

BARBARA CRISTINA PUPIO • ELSON MOURA DIAS JUNIOR
ITAMAR SILVA DE SOUSA • JOÃO PAULO DÓRIA DE SANTANA
MARCELO PEREIRA DE ALMEIRA FERREIRA • OTÁVIO LUÍS
PINHEIRO ARANHA • ROGERIO MASSAROTTO DE OLIVEIRA



MARXISMO E POLÍTICAS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO

MARXISMO E POLÍTICAS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO

ELZA MARGARIDA DE MENDONÇA PEIXOTO (ORG.)



GÁRGULA

PORTO ALEGRE
2022

Copyright © 2021 by Elza Margarida de Mendonça Peixoto (Org.) e autores/as

Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sem a expressa autorização da editora.

Este livro foi revisado segundo o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

A marca **Edições Gárgula** está organizada como Selo Editorial do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História Contemporânea da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (NEPHC/FH/UFG) e do Grupo de Pesquisa Capitalismo e História: Instituições, Cultura e Classes Sociais (UFG/CNPq). Seu propósito editorial é o de publicar a produção intelectual dos professores e pesquisadores que compõem o NEPHC e o GP Capitalismo e História, além de outros autores convidados pelos editores. Trata-se de um Selo Editorial de autores associados e sem fins lucrativos.

EDITORES

Prof. Dr. David Maciel (FH/UFG)

Prof. Dr. João Alberto da Costa Pinto (FH/UFG)

CONSELHO EDITORIAL

Atanásio Mykonios (UFVJM)

Carla Luciana (UNIOESTE)

Cláudio Maia (UFG/Catalão)

Dilma de Paula Andrade (UFU)

Eurelino Coelho (UEFS)

Fábio Maza (UFS)

Gilberto Calil (UNIOESTE)

Gilson Dantas (NEPHC)

Lucia Bruno (USP)

Marcos Del Roio (UNESP/Marília)

Maria Leticia Corrêa (UERJ)

Maurício Sardá de Faria (UFPB)

Paulo Vergílio Marques Dias (GPEL/USP)

Ricardo Müller (UFSC)

Walmir Barbosa (IFG/Goiânia)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

(Org.) Marxismo e políticas de trabalho e educação / Elza Margarida de Mendonça Peixoto (Org.).

Porto Alegre: Elza Margarida de Mendonça Peixoto: Edições Gárgula, 2022.

Bibliografia

Vários colaboradores.

ISBN: 978-65-00-36025-7 (VERSÃO IMPRESSA)

1. Ciência política 2. Educação 3. Educação - Finalidades e objetivos 4. Marxismo 5. Materialismo dialético
6. Política do trabalho - Brasil 7. Professores - Formação I. Peixoto, Elza Margarida de Mendonça.

21-92907

CDD-370.193

Projeto gráfico, editoração eletrônica e revisão final | *Carol Piva*

Imagem da capa: *Los Frutos* (2015), de Diego Rivera | Extraída do site oficial do Governo do México (<https://murales.sep.gob.mx>)

MARXISMO E POLÍTICAS DE TRABALHO E EDUCAÇÃO

ELZA MARGARIDA DE MENDONÇA PEIXOTO (ORG.)

Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Barbara Cristina Pupio

Elson Moura Dias Junior

Itamar Silva de Sousa

João Paulo Dória de Santana

Marcelo Pereira de Almeida Ferreira

Otávio Luís Pinheiro Aranha

Rogério Massarotto de Oliveira

SUMÁRIO

Notas para uma direção materialista e dialética para a formação de professores	06
Elza Peixoto	
Cadeia produtiva da indústria da cultura corporal em academias de ginástica: nexos e determinações da reestruturação produtiva no processo de divisão da formação em educação física	20
Bárbara Cristina Pupio	
Contribuição à crítica da economia política do esporte: as relações entre a produção e circulação do mixed martial arts (MMA) e a extração e realização da mais-valia	40
Elson Moura Dias Junior	
Crítica à política de ciência, tecnologia e inovação (CT&I) e a intensificação do trabalho nas IFES	58
João Paulo Dória de Santana	
A formação de professores em exercício na Bahia (2007-2018): limites e contradições	80
Itamar Silva de Sousa	
A organização dos conhecimentos sobre o jogo na formação inicial de professores de educação física	100
Rogério Massarotto de Oliveira	
O prefácio de homo ludens, de Johan Huizinga: o horizonte da crítica à centralidade do lúdico na formação humana	122
Marcelo Pereira de Almeida Ferreira	
Leon Trotsky e educação: contribuições ao debate sobre educação socialista	140
Otávio Luiz Pinheiro Aranha	

NOTAS PARA UMA DIREÇÃO MATERIALISTA E DIALÉTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ELZA PEIXOTO*

* **Elza Peixoto** é professora associada II da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8251505193270837>. E-mail: elza.peixoto@ufba.br.

Em termos ontognosiológicos materialista-dialéticos, aquilo que vimos sendo encontra-se *determinado* não por uma predefinição projetada na ideia de todo um futuro ser – como quer nos fazer crer a antirrevolucionária ideologia clerical a que recorrem os burgueses no desespero de preservar seus interesses –, mas pelo *estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção da existência que nos produziram*. E de tal forma é a injunção desta determinação que a carga genética vai subsumindo ao grau de desenvolvimento das relações nas quais vamos – nos tornando seres sociais (LEONTIEV, 2004, p. 279-302) – sendo. Nesta lógica, é na procura pelas múltiplas determinações do modo como vamos nos tornando o que somos enquanto seres particulares – profundamente vinculados à coletividade em que nos constituímos – que compreendemos a natureza da nossa experiência.

Por esta perspectiva, conhecemos, quando reconhecemos as *múltiplas determinações* do *ser* de quem procuramos conhecer com verdade. Trazendo a abstração mais próxima da forma concreta de onde partimos para construí-la, como conhecer um coletivo de investigação ou um investigador? O caminho assoma na síntese do Marx do *Prefácio* de 1857:

Assim como não se julga um indivíduo pela ideia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela mesma consciência de si; é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre forças produtivas sociais e as relações de produção (MARX, 1977, p. 25)

E aqui, é necessário ter em conta aquela noção de centralidade do modo de produção da vida (MARX, K. ENGELS, 2007) a partir da qual

Marx e Engels vão revolucionar a dialética hegeliana e o materialismo até então existentes (BARATA-MOURA, 2016, p. 319-329): apanhar com verdade o *ser realmente existente* é dar atenção ao modo como é determinante deste processo de ser, o estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção em que o ser vai sendo gestado organicamente criatura. É sob condições anteriores alheias a qualquer nota de nossas consciências subjetivas que homens e mulheres nascemos e vamos sendo, de forma que fazemos a história não como queremos – de acordo com uma nossa visão inata genial do existente; pelo contrário, é de acordo com as condições que nos são legadas pelo passado que nos tornamos o que somos e avaliamos o que vivemos (MARX, 1978). Este é rigorosamente o ponto a partir do qual procuramos compreender e explicar o processo da nossa produção como um coletivo de investigação.

Os grupos de pesquisa relacionam-se de forma subordinada com a política nacional de ciência e tecnologia cuja explicação/compreensão deve sempre ser apanhada/buscada nos nexos entre o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção próprias da formação social brasileira em articulação subordinada com as relações de produção capitalistas mundiais nas quais estamos inseridos. Sob esta perspectiva, defendemos que o grau de desenvolvimento da política de ciência e tecnologia brasileira reflete/expressa a luta de classes/frações de classes e a disputa pelo desenvolvimento das forças produtivas no Brasil.

Do Brasil, situamo-nos em um território com *veias abertas* (GALEANO, 2007); constituímos a massa continental que flutua anexada à América do Norte em um longo processo de invasão e usurpação territorial, extermínio dos povos originários e espoliação das riquezas em flora, fauna e minerais.

Uma tal relação subordinada às relações de produção capitalistas mundiais em desenvolvimento, nas quais se movem o império português, o império inglês, o império norte-americano, nas quais vai sendo gestada e gerida a formação social brasileira, condiciona sobremaneira

o desenvolvimento de nossas forças produtivas e nossas relações de produção (HARDMAN & LEONARDI, 1982).

Nos projetos do grande capital nascente, a América do Sul foi sempre um grande celeiro por ser esvaziado, que, para tanto, demandou por aqui braços a trabalhar: povos originários, diferentes nações de África, europeus excedentes foram todos empurrados para esta terra com a única finalidade de desbastar matas (e comercializar madeira), abrir crateras (e extrair e comercializar minérios – entre outros, ferro, ouro, diamantes¹), plantar e colher (cana-de-açúcar, café, algodão) e criar (imensos rebanhos de gado bovino de corte). A *História da Indústria e do Trabalho no Brasil* (HARDMAN & LEONARDI, 1982) evidencia quanto nossos usurpadores trabalharam e trabalham para impedir que este território constituísse/constitua autonomia e soberania territorial, política, científica e técnica.

É do seio do lento processo de industrialização (MARINI & SILVA, 2011) arrancado das contradições² entre interesses do capital monopólico e da classe trabalhadora que vai se formando no Brasil (nesta mistura particular de povos de todo o mundo que trouxeram consigo suas referências revolucionárias) uma política nacional de ciência e tecnologia³ que, segundo a literatura, é movida com a criação dos organismos que ficarão incumbidos de projetar e fomentar o seu desenvolvimento – a Capes e o CNPq em 1951. O método a partir do qual fazemos a crítica

1 Até hoje os minérios são uma das principais fontes de acumulação privada no Brasil, com um faturamento de 70 bilhões no primeiro trimestre de 2021, produzindo-se ferro, ouro, cobre, bauxita, água mineral, granito, calcário dolomítico, areia, fosfato, níquel, manganês e nióbio. Informações disponíveis em: <<https://ibram.org.br/wp-content/uploads/2021/06/infografico-mineracao-em-numeros-lo-TRI2021-FINAL.pdf>>. Não estão contabilizados aqui o petróleo e gás. Para mais detalhes, ver Portal da Mineração: <<https://portaldamineracao.com.br/acervo/publicacoes>>. Acessos em: 07.07.2021.

2 Em síntese que apanha parcialmente a questão, mas a reconhece: “Na maioria dos países em desenvolvimento, em especial os da América Latina, ainda não foi possível estruturar “coalizões políticas capazes de equacionar minimamente a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico” (SOUSA, 2006, p. 21) e que, ao mesmo tempo, visem a inclusão social” (BUFREM et al., 2018, p. 12).

3 Para notas acerca da história desta política de ciência e tecnologia, cf. LEMOS & CARIO, 2013; BUFREM et al., 2018, p. 10.

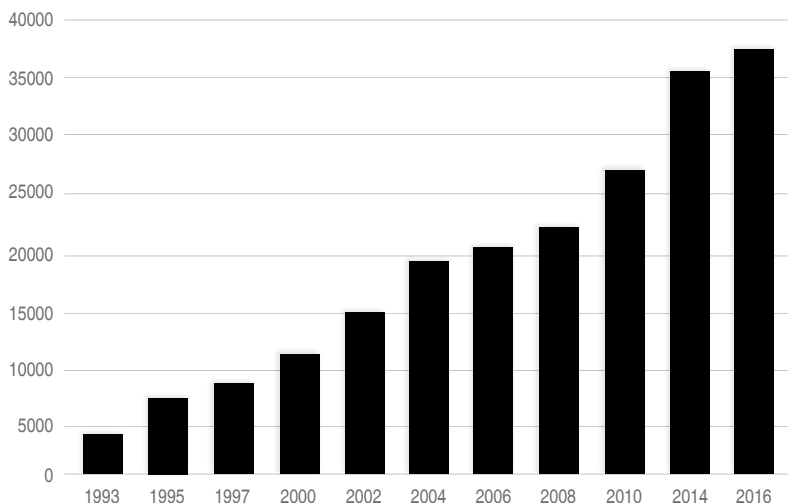
do existente alerta para a prudência na expectativa de encontrar a raiz da PNCT&I olhando para estas agências de fomento. Se tomarmos como referência exclusivamente o ramo da indústria de mineração, podemos nos surpreender com o volume de documentos produzidos por este setor que evidenciam: i) balanço da riqueza mineral brasileira (IBRAM, 2020); ii) demandas e reivindicações do empresariado deste setor em termos de políticas públicas (IBRAM, 2018b) e de um plano de ciência, tecnologia e inovação (MCTIC, 2018), que inclui iii) o levantamento e a catalogação dos Centros de Tecnologia Mineral do Brasil⁴ que poderão estar na base da explicação da prioridade dos editais publicados pelo CNPq, por exemplo.

Ainda que fruto de longa luta, a política Nacional de Ciência e Tecnologia é muito recente (SILVA et al., 2011; LEMOS & CARIO, 2013), datando o seu início efetivo da segunda metade do século XX (LEMOS & CARIO, 2013) – o Ministério da Ciência e Tecnologia, a título de exemplo, foi produzido em 1985 (MARINI & SILVA, 2011). No desenvolvimento desta política recheada de contradições, movem-se as universidades e, sob demanda, os grupos de pesquisa como unidades organizativas de investigação compostas por pesquisadores experientes e em formação que vão constituindo a base dos Programas de Pós-Graduação⁵ nas várias áreas do conhecimento, começando estes grupos a serem formalmente cadastrados e acompanhados pelo CNPq em 1992.⁶ Dados do próprio CNPq evidenciam a importância crescente destas organizações no interior das Universidades:

4 O mapeamento de Centro de Tecnologia Mineral no Brasil, a título de exemplo, reconhece a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Instituto federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) (IBRAM, 2018a).

5 Observe-se o incentivo à criação dos cursos de pós-graduação data dos anos 1970 (BUFREM et al., 2018, p. 20).

6 Disponível em: <http://santaines.ufrpe.br/prppg/novo_prppg/index.php/pesquisa/diretorio-gpcnpg>. Acesso em: 03.07.2021.

Gráfico 1. Número de Grupos de Pesquisa no Brasil – 1993-2016

Fonte: Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, Lattes.⁷

Inicialmente concentrados no Sul e Sudeste do Brasil (SILVA et al., 2011; SILVA, 2000), estes grupos vão se constituindo e expandindo no processo de instalação e expansão da pós-graduação a partir dos anos 70.

Desenvolvem-se subordinados a uma *política de formação para a ciência e tecnologia* marcada pelo pífio investimento (SILVA et al., 2011; SILVA, 2000) público e privado; pela tentativa de aumento deste investimento com a expansão de fundos⁸ e fundações de apoio à pesquisa a partir de 1988;⁹ pelo esforço de acompanhar o “modelo internacional

⁷ Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>>. Acesso em: 09.07.2021.

⁸ Os Fundos Setoriais foram criados em 1999 (MARINI & SILVA, 2011, p. 19).

⁹ A partir da Constituição de 1988, abriu-se a possibilidade de captação de recursos via fundações para o apoio à pesquisa desenvolvida nas universidades públicas, com intenção de “fortalecer e descentralizar o sistema nacional de pesquisa e desenvolvimento”, promovendo a “formação e fixação de pesquisadores e a criação de condições mínimas locais para o desenvolver pesquisa com eficiência e continuidade”. A maior parte destes recursos foi captada como frações de receitas

em busca de inovações que possam ser incorporadas nos mercados internacionais” (SILVA et al., 2011; SILVA, 2000; LEMOS & CARIO, 2013; MARINI & SILVA, 2011); portanto, profundamente descolados das expectativas de solução dos problemas nacionais (SILVA et al., 2011; SILVA, 2000); marcada pela falsa cisão entre política econômica/política de C&T e política educacional (MARINI & SILVA, 2011, p. 11 e 16); marcada por forte burocratização, seletividade e intermitente (SILVA, 2000, p. 68; LEMOS & CARIO, 2013, p. 7; BUFREM et al., 2018, p. 11), cujo resultado efetivo vem sendo a produção de mão de obra qualificada para o projeto de expansão da formação superior no Brasil (SILVA, 2000; MARINI & SILVA, 2011, p. 11 e 24) que avança para atender aos interesses privados no âmbito (i) da venda de serviços educacionais¹⁰ e (ii) do desvio de todo o parque brasileiro de desenvolvimento de Ciência, Tecnologia e Inovação a serviço da acumulação privada,¹¹ comprometendo-se definitivamente uma política de ciência e tecnologia soberana (MARINI & SILVA, 2011, p. 15).

Neste processo de desenvolvimento de uma política nacional de ciência e tecnologia, na qual se desenvolve a universidade brasileira, nas demandas pela educação básica para a atuação nos setores do comércio, da indústria e dos transportes, como contradição, encontramos a pressão por uma massiva formação de professores para o ensino na educação

estaduais em fundações instaladas nos próprios Estados. Silva, entretanto, argumenta: “Segundo Ferreira Filho (1993), o total de recursos a serem transferidos por 22 Estados e Distrito Federal seria, em 1991, US\$ 317 milhões (US\$ 247 milhões excluindo São Paulo). Em 1992, porém, excluindo São Paulo, as seis fundações e dois fundos já instalados receberam apenas US\$ 21.3 milhões, correspondentes a 16.9% do que deveriam receber no período” (SILVA, 2000, p. 64 e 70; BUFREM et al., 2018, p. 19-20).

10 O Censo da Educação Superior (INEP, 2020) evidencia que, das 8.603.834 matrículas no ensino superior público em 2019, 6.523.678 encontravam-se na iniciativa privada. Em 2019, o número total de vagas presenciais e a distância ofertadas pela iniciativa privada foi de 15.587.493. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acesso em: 07.07.2021.

11 Veja-se o PL 3076/2020 – *Future-se. Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores*. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1900012&filename=PL+3076/2020>. Acesso em: 07.07.2021.

básica e na educação superior, pensada a partir das orientações dos organismos internacionais (MELO, 2004) subordinados às determinações do grande capital. É neste projeto de ciência e tecnologia que permanece subordinado e controlada com mãos férreas pelo grande capital, que nós do M.T.E. (disputando a direção da formação e da organização da classe trabalhadora brasileira) vamos nos tornando o que podemos ser, no interior de uma Universidade Federal e de Universidades Estaduais que são forjadas no Estado da Bahia. Este último, um dos 09 Estados da Região Nordeste do Brasil, que, como já vimos, teve retardado o processo de criação e desenvolvimento de universidades.

Vindos de muitos lugares, unifica-nos a condição objetiva de sermos professores da educação básica e do ensino superior que nos formamos nos últimos 35 anos de predomínio da direção neoliberal da economia e das políticas sociais. É, pois, o esforço de reconhecer a natureza da experiência que nos movimenta e unifica, que vai nos definindo.

A projeção da formação de professores no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação – M.T.E FAGED UFBA orienta-se pelas expectativas de

- (1) produção de *um coletivo de investigação* que *pense* a formação de professores como parte de um processo mais amplo de disputa/ luta de classes e projeção de posicionamento do Brasil nas relações internacionais, *com vistas à crítica das relações capitalistas de produção e a projeção da superação destas relações* – a formação do Grupo M. T. E. como um coletivo particular de investigação;
- (2) formação de cada pesquisador conforme a necessidade de pensar o objeto delimitado à luz do domínio de uma matriz teórica de investigação – a perspectiva materialista e dialética de análise da formação social brasileira;
- (3) por fim, a produção de um resultado particular de investigação que ainda que saído do seio das discussões coletivas apareça como síntese pessoal conforme a capacidade reunida pelo investigador no encontro com o grupo – a dissertação ou tese.

Este é rigorosamente o ponto a partir do qual pensamos e damos direção as questões que têm sido trazidas ao Grupo de Estudos e Pesquisas *Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação* – M.T.E. FAGED UFBA, vinculado ao *Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia*. Temos apresentado este conjunto de questões pensadas em perspectiva de totalidade na forma sintética geral de *políticas de trabalho e formação*, desdobradas em estudos:

- (1) de crítica da economia política que determina e explica todo o aparato jurídico-legislativo que regula o acesso aos bens social e historicamente produzidos – os meios de vida em geral, e em particular o trabalho, o salário, os alimentos, vestuário, habitação, moradia, tempo livre, conhecimento científico e a cultura em geral;
- (2) no seio à crítica da economia política, a crítica às condições de formação e de trabalho dos professores, enquanto os responsáveis diretos pela formação das novas gerações – nestas relações de produção que reconhecemos em processo de profunda transformação; e
- (3) no seio da crítica da formação de professores, nosso objeto particular, estão o estudo crítico (a) do pensamento social que fundamenta esta formação e (b) a procura de uma matriz de referência teórica que contribua para superar os limites sempre presentes em uma produção do conhecimento que procura acompanhar uma realidade dinâmica e profundamente contraditória.

Referimo-nos a um esforço gigantesco de, objetiva e subjetivamente, *pôr em questão* uma formação de professores que não nos preparou para conhecer, compreender e atuar na realidade em que somos chamados a intervir, em um momento de crise estrutural que coloca em xeque esta mesma existência objetiva e subjetiva.

Tratamos aqui do esforço gigantesco de trazer os problemas candentes de uma existência como membros da classe trabalhadora – em nossa contínua luta pelo direito a uma vida cheia de sentido – que, atuando na

área da educação, almeja reconhecer o que é a verdadeira “natureza” da nossa experiência. Não temos dúvida de que urge revolucionar o existente em procura do fim das cadeias radicais em que estão aprisionados os trabalhadores. Este processo exigente, por todo o lado, impõe desafios ao “ser consciente” que somos, como trabalhadores da educação que se movem na formação social brasileira, impondo-nos a árdua tarefa de recusar e derrubar barreiras, fronteiras e limites ao conhecimento.

Aquela formação medíocre por nós recebida não suporta as questões que se impõem na realidade do trabalho pedagógico em uma sociedade de classes! Nossas questões vão mais longe, e a matriz teórica que encontramos neste processo as reconfigura, as reposiciona. Avançamos, não porque fizemos melhor – um imenso desafio ante a falta de tempo, de espaço adequados de trabalho institucionais e domiciliares, de recursos financeiros, de carreira, de condições de trabalho, de salários, de respeito –, mas porque ousamos formular nossas questões, fora dos territórios nos quais fomos *aconicionados* pela formação inicial, em outro patamar.

O que trazemos a público com esta obra é aquilo que tem sido o *Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação*: um grupo de professores que prosseguiram na procura pela superação dos fundamentos da nossa formação (idealista, empirista, positivista, fenomenológica, pragmatista) em direção a uma abordagem materialista e dialética dos problemas objetivos que enfrentamos em nossa atuação como professores da educação básica e do ensino superior.

Construída em um processo conjunto – no qual a coerência é constantemente posta à prova pelas contradições próprias das condições de existência em relações de produção capitalistas –, há aqui uma direção política para a formação de professores. Ela certamente começa com a delimitação da concepção materialista e dialética como matriz de referência. Dada a vastidão de referenciais que reivindicam esta matriz teórica, o passo seguinte é admitir que fazemos muito – nas duras condições em que arrancamos a nossa formação – se compreendermos a obra dos fundadores Karl Marx e Friedrich Engels. Nesta direção, em

estudos coletivos (em disciplinas e seminários) e estudos individuais, vamos apropriando a obra clássica disponível em traduções para a língua portuguesa à luz das orientações da própria matriz teórica. São os objetos particulares de investigação que definem as relações a serem estabelecidas entre o referencial teórico e as questões postas pela realidade, quando pesa significativamente a revisão do conhecimento acumulado acerca dos objetos investigados por cada professor em formação, preferencialmente aquele que já passou por diálogo com o referencial teórico que adotamos. Deste movimento resulta a tomada de posição dos investigadores sobre a delimitação das perguntas centrais, dos objetivos possíveis de serem atingidos nas condições em que as pesquisas ocorrem.

O perfil deste coletivo determina uma formação que parte de uma militância organizada nas entidades sindicais da educação básica e do ensino superior ou até mesmo em coletivos e partidos políticos de esquerda. As questões que trazem decorrem da intervenção profissional, da militância sindical e da luta política, mas envolvem também o acompanhamento das polêmicas (e modismos) próprios dos debates marxistas acerca de questões teóricas conjunturais de caráter não pragmático. Pôr em debate estas questões teóricas, dando a elas a perspectiva de radicalidade que a conjuntura demanda, tem sido desafiante para todo o grupo.

O resultado destes primeiros oito anos de formação de doutores aparece aqui refletido em um conjunto de estudos que traduzem nossas inquietações conjuntas:

(1) o debate da *ontologia idealista que fundamenta a formação de professores* surge particularmente enfrentado (e em processo de superação) no esforço de acerto de contas com a obra de Johan Huizinga empreendido pelo Prof. Marcelo Pereira de Almeida Ferreira (*A centralidade do lúdico na formação humana: crítica das teses de Johan Huizinga* – PPGE/FACED/UFBA, 2019), bem como no trabalho de sistematização dos referenciais e dos conteúdos para a formação de professores para o trabalho pedagógico com o

conteúdo “jogo”, empreendido pelo Prof. Rogerio Massarotto de Oliveira (*A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de educação física* – PPGE/FACED/UFBA, 2017), da Universidade Estadual de Maringá;

(2) o avanço para uma *leitura materialista e dialética das condições em que nos formamos e trabalhamos*, surge enfrentado (a) na crítica da política de formação de professores empreendida pelo Estado da Bahia, no período dos Governos do Partido dos Trabalhadores em aliança democrático-popular com diversas outras forças políticas, leitura que é aqui empreendida por Itamar Silva de Sousa (*A política de formação inicial de professores em serviço na Bahia (2007-2018)* – PPGE/FACED/UFBA, 2021), da Universidade do Estado da Bahia; assim como (b) na análise crítica da política de CT&I articulada ao processo de intensificação do trabalho docente nas universidades federais como parte do processo de desmonte da educação superior pública e sua privatização, em análise proposta pelo Prof. João Paulo Dória de Santana (*A política de ciência, tecnologia e inovação (CT&I) e a intensificação do trabalho nas IFES: a (Im) produtividade do trabalho docente em debate* – PPGE/FACED/UFBA, 2020), da Rede de Educação Básica da cidade de Feira de Santana e da Faculdade Maria Milza;

(3) é também no esforço de uma *leitura materialista e dialética dos conteúdos da cultura corporal*, desta feita, avançando para uma perspectiva de crítica da economia política, que (a) Bárbara Cristina Pupio enfrenta as determinações que levam à reestruturação das Diretrizes para a formação dos professores de educação física no Brasil, aprofundando o processo de expansão da apropriação da ginástica pelo capital e sua utilização para a circulação do valor (*Cadeia produtiva da indústria da cultura corporal em academias de ginástica: em busca dos nexos e determinações da tese da divisão da formação como decorrência da reestruturação produtiva* – PPGE/FACED/UFBA, 2017); e (b) Elson Moura Dias Junior (*Contribuições à crítica*

da economia política do esporte: as relações entre a produção e circulação do Mixed Martial Arts (MMA) e a extração e realização da mais-valia – PPGE/FACED/UFBA, 2021), da Universidade Estadual de Feira de Santana, explora a expansão das lutas como uma complexa cadeia de extração de mais valia e circulação do valor;

(4) por fim, no esforço de investigação da *leitura marxista da educação frente ao desafio de produção revolucionária do homem novo*, Otávio Luiz Pinheiro Aranha (*Leon Trotsky e educação: contextos e contribuições* – PPGE/FACED/UFBA, 2021), professor da Universidade Federal do Pará, analisa o pensamento de Leon Trotsky em busca das contribuições deste intelectual – que influencia vastamente a esquerda brasileira – para a educação, trazendo à luz as demandas da Revolução Russa e indicando encaminhamentos para a formação de um homem novo desafiado a construir um mundo novo.

Longe de ponto de chegada, as teses e dissertações que sinalizam aquilo que o M. T. E. vem sendo evidenciam uma concepção de formação assentada no esforço de apanhar a formação de professores – e seus desafios diversos – na intrincada rede de relações que demandam esta formação de professores e dela exigem. Em franco processo de reestruturação, os processos de trabalho pedagógico e a formação para o trabalho pedagógico carregam um novo que é necessário revelar, num tempo em que conhecer a verdade parece cada vez mais interdito. Esta é a vitória deste coletivo – temos muito a dizer apesar da política de terra arrasada que nos desafia a todos a plantar sementes de revolução.

Referências bibliográficas

BARATA-MOURA, J. *Materialismo e dialética. Ontologia e Política*. Lisboa: Avantel, 2016.

BUFREM, L. S. SILVEIRA, M. FREITAS, J. L. Políticas de ciência, tecnologia e inovação no Brasil: panorama histórico e contemporâneo. *P2P & Inovação*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 6-25, set.-fev. 2018.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

HARDMAN, Francisco Foot; LEONARDI, Victor. *História da indústria e do trabalho no Brasil: das origens aos anos vinte*. São Paulo: Global Editora, 1982.

IBRAM – INSTITUTO BRASILEIRO DE MINERAÇÃO. *Catálogo Centros de Tecnologia Mineral do Brasil*. Brasília: Instituto Brasileiro de Mineração, 2018a. Disponível em: <<https://portaldamineracao.com.br/acervo/publicacoes>>. Acesso em: 07.07.2021.

_____. *Eleições 2018: políticas públicas para indústria mineral*. Brasília: Instituto Brasileiro de Mineração, 2018b. Disponível em: <<https://portaldamineracao.com.br/acervo/publicacoes>>. Acesso em: 07.07.2021.

_____. *Informações sobre a economia mineral brasileira*. Brasília: Instituto Brasileiro de Mineração, 2020. Disponível em: <<https://portaldamineracao.com.br/acervo/publicacoes>>. Acesso em: 07.07.2021.

LEMONS, Daniela C.; CARIO, Silvio Antonio F. A evolução das políticas de ciência e tecnologia no Brasil e a incorporação da inovação. *Conferência internacional LALICS*, 2013.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

MARINI, Marcos Junior; SILVA, Christian Luiz. Política de ciência e tecnologia e desenvolvimento nacional: reflexões sobre o plano de ação brasileiro. *Desenvolvimento em questão*, Unijuí, ano 9, n. 17, jan.-jun. 2011.

MARX, Karl. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K. ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MCTIC – MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES. *Plano de ciência, tecnologia e inovação para minerais estratégicos*. Brasília: Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, 2018. Disponível em: <<https://portaldamineracao.com.br/acervo/publicacoes>>. Acesso em: 07.07.2021.

MELO, Adriana A. Sales. *A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela*. Maceió: PPGE/CEDU/UFAL, 2004.

SILVA, Alberto Carvalho. Descentralização em política de ciência e tecnologia. *Estudos Avançados*, v. 4, n. 39, 2000.

SILVA, Christian Luiz; BASSI, Nádia S. S.; IEIS, Fabiana. Política de ciência, tecnologia e inovação no Brasil após 2000: contrapondo reflexões e indicadores. *Economia e tecnologia*, ano 7, v. 25, abr.-jun. 2011.

CADEIA PRODUTIVA DA INDÚSTRIA DA CULTURA CORPORAL EM ACADEMIAS DE GINÁSTICA: NEXOS E DETERMINAÇÕES DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO PROCESSO DE DIVISÃO DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

BÁRBARA CRISTINA PUPIO*

* **Bárbara Cristina Pupio** possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (2008), especialização em Teoria Histórico-Cultural pela Universidade Estadual de Maringá (2010). É mestra em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física da UEM/UEL (2013) e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2017). É participante do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação (GEPMTE/FACED/UFBA) e do Grupo Marxismo, Atividade Lúdica e Educação (Marxlutte/DEF/UEM).

Introdução

Este capítulo apresenta os elementos centrais da tese de doutoramento que teve como objeto de investigação *a cadeia produtiva da indústria da cultura corporal*,¹ em busca dos nexos e determinações da reestruturação produtiva sobre o processo de divisão da formação em Educação Física (PUPIO, 2017).

A pergunta central que guiou nossa pesquisa foi: qual é o estágio de desenvolvimento da indústria da cultura corporal no setor de academias e até que ponto este estágio interfere, influencia, determina as disputas pela direção da formação em Educação Física na formação social brasileira?

O reconhecimento da indústria da cultura corporal em academias possibilitou-nos, em certa medida, fomentar a tese de que na correlação de forças, o que forjou as determinações da formação em Educação Física não foram as novas exigências de qualificação da força de trabalho, características da reestruturação produtiva, mas os interesses capitalistas de proprietários do setor (sejam eles empresários de academias ou do ensino) na defesa de uma formação profissional que atendesse às demandas desse mercado em expansão.

¹ No nosso entendimento, a indústria da cultura corporal vincula-se ao processo de produção e distribuição de mercadorias em torno dos elementos da cultura corporal (ginástica, lutas, dança, esporte e jogos). Entendendo mercadoria em sua dupla dimensão, como produto e enquanto serviço, estamos defendendo que há uma ampla cadeia produtiva que sustenta a indústria da cultura corporal em seu sentido mais amplo, como um conjunto de setores/segmentos/mercados que envolvem tanto o esporte, a exemplo das academias de ginástica, danças, lutas, etc. Escolhemos o setor de academias de ginástica por considerarmos sua significativa expansão desde as últimas décadas do século XX, mostrando-se um filão lucrativo as investidas do capital monopolista (PUPIO, 2017).

Adiante, apresentaremos a fundamentação teórica que sustentou nossa discussão e alguns dos resultados a que chegamos, a partir da análise que envolve o desenvolvimento da indústria da cultura corporal em academias de ginástica no Brasil, os impactos da reestruturação produtiva nesse setor e seus nexos com o processo de divisão da formação em Educação Física.

Caminho investigativo – o método materialista e dialético

Esse estudo foi um desdobramento do caminho investigativo que se iniciou com a pesquisa de mestrado, a qual buscou reconhecer as determinações do processo de divisão da formação em Educação Física (licenciatura e bacharelado), ocorrida via reforma curricular, expressa na aprovação da Resolução nº 07/2004 (PUPIO, 2013).

Pautadas na teoria materialista e dialética da história, orientou-nos a compreensão de método contida no prefácio da *Contribuição da crítica da economia política*, segundo a qual:

[...] as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência [...] na Economia Política.

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 2008, p. 47)

Tais pressupostos permitiram-nos produzir a hipótese de que o aparato legal que subsidiou a divisão da formação só poderia ser compreendido se ultrapassássemos a análise do texto da lei e avançássemos para a análise das condições objetivas que produziram o aparato legal.

O método marxista orienta que a análise da superestrutura jurídica demanda a análise da “transformação material das condições de produção” (MARX, 2008, p. 48) para o entendimento das transformações ideais no plano das representações, nas quais estão incluídas as legislações. Ou seja, um aparato legal não decorre de um movimento exclusivo da consciência, mas, antes, de uma demanda objetiva. Sob esta orientação, evidenciava-se que o aparato legal respondia a interesses presentes nas relações de produção próprias da formação social brasileira, interesses que ganhavam força a partir do movimento das forças produtivas que havia no período. Em outras palavras, ocorreram mudanças nas relações de produção em função de movimentos nas forças produtivas, que demandaram mudanças no aparato legislativo relativo às diretrizes para a formação de professores.

Num primeiro momento, na dissertação de mestrado, realizamos um exercício historiográfico e analítico do processo de discussão, produção e aprovação da Resolução nº 07/04, que regulamentou a divisão da formação, destacando as posições políticas, os projetos de formação (ampliada ou fragmentada) e os grupos históricos que disputaram interesses pela aprovação dessas leis.²

2 Os embates pela aprovação dessas resoluções foram representados por dois projetos distintos. De um lado, aqueles que defenderam a formação hegemônica fundamentada na divisão da formação em licenciatura e bacharelado, no movimento humano como sendo o objeto de estudos da Educação Física e no desenvolvimento de competências e habilidades com vistas a formar para o mercado, representado no posicionamento do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), apoiado pelo Ministério do Esporte, Comissão de Especialistas (COESP) e o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), que, naquele momento, na pessoa de Ana Márcia, partilhou das defesas desse grupo. Mesmo tendo divergências em certas posições, esses sujeitos coletivos uniram forças para lograr hegemonia na condução da formação em Educação Física fragmentada. Por outro lado, aqueles que reivindicaram a revogação das atuais Diretrizes Curriculares em defesa da formação unificada – reconhecida na proposta da licenciatura ampliada que traz como matriz científica da Educação Física a história do homem e da natureza, o trabalho como categoria fundante do ser

Ao realizarmos um balanço da produção do conhecimento no que tange às *relações de trabalho x educação x educação física*, especialmente, as pesquisas em perspectiva marxista, nos deparamos com uma regularidade: de modo geral, essas pesquisas articulavam as determinações na formação em Educação Física com as mudanças no mundo do trabalho, considerando que o contexto de reestruturação produtiva e de reorientação do papel do Estado (de cunho neoliberal), como mecanismos de gerência da crise do capital, acarretou alterações nas exigências de qualificação do professor de Educação Física, sendo a regulamentação da profissão e a divisão da formação manifestações concretas desse processo no campo da Educação Física brasileira.³ Contudo, pouco havia sido ainda estudado, em Teses e Dissertações, sobre a *economia política da cultura corporal*, que, na nossa compreensão, permitiria reconhecer as determinações específicas que levaram à reformulação das diretrizes de formação em Educação Física. Apontava-se a *Tese da determinação da reestruturação produtiva no processo de divisão da formação em educação física*, mas carecíamos de elementos explicativos, dados concretos sobre a expansão econômica em torno dos elementos da cultura corporal que estariam impulsionando mudança na formação.

Verificamos que a investigação da “reestruturação produtiva” nessas obras, aprofundava mais as mudanças imediatas no trabalho do professor e menos às transformações na cadeia produtiva da indústria de comércio da cultura corporal. Entendíamos, contudo, que a reestruturação produtiva não restringiu-se somente às alterações no trabalho

humano e como princípio educativo – consideram a cultura corporal o objeto de estudos da área e pautam a formação humana omnilateral, proposta defendida pelo Movimento de Estudantes de Educação Física (MEEF), Movimento Nacional Contra a Regulamentação da Profissão de Educação Física (MNCR) e pelo Grupo LEPEL/FACED/UFBA (PUPIO, 2013). Desse modo, os primeiros anos do século XXI são marcados pelo acirramento das disputas no interior da Educação Física, obtendo hegemonia o projeto de separação do curso em Licenciatura e Graduação (Bacharelado).

3 Dentre as pesquisas que subsidiaram nossa análise, cf. NOZAKI, 2004; SANTOS JÚNIOR, 2005; PENNA, 2006; GAWRYSZEWSKI, 2008; CRUZ, 2009; ALVES, 2010; DIAS, 2011; MORSCHBACHER, 2012.

e na formação, sendo necessário avançar na apreensão da indústria do comércio da cultura corporal em academias de ginástica no Brasil, nos dados de sua expansão econômica, no modo de organização dessa indústria e no patamar de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção no setor, com o intuito de contribuir na fundamentação acerca da determinação da reestruturação produtiva que demandou a reestruturação na formação.

Utilizamos como procedimento metodológico a revisão bibliográfica, desde os estudos acerca (1) do conceito clássico de reestruturação produtiva a partir da obra de Marx e Engels (MARX, 2013; 2017; ENGELS, 1988); (2) do conceito de “reestruturação produtiva” na revisão das determinações da reestruturação produtiva na formação social brasileira (ANTUNES, 2006; 2013; 2014); (3) da literatura especializada na área da Educação Física que estabelece relações entre a divisão da formação em Educação Física e a reestruturação produtiva (ALMEIDA, 2002; ALVES, 2010; BOTH, 2009; CRUZ, 2009; DIAS, 2011; DUTRA, 2011; LEMOS et al, 2012; MORSCHBACHER, 2012; QUELHAS, 2012; NOZAKI, 2006; PENNA, 2006; SANTOS JÚNIOR, 2005; SOUZA NETO et al., 2004; TAFFAREL, 2012); (4) dos sites e blogs de associações, sindicatos e empresas vinculadas ao setor,⁴ dentre outros documentos, como relatórios anuais, legislações e reportagens.

Nesse sentido, a tese de doutorado teve como foco reconhecer a *cadeia produtiva da indústria da cultura corporal*⁵ e, nela, o entendimento

4 Disponível, entre outros, em: <<https://www.ihrsa.org/>>; <<http://hub.ihrsa.org/ihrsa-brasil>> e <<https://acadbrasil.com.br>>.

5 O conceito de “cultura corporal” foi desenvolvido pelo Coletivo de Autores (1992) e aprofundado por Taffarel (2016, p. 14), para quem: “A Cultura Corporal, em diferentes modos de produção da vida, foi se configurando de acordo com as relações dos seres humanos entre si e com a natureza, mediadas pelo trabalho. A Cultura Corporal se configura como elemento constitutivo da dinâmica contraditória entre Trabalho e Capital nas atuais circunstâncias históricas. A Cultura Corporal constituiu-se como uma particularidade do complexo cultural produzido pela atividade criadora humana (o trabalho) para atender a determinadas necessidades humanas de conteúdo sócio-histórico – tais como os agonísticos, os lúdicos, os sagrados, os produtivos, os éticos, estéticos, performativos, artísticos, educativos e de saúde. Instituiu-se, portanto, como área de conhecimento importante no processo de formação humana, passível de ser traduzida como conhecimento necessário ao processo

que, o processo de divisão da formação de professores de Educação Física no Brasil compõe um conjunto de reestruturações desenvolvidas pelo capital no decorrer dos séculos XX e XXI, com a finalidade de recuperar as margens de lucro comprometidas com a crise estrutural de acumulação, que levam a uma expansão do capital financeiro para o setor das academias de ginástica. Neste contexto, acentua-se a busca de novos mercados e de aprimoramento dos meios de extração de mais-valia e de reprodução do capital, expandindo-se a exploração da cultura e da educação e, entre essas, da cultura corporal.

Essa investigação soma-se ao conjunto de pesquisas produzidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação (PEIXOTO, 2019) e compõe os estudos sobre a crítica da economia política da cultura corporal/esporte.

Cadeia produtiva da indústria da cultura corporal: traços da reestruturação produtiva no mercado de academias no Brasil e suas relações com a formação em Educação Física

Para entendermos a reestruturação produtiva e suas determinações no trabalho e na formação em Educação Física, é necessário antes, compreender as crises do capital, seu caráter periódico e inerente. A discussão da crise do capital a partir da análise de Marx (2013) e Engels (1988), reconhece que o sistema fabril de produção, baseado na maquinaria mecanizada e na dependência do mercado mundial no século XIX, possibilitou um ritmo de produção tão intenso, de modo a levar os mercados a saturação e períodos de estagnação. Sucedem-se, desde o desenvolvimento da grande indústria, ciclos de forte expansão, seguidos de superprodução, crise⁶ e estagnação, tornando-se necessá-

de formação dos indivíduos. As objetivações da Cultura Corporal se caracterizam como o acervo de conhecimento, capacidades e valores que compõe o complexo cultural manifestado pelas práticas corporais, historicamente categorizados como: esporte, jogo, ginástica, luta, dança, entre outros”.

⁶ De acordo com Marx (2017, p. 251), as crises são periódicas e imanentes à estrutura do modo de produção capitalista. A explicação para isso encontra-se na queda tendencial da taxa de lucro:

rio escoar o capital excedente (MARX, 2013). A crise impõe ao modo capitalista de produção ajustes estruturais com o objetivo de retomada da lucratividade.

As transformações estão associadas a um processo de reestruturação das formas de organização e controle do trabalho ao longo das cadeias produtivas. Por meio dele, o capital tenta romper com a estrutura político-institucional de regulação que lhe proporcionou crescimento e relativa estabilidade durante o período taylorista-fordista. A reestruturação produtiva do capital visa responder à crise que se instaurou no regime taylorista-fordista de acumulação a partir da segunda metade de 1970. Ao mesmo tempo, leva à construção de uma nova ordem de acumulação, ainda circunscrita, porém, à lógica da reprodução do capital e fundada na dinâmica histórica das lutas de classe. (FARIA & PREVITALI, 2013, p. 247)

A gerência dessa crise exigiu medidas estratégicas e de ajustes em diversos âmbitos (produtivo, financeiro, social, político, educacional etc.), inicia-se, portanto, o processo de *reestruturação produtiva do capital em nível mundial*. Esse movimento surgiu nos países desenvolvidos e foi alastrando-se, em maior ou menor grau, aos demais países via mundialização do capital e descentralização da produção por meio das multinacionais. Nos processos de trabalho, representou mudanças na maquinaria com base na microeletrônica e uma nova organização nos processos produtivos com a finalidade imediata de aumentar a produtividade e reduzir os gastos de produção (ANTUNES, 2006; 2013).

“A tendência progressiva da taxa de lucro à queda é, portanto, apenas uma expressão, peculiar ao modo de produção capitalista, do desenvolvimento progressivo da força produtiva social do trabalho. Não dizemos, com isso, que a taxa de lucro não possa cair provisoriamente por outras razões, mas demonstramos como uma necessidade evidente, com base na própria essência do modo de produção capitalista, que no progresso deste último a taxa média geral do mais-valor tem necessariamente de se expressar numa taxa geral decrescente de lucro”. O autor destaca, ainda, que “tal queda, promove a superprodução, a especulação, as crises e o capital supérfluo, além da população supérflua” (ibidem, p. 282).

O capitalismo, em suas décadas mais recentes, vem apresentando um movimento tendencial em que terceirização, informalidade, precarização, materialidade e imaterialidade são mecanismos vitais, tanto para a preservação quanto para a ampliação de sua lógica. Em plena eclosão da mais recente crise global, a partir de 2007-2008, esse quadro se intensificou e assistimos a uma corrosão ainda maior do trabalho contratado e regulamentado, de matriz tayloriano-fordista, que foi dominante ao longo do século XX e vem sendo substituído pelos mais distintos e diversificados modos de terceirização, informalidade e precarização, ampliando os mecanismos de extração do sobretrabalho em tempo cada vez menor. Como o tempo e o espaço estão em frequente mutação nessa fase de mundialização do capital, presenciamos uma explosão de novas modalidades de trabalho, tanto na indústria quanto na agricultura e nos serviços. Assim, a informalidade deixa de ser a exceção para tendencialmente tornar-se a regra e a precarização passa a ser o centro da dinâmica do capitalismo flexível, se não houver contraposição forte a esse movimento tendencial de escala global. (ANTUNES & DRUCK, 2014, p. 13)

A “nova morfologia do trabalho” configura-se no seguinte tripé: (1) a *desregulamentação* – visto a expansão da informalidade, do trabalho temporário, da terceirização e das formas de subcontratação que, hoje, tornam-se tendência no mercado de trabalho; (2) a *intensificação* – mais trabalho, ou seja, diminuição do tempo de não trabalho, aliado ao elevado grau de produtividade,⁷ considerando-se a capacidade de extrair mais-valor da força de trabalho, em tempo cada vez mais reduzido; (3) a *precarização* – das condições de trabalho, a instabilidade e a vulnerabilidade enfrentadas pela grande massa de trabalhadores dispostos no mercado de trabalho.

⁷ “Por elevação da força produtiva do trabalho entendemos, precisamente, uma alteração no processo de trabalho por meio da qual o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de uma mercadoria é reduzido, de modo que uma quantidade menor de trabalho é dotada da força para produzir uma quantidade maior de valor de uso” (MARX, 2017, p. 389).

Almeida e Wolff (2013) apontam que o capital, para sair de suas crises, utiliza-se de quatro estratégias que funcionam como respostas-padrão, na tentativa de retomada na queda da taxa de lucro. São elas: (1) *solução espacial*, caracterizada pelo deslocamento da produção para novos territórios, onde se encontre força de trabalho e matérias-primas baratas; (2) *solução financeira*, transferência do capital oriundo da produção para o capital especulativo, gerando flexibilidade e disponibilidade para novas oportunidades de investimento; (3) *solução tecnológica-organizacional*, reestruturação produtiva baseada na introdução de novas tecnologias na maquinaria (em paralelo, a redução da força de trabalho) e inovações organizacionais nos processos de trabalho que permitem o aumento da produtividade; e (4) *solução de produto*, industrialização de novos ramos ou criação de produtos que possibilitam escoar o capital excedente e compensar a queda na taxa de lucro, gerada pela crise de superprodução.

Todas essas soluções foram verificadas na formação social brasileira a partir das últimas décadas do século XX, com maior intensidade no XXI. No bojo das transformações, a transferência de capital para novos ramos, ou produtos onde seja possível manter constante sua valorização, nos ofereceu indicativos de que poderia ser o mercado de academias de ginástica (um filão da indústria da cultura corporal), que surgiu nos anos de 1980 a 1990 e se expandiu significativamente nas primeiras décadas do século XXI, como uma alternativa de enfrentamento do capital frente a crise.

Partimos do pressuposto de que, o consumo dos elementos da cultura corporal na formação social brasileira, ocorre determinado pelas relações de produção capitalista, ou seja, a geração e satisfação da necessidade de exercício físico de caráter estético ou de conservação da saúde por meio do recurso aos exercícios ginásticos consumidos em academias de ginástica. Este movimento obedece à determinação de conversão de todas as necessidades em mercadorias, formando-se assim, uma complexa rede de comércio de produtos e serviços que, apa-

rentemente, visa à melhoria das condições para o atendimento dessas necessidades, mas, em última instância, situa-se no âmbito de expansão das taxas de lucro do capital, que se movimenta entre a especulação e o setor de serviços.

O mercado brasileiro de academias de ginástica diversifica-se e amplia-se anualmente. Dados estatísticos revelam um crescimento significativo no número de academias na primeira década do século XXI. Em 2000, eram em torno de 797 academias, alcançando o patamar de 16 mil estabelecimentos em 2010 (SENAC, 2015). De acordo com o levantamento realizado pelo International Health, Racquet & Sportsclub Association (IHRSA), entre os anos de 2007 e 2012, o faturamento desse segmento dobrou, passando de 1,2 bilhão para 2,4 bilhões de dólares, estimativa que possibilita projetar que o número de academias chegará a 23,4 mil em todo país. Esses dados colocam o Brasil em segundo lugar como o país com o maior número de academias do mundo, perdendo apenas para os Estados Unidos. Outra pesquisa mais recente realizada por esse mesmo Instituto (IHRSA) revela que, em 2014, o mercado movimentou R\$ 4,8 bilhões ao ano, com mais de 30 mil academias em funcionamento. Em 2015, entrou na casa de cerca de 31.800 academias, com mais de 7,9 milhões de alunos matriculados (HAYDÉE, 2015).

As academias de ginástica são espaços voltados ao comércio e consumo no âmbito da cultura corporal – exercícios ginásticos (com ou sem carga) em relação com máquinas, equipamentos e/ou implementos ou com outro colega, *spinning*,⁸ atividades aquáticas etc. Junto a elas, uma imensa coleção de produtos e serviços das mais diversas espécies foram criados para serem consumidos pelos praticantes dessas atividades.⁹ Entendemos que elas são as “lojas” por onde circula, mun-

⁸ Conhecido também como *indoor cycling* – bicicleta de interior.

⁹ Hoje, as grandes marcas de academias, constituem-se como verdadeiros complexos, com centros para atividade física, esporte e lazer, estas vendem para além do consumo de práticas corporais

dialmente, uma gama de serviços/mercadorias,¹⁰ desde a variedade de práticas corporais que surgem a todo o momento (treinamento funcional, treinos personalizados e específicos, *pilates* solo, remo indoor, zumba etc.) às máquinas e equipamentos cada vez mais sofisticados, roupas, calçados e alimentos. Reconhecemos que o setor de academias de ginástica é responsável por movimentar um conjunto de atividades econômicas, ramos industriais e de serviços. Listamos alguns setores a seguir.

O consumo da cultura corporal em academias de ginástica, em geral, traz na retaguarda uma ampla *cadeia produtiva* que envolve: (a) suplementos alimentares; (b) vestuário; (c) implementos; (d) equipamentos; (e) instalações físicas, hidráulicas e elétricas; (f) serviços (secretaria, administração, professores, zeladores e manutenção); (g) formação inicial (cursos técnicos e superiores) e continuada (eventos – congressos científicos, feiras e exposições); (h) estabelecimentos especializados no comércio da cultura corporal (escolinhas, academias e clubes); (i) associações de praticantes e de fornecedores de serviços; (j) publicações especializadas para orientação técnica e científica do consumo; (k) investigação científica (metabolismo, ergonomia, aprimoramento de técnicas de ensino e execução). Na lógica capitalista, sucedem-se produtos e marcas promovidas em uma ampla campanha de *merchandising*, que se utiliza de modelos exemplares de pratican-

diversos outros serviços (nutrição, estética, fisioterapia e cursos profissionais), bem como produtos (vestuários, calçados, alimentícios, acessórios etc.).

10 As franquias ou licenciamentos no setor de academias de ginástica cresceu significativamente na última década. Esse é um indicativo da mundialização, concentração e centralização de capital no setor. Para se ter ideia dos serviços e produtos que envolvem uma franquia, vejamos o exemplo da Academia Runner. Segundo informações disponíveis no site da academia, a partir de 2007, a empresa aderiu ao contrato de licença e uso da marca. Hoje, a empresa oferta 3 modalidades distintas de licenciamento, a saber: (1) Runner Academia: academia *fullservice* (serviço completo), com metragem acima de 1000 m² e serviços de musculação, cardio, aulas coletivas, atividades aquáticas etc.; (2) Runner Studio: estúdio de atividades personalizadas, com metragem entre 250 a 500 m², com treinos coletivos e programas de resultados; (3) The Red Zone: estúdio de treinamento intervalado de alta intensidade, com metragem entre 250 a 500 m², com monitoramento cardíaco em tempo real. Mais informações disponíveis em: <<https://novosite.runner.com.br/licenciamentos>>.

tes da cultura corporal, expressão de saúde e sucesso, como meios de convencimento no tocante à necessidade de consumo dessa cultura. À época, desenvolvemos um fluxograma da cadeia produtiva (PUPIO, 2017, p. 182), o qual já merece atualizações, conforme avançam nossas pesquisas.

A análise sobre os dados econômicos da indústria da cultura corporal em academias de ginástica e o seu desenvolvimento na cadeia produtiva no interior da economia brasileira nos possibilitou chegar as seguintes conclusões: (1) é um ramo rentável ao capital, com expressivo crescimento no século XXI, principalmente a partir de 2010, momento em que esse mercado cresce mais que o dobro em um período de cinco anos; (2) o setor brasileiro é composto pela heterogeneidade de academias em relação ao capital investido, tamanho, introdução de teorias e técnicas administrativas, oferta de serviços, prevalecendo as micro e pequenas empresas – que representam aproximados 80%, segundo a ACAD (2017) e, em geral, caracterizam-se por pouco investimento e baixo grau de produtividade; (3) as grandes marcas de academias – parcela ínfima, mas que tem crescido no setor – tomam a dianteira na introdução de tecnologias em equipamentos e aparelhos e na organização do processo de trabalho a partir dos princípios toyotista – são elas que possuem maior racionalização nos processos de produção, altos índices de faturamento e apostam no sistema de franquias como mais uma alternativa de expansão da empresa; (4) dessa mescla, forma-se o mercado de academias brasileiro, grande em número de academias, mas inexpressivo em receita total e inconsistente na quantidade de alunos/membros (em comparação com a população brasileira), além da baixa média de alunos por academias e do *ticket* mensal; (5) quanto ao desempenho econômico, o setor de academias brasileiro se mantém em posição considerável no quadro dos maiores mercados mundiais (mesmo diante das quedas consecutivas em 2015 e 2016), sendo o maior mercado no contexto latino-americano de acordo com os dados de 2016 (IHRSA, 2017).

Esses dados se alteraram em relação aos dias de hoje, sofrendo oscilações principalmente no tocante ao faturamento do setor; contudo, continua crescente o número de consumidores e estabelecimentos, mesmo diante a pandemia (FIA, 2021). Nesse caso, julgamos (porque ainda não há dados concretos) que a expansão pode ter impactado mais a produção e consumo de produtos, acessórios, aparelhos etc. que envolvem a atividade física, ou seja, a indústria da cultura corporal cresceu de maneira singular, num momento em que as academias estavam fechadas, e houve o incentivo a prática no interior das casas.

Dentre as características da reestruturação produtiva (ANTUNES, 2006; 2013 e 2014) que apontaram no setor de academias de ginástica no Brasil nos últimos anos, destacamos: (1) inserção do mercado financeiro e transferência de capital excedente a novos ramos e/ou novos territórios; (2) formação de grandes corporações e franquias; (3) informatização do trabalho e difusão da microeletrônica na produção; (4) novas formas de organização e gestão da força de trabalho; 9 (5) compra de serviços terceirizados.

Em relação aos traços da reestruturação produtiva no ramo de academias, identificamos que o aumento da tecnologia nos equipamentos e aparelhos no interior das academias automatizou o consumo da cultura corporal, transferindo à maquinaria boa parte do conhecimento, que antes era exclusivo do professor de Educação Física quanto à orientação do aluno na execução de atividades. A racionalização do processo de produção no interior das academias demanda ajustes na qualificação do professor de Educação Física para lidar com a tecnologia contida nesses equipamentos, as novas formas de atendimento ao aluno e a organização do trabalho pedagógico.

Houve a necessidade de adequação na força de trabalho, no que se refere as inovações presentes nos equipamentos e aparelhos, as novas modalidades corporais, conhecimento de *marketing* e, principalmente, em relação a atitude pessoal que deve estar voltada ao empreendedorismo e flexibilização, contudo não foram alterações significativas no

conteúdo do trabalho do professor de Educação Física, a ponto de justificarem a divisão da formação em Licenciatura e Bacharelado, ocorrida em 2004 e reafirmada na Resolução 06/2018.

Alguns estudos vêm sinalizando indiferenciação entre a licenciatura e o bacharelado do ponto de vista do currículo (MORSCHBACHER, 2012; DIAS, 2011). Também Cruz ressalta que:

Esta pretensa dualidade é apenas na aparência, uma vez que os trabalhadores em formação, não têm na essência formação diferenciada. Se analisarmos os currículos veremos disciplinas iguais, ou currículos sendo “regulados” para diferenciar a formação entre Licenciatura e Bacharelado a partir da carga horária ou da mudança de nome da disciplina. Os conteúdos sobre os quais ambas as formações tratam são os mesmos, o que vai mudar é a intencionalidade pedagógica. (CRUZ, 2009, p. 118)

Cabe, ainda, destacar que grande parte da adequação da força de trabalho em academias tem se passado no interior de cursos privados de pequena duração, envolvendo conhecimentos de *marketing*, noções de empreendedorismo, ensino técnico de novas modalidades corporais, entre outros. Quando o curso é desenvolvido pela própria academia, a empresa ganha num duplo sentido: não tem custos com a formação de seu trabalhador e, ainda, tem uma margem de lucro em cima desses cursos. De acordo com os dados do Inep, o número de egressos nos cursos de licenciatura e graduação (bacharelado) em Educação Física entre 2010 e 2015 indica um quantitativo maior de egressos da licenciatura, em comparação com os do bacharelado – com maiores oscilações. O número de trabalhadores postos no mercado foram, respectivamente, 32.984 em 2010; 34.263 em 2011; 34.286 em 2012; 29.269 em 2013; 30.205 em 2014 e 35.032 em 2015. Nota-se, neste caso, um moderado crescimento.

Se compararmos esses dados com os do início dos anos 2000, temos uma dimensão, segundo o Inep (2003), do aumento de egressos

que, em 2003 – momento em que ainda não tinha sido aprovada a Resolução do CNE nº 07/2004, que dispõe sobre a criação da licenciatura e da graduação –, concluíram o curso (em torno de 14.560 alunos). Ou seja, após o processo de divisão da formação e a criação de dois cursos, o número de trabalhadores formados em Educação Física mais que dobrou no intervalo de 12 anos (de 14.560 em 2003 para 35.032 em 2015).

Se pensarmos no crescimento no número de academias em relação a criação de postos de trabalho entre 2009 e 2012 (período relatado na reportagem), chegamos a seguinte constatação: em 2009, existiam cerca de 14.016 academias no Brasil, em 2012 o número saltou para 23.398 academias (IHRSA, 2012), ou seja, as academias cresceram num ritmo acelerado, o que não necessariamente correspondeu em mesma magnitude, no aumento do número de vagas de trabalho (6.848 novos postos) (MORENO, 2017). O que nos leva a pensar que a introdução de novas tecnologias na maquinaria no interior das academias implicou no enxugamento da força de trabalho,¹¹ ao mesmo tempo em que, garantiu maior produtividade, expressa no aumento do público consumidor.

Ao dividir a formação dos professores de Educação Física em licenciatura e bacharelado, ganham: (a) os empresários de faculdades privadas, que, em vez de um, passaram a vender dois cursos, aumentando seus lucros com a graduação em Educação Física (MORENO, 2017); e (b) os empresários de academias, que têm a seu dispor um exército de reserva de força de trabalho, pressionado pelo desemprego estrutural e que, em sua maioria, encontra-se desvinculado de organização coletiva da classe trabalhadora. Essas condições facilitam a exploração do trabalho do professor de Educação Física no segmento. Nesse sentido, a divisão da formação acarretou a fragmentação da

¹¹ Não encontramos dados concretos sobre os índices de contratação no setor.

categoria de professores e o enfraquecimento da organização sindical desses trabalhadores:

Cabe ressaltar que a mudança na caracterização do trabalhador da Educação Física, que de professor passa a ser profissional de Educação Física favoreceu os empresários do âmbito do *fitness*, pois até mesmo a representação de classe desses trabalhadores sofreu alterações substanciais. Nessa perspectiva, o professor da Educação Física, independente da área de atuação, dentro ou fora da escola, até então, era representado pelo sindicato dos professores e hoje, os trabalhadores que atuam fora da escola quando são representados por algum sindicato, esses possuem poder de representatividade e de negociação inferior ao apresentado pelo sindicato dos professores. (COIMBRA, 2009, p. 120)

Não por acaso, a classe de proprietários de academia constituiu seu próprio sindicato, o SINDACAD/RJ em 2004, em busca de vantagem nas negociações frente ao Estado (redução de impostos e intervenção nas leis trabalhistas).¹²

No sentido restrito, no nosso entendimento, não estão claros os nexos da relação entre reestruturação produtiva e a divisão da formação uma vez que as investigações realizadas até aqui não possibilitam inferir que mudanças no trabalho do professor de Educação Física demandaram, de fato, reformas curriculares.

A reestruturação produtiva promoveu alterações no trabalho do professor de Educação Física no chão da academia e tem levado a uma formação mais flexível, realizada dentro da própria cadeia produtiva da indústria da cultura corporal. Entretanto, não é possível afirmar que a divisão da formação decorreu de uma necessidade de adequação da força de trabalho às mudanças do trabalho no interior das academias.

¹² Coimbra (2009, p. 131) identificou em sua pesquisa o sistema CONFEF/CREF, a ACAD e a SINDACAD, como representantes da burguesia no âmbito do *fitness*. Para além desses, a autora listou outras sete organizações que representam os proprietários de academias de ginástica no Brasil.

Parece-nos que a qualificação do trabalhador da Educação Física de novo tipo para a atuação no interior das academias de ginástica tem se passado no interior da própria cadeia produtiva da indústria da cultura corporal em academias, em cursos privados de pequena duração, do que, propriamente, nos cursos de bacharelado.

Considerações finais – encaminhamentos

Concluimos com a pesquisa, que a reestruturação produtiva teve mais impacto no ensino superior (com a expansão dos cursos de Graduação em Educação Física) do que na demanda por novas qualificações nas academias, nos levando a pensar que o processo de divisão da formação visou ao mercado de oferta de formação superior em Educação Física. Os dados nos apontaram que a introdução de tecnologia nos equipamentos e aparelhos nas academias acarretou a redução e desqualificação da força de trabalho, em contradição com o aumento na procura por cursos de formação em Educação Física.

Todavia, apreendemos elementos da indústria da cultura corporal em academias que validam, em certa medida, a tese que fomentamos no decorrer da pesquisa – de que, na correlação de forças, o que forjou as determinações da formação em Educação Física não foram as novas exigências de qualificação da força de trabalho, características da reestruturação produtiva, mas os interesses capitalistas de proprietários do setor (sejam eles empresários de academias ou empresários de ensino), na defesa por uma formação profissional que atendesse às demandas desse mercado em expansão.

Referências bibliográficas

ACAD. *Guia de Fornecedores Online*, s.d. Disponível em: <http://www.acadbrasil.com.br/guia_online.html>. Acesso em: 12.03.2017.

ANTUNES, Ricardo. A era da informatização e a época da informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil. In: ANTUNES, R. (Org). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II*. São Paulo: Boitempo, 2013a.

_____. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil I*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013b.

_____. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Graça. A epidemia da terceirização. In: ANTUNES, R. (Org). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

ALMEIDA, Sérgio Antunes de; WOLFF, Simone. A industrialização da educação na dinâmica do capitalismo contemporâneo: novas tecnologias e o trabalho docente sob o ensino a distância. In: ANTUNES, R. (Org). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

COIMBRA, Tatiane Cordeiro. *Reordenamento no mundo do trabalho e a precarização do trabalho do professor de educação física: mediações da mercadorização da cultura corporal*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

CRUZ, Amália Santos. *O embate de projetos na formação de professores de Educação Física: para além da dualidade entre licenciatura – bacharelado*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

ENGELS, Friedrich. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. 9ª ed. São Paulo: Global Editora, 1988.

FARIA, Andréia Farina de; PREVITALI, Fabiane Santana. Reestruturação produtiva, relações interfirmas e trabalho no setor fumageiro no Brasil a partir da década de 1990. In: ANTUNES, R. (Org). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

FIA – FUNDAÇÃO INSTITUTO DE ADMINISTRAÇÃO. *Mercado fitness: evolução, desafios e tendências para 2021*, on-line, 05.05.2021. Disponível em: <<https://fia.com.br/blog/mercado-fitness>>.

FURTADO, Roberto Pereira. *O não-lugar do professor de educação física em academias de ginástica*. 2007. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

HAYDÉE, Lygia. Brasil é o segundo em número de academias. *Ativo*, 20.08.2015. Disponível em: <<http://www.ativo.com/fitness/brasil-e-o-segundo-em-numero-de-academias>>. Acesso em: 18.04.2018.

IHRSA – INTERNATIONAL HEALTH, RACQUET & SPORTSCLUB ASSOCIATION. *IHRSA Latin American Report (Relatório do Mercado Latino-Americano de Academias): dimensão e abrangência dos principais mercados de academias*. Boston: IHRSA, 2012.

_____. *The IHRSA global report 2017: the state of the health club industry*. Boston: IHRSA, 2017.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da Economia Política*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. *O Capital*. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *O Capital*. Livro 3. São Paulo: Boitempo, 2017.

MORENO, Ana Carolina. Maioria dos diplomas em educação física são de licenciatura, mas procura pelo bacharelado tem crescido mais; veja o raio-x. *Portal G1*, 01.08.2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/maioria-dos-diplomas-em-educacao-fisica-sao-da-licenciatura-mas-procura-pelo-bacharelado-tem-crescido-mais-veja-o-raio-x.ghtml>>. Acesso em: 18.10.2017.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. *Educação Física e Reordenamento no Mundo do Trabalho: mediações da regulamentação da profissão*. 2004. 383f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2004.

PEIXOTO, E. Marxismo e Política de Trabalho e Educação (MTE): eixo teórico e investigações. In: SILVA, M.C.P. (Org.) *Grupos de pesquisa e produção do conhecimento em educação, sociedade e práxis pedagógica no PPGE da FAGED/UFBA*. Salvador: EDUFBA, 2019.

PUPIO, Bárbara Cristina. *As disputas pela direção da formação de professores de Educação Física no Brasil (1980-2012)*. 2013. 201f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

_____. *Cadeia produtiva da indústria da cultura corporal em academias de ginástica: em busca dos nexos e determinações da tese da divisão da formação como decorrência da reestruturação produtiva*. 2017. 232f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25353?fbclid=IwAR0Utu_3VPqiB9NEFcGGLwftDnIsp3GQFg2SSm-tpCMMygtoeqkOZ4f5KXkQg>.

QUELHAS, Álvaro de Azevedo. *Trabalhadores de educação física no segmento fitness: um estudo da precarização do trabalho no Rio de Janeiro*. 2012. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista, 2012.

SENAC – SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL. *Pesquisa aponta aumento no número de academias no país*. Notícia de 27.06.2017. Disponível em: <<https://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?tab=00002&newsID=a21201.htm>>.

CONTRIBUIÇÃO À CRÍTICA DA ECONOMIA POLÍTICA DO ESPORTE: AS RELAÇÕES ENTRE A PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DO MIXED MARTIAL ARTS (MMA) E A EXTRAÇÃO E REALIZAÇÃO DA MAIS-VALIA

ELSON MOURA DIAS JUNIOR*

* **Elson Moura Dias Junior** é professor do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Por uma relação pessoal com a prática de lutas desde a mais tenra idade, tem interesse em estudar esse fenômeno humano. No espaço acadêmico, esse interesse se materializou na organização da disciplina Metodologia do Ensino de Lutas, ministrada há 11 semestres. Interesses pessoais (mas, sobretudo, acadêmicos) impulsionam sua investigação de doutorado sobre essa atividade humana na contemporaneidade.

Introdução: objeto, problema e tese

O presente texto tem como objetivo expor os resultados de nossas investigações sobre as relações sociais de produção da mercadoria Mixed Martial Arts (MMA).¹ Relações que em nosso estudo pressupõem dois protagonistas: a empresa estadunidense Ultimate Fighting Championship² (UFC) e os(as) atletas contratados(as).³ A pergunta que serviu de fio condutor para as nossas investigações é: quais as relações entre a produção e a circulação do MMA e o processo capitalista de extração e realização da mais valia?⁴ E assim nossa tese pode ser resumida: essa relação de produção possibilita ao UFC um valor excedente se tomarmos como referência o que foi investido no início do processo. O que foi possível mediante: a condição de monopólio alcançada pelo UFC; contratos de exclusividade, unilaterais, flexíveis e instáveis; o avanço do tempo de trabalho sobre o tempo de não trabalho; rendimentos desiguais entre atletas; a polivalência (intensificação); o *doping*;

1 Termo em inglês que significa artes marciais mistas. Tem sido utilizado para caracterizar o que outrora era caracterizado como “vale tudo”: desafios entre dois indivíduos praticantes de modalidades de lutas corporais diferentes, cujo objetivo era verificar qual a melhor. Chegou a tal ponto de desenvolvimento e exposição que alcançou relativa autonomia em relação às demais modalidades, estabelecendo-se assim enquanto uma forma social de luta corporal, uma forma que já nasce espetacularizada.

2 Em uma tradução literal, “Último Campeonato de Combate”.

3 Até o final da investigação encontramos um total de 644 atletas contratados(as). Destes, 549 homens, 95 mulheres. Os homens são divididos em 8 categorias de peso; as mulheres, em 4. As nacionalidades giram em torno de 37 países cedendo atletas para a empresa.

4 Tomando Marx (2010) como referência, mais-valia é o resultado do tempo de trabalho excedente, não pago. Ou seja, um trabalho que excede aquele que é necessário para compensar o adiantamento do capitalista. Tempo de trabalho para o qual o capitalista não oferece nenhum equivalente.

e alteração rápida de peso. Existe nesta relação, portanto, uma extração de mais-valia dos(as) atletas contratados(as). Além disso, a mercadoria que é produto desta relação potencializa a realização do valor de outras mercadorias que aproximam a sua imagem à do UFC. Em síntese, uma relação que possibilita a valorização capitalista de duas formas interdependentes: de uma forma direta e produtiva e de uma forma indireta e improdutiva.⁵

Uma investigação que toma como referência os estudos marxistas no campo da crítica da economia política: estudos sobre valor, mais-valia e relações de trabalho. Investigação que, além de seus resultados específicos, contribui, no geral, para o desenvolvimento da linha de crítica da economia política dos esportes/cultura corporal por dentro do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação (MTE), da Universidade Federal da Bahia (UFBA) (PEIXOTO, 2019).

Método

A empresa estadunidense UFC nos serviu de “principal ilustração de minha explanação teórica” (MARX, 2010, p. 16),⁶ por ser a expressão mais desenvolvida da forma espetacularizada das lutas. Assim, nossas inferências sobre o objeto de estudo, além de nos permitirem entender as relações de produção ali estabelecidas, permitiram, também, identificar a imagem futura das empresas de menor desenvolvimento.⁷

5 Apoiados em Marx (2010), identificamos o trabalho produtivo como aquele que possibilita extração de mais-valia e trabalho improdutivo como aquele que não possibilita essa extração; nem por isso, deixa de ser importante ao capital como, aliás, verificamos em nosso estudo específico.

6 Quando Marx, ao identificar que o objeto de seu estudo (em *O Capital*) era “o modo de produção capitalista e as correspondentes relações de produção e de circulação” (MARX, 2010, p.16), cita a Inglaterra como “principal ilustração de minha explanação teórica” (ibidem). O faz por ali ter “o campo clássico desta produção” (ibidem). E assim sintetiza: “O país mais desenvolvido não faz mais do que representar a imagem futura do menos desenvolvido” (ibidem).

7 Pelo menos, naquilo que diz respeito às projeções feitas por essas empresas, seu próprio exercício de vontade. Porém, no estágio do capitalismo que nos encontramos, imperialista, a maior probabilidade de futuro para as pequenas empresas é ser “engolida” pela empresa maior.

Além de identificar que: (a) “A programação do UFC é transmitida para mais de 165 países e territórios, via mais de 60 parceiros globais, para mais de 1,1 bilhão de residências em 40 línguas diferentes.” (UFC, 2019); (b) além de se valorizar como mercadoria específica, potencializa a realização de valor de outras tantas; (c) em 2011 se torna a marca esportiva mais valiosa dos Estados Unidos (VEJA, 2020); (d) torna-se “o maior negócio global de promoção de combates e transmissão por canal de televisão paga.” (DIAS, 2016, p. 21); (e) “fagocita” empresas concorrentes; f) “se configura como um monopólio, pois controla mais de 90% da receita gerada com os eventos de MMA” (LISE, 2018, p. 19); chamou-nos a atenção o fato de que a marca foi vendida em 2016 por US\$ 4,2 bilhões para a WME/IMG.⁸ Para o *Guinness Book*, tratou-se da franquia mais cara já vendida na história (ALONSO, 2017, p. 12). Nosso desafio foi, portanto, evidenciar como se dá a extração e a realização da mais-valia nesse tipo de relação.

Ao realizar um levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e do *Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia*,⁹ encontramos uma produção insipiente sobre o MMA.¹⁰ Além de identificar uma diversidade de temas desenvolvidos nessas pesquisas,¹¹ concluímos que

8 Grupo (fusão de quatro empresas) envolvido com o mercado global de entretenimento: eventos e entidades de esporte, moda e estilo de vida.

9 Levantamento realizado na última semana de julho de 2018.

10 Ao todo foram 31 produções: 23 dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado. 16 produções realizadas por dentro dos programas de pós graduação em Educação Física e ciência do movimento humano e 15 pesquisas realizadas em outros programas de pós graduação: Ciência Sociais ou Sociologia (4), Comunicação (3), Engenharia Biomédica (2), Administração (2), Odontologia (2), Psicologia (1), Letras (1).

11 Debates ligados à questão de gênero, debates no campo da fisiologia/genética/bioquímica, estudos sobre perda de peso, interface entre fisiologia e nutrição, debate sobre violência, estudos sobre a relação entre stress e desempenho, estudo sobre lesões, estudos comparativos entre luta e espetáculos de arena e estudos sobre humor e motivação, análise biomecânica, estudos da relação entre MMA e mídia, estudos odontológicos, estudos sobre comportamento dos/as consumidores/as, análise sobre os discursos de difusão do MMA, análise sobre o perfil dos/as atletas, relação entre MMA e religião e estudos sobre marketing esportivo.

algumas avançam na identificação do que é mais visível: a produção e a circulação do MMA e um conjunto de relações e contradições que são inerentes a este processo. Mas a opção em não utilizar a teoria marxista como instrumento de investigação impede que se acessem o problema da produção e circulação do valor e a extração e realização de mais-valia. Ou seja, daquilo que justifica a existência dessa mercadoria da indústria da cultura corporal.¹²

Sendo assim, em nossa investigação utilizamos da teoria marxista do valor¹³ para entender a inserção do MMA no modo de produção capitalista cujo objetivo central é, através da produção de mercadorias, sua face mais visível, possibilitar a produção e realização de valor através da extração de mais-valia da sua mercadoria especial: a força de trabalho dos(as) atletas contratados(as).¹⁴

Conclusões que nos foram possíveis por terem sido fundamentadas: (a) pelo estudo da obra *O Capital*, livro I e II (MARX, 2014; 2010), especialmente a explicação sobre a mercadoria, valor-de-uso, valor e valor-de-troca, mais-valia (extração e realização) e desdobramentos; (b) pelo estudo de autores que fundamentaram nossa compreensão sobre a nova morfologia do trabalho, especialmente Antunes (2019; 2018)¹⁵ e Dal Rosso (2017; 2008); (c) pela evisão bibliográfica em ma-

12 “No nosso entendimento, a indústria da cultura corporal vincula-se ao processo de produção e distribuição de mercadorias em torno dos elementos da cultura corporal (ginástica, lutas, dança, esporte e jogos). Entendendo mercadoria em sua dupla dimensão, enquanto produto e enquanto serviço. Estamos defendendo que há uma ampla cadeia produtiva que sustenta a indústria da cultura corporal em seu sentido mais amplo, enquanto um conjunto de setores/segmentos/mercados que envolvem tanto o esporte, como as academias de ginástica, danças, lutas, etc. (PUPIO, 2017).”

13 Um valor-de-uso ou um bem só possui, portanto, valor, porque nele está corporificado, materializado, trabalho humano abstrato. Como medir a grandeza do seu valor? Por meio da quantidade da ‘substância criadora do valor’ nele contida, o trabalho. A quantidade de trabalho, por sua vez, mede-se pelo tempo de sua duração, e o tempo de trabalho, por frações do tempo, como hora, dia etc. (MARX, 2010, p. 60).

14 Embora reconheçamos que todo o trabalho que se realiza no interior da produção do espetáculo MMA envolve essa exploração.

15 “[...] com as profundas mutações vivenciadas pelo capitalismo da era digital-informacional e com a expansão dos serviços e sua mercadorização, torna-se premente oferecer um efetivo entendimento de qual é o papel dos serviços na acumulação de capital, como se realiza o processo de produção

terial especializado, especialmente Wilkson (2018), Alonso e Nagao (2014) e AWI (2012); (d) pela Consulta no material on-line: sites e blogs especializados no tema;¹⁶ (e) e entrevista com uma atleta contratada pelo UFC. Apresentamos de forma resumida o caminho de exposição dos resultados de nossos estudos.

Valor-de-uso, valor-de-troca e valor da mercadoria MMA/UFC

Utilizamos, como ponto de partida, as definições de valor-de-uso das mercadorias em geral:

A utilidade de uma coisa faz dela um valor-de-uso. Mas essa utilidade não é algo aéreo. Determinada pelas propriedades materialmente inerentes à mercadoria, só existe através delas. A própria mercadoria, como ferro, trigo, diamantes etc., é, por isso, um valor-de-uso, um bem. Esse caráter da mercadoria não depende da quantidade de trabalho empregado para obter suas qualidades úteis. Ao se considerarem valores-de-uso, sempre se pressupõem quantidades definidas, como uma dúzia de relógios, um metro de linho, uma tonelada de ferro, etc. [...]. O valor-de-uso só se realiza com a utilização ou o consumo. Os valores-de-uso constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social dela. Na forma de sociedade que vamos estudar, os valores-de-uso são, ao mesmo tempo, os veículos materiais do valor de troca. (MARX, 2010, p. 58)¹⁷

Daquilo que nos coube, identificamos que os traços essenciais mais gerais das lutas corporais – antagonismo/oposição e utilização de

dentro desse setor, bem como qual é a real participação desses trabalhadores e dessas trabalhadoras no processo de valorização do capital e de criação (ou não) de mais-valor” (ANTUNES, 2018, p. 44).

¹⁶ Portal da ESPN, Combate.com (Globosat), Superlutas, UOL, G1 (Globo), Ag.fight, Tatame e o próprio site oficial do UFC.

¹⁷ Para que se configure como um valor-de-uso de uma mercadoria, precisa que suas propriedades materialmente inerentes satisfaçam necessidades (do estômago ou imaginação) do(s) outro(s) ou outras, um “valor-de-uso social” (MARX, 2010, p. 63).

técnicas de combate – se expressam no MMA produzido pelo UFC de forma esportivizada e espetacularizada. Outras características são: (a) a imprevisibilidade própria de modalidades individuais, ainda mais nas lutas; (b) violência tolerada, limitada e desejada (regulada pelo mercado); (c) mercadoria que circula mundialmente e com rápido tempo de rotação do capital, logo, com rápida recomposição do capital adiantado;¹⁸ (d) capacidade de realizar o valor de outras mercadorias. Por ora, mais atenção daremos a esta última por ela ser decisiva na exposição de parte de nossa tese.

Percebemos uma relação de benefício mútuo entre o UFC e outras marcas que colam sua imagem à da empresa de lutas.¹⁹ Dentre tantas que observamos,²⁰ a relação com a Reebok, por suas características,²¹ exigiu de nós uma análise minuciosa.

Ao final do processo de produção de, por exemplo, camisas da Reebok, temos uma mercadoria “grávida” de mais-valia (M’). Essa gravidez se deu no processo de produção, explorando a capacidade da força de trabalho em produzir além do que é necessário para recompor o adiantado pelo capitalista. Passo seguinte é a necessária metamorfose da forma-mercadoria (M’) para a forma-dinheiro (D’), o que ocorre na esfera da circulação. Ou seja, a mercadoria produzida precisa ser vendida. Com sua venda, e a consequente realização da mais-valia

18 Temos um processo que vai desde um até quarenta e sete eventos por ano. Se no início (1993) tivemos intervalos de seis meses entre eventos, atualmente temos diferença de uma semana. O UFC produz anualmente “[...] mais de 40 eventos ao vivo, que constantemente lotam algumas das mais prestigiadas arenas do planeta” (UFC, 2019).

19 “[...] impulsionou a venda de produtos de marcas como ‘Sky’ (as assinaturas aumentaram 54% após o início do canal Combate em março de 2012), ‘P&G’ (três meses após relacionar o aparelho de barbear Gillette ao MMA, as vendas cresceram 30%) e a paulista ‘Marck’ (que vendeu mais de 150 mil produtos entre roupas e acessórios, em 2011, com a grife UFC), para citar apenas alguns exemplos” (FERNANDES, 2015, p. 15).

20 Equipamentos esportivos, roupas, alimentos, hoteleiro (cassinos), revistas (cartoons) bebidas (alcoólicas e energéticos), mídia, automobilístico, cinema, *fitness*, financeiro e *games*.

21 Exclusividade de exposição nos materiais e vestimentas no período do evento: entrevistas, pagagens e luta.

($M'-D'$), pode-se retornar ao ciclo da produção. Em posse do D' ,²² pode o capitalista reinvestir em força de trabalho, máquina, instalações e matéria prima,²³ e recomençar o ciclo em outro patamar, objetivando dessa vez o somatório D'' (...). Se esse processo não se realiza o ciclo do capital fica paralisado, parcialmente ou totalmente.²⁴ Portanto, “colar” sua imagem à do UFC, através do patrocínio/publicidade, possibilitou²⁵ à Reebok uma eficiente metamorfose de suas mercadorias: $M'-D'$, mantendo o ciclo de reprodução do capital.

Os e as atletas contratadas pelo UFC participam desta cadeia de uma forma diferente do que trabalhadores e trabalhadoras que participam diretamente da produção das mercadorias da Reebok. Esses, na produção desses produtos, produzem o valor maior do que foi inicialmente investido. Já os(as) atletas produzem uma mercadoria (MMA) que, a rigor, não acrescenta valor algum ao produto final da Reebok. Como dissemos acima, ajudam na realização da venda e, portanto, na realização do valor e mais-valor. Participam como “meros custos para a realização do valor ou para sua transição de uma forma à outra” (MARX, 2014, p. 228). Ou seja, relação que se paga com uma parte do “mais-valor ou do mais-produto” (MARX, 2014, p. 228) gerado na produção da mercadoria da cadeia principal. Logo, trabalho improdutivo (dos/das atletas) que ajuda a enriquecer o capitalista (nesse caso, da Reebok).

22 Somatório do D primitivo (adiantado no início do processo) e da variação de D, resultado da produção da mais-valia.

23 Além de consumir parte de seu dinheiro como renda.

24 A pior das hipóteses para o capitalista é não conseguir realizar nenhuma fração da mais-valia incorporada na mercadoria e, assim, paralisar totalmente o ciclo de reprodução de seu capital. A melhor das hipóteses, realizar toda sua mais-valia através da venda de toda mercadoria produzida. A realização parcial, com a venda de parte do produto, implica também na recomposição do ciclo, ainda que parcialmente; pode ficar impedido de fazer novo adiantamento de alguma parte de seu capital produtivo.

25 Siani (2017) identificou a Reebok como uma das marcas favoritas dos organizadores de eventos de MMA (junto com Nike, Coca-Cola, Banco do Brasil e Honda).

Na relação de troca, a mercadoria que é portadora de um valor-de-uso que serviu de veículo para troca, encontra a forma de manifestação de seu valor-de-troca²⁶ em outra mercadoria que dela pode se distinguir, desde uma mercadoria singular, numa troca simples, até a troca que encontra a outra mercadoria metamorfoseada em dinheiro.²⁷

Diante da impossibilidade de acesso aos dados de todos os custos do processo de produção do MMA, realizamos aproximações a partir da investigação do consumo individual – expectador ou telespectadora que consome por entretenimento – e do consumo produtivo – guiado pelo objetivo de repor o capital adiantado e de apropriação do capital excedente. Ou seja, aproximação que teve como foco o estágio da circulação. Logo, análise sujeita às oscilações dos preços no mercado e das leis próprias desse estágio: oferta e procura, exclusividade etc.

Podemos obter uma síntese possível da receita total deste consumo individual quando resgatamos os números recordes da edição do UFC 229. De bilheteria, a receita de US\$ 17.188.894. De vendas de pacotes de *pay per view*,²⁸ foram 2,4 milhões vendidos, cujo valor total não foi tornado público. A inexistência desta informação nos obrigou a trabalhar, portanto, com a informação que conseguimos sobre o preço do pacote individual (em média): US\$ 64,99 (MELTZER, 2020). Estimamos que a receita total de *pay per view* tenha sido algo próximo de US\$ 156 milhões, gerando uma receita, exclusivamente decorrente de consumo individual, próxima dos US\$ 173 milhões.

²⁶ O valor-de-troca revela-se, de início, na relação quantitativa entre valores-de-uso diferentes, na proporção em que se trocam, relação que muda constantemente no tempo e no espaço. Por isso, o valor-de-troca parece algo casual e puramente relativo, e, portanto, uma contradição em termos, uma valor-de-troca inerente, imanente à mercadoria (MARX, 2010, p. 58).

²⁷ Cabe um estudo sobre: “A forma simples, singular ou fortuita de valor” (MARX, 2010, p. 70-83), “forma total ou extensiva do valor” (p. 84-86), “forma geral do valor” (p. 87-90), “forma dinheiro do valor” (p. 91). Sobre essa última: “A expressão simples e relativa do valor de uma mercadoria [...] através de uma mercadoria que já está exercendo a função de mercadoria-dinheiro, [...] é a forma preço” (p. 92).

²⁸ Sistema de compra de eventos específicos.

Sobre consumo produtivo, ao longo do tempo esse consumidor, ou seja, o portador do D (inicial), já foi a empresa WOW, depois a SEG, e a Zuffa; empresas outrora donas da marca. Depois da última venda da marca (2016) quem assume este papel atual é a WME/IMG.²⁹ Se apresentarmos estas relações a partir da sua forma preço, temos em síntese uma marca que se mostrou ao mundo em 1993 graças ao investimento de US\$ 700.000; foi comprada pela SEG em 1995; vendida para a Zuffa, em 2001, por US\$ 2 milhões; sendo, por fim, vendida em 2016 por US\$ 4,2 bilhões. Uma valorização, em 26 anos, de aproximadamente 571.000%. Esse é um movimento específico, daquilo que Fontes (2020, p. 12) cita como sendo “a concentração de recursos sob forma monetária de capital bancário”,³⁰ quando observamos o conteúdo lutas convertido e expandido à condição de veículo de valor.

Mais uma vez, impedidos do acesso a todas informações que nos possibilitariam cravar em valores monetários essa quantidade de trabalho, realizamos aproximações através da materialização da quantidade de trabalho necessário para a formação de cada atleta e do próprio MMA. Encontramos: (a) força de trabalho especializada: profissionais envolvidos diretamente na produção (equipe: técnicos, *sparing*), profissionais indiretamente envolvidos (médicos, psicólogos, terapeutas etc.) e profissionais especializados na promoção do evento (locutores, modelos, cinegrafistas etc.); (b) tecnologia envolvida na produção; e (c) indumentárias próprias da modalidade.

²⁹ “Segundo o site Exame.com, o grupo WME-IMG administra e representa mais de 800 eventos e entidades de esporte, moda e estilo de vida, entre eles a Premier League (liga de futebol da Inglaterra), a Copa do Mundo de Rugby e a NCAA (instituição máxima do esporte universitário dos Estados Unidos), e já cuidava da divulgação do UFC e de alguns de seus atletas há algum tempo” (DIAS, 2016, p. 40-41).

³⁰ “O próprio papel das instituições concentradoras dessas enormes massas monetárias se altera – quer elas sejam bancos ou outras instituições – para assegurar sob diversas modalidades o processo de venda de capital, venda que impõe a condição de que se seus compradores o convertam em capital ativo, isto é, que os mutuários atuem socialmente como extratores de mais-valor. Isso significa que massas crescentemente concentradas de recursos impõem ao conjunto da vida social uma extração acelerada e intensificada de mais-valor” (FONTES, 2020, p. 12).

Finalizamos com um exemplo singular em termos de valores, o qual nos possibilita projetar os custos de formação dessa mercadoria:

Ainda sobre o os gastos com treinamentos [...], Junior Cigano afirma ter gastado cerca de 100 mil reais no ano de 2011, quando se sagrou campeão dos pesos pesados na disputa contra Cain Velasquez. Na segunda luta entre eles, Cigano alega ter gastado “apenas” 50 mil reais, e saiu derrotado (Corrêa, 2012). (LISE, 2018, p. 160)

Força de trabalho dos atletas do UFC e os mecanismos de extração de mais-valia

Sintetizamos a caracterização da força de trabalho enquanto uma mercadoria própria da classe trabalhadora, resultado de um processo histórico de expropriação e concentração (FONTES, 2005) dos meios de produção e de outra forma de produzir a existência. Resta-lhe a posse da força de trabalho e a necessidade compulsória de vendê-la. No mercado, encontra o outro proprietário da relação de troca: o proprietário dos meios essenciais de produção da vida (em forma de dinheiro – D- ou em forma de instalações, máquinas e matéria prima). Considerando, com Marx, que “a produção da mais-valia absoluta gira exclusivamente em torno da duração da jornada de trabalho; a produção da mais-valia relativa revoluciona totalmente os processos técnicos de trabalho e as condições sociais” (MARX, 2010, p. 578), entendemos que é nesta inevitável relação entre proprietários(as) de meios de produção e proprietários(as) de força de trabalho, que identificamos a extração e apropriação da mais-valia (absoluta e relativa). A intensificação³¹ e a produtividade³² do trabalho incidem nesta relação a favor

31 Na perspectiva marxista, quanto mais trabalho, mais intenso.

32 “[...] exige alteração no instrumental ou no método de trabalho, ou em ambos ao mesmo tempo. Têm de ser revolucionadas as condições de produção do seu trabalho, o modo de produção e, conseqüentemente, o próprio processo de trabalho. Entendemos aqui por elevação da produtividade do trabalho em geral uma modificação no processo de trabalho por meio do qual se encurta o tempo

da ampliação do tempo de trabalho excedente e/ou redução do tempo de trabalho necessário. Como síntese, temos: embate entre capital e trabalho: entre tempo de trabalho e de não trabalho. E entre tempo de trabalho pago (necessário) e não pago (excedente). O objetivo, a extração de mais-valia.

Desemprego, informalidade, terceirização e precarização (unilateralidade, flexibilização, instabilidade e insegurança) compõem a heterogeneidade de formas de expressão da relação entre capital e trabalho na contemporaneidade (ANTUNES, 2019).

Movidos por essa caracterização reconhecemos um universo de 644 trabalhadores e trabalhadoras atletas contratadas pelo UFC: 549 homens, 95 mulheres. Homens divididos em 8 categorias de peso; mulheres, em 4. 37 países cedem atletas para a liga.

Em nossas investigações nas fontes sobre MMA (ALMEIDA, 2016; EXAME, 2019), percebemos que a necessidade de dedicação aos treinos e superação das dificuldades é colocada como ponto de partida. Convergência entre as fontes, também, quanto à necessidade de ir construindo um cartel em eventos menores até chegar aos de destaque nacional – buscando resultados positivos e desempenho que chamem atenção de treinadores, empresários, promotores ou *matchmakers*.³³ Por fim, vencendo estas barreiras, pode o(a) atleta chegar ao objetivo final, leia-se: chegar ao UFC e buscar avançar no ranking por dentro da empresa. Esse caminho é, em média, pavimentado através de 3-4 lutas por ano, sendo necessário cerca de 15 lutas para ser observado pelo UFC. Falamos, portanto, de uma média de 4-5 anos para se aproximar do momento maior da carreira. Aproximação realizada por atletas advindos de condições socioeconômicas diferentes, o que implica em necessidades diferentes na composição da renda, acrescentando outras

de trabalho socialmente necessário para a produção de uma mercadoria, conseguindo-se produzir, com a mesma quantidade de trabalho, quantidade maior de valor-de-uso" (MARX, 2010, p. 365).

33 "Responsáveis por casar as lutas do evento" (EXAME, 2019).

fontes para além das lutas: patrocínio (SALVINI, 2017) e outras atividades de trabalho.³⁴

Montada essa caracterização, expomos o que chamamos de mecanismos de extração de mais-valia dos atletas:

(a) contratos: nossos estudos apontaram para um tipo de contrato onde impera: (1) uma relação de exclusividade: atletas contratados/as pelo UFC não podem lutar por outra empresa; (2) relação unilateral: à favor do UFC; (3) relação flexível e instável: em relação ao número total de lutas, rendimento e tempo. Condições só possíveis por conta do monopólio alcançado pelo UFC.³⁵ Concluímos que o formato do contrato pode ser encarado como mecanismo direto e indireto de extração de mais-valia. No primeiro caso, temos a diminuição dos encargos trabalhistas, ou seja, diminuição geral do tempo de trabalho pago. No segundo caso, é um mecanismo que, por suas características, possibilita esta relação.

(b) avanço do tempo de trabalho sobre o tempo de não trabalho: transformação do tempo de vida em tempo de trabalho e extensão absoluta do tempo excedente, não pago. Ao ser questionada sobre se percebia esse avanço do tempo de trabalho sobre outros tempos da vida, assim nossa entrevistada nos respondeu:

34 Ministrando aulas ou com o auxílio do proprietário – desde que estivessem comprometidos, além dos treinos, com alguma atividade na academia: cozinha, limpeza, aulas (CAMILO 2016, p. 118).

35 “A partir da condição de monopólio e de uma fraca concorrência, os organizadores passaram a impor condições unilaterais, aqui entendidas como forma de violência. Segundo os contratos elaborados pelo UFC, os atletas não são considerados como funcionários do evento e sim como prestadores de serviços. Tal situação implica uma série de condições prejudiciais aos atletas, entre elas os baixos salários e uma divisão desigual dos lucros obtidos, o cerceamento da liberdade dos atletas, a partir de uma cláusula contratual que exige deles exclusividade, impedindo os mesmos de disputar lutas por outras organizações, a supressão de auxílio médico e plano de aposentadoria, entre outros” (LISE, 2018, p. 186).

Essa é uma pergunta meio complicada porque eu acho que na verdade, no nosso caso, às vezes é muito difícil, como você está falando aí, classificar qual o tempo de trabalho, e qual o tempo de não trabalho, né?! É [...] costume dizer que atleta é atleta em tempo integral. Por que aí vem alimentação, vem a questão do próprio descanso, né? Então em tempo de *Camp*, eu acredito que, é trabalho em tempo integral mesmo. O tempo de descanso durante o *Camp* funciona como um repouso para melhora de rendimento, o tempo de lazer funciona como um momento fora do ambiente de trabalho para melhorar a performance no treino, tudo é pensado para a melhora do desempenho.

(c) rendimentos: completamente desiguais: entre novatos(as) e veteranos(as), vitoriosos(as) e “fracassados(as)” e, especialmente, se compararmos homens e mulheres.³⁶ Essa última além de expressar uma evidente desigualdade de gênero, ao mesmo tempo expressa uma redução total do valor da força de trabalho. Evidenciamos, também, a composição do rendimento com o possível acréscimo das bolsas por melhor luta, desempenho, etc. Um tipo de pagamento que não explicita previamente (nos contratos) os critérios.

(d) polivalência: intensificação do trabalho por conta da transição do tipo de atleta se compararmos os primórdios do UFC (1993) e os tempos atuais: do especialista em determinada modalidade de luta, para os e as atletas polivalentes, acompanhados/as de uma equipe multiprofissional especializada;³⁷

36 No ano de 2014 a média geral do que foi pago por luta foi de US\$ 27,8 mil. Se considerarmos apenas o sexo masculino, esta média sobe para US\$ 29,4 mil. No sexo feminino, nem metade disso, US\$ 11,6 mil. Ronda Rousey, estrela maior do evento no período, ao ganhar por luta US\$ 60 mil, encontrava-se na 48ª posição no ranking geral entre os(as) mais bem pagos(as). Anderson Silva, maior vencimento por luta à época, ganhava US\$ 600 mil (CARA, 2019).

37 Quando questionada sobre a mudança no cotidiano de trabalho dessa transição, assim nossa entrevistada nos respondeu: “[...] sim, muda totalmente. Inclusive também o tempo de treino, hoje eu treino muito mais do que eu treinava quando eu fazia apenas uma modalidade [...]”.

- (e) *doping*: melhorando desempenho e reduzindo tempo de repouso, amplia a intensificação do trabalho do(a) lutador(a);
- (f) alteração de peso: algo que intensifica a atividade dos(as) lutadores(as).

Um conjunto de características do que avaliamos como sendo as condições de trabalho no século XXI, observadas numa expressão singular, a do MMA/UFC. Características fundamentais para pesar favorável ao capital na relação contraditória entre tempo de trabalho pago e tempo de trabalho não pago; tempo de trabalho e tempo de não trabalho.

Considerações finais

Apresentamos de forma resumida os fundamentos que nos possibilitaram a exposição de nossa tese de trabalho: as relações de trabalho estabelecidas entre atletas e o UFC compõem e expandem o processo capitalista de produção e circulação de mais-valia de duas formas interdependentes – de uma forma direta e produtiva e de uma forma indireta e improdutiva.

Com as informações de nossa investigação concluímos que temos um corpo coletivo de 644 atletas que apresenta o produto final de sua produção a cada semana em uma edição do evento visto presencialmente por quase 20 mil pessoas, com ingressos de valor médio US\$ 4.232 (US\$ 500 - US\$ 10.000), totalizando US\$ 17.188.894. E 2,4 milhões de *pay per view*, à média de US\$ 64,99, totalizando US\$ 156 milhões. Ao final de uma edição, só pelo retorno do consumo individual, produz-se o total de US\$ 173 milhões.

Tomando como parâmetro o evento que bateu recordes de bilheteria e *pay per view* e tomando como média de lutas o ano de 2018, teríamos algo próximo de US\$ 6,747 bilhões de receita por ano, só

a partir dos consumos individuais. O que, em tese, possibilitaria à WME/IMG uma recuperação do adiantado na compra do UFC (US\$ 4,2 bilhões), somado a mais do que 50% desse valor. Um baita D'!

E se de um lado não temos todos os eventos anuais com o mesmo rendimento da edição recorde, de outro lado não estamos considerando aqui a cota de patrocínios. É provável, portanto, que essa recuperação (e apropriação de um valor maior) se dê de forma próxima à nossa projeção. Ademais, não podemos esquecer que o UFC é “apenas” um dos oitocentos empreendimentos do conglomerado dono da marca. A “lentidão” na recuperação, pode ser compensada com os demais produtos.

No geral (2014), por luta, foram pagos US\$ 27,8 mil. Como já apresentamos, entre homens essa média sobe para US\$ 29,4 mil. Nas mulheres, US\$ 11,6 mil. E sobre os gastos percentuais da receita que foram dedicados aos rendimentos, temos, entre 2005 e 2011, um gasto 13,6% da receita. No ano de 2015, com receita total em torno de US\$ 600 milhões, o gasto com rendimentos foi na ordem de 17% do total.

Um conjunto de informações que apresentam um aumento na capacidade de produção do MMA/UFC, mas que não é acompanhada da correspondente distribuição dos resultados do trabalho aos que produziram a mercadoria: os e as atletas. Ou seja, aumento de uma quantia para a qual o investidor que antecipou o seu D não oferece nenhum correspondente.

Eis, portanto, o nexos entre a produção e a circulação do MMA e o processo capitalista de extração e realização da mais-valia. O resultado do trabalho excedente de 644 atletas³⁸ é parte (mais ou menos) importante do trabalho excedente de um corpo coletivo de trabalhadores e trabalhadoras cada vez mais agrupados por cadeias amplas de produção, que encontram na extração de mais-valia, seu sentido.

³⁸ Importante também na criação da tendência a ser acompanhada por um número incontável de força de trabalho latente.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Sebastião Carlos. *Mixed Martial Arts (MMA) no Brasil: masculinidades em disputa*. 2016. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Cidade de Goiás, 2016.
- ALONSO, Marcelo. *Por trás do octógono: histórias de um repórter nos bastidores do MMA*. Rio de Janeiro: PVT Editora, 2017.
- ALONSO, Marcelo; NAGAO, Susumu. *Do vale-tudo ao MMA: 100 anos de luta*. Rio de Janeiro: PVT Editora, 2014.
- ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- AWI, Felliipe. *Filho teu não foge à luta: como os lutadores brasileiros transformaram o MMA em um fenômeno mundial*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.
- CAMILO, Juliana Aparecida de Oliveira. *Trabalhador, ídolo, sobrevivente, “casca-grossa” e humano: um estudo sobre versões de atletas de Mixed Martial Arts*. 2016. 178f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- CARA, Thiago. *Estrelas de ‘evento do ano’, mulheres recebem menos da metade que homens no UFC*. Disponível em: <http://www.espn.com.br/noticia/487733_estrelas-de-evento-do-ano-mulheres-recebem-menos-da-metade-que-homens-no-ufc>. Acesso em: 06.01.2020.
- CARMO, Gonçalo Cassins Moreira do. *It's show time: violência e emoções no Mixed Martial Arts (MMA 1995-2016)*. 2016. 192f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.
- DIAS, Everton de Brito. *Artes marciais, mídia e espetáculo: um estudo compreensivo das artes marciais mistas*. 2016. 171f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade Cásper Líbero, 2016.
- EXAME.COM. *Quero lutar no UFC*. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/quero-lutar-no-ufc>>. Acesso em: 07.01.2020.
- FERNANDES, Rafael de Souza Bento. *“Tão assustador que você afina”: um estudo do processo de desmarginalização do MMA (Mixed Martial Arts) nas mídias brasileiras*. 107f. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2015.
- FONTES, Virgínia. *Notas para o estudo do imperialismo contemporâneo: Marx, capital monetário e capital funcionante*. Disponível em: <<https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2012/07/A-V-Fontes.pdf>>. Acesso em: 14.01.2020.

_____. *Reflexões im-pertinentes: história e capitalismo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

LISE, Riqueldi Straub. *Cerceamentos, coerções e esportividade no Ultimate Fighting Championship (UFC)*. 2018. 280f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Paraná, 2018.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. 27ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política. Livro II: o processo de circulação do capital*. São Paulo: Boitempo, 2014.

MELTZER, Dave. *UFC 229: Khabib vs. McGregor destroys previous MMA record for pay-per-views*. Disponível em: <<https://www.mmafighting.com/2018/10/11/17962158/ufc-229-khabib-vs-mcgregor-destroys-previous-mma-record-for-pay-per-views>>. Acesso em: 16.03.2020.

PEIXOTO, E. Marxismo e Política de Trabalho e Educação (MTE): eixo teórico e investigações. In: SILVA, M.C.P. (Org.) *Grupos de pesquisa e produção do conhecimento em educação, sociedade e práxis pedagógica no PPGE da FAGED/UFBA*. Salvador: EDUFBA, 2019.

PUPIO, Bárbara Cristina. *Cadeia produtiva da indústria da cultura corporal em academias de ginástica: em busca dos nexos e determinações da tese da divisão da formação como decorrência da reestruturação produtiva*. 2017. 232f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ROSSO, Sadi Dal. *O ardil da flexibilidade: os trabalhadores e a teoria do valor*. São Paulo: Boitempo, 2017.

ROSSO, Sadi Dal. *Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008.

SALVINI, Leila. *A luta como “ofício do corpo”: entre a delimitação do subcampo e a construção de um habitus do Mixed Martial Arts em mulheres lutadoras*. 2017. 284f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Paraná, 2017.

SIANI, Sergio Ricardo. *Marketing no MMA: a identificação dos atributos do esporte para captação de patrocínio e as possíveis associações com potenciais marcas patrocinadoras*. 2017. 274p. Tese (Doutorado em Administração) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

UFC. Disponível em: <<https://www.ufc.com.br/history-ufc>>. VEJA. *UFC é a marca esportiva mais valiosa dos Estados Unidos*. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/esporte/ufc-e-a-marca-esportiva-mais-valiosa-dos-estados-unidos>>. Acesso em: 29.12.2019.

WILKSON, Adriano. *A grande luta: um atleta brasileiro entre a glória e o abismo*. São Paulo: Todavia, 2018.

CRÍTICA À POLÍTICA DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO (CT&I) E A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS IFES

JOÃO PAULO DÓRIA DE SANTANA*

* **João Paulo Dória de Santana** possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Sergipe (2011), mestrado em Educação pela mesma instituição (2014) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2019). Atualmente, é professor da Faculdade Maria Milza e na Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo e Política de Trabalho e Educação (MTE). Atua principalmente nos seguintes temas: Precarização e Intensificação do Trabalho Docente; Trabalho, Tempo Livre e Lazer; Política Educacional para Ensino Superior; Educação e Inclusão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1186471687299265>.

Introdução

O presente texto tem como objetivo expor o marco teórico que sustenta a nossa tese, intitulada *A política de ciência, tecnologia e inovação (CT&I) e a intensificação do trabalho nas IFES: A (im)produtividade do trabalho docente em debate* (SANTANA, 2020). Para dar conta da tarefa supracitada, o texto está organizado da seguinte maneira: Na primeira parte, tratamos dos pressupostos teóricos-metodológicos mais gerais com os quais construímos nossa tese; na segunda parte, expomos algumas sínteses sobre a discussão da intensificação do trabalho e o processo de apropriação da ciência e tecnologia como força produtiva e, por fim; a terceira parte trata de alguns caminhos percorridos no processo de elaboração da nossa tese, em especial, a partir da análise das políticas para educação superior e CT&I e como essas políticas influenciaram na organização e condições de trabalho de professores.

Pressupostos teórico-metodológicos

No desenvolvimento da nossa pesquisa, elaboramos a seguinte tese: a chave para compreender o problema da intensificação do trabalho docente está nas políticas para a educação superior e de ciência, tecnologia e inovação, em especial, a partir do seu financiamento, direcionamento (pela delimitação de áreas estratégicas de pesquisa vinculadas aos interesses do mercado, e pelo processo de internacionalização como parâmetro de qualidade), regulação e controle do trabalho docente (pelos parâmetros adotados no processo avaliativo).

Para a elaboração da tese supracitada, partimos do pressuposto de que a intensificação do trabalho docente não pode ser explicada por si mesma, mas apenas a partir da compreensão do estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção na formação social brasileira, por meio de relações mais amplas, que determinam as transformações nas políticas para a educação superior pública, transformando o projeto de universidade existente e, por consequência, o próprio desenvolvimento do trabalho nas instituições. Conforme afirma Marx (2007, p.45), no processo de produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, correspondentes a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais.

Neste sentido, apontamos para a necessidade de partir dessas relações de produção mais amplas, em busca de compreender como o problema da intensificação do trabalho docente se insere nos projetos de universidade e de ciência, tecnologia e inovação em disputa, na direção das políticas operacionalizadas no Brasil nos últimos anos e como estes se inserem no quadro internacional. Dessa forma, torna-se importante verificar como se estabelecem as relações entre a estrutura produtiva, as classes sociais e o Estado brasileiro, inserido no capitalismo de maneira dependente.

Diante dos elementos supracitados, formulamos o seguinte problema de pesquisa que orientou nossa investigação: como a intensificação do trabalho docente nas universidades federais se articula com a política nacional voltada para a educação superior e para a ciência, tecnologia e inovação?

Valemo-nos do materialismo dialético como base explicativa, método de pesquisa e exposição. Os pressupostos de que Marx e Engels partem e que dão sustentação à teoria formulada pelos mesmos são os indivíduos reais e suas condições materiais de existência. Para análise de formações econômicas, “não se pode utilizar nem microscópio nem reagentes químicos” (MARX, 2012, p. 16). A capacidade

humana de abstração substitui o uso desses meios. Cabe a ação investigativa “apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre eles” (MARX, 2012, p. 28).

O processo do pensamento, o ideal ou a teoria não é mais do que “o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado” (MARX, 2012, p. 28). Logo, é fundamental para o processo investigativo ir para além do aspecto fenomênico, imediato,¹ compreendendo o objeto a partir de sua estrutura e dinâmica. Para tanto, é necessário a utilização de instrumentos e técnicas de pesquisa.

No processo de desenvolvimento da nossa tese, lançamos mão da técnica de análise teórica e documental, a partir de: levantamento e análise de teses a partir das palavras-chave: *intensificação do trabalho, trabalho docente, ensino superior*; levantamento e análise de documentos oficiais referentes às políticas para educação superior e às políticas de CT&I, especialmente no período entre 1995 e 2016; revisão de literatura, que tratou sobre as temáticas abordadas.

Nos próximos segmentos deste texto, expomos nossas sínteses sobre a análise de algumas categorias teóricas e os caminhos percorridos no processo investigativo.

Sobre a intensificação do trabalho e a apropriação de ciência e tecnologia como força produtiva

O problema da intensificação do trabalho não é um fenômeno exclusivo das atividades industriais. Para Dal Rosso (2008, p. 31), em todas as atividades que movimentam grandes volumes de capital e que desenvolvem uma intensa disputa sem limites e fronteiras, como atividades financeiras e bancárias, telecomunicações, grandes cadeias de

¹ “[...] aliás, toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas” (MARX, 1974, p.939).

abastecimento urbano, nos sistemas de transportes, nos campos da saúde, educação, cultura, esporte e lazer, e outros serviços ditos imateriais,² o trabalho é cada vez mais cobrado e gerenciado, objetivando melhores resultados e maior envolvimento do coletivo de trabalhadores. Mas o que de fato representa a intensificação do trabalho?

Em sua definição clássica, Marx (2012) busca enfatizar que o trabalho humano, “processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 2012, p. 211), caracteriza-se como uma atividade teleologicamente orientada (intencional).³ Ao realizar o trabalho, o trabalhador gasta certo grau de energia; logo, a intensidade tem a ver com o modo que a atividade é realizada, que por sua vez tem a ver com o tipo de instrumento que possibilita o trabalho, a forma de organização deste instrumento com os demais meios de produção e o ritmo em que a atividade é realizada. Energia que não se restringe ao aspecto imediatamente físico. O trabalhador “põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza” (MARX, 2012, p. 211), tornando-os úteis à vida humana.

O processo de trabalho ao constituir-se como processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista apresenta dois fenômenos característicos: (1) o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, que por sua vez cuida para que o trabalho se realize de maneira

2 Não pretendemos utilizar aqui uma definição de trabalho imaterial em oposição ao trabalho material. Pelo contrário, trata-se de formas sociais de trabalho que seguem as características apontadas por Marx (2012), sobretudo na relação do homem com sua natureza externa, seu corpo inorgânico, modificando a partir desta relação a sua própria natureza. Os resultados do processo social de produção da vida, sejam eles objetivos ou subjetivos, permanecem sendo objetivações das forças humanas físicas ou intelectuais, que no capitalismo adquirem formas estranhadas. O trabalho em sua conformação atual, por mais que demande mais qualificação que em outros tempos, não exige da subjetividade dos trabalhadores de maneira exclusiva ou isolada das determinações objetivas da atividade a ser executada.

3 “Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade” (MARX, 2012, p. 212).

apropriada, com o máximo de produtividade possível, e menos gasto de matéria-prima e de meios de produção, apenas o imprescindível à execução do trabalho; (2) o produto do trabalho é propriedade do capitalista, não do produtor imediato. Cabe ao capitalista pagar o valor diário da produção da força de trabalho.

Articulada a essas duas características supracitadas, a concepção de intensificação do trabalho desenvolvida por Marx (2012) consiste em um maior dispêndio da força de trabalho num dado espaço de tempo ou numa compressão de massa maior de trabalho num período de tempo, acompanhado de um decréscimo do dispêndio improdutivo de força de trabalho.⁴ O ato de manipular a intensidade⁵ do trabalho tem por objetivo elevar a produção do ponto de vista quantitativo ou melhorar qualitativamente os resultados do trabalho. O nível de controle da intensidade do trabalho reflete o processo de luta de classes na história, do lado dos trabalhadores, nas lutas pela redução da jornada e por melhores condições de trabalho, e do lado dos capitalistas, na busca de estratégias para extrair mais trabalho, visando aumentar as taxas de mais-valia.

4 Na manufatura, a passagem de uma operação para outra interrompia o fluxo do trabalho, provocando intervalos de tempo. Estas lacunas temporais somem ou tendem a desaparecer na medida em que diminuem as mudanças de operação ou quando o trabalhador executa a mesma operação durante toda a jornada de trabalho. Logo, o acréscimo da produtividade “se deve então ao dispêndio crescente da força de trabalho num dado espaço de tempo, isto é, à intensidade crescente do trabalho, ou a um decréscimo do dispêndio improdutivo da força de trabalho. O gasto extra da força exigido pela transição do repouso para o movimento é substituído pelo trabalho de prolongar por mais tempo a velocidade normal, uma vez adquirida” (MARX, 2012, 395-396).

5 A manipulação da intensidade do trabalho relaciona-se diretamente com a separação entre a concepção e a execução do trabalho, aspecto que ganha forte nitidez a partir da indústria moderna. Como afirma Braverman (1981, p. 112), uma consequência dessa separação é que o processo de trabalho se divide entre distintos lugares e grupos de trabalhadores. Num local executam-se os processos físicos da produção, num outro estão concentrados os projetos, planejamento, cálculos e arquivos. “A concepção prévia do projeto antes de posto em movimento; a visualização das atividades de cada trabalhador antes que tenham efetivamente começado; a definição de cada função; o modo de sua execução e o tempo que consumirá; o controle e verificação do processo em curso uma vez começado” (BRAVERMAN, 1981, p. 113), entre outros aspectos, foram transferidos dos trabalhadores diretamente envolvidos na produção para os capitalistas e os agentes “terceirizados” do capital, os trabalhadores responsáveis pelo gerenciamento da força de trabalho.

No livro *I d'O Capital*, vimos como Marx explica o processo de intensificação do trabalho da manufatura à indústria moderna. Podemos destacar alguns elementos: (1) a necessidade da intensificação do trabalho surge no contexto de busca por estratégias para expansão do trabalho não pago, ou seja, expansão do tempo de trabalho excedente; (2) o desenvolvimento da técnica e a aplicação do conhecimento científico à produção tornam-se força hostil ao trabalhador, uma vez que este está privado destes conhecimentos ou tem acesso a uma ínfima parcela menos desenvolvida; (3) o processo de intensificação do trabalho caracteriza-se pela concentração de trabalho e, por consequência, maior dispêndio de força de trabalho num mesmo período de tempo; (4) a divisão do trabalho, um princípio inovador na manufatura, torna-se um princípio fundamental na organização industrial, reduzindo os ofícios a algumas funções parciais no processo produtivo e, em última instância, reduzindo os ofícios ao trabalho simples (que não demanda muita preparação).

Em que medida a análise do trabalho industrial nos ajuda a pensar o problema da intensificação do trabalho docente nas IFES? Para além da produção industrial e da produção direta de mercadorias, o processo de intensificação do trabalho tende a atingir qualquer tipo de atividade que movimente grandes volumes de capital. Segundo Marx (2013), o conceito de trabalho produtivo (que promove a extração de mais-valia) e de seu executor, o trabalhador produtivo, amplia-se em virtude do caráter cooperativo do processo de trabalho. Nesse contexto, para ser trabalhador produtivo não é mais (exclusivamente) necessário executar de maneira direta a tarefa de manipulação do objeto de trabalho,⁶ pois o produto deixa de ser apenas resultado da ação individual para tornar-se um produto social de um trabalhador coletivo,

⁶ “A conceituação anterior do trabalho produtivo, derivada da natureza da produção material, continua válida para o trabalhador coletivo, considerado em conjunto. Mas não se aplica mais a cada um de seus membros, individualmente considerados” (MARX, 2013, p. 585).

no caso em questão, a serviço do capital. Assim, o conceito de trabalho produtivo restringe-se:

A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, ela é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador não produz para si, mas para o capital. Por isso, não é mais suficiente que ele apenas produza. Ele tem de produzir mais-valia. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo assim à autoexpansão do capital. (MARX, 2013, p. 586)

Um exemplo posto por Marx (2013, p. 586) de atividade que extrapola a esfera da produção material é justamente o trabalho do chamado mestre-escola, ou o professor propriamente dito. O mesmo aponta que um mestre-escola, em si, não é um trabalhador produtivo, porém quando este é contratado para valorizar o dinheiro do empresário da instituição escolar passa a ser um trabalhador produtivo. Que este dono da escola, um capitalista, invista em outro ramo produtivo, nada modifica essa relação.

O conceito de trabalho produtivo não compreende apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, de origem histórica, que faz do trabalhador o instrumento direto de criar mais-valia. (MARX, 2013, p. 586)

Conforme foi supracitado, o elemento que constitui o valor de uso específico do trabalho produtivo para o capital não é nenhuma característica útil determinada, nem qualidades úteis particulares do produto que se objetivou produzir, mas o caráter de elemento criador de valor de troca. Marx (2004, p. 111) salienta que todo trabalhador produtivo é um assalariado, mas nem todo assalariado é um trabalhador produtivo. Quando se compra o trabalho para se consumir como valor de uso, como um serviço, o trabalho não é produtivo, assim como o trabalhador não será. Mas isso não quer dizer que a mesma atividade não possa ser explorada de maneira diretamente capitalista.

A inserção da maquinaria no processo produtivo causou uma simplificação dos ofícios, de modo que cada trabalhador estaria responsável por apenas uma ou algumas partes da produção. Além de causar a desvalorização da força de trabalho, a divisão do trabalho na manufatura coloca as forças intelectuais em oposição ao processo produtivo. Com o aperfeiçoamento tecnológico dos instrumentos de trabalho, em especial na era toyotista, a demanda da formação da mão de obra retorna com mais força, contudo ainda numa perspectiva unilateral. Nesse sentido, a instituição educacional alinha-se à indústria quando forma o trabalhador com a finalidade de instruir para o processo produtivo. Logo, o desenvolvimento do capitalismo demonstra uma fundamental inter-relação entre o trabalho produtivo e o improdutivo, sendo o segundo uma das condições de eficácia do primeiro.

Os nexos entre o trabalho produtivo e improdutivo adquiriram dimensões particulares no atual estágio do capitalismo. No contexto da mundialização⁷ da economia, tendo como estratégia central o capital produtivo por meio de investimentos externos diretos (IEDs), surge um novo paradigma de empresa, também com novas estruturas corporativas e formas de gestão. As multinacionais de novo estilo, segundo Michalet (apud CHESNAIS, 1996, p. 76-77), passam a seguir a chamada estratégia “tecnofinanceira”, como resultado do conjunto de atividades das companhias no exterior, flutuando da produção material direta para o fornecimento de serviços.

Uma das bases de sua competitividade está justamente nos investimentos em pesquisa e desenvolvimento (P&D),⁸ buscando valorizar

7 Segundo Chesnais (1996), o termo mundialização do capital traduz a capacidade estratégica de grandes grupos oligopolistas, voltados para produção industrial, para atividades de serviços ou para a esfera financeira, de adotar por conta própria um enfoque e condutas globais, buscando menos custos e maiores vantagens quanto a força de trabalho, matérias-primas, leis trabalhistas e até mesmo universidades potencialmente a serviço da empresa.

8 O desenvolvimento das tecnologias digitais aplicadas ao trabalho são expressões do processo de reestruturação produtiva na era da Quarta Revolução Industrial, a chamada “Indústria 4.0”.

esta vantagem em todo e qualquer setor onde for possível aplicar suas competências tecnológicas.

Os investimentos em ciência e tecnologia (C&T) e, particularmente, em pesquisa e desenvolvimento (P&D) tornam-se elementos fundamentais diante do acirramento das disputas do mercado internacional. A aplicação da ciência e tecnologia aos processos produtivos, no entanto, não são acessadas de maneira igualitária, pois concentra-se especialmente nos países desenvolvidos, que também concentram os acordos de cooperação tecnológica. Esse processo trouxe certa “marginalização científica e tecnológica” aos países subdesenvolvidos que recebem as empresas multinacionais, obrigando-os a consumirem as tecnologias provenientes das empresas matrizes. Por consequência, conforme afirma Melo (2004, p. 156), o próprio processo de industrialização nos países subdesenvolvidos tornou-se cada vez mais dependente em suas potencialidades de um crescimento sustentado.

Uma tendência desse movimento, decorrente da mundialização do capital, é o próprio enfraquecimento econômico das nações e de suas instituições republicanas. A República se mantém centralmente baseada em sua concepção tradicional, a partir do binômio Estado-nação, contudo, com o processo de desnacionalização, resta o aparelho Estatal utilizado também como instrumento de produção. No sentido de alinhar as Repúblicas e suas respectivas burocracias aos interesses das potências internacionais, o Banco Mundial produziu na década de 1990 dois documentos, possuindo ambas as mesmas siglas (PREAL), a saber: *Programa de Reformas do Estado para a América Latina* e o *Programa de Reforma da Educação para a América Latina*. Silva Jr et al. (2013, p. 439) levantam a hipótese de que, analisando os documentos do Ban-

Segundo Previtali e Fagiani (2020, p. 217), as tecnologias digitais trazem consigo o advento do teletrabalho (ou trabalho remoto), formas de trabalho mediadas por plataformas digitais e/ou aplicativos, mascarado por uma aparente relação de “não trabalho”, por poder ser realizado em qualquer lugar, desde que haja um computador ou celular e uma rede de internet.

co Mundial, a instituição universidade pública tornou-se também um instrumento de produção, com novas funções sociais e econômicas:

Não se trata de mera coincidência o fato de termos, logo após a publicização do Plano Diretor para a Reforma do Aparelho do Estado em 1995, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); alteração pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) de seu processo de financiamento e avaliação de programas de pós-graduação, tornando-se mais uma das várias agências reguladoras que foram fundadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso; o início pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), neste mesmo período, de suas variadas formas de avaliação, à época “provão”; e, em seguida, a mudança pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) de sua política de financiamento, outrora, de “demanda livre” para o financiamento de pesquisa por meio de editais, priorizando as áreas científicas que estavam relacionadas com os ramos industriais mais importantes para a política industrial e de comércio exterior. Além disso, as conferências de CT&I passaram a ocupar lugar de destaque entre os eventos internacionais organizados pelo Estado, com apoio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC), especialmente. (SILVA JR. et al., 2013, p. 439)

Os elementos que foram citados anteriormente caracterizam o cenário no qual se insere o professor das instituições federais de educação superior. Diante da flexibilização da relação público/privado no que se refere às políticas para educação superior, a constituição das IFES torna-se cada vez mais complexa, de modo que o estabelecimento de seu estatuto jurídico, por si só, não apanha as múltiplas determinações presentes no trabalho docente. Neste sentido, a caracterização do trabalho docente em instituições públicas como um trabalho não produtivo, ou seja, como um serviço prestado ao Estado sem fins lucrativos, mostra-se em transformação, diante da inserção do capital privado por dentro das políticas de fomento à pesquisa e inovação. Sobre como vem se dando esse processo e seus desdobramentos, abordamos no próximo segmento.

Sobre as políticas para educação superior e CT&I no Brasil (1995-2016) e o processo de intensificação do trabalho docente

No presente segmento, vamos apresentar algumas sínteses no tocante às análises sobre a política para educação superior e C&TI entre 1995 a 2016, a fim de explicitar como as transformações do trabalho do professor são expressões de um processo mais amplo, decorrentes da reestruturação produtiva internacional e das contradições de classes e frações de classe por dentro do Estado brasileiro.

Com o fim dos anos 1980, em especial após as eleições presidenciais de 1989, o processo de reforma do Estado brasileiro e de suas instituições ganha contornos mais nítidos, na esteira da reestruturação produtiva mundial. A relação heteronômica que prevalecia no desenvolvimento nacional provocou rebatimentos no contexto educacional, como a ampliação da privatização da educação superior e favorecimento de interesses do setor privado, a defesa do fim da gratuidade nas universidades públicas, a ampliação da diferenciação institucional, o aumento da racionalização administrativa e o incentivo às práticas individualistas entre professores conforme critérios empresariais, valorizando a produtividade individual no trabalho em detrimento das pautas coletivas.

Por trás do discurso que reivindicava a necessidade de um novo projeto de desenvolvimento a partir da crítica ao Estado burocrático e centralizador, próprio de uma tradição nacional-desenvolvimentista supostamente ultrapassada, o governo Fernando Henrique Cardoso⁹ (FHC) implantou uma série de ajustes estruturais e fiscais de caráter neoliberal, aproximando à gestão estatal de modelos empresariais.

A chamada modernização administrativa passava pela descentralização do Estado na prestação de uma série de serviços básicos,

⁹ Do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

como saúde e educação, que passaria a ser prestado pelas organizações sociais, por meio de parcerias público-privado. O Estado passaria a exercer uma função mais reguladora, através de um rígido controle de resultados. O servidor público, por sua vez, passaria a ser também regulado por critérios empresariais. No âmbito da educação superior, as principais críticas eram direcionadas ao modelo de universidade baseada no tripé ensino – pesquisa – extensão, avaliado como muito oneroso para as contas públicas, assim como à unidade salarial e de carreira dos servidores públicos, em especial das instituições federais.

Ainda que o projeto de Reforma do Estado não tenha sido colocado em prática por completo, a institucionalização da relação entre o Estado e o mercado estava cada vez mais consolidada. A expansão do setor privado na educação superior avançava enquanto reduzia-se o financiamento para as universidades públicas. No que se refere às políticas de C&TI, na medida em que crescia o sistema de pós-graduação, especialmente no número de matrículas e da produção de artigos científicos, o financiamento não acompanhava o crescimento quantitativo, ao mesmo tempo que se gastava progressivamente mais com a importação de tecnologias. Neste cenário, o papel regulador do Estado ganhou mais força, tendo como um dos principais focos o trabalho do professor, em especial, no processo de produção científica.

Diante da escassez de financiamento, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) tem sua função reguladora acentuada a partir da avaliação do biênio 1996-1997, não só com objetivo de reorganizar os programas de pós-graduação conforme novos requisitos avaliativos, mas também com objetivo de reorganizar todo o sistema da pós-graduação brasileira. Conforme afirmam Sguissardi e Silva Jr. (2009, p. 43), para o modelo avaliativo da Capes, o professor que atua na pós-graduação submete-se a uma série de requisitos, com repercussão na avaliação de seu respectivo programa. Além de se dedicar a pesquisa e as orientações, o professor deve:

[...] a) Produzir e publicar determinada média anual de “produtos” científicos em periódicos, classificados pela agência, ou em editoras de renome; b) dar aulas na pós-graduação e na graduação; c) ter pesquisa financiada por agências de fomento que gozem de prestígio acadêmico; e d) prestar assessorias e consultorias científicas. É de grande importância, ainda, seja para as atividades de pesquisa e intercâmbio do professor-pesquisador, seja para o “bom nome” do programa, que ele obtenha algum tipo de bolsa, em especial a de produtividade do CNPq, e que profira amiúde palestras e conferências e participe de eventos nacionais e internacionais; sabendo-se que tudo isso se dará em contexto de crescente individualismo e competitividade, em face da também crescente competição por publicação e financiamento, este sempre abaixo da demanda. (SGUISSARDI & SILVA JR., 2009, p. 43)

O acúmulo de tarefas designadas ao professor (diante do quadro de redução do corpo docente e técnico-administrativo) e os mecanismos regulatórios (sobretudo financeiro) articulados aos processos avaliativos têm levado à intensificação do trabalho docente. No que se refere à produção de conhecimento científico, seu financiamento, os prazos e o controle são determinados, em alguma medida, pelo setor produtivo, via indução de pesquisas aplicadas por meio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), podendo o produto de sua pesquisa (caso seja aplicada) ser incorporado por uma instituição privada (conforme está estabelecido na legislação de fomento à CT&I). Segundo Silva Jr. e Catani (2011, p. 105), esta é uma das razões pelas quais as corporações multinacionais, mais até que as corporações de capital nacional, têm-se aproveitado das universidades brasileiras. Dessa forma, a produção da ciência e a aplicação da mesma à produção de mercadorias no Brasil reproduz a sua própria condição de dependência, seja na dependência “científico-tecnológica decorrente da importação de *know-how* estrangeiro” (SOBRAL, 1986, p. 301) ou na articulação com os interesses do capitalismo internacional. Esse processo de mudança na concepção e direcionamento das

políticas para educação superior e fomento à produção científica e tecnológica no país aprofundou-se com o início do novo governo.

A vitória do Partido dos Trabalhadores (PT) nas eleições presidenciais em 2002 gerou expectativas distintas: duvidosas para alguns, especialmente para setores da burguesia nacional e os representantes do capital financeiro, e otimistas para a grande maioria dos brasileiros. Forjado nas lutas dos trabalhadores e com forte organicidade no interior de movimentos sindicais, a chegada do PT ao governo federal carregava consigo a ideia de um projeto que transformaria a nação brasileira, construído a partir das demandas da classe trabalhadora. Apesar do quadro geral de aparente estabilidade, o encerramento da gestão FHC demonstrava claramente os limites da política neoliberal e colocava a tarefa de reconstrução da economia no governo petista, agora sob novas bases.

Contudo, o que se apresentou como perspectiva de ruptura a partir de 2003 mostrou-se nos anos seguintes como uma continuidade perversa do processo de reforma do Estado, com a política econômica com forte inclinação liberal. As iniciativas políticas tomadas justificaram-se a partir de uma suposta não existência de alternativas contra as leis do mercado.

Sustentou-se nos anos subsequentes que o crescimento econômico viria da melhoria do ambiente de negócios e um rearranjo nas condições de oferta, que por sua vez criariam as condições para o enfrentamento da desigualdade social. A melhoria do ambiente de negócios passava não só pela defesa do direito de credores, mas também pela desregulamentação do mercado de trabalho, com perda de direitos pela ampliação da participação de setores da sociedade civil na prestação de serviços públicos e pela ampliação das privatizações. Esta concepção de desenvolvimento por etapas, sobre a qual o governo petista planificou a sua gestão, recebeu a denominação de “neodesenvolvimentismo”.¹⁰

¹⁰ Segundo Boito Jr. (2012), o programa de política econômica e social assumido pelo governo federal teria um caráter desenvolvimentista, pois buscava o crescimento econômico do capitalismo

No tocante às políticas para educação superior, ciência e tecnologia, podemos destacar: (1) expansão de vagas na educação superior, especialmente no setor privado, impulsionando o capital financeiro lastreado pelos fundos de investimento; (2) aprovação da Lei nº 10.973/04, a Lei de Inovação Tecnológica (LIT), que fomenta o empreendedorismo docente; (3) ênfase na internacionalização da pós-graduação e direcionamento do financiamento das pesquisas aos setores de áreas estratégicas (setor produtivo); (4) flexibilização da carreira docente; e (5) o Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação (MLCTI), que amplia as determinações da LIT na busca por inovação e geração de patentes, especialmente na flexibilização da noção de dedicação exclusiva (DE) e pela facilitação na apropriação de recursos públicos destinados à C&T e P&D pelas empresas e setores do capital rentista.

A política de expansão de vagas em universidades públicas sustentou-se especialmente pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O REUNI propôs a reforma das IFES através de um maior suporte no financiamento para as universidades que aderissem ao programa. As condições foram justificadas com o objetivo de estimular a concorrência entre as universidades federais sem, contudo, considerar suas diferenças institucionais. Outro agravante diz respeito à lógica empresarial em que o financiamento do Programa estava vinculado, condicionado ao cumprimento de metas previamente estabelecidas. A partir da submissão da educação às finanças, o REUNI estabeleceu-

articulado a mecanismos de transferência de renda sem, contudo, romper com os limites impostos pelo modelo econômico neoliberal ainda vigente no país. O prefixo “neo” foi incluído por se tratar do desenvolvimentismo na era do capitalismo neoliberal. Dentre as iniciativas tomadas pelo governo, destacam-se: (1) as políticas de valorização do salário mínimo e de transferência de renda, com objetivo de aumentar o poder aquisitivo das camadas mais pobres; (2) aumento do financiamento de grandes empresas nacionais, com taxas de juros favorecidas ou subsidiadas, através da elevação do orçamento do Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES); (3) política externa de apoio às grandes empresas brasileiras ou instaladas no Brasil, voltadas à exportação de mercadorias e capitais; (4) política econômica anticíclica, através medidas para manter a demanda agregada em contextos de crise econômica; e (5) incremento de investimentos estatais em infraestrutura.

se no interior de sua limitada disposição orçamentária, não havendo garantias de manutenção do financiamento e da continuidade de atividades desenvolvidas nas universidades.

Ainda que se sustentasse a partir de pautas concretas, os formuladores do REUNI desconsideraram o alto grau de sucateamento geral das universidades, a diferenciação institucional entre as mesmas e o déficit significativo de professores. Conforme levantamento publicado pelo ANDES-SN (2013), na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), por exemplo, dados apresentados pelo comando de greve docente no ano de 2012, mostraram que, entre 2005 e 2010, a instituição expandiu suas matrículas em 129%, enquanto a contratação de professores e técnicos não acompanhou o ritmo da expansão, tendo crescido apenas 33% e 5,5%, respectivamente. Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o comando de greve local também constatou que o número de matrículas na instituição cresceu de 12.997 em 2007 para 19 mil em 2012, representando um aumento da razão professor-aluno de 1/15 para 1/28, variando para mais ou menos a depender da área de concentração dos cursos. Os 34 dossiês apresentados ao ANDES-SN, elaborados por várias seções sindicais, comprovam a falta de meios materiais e humanos para a realização da expansão com qualidade das instituições federais de educação superior.

Em consonância com os elementos supramencionados, realizamos entre 2012 e 2014 uma pesquisa na Universidade Federal de Sergipe que contou com a análise de dados da referida instituição entre os anos de 2004 e 2012. Entre os principais resultados desta pesquisa, podemos destacar o aumento da carga de trabalho de professores, de modo que entre 2004 e 2012, para um aumento de 209% no número de matrículas totais (de 10.574 para 32.735 matrículas), houve um aumento de aproximadamente 76% no quadro docente em exercício (de 734 para 1.293 funções docentes em exercício). Outro aspecto que tem contribuído para o acúmulo de atividades é a transferência de funções administrativas para a categoria docente, diante da redução de 31,6%

no número de técnico-administrativos por função docente em exercício na instituição (SANTANA, 2014).

No tocante ao aumento da razão de alunos matriculados por professor em cursos de graduação presencial, historicamente esta relação se estabelecia numa média de até dez alunos por professor na graduação. Esta razão levava em consideração as atribuições adicionais do professor para além do ensino, como as atividades de extensão, de pesquisa, participação em conselhos universitários, entre outras funções. Contudo, em virtude do déficit de professores já existente na maioria das instituições (mesmo com o ligeiro aumento nas contratações), o que se viu durante este período foi um descompasso entre o aumento das matrículas e a entrada de novos professores, gerando um acréscimo de estudantes por turma e, por consequência, um aumento da carga de trabalho para os professores. Essa situação é agravada nas instituições menos tradicionais e com programas de pós-graduação menos consolidados.

Além das questões supracitadas, é importante destacar que a lógica de financiamento atrelado ao desempenho da pós-graduação, conforme a conceituação da CAPES, contribuiu também para o aumento da diferenciação institucional até mesmo dentro das universidades públicas. Para Balbachevsky (2005), o sucesso maior ou menor de cada universidade em desenvolver um amplo setor de pós-graduação também se converteu num fator importante de estratificação das universidades públicas brasileiras, possuindo um forte componente regional. No ponto mais alto desta estratificação, encontram-se um número reduzido de universidades, geralmente localizadas na Região Sudeste do país (especialmente em São Paulo), fortemente alinhadas com os critérios acadêmicos e onde a pesquisa é uma atividade institucionalizada e permanente. Por oferecerem, de maneira geral, melhor estrutura de trabalho e maior prestígio, essas universidades tendem a concentrar professores com currículos mais extensos e com certo renome, que, por sua vez, conseguem captar mais recursos financeiros

para serem aplicados na pesquisa. Entretanto, há um grande número de instituições públicas que, ainda que classificadas como universidades, não conseguem desenvolver uma pós-graduação forte e extensa, sendo marcada por iniciativas isoladas, limitadas às ofertas de cursos de mestrados. Estas instituições tendem a reforçar sua orientação para a graduação, em especial, para as atividades de ensino.

Considerações finais

Em resumo, conforme anunciamos em nossa tese e expomos nas sínteses deste texto, a chave para compreendermos os nexos e determinações entre a intensificação do trabalho e as políticas de educação superior e C&TI estão apoiadas em 3 pilares, articulados entre si:

(a) *Financiamento*: no âmbito da educação superior, o processo de reforma do Estado manifestou-se pela ampliação da diferenciação institucional, com hegemonia do setor privado na oferta de matrículas em cursos de graduação, pela redefinição da função do Estado (mais como uma agente regulador e menos como controlador direto) e no incentivo para instituições mudarem suas fontes de financiamento, especialmente no âmbito da pesquisa. Considerando a pós-graduação, em que pese a expansão de matrículas e o crescimento no número de programas, os constantes contingenciamentos de verbas públicas para pesquisa e a flexibilização das universidades públicas quanto ao financiamento privado e a participação do setor produtivo em projetos (através dos Fundos Setoriais, da Lei de Inovação Tecnológica e do Marco Legal), tem reverberado num processo de concentração de verbas em um número reduzido de universidades e em restritas áreas do conhecimento. As constantes perdas salariais e a proposta de carreira que vincula a progressão à índices de produtividade, além da falta de verbas institucionais para instrumentalização

de projetos de pesquisa, têm lançado parte dos professores (especialmente os que ingressaram na universidade nos últimos anos) no chamado “empreendedorismo acadêmico” ou na busca por fontes complementares que possibilitem melhores condições de trabalho, como a disputa das bolsas de produtividade.

(b) *Direcionamento das políticas de CT&I*: ainda que as empresas e as indústrias nacionais fomentem poucas atividades de pesquisa, a expansão de determinadas fontes de financiamento (por dentro dos Fundos Setoriais ou por dentro dos editais das agências de fomento) passou também a direcionar o perfil da produção científica, geralmente voltada para o desenvolvimento de tecnologias e inovação, aplicáveis em processos produtivos. Quanto à produção intelectual, passou-se a valorizar ainda mais a produção científica em periódicos de circulação internacional. As áreas cientificamente mais consolidadas no quadro internacional (inclusive, com mais periódicos) e que se destacavam pela grande movimentação de capitais mantiveram o *status quo* de centros de excelência nacionais, enquanto a grande maioria dos programas passaram a receber uma maior regulação da CAPES e demais agências, tendo a produção docente como principal foco da ação gerencial;

(c) *Regulação e controle do trabalho*: articulado ao ponto anterior, o modelo de avaliação praticado pela CAPES, ao mesmo tempo que estabelece critérios homogeneizantes sobre a concepção de ciência e formação, se estabelece como um campo de correlação de forças nas disputas por hegemonia no interior do Conselho Técnico-Científico da agência. A qualidade e quantidade do trabalho produzido pelo conjunto de professores de um determinado programa será avaliado e regulado conforme a concepção em vigor, por um lado, e os interesses de internacionalização da economia, por outro. Esses aspectos também foram incorporados

aos planos de carreira docente, vinculando a progressão a uma lógica de eficiência acadêmica baseada em publicações. Portanto, a produtividade do trabalho do professor tende a ser avaliada por seu duplo caráter: primeiro, pela sua capacidade de cumprir com os quesitos avaliativos e seus respectivos indicadores e segundo, pela sua capacidade de gerar conhecimentos inovadores, passíveis de serem incorporados a processos produtivos e por sua capacidade de formar quadros qualificados para o mercado de trabalho, que, em última instância, gerem mais-valia.

Referências bibliográficas

ANDES-SN. Dossiê Nacional 3: precarização das condições de trabalho I. *Revista Andes Especial*, Brasília, 2013.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BOITO JR, Armando. *As bases políticas do neodesenvolvimentismo*. Trabalho apresentado no Fórum Econômico da FGV/São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/16866/Painel%203%20-%20Novo%20Desenv%20BR%20-%20Boito%20-%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20-%20PAPER.pdf>>. Acesso em: 17.08.2021.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

DAL ROSSO, Sadi. *Mais trabalho: a intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl. *Capítulo VI inédito de O Capital*. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. *Contribuição à crítica da Economia Política*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. *O Capital*. Livro 1, v. 1. 30ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. *O Capital*. Livro 3, v. 6. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

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

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cilson César. Trabalho Digital e Educação no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

SANTANA, João Paulo Dória de. *Autoalienação do trabalho e o trabalho docente em pós-graduação stricto sensu no PPGED/UFS*. 2014. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

_____. *A política de ciência, tecnologia e inovação (CT&I) e a intensificação do trabalho nas IFES: A (im)produtividade do trabalho docente em debate*. 2020. 236f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/32697/1/TESE_JO%3C3%83O_PAULO_DORIA_DE_SANTANA.pdf>.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis. *Trabalho intensificado nas federais: Pós-Graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes. Financiamento da Pesquisa no Brasil: Sequestro do fundo público e da autonomia universitária. In: CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JR., João dos Reis; MENEGHEL, Stela Maria (Orgs.). *A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa*. São Paulo: Xamã, 2011.

SILVA JR., João dos Reis; FERREIRA, Luciana Rodrigues; KATO, Fabíola Bouth Grello. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós – LDB. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n. 53, 435-456, abr/jun, 2013.

SOBRAL, Fernanda Antônia da Fonseca. A pesquisa e a apropriação social da pesquisa científica e tecnológica – uma discussão no capitalismo dependente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 156, p. 287-305, mai.-ago, 1986.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA BAHIA (2007-2018): LIMITES E CONTRADIÇÕES

ITAMAR SILVA DE SOUSA*

* **Itamar Silva de Sousa** é doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FACED-PPGE-UFBA) e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Atua como professor efetivo da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Marxismo, Políticas de Trabalho e Educação (MTE-UFBA) e do Centro de Estudos e Pesquisas sobre a Práxis e a Formação Docente (CEPPFD-UESB). Atualmente investiga a Política de Formação de Professores implementadas no Estado da Bahia.

Introdução

O presente capítulo é uma síntese dos resultados de pesquisa de doutorado (SOUZA, 2021)¹ aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/FACED/UFBA), cujo objeto de análise foi a política de formação de professores no estado da Bahia, no período entre 2007 e 2018, com foco na formação inicial em exercício. A pesquisa compõe um conjunto de investigações do Grupo de Estudos e Pesquisas em Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação (MTE).

O método de investigação utilizado fundamentou-se na crítica da economia política, elaborado por Karl Marx e Friedrich Engels, no século XIX. Portanto, partiu-se do pressuposto de que as políticas de formação de professores não se movimentam de forma isolada, descolada da totalidade social concreta, do conjunto das relações sociais e das lutas de classes materializadas na sociedade capitalista contemporânea.

Em relação aos procedimentos metodológicos, realizou-se uma análise documental com base nas seguintes fontes: Decreto Presidencial nº 6.755/2009; Portaria n. 883/2009; Portaria Normativa nº 9/2009; atas das reuniões do Fórum Estadual Permanente de apoio a Formação Docente da Bahia (FORPROF²) ocorridas entre 2010 a 2016; relatórios de gestão do Instituto Anísio Teixeira (IAT) 2012, 2013, dentre outros.

¹ Tese intitulada *A política de formação inicial de professores em exercício na Bahia (2007 a 2018)*.

² FORPROF foi a terminologia mais utilizada na Bahia para se referir ao Fórum Estadual Permanente de apoio a Formação Docente; entretanto, em âmbito nacional é utilizada a terminologia FEPAD.

Empreenderam-se, ainda, entrevistas semiestruturadas para quatro participantes e aplicação de questionário para dois, totalizando uma amostra de seis participantes com a seguinte composição: (1) professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), doutora e especialista na área de formação de professores; (2) ex-conselheiro do Conselho Estadual de Educação (CEE) na Câmara de Ensino Superior e professor em um curso de licenciatura da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); (3) professor da UFBA e ex-diretor geral do IAT, também vice-presidente do FORPROF-BA; (4) ex-coordenadora da Coordenação de Formação de Professores (CFP) do IAT e ex-participante do Forprof-Ba; (5) representante da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e do Ministério da Educação (MEC) nas reuniões do FORPROF-BA; (6) ex-conselheira do Conselho Estadual de Educação e atualmente representante da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) no FORPROF.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: uma estratégia de massificação da formação docente

A vitória do candidato à Presidência da República Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), no segundo turno das eleições de outubro de 2002, foi marcada por grandes expectativas e esperanças, principalmente do movimento dos educadores e suas entidades científicas. Esperava-se que a política educacional brasileira e, nela, as políticas de formação e valorização dos professores assumissem de fato mudanças e atendesse as reivindicações históricas do movimento dos educadores, como a criação de um Sistema Nacional de Educação e de Formação de Professores na perspectiva de uma concepção sócio-histórica, de caráter global, com base em uma consistente

formação teórica, amparada nos fundamentos da educação e articulada com a prática pedagógica da docência (FREITAS, 2007).

Todavia, a política educacional conduzida pelos governos de Frente Popular³ de Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), notadamente governos de conciliação de classes, foi determinada pela continuidade com as diretrizes das Organizações Multilaterais (OMs), como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o grupo Banco Mundial (BM), permanecendo a mesma lógica gerencial das reformas educacionais empreendidas nos anos de 1990 (COGGIOLA, 2013; GARCIA, 2008; NETO 2018; LEHER, 2004; FREITAS, 2007).

No primeiro ano do segundo mandato do governo Lula da Silva (2007-2010), uma comissão especial instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou, em 2007, um relatório sobre a situação dos professores no país, intitulado *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Este documento trouxe à tona a dura realidade da profissão docente no Brasil, marcada por problemas históricos crônicos, a exemplo de um déficit aproximado de 350 mil professores. Segundos dados do Educacenso de 2007, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2009, o professorado da educação básica no Brasil compunha um universo de 1.882.961 em efetivo exercício docente. Deste total, 722.150 professores (38,3%) não possuíam licenciatura; 359.990 professores (19,1%) atuavam em mais de uma escola; 681.662 (36,2%) tinham jornada de trabalho em mais de um turno e 1.018.992 (62,7%) lecionavam mais de uma disciplina (NETO, 2018; INEP, 2009); Outro

3 Para Coggiola (2013), os governos de Frente Popular nem sempre significam maior atuação política e mobilização social das “massas”. Ao contrário, a depender de circunstâncias nacionais e até mesmo internacionais, podem ser um fator de desmobilização social e política. Para o autor, a conciliação de classes empreendida pelos governos do PT teve “[a] função essencial do governo Lula, aquela pela qual o imperialismo lhe concedeu a “estabilidade macroeconômica”, foi a instauração de um sistema completo de colaboração classista” (COGGIOLA, 2013, p. 9).

elemento destacado pelo relatório foi o crescente desinteresse da juventude pela profissão do magistério, o que está relacionado com os baixos salários, a violência no entorno das escolas e a ausência de um plano de carreira atraente, além da falta de formação continuada e da ausência de condições adequadas de trabalho, que também foram pontuadas como elementos de desinteresse. Afora isso, a tendência de que o número de aposentadorias de professores fosse maior que o número de ingressantes no magistério colocava o país no risco de ter que lidar com um possível “apagão do Ensino Médio” (SAMPAIO et al., 2007).

Como resposta à grave situação educacional, o governo federal empreendeu um conjunto de mecanismos de regulação sistêmica na política educacional brasileira, marcado por várias ações estratégicas e que teve como objetivo promover uma massificação⁴ da formação dos professores e a expansão do acesso ao ensino superior.

Dentre os mecanismos de regulação sistêmica, destacam-se os seguintes programas e ações: Programa Universidade para Todos (ProUni), Lei n. 11.096/2005, que trata da ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior; Projeto de Lei n. 7.200/2006, que trata da reforma da educação superior; sob a alegação de promover a expansão universitária, o MEC criou, através do Decreto n. 5.800/2006, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância (EaD), com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de

⁴ Segundo Pronko e Neves (2008), o termo “massificação” foi utilizado pela Unesco e pelo Banco Mundial para expressar a tendência mundial de acelerada expansão do acesso ao ensino superior no século XXI. A massificação da educação superior seria constituída por um sistema diferenciado de instituições, como Institutos Superiores de Educação, Faculdades, Universidades Públicas e Privadas, Centros Universitários, dentre outros, com finalidades diferentes para atender estudantes igualmente diferentes e diversificados. Para Sguissard (2015) a expansão do acesso ao ensino superior no Brasil entre 2002 e 2012, pode ser caracterizada como uma política neoliberal de massificação mercantil, na medida em que tal expansão tem ocorrido prioritariamente através do crescimento exponencial das instituições privadas com fins lucrativos, a exemplo dos conglomerado Kroton, Anhanguera, Estácio, em detrimento das instituições públicas. O autor afirma ainda que as políticas de massificação, focais, como o Programa Universidade para Todos-ProUni e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), se ocupam apenas com o acesso, e não garante a igualdade de condições de permanência dos estudantes no ensino superior.

cursos e programas de educação superior no país, com foco na formação docente; Decreto n. 6.096/2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Banco de Professor-Equivalente; Decreto n. 6.094/2007, que institui o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), em nítida aliança do governo com o setor empresarial do movimento Todos pela Educação (TPE); Decretos n. 7.232, 7.233 e 7.234/2010, que ampliam a ação das fundações de direito privado nas universidades federais; Decreto Presidencial n. 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e Portaria n. 09/2009, que cria o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) (LIMA, 2011).

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, criada no penúltimo ano do segundo mandato do governo de Lula da Silva (2007-2010), através do Decreto Presidencial n. 6.755, de 29.01.2009, tem a finalidade de atender à ampla demanda diagnosticada de professores da educação básica que não atendem as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996, ao determinar que apenas professores licenciados, com formação de nível superior, componham a educação básica.

Esta política busca organizar a formação inicial e continuada dos professores em exercício que atuam nas redes públicas da educação básica. O discurso oficial desse novo dispositivo legal reivindica a formação docente como compromisso público do Estado voltado para um projeto social, político e ético que contribua para uma suposta “consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais” (BRASIL, 2009).

Os objetivos do Decreto n. 6.755/2009 deveriam ser efetivados em regime de colaboração (RC) entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, por intermédio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (FORPROF) e através de ações e programas específicos do MEC, a exemplo do PARFOR.

Os FORPROFs são colegiados mistos, integrados por adesão voluntária dos representantes das instâncias governamentais de nível federal, estadual, municipal e das instituições formadoras de profissionais da educação. Devem constituir espaços de elaboração dos planos estratégicos de formação de professores. O objetivo dos FORPROFs é materializar a Política Nacional de Formação de Professores, por meio do RC enquanto um princípio de articulação e cooperação entre os entes federados: União, Estados, Distrito Federal e os Municípios. A coordenação do PARFOR em cada estado é de responsabilidade dos seus respectivos Fóruns.

O PARFOR é um programa de caráter emergencial e compensatório, criado pelo governo federal. Segundo Brzezinski e Ferreira (2020), nasceu atrelado às pressões e determinações das OMs, processo este permeado de tensões e contradições. Este programa integra o Plano de Ações Articuladas (PAR), no bojo do PDE, ao qual aderiram todos os entes federados. A coordenação do PARFOR em cada estado é de responsabilidade dos seus respectivos FORPROFs. Esse programa teve a pretensão de formar aproximadamente 370 mil professores até o ano de 2014 (CAPES, 2010); em 2011, foi previsto um investimento de 510 milhões de reais para bolsas a professores formadores e custeio de atividades (GATTI et al., 2011).

A participação das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) acontece por meio de edital para seleção de propostas de cursos de licenciatura voltados para o atendimento de docentes em exercício na educação básica. Os cursos ofertados no PARFOR podem ser: *Primeira Licenciatura*, para docentes da rede pública de educação básica que não possuem formação superior; *Segunda Licenciatura*, para docentes da rede pública de educação básica que possuem licenciatura em área distinta de sua atuação em sala de aula; *Formação Pedagógica*, para docentes da rede pública de educação básica que possuem curso superior, sem habilitação em licenciatura.

Para Neto (2018, p. 246), em que pesem as contradições que permeiam o PARFOR, esse programa foi marcado pela forte tendência à lógica de massificação da formação de professores para a educação básica, devido à sua “forte preocupação com a elevação dos indicado-

res numéricos de professores formados ante a crescente demanda da educação básica”. É elucidativo o relato de uma entrevistada que narra sobre as expectativas quantitativas projetadas pela CAPES/MEC, e a realidade efetivada pelo PARFOR, que, devido às desistências, foi muito aquém do desejado. Vejamos:

Então é assim que em 2009 é criado o PARFOR, a ideia era formar 90 mil por semestre, entrar 90 mil professores por semestre, portanto, em quatro anos se teria aproximadamente 360 a 400 mil professores em formação, aí em um pouco mais de tempo terminaria o número de professores leigos, ou pelo menos reduziria bem aquela taxa quase que permanente de 5 a 10% sem formação superior. Mas isso não aconteceu porque a desistência é grande, por isso ao invés de formar 90 mil por semestre, nós tivemos 90 mil quase que no total de 9 anos que durou o PARFOR. (Entrevistada – ANFOPE, 2019)

Os dados recentes disponíveis no próprio site da Capes⁵ mostram que a oferta consolidada foi muito aquém do que se pretendia no lançamento do programa em 2009, com apenas 53.512 professores formados até 2019, como pode ser verificado no quadro abaixo:

Quadro 1. Dados gerais do Parfor

OFERTA CONSOLIDADA	NÚMEROS CONCRETOS
Número de turmas implantadas de 2009 até 2019	3.043
Número de matrículas de 2009 a 2019	100.408
Número de turmas concluídas até 2019	2.598
Número de turmas em andamento em dezembro de 2019	445
Número de professores já formados	53.512
Número de professores cursando em dezembro de 2019	59.565
Número de IES participantes	104

Fonte: Portal Capes, 2019.

⁵ Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 30.05.2019.

Os dados do relatório da CAPES 2015, referente aos anos de gestão de 2009 a 2014, revelam que apenas 15,31%, do total dos matriculados, conseguiram concluir o curso, e o percentual de desvinculados do programa, 18,73%, foi maior que o número dos formados. Nas reflexões de Neto (2018), os elevados índices de desistência dos matriculados nos cursos do PARFOR são próprios de uma política que visa, prioritariamente, à massificação da formação docente e revelam a ausência de estratégias e ações de permanência que atendam a condições objetivas e materiais para os cursistas concluírem o curso de formação. Veremos na próxima seção como essa política de massificação da formação docente se expressou na Bahia.

A formação de professores em exercício na Bahia: limites e contradições na implementação do PARFOR

Em 2007, a Bahia era o Estado do Brasil que apresentava o maior número de professores sem a formação exigida pela LDBEN/96, ou seja, de um total de 139.227 professores da rede estadual e municipal, 109.726 não eram licenciados, o que correspondia a 78,8%. A carência de professores estava concentrada nas áreas de Química, Física, Matemática, Biologia e Pedagogia. Além disso, constatou-se que 40% do professorado lecionava disciplinas diferente das que foram formados (INEP, 2007; CABRAL, 2018).

O principal programa federal assumido pelo governo do Estado da Bahia,⁶ para enfrentar o problema de professores não licenciados

⁶ Foi possível constatar que, nos governos de Jaques Wagner (2007-2014) e Rui Costa (2015-2022), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), os rumos da educação vêm assumindo, sobretudo, nos governos de Rui Costa (PT) uma forte tendência conservadora com a militarização de 83 escolas públicas e avanços do setor empresarial e fundações privadas como a Leman e banco Itaú Social. O ensino superior público baiano tem sido marcado por inúmeros decretos de contingenciamentos, dentre eles, destaca-se: Decreto n. 12.583, de 9 de fevereiro de 2011; Decreto n. 14.710, de 14 de agosto de 2013; Decreto n. 15.624, de 29 de outubro de 2014; Decreto n. 15.924, de 06 de fevereiro de 2015; Decreto n. 16.417, de 16 de novembro de 2015, provocando uma crise orçamentária nas

em efetivo exercício da docência na educação básica, foi o PARFOR na modalidade presencial e a distância através da UAB.

Muitos foram os problemas e dificuldades que permearam a implementação da Política Nacional de Formação de formação de professores no estado da Bahia, seja, como nos alertou Mororó (2015), pelo acúmulo histórico de descaso com a formação e (des) valorização dos professores, mas também como sinalizou Brzezinski (2012; 2020) pela complexidade de relações e articulações que uma política nacional de formação exige. A seguir, apresenta-se uma síntese dos principais problemas e dificuldades identificados na pesquisa.

O FORPROF baiano, apesar de seus esforços, não conseguiu executar uma das mais importantes atribuições na consecução da Política Nacional de Formação de Professores, a saber: a elaboração, atualização e revisão periódica do Plano Estratégico de Formação Docente, tal como é indicado pelo artigo 5 do Decreto n. 6.755/2009. O depoimento colhido em entrevista revela que o Planejamento Estratégico foi secundarizado pelo Forprof, pois o mesmo não passou de uma mera pretensão:

Não, apareceram apenas enquanto uma pretensão, uma necessidade, mas nunca exatamente. Esse Planejamento era mais indicar quais licenciaturas estavam sendo requeridas em determinados espaços, para serem atendidas pelas universidades, era mais nesse sentido, quando se fala em Planejamento Estratégico para formação: “A UNEB vai oferecer [vaga] aonde?, E a UEFS?”, enfim, era mais isso, nunca foi de fato muito bem concatenado isso, mas estava sempre lá [...] Nunca foi pautado, nunca foi levado de fato, por falta de tempo talvez. Também aconteceu um problema com o Forprof, ele ficou um ano desativado. Em 2018 ele ficou completamente desativado, veio retomar agora em 2019 (Entrevistada – ex-conselheira do CEE, 2019)

universidades estaduais, afetando o desenvolvimento de pesquisa e atividades de ensino e extensão (FOLHA DE S. PAULO, 2019).

Como desdobramentos advindos da ausência de um Planejamento Estratégico atualizado, decorreram a incompatibilidade entre as vagas que as IPES ofertavam e a demanda realmente existente nas redes de ensino. Os gestores municipais também tiveram muitas dificuldades com a validação das pré-inscrições no portal da Plataforma Freire. O excerto a seguir, extraído de uma das atas de reunião do FORPROF, explicita as dificuldades dos gestores com a validação das pré-inscrições, a baixa matrícula e a incoerência entre a demanda e oferta:

Izabel Pessoa da CAPES fala da validação na qual destaca que os Secretários Municipais deixam de avaliar 30% das pré-inscrições e que dos validados apenas 21% são matriculados. Ressaltou que no banco de dados da Capes referente ao PARFOR/Bahia constam 243 turmas distribuídas por todas as IPES, em 77 municípios o que totaliza 7.166 alunos matriculados. E chama atenção dos presentes a incoerência entre os números da plataforma Paulo Freire e as propostas oficiais enviados à CAPES pelas IPES e destacou que está preparando um plano de ação para ajustes destas informações. Destaca ainda, que é preciso conhecer de fato a demanda na Bahia, pois essa está desalinhada da oferta e que nesse estudo é importante considerar a necessidade do sistema de ensino no Estado e não a vontade dos professores da rede. Professora Irene se compromete junto ao fórum a colaborar com a atualização desses dados (Ata, n. IV, 04.11.2011, p. 4).

Além disso, a ampliação da oferta de cursos na modalidade presencial sobrecarregava também os docentes das IPES, o que tornava muitas vezes difícil conseguir professores-formadores com carga horária disponível para lecionar nas turmas do PARFOR (MORORÓ, 2015). Foi constatado nas atas analisadas muita dificuldade em conseguir professores com disponibilidade para lecionar nos cursos ofertados, como pode ser conferido nas seguintes passagens:

Professora Juzenilda, coordenadora de Biologia da UNEB, realça que além da falta de apoio das prefeituras, a falta de professor-formador qualificado, constitui a maior dificuldade desse curso.

Professor João Santana, coordenador de Matemática da UNEB de Itaberaba, enfatizou na dificuldade de encontrar professores para lecionar nos cursos do Parfor. (Ata n. IV, 04.11.2011, p. 5)

Para Mororó (2015), esta indisponibilidade de docentes permitiu a subcontratação de professores bolsistas sem qualquer vínculo com as IPES e sem experiência com a formação de professores em nível superior. Por conseguinte, ainda segundo a autora, essa situação tem contribuído para uma reconfiguração mercadológica do trabalho docente no ensino superior, de maneira semelhante ao que já ocorre com os docentes temporários ou estagiários remunerados em escolas da educação básica.

Outro aspecto é que, apesar de as IPES receberem verbas do governo federal, tais recursos nem sempre eram suficientes, e as instituições enfrentaram, pelo menos nos primeiros anos de Parfor, enormes dificuldades em relação à estrutura física de suas instalações, bem como a carência de equipamentos, materiais didáticos e até mesmo salas de aulas, como relata os coordenadores institucionais do Parfor da UESB e UNEB:

Em seguida Cândido Requião, o coordenador institucional da UESB, informou que estavam em andamento 18 cursos, 11 em Vitória da Conquista, e sete em Jequié, sendo que os problemas mais frequentes são: salas insuficientes para atender a demanda de alunos matriculados; acervo bibliográfico deficiente; evasão dos alunos da rede municipal, devido às dificuldades logísticas e falta de apoio das prefeituras; as dificuldades de adequar a carga horária das aulas com a formação, substituição dos professores-cursistas e o atraso de repasse do recurso da Capes para IPES. Outro problema apontado é a alta reprovação em especial nos cursos de exatas sugerindo a implantação de monitorias". (Ata, n. 3, 16.09.2011, p. 2)

Professor Gildenor, coordenador do curso de matemática da UNEB, enfatizou que na sua realidade, não dispõe de estrutura física adequada, enfrentam dificuldades de substituição, falta de apoio das prefeituras, têm dificuldades de contratação de professores-formadores e disse que tem refletido sobre quais vantagens profissionais têm sido a ele agregadas como coordenador. Entretanto aponta

também pontos positivos do curso, tais como uma metodologia participativa que tem motivado os alunos e o uso de novas metodologias da educação. (Ata n. IV, 04.11.2011, p. 5)

Professora Antônia Regina, coordenadora de biologia da UNEB, diz que além das dificuldades financeiras dos alunos para se manterem na formação, os cursos não oferecem material didático e livros que são fundamentais para estimular os mesmos. E que de 30 vagas ofertadas, 20 se matricularam e apenas 13 permanecem no curso. (Ata n. IV, 04.11.2011, p. 5)

Destaca-se, ainda, que a falta de apoio financeiro e logístico das Prefeituras e Secretarias de Educação aos professores-cursistas produziu como efeitos dificuldades no preenchimento das vagas ofertadas e formação de turmas, ocasionando baixa adesão ao programa. Ademais, houve grande número de desistência nos cursos. Podemos identificar os efeitos desse processo nos seguintes relatos das reuniões do Fórum:

Professora Maria Telma, coordenadora de Biologia da UNEB, disse que nesse curso 100 vagas foram ofertadas, 90 foram aprovados, 60 evadiram e atualmente a turma conta com 29 alunos. (Ata n. IV, 04.11.2011, p. 5)

Falou sobre a alta taxa de evasão do PARFOR-BA, alegando que das 33.000 mil vagas ofertadas, só existem 6.000 professores cursando". (Ata n. II, 27.04.2012, p. 2)

Na ocasião, comentou sobre a situação de formação de turmas das IES: UNEB ofertou 30 turmas, mas apenas dez possuem o número exigido pela CAPES para funcionamento; a UEFS ofertou cinco, formará quatro. A UESC ofertou seis turmas, conseguirá formar apenas uma; a UESB de 17 turmas, formará cinco; a UFBA, de oito turmas ofertadas, formará apenas três; e a UFRB, duas ofertadas, apenas formará uma. (Ata, n. I, 05.04.2013, p. 2-3)

Djanira Melo pediu a palavra e falou sobre as dificuldades que ela e sua turma já tiveram e têm para fazer o curso, devido à falta de apoio dos gestores municipais e da escola e a falta de estagiário para sua turma no período de aula do referido curso. Destacou, também, que não é fácil estudar e trabalhar ao mesmo tempo e que sua angústia reside no fato dos órgãos superiores não resolverem essa situação. (Ata, n. II, 15.05.2013, p. 3)

A baixa procura e a desistência dos cursos estão relacionadas, além de todos os problemas já apontados anteriormente, com a ausência de apoio logístico dos diferentes entes federados, União, Estado e Municípios, aos professores-cursistas, de maneira a garantir efetivamente o direito à formação e às condições de permanência no curso. Os depoimentos relatados acima revelam que as Secretarias Municipais e Estadual de Educação (SECs) não providenciaram substitutos para as escolas, o que acarretou sérios problemas e transtornos nas instituições de ensino, pois os alunos ficavam sem aula, ou o professor-cursista acabava sendo “obrigado” a pagar com seu parco salário um profissional para substituí-lo. Quando a cursista Djanira Melo, no fragmento acima, expõe sua “angústia no fato dos órgãos superiores não resolverem essa situação”, é pertinente nos atentarmos para o fato de que a “liberação” do professor-cursista nunca esteve colocada como uma possibilidade ou horizonte da Política Nacional de Formação de professores, tal como constatado no relato a seguir:

Não, como Política não. O que é que tinha? Isso a gente sempre quis, professor vai para a formação ele tem um substituto, mas com essa escala de 90 mil por semestre, você não tem 90 mil professores para substituir 90 mil que sai para se formar durante 4 anos, certo? durante seis a oito semestres, não existe isso. Você teria que ter um desenho muito diferente dessa formação. Quando nós fizemos curso, só um parêntese, de Formação de professores em Exercício em Campinas, eles tinham um curso noturno, eles não abandonavam a sala de aula, mas tinha um cansaço grande, que muitos se queixavam. Mas, não tinha como [liberar], se você fosse liberar, teria que contratar um número igual de professores para aquele período, muitas vezes duas escolas do mesmo professor, isso não é possível às vezes com o professor substituto. Então, é um dilema mesmo a formação de professor em serviço, é um dilema. Eu acho que a formação deveria ser muito mais extensa. Ela não poderia ser da forma como a universidade tem de 4 anos, ela pode durar mais tempo. Eu me lembro que Cuba começou a tratar da formação de professores na Revolução Cubana de 1958. Cuba levou 40 anos para formar a última turma do professor sem formação, veja, para cobrir todo seu quadro, 40 anos. Cuba tem 8,

10 milhões de habitantes, a população sei lá de Sergipe, um Estado pequeno. Então essa coisa emergencial que a gente chama, não é nem pela duração, é pela forma emergencial mesmo. (Entrevistada – Anfope, 2019)

Além disso, os professores-cursistas, sobretudo, os professores das redes municipais, que constituem a ampla maioria dos professores matriculados nos cursos do PARFOR, não recebiam bolsa auxílio, ou quando recebiam era com atraso. Essa situação os “obrigava”, mais uma vez, a custear suas despesas com alimentação, transporte e hospedagem, uma vez que muitos cursos são ofertados a quilômetros de distância de onde residem. Sobre a questão da ausência de bolsa⁷ para os professores-cursistas, uma entrevistada faz a seguinte denúncia:

[...] o bolsismo que se instaurou no país que é bolsa para tudo, bolsa para quem coordena, bolsa para o tutor, bolsa para quem avalia, bolsa para quem faz o material, bolsa, bolsa e bolsa, e o professor da rede pública que vai fazer a formação não tem bolsa, era o único sujeito nesse processo que deveria ter a bolsa e ele acaba não tendo bolsa, e não sendo liberado. Teve casos na Bahia mesmo, que professor contratava uma pessoa para substituir ele, do seu dinheiro, do seu salário [...]. (Entrevistada – Anfope, 2019)

Salientamos que a ausência de apoio financeiro e logístico aos docentes nega a possibilidade real de efetivação de uma Política global de Formação e culmina na responsabilização dos professores pela própria formação, produzindo como efeito a baixa adesão ao programa, tal como evidenciam os dados apresentados na tabela abaixo:

⁷ No caso dos professores efetivos da rede estadual de ensino, o governador Jaques Wagner (PT) instituiu através da Lei n. 11.473, de 14 de maio de 2009, uma bolsa auxílio no valor de R\$ 76,00 a diária, acrescido de um valor para o deslocamento que seria estabelecido pela Agência Estadual de Regulação de Serviços Públicos de Energia, Transportes e Comunicações da Bahia (AGERBA). Esta lei concedia, ainda, bolsa auxílio aos docentes da Universidade Estadual da Bahia (UEBA), com valor a ser especificado de acordo tabela do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Tabela 1. Número de vagas, pré-inscrições e matrículas no Parfor-BA (2009 a 2013)

ANO	VAGAS (B)	PRÉ-INSCRITOS (C)	AVALIADOS (D+E)		NÃO AVALIADOS (F)	MATRICULADOS (G)
			VALIDADOS (D)	NEGADOS (E)		
2009	24.020	39.340	24.659	3.066	11.615	6.276
2010	9.030	14.401	8.808	1.120	4.473	1.698
2011	4.503	3.244	2.230	244	770	904
2012.1	2.260	1.637	987	112	538	373
2012.2	2.100	1.365	740	123	502	0
2013.2	3.210	12.731	11.642	1.087	2	204
Total	45.123	72.718	49.066	5.752	17.900	9.455

Fonte: Relatório IAT-BA (2013); Machado (2014).

Constatamos, a partir da tabela em análise, que em 2013, a oferta total de vagas pelo PARFOR na Bahia alcançou 45.123; entretanto, o número de matrículas efetivadas foi surpreendentemente inferior, com apenas 9.455 professores-cursistas matriculados, o que representa um percentual de apenas 20,95%, ou seja, muito aquém das expectativas anunciadas. Identifica-se que houve, ao longo de 2009 a 2013, uma diminuição contínua da oferta de vagas, das pré-inscrições e das matrículas, e o altíssimo número de 17.900 pré-inscrições não avaliadas, o que demonstra uma situação de descaso, desperdício de recursos públicos e perda de oportunidade formativa. Esses dados indicam, no mínimo, sérios problemas na política de formação que foi conduzida no Estado da Bahia.

Em 2007, conforme foi explicitado, 78,8% dos professores que atuavam nas redes públicas da educação básica na Bahia, não possuíam curso de licenciatura. Atualmente, os dados do Inep (2018) mostram que 34,8% do professorado baiano ainda não é licenciado, o que corresponde a 54.803 professores. Apesar da diminuição do número de professores sem a exigência mínima para o exercício da docência na educação básica, a Bahia ainda porta 32,3% de professores que ensi-

nam nas escolas públicas com a formação apenas de nível médio (FEE, 2020; INEP, 2009; 2018). Portanto, diante dos dados apresentados, argumentamos que eles revelam os efeitos de uma política de caráter emergencial e compensatória cujo objetivo principalmente foi a massificação da formação dos professores, sendo que o regime de colaboração (RC) não se efetivou na garantia das reais condições de permanência dos cursistas nos programas de formação.

Foi possível constatar, ainda, que nos governos de Jaques Wagner (2007-2014) e Rui Costa (2015-2022), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), os rumos da política educacional na Bahia vêm assumindo – sobretudo, nos governos de Rui Costa (PT) – uma forte tendência conservadora com projeto de privatização da educação básica,⁸ ataques ao Estatuto do Magistério Superior dos docentes das universidades estaduais,⁹ militarização¹⁰ de 83 escolas públicas, avanços do setor empresarial com as fundações do Banco Itaú Social¹¹ e Leman. Além disso, o ensino superior público baiano tem sido marcado por inúmeros decretos de contingenciamentos,¹² provocando uma crise orçamentaria nas universidades estaduais,¹³ afetando o desenvolvimento de pesquisa e atividades de ensino e extensão.

8 Disponível em: <<https://adusb.org.br/web/page?slug=news&id=10093&pslug=#.YJCj1W-hKjIX>>. Acesso em: 24.10.2019.

9 Disponível em: <<http://adusb.org.br/web/page?slug=news&id=9668&pslug=#.YJCj42-hKjIX>>. Acesso em: 25.04.2020.

10 Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/12/com-aval-de-governo-do-pt-bahia-chega-a-83-escolas-militarizadas.shtml>>. Acesso em: 19.12.2019.

11 Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/noticias/bahia-inicia-formacao-continuada-para-67-mil-profissionais-da-educacao>>. Acesso em: 30.02.2020.

12 Decretos de contingenciamentos: Decreto nº 12.583 de 9 de fevereiro de 2011; Decreto nº 14.710 de 14 de agosto de 2013; Decreto nº 15.624 de 29 de outubro de 2014; Decreto nº 15.924 de 06 de fevereiro de 2015; Decreto nº 16.417 de 16 de novembro de 2015. Disponível em: <<http://www.adusb.org.br/web/page?slug=news&id=8093#.YJCj1i-hKjIX>>. Acesso em: 30.05.2019.

13 Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/universidades-estaduais-da-ba-enfrentam-cortes-sob-pt.shtml>>. Acesso em: 20.08.2019.

Considerações finais

Após percorrer o trajeto investigativo, foi possível argumentar que a Política de Formação de Professores implementada pelos Governos da Bahia no período de 2007 a 2018, articulada com o Decreto Federal n. 6.755/2009, configurou-se em uma estratégia de massificação e titulação docente, marcada pela forte tendência de busca da elevação dos índices educacionais que, ao não garantir as condições adequadas de formação e permanência dos professores-cursistas nas IPES, e produziu uma formação em condições precarizadas, revelando, desta forma, um alinhamento com a concepção neoliberal de educação e formação docente recomendada pelas organizações multilaterais que, como se sabe, desde os anos 1990 pressionam os países da América Latina e o Brasil para realizarem, em larga escala, uma formação docente aligeirada, com baixos custos e “adaptativa e inofensiva” ao sistema do capital.

A política de formação docente implementada no Brasil e na Bahia, em específico, foi marcada por um caráter ambíguo e contraditório, pois, se por um lado, os governos pressionam para que os professores obtenham formação de nível superior e proclamam que eles são fundamentais para melhoria da qualidade da educação, por outro lado, não garantem, na ampla maioria dos casos, as condições adequadas para a permanência dos professores-cursistas nos cursos de formação. Neste sentido, o regime de colaboração tem se mostrado frágil e incapaz de garantir as condições adequadas de formação e permanência: a ausência de apoio logístico dos entes federados, principalmente dos municípios, acabou obrigando os professores-cursistas a uma responsabilização individual pelos custos da própria formação.

A baixa matrícula e a elevada desistência dos cursistas do PARFOR foram os efeitos mais visíveis da política de massificação e titulação da formação de professores no Brasil. Finalmente, a análise realizada evidenciou que a direção da política de formação de professores no Brasil e na Bahia permanece atrelada a uma perspectiva sempre emergencial, instrumental e pragmática.

Referências bibliográficas

ADUSB. *Rui Costa inicia privatização da educação básica na Bahia*. Disponível em: <<https://adusb.org.br/web/page?slug=news&id=10093&pslug=#.YA8r-fOhKjIX>>. Acesso em: 20.01.2021

BAHIA. *Relatório de Resultados do Instituto Anísio Teixeira*. Salvador: Governo do Estado da Bahia, 2013.

BRASIL. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Capes. Brasília: Presidência da República, 2009a.

_____. *Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009*. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Brasília: MEC, 2009b.

BRASIL/MEC/INEP. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*, 2007.

_____. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*, 2009.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Superior*, 2018.

BRZEZINSKI, I. *Observatório da formação e valorização docente: configurações e impactos da implementação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente do Magistério*. Relatório Técnico Final, 2012.

BRZEZINSKI, I; FERREIRA, A. Parfor e formação de professores para educação básica: obstáculos e potencialidades. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 26, p. 1-18, 2020.

CABRAL, I. O Plano de Formação Inicial do Magistério da Educação Básica na Bahia: Uma articulação inovadora do Instituto Anísio Teixeira (IAT) com o Ministério da Educação-MEC (2007-2011) In: FILHO, Penildon (Org.). *Formação dos Profissionais da Educação, Experimentação e Inovação em tempos de transição nas Políticas Públicas*. Jundiaí-SP: Paco e Littera, 2018.

COGGIOLA, O. 10 anos de governo do PT: Frente Popular In: *Dossiê Questões Conjunturais: 10 anos de governo do PT*. Marxismo, 2013. Disponível em: <<https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2013/06/O-Coggiola.pdf>>. Acesso em: 08.01.2020.

FORPROF. *Fórum de Apoio à Formação Docente da Bahia*. Bahia, Atas das reuniões de 2010 a 2016, on-line. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/foruns-estaduais/bahia>>.

FEE – FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *A Educação no Estado da Bahia Frente às Metas do Plano Estadual de Educação e do Plano Nacional de Educação, tendo como referência histórica os anos de 2016, 2017 e 2018*. Salvador: Comissão de Monitoramento e Sistematização, 2020.

FREITAS, H. C. L. A. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

FOLHA DE S. PAULO. *Com aval de gestão do PT, Bahia chega a 83 escolas militarizadas*, 19 dez. 2019.

_____. *Universidades Estaduais da BA enfrentam cortes sob PT*, 10 mai. 2019

GARCIA, C. *Partido dos Trabalhadores: da ruptura com a lógica da diferença à sustentação da ordem*. 2008. 197f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.; ANDRÉ, R, M, E, D. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

INEP. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília: MEC, 2009.

LEHER, R. *Contra-Reforma Universitária. Verinotio – Revista On-line de Educação e Ciências Humanas*, ano I, n. 1, out. 2004.

LIMA, K. R. de S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *Revista Katal*, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan.-jun. 2011.

MACHADO, C. B. *A política nacional de formação de professores da educação básica: A implementação do Parfor-presencial no Estado da Bahia tendo como pressuposto o regime de colaboração*. 2014. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MORORÓ, L. P.; SILVA, R. A expansão da formação de professores na Bahia: a avaliação do Parfor por universidades e municípios. *Revista Práxis Educacional*. v. 11, n. 20, p. 189-208, set.-dez. 2015.

NETO, A. C. B. *Política nacional de formação de professores no Brasil (2003-2016) como expressão da governança global*. 2018. 359f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PITOMBO, João Pedro. *Com aval de gestão do PT, Bahia chega a 83 escolas militarizadas*. *Folha de S. Paulo*, 19.12.2019.

_____. *Universidades Estaduais da BA enfrentam cortes sob PT*. *Folha de S. Paulo*, 10.05.2019.

SAMPAIO, C. E. M. et al. Estatísticas dos professores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 83, n. 203-205, p. 85-120, jan.-dez. 2002.

SGUIRSSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil: Democratização ou Massificação Mercantil? *Educ. Soc., Campinas*, v. 36, n. 133, p. 867-889, out.-dez. 2015.

SOUSA, Itamar Silva de. *A política de formação inicial de professores em exercício na Bahia (2007-2018)*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

A ORGANIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS SOBRE O JOGO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ROGERIO MASSAROTTO DE OLIVEIRA*

* **Rogério Massarotto de Oliveira** é professor adjunto no Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá/PR. Atua no ensino superior, na formação inicial e continuada desde 1995, pesquisando o Jogo, o Brinquedo e a atividade lúdica no âmbito pedagógico. Já atuou como professor de educação física na educação básica e educação de jovens e adultos, academias (musculação), danças de salão, recreador, organização de eventos de lazer, animador de festas e escolas de natação (hidroginástica, natação infantil e treinamento).

Introdução

Esse capítulo¹ diz respeito à síntese de minha tese de doutoramento² sobre a organização do trabalho educativo com o jogo na formação em educação física. Baseia-se, em primeiro lugar, na necessidade de garantir aos seres humanos, no âmbito da educação, a formação, o desenvolvimento e o aprimoramento das capacidades que permitam sua humanização. Essa necessidade está permeada da necessidade da superação das políticas atuais burguesas para o pseudodesenvolvimento da ciência e da tecnologia e que, conforme anunciado na introdução deste livro, buscamos, nesse coletivo, especialmente no que tange à objetivação da superação do capital pela luta por uma ciência com comprometimento de classe trabalhadora.

Nessa direção, especificamente, o capítulo aborda a questão da formação humana a partir da organização do ensino dos conhecimentos sobre o jogo e que exige, portanto, a organização dos seus conteúdos e das formas de ensino para esses conteúdos, cujo problema emerge da pluralidade de compreensão desse conteúdo no âmbito filosófico, científico e pedagógico cujos desdobramentos incidem diretamente na qualificação de professores e, como já dito, no processo de formação humana.

Comprendemos e sustentamos que o trabalho do professor para a realização do trabalho educativo se ampara na organização do conhe-

1 Compõe a síntese da tese de doutorado, defendida em novembro 2017 na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, orientado pela profa. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto, coordenadora do Grupo Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação (MTE).

2 Tese disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25321>>.

cimento socialmente produzido e historicamente desenvolvido, tendo como ponto de partida as formas de organização dos indivíduos, que são formas socialmente determinadas (MARX, 2008), e não os indivíduos isoladamente.

Isso implica: (1) analisar as teorias que explicam o jogo fundamentadas na concepção materialista e dialética da história, uma vez que esta reconhece que as condições objetivas/concretas determinam a vida humana e que essa é a base real de toda a história da humanidade; (2) selecionar o saber objetivo a ser ensinado sobre o jogo na formação inicial de professores de Educação Física de maneira que os processos como são produzidos, também sejam assimilados e garantidos no processo de ensino; e (3) organizar os conhecimentos sobre o jogo no currículo, orientados naqueles conteúdos necessários para a formação humana e observando as implicações do tempo pedagógico para o ensino e a aprendizagem.

Considerando a problemática do objeto de investigação, constatamos que o problema emerge: (1) dos limites de compreensão do jogo no âmbito do ensino escolar e da formação inicial nas IES; (2) da escassez de produção de conhecimento científico sobre a sistematização do ensino do jogo, considerando os fundamentos da concepção materialista e dialética da história; (3) da necessidade da identificação dos conteúdos essenciais que o jogo apresenta para a formação humana; e (4) da necessidade da organização dos conhecimentos sobre o jogo de forma a qualificar os professores para o trabalho educativo, ou seja, dos limites da dinâmica curricular na formação inicial.

Nessa direção, problematizamos e questionamos os conhecimentos específicos do jogo e que não estão sendo transmitidos no processo de ensino e de aprendizagem de forma adequada e correspondente ao nível de desenvolvimento do aluno. Este aluno que, em regra, apresenta-se, nas aulas, sob redução técnica sem a relação dialética com os aspectos históricos, culturais e sociais do seu desenvolvimento na humanidade.

Com base nesse breve quadro, objetivamos: (1) selecionar e analisar os saberes sobre o jogo que contribuem para a formação humana, orientados pela concepção materialista e dialética da história e; (2) organizar uma proposição de ensino dos conhecimentos sobre o jogo para a formação de professores de Educação Física.

Inicialmente, apontamos por qual razão o *jogo* deve ser selecionado como um saber necessário à humanidade na perspectiva de que nos tornemos humanizados, além de indicar os conhecimentos necessários para formar os trabalhadores da educação a fim de, por meio do ensino do jogo, produzir em cada indivíduo singular, a humanidade historicamente constituída³ (SAVIANI, 2005), recorrendo às teorias que abordam as explicações sobre o jogo e, também, às investigações (dissertações e teses) que se propuseram a pesquisar a sistematização do ensino dos conhecimentos sobre o jogo na formação inicial em Educação Física.

Após isso, buscaremos expor, sob sínteses, a organização dos conteúdos essenciais e necessários para qualificar o professor de educação física para o trabalho educativo com o jogo, considerando o tempo pedagógico necessário para a transmissão e assimilação desses conhecimentos, objetivando apresentar e desenvolver uma proposição de ensino do jogo na formação inicial de professores que utilizam o conhecimento jogo nas suas aulas e currículos.

3 Essas questões-tarefas foram elaboradas considerando o papel do trabalho educativo e indicam que o objeto da educação se compõe, por um lado, em identificar os elementos culturais à serem apreendidos pelos seres humanos para que se tornem humanos ("distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório") e, por outro lado, simultaneamente, a buscar as formas mais aprimoradas para alcançar essa tarefa ("[...] organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzidas historicamente") (SAVIANI, 2005, p. 13-14).

O jogo como um saber necessário à humanidade e os conhecimentos necessários para formar os trabalhadores da educação

Em primeiro lugar, constatamos que a capacidade humana que permite o conhecimento – a consciência –, produzida pelo processo histórico e social, não se desenvolve conforme as vontades e desejos humanos, uma vez que não são autorreguláveis ou autodeterminados. “A consciência *pode* realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real”, ou seja, agora ela pode produzir teorias, teologias, filosofias e moral “puras” e mesmo que essa consciência entre em contradição com as relações práticas existentes, só o são “porque as relações sociais existentes estão em contradição com as forças de produção existentes” (MARX; ENGELS, 2007, p. 35-6).

Sob os pressupostos ontognosiológicos do jogo e das possibilidades que o trabalho educativo oferece, consideramos que “os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (MARX, 2011, p. 25). Nessa direção, para Marx (2010, p. 90) “o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem”.

Significa afirmar que, nas análises sobre o que os autores clássicos⁴ pensam sobre o jogo, encontramos nas explicações de Johan Huizinga (1999), Jean Chateau (1987) e Roger Caillois (1990) a apresentação de características que, no seu conjunto, situam a compreensão

⁴ Analisamos as obras de Johan Huizinga (1999), Walter Benjamin (1984), Roger Caillois (1990), Jean Chateau (1987), Leontiev (1988) e Daniil Elkonin (2009), entendendo que nelas se situam os eixos centrais dos pressupostos dos demais autores que também se propuseram a analisar o jogo na e para a humanidade, tais como Herbert Spencer, Stanley Hall, Sigmund Freud, Karl Gross, William Stern, Édouard Claparède, Henri Paul Wallon, Frederic Buytendijk, Jean Piaget, Donald Winnicott, Gilles Brougère, MM. Bühler, Lev Vigotski, George Snyders, dentre outros.

do jogo no âmbito do criacionismo, do naturalismo, do inatismo e do pragmatismo. Descoladas da base material, suas contribuições para o ensino do jogo apresentam-se nas classificações que produziram e nas compreensões que se sustentam no empirismo e na hermenêutica.

Com base nos estudos e análises de Karl Marx e Friedrich Engels, compreendemos que os avanços das forças produtivas e das relações de produção devem ser observados como determinantes para a compreensão dos processos de desenvolvimento histórico da humanidade. Ou seja, para manter a vida, a humanidade tem que continuamente produzir os seus meios de vida e reproduzir-se. É apenas quando cumpri esta determinação vital que a humanidade pode produzir tempo livre para desenvolver ideias (religião, filosofia, ciência e arte).

Esse entendimento está intimamente relacionado com a perspectiva do que é o ser humano, *como* ele se produz como ser humanizado, assim como com as possibilidades do ser de *conhecer* a realidade, do alcance da verdade. As determinações históricas e sociais para o cumprimento dessa tarefa, executada pelos seres humanos no decurso de sua existência, permitem a produção das explicações mais variadas sobre a realidade que, além de se expressarem nas teorias produzidas sobre o jogo, estão, também, objetivadas nos métodos das investigações científicas que se propõem a pesquisar o objeto jogo.

A busca das teses e dissertações (realizada nos bancos de dados da BDTD⁵) que investigaram a sistematização do ensino do jogo na formação inicial possibilitou compreender que no processo de organização curricular, tanto a seleção do conhecimento quanto a forma de ensino do jogo, há três aspectos que se destacam. São eles: (1) a esfera da imedaticidade (o jogo como satisfação imediata determinada pelo grau de prazer, distração, acúmulo de experiências ou compensação); (2) a possibilidade de auxiliar o desenvolvimento de algum outro conteúdo escolar (por exemplo, jogos e brinquedos para aprender conteú-

5 Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatIs>>.

do da matemática, português, ou outra área de conhecimento) e; (3) assumir posição secundária de que só se joga ou brinca após o cumprimento de alguma atividade considerada séria ou disciplinar (jogar/brincar como gratificação ou prêmio).

Entretanto, não negamos as possibilidades do jogo frente a esses aspectos, mas consideramos a necessidade de investigações aprofundadas sobre o jogo *per se* como elemento principal, essencial e fundamental para contribuir com a formação humana e com o processo de humanização.

Ao retomar a tarefa de transformar o saber objetivo em saber escolar, consideramos que as investigações amparadas na realidade objetiva têm muito a avançar. Além de não existirem pesquisas que indiquem por quais razões científicas o jogo deve compor a organização curricular para o processo de formação de professores ou para o processo de formação humana, as poucas que se propuseram a isso não aprofundam argumentos que orientem a sistematização do ensino do jogo no âmbito escolar e, tampouco, na formação inicial demonstrando razões empíricas e sustentadas pela necessidade de desenvolver a criança, mas sem explicar, cientificamente, qual e como é o processo psíquico em que isso acontece.

Na contramão da maioria das investigações produzidas no Brasil sobre o jogo, seja na área da educação, educação física ou psicologia, identificamos, ao menos, seis argumentos extraídos das pesquisas de Elkonin (2009) e Leontiev (1988), que permitem reconhecer a necessidade da sistematização do ensino desses conhecimentos e de sua importância para a formação humana:

- (1) O *jogo* reflete a atividade dos adultos, com os mesmos sentidos, finalidades e sistema de relações que se desenvolvem na atividade reconstruída dos adultos;
- (2) O *jogo*, como atividade principal da criança, deve ser o ponto de partida para analisar as mudanças na consciência, assim como

os efeitos contrários desta consciência, agora modificada, no desenvolvimento posterior da atividade;

(3) A *atividade lúdica* surge para resolver a contradição que a criança se depara entre a necessidade e a impossibilidade de agir como um adulto, exigindo dela, a organização das ações e das operações para realizar essa atividade. Nesse processo, a estrutura de uma *atividade lúdica* faz com que surja uma situação lúdica imaginária, mas não é a imaginação que determina a ação, mas as condições da ação que estimulam a aparição e desenvolvimento da imaginação;

(4) Desde as ações que antecedem o surgimento do *jogo protagonizado* até o momento em que esse tipo de jogo está em seu estágio mais desenvolvido, há, na criança, o surgimento de necessidades que promovem a substituição de um objeto por outro, proporcionando a utilização do *brinquedo*. É onde aparece a representação da arte dramática dos adultos conforme o grau de desenvolvimento social;

(5) O conteúdo do *jogo protagonizado* está diretamente articulado com as relações reais que a criança vive e atua, pois diz respeito à vida real dos adultos que estão próximos dela, isto é, o argumento do *jogo* permite elevar a capacidades de orientação na realidade, ou seja, “acelera a objetivação das ações e ajuda a corrigi-las” (ELKONIN, 2009, p. 367).

(6) O *jogo* está voltado para o devir, se constituindo como uma das formas supremas para a formação e constituição do gênero humano pois, no jogo, opera-se “a orientação primária de impacto emocional nos sentidos da atividade humana, adquire-se consciência do lugar limitado que se ocupa no sistema de relações dos adultos, e sente-se a necessidade de ser adulto” (ELKONIN, 2009, p. 406).

Desse modo, na explicação da origem e do desenvolvimento da atividade lúdica à luz da teoria histórico-cultural, o jogo e o brinquedo não são somente frutos das relações sociais produzidas pelos adultos incorporadas às necessidades da criança, mas são atividades que expressam “direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13).

Ainda, o desenvolvimento da estrutura interna da atividade lúdica⁶ possibilita a expressão do saber objetivado, cuja singularidade, particularidade e universalidade formam uma unidade que só pode ser apreendida por meio da realização do trabalho educativo. Portanto, é possível considerar que a função social do jogo, no âmbito da seleção dos conteúdos para formar professores, evidencia, em si, o que é essencial, ao incorporar a síntese das múltiplas determinações das relações históricas que o produziram. O jogo e o brinquedo aparecem como expressão e processos historicamente gerados pela coletividade humana.

Além disso, as sínteses produzidas no reconhecimento dos nexos entre o jogo, o brinquedo e a sistematização do ensino possibilitaram apresentar aquelas que julgamos essenciais para a sistematização do ensino no âmbito da formação inicial. Tomamos como referência as análises sobre a função social do jogo e do brinquedo e o processo de transformação do saber objetivo em saber escolar a serem incorporadas no processo de ensino.

Para a organização curricular, consideramos três aspectos que possibilitam garantir o acesso ao conhecimento mais avançado produzido pela humanidade, que são: (1) a necessidade dos pressupostos ontológicos e gnosiológicos estarem presentes na explicação sobre

⁶ Que ocorre na origem e formação da situação imaginária, no tema/argumento, a transposição dos significados de um objeto ao outro, os papéis desempenhados no jogo, a motivação e a evolução das regras (LEONTIEV, 1988; ELKONIN 2009).

qualquer conteúdo a ser ensinado (e, aqui, destacamos o jogo); (2) os fundamentos da concepção materialista e dialética da história, da Pedagogia Histórico-crítica e da teoria Histórico-cultural por contemplarem a defesa da ciência da história como ciência real e; (3) a manutenção, no horizonte pedagógico, dos pressupostos teleológicos da classe trabalhadora contidos no *Manifesto Comunista*, de Marx e Engels (2007).⁷

Com base nesses aspectos, reconhecemos aqueles saberes sobre o jogo que, no âmbito da formação de professores, se situam não apenas no âmbito da compreensão da realidade, mas da concepção construída sobre ela (MARTINS, 2017). Assim, destacamos, com base nos estudos de Elkonin (2009) e Leontiev (1988):

(1) Na fase de desenvolvimento que antecede a pré-escolar, devido à expansão objetiva do mundo dos adultos e pelo fato de que a criança não ter ainda desenvolvido determinadas capacidades para manipular os objetos que os adultos utilizam, produz-se uma frustração na criança cuja resolução ocorre na atividade lúdica que é produzida na brincadeira com o uso de um brinquedo e/ou do jogo. Isto porque são sempre os adultos que introduzem os objetos e as ações para a criança e esses objetos humanos passam a determinar o conteúdo das brincadeiras, cujas ações e operações nos brinquedos são de origens sociais e são reais. Assim, o brinquedo não surge de uma fantasia arbitrária, mas das condições reais e objetivas. Parte da necessidade de agir em relação ao mundo dos adultos e a passagem da brincadeira, de atividade secundária para atividade principal (na transição da fase que antecede a pré-escolar para a fase pré-escolar), têm como base a expansão consciente do mundo objetivo pela criança, cujo brinquedo é utilizado com

⁷ Destacamos a passagem na obra *O manifesto comunista*, de Marx e Engels (2007), na qual os autores indicam que o objetivo imediato dos comunistas perpassa pela constituição dos proletários em classe, derrubada do poderio e ideologia burguesa e a conquista do poder político pelo proletariado.

a finalidade de vivenciar um processo, e não priorizar o resultado da ação;

(2) É fundamental compreender o caráter da generalização que aparece na atividade lúdica e, desta forma, permite um limite muito amplo de ação dentro do jogo, favorecendo que a situação imaginária surja durante o processo do brincar na ação de substituir o objeto por outro objeto (com a relação entre ação e operação) conforme a atitude lúdica projetada pela criança e perante os objetos reais que ela toma consciência.

(3) São fundamentais para o ensino desse conteúdo (jogo): (a) a necessidade de estimular o desenvolvimento próximo da criança pelo professor; e (b) o conhecimento das fases de desenvolvimento psíquico que tem peso fundamental no trato pedagógico do brinquedo, uma vez que, se não compreendido, os brinquedos utilizados podem paralisar o desenvolvimento, em lugar de simplesmente avançá-los.

Desta forma, a aprendizagem da criança por meio da brincadeira⁸ e os desdobramentos no avanço de seu desenvolvimento psíquico ocorre muito antes da aprendizagem escolar⁹ (VIGOTSKI, 1988) e, então, cabe à escola propiciar o aprimoramento, a sistematização e o avanço desse desenvolvimento, assim como do domínio de noções que só são adquiridas durante o ensino escolar.

⁸ Na tradução realizada por Zoia Prestes dos escritos de Vigotski (2008) nesta obra, em específico, o conceito trazido de brincadeira, ora se aproxima, ora se distancia de um conceito mais amadurecido e adequado de jogo. Compreendo este último (o jogo) como uma expressão do desenvolvimento da brincadeira no qual, amparado em Elkonin (2009), as regras tornam-se cada vez mais explícitas e os papéis latentes e que na brincadeira, os papéis são mais explícitos do que as regras.

⁹ Para Vigotski (1988, p. 110), “o curso da aprendizagem escolar da criança não é continuação direta do desenvolvimento pré-escolar em todos os campos: o curso da aprendizagem pré-escolar pode ser desviado, de determinada maneira, e a aprendizagem escolar pode também tomar uma direção contrária. Mas tanto se a escola continua a pré-escola como se impugna, não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola”.

A organização dos conteúdos essenciais e necessários para qualificar o professor de educação física para o trabalho educativo com o jogo

Ao pensar a organização dos conhecimentos que diz respeito ao jogo, é necessário considerar o tempo pedagógico necessário para a transmissão e assimilação desses conhecimentos. Nessa relação, compondo o movimento intelectual de apresentar e desenvolver uma proposição de ensino do jogo na formação inicial, chegamos a *seis eixos* de conhecimento,¹⁰ distribuídos em duas unidades¹¹ que consideramos essenciais para compor o currículo para formação de professores de Educação Física visando ao trato pedagógico com o jogo (aqui, apresentamos os eixos e, mais adiante, sua organização para o ensino):

- (1) Estudo das formas e manifestações dos jogos e brinquedos apreendendo o processo de sua produção, transmissão e assimilação (anacrônica e diacronicamente);
- (2) Estudos e análise dos pressupostos ontológicos e gnosiológicos contidos nas teorias explicativas dos jogos, produzidas pelos autores clássicos;
- (3) Análise da função social do jogo e da necessidade desse conhecimento para a formação humana;
- (4) Origem e desenvolvimento histórico e social do jogo e do brinquedo tomando a Teoria histórico-cultural como referência, contida em Elkonin (2009);

¹⁰ Subsidiadas, juntamente, com a investigação dos aspectos que contribuem para a elevação do pensamento empírico em pensamento teórico proposto por Davidov (1988).

¹¹ Indicamos duas unidades pensando na distribuição desses conhecimentos sobre o jogo em duas fases que tanto podem ser organizadas num mesmo ano letivo de formação, quanto em dois anos de formação inicial (nesse último caso, cada unidade, num ano letivo). Vide quadro 1, mais adiante.

(5) Estudo e análise do desenvolvimento da estrutura da atividade lúdica ocorrida no jogo (argumento/tema, papéis desempenhados, motivação e evolução das regras), assim como dos nexos com a periodização do desenvolvimento mental trazido pela Teoria Histórico-cultural;

(6) Realização de uma tarefa prático-objetual que diz respeito a *produção material de um brinquedo e de um jogo*, exigindo, nesse sentido, a compreensão de que “a referência básica da aprendizagem é o processo de apropriação dos conteúdos escolares, enquanto a referência básica do ensino é o processo de objetivação das apropriações já realizadas pelo professor” (MARTINS, 2013, p. 294). Essa tarefa se ampara nas particularidades do desenvolvimento psíquico humano, apresentadas pela Teoria Histórico-cultural, ao qual demonstra o papel do jogo e do brinquedo no processo de formação humana e há de se considerar tanto o grau de desenvolvimento dos professores em formação, quanto à quem se direciona o jogo ou brinquedo a ser desenvolvido.

Observamos as especificidades históricas e sociais da produção da atividade humana e as características da atividade principal como aquela capaz de produzir desenvolvimento sob uma zona iminente. Assim, no âmbito da formação inicial e das tarefas formativas dela pertinentes, identificamos a correspondência entre o jogo, como atividade principal para a criança em fase pré-escolar e os estudos profissionalizantes como atividade principal para os jovens no período inicial da vida adulta, caracterizados pela “luta por autonomia e pela possibilidade de realização de uma atividade socialmente produtiva” (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 242).

Nesse sentido, buscamos a articulação que diz respeito a assimilação dos conhecimentos proporcionados por esses dois períodos da vida humana e, então, chegamos ao processo de elaboração de uma atividade pedagógica orientada por critérios específicos.

Ademais, para que essa tarefa não se decomponha nem se confunda como produção técnica descolada de uma teoria do conhecimento ou da Pedagogia histórico-crítica, buscamos ressaltar o argumento ou o tema dessa tarefa didático-pedagógica que, dentre outras ações, estão intrinsicamente articuladas tanto ao período de desenvolvimento da criança como também, à realidade social.

Trata-se de selecionar temas para os jogos e/ou brinquedos (materiais didáticos) com base no grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, objetivadas, nesse momento histórico, no modo de produção da existência que se caracteriza, atualmente, nas mazelas produzidas à classe trabalhadora pela forma social capitalista. Consideramos, desse modo, alguns temas de partida, tais como: trabalho assalariado, alienação humana, extração da mais valia, lutas e movimentos sociais, resistência social, luta de classes, contradições histórico-políticas e outros temas que correspondam a realidade social.

Desse modo, a partir desses eixos é que foram estabelecidas duas unidades modulares que podem se caracterizar como disciplinas (com as devidas ementas) a serem distribuídas na organização curricular. Sua organização exige a articulação com o processo de produção de um material didático-pedagógico, isto é, da compreensão do jogo e brinquedo como atividade principal e, também, do jogo ou brinquedo crítico enquanto material didático que possibilita a objetivação dos conhecimentos do jogo e dos conhecimentos necessários para garantir o desenvolvimento humano no âmbito da formação inicial.

Essa organização expressa, portanto, a necessidade de considerar o tempo pedagógico e a necessidade de dosar e sequenciar os conhecimentos de forma que sejam garantidos o acesso e a aprendizagem, propondo que cada unidade seja oferecida sequencialmente, conforme o tempo em que ocorre a formação inicial, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Síntese da organização curricular dos conhecimentos sobre o jogo na formação inicial em Educação Física.

UNIDADE 1: ANO I DA FORMAÇÃO (OU MOMENTO I)	UNIDADE 2: ANO II DA FORMAÇÃO (OU MOMENTO II)
<p>Estudo das formas e manifestações dos jogos e brinquedos apreendendo o processo de sua produção, transmissão e assimilação, sincrônica e diacronicamente</p> <p>Estudos e análise dos pressupostos ontológicos e gnosiológicos contidos nas teorias explicativas dos jogos, produzidas pelos autores clássicos</p> <p>Primeiro momento de construção do material didático-pedagógico</p> <p>Análise da função social do jogo e da necessidade desse conhecimento para a formação e desenvolvimento humano</p>	<p>Origem e desenvolvimento histórico e social do jogo e do brinquedo tomando a Teoria histórico-cultural como referência, contida em Elkonin (2009)</p> <p>Estudo e análise do desenvolvimento da estrutura da atividade lúdica ocorrida no jogo (argumento/tema, papéis desempenhados, motivação e evolução das regras), assim como dos nexos com a periodização do desenvolvimento mental trazido pela Teoria Histórico-cultural</p> <p>Segundo momento de construção do material didático-pedagógico (fase I e II: elaboração, fundamentação e práxis pedagógica)</p>

Fonte: elaboração própria.

Desse modo, diante da sistematização do ensino dos conhecimentos sobre o jogo, tomando como referência o trabalho educativo e a organização curricular para formação de professores de Educação Física sustentados pela base teórica, epistemológica, política e pedagógica defendida pela concepção materialista e dialética da história, reconhecemos que a organização dos conteúdos, do tempo pedagógico e da compreensão da realidade, incidem diretamente no trato da educação como desdobramento da prática social global.

Esse aspecto permite tratar o conhecimento sobre o jogo como expressão dessa prática social, determinado pelas condições objetivas e socialmente produzidas conforme o estabelecimento das formas e finalidades de *como* os seres humanos organizam sua existência.

Significa dizer que a organização dos conhecimentos que precisam ser ensinados sobre o jogo exige, simultaneamente, uma consistente organização de um currículo, compreendido de forma articulada

à realidade social, buscando garantir aos dominados, aqueles conhecimentos que os dominantes dominam, visando contribuir com a superação de sua condição, como classe explorada (SAVIANI, 2002).

Contudo, nas explicações sobre a origem do jogo no processo de organização social dos seres humanos defendida pelos autores clássicos que não se amparam na concepção materialista e dialética da história, o jogo *aparece* como algo à parte, distinto do ato de trabalho e, portanto, se descolam da realidade social.

Se, por um lado, o trabalho transforma a natureza para a satisfação das necessidades humanas e, nesse processo, transforma, também, as relações humanas, por outro, o jogo, na aparência, destoa do trabalho por representar a busca pelo desinteressado, efêmero, divertido, livre, relaxado. Nesse antagonismo, o jogo tem sua suposta centralidade ou relevância, sustentada pelas compreensões que os homens produzem, retiradas de sua própria ideia.

Essas compreensões fragmentadas, fatiadas, parciais e idealizadas sobre o jogo em nada acrescentam sobre sua concreta função para a humanidade e, conseqüentemente, sobre sua utilização no âmbito pedagógico. Sua utilização, majoritariamente, se torna mais um instrumento de manutenção da ordem e fragilmente se coloca no *front* para o enfrentamento das necessidades humanas de desenvolvimento que visam a transformação das relações sociais. Situam-se no conjunto de mecanismos ideológicos burgueses que buscam perpetuar a estagnação da história da humanidade por expressar e refletir aquilo que os homens pensam, sem base real, concreta, material e dialética. Assim, a teoria do jogo mais 'clássica' se desmancha no ar. Seu classicismo tem serventia àqueles que insistem em manter o jogo aprisionado nos pensamentos dos que *vêem* o jogo (pelos sentidos), mas não analisam as condições objetivas e determinantes de sua existência. Articulado às concepções criacionistas e biologicistas, o pragmatismo, como método de análise e síntese, reduz o objeto – o jogo – aos ideais ilusórios

rousseauianos,¹² cuja ligação com os seres humanos se dá de forma independente das determinações sociais e históricas.

Por ser um animal político (*zoon politikon*), o ser humano não é somente um animal sociável, como “não se pode isolar senão dentro da sociedade” (MARX, 2008, p. 239) e o jogo por provir de um ser sociável em constante desenvolvimento, tanto das determinações particulares como das comuns, gerais, exige a compreensão de que as divergências tanto das características dos jogos como dos jogos em si, que pertencem a todas as épocas, nada mais são do que as diferentes e constantes determinações da produção da vida humana em geral. Porém:

As determinações que valem para a produção em geral devem ser precisamente separadas, a fim de que não se perca de vista a diferença essencial por causa da unidade, a qual decorre já do fato de que o sujeito – a humanidade – e o objeto – a natureza – são os mesmos. (MARX, 2008, p. 240)

Portanto, sempre existirão nos jogos traços unitários comuns que pertencem à condição humana de ser sociável e que se transportam para essa atividade, elementos necessários para que haja o desenvolvimento de determinadas capacidades humanas, consideradas as determinações da produção social.

A atividade lúdica, a situação imaginária, o processo de desenvolvimento das regras no jogo, a protagonização, o tema e argumento, a motivação para jogar, dentre outros, estão constantemente em movimento. Mas, ao mesmo tempo, enraízam-se, fixam-se no que há de unitário nessa atividade humana que toma seu maior interesse e necessidade durante o período da infância, orientado pelas relações sociais dos adultos.

¹² Sugiro a leitura do artigo “O individualismo e seus críticos”, de Carlos Nelson Coutinho. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ln/a/pCDtnnCQ5kCbbXRkL83Tn4L/?lang=pt>>.

Por situar-se histórica e socialmente na infância, o jogo, como atividade principal, em nada enfraquece o argumento de que, nas idades avançadas, adultas, também continue a expressar o grau das determinações materiais em que está situado. Para o ser humano adulto, o jogo, não mais como atividade principal, estabelece outras formas de desenvolvimento, pois considera, constantemente, as necessidades sociais dos seres humanos que à semelhança da lógica em que a criança busca no jogo a resolução de determinadas contradições, ao adulto permite a resolução de situações exigidas pelo trabalho e necessidade de sobrevivência. Assim, a seleção dos conteúdos sobre o jogo e a organização do ensino só podem ser realizadas ao considerar a totalidade dos elementos que aparecem como diferentes nos diversos tipos e manifestações do jogo, desmistificando e desvelando assim, as compreensões provindas das ilusões do pensamento e de teorias redundantes que pouco acrescentam sobre esse objeto.

Reconhecemos que o movimento de apreensão do jogo parte do que está aparente nele, ou seja, das características empíricas captadas pelas sensações e, somente por meio do processo de abstração podemos reconhecer o que há de universal em seu conteúdo. O movimento do pensamento que parte do concreto aparente, avança para as abstrações para, então, retornar ao concreto pensado, ao conhecimento que, agora, se organiza junto aos nexos com o modo de produção da existência.

A negação desse movimento (que pode aparecer, também, como omissão ou falsa neutralidade) posiciona o jogo como uma manifestação que serve, em primeiro lugar, à manutenção da ordem burguesa, secundarizando o brincar, a atividade lúdica e o jogo com a permissibilidade de um adulto que se sustenta na produtividade e na alienação humana gerado pela existência da propriedade privada. O que deve ser primário fica secundário, e o que é secundário assume o lugar do primário. É dessa forma que se tem posicionado o jogo nos ambientes de ensino.

Quando a formação de um professor não contempla ou nega o conhecimento histórico e social que o jogo expressa, o trabalho pedagógico assemelha-se a um ato de violência por não tornar acessível o saber objetivo e, assim, comprometer o processo de humanização. A criança, então, compensa essa forma de violência, havendo “a impressão de que existe um mundo infantil especial de jogo como atividade cujo conteúdo fundamental são formas compensatórias de toda a natureza que refletem a tendência da criança para escapar desse ambiente fechado” (ELKONIN, 2009, p. 398).

Nesse sentido, a organização do ensino dos conhecimentos sobre o jogo defendida na tese que originou esse capítulo de livro, por incorporar as objetivções históricas arraigadas no jogo, não corresponde a uma sociedade fragmentada em classes sociais, tampouco em seres humanos desprovidos de sua condição real de fazer avançar a ciência da história. Portanto, caminha junto com a necessidade histórica da classe trabalhadora em abolir todas as formas de propriedade privada da humanidade para manter, no horizonte, as possibilidades reais que permitem a emancipação humana.

Conclusões

Reconhecemos que as análises produzidas até aqui buscam demonstrar somente o início do “fio da meada” sobre o tema em questão. Em decorrência das várias lacunas no campo da produção do conhecimento sobre o jogo assim como da organização desses conhecimentos para serem ensinados, constatamos a necessidade de avançar e produzir novas investigações e aprofundamentos, fundamentalmente, no que diz respeito a:

- (1) produção de um conjunto de conhecimentos de modo a ampliar a sistematização do ensino do jogo na educação infantil, no ensino fundamental I (1º ao 5º ano), no ensino fundamental II (6º

ao 9º ano) e no ensino médio a partir da concepção materialista e dialética da história, da Teoria Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da crítica mais desenvolvida da Metodologia de Ensino Crítico-Superadora;

(2) investigar o processo de organização curricular do jogo considerando as políticas públicas de educação e os interesses políticos que estão balizando a fragmentação da formação em Educação Física em licenciatura e bacharelado;

(3) analisar as determinações objetivas da indústria do lazer, nas especificidades que os jogos e brinquedos assumem no modo de produção capitalista;

(4) elaborar projetos acadêmicos ou programas de políticas públicas que possibilitem a formação continuada aos professores de Educação Física das redes municipais, estaduais e particulares, para que se apropriem dos conteúdos do jogo, objetivados nesta tese; e

(5) de aprofundar as investigações sobre a função do jogo no âmbito da aprendizagem de outros conteúdos e de como a atividade lúdica pode contribuir para o aprimoramento das capacidades humanas, de forma que o conhecimento sobre o jogo esteja no plano secundário, no âmbito do ensino e da aprendizagem.

É preciso, finalmente, considerar que a conjuntura histórica e política aponta para os ataques aos direitos da classe trabalhadora, para os embates na educação, na Educação Física e na formação de professores, expressando a correlação de forças que tenciona para a classe desprovida dos meios de produção.

Se, por um lado, prioriza-se a formação dos trabalhadores da educação para atender as demandas do mercado de trabalho, por outro, lutamos pela formação humana no meio ao processo de assimilação da

consciência de classe e das plenas capacidades humanas que permitem movimentar a história. Neste sentido, reiteramos nossa defesa à superação de uma formação fragmentada e precarizada de professores e que se rompe com o conhecimento científico voltado à formação histórico-política e com clareza de horizonte de classe (OLIVEIRA, 2017).

Referências bibliográficas

ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes – juventude e trabalho. In: MARTINS; L. M.; ABRANTES, A. A.; BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.

CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. Trad. Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.

DAVIDOV, V. V. *Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. Trad. José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas do original de V. V. Davydov publicado na Revista Soviet Education. v. XXX, n. 8, sob o título “Problems of developmental teaching. The experience of theoretical and experimental psychological research – Excerpts”. Moscou: Editorial Progresso, 1988.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. Trad. A. Cabral. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

FACCI, M. G. D. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico – do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016.

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

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; Edusp, 1988.

MARTINS, L. M. Formação da consciência como uma das condições para a superação dos limites históricos impostos pelo capitalismo. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia: Navegando, 2017.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2ª ed. Trad. Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. *O 18 de Brumário de Luis Bonaparte*, v. 1. Trad. Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 1ª ed. Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider e L. C. Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *O manifesto comunista*. Trad. Álvaro Pina. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, Rogerio Massarotto de. *A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de educação física*. 2017. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25321>>. Acesso em: 20.07.2021.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 35ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9ª ed. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, jun. 2008.

O PREFÁCIO DE *HOMO LUDENS*, DE JOHAN HUIZINGA: O HORIZONTE DA CRÍTICA À CENTRALIDADE DO LÚDICO NA FORMAÇÃO HUMANA

MARCELO PEREIRA DE ALMEIDA FERREIRA*

* **Marcelo Pereira de Almeida Ferreira** é doutor em Educação pelo PPGE/FACED/UFBA, Professor Adjunto da Faculdade de Educação Física da UFPA/Campus Castanhal. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Marxismo, Políticas de Trabalho e Educação (MTE/FACED/UFBA). Coordena o Projeto de Pesquisa “Estudos acerca da crítica da centralidade do lúdico na formação humana”, na UFPA/Castanhal, e o Projeto de Extensão “Círculos de Estudos – o Método em Marx”, na mesma instituição.

Introdução

Ocupa-se este artigo da apresentação de uma síntese do prefácio da obra *Homo ludens – o jogo como elemento da cultura*, do historiador holandês Johan Huizinga.¹

A questão fundante do estudo é: qual a ontologia que sustenta o desenvolvimento da defesa da centralidade do lúdico na formação humana em Johan Huizinga e que buscou no conjunto da obra do autor e, em particular, em *Homo ludens*, o reconhecimento dos pressupostos ontológicos daquela? Esta investigação está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação que objetiva investigar e sistematizar estudos *com vistas à crítica das relações capitalistas de produção e a projeção da superação destas relações*.

Traz, também, como pano de fundo, o debate sobre a *ontologia idealista* que fundamenta a formação de professores de educação física e da educação de maneira geral e surge particularmente enfrentado (e em processo de superação) no esforço de acerto de contas com a obra de Johan Huizinga. Como tal, esta investigação vincula-se ao eixo de investigações do MTE/FACED/UFBA, no campo das políticas de trabalho e formação, desdobrada na (1) crítica às condições de formação e de trabalho dos professores, enquanto os responsáveis diretos pela formação das novas gerações e, no seio da crítica da formação de professores, (2) o estudo crítico (a) do pensamento social que fundamenta esta formação e (b) a procura por uma matriz de referência teórica que

¹ Compõe a tese de doutorado intitulada *A centralidade do lúdico na formação humana: crítica das teses de Johan Huizinga* (FERREIRA, 2019).

contribua para superar os limites sempre presentes em uma produção do conhecimento que procura acompanhar uma realidade dinâmica e profundamente contraditória.

Trago elementos do prefácio da obra, entendendo-a como síntese e horizonte de sua produção em torno do tema *lúdico* (e, em si, o jogo). Trata-se de uma investigação, em sua totalidade e neste singular exercício, de ordem bibliográfica e fundada no marco teórico-metodológico materialista histórico dialético, que me permitiu ao exercício de distanciamento da aparência e aproximação do real concreto das obras como um todo e do objeto deste artigo em sua singularidade. Para tanto, tenho a ontologia (que, como estudo do Ser, responde à questão *o que é aquilo que é?* e, em sua perspectiva materialista, indica a radicalidade e o horizonte deste respondimento) como a categoria central de estudo. Apresento, portanto, os apontamentos iniciais da obra *Homo ludens*. Posteriormente, trago elementos de obras anteriores (em particular, *O outono da Idade Média*) que indicam os registros do autor acerca dos elementos do jogo e do espírito lúdico na determinação (e salvação) da civilização. Em seguida, apresento e aprofundo o debate em torno do prefácio da obra, entendendo-a como fundamental e singular para um estabelecimento de marcos ontológicos no autor e, ao final, à crítica de centralidade do lúdico, a defesa da centralidade do trabalho.

A obra *Homo ludens* – apontamentos iniciais

A obra *Homo ludens* – a última grande publicação² de Johan Huizinga – expressava uma síntese de sua produção. Portanto, respondia a

² Há registro de outras publicações após 1938: “Neutralidade e Liberdade, verdade [ou valor] e civilização”, artigo de 1939; “Patriotismo e nacionalismo na história europeia até o final do século XIX”, artigo de 1940; “A civilização holandesa no século XVII”, de 1941; “Sobre as mudanças formais da História”; “As ciências em seu conjunto na seção de literatura”, também de 1941 e “Mundo imperfeito – consideração sobre as possibilidades de reestabelecimento de nossa civilização”, de 1945. Nenhuma destas produções foram encontradas em português ou espanhol. Importante registrar que a interrupção de sua produção acadêmica também foi consequência de seu período de aprisionamento pelo nazismo, após a ocupação da Holanda, em 1940.

questões que iam se desenvolvendo desde a publicação de *O outono da Idade Média* (1919), passando por *Nas sombras do amanhã* (1935) e todas as publicações estruturantes de sua ciência da história da cultura, além do fato de que as questões afetas ao jogo e a cultura já vinha tomando a atenção do autor que, nesta obra, são resgatadas. Eis uma síntese que aglutinava tanto *Homo ludens* (daí a centralidade como historiador que Huizinga dava ao jogo também) quanto as suas manifestações sobre os tempos de barbárie (por abandono da cultura) que testemunhava e, principalmente, a relação entre ambas sem, por óbvio, deixar de lado as expressões teórico-metodológicas que conduzem sua vida acadêmica ou os anúncios em torno do jogo para o processo civilizatório. Ribeiro (2008) comenta sobre quem falava nesta obra:

[...] quem falava nesse livro não era apenas o teórico do jogo, o historiador da cultura atento às formas lúdicas no seio das quais ele via brotar a Cultura, mas também o crítico cultural que, no centro das convulsões de seu tempo, ansiava por compreender o processo histórico que havia conduzido a sociedade “moderna” ao auge de suas forças no campo material e ao mesmo tempo aos limites tênues que separam a Civilização e Barbárie (RIBEIRO, 2008, p. 164)

A autora aponta que Huizinga já trabalhava sobre o elemento lúdico durante boa parte de sua vida acadêmica, principalmente na década de 30, quando este elemento passou a ocupar significativas reflexões no campo da cultura. Esta *intuição*, para ela, tinha o propósito mesmo de integrar o conceito de jogo e de lúdico ao de cultura.

Com aparente característica de “textos pontuais”, o seu conjunto é articulado do início ao fim, o que ratifica o entendimento de síntese acima apontado. Ainda assim, é possível estabelecer uma relação de pequenas transições entre esses capítulos e que, no aprofundamento posterior de seu estudo, demonstrou ser uma interessante e didática atividade de investigação para com a caracterização do movimento da obra – sem perder sua articulação com o conjunto maior de suas pu-

blicações. Importa, aqui, destacar a fluidez da construção teórica de Johan Huizinga nesta que é considerada – sob os parâmetros da defesa da centralidade do lúdico e do jogo na formação humana – a sua obra mais importante sobre o tema.³

Questões anteriores a *Homo ludens*: o espírito lúdico tomando forma

A primeira obra de vigor e reconhecimento de Johan Huizinga foi *O outono da Idade Média*, originalmente de 1919.⁴ Segundo Ribeiro (2008),

Tratava-se de um tema legítimo de História da Cultura porque antes de compreender a arte dos irmãos van Eyck a partir somente da história da arte, o que estava em jogo era analisá-los *em relação com um todo de vida da época* (RIBEIRO, 2008; p. 60 – grifos meus)

Nela, Huizinga afirma que

As primeiras ordens de cavaleiros [...] se tornaram *grandes instituições econômicas e políticas, enormes complexos de capital e de poder financeiro. Sua utilidade política havia empurrado tanto o seu caráter espiritual quanto o elemento lúdico cavaleiresco para o segundo plano*, e sua satisfação econômica acabou outra vez engolindo a sua utilidade pública. (HUIZINGA, 2013, p. 129 – destaques meus)

3 Estudiosos de Johan Huizinga, como Naira Ribeiro (2009), Peter Burke (HUIZINGA, 2013), Pedro Aullón de Haro (HUIZINGA, 2014), Le Goff (HUIZINGA, 2013) registram que a obra *O outono da Idade Média* é, seguramente, o maior legado literário produzido por Huizinga.

4 No Brasil, foi possível identificar duas versões desta obra: *O outono da Idade Média* (2013) e *O declínio da Idade Média* (1924), sendo que a primeira é uma versão em língua portuguesa pela editora Cosac Naify e a segunda, uma versão em língua portuguesa lusitana pela editora Ulisseia (Lisboa/Portugal).

Ainda que negue as condições econômicas para com as determinações de uma época,⁵ Huizinga as registra a partir da origem das ordens cavaleirescas vinculadas aos seus representantes e mecanismos: instituições, poder, capital, função política etc., em meio ao profundo inclinar-se de seus estudos aos elementos espirituais lúdicos e às representações como *jogo* das práticas equestres (em sua origem, relegadas a um segundo plano de determinações) da Idade Média.

É assim, portanto, que as expressões acerca da importância e centralidade lúdica aos cavaleiros da Idade Média se mantêm, quando certifica que “nas ordens cavaleirescas mais jovens o *elemento lúdico nobre*, contido em seu cerne, *voltou ao primeiro plano*” (idem, p. 130 – meu destaque). Foi, para Huizinga, justamente nos séculos XIV e XV que as ordens cavaleirescas retomaram uma *forma de vida elevada* em que o *elemento lúdico* retomava sua centralidade, seu *primeiro plano*. Não podemos negar que esta simplificação das questões econômicas na Idade Média tem, em Marx e Engels, seu contraponto, lembrando que foi o tempo em que a propriedade se baseou no campo e, deste modo,

[...] a propriedade principal era constituída, durante o período feudal, de um lado, pela propriedade da terra e pelo trabalho servil a ela acorrentado e, do outro, pelo trabalho próprio com o pequeno capital que dominava o trabalho dos oficiais. A estrutura de ambos era condicionada pelas limitações das relações de produção – pelo escasso e grosseiro cultivo da terra e pela indústria artesanal. A divisão do trabalho pouco ocorreu na florescência do feudalismo. (MARX & ENGELS, 2007, p. 91)

De qualquer modo, temos que o lúdico em tempos da Idade Média era o fundamento de análise da virada de um tempo da história

5 O legado de Huizinga como historiador e estudioso das relações entre o jogo e a cultura estava na tarefa história de reviver o passado, na qual, enquanto ciência, buscava-se responder à pergunta *o quê?* deste reviver do passado, de tal maneira que o caminho para esta resposta estava na história individual dos homens e, neste interim, a arte como forma desta expressão.

da humanidade – a *virada da maré* da Idade Média ao Renascimento (HUIZINGA, 2013, p. 566).

É neste pano de forma e conteúdo, à qual o *colorido* da vida ganha expressão histórica que temos, em *Homo Ludens*, a sua expressão de *espírito lúdico* fundada e conduzida e, portanto, sua centralidade humana. Ribeiro (2008) reforça esta relação em torno do papel do espírito lúdico na sociedade em *Homo ludens* e, em particular, o necessário reconhecimento de que, para Huizinga, o jogo é, igualmente, o espírito e, assim,

[...] para além da matéria, haveria o espírito e é ele o que diferenciaria, efetivamente, os homens dos animais. E *é na perda de espaço desse elemento lúdico na cultura* para a ascensão e triunfo dos discursos técnicos e de uma racionalidade prática *que Huizinga identificava o fim da “verdadeira” civilização.* (RIBEIRO, 2008, p. 93 – aspas do original, grifos meus)

É, portanto, à luz de centralizar nas *transições* do espírito lúdico que Huizinga alude o fundante de sua obra e que se fazem presentes no prefácio de *Homo ludens*. Não obstante o reconhecimento de que se trata de um breve texto (o prefácio) para a profundidade da tarefa aqui entabulada, ao mesmo tempo, trata-se de um registro na obra que a orienta como um todo e, por si mesma, já apresenta elementos importantes para serem analisados.

O debate em torno do Prefácio de *Homo ludens*

Retomo a categoria central de investigação das produções de Johan Huizinga a partir da questão fundante sobre *qual a ontologia que sustenta o desenvolvimento da defesa da centralidade do lúdico na formação humana* no autor. Tratava-se, portanto, do exercício de precisar ontologia e que busca as relações entre a radicalidade e o horizonte da pergunta e seus respondimentos. Para Barata-Moura (2006),

Reatar com a ontologia é associar-se a uma perspectiva dos caminhos e dos encaminhamentos do ser, na raiz e desde a raiz. É deste solo que crítica, busca de fundamentação, estabelecimento do ponderado de problemas e exploração protensiva dos possíveis se erguem, ganham estação e fôlego de projecto. (BARATA-MOURA, 2006, p. 139)

É também Barata-Moura (2012, p. 76) quem nos acolhe em relação ao melhor sentido e significado de ontologia, como aquilo que “recobre, em termos gerais, todo pensamento polarizado em torno da questão por aquilo que é, independentemente do conteúdo determinado que, do ponto de vista das diferentes doutrinas, lhe venha a ser atribuído.

Portanto, ao apanhar o desenvolvimento do movimento ontológico de Johan Huizinga em *Homo ludens*, trato-o em um horizonte da formação humana, já que o tema *lúdico* e suas infindáveis variantes ainda ocupam lugar central nas questões afetas à formação escolar, por exemplo, e que se faz presente já no seu Prefácio.

Huizinga ratifica a temática do lúdico em seus caminhos como estudioso da história da cultura, ao enfatizar que seus estudos versam “sobre los limites del juego y la seriedad en la cultura (HUIZINGA, 2014, p. 19), assumindo seu conceito de cultura (para quem cultura é *aspiração, serviço e expressão*) na linguagem, no mito, no culto e anunciando o jogo como fator cultural, o que fundamenta toda a cultura. Assim se inicia o prefácio de *Homo ludens*:

Em época mais otimista que a atual, nossa espécie recebeu a designação de Homo sapiens. Com o passar do tempo, acabamos por compreender que afinal de contas não somos tão racionais quanto a ingenuidade e o culto da razão do século XVIII nos fizeram supor, e passou a ser de moda designar nossa espécie como Homo faber. Embora faber não seja uma definição do ser humano tão inadequada como sapiens, ela é, contudo, ainda menos apropriada do que esta, visto poder servir para designar grande número de

animais. Mas existe uma terceira função, que se verifica tanto na vida humana como na animal, e é tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos: o jogo. Creio que, depois de Homo faber e talvez ao mesmo nível de Homo sapiens, a expressão Homo ludens merece um lugar em nossa nomenclatura. (HUIZINGA, 1999, s.p. – grifos meus)

Huizinga requeria o elemento geral para uma primeira apresentação da expressão *Homo ludens* aqui problematizada: o processo na história do homem se tornando homem, a sua fundação ontológica posta na transição do homem como o *sapiens* para o *faber*⁶ e, deste, para o *ludens*, nenhuma delas (as transições) estão expressas no conteúdo do livro. Huizinga já tem isso como fato histórico e filosófico inconteste e parte dele. E é sobre a segunda transição, destaco que *faber* não seria suficiente para explicar o homem, pois também era representação dos animais, ainda que a síntese (sincrética) estabeleça para *faber* o ato correspondente ao “fabrico de objetos”. Evidentemente, a caracterização deste *Homo faber* para Huizinga em nada se compara ou associa ao desenvolvimento histórico da humanidade nas “formas unitárias mais complexas de organização para a vida em comum” (BARATA-MOURA, 2016, p. 149).

Mais adiante, o já anúncio de Huizinga sobre sua ontologia: “Já há muitos anos que vem crescendo em mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (1999, s.p.) e a importância de se construir e atentar-se a um conceito de jogo da importância de um “fator lúdico” para a civilização (ibidem). Ao mesmo movimento, e considerando o já expresso pelo autor – “*lo lúdico encuan to fator cultural*” (HUIZINGA, 2014, p. 23) – a fundação de sua história da cultura, ao comentar sobre o subtítulo da obra, *o jogo como elemento da cultura*, destacando que sua intenção “não era definir o lugar do jogo entre todas as outras manifestações culturais, e sim *determinar até que*

⁶ Em Huizinga (2014), este *faber* se expressa no homem no seu ato de criar a palavra, fabricar um arco e construir uma ponte, a característica da *aspiração* da cultura.

ponto a própria cultura possui um caráter lúdico”. (HUIZINGA, 1999, s.p. – colchetes e grifos meus), sentido também ratificado por RIBEIRO (2008), na qual o homem necessitava reatar com o seu *ludens* para a sobrevivência da civilização. Cabe, portanto e de início, a crítica: para Marx, ainda nos *Manuscritos econômico-filosóficos*,

O engendrar prático de um *mundo objetivo*, a elaboração da natureza inorgânica é a prova do homem enquanto ser genérico consciente, isto é, um ser que se relaciona com o gênero enquanto sua própria essência ou [se relaciona] consigo enquanto ser genérico. É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física; e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem produz a natureza inteira; [no animal] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto. O animal forma apenas segundo a medida e a carência da species à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer species, e sabe considerar, por toda parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza. (ibidem, p. 85 – destaques do original)

Em Marx e Engels (2007), esta posição novamente se registra:

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, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX & ENGELS, 2007, p. 87)

Não obstante, Marx, ao estabelecer seus estudos sobre a maquinaria e a grande indústria e, nestes, a partir de um rigoroso processo de descrição sobre a transição da força motriz do homem à máquina e, nestas (transição e máquina), a realocação do homem à condição de ferramenta, em particular sobre a máquina a vapor, entende que

Tão logo o homem, em vez de atuar com a ferramenta sobre o objeto de trabalho, passa a exercer apenas o papel de força motriz sobre uma máquina-ferramenta, o fato de a força de trabalho se revestir de músculos humanos torna-se acidental, e o vento, a água, o vapor etc. podem assumir seu lugar. (MARX, 2013, p. 449)

Marx afirma que “não é do trabalho que a máquina surge, mas do meio do trabalho” (ibidem, p. 452) e, neste sentido, expressar igualmente a produção de objetos entre o homem e a natureza, equivalendo o fabrico de objetos, parece-me por demais ousado. O objeto à qual Huizinga se refere, fruto da relação do homem com a natureza (transformando-a) se transforma no meio desta relação entre homem e natureza, sua mediação.

E os esclarecimentos acerca desta relação cultural do jogo entre homem e natureza, homem e animais e, singularmente, entre crianças e “cachorrinhos”⁷ que brincam igualmente (inclusive no respeito mútuo às regras desta convivência lúdica), se estabelecem também na contribuição de Engels (1876), ao destacar que “nem um só ato planejado de nenhum animal pôde imprimir na natureza o selo de sua vontade. Só o homem pode fazê-lo (ENGELS, 1876, s.p.). E, numa perspectiva de crítica à ontologia, sentencia:

7 “Os animais brincam, tal como os homens. Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano [que] [...] constituem apenas uma das formas mais simples de jogo entre os animais” (HUIZINGA, 1999, p. 3).

[...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho. (ibidem)

Retomando a obra e equilibrando o *jogo de debate*, ao comentar o prefácio de *Homo ludens*, Ribeiro (2008) indica que à expressão *homo sapiens* Huizinga apresentava o termo *homo ludens*

[...] de *forma complementar*, oferecia uma interpretação que mostrava que o homem, nessa mesma interação com o ambiente, estabelecia uma relação criativa, imaginativa, de ordem não racional, que lhe permitia atribuir sentido às suas ações e *ornamentar a vida, ampliando-a* com as cores do sonho. (RIBEIRO, 2008, p. 93 – primeiro itálico meu, os seguintes constam do original)

A contribuição da autora é importante para percebermos que a minha interpretação é correta ao entabular que, por um lado, Huizinga traduzia no *Homo faber* uma expressão idealista (racional) de relação do homem com a natureza, um comportamento racional na ação do homem no processo de transformação da natureza e de si mesmo. Concomitante, a atividade humana em *Homo ludens* tinha sentido, quando admitida esta *evolução social* do homem, por relações criativas e imaginativas deste com a natureza e, portanto, imaginação, criatividade e a atitude não racional precedem o aprendizado na prática, não estabelecendo lugar na produção da existência.

Assim como a autora, entendi que a expressão *Homo ludens* em Huizinga trazia, em si, o espírito que tinha a criação da cultura (ou o *espírito lúdico* que a precede) a sua condição fundamental. Ao meu juízo, entretanto, ao estabelecer a fronteira entre o homem biológico (*homo faber*) e o homem que busca “por sentido, por prazer, por beleza e por harmonia” (RIBEIRO, 2008, p. 93), desconsidera o elemento vital para o homem. Não é a existência biológica e nem a busca por

sentidos e emoções a sua condição vital, de modo que, sem vida ou sem as condições para manter uma *vida viva*, nem o homem biológico e nem suas emoções (criatividade e imaginação) estarão em seu pleno exercício, em sua plena atividade. É neste sentido, inclusive, que Marx e Engels expressavam:

O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter homens vivos (MARX & ENGELS, 2007, p. 33)

O *Homo faber* em Johan Huizinga constitui-se no fabrico de objetos e, à sua semelhança designatória, em um grande número de animais que, por correlação, também fabricam objetos. A primeira expressão desta crítica está justamente na pergunta: o fabrico de objetos está relacionado com a produção da vida? Se sim (direta ou indiretamente), este ato se dá por relações sociais e no ato humano que produzido pela mente (a teologia da produção de um objeto) é, também, produto social. Como diria Marx e Engels (ibidem, p. 35), assim continuará a acontecer enquanto existirem homens.

Portanto, e do mesmo modo, a relação de *afinidade* na produção de objetos que Huizinga remete também aos animais fica bastante questionável, tanto por não haver relações (e, portanto, produtos) sