistinta à perspectiva hegemônica. Conforme relato do coordenador do Setor de Cultura do assentamento:

Educação Física auxiliada não há na comunidade, no entanto partes da juventude vê no futebol um mecanismo para praticar educação física. Além do futebol as crianças tem aula de capoeira semanal. No entanto, tem-se dificuldade de se desenvolver estes dois esportes, devido a falta de organização por parte dos jovens e a comunidade em si, e também a falta de recursos que ajudem a melhorar as estruturas e aquisições de materiais comum às particularidades de cada esporte. Há algumas manifestações como dança mais voltada para as meninas, porém se deparam com as mesmas dificuldades dos esportes (Setorial de Cultura).

Desta feita, evidenciam-se semelhanças dos conteúdos da cultura corporal nesta área de reforma agrária com as atividades de práticas corporais desenvolvidas hegemonicamente, ainda que o MST sinalize para a necessidade de alteração de valores e significados destas atividades e da cultura de maneira geral no interior do Movimento, como forma de reflexo da consciência crítica e de luta social.

Tais evidências podem ser explicadas, em partes, pela própria carência e falta de conhecimentos que o próprio MST possui sobre a produção do conhecimento e do trato metodológico da cultura corporal existente, conforme Teixeira (2009) aponta.

A ausência do conhecimento teórico sobre o trato com o conhecimento da cultura corporal é algo limitador e que deve ser superado pelo Movimento. Conforme se segue:

É perceptível que mesmo identificando os problemas e suas principais necessidades, os responsáveis pelas atividades sentem falta de uma preparação teórica e técnica para intervir nestas situações. Desconhecendo a produção da área, utilizam do conhecimento do senso comum, impossibilitando muitas vezes saltos qualitativos no processo ensino-aprendizagem, comprometendo o desenvolvimento dos participantes pela ausência desse conhecimento específico (Ibid., p. 146).

Está presente na produção teórica do MST (MST, 2005) a importância da prática dos exercícios físicos nos assentamentos, bem como, a necessidade do resgate dos jogos e brincadeiras infantis e tradicionais e o desenvolvimento da expressão corporal por intermédio do teatro, da dança, da música e dos jogos. Porém, de maneira muito superficial e esparsa, o que reflete a necessidade de maior aprofundamento teórico.

Ao tratar do seu primeiro princípio filosófico, tomando a Educação para a transformação social, o MST assim explicita: “[...] o estímulo à participação e à criação de jogos esportivos, como forma de lazer, de desenvolvimento físico e motor, cultivo do espírito de iniciativa, de disciplina e de competição saudável. Prioridade aos jogos e esportes que exijam desempenho coletivo e não apenas individual” (Ibid., p. 141).

Observa-se que o MST busca incentivar e possibilitar aos assentados o acesso à determinados conteúdos da cultura corporal, o que nos permite afirmar que o estímulo a apropriação dos conteúdos da cultura corporal em áreas de reforma agrária, ainda que de forma precária e limitada, ganha-se notoriedade e evidência junto ao MST.

Não obstante, o domínio dos fundamentos teóricos e pedagógicos da cultura corporal é extremamente deficitário pelo Movimento, fato que pode ser constatado quando o MST, ao sugerir os conteúdos do componente curricular Educação Física em seu dossiê, assim explicita:

O que pretendemos é formar corpos e mentes saudáveis, com preparo físico, resistência e disposição para a luta, o trabalho e o lazer. Neste sentido, a recomendação é o que os momentos de Educação Física sejam dedicados predominantemente para: ginástica (montar uma sequência fixa de exercícios que trabalhem todas as partes do corpo), caminhadas longas e cadenciadas, corridas, saltos em altura e distância, corda, bastão, lançamentos e exercícios de relaxamento corporal e mental. Em relação aos jogos, pode-se aproveitar o espaço da disciplina para ensinar as regras e técnicas dos principais jogos recreativos e esportivos. Quanto à prática dos jogos, o melhor é que fique no espaço de lazer coletivo a ser organizado pelos próprios alunos (MST, 2005, p. 149).

Evidencia-se que a concepção de Educação Física do MST se aproxima muito à concepção tradicional historicamente constituída por esta área de conhecimento, balizada pela matriz paradigmática da aptidão física, desconsiderando o conhecimento da cultura corporal atrelado a dinâmica cultural mais ampla e ao processo de produção da existência do homem.

Assim, se apropriar de um conjunto de conteúdos os quais expressam parte da produção cultural acumulada socialmente ao longo da história da humanidade, permitindo o enriquecimento cultural dos indivíduos, possibilitando o acesso ao patrimônio cultural da humanidade e contribuindo para o desenvolvimento do pensamento teórico – uma das exigências para a elevação da consciência - não se faz presente nas reivindicações e intencionalidades do MST, no que diz respeito ao campo da cultura corporal.

Para Santos Júnior *et. al.* (2009c), no que se refere ao trato com o conhecimento e aos elementos da cultura corporal, constata-se que os problemas gerais são generalizáveis para todas as áreas de reforma agrária – e parte do meio urbano, sobretudo as periferias das grandes cidades. Observa-se que os dados fornecidos pela pesquisa empírica tendo-se como base a particularidade do assentamento Terra Vista refletem a situação da cultura corporal como um todo no âmbito do MST, visto que o acúmulo das pesquisas sobre a educação e a cultura corporal em áreas de reforma agrária constata que:

1) que as condições impostas ao jovem do campo, no que diz respeito à realização de práticas corporais, estão diretamente vinculadas ao trabalho e às práticas festivo-religiosas; 2) que a ocupação do tempo livre está destinada, quando existe material, quase exclusivamente ao esporte futebol, impregnado de valores como a individualização e a sobrepujança; 3) que o tempo livre não está sendo utilizado de forma autônoma e criativa para o desenvolvimento das diversas potencialidades do ser humano, mas na maior parte dos casos é preenchido pela televisão; 4) que a separação das práticas esportivas por gênero é evidente – raramente há times femininos (prática quase exclusiva do futebol) e quando há sofre o processo de discriminação e exclusão, pois a realização da atividade está condicionada à disponibilidade de materiais e espaço pelo não uso dos times masculinos; 5) que outras práticas como a capoeira, a dança e a natação (em comunidades ribeirinhas) estão presentes na vida de alguns assentados, porém, de forma esporádica; 6) que outras práticas culturais como o teatro, o recital, a literatura, a pintura, etc. estão totalmente ausentes do contexto de vida; raramente homens e mulheres dessas comunidades tiveram acesso a um espetáculo de dança, de teatro, de música clássica, por exemplo (Ibid., p. 65).

A necessidade do resgate das produções humanas no campo da cultura corporal nas áreas de reforma agrária, notadamente do MST se dá devido ao fato de que “Essas práticas, como a capoeira, a dança, os esportes, os jogos e lutas, os malabares, a mímica, a ginástica, etc. trazem consigo acúmulos da humanidade [...]. Contudo, não podem ser deixadas de lado, precisam ser praticadas” (p. 66).

É necessário que cada indivíduo singular seja capaz de apreender, de forma consciente e crítica, o conjunto dos complexos constitutivos da realidade da qual ele pertence. Para isto, é necessário desenvolver nos indivíduos ferramentas do pensamento, por intermédio de uma base sólida a qual favoreça o **ensino**, a **aprendizagem** e o **desenvolvimento** humano.

Portanto, o desenvolvimento do pensamento nas suas formas superiores não se dá de forma espontânea. Exige a interferência do trabalho pedagógico educativo. Exige a efetivação da ação educativa escolar de modo a levar cada aluno a desenvolver o domínio consciente da capacidade de raciocínio, conceitos, definições, esquemas de pensamento, categorias explicativas da realidade, o que se dá por intermédio da elevação do concreto em pensamento, tornando-se concreto pesando. Para isto, não é qualquer teoria do conhecimento e teoria pedagógica que permite fazê-lo.

Conforme Santos Júnior (2009b, p. 50), “Métodos de pensamento que nos permitam estabelecer nexos, relações e determinações históricas são imprescindíveis para sermos

humanos”. Isto porque eles nos possibilitam “[...] a apropriação dos meios de produção do conhecimento e o acesso crítico ao conhecimento já elaborado” (Ibidem).

Portanto, o MST não pode abrir mão destes elementos essenciais e próprios dos seres humanos, pois estes esquemas do pensamento desenvolvidos nas suas formas mais superiores é que permitem o relacionamento consciente, crítico e interventivo com o conjunto das produções já elaboradas pela humanidade, seja no campo da ciência, da arte, da filosofia, da política, da cultura de maneira geral e da cultura corporal de forma específica.

E, elevar o grau de desenvolvimento do pensamento científico dos indivíduos é tarefa profícua da escola, do trabalho educativo escolar. Por meio dele é que se possibilita que os indivíduos tenham condições de constatar, compreender e explicar o modo de organização, de produção e de relações sociais da realidade a qual pertencem, bem como, tenham condição de desenvolver consciência política de organização para a superação do atual modo nefasto de produção da vida regido pelo capital.

Conforme afirmam Taffarel, Santos Júnior e Colavolpe (no prelo) a função social da escola e o objeto do currículo escolar é a elevação do pensamento teórico dos estudantes. Porém, o que os autores constatarem nas escolas do campo¹¹⁸, mas o que não se difere substancialmente daquilo que vem sendo constatado nas escolas públicas das cidades brasileiras, é que as mesmas estão esvaziadas de conteúdos, sendo que os alunos pouco aprendem sobre o conjunto de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e, portanto, pouco apreendem a capacidade de elaboração teórica de suas próprias atividades concretas.

Com o intuito de justificar a importância da escola e do trabalho educativo do professor, os autores analisaram uma brincadeira¹¹⁹ realizada por jovens e adultos num assentamento e se

¹¹⁸ Os autores afirmam que durante os anos de 2006 a 2010 vêm constantemente desenvolvendo trabalhos com o MST, sobretudo na região do Recôncavo baiano. A experiência relatada neste trabalho o qual fazemos citação é fruto da permanência dos pesquisadores no Assentamento Primeiro de Abril, uma área de reforma agrária no extremo sul da Bahia, trabalhando no curso de Pedagogia da Terra.

¹¹⁹ A brincadeira observada assim é descrita pelos autores: “Observamos uma brincadeira com o cavalo em uma cancha reta no final da qual estava suspenso, por um barbante, em um galho de árvore, uma pequena argola que o cavaleiro, em veloz galope, deve acertar. E isto em velocidade imprimida ao cavalo com um relho, normalmente improvisado com um galho de árvore que é chicoteado nas ancas do cavalo para que ele corra velozmente” (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR; COLAVOLPE, no prelo, p. 04).

dispuseram a verificar, a partir da análise da brincadeira e da entrevista¹²⁰ com um jovem que a realizava com êxito, o que significa a elevação do pensamento teórico e a responsabilidade da escola e do professor neste processo.

Os mesmos constatam, por intermédio da entrevista realizada com o jovem, que este é capaz de realizar sua atividade em virtude do acúmulo sucessivo de tentativas diárias por meio das quais ele foi memorizando, aperfeiçoando, fixando e armazenando em seu pensamento o que deveria ser feito para executar a tarefa da brincadeira com êxito. Portanto, disto resulta uma aprendizagem social, a qual, por sua vez, possibilita o desenvolvimento do indivíduo no que se refere ao conhecimento de seu próprio corpo e de organizar seu comportamento para realizá-la (Ibid.).

Mais do que, os autores constatam que o jovem é capaz de organizar seu pensamento não só para executar a atividade, mas, falar sobre ela, descrevendo seus detalhes, selecionando componentes e elaborando sínteses de características mais fáceis e difíceis, mais exigentes e menos exigentes e as que requeriam mais ou menos a sua atenção. Porém, fazia isto de referindo à sua experiência empírica.

Evidencia-se que a dificuldade veio quando lhe foi indagado a origem da atividade, portanto, algo referente a *historicidade do objeto ou fenômeno*, bem como, fazer relações e análises explicativas com outros conceitos, conteúdos e abstrações para além do decorrente ao empirismo. “Quando indagado sobre o que podemos aprender com esta brincadeira, limitou-se a dizer o que é imediato – andar a cavalo e acertar o alvo – e mais nada” (p. 07).

Conforme se segue:

Nossa hipótese é que Gerivaldo¹²¹, provavelmente em decorrência das situações concretas da existência, sabia descrever suas atividades e comunicar isto verbalmente, mas estas descrições foram restritas a aparência do fenômeno. Verificamos o comprometimento da finalidade do seu pensamento, que é o conhecimento do real e a regulação do comportamento (p. 07).

¹²⁰ Os autores entrevistaram o jovem o qual executava muito bem a atividade corporal exigida pela brincadeira com o intuito de apreender a capacidade de elaboração teórica de sua própria atividade.

¹²¹ Nome fictício empregado ao jovem.

Os autores citam Elkonin (2009) quando o mesmo afirma que há uma evidente limitação do pensamento em níveis de desenvolvimento superiores quando não se consegue expressar, por intermédio da linguagem verbal, um grau de explicação sobre o que se faz, explicando as origens, os significados e os sentidos do fazer – incorrendo ao fazer por fazer.

A falta de formulação de conceitos e juízos, a incapacidade de descrever as características mais gerais, essenciais e distintivas do fenômeno em curso, a falta de conteúdos de conceitos e propriedades as quais imprimem especificidade ao fenômeno, a não manifestação de algo sobre o fenômeno a não ser aquilo decorrente da empiria, a incapacidade de indução, dedução, relação, análise e explicação, dentre outros, são reflexos do aprisionamento do pensamento à aparência das coisas (Ibidem).

Da mesma forma, a capacidade de realizar comparações, superar aspectos específicos, reconhecer qualidades, propriedades, separar componentes de análises e unificá-los novamente, imprimindo-se outra configuração, classificar e generalizar objetos e fenômenos estão na base da capacidade humana de abstrair, de realizar uma operação mental. Mas há que serem desenvolvidos.

Com efeito:

[...] a capacidade de análise e síntese, a capacidade imaginativa, criativa, são capacidade e funções psíquicas superiores que **não brotam espontaneamente e não são frutos de experiências esporádicas**, sem direção, sem conteúdo. As crianças por si só, sabem sim, nascem e desenvolvem suas funções a partir da base biofísica. Mas isto é insuficiente para garantirmos que funções mais complexas se desenvolvam. A capacidade de atribuir sentidos e significados, de realizar comparações, análises e sínteses, de imaginar criativamente, são operações fundamentais para a inteligibilidade do real e fazem parte de todo o pensamento. E o pensamento nos permite antever e saber as conseqüências de nossas ações. Permite-nos planejar, nos permite reivindicar, nos permite criar condições objetivas para que algo que não existe venha a acontecer conforme nossa determinação, e não somente nos submetemos a forças ocultas que não dominamos, não entendemos, e não conseguimos explicar, principalmente no que diz respeito às relações do homem com a natureza, com seus semelhantes e consigo mesmo. [...] A reflexão pedagógica que queremos destacar é que, um projeto de escolarização na perspectiva das transformações sociais deve defender **uma escola que leve em consideração as necessidades humanas para que nos tornemos seres humanos** [...], que leve em consideração a sua responsabilidade social de desenvolver **nas crianças e jovens as suas funções psíquicas**

superiores. A atitude científica, o pensamento teórico (Ibid., p. 09-10) (destaque nosso).

A escola e o trabalho pedagógico do professor, portanto, devem propiciar o desenvolvimento do pensamento do estudante – isto também com o objeto da cultura corporal – de modo a possibilitá-lo estabelecer relações e conexões com os fenômenos da realidade concreta, apreender suas propriedades e características as quais não se revelam sensorialmente e imediatamente¹²².

Neste sentido, defendemos a necessidade do MST reivindicar:

[...] um plano de formação científico-política, a partir da aproximação à atitude científica, que implica na rigorosidade que essa formação de conhecimento exige, aliando-se ao desenvolvimento da auto-organização e auto-determinação dos jovens, na direção do acesso ao conhecimento necessário para a resolução dos problemas identificados na realidade [...] (SANTOS JÚNIOR *et. al.*, 2009b, p. 52).

Tendo-se em vista tais considerações, vejamos como se dá o desenvolvimento dos fundamentos pedagógicos da cultura corporal no componente curricular Educação Física do assentamento Terra Vista e, de que forma tal desenvolvimento trás determinações para a manifestação, apropriação e vivência da cultura corporal, seus conteúdos, princípios formativos e perspectivas emancipatórias no tempo livre e na prática social do assentamento como um todo.

A cultura corporal é tema de objeto de estudo no CEEP Milton Santos nos cursos de formação profissional em Informática, Meio Ambiente, Agroecologia e Zootecnia, sendo que somente para os alunos do 1º ano destes cursos o componente curricular Educação Física está presente na grade curricular.

¹²² Afirmam os autores: “O paradoxo que temos a enfrentar é que, se por um lado a construção do conhecimento está diretamente ligada à atividade, por outro lado, ela por si só não engendra plenamente a sua formação. Ou seja, a inteligibilidade do real edifica-se sob condições histórico-sociais de transmissão, isto é, pelo ensino, que acontece nas relações cotidianas de pais com filhos, de crianças e jovens com os demais membros das comunidades, mas, que tem que ser sistematicamente garantido na escola. O pensamento teórico de Gerivaldo, sua possibilidade de explicar e agir no mundo para transformá-lo prescinde de seu pensamento empírico, mas este deve ser incorporado e superado por funções psíquicas superiores, que exigem a atuação dos mais velhos, dos adultos e, na escola, fundamentalmente, dos professores bem formados” (p. 12).

Já de início, portanto, é possível fazer a constatação de algo muito comum e não exclusivo das escolas do campo – na cidade também – acerca da Educação Física: uma constante redução – e no limite, a retirada – desta disciplina curricular das escolas públicas municipais e estaduais, privando os alunos do acesso ao conhecimento da cultura corporal produzida pelos homens ao longo da história da humanidade.

Importante destacar o fato de que o componente curricular Educação Física nesta escola do assentamento está sendo desenvolvido nestes cursos de educação profissional e, segundo a professora desta disciplina, isto, de certa forma, trás implicações para a organização do trabalho pedagógico.

O Governo do Estado definiu a educação profissional como uma política pública prioritária de Estado e vem implementando, desde 2008, o Plano de Educação Profissional da Bahia para investir, de forma contínua e sistemática, na formação de jovens e trabalhadores baianos, preparando-os para o mundo do trabalho¹²³.

Segundo o Governo de Estado:

A proposta pedagógica dos cursos de Educação Profissional da Bahia possibilita que o/a aluno/a construa e desenvolva conhecimentos, habilidades e valores que conduzam à sua formação profissional, em dimensões conceituais e instrumentais, sempre contextualizadas com o mundo do trabalho e o território¹²⁴.

O Plano de Educação Profissional da Bahia passou a ser implementado a partir da criação da *Superintendência de Educação Profissional – SUPROF*, criada pelo Decreto Lei nº 10.955, de 21 de dezembro de 2007. O papel da Suprof passa a ser assim determinado:

[...] garantir que os jovens e trabalhadores/as baianos/as acessem a Educação Profissional, tornem-se aptos para atender às demandas do

¹²³ Em que pese à posição de seus atores governamentais de que o Plano de Educação Profissional da Bahia está calcada na proposta pedagógica do trabalho como princípio educativo, o que se evidencia, ao contrário, é uma formação restrita aos saberes técnicos especializados, com alguma dosagem de formação geral, para a propalada inserção dos jovens – na sua maioria – no mercado de trabalho, com formação técnica especializada a fim de contribuir com o processo de reprodução e acumulação do capital.

¹²⁴ Disponível em <http://www.educacao.institucional.ba.gov.br/node/146>. Acesso em 12/10/2012.

mundo do trabalho e se beneficiem do desenvolvimento socioeconômico e ambiental da Bahia. Compete à Suprof, planejar, coordenar, promover, executar, acompanhar, supervisionar e avaliar, no âmbito do Estado, as políticas, programas, projetos e ações de Educação Profissional, incluindo orientação e certificação profissional¹²⁵.

É a Suprof a responsável por enviar os Planos de Curso de todos os cursos de educação profissional do governo estadual, os quais devem ser recebidos, adaptados e implementados pelos Centros de Educação Profissional, conforme necessidades, demandas e características de cada território ou região.

É desta maneira que o CEEP Milton Santos recebe os Planos de Curso dos cursos de educação profissional os quais são promovidos no Centro. No que diz respeito ao componente curricular Educação Física, a única referência feita pela Suprof é a de que se possibilite aos alunos a prática de atividades físicas e desportivas.

Na entrevista realizada com a professora de Educação Física do CEEP Milton Santos, foi possível evidenciar que a mesma questiona este reducionismo da proposta curricular deste componente curricular nos cursos de formação profissional, fazendo alusão à dimensão cultural e histórica das práticas corporais no processo de formação humana:

Acredito que a Educação Física está constantemente ligada à educação e cultura pois as mesmas não andam distintas. Desde o início da história nas antigas civilizações uma faz parte do processo contínuo de formação e contribuição do homem. Quando se estuda a história de um povo vários elementos são colocados em pauta: localização, linguagem, danças, comidas típicas, os costumes de uma forma geral. E tudo isso perpassa pelo processo de formação humana. Sendo assim a Educação Física está relacionada a todos os aspectos citados acima, mesmo que muitas vezes não são correlacionados pela população ao estudo da vivência corporal (Professora de Educação Física do CEEPMS).

Quando perguntamos à professora sobre os objetivos com os quais ela trabalha o componente curricular Educação Física na escola, ela nos respondeu que seu objetivo é *“proporcionar aos alunos a vivência, discutir e aprender conteúdos específicos do curso de referência”*. Notamos que a mesma faz um esforço em contextualizar determinados conteúdos da cultura corporal com o curso de formação profissional em que os alunos estão inseridos,

¹²⁵ Idem, Ibidem.

conforme descrito nos programas de ensino de Educação Física nos diferentes cursos profissionais em que trabalha:

Conteúdos: **Informática:** tecnologia e seus reflexos na sociedade, *cyberbullying*, a tecnologia e o isolamento social; **Meio Ambiente:** a relação entre Educação Física e meio ambiente, caminhada orientada, saúde e qualidade de vida; **Agroecologia:** alimentação saudável, alimentos orgânicos e inorgânicos, caminhada orientada; **Zootécnica:** alimentação saudável, manipulação de alimentos e manipulação correta de animais.

Nos programas de ensino da Educação Física para estes cursos de formação profissional, não há nenhuma referência explícita sobre a teoria pedagógica a pautar o trabalho a ser desenvolvido, tampouco sobre a metodologia de ensino da Educação Física escolar adotada. O método de ensino assim está descrito nos documentos da professora: *“Trabalhar teoria e prática; projetos de intervenção e visita técnica”*.

Não obstante, pode-se notar certa ênfase na dimensão prática da formação dos alunos, o que, como já salienta, perpassa toda a educação do MST, de maneira geral. Mesmo sem anunciar explicitamente, é possível fazer relação ao trabalho da professora com a pedagogia de projetos, uma pedagogia embrionária do construtivismo e integrante do quadro das pedagogias do “aprender a aprender”. Segundo a professora:

Procuro fazer projetos de intervenção com os alunos de diversos cursos para aplicar no Florestan, nas cidades circunvizinhas e na própria sala de aula com os seguintes temas: alimentação saudável, reciclagem, artesanato e produtos extrativistas e etc. Porém existe a possibilidade com o novo planejamento de ações do MST Assentamento Terra Vista de um trabalho específico dentro do assentamento: ginástica laboral, horta, ervas medicinais em parceria com os alunos e outros profissionais da saúde (Professora de Educação Física do CEEPMS).

Conforme Duarte (2010), a pedagogia dos projetos está pautada em uma metodologia de ensino construtivista, desenvolvida por Kilpatrick, notadamente um seguidor de Dewey nos Estados Unidos. Nesta pedagogia, as atividades escolares não são criadas em torno de um currículo previamente estabelecido e sistematizado decorrente da seleção e organização dos conteúdos clássicos de cada componente curricular, os quais devem ser transmitidos e assimilados pelos alunos.

Os projetos surgem espontaneamente nas discussões entre alunos e professores, podendo ser inter ou multidisciplinares, com a justificativa de se tentar superar a fragmentação do conhecimento por intermédio da ênfase ao trato mais holístico do saber. Não obstante, o que ocorre com a pedagogia de projetos é que a mesma acaba por reduzir e, no limite, eliminar o currículo escolar e as disciplinas curriculares, minando a especificidade do trabalho educativo escolar e a tarefa do professor de transmissão do conhecimento elaborado (DUARTE, 2010). Desta feita:

A ideia central do método de projetos é de que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal. O pragmatismo de John Dewey é sem dúvida a base filosófica do método de projetos. Igualmente central no método de projetos é o desenvolvimento da atitude investigativa e do pensamento científico autônomo, considerados por Dewey e por Kilpatrick indispensáveis à cidadania na democracia liberal (DUARTE, 2010, p. 41).

Segundo a professora, o fato de a Educação Física possibilitar o desenvolvimento de projetos de intervenção em determinados espaços e com as demais pessoas do assentamento, isto já faz com que haja um envolvimento deste componente curricular com o contexto mais geral das lutas e reivindicações do MST. A nosso ver, isto trás severas implicações quanto a duas questões essenciais: **a)** a relação dos conteúdos trabalhados em âmbito escolar na Educação Física com a prática social mais ampla dos indivíduos e; **b)** a contribuição dos conteúdos da cultura corporal para o projeto de emancipação humana do MST e da classe trabalhadora.

Quanto à primeira questão, para a professora, o fato de a Educação Física possibilitar o desenvolvimento interpessoal por meio das aulas práticas com jogos lúdicos e esportivos, tais conteúdos passam a ser instrumento de sociabilização na vida dos indivíduos:

possibilitando assim a quebra de preconceitos e a convivência saudável. Há troca de experiências, sociabilização entre os pequenos centros e o assentamento, assim diretamente interferindo nas relações interpessoais onde se trabalha muito nas aulas de Educação Física o respeito às diferenças (Professora de Educação Física do CEEPMS).

Em que pese que na escola e nas aulas de Educação Física ocorram processos de socialização, convívio e interação, a função social desta instituição e os objetivos pedagógicos deste componente curricular não podem ficar restringidos a esta limitada questão.

Com efeito, entendemos que não haja a necessidade da escola para que ocorram processos de socialização e interação entre os indivíduos, visto que a própria prática social possibilita isto. Nas esferas da vida cotidiana existem possibilidades de encontro, diálogo, interação e desenvolvimento interpessoal.

É evidente que isto também ocorre na educação escolar. Porém, entendemos que o trabalho educativo escolar não pode ficar reduzido a estes processos de socialização. A tarefa da educação escolar é a transmissão do conhecimento sistematizado, de forma a promover a humanidade nos indivíduos. Mas, como já alertara Saviani (2008a), há que se encontrar os meios adequados para esta tarefa, e isto implica, também, a escolha de uma determinada teoria da prática educativa a fim de subsidiar e fundamentar o trabalho pedagógico.

No que se refere à segunda questão – a contribuição dos conteúdos da cultura corporal para o projeto de emancipação humana do MST e da classe trabalhadora – constata-se que a compreensão da categoria emancipação humana está pautada no senso comum, tampouco é corretamente compreendida na acepção marxiana de uma nova forma de sociabilidade – por meio da revolução proletária – na qual os homens sejam efetivamente livres, pressupondo, portanto, a erradicação do capital e suas formas alienantes e alienadoras de relações sociais assentadas da propriedade privada e na divisão social do trabalho.

Ao perguntarmos de que maneira os conteúdos da cultura corporal trabalhados na disciplina Educação Física podem contribuir para o projeto de Emancipação Humana do MST, a professora respondeu que *“muitos dos conteúdos trabalhados em nossa área contribuem de forma concreta em algumas propostas e objetivos a serem alcançados pelos assentados como: qualidade de vida em um âmbito geral”*.

O legado teórico marxista e o desenvolvimento da prática política no seio da própria sociedade capitalista possibilitam evidenciar que categorias como qualidade de vida, bem estar social, inovação e cidadania são representações idealizadas as quais não tem força para superar a alienação das relações sociais.

Marx assim se reporta à emancipação humana na *Crítica à filosofia do direito de Hegel*:

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 (MARX, 2005, p. 154).

Evidenciamos falta de aprofundamento teórico, sobretudo acerca de uma dada teoria do conhecimento a qual esteja vinculada às necessidades e anseios do MST e da classe trabalhadora, de maneira geral. Conforme aponta D'Agostini (2009), a secundarização da teoria e, notadamente, a fragilidade teórica acerca do materialismo histórico-dialético vem permitindo desvios da prática política e pedagógica, o que acarreta implicações também na materialização da educação do MST e na sua consolidação como uma pedagogia de vertente marxista e socialista.

Diante de tais constatações, reafirmamos a necessidade de que o conhecimento – incluindo-se a cultura corporal – seja tratado na educação escolar do MST – e da classe trabalhadora em geral – estando pautado em pressupostos teórico-metodológicos os quais expressem “[...] um conjunto de elementos que, articulados, ampliam nossas possibilidades de abordar a realidade no sentido de sua compreensão, da produção de conhecimentos, do encaminhamento de ações, enfim, de entender, explicar e agir no enfrentamento dos problemas postos pela existência” (SANTOS JÚNIOR *et. al.*, 2009a, p. 38).

De igual maneira, apontamos a necessidade de uma teoria pedagógica a qual tenha inspiração no marxismo e, portanto, seja a expressão de uma concepção pedagógica atrelada à concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico-dialético, reconhecidamente a pedagogia histórico-crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A superação da propriedade privada é por isso a emancipação total de todos os sentidos e qualidades humanas; mas é precisamente esta emancipação, porque todos estes sentidos e qualidades se fizeram humanos, tanto objetiva como subjetivamente.

(Karl Marx, 1844).

Este estudo buscou apreender as possibilidades formativas e as perspectivas emancipatórias da cultura corporal no âmbito do lazer em Projetos Políticos Pedagógicos da educação e da cultura em áreas de reforma agrária do campo brasileiro.

Constituída por três momentos distintos, porém, inter-relacionados, pretendeu-se especificamente: **a)** evidenciar a acepção marxista da categoria modo de produção da existência humana e seus complexos constitutivos em busca da compreensão da questão agrária; **b)** Identificar os determinantes históricos e ontológicos do lazer e suas possibilidades emancipatórias nos marcos da ordem burguesa, em especial, no campo brasileiro; e **c)** Investigar os fundamentos pedagógicos da cultura corporal na educação escolar do MST e seus nexos constitutivos com o trabalho e o tempo livre em áreas de reforma agrária.

Desta forma, no capítulo 1, nos debruçamos sobre os estudos de Marx e Engels, bem como, destacados autores marxistas, no sentido de apreender desta teoria social, sobretudo de seus fundamentos teórico-metodológicos, os fundamentos lógicos e históricos da ordem social burguesa, tendo-se como intencionalidade última a compreensão da origem da propriedade privada da terra e as determinações atuais as quais colocam em evidência a necessidade da reforma agrária.

Isto porque, conforme sinaliza Hungaro (2008), a teoria social marxista nos possibilita compreender não apenas o momento ontológico determinante do ser social, o modo de produção material da vida, mas, também, a totalidade articulada dos complexos os quais compõem a realidade social.

Assim, nos foi possível apreender a categoria trabalho a partir do estudo do modo de produção da existência, sobretudo suas determinações na constituição do ser social, nas suas objetivações, na sua consciência, nas relações sociais, na apropriação dos bens e produtos, em detrimento da distribuição, troca e consumo (MARX, 2008a, MARX; ENGELS, 2007).

Não obstante, a realização deste momento ontológico determinante sob condições históricas específicas assumidas no modo de produção capitalista, sobretudo tendo como fundamento a propriedade privada dos meios de produção e a divisão social do trabalho trás severas implicações para a universalidade e a liberdade dos seres humanos, notadamente quando se evidencia que o capitalismo impede os indivíduos de serem tudo aquilo que poderiam ser, ou seja, ele confere uma inadequação do indivíduo ao gênero (MARX, 2004).

N'O *Capital*, Marx (2008a) demonstra como os indivíduos vão perdendo o conjunto das propriedades constitutivas do seu próprio ser social, já no período de acumulação primitiva do capital. Do período que se segue do artesanato à maquinaria e grande indústria, os homens vão sendo expropriados de seus meios de produção (aqui incluída a dissolução do homem com a terra, ou seja, ocorre a apropriação privada da terra), bem como, gradativamente, vai ocorrendo no próprio interior do processo de trabalho a separação das atividades de concepção das de execução, a perda de controle, pelo trabalhador, dos conhecimentos, das habilidades e técnicas necessárias à produção e, por fim, a separação do trabalhador do produto do seu trabalho.

Para Marx, o conceito de propriedade reflete a capacidade do homem de se apropriar de um conjunto de elementos da natureza, bem como, se apropriar de um conjunto de objetivações já realizadas pela humanidade, para que possa se objetivar novamente e produzir o mundo humano, o mundo da cultura humana. Este é, sem dúvidas, o processo gerador da história humana (DUARTE, 1993). Porém, sob relações sociais de dominação e exploração, parte significativa da humanidade vem sendo impedida de realizar tal processo em sua plenitude, o que acarreta prejuízos à contínua busca pela humanização da sociedade e sua emancipação.

No que diz respeito à **questão agrária**, constatamos que a estrutura fundiária vem sendo determinada historicamente pelas relações sociais de produção e desenvolvimento das forças produtivas no campo, tendo-se como síntese, o modo de produção capitalista desapropriando o produtor de suas condições de produção, como por exemplo, na agricultura, subtraindo a propriedade do trabalhador agrícola e subordinando (terra e trabalhador camponês) a um capitalista que explora – agricultura e força de trabalho – a fim de adquirir lucro.

Desta feita, a propriedade privada da terra no Brasil está relacionada com as necessidades expansionistas do capital, notadamente quando se historiciza a invasão e a dominação dos povos, da terra e dos recursos naturais de nosso país (STÉDILE, 2011).

O aumento dos índices da concentração da terra e o desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro vêm promovendo, ainda hoje o acirramento da luta de classes em nosso país, notadamente quando se evidencia o confronto de dois projetos antagônicos de desenvolvimento do campo e do país como um todo.

Por um lado, o agronegócio, o qual vem aprofundado a concentração da terra, a exploração da classe trabalhadora do campo e, conforme Dalmagro e Vendramini (2010) está pautado nos avanços científicos e tecnológicos, na mecanização, na síntese química de insumos e na manipulação genética, permitindo ao capital avançar na busca por seus objetivos, superando barreiras e adversidades, não importando se de forma incontrolável e destrutiva.

Outro, porém, o qual é expressão dos movimentos de luta social – sendo o MST a maior expressão desta luta – e objetiva romper com a estrutura fundiária nacional de propriedade privada injusta da terra, lutando pela terra, pela reforma agrária, por educação, por melhores, justas e igualitárias condições de vida e pela transformação radical societária.

O percurso trilhado até este momento já nos possibilitava constatar que a função social da terra e sua ocupação econômica, a partir do modo de produção da vida no campo e da relação do ser humano com a terra, determinam em última instância as atividades da esfera educacional e cultural, dentre as quais as atividades da cultura corporal no âmbito do lazer. Esta foi a **primeira hipótese** desta pesquisa.

Não obstante, nos propusemos a avançar ainda mais nesta verificação, objetivando identificar os determinantes históricos e ontológicos do lazer e suas possibilidades emancipatórias nos marcos da ordem burguesa, em especial, no campo brasileiro. Assim, explicitamos as relações entre trabalho e tempo livre no campo, objetivando compreender as determinações ontológicas do lazer na perspectiva da emancipação humana.

Com isto, no segundo capítulo compreendemos as bases das relações entre tempo de trabalho e tempo de não-trabalho para o entendimento do tempo livre e suas determinações. Desta feita, a determinação ontológica do trabalho sob o tempo livre carrega a análise explicativa da maneira pela qual o lazer é institucionalizado na modernidade com o intuito de possibilitar a

reprodução e ampliação da força de trabalho e, mais do que isto, explica a subsunção deste fenômeno à forma mercadoria com o processo de reestruturação produtiva do capital.

A hipótese de que a função social da terra e sua ocupação econômica, a partir do modo de produção da vida no campo e da relação do ser humano com a terra, determinam em última instância as atividades da esfera educacional e cultural, dentre as quais as atividades da cultura corporal no âmbito do lazer, foi mais uma vez comprovada quando discorremos sobre as atualidades, tendências e desenvolvimento do lazer no campo brasileiro, sobretudo em áreas de agronegócio.

A forma mercadoria do lazer no campo, notadamente em áreas de agronegócio, ganha evidência na medida em que se constata que o lazer vem se renovando tendencialmente e em consonância com a lógica da produção de mercadorias da sociedade burguesa. Os conteúdos das manifestações de lazer e diversão no campo estão cada vez mais comercializados, propagandeados e submetidos à venda como outra mercadoria qualquer (MASCARENHAS, 2007).

Grande vedete do mercado de turismo e de lazer, práticas como ecoturismo, turismo de aventura, turismo cultural e turismo rural tendem a mercantilizar os conteúdos da cultura corporal no campo, alterando os processos de desvinculação do homem com a terra, com o território, com a vida produtiva e com a moradia. Os dados da realidade da região sul da Bahia, conhecida como Costa do Cacau, permitiram diagnosticar uma particularidade da expansão do lazer mercadoria no campo brasileiro.

Porém, tal determinação não é absoluta. As contradições da dinâmica social nos permitem evidenciar a existência no campo brasileiro, de comunidades, resistências locais, movimentos sociais, associações de bairros as quais nutrem suas formas de lutar, de resistir e de buscar sua emancipação, sobretudo levando-se em consideração os confrontos e as lutas de classe.

Assim, articulando-se no interior de uma mesma totalidade histórica, visualizamos o MST e analisamos a produção do conhecimento a qual vem se dispondo a investigar suas formas de vivências culturais e educativas, de diversão, comemoração, descanso e lazer, evidenciando avanços, limites, possibilidades formativas superadoras e perspectivas emancipatórias da cultura corporal no âmbito do lazer em áreas de reforma agrária.

O conjunto dos trabalhos analisados nos permite constatar que os conteúdos da cultura corporal no âmbito do lazer em áreas de reforma agrária, sobretudo no MST, se diferem substancialmente do lazer mercadoria em áreas de agronegócio, o que pode ser explicado pela teoria social marxista, por considerar as leis mais gerais que regem o desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção.

Não obstante, tais conteúdos apresentam contradições, sobretudo quando se constata valores, sentidos e significados da ética burguesa na materialização destas atividades. Isso se dá, sobretudo, devido ao fato do capital ainda ser o modo de produção hegemônico na organização e produção dos bens materiais e espirituais desta sociedade, portanto, estabelecendo limites e enormes desafios no plano econômico, social, político, educacional e cultural.

Tais análises presentes até este momento da pesquisa já traziam indícios de que algo parecia ou poderia ser fundamental para a materialização de conteúdos da cultura corporal no âmbito do tempo livre e do lazer em áreas de reforma agrária na perspectiva da emancipação humana: o trabalho educativo escolar.

Já percebíamos, portanto, evidências as quais podiam comprovar a **segunda hipótese** de que o trabalho educativo escolar, em sua função de mediação na prática social global de transmissão do saber elaborado, trás determinações para os fundamentos da cultura corporal no âmbito do lazer no campo, em especial, as que expressem o conteúdo ético-valorativo da emancipação humana. Mas ainda não tínhamos a visualização sintética desta totalidade articulada de relações às quais nos permitiriam, com absoluta certeza, prover tal afirmação.

Assim, iniciamos o terceiro capítulo com o objetivo de investigar os fundamentos pedagógicos da cultura corporal na educação escolar do MST e seus nexos constitutivos com o trabalho e o tempo livre em áreas de reforma agrária.

Para o início de tal análise, primeiramente nos propusemos à tarefa de apreender a natureza e a especificidade do trabalho educativo escolar, como forma de ressaltar sua importância e necessidade para a formação humana, partindo da definição de trabalho educativo explicitada por Saviani (2008a, p. 13), qual seja, a de que “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”.

A análise rigorosa da natureza e especificidade do trabalho educativo põe em evidência a necessidade de a escola ter que privilegiar a transmissão dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais desenvolvidas e elaboradas, para que seja possível reproduzir a humanidade em cada indivíduo singular.

De igual forma, é necessário descobrir e desenvolver as melhores formas de transmitir estes conhecimentos, portanto, os meios e métodos de ensino e aprendizagem mais adequados para a concretização deste objetivo. Tal exigência faz com que, reciprocamente, os responsáveis por este processo tenham o domínio das teorias pedagógicas as quais explicitam as diferentes formas de atingir os objetivos educacionais, bem como, saibam identificar a teoria pedagógica que melhor fundamente suas práticas educativas.

No que toca esta última questão, constatou-se que, levando-se em consideração a particularidade da educação escolar do MST, há que se ter em vista a necessidade de uma teoria pedagógica a qual esteja diretamente relacionada com os objetivos mais amplos educacionais e políticos-ideológicos deste Movimento.

Portanto, uma educação favorável aos interesses da classe trabalhadora – do campo e da cidade – e em defesa da construção do socialismo como caminho para consolidação da sociedade comunista não pode prescindir de uma teoria pedagógica a qual se vincule a este projeto histórico de sociedade.

Foi justamente tal necessidade que fez com que defendêssemos, já de partida, a pedagogia histórico-crítica e a metodologia de ensino crítico-superadora para o trato com o conhecimento da cultura corporal na educação escolar do MST. Estando esta teoria pedagógica e esta metodologia de ensino fundamentadas no materialismo histórico-dialético e na teoria histórico-cultural, defendendo a primazia da atividade do ensino via transmissão e assimilação dos conhecimentos os quais possibilitem a socialização do saber e o acesso ao patrimônio imaterial da humanidade acumulado historicamente, tal defesa se coloca para nós assertivamente.

Os dados empíricos da análise documental da educação do MST, bem como, da análise dos fundamentos pedagógicos da cultura corporal no trabalho educativo escolar e no tempo livre do assentamento Terra Vista do MST no município de Arataca, região sul da Bahia, também colocam em evidência a necessidade de uma teoria pedagógica a qual priorize a formação

humana plena de conteúdos e que esteja em consonância com os desafios de superação da sociedade de classes e perspectivada com a emancipação humana.

Constatamos que o desenvolvimento da política cultural no MST é uma preocupação do Movimento, seja pelo trabalho escolar, seja pelo trabalho organizativo do assentamento como um todo. A organização de grupos musicais, de teatro, da dança, das festas, dentre outras atividades culturais formativas, articuladas com as datas históricas da luta pela terra, com os festejos da produção e com comemorações populares são evidências de que a política cultural do MST tem uma dimensão contestadora e explicita outro projeto de organização social, o qual passa pela internalização de outros conteúdos ético-valorativos no plano cultural (MST, 2005).

Para o MST, as relações entre cultura e revolução são explícitas, na medida em que a formação cultural dos integrantes do Movimento pode contribuir para a transformação social, mesmo que no seio das atuais relações sociais existentes. Assim, o Movimento busca articular a formação de militantes para a organização da luta revolucionária, sobretudo ressaltando a formação e o desenvolvimento da consciência e do novo ser social.

A análise da escola enquanto mediação na prática social global (SAVIANI, 2009a) nos possibilitou constatar que a mesma carrega determinações – notadamente quanto à questão do conhecimento e do saber sistematizado – para a prática social dos indivíduos e, por isto, afirmamos que a mesma deve estar incluída – e com lugar de destaque – na política cultural mais ampla do MST.

Desta feita, permitiu a evidência concreta de que o trabalho educativo escolar trás determinações para os fundamentos da cultura corporal no âmbito do lazer no campo, em especial, as que expressem o conteúdo ético-valorativo da emancipação humana. Isto foi explicitado na análise empírica dos fundamentos pedagógicos da cultura corporal expressos no programa de ensino do componente curricular Educação Física, bem como, nas entrevistas com a professora de Educação Física do CEEP Milton Santos e com os dirigentes do Setor de Educação, Cultura e Esporte do assentamento Terra Vista.

Constatou-se que os conteúdos futebol, capoeira, dança, jogos e brincadeiras fazem parte do desenvolvimento da cultura corporal no assentamento Terra Vista, entretanto, sem haver uma política de organização para se fazer acontecer a apropriação de seus mais distintos e diversos conteúdos de maneira crítica e criativa. De maneira geral, as práticas da cultura corporal acabam por reproduzir os moldes de organização e valorização de objetivos e

conteúdos de vivências e experimentações de maneira indistinta à perspectiva hegemônica instituída na sociedade do capital.

A partir das análises empíricas no âmbito da educação escolar do assentamento Terra Vista, constatou-se que: **1)** a seleção dos conteúdos da cultura corporal sofrem determinações das especificidades dos cursos de formação profissional; **2)** os fundamentos pedagógicos da cultura corporal na educação escolar do CEEP Milton Santos estão pautados – mesmo que de maneira não consciente pela professora – na pedagogia de projetos; **3)** a professora de Educação Física desconhece a produção teórica do MST acerca da educação e da cultura, bem como, não possui um envolvimento direto com o Movimento, o que acaba por trazer implicações, sobretudo fraturas entre a concepção teórica e político-ideológica do MST com o trabalho pedagógico escolar; **4)** a relação dos conteúdos trabalhados em âmbito escolar na Educação Física com a prática social mais ampla dos indivíduos tem se limitado à questão da mera relação interpessoal entre os indivíduos.

Tais dados da prática concreta da educação escolar no assentamento Terra Vista nos permitem fazer algumas considerações acerca de nossa **terceira hipótese**, a saber, de que as possibilidades formativas e as perspectivas emancipatórias da cultura corporal no âmbito do lazer no campo estão localizadas em Projetos Políticos Pedagógicos da educação e da cultura em áreas de reforma agrária, as quais resultam da luta dos povos do campo pela conquista da terra, sua função social coletiva e a superação da ordem do capital organizar a vida.

Por um lado, quando se leva em consideração a formação cultural e educacional mais geral do MST, evidencia-se – em que pese todas as contradições em virtude deste Movimento estar inserido na sociedade de classes, portanto, sofrendo determinações do modo de produção capitalista – a posição de resistência e a concepção revolucionária de educação e de cultura do Movimento, notadamente devido ao fato da educação do MST surgir no interior das lutas pela terra, pela transformação social, pela formação omnilateral e pela emancipação humana. Claramente explicita-se o horizonte de construção de uma outra forma de sociedade para além do capital.

Por outro lado, consideramos que algumas questões relativas à teoria e à prática educativa e social do MST, como por exemplo, a ausência de uma teoria pedagógica articulada aos interesses da classe trabalhadora, o recuo da teoria, a secundarização da escola e da transmissão do conhecimento, a ineficácia do trabalho pedagógico no desenvolvimento das

funções psicológicas superiores, a ausência de uma política cultural – e dentro dela o desenvolvimento da cultura corporal – possibilitando a apropriação do patrimônio cultural da humanidade, e desarticulação do trabalho em geral com o trabalho pedagógico e com o desenvolvimento da cultura, dentre outros, acabam por frear, ou ainda, emperrar o alcance do horizonte mais amplo das lutas do movimento e da classe trabalhadora.

Com efeito, a tarefa revolucionária não é de responsabilidade exclusiva do MST. Ela é uma tarefa do conjunto da classe trabalhadora. Não obstante, o MST enquanto movimento de luta social com um nível de desenvolvimento avançado de organização e conquistas de lutas não pode abaixar a guarda para questões essenciais como estas.

Ao retomarmos nosso **problema investigativo** “*Quais os conteúdos e os fundamentos da cultura corporal no âmbito do lazer, seus nexos, relações e contradições com o trabalho e a educação, suas possibilidades formativas e perspectivas emancipatórias em Projetos Políticos Pedagógicos educacionais e culturais em áreas de reforma agrária?*” chegamos as seguintes sínteses conclusivas:

- ✓ Constata-se que o MST apreende a dimensão da cultura, de maneira geral, em conjunto e com a mesma radicalidade – no sentido de ir à raiz – com que enfrenta seus desafios e lutas pelo acesso à terra, pela reforma agrária, pela superação da sociedade de classes e pelo pleno desenvolvimento do ser humano;
- ✓ Em que pese à constatação anterior, evidencia-se que sua política cultural, ao menos no assentamento Terra Vista, encontra-se desarticulada e fragmentada do conjunto de sua organização como um todo, visto que os próprios dirigentes de setores importantes do Movimento – setor de cultura, educação e esporte – não conseguem fazer associação do desenvolvimento cultural dos assentados com os processos produtivos de trabalho, com a educação escolar, com a formação plena dos indivíduos e, sobretudo, com a luta pela emancipação humana;
- ✓ Existe uma grande lacuna entre o desenvolvimento da cultural e da cultura corporal do MST articulada à educação escolar no assentamento;
- ✓ A produção teórica do MST, sobretudo aquela referente à educação e às escolas do Movimento são desconhecidas pelos professores do CEEP Milton Santos;

- ✓ Há a necessidade de organização do trabalho pedagógico do componente curricular Educação Física à luz de uma teoria do conhecimento e de uma teoria pedagógica as quais possibilitem uma formação plena de conteúdos – incluindo-se o trato com o conhecimento da cultura corporal;
- ✓ Inexiste uma política de desenvolvimento da cultura corporal no assentamento, de modo a articular os conhecimentos assimilados na educação escolar – sobretudo referentes à cultura corporal – com a prática social mais ampla.
- ✓ Os conteúdos da cultura corporal na educação escolar do CEEP Milton Santos não têm contribuído de forma direta e intencional para o projeto de emancipação humana do MST e da classe trabalhadora;
- ✓ Os alunos do assentamento Terra Vista não estão tendo a oportunidade de desenvolver a atitude crítica no campo da cultura corporal, dominando conhecimentos científicos próprios deste objeto de estudo, tendo acesso ao conjunto das práticas corporais já produzidas pela humanidade, elevando a consciência e desenvolvendo habilidades específicas para a reprodução e transformação destes conhecimentos em situações concretas de suas vidas no interior da prática social mais ampla (como no tempo livre e no lazer).

Tendo-se como referências tais sínteses conclusivas, afirmamos que o intuito maior desta pesquisa foi contribuir com os processos de organização, luta e avanço do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, sobretudo no que diz respeito à análise, constatação, explicação e sinalização de possibilidades superadoras que o trabalho educativo escolar e a cultura corporal na escola e no tempo livre e de lazer podem oferecer ao MST.

Procuramos demonstrar a necessidade de construção de um trabalho pedagógico em âmbito escolar o qual esteja fundamentado em uma teoria pedagógica que, de fato, contribua para a luta pela socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico – incluído o trato com o conhecimento da cultura corporal – e que este conjunto de saber sistematizado possa interferir na prática social mais ampla dos indivíduos.

Em última instância, nosso desejo é que esta pesquisa possa contribuir para o avanço das lutas de classe e com o processo de emancipação humana. Ao confirmarmos nossas

hipóteses, finalizamos apontando alguns elementos para se pensar os fundamentos e os conteúdos da cultura corporal no âmbito do lazer em perspectiva com a emancipação humana dentro do contexto educacional e cultural do MST e da classe trabalhadora.

Em primeiro lugar, defendemos a organização do trabalho pedagógico o qual coloque em primeira instância a apropriação coletiva dos meios de produção do conhecimento científico, bem como, de seus produtos, via educação escolar. Para se levar à cabo tal defesa, é necessário que o trabalho educativo escolar priorize a formação teórica dos estudantes, de forma a elevar o patamar intelectual e desenvolver as funções psicológicas superiores necessárias para se superar o pensamento empírico em direção ao pensamento científico.

Em segundo lugar, entendemos que o trabalho pedagógico deve estar articulado às necessidades de superação da alienação do trabalho em geral, de superação da propriedade privada e da sociedade cindida em classes antagônicas. Assim, nossa luta é para que possamos materializar um trabalho educativo o qual esteja em consonância com a defesa das reivindicações emergenciais e históricas da classe trabalhadora – dentre elas as que se situam no espectro da cultura corporal – notadamente no que se refere à socialização do conhecimento, pautado em métodos adequados de transmissão e assimilação, possibilitando o avanço desta classe na luta pela sua emancipação.

O desenvolvimento de tal tarefa exige uma atuação pedagógica, científica e política a qual explicithe suas bases conceituais e teóricas e que estas estejam fundamentadas no materialismo histórico-dialético enquanto teoria do conhecimento, na pedagogia histórico-crítica enquanto teoria pedagógica, na teoria histórico-cultural enquanto teoria da psicologia do desenvolvimento, do ensino e da aprendizagem e, na metodologia crítico-superadora da Educação Física enquanto metodologia de trato com o conhecimento da cultura corporal.

Por fim, no que se refere ao desenvolvimento e à formação cultural e da cultura corporal na especificidade do MST, afirmamos a necessidade do desenvolvimento de uma política cultural nos assentamentos a qual vise garantir, criticar, criar, preservar e construir a cultura – e no interior dela a cultura corporal – elevando o padrão cultural, a consciência de classe e a organização revolucionária dos trabalhadores na perspectiva da formação omnilateral e da emancipação humana.

Para isto, é necessário criar tempos e construir espaços e equipamentos adequados para a apropriação do conhecimento artístico e cultural coletivizados, autogeridos e auto-

organizados pelo MST os quais permitam o acesso e a difusão da cultura e da cultura corporal, bem como, elaborar programas e projetos os quais propiciem o acesso e a apropriação da cultura corporal no âmbito do lazer de forma a ampliar a convivência participativa e solidária, o cooperativismo, a diversificação, a criatividade, a autodeterminação, valorizando-se os patrimônios naturais, culturais e humanos.

Ao concluir esta pesquisa, transcrevemos parte de uma entrevista concedida pelo professor Dermeval Saviani à *Revista Germinal: marxismo e educação em debate*, na qual aponta a tarefa central dos educadores marxistas a fim de viabilizar uma sólida e revolucionária formação intelectual e política à classe trabalhadora, tendo em vista contribuir – dentro de suas possibilidades e limites – para a construção de uma sociedade igualitária sem classes sociais, sem opressão e sem Estado, pondo fim à divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e propiciando a formação omnilateral de todos os homens:

Eu diria que a tarefa central dos educadores que se colocam no campo do marxismo implica em um duplo e concomitante movimento: trata-se de **empreender a crítica à educação burguesa** evidenciando seus mecanismos e desmistificando sua justificação ideológica; ao mesmo tempo, cabe realizar o segundo movimento que implica **reorganizar a prática educativa de modo a viabilizar, por parte das camadas dominadas à frente o proletariado, o acesso ao saber elaborado**. Esse acesso significa a apropriação dos conteúdos sistematizados dos quais os trabalhadores necessitam para potencializar sua luta em defesa de seus interesses contra a dominação burguesa. É por esse caminho que a ideologia proletária, isto é, a expressão elaborada dos interesses dos trabalhadores poderá se configurar com um poder lógico e uma força política capaz de disputar com a ideologia burguesa a hegemonia da sociedade. **Nesse processo a escola desempenha papel fundamental**, pois é ela que abre, por meio da alfabetização, as portas da cultura letrada no âmbito da qual se dá a elaboração do saber e o desenvolvimento do conhecimento científico. Portanto, os educadores que se colocam no campo do marxismo deverão ter clareza de que, se a burguesia se serve do saber elaborado para reforçar sua dominação, isso se deve ao fato de que ela busca se apropriar com exclusividade dessa forma de saber, excluindo dela os trabalhadores. Segue-se, pois, que o saber elaborado é colocado a serviço da burguesia, o que lhe dá a aparência de que se trata do próprio saber burguês. Na medida, porém, em que, **pela análise do desenvolvimento histórico propiciado pela teoria marxista, nos damos conta de que o saber elaborado não é inerentemente burguês, mas é produzido pelo conjunto dos homens ao longo da história**, nos defrontamos com a seguinte tarefa: desarticular da ideologia burguesa o saber elaborado e rearticulá-lo em torno dos interesses dos trabalhadores. É esse o trabalho que nos cabe desenvolver como educadores, como o têm evidenciado os principais teóricos do marxismo (SAVIANI, 2009b, p. 114-115) (destaque nosso).

Ciente de nossas limitações e fragilidades, esperamos que este estudo tenha conseguido apontar algumas contradições e possibilidades de superação da educação escolar, da cultura corporal e do tempo livre em áreas de reforma agrária na perspectiva da emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, s.d.

ALVES, G. Trabalho, subjetividade e lazer: estranhamento, fetichismo e reificação no capitalismo global. In: PADILHA, V. (Org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 19-49.

ANTUNES, R. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas de educação no modo de produção capitalista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 25-33, jun. 2009.

_____. O trabalho e sua nova morfologia face à reestruturação produtiva. In: GARCIA, C. C.; HÚNGARO, E. M.; DAMASCENO, L. G. **Estado, política e emancipação humana: lazer, educação, esporte e saúde como direitos sociais**. Santo André-SP: Alpharrabio, 2008, p. 35-60.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio e metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAÚJO, M. N. R. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun 2003.

A VERDADE. Revista teórica da 4ª Internacional. n. 71, dez. 2011.

BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 01-36.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **L'École capitaliste em France**. Paris: François Maspero, 1977.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Manual de operações. Brasília: MDA/INCRA, 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 36 de 13 de março de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01 de 03 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002.

_____. **Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010. Dispõe Sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Brasília: Congresso Nacional, 2010.

_____. **Lei nº 8.629 de 25 de fevereiro de 1993. Dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no Capítulo III, Título VII, da Constituição Federal**. Brasília: Presidência da República, 1993.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988.

_____. **Lei nº 4.504 de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República, 1964.

_____. **Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império**. Secretaria de Estado dos Negócios do Império, 1850.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, Jan/Jun 2003.

_____. **Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra.** Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

CAROS AMIGOS – a primeira à esquerda. **Governo abandona de vez a reforma agrária.** Ano XV, nov. de 2011. Disponível em <http://www.carosamigos.com.br>. Acesso em 03/01/2011.

CASAGRANDE, N. **O processo de trabalho pedagógico no MST: contradições e superações no campo da cultura corporal.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Serviço Social) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

CHAUI, M. **O que é ideologia.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. Introdução. In: LAFARGUE, P. **O direito à preguiça.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo Brasil 2011.** Goiânia: CPT Nacional Brasil, 2012. 182p.

D'AGOSTINI, A. A importância e a necessidade da teoria para a construção da escola do MST. In: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (Orgs.). **Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro.** São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 161-182.

_____. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro.** Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

_____. **Relatório Técnico da Atividade Curricular em Comunidade (EDC/ACC 456),** Faced/UFBA: Salvador-BA, 2007. (mimeografado).

_____. (Org.) **Relatório Técnico da Atividade Curricular em Comunidade (EDC/ACC 456),** Faced/UFBA: Salvador-BA, 2006. (mimeografado).

_____.(Org.) **Relatório Técnico do Projeto PRONERAUFBA,** Salvador: LEPEL/FACED/UFBA, 2005 (mimeografado).

DALMAGRO, S. L. A escola no contexto das lutas do MST. In: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (Orgs.). **Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 43-78.

DALMAGRO, S. L.; VENDRAMINI, C. R. O trabalho no campo e no contexto do MST. **Revista Motrivivência**, Ano XXII, n° 35, p. 130-146, dezembro/2010.

DATALUTA - **Banco de Dados da Luta pela Terra. Relatório 2010**. NERA - Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária, FCT/ UNESP: Presidente Prudente, outubro de 2011. Disponível em <http://www.fct.unesp.br/nera>. Acesso em 03/08/2012.

DELLA FONTE, S. S. **Os desafios da diferença e da diversidade na educação escolar**. Curso de formação continuada. Centro de Educação. UFES. Vitória-ES. 2011. (versão não publicada).

DELORS, J. *et. al.* **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO/MEC, 1996.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS – DIEESE. **Estatísticas do meio rural 2010-2011**. 4. ed. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos; Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural; Ministério do Desenvolvimento Agrário. São Paulo: DIEESE; NEAD; MDA, 2011.

DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011a, p. 07-22.

_____. Luta de classes, educação e revolução. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 128-138; fev. 2011b.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-50.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.) **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b, p. 203-222.

_____. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **A individualidade para-si**. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. *et. al.* A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 87-120.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

ELKONIN, D. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 11-28.

_____. Carta a B. Borgius. In: FERNADES, F. **Marx e Engels**: história. São Paulo: Ática, 1981.

ESCOBAR, M. O. Crítica à perspectiva da promoção da saúde e da aptidão física. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, n. 6, 2009. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/germinal/n6-032009.htm#sete>. Acesso em 27/02/2011.

_____. Cultura Corporal na escola: tarefas da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano VII, n. 08, p. 91-102, Dezembro, 1995.

ESCOBAR, M. O.; TAFFAREL, C. N. Z. A cultura corporal. In HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **Educação Física**: conhecimento e saber escolar. João Pessoa: EDUFPB, 2009, p. 173-180.

FERNANDES, B. M. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro** - formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (1979-1999). Tese

de Doutorado (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FERREIRA, A. L. A. Da produção do capitalismo no campo em geral à produção do capitalismo no campo brasileiro: a experiência do acampamento Carlos Marighella (MST/BA). **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 132-147; ago. 2010

GIRARDI, E. P. **Proposição teórico-metodológica de uma de uma cartografia geográfica crítica e sua aplicação no desenvolvimento do Atlas da Questão Agrária brasileira**. Tese de Doutorado (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

GOMES, C. L.(Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAZIANO DA SILVA, J. O desenvolvimento do capitalismo no campo e a reforma agrária, In: STÉDILE, J. P. (Org.) **A questão agrária hoje**. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002, p. 137 – 143.

GRAZIANO DA SILVA, J.; DEL GROSSI, M. E. **A evolução do emprego rural não-agrícola no meio rural brasileiro**. Seminário Internacional Campo-Cidade. PARANÁ/PNUD. Curitiba- PR. 1998. (versão ampliada não publicada).

GUZMÁN, E. S. **Sobre el campesinado, la globalización de la economía y el desarrollo rural**. Córdoba, Instituto de Sociología y Estudios Campesinos, Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos y Montes, Universidad de Córdoba. Mimeo, 20 p., 2000.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1977.

HOBBSAW, E. J. Introdução. In: MARX, K. **Formações econômicas pré-capitalistas**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **A era das revoluções: Europa 1789 – 1848**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

HUNGARO, E. M. **Trabalho, tempo livre e emancipação humana – os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

IANNI, O. **Origens agrárias do estado brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Políticas Sociais**: acompanhamento e análise. Brasília: IPEA, 2011. Disponível em <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em 03/08/2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Disponível em <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 03/08/2012.

_____. **Censo Agropecuário 2006**, Rio de Janeiro, 2006, p. 1-146. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 03/01/2011.

LAFARGUE, P. **O direito à preguiça**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

LÊNIN, V. I. As tarefas das uniões da juventude – discurso no III congresso de toda a Rússia da união comunista da juventude da Rússia – 02 de outubro de 1920. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 2-4, abr2011.

_____. **Cultura e revolução cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LEONTIEV, A. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978a.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Traduzido do francês por Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

_____. O homem e a cultura. In: ADAM, Y. *et. al.* **Desporto e desenvolvimento humano**. Lisboa: Seara Nova, 1977.

_____. **Cultura e revolução cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LESSA, S. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. São Paulo: Boitempo, 2002.

LOMBARDI, J. C. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Alínea, 2011.

_____. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels.** Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010a.

_____. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42; ago. 2010b.

_____. Modo de produção e educação: notas preliminares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 43-53, jun. 2009.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.) **Marxismo e Educação:** debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

LUKÁCS, G. Introdução aos escritos de estéticos de Marx e Engels. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura:** textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **El trabajo.** Buenos Aires: Herramienta, 2005.

_____. **Estética.** Traduzido do alemão por Manuel Sacristán, coleção “Instrumentos”, 4 vols. Barcelona: Grijalbo, 1982.

_____. **Ontologia do ser social:** os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARCASSA, L. Ócio. In: GOMES, C. L. (Org.). **Dicionário crítico do lazer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 165-172.

_____. **A invenção do lazer:** educação, cultura e tempo livre na cidade de São Paulo (1888-1935). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade federal de Goiás, Goiânia, 2002.

MARKUS, G. **Marxismo y “antropologia”.** Traduzido do alemão por Manuel Sacristan. Barcelona: Grijalbo, 1974a.

_____. **Teoria do conhecimento no jovem Marx.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974b.

MARSIGLIA, A. C. G. **Pedagogia histórico-crítica:** 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, J. S. **O cativo da terra**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Livre Docência) – Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

_____. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 43-58.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: EDUFRJ, 2011a.

_____. **Formações econômicas pré-capitalistas**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

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

_____. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão popular, 2009.

_____. **O capital: crítica da economia política – o processo de produção do capital**. Livro 1, v. 1, 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008a.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008b.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O capital: crítica da economia política – o processo de produção do capital**. Livro I, v. 1. Tomo 2. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1985.

_____. **O capital: crítica da economia política – o processo de produção do capital**. Livro 3, v. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

MARX, K.; ENGELS, F. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MASCARENHAS, F. Lazer e utopia: limites e possibilidades de ação política. In: SUASSUNA, D.; AZEVEDO, A. A. (Orgs.). **Política e lazer: interfaces e perspectivas**. Brasília: Thesaurus, 2007, p. 181-210.

_____. Em busca do ócio perdido: idealismo, panacéia e predição histórica à sombra do lazer. In: PADILHA, V. (Org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 75-103.

_____. **Entre o ócio e o negócio: teses acerca da anatomia do lazer**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. “Lazerania” também é conquista: tendências e desafios na era do mercado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 73-90, mai./ago. 2004.

_____. **Lazer como prática de liberdade**. Goiânia: UFG, 2003.

MAZZETTO SILVA, C. E. Territorialidade camponesa e agronegócio: o sentido e a sustentabilidade dos territórios rurais em questão. In: BEZERRA, A. C. A.; GONÇALVES, C. U.; NASCIMENTO, F. R.; ARRAIS, T. A. **Itinerários geográficos**. Niterói: EDUFF, 2007, p. 215-242.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A Mundialização da Educação**. Alagoas: Edufal, 2004.

MENEZES NETO, A. J. **Para além da terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MONTAÑO, C. Políticas sociais: seus fundamentos lógicos e suas circunstâncias históricas. In: GARCIA, C. C.; HÚNGARO, E. M.; DAMASCENO, L. G. **Estado, política e emancipação humana: lazer, educação, esporte e saúde como direitos sociais**. Santo André-SP: Alpharrabio, 2008, p. 77-94.

MST. **Os assentamentos no centro de nossas ações**. S.l. Novembro de 2006. (Não publicado).

_____. **Dossiê MST Escola – Documentos e estudos 1990 – 2001**. São Paulo: Iterra, 2005.

MUNNÉ, F. **Psicosociología del tiempo libre: un enfoque crítico**. México: Trillas, 1980.

NAVARRO, V. L. Trabalho, saúde e tempo livre sob os domínios do capital. In: PADILHA, V. (Org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 50-74.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. Estado, política e emancipação humana. In: GARCIA, C. C.; HÚNGARO, E. M.; DAMASCENO, L. G. **Estado, política e emancipação humana: lazer, educação, esporte e saúde como direitos sociais**. Santo André-SP: Alpharrabio, 2008, p. 13-34.

_____. **Marxismo impenitente: contribuição à história das ideias marxistas**. São Paulo: Cortez, 2004.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NONATO, S. M. G. S.; TAFFAREL, C. N. Z. Educação Física e educação do campo: análise da produção do conhecimento. **Anais: V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**. Florianópolis: UFSC, 2011, p. 1-17.

OLIVEIRA, B. A. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. **Método histórico-social na Psicologia Social**. São Paulo: Vozes, 2005, p. 25-51.

_____. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. OLIVEIRA, B. A.; DUARTE, N. (Orgs.). **A socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990, p. 91-104.

OLIVEIRA, B. A.; DUARTE, N. **A socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório UNESCO sobre Ciência 2010**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/brasil/home/>. Acesso em 16/07/2011.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PADILHA, V. Consumo e lazer reificado no universo onírico do *shopping center*. In: PADILHA, V. (Org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 126-155.

_____. **Tempo livre e capitalismo: um par imperfeito**. Campinas: Alínea, 2000.

PAIVA, V. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, 2000.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PEIXOTO, E. M. M. Notas introdutórias sobre a teoria e as categorias centrais para a pesquisa da problemática do lazer. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 332-346, abr. 2011.

_____. Fundamentos marxistas: modo de produção como eixo para uma síntese em perspectiva histórica da relação trabalho/educação física, esportes e lazer. **Motrivivência**, ano XXII, nº 35, p. 99-112, dez./2010.

_____. Modo de produção da existência: categoria chave para a compreensão da problemática do lazer. In: 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambú - MG. **Anais: Constituição Brasileira: Direitos Humanos e Educação**, 2008.

_____. **Estudos do lazer no Brasil: apropriação da obra de Marx e Engels**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PIMENTEL, G. G. A. Localismo e globalismo na esportivização do rodeio. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 91-104, set. 2006.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Organização das Nações Unidas. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2010**. Brasília: PNUD/ONU, 2010. Disponível em <http://www.pnud.org.br/IDH.aspx>. Acesso em 16/07/2011.

RANIERI, J. Apresentação – sobre os chamados manuscritos econômico-filosóficos de Karl Marx. In: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

ROCHA, L. B. **A região cacauzeira da Bahia**: dos coronéis à vassoura-de-bruxa - saga, percepção e representação. Ilhéus: Editus, 2008.

RODRIGUES, J. P. **O serviço de recreação operária e a socialização do trabalhador sindicalizado no Brasil**: 1943-1964. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SANTOS, C. F. Pedagogia histórico-crítica e movimentos sociais populares: para além das dicotomias entre práticas educativas escolares e não escolares. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 181-206.

SANTOS JÚNIOR, C. L. *et. al.* Mutirões e círculos de esporte e lazer: bases teórico-metodológicas do projeto de ensino e investigação. In: COLAVOLPE, C. R.; TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L. **Trabalho pedagógico e formação de professores / militantes culturais**: construindo políticas públicas para a Educação Física, esporte e lazer. Salvador: EDUFBA, 2009a, p. 27-32.

SANTOS JÚNIOR, C. L. *et. al.* A base conceitual sobre formação de professores e militantes culturais. In: COLAVOLPE, C. R.; TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L. **Trabalho pedagógico e formação de professores / militantes culturais**: construindo políticas públicas para a Educação Física, esporte e lazer. Salvador: EDUFBA, 2009b, p. 33-46.

SANTOS JÚNIOR, C. L. *et. al.* Mutirões e círculos populares de educação, cultura, esporte e lazer no campo. In: COLAVOLPE, C. R.; TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L. **Trabalho pedagógico e formação de professores / militantes culturais**: construindo políticas públicas para a Educação Física, esporte e lazer. Salvador: EDUFBA, 2009c, p. 57-68.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAVIANI, D. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 121-148.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009a.

_____. Modo de produção e pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009b.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008a.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios de uma sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.) **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b, p. 223-274.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVEIRA, M; LINHALES, M. A. Os divertimentos infantis no projeto educacional da ABE em 1927: moral, civismo e alegria são. **Anais**. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia, UFU, 2006.

STÉDILE, J. P. **Questão agrária no Brasil**. 11. ed. São Paulo: Atual, 2011.

_____. Crise e revolução: o movimento dos trabalhadores do campo. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 112-127, jan. 2010.

SOARES, C. L. *et. al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

TAFFAREL, C. N. Z. Marxismo e educação: contribuição ao debate sobre a teoria educacional e a transição. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 257-270, abr. 2011.

_____. **Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico**: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na educação física. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, 2011. Disponível em <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br>. Acesso em 13/04/2012.

_____. Pesquisa, prática pedagógica e projeto histórico. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 79-89; ago. 2010.

_____. Crítica às proposições pedagógicas da educação física **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, n. 6, 2009a. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/germinal/n6-032009.htm#sete>. Acesso em 27/02/2011.

_____. O "letramento" na Educação Física. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, 2009b. Disponível em <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br>. Acesso em 10/01/2010

_____. Lazer e projeto histórico. **Revista Impulso**, Piracicaba, 16(39): 91-106, 2005.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. Cultura corporal e os dualismos necessários à ordem do capital. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, p. 11-13, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/germinal/n9-112009.htm#7cultura>. Acesso em 23/4/2011

_____. **Educação Física e movimentos de luta sociais**. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, 2008. Disponível em <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br>. Acesso em 18/07/2010.

_____. **Mas, afinal, o que é Educação Física? Reafirmando o marxismo contra o simplismo intelectual.** Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, 2004. Disponível em <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br>. Acesso em 10/01/2010.

TAFFAREL, C. N. Z.; LACKS, S.; SANTOS JÚNIOR, C. L. **Teorias educacionais e trabalho pedagógico:** realidade e possibilidade. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, 2009. Disponível em <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br>. Acesso em 28/02/2010.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L.; COLAVOLPE, C. R. **Superação da empiria fetichizada da experiência:** a base comum nacional como matriz para as Diretrizes Curriculares Nacionais na formação de professores. (no prelo).

TAFFAREL, C. N. Z.; SCHNEIDER, M. C.; NONATO, S. M. G. S. **Formação de professores e militantes culturais:** uma reflexão teórica a partir das atividades curriculares nas áreas de reforma agrária. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/index.php/producao/artigos/view/download/23.html>. Acesso em 04/10/2012.

TAFFAREL, C. N. Z. *et. al.* Oficina de construção de conhecimentos sobre a cultura corporal em movimentos de lutas sociais da classe trabalhadora do campo no Brasil. **Revista Ágora para la EF y el Deporte**, n. 6, 2008, p. 19-42.

_____. *et. al.* A construção da teoria pedagógica com categorias de práticas da cultura corporal no Proneira / Lepel / UFBA. **Anais:** XXVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do I Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Porto Alegre, 2005.

TEIXEIRA, D. R. **A necessidade histórica da cultura corporal: possibilidades emancipatórias em áreas de reforma agrária – MST/BA.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Trabalho, educação e prática social.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 44-93.

TONET, I. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005.

TROTSKY, L. **Questões do modo de vida.** São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

_____. Cultura e socialismo. In: MIRANDA, O. **Leon Trotsky: política**. São Paulo: Ática, 1981.

VENDRAMINI, C. R. **A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético**. Conferência proferida no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília, agosto de 2008.

_____. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

WERNECK, C. L. G. Lazer e mercado: panorama atual e implicações na sociedade brasileira. In: WERNECK, C. L. G.; STOPPA, E. A.; ISAYAMA, H. F. (Orgs.). **Lazer e mercado**. Campinas: Papyrus, 2001, p. 13-44.

ANEXOS

ANEXO 1**PESQUISA: CULTURA CORPORAL E TEMPO LIVRE EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA:
NOTAS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E DA EMANCIPAÇÃO HUMANA****Pesquisador: Prof. Tiago Nicola Lavoura****ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA – MST – ASSENTAMENTO TERRA VISTA****Cargo ou função:** _____

1) Como você caracteriza, de maneira geral, o trabalho diariamente realizado no assentamento pelos produtores (ocupação e uso da terra / bens e produtos gerados / venda e consumo / relação homem x natureza)?

2) Como você caracteriza as relações sociais na produção do assentamento (divisão social do trabalho / distribuição e consumo / organização política e de resistência na luta em geral / relações de produção com o projeto histórico de sociedade)?

3) Como se dá a organização dos assentados no tempo de não trabalho? O que é feito no tempo livre? Como as pessoas se relacionam, se divertem, descansam, festejam, se encontram?

4) Como os assentados organizam, criam e apropriam da cultura de forma geral? Como a cultura no assentamento e no MST contribui para a formação humana?

5) Existe uma política cultural organizada no assentamento? Fale sobre ela. É possível afirmar que exista um Projeto Político Cultural no assentamento e no MST?

6) De que forma esta política cultural está direcionada para as perspectivas de organização e transformação da sociedade almejada pelo MST? Quais as possibilidades formativas desta cultura na perspectiva da emancipação humana?

7) Existem momentos de vivência e experimentação de práticas da cultura corporal (a educação física e suas manifestações, como o jogo, a brincadeira, o esporte, a dança, a capoeira, as lutas, a ginástica) no assentamento e no MST de forma geral? Quais são estes momentos e como se organizam?

8) Existe uma política cultural e educacional voltada especificamente para as práticas da cultura corporal no assentamento e no MST? Estas práticas apresentam possibilidades formativas na perspectiva da emancipação humana?

9) As escolas do assentamento possuem nos seus projetos políticos pedagógicos uma política cultural com possibilidades formativas na perspectiva da emancipação humana? A cultura corporal está incluída nestes projetos políticos pedagógicos?

10) A forma como o trabalho e a produção são organizados no MST e no assentamento trazem alguma influência para a forma de organização e vivência da cultura de forma geral e da cultura corporal de maneira específica (há relação entre trabalho/educação/cultura/cultura corporal)?

ANEXO 2**PESQUISA: CULTURA CORPORAL E TEMPO LIVRE EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA:
NOTAS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E DA EMANCIPAÇÃO HUMANA****Pesquisador: Prof. Tiago Nicola Lavoura****ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA – Educação Escolar do MST**

1) De maneira geral, de que forma você relaciona a disciplina Educação Física com a educação e com a cultura, de maneira mais ampla?

2) Como você organiza o trabalho pedagógico na disciplina Educação Física? Descreva um pouco dos seus objetivos, conteúdos, teoria pedagógica, métodos de ensino e avaliação junto a este componente curricular.

3) Existe algum envolvimento seu e de sua disciplina escolar com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST? Você busca relacionar os direcionamentos políticos e pedagógicos do MST junto ao seu trabalho na escola?

4) Você conhece a produção teórica do MST sobre Educação e Cultura? Você participa dos encontros e reuniões do Setor de Educação do assentamento e do MST?

5) Você conhece a política cultural e educacional do MST? De que forma os conteúdos trabalhados em sua disciplina curricular se vinculam com a vida dos assentados e com as questões do MST?

6) De que forma os conteúdos da cultura corporal trabalhados na disciplina Educação Física podem contribuir para o projeto de Emancipação Humana do MST?

7) De que maneira os conteúdos da cultura corporal desenvolvidos nas aulas de Educação Física na escola passam a fazer parte da vida dos assentados nos momentos de tempo livre e lazer? Você percebe que estes conteúdos estão presentes na vida não escolar dos alunos?

8) Existe uma política cultural e educacional da sua escola voltada especificamente para as práticas da **cultura corporal** no assentamento e no MST? Estas práticas apresentam possibilidades formativas na perspectiva da emancipação humana?

9) A escola do assentamento possui no seu projeto político pedagógico uma política cultural com possibilidades formativas na perspectiva da emancipação humana? A cultura corporal está incluída neste projeto político pedagógico?

10) A forma como o trabalho e a produção são organizados no MST e no assentamento trazem alguma influência para a forma de organização e vivência da cultura de forma geral e da cultura corporal de maneira específica nas suas aulas (há relação entre trabalho/educação/cultura/cultura corporal)?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

Você está sendo convidado para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa a qual busca investigar as possibilidades dos conteúdos da cultura corporal, enquanto conteúdos do tempo de não trabalho, tempo de lazer, em atividades formativas, de projetos educacionais e de política cultural no campo e em áreas de reforma agrária, na perspectiva da formação humana emancipatória.

No caso de aceitar fazer parte da mesma, você responderá a um questionário com perguntas abertas para fins da pesquisa. A sua participação será de extrema importância, possibilitando a construção de novos conhecimentos a respeito das possibilidades formativas da cultura corporal no âmbito do lazer em projetos políticos emancipatórios no campo e em áreas de reforma agrária.

Cabe ressaltar que você terá liberdade para pedir esclarecimentos sobre qualquer questão, bem como, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que desejar, sem que isto leve você a qualquer penalidade. Sua participação na mesma, também, não gerará nenhum tipo de risco físico, moral e/ou psicológico.

Como responsável por este estudo, tenho o compromisso de manter em sigilo todos os dados pessoais confidenciais, bem como, indenizá-lo(a) se sofrer algum prejuízo físico ou moral por causa do mesmo.

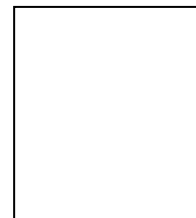
Assim, se está claro para o senhor(a) a finalidade desta pesquisa e se concorda em participar como voluntário, solicito que assine neste documento.

Meus sinceros agradecimentos por sua colaboração.

Tiago Nicola Lavoura
Pesquisador responsável
Tel (73) 9155-9759

Eu _____, RG _____ aceito participar das atividades da pesquisa **“CULTURA CORPORAL E TEMPO LIVRE EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA: NOTAS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E DA EMANCIPAÇÃO HUMANA”**. Fui devidamente informado que irei responder a um questionário para fins de pesquisa, bem como, ocorrerão observações de algumas de minhas atividades no tempo de trabalho e em meu tempo livre. Foi-me garantido que possa retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros pessoais não relacionados à pesquisa serão tratados confidencialmente.

Local e data: _____, ____/____/_____.



Assinatura

Impressão digital do polegar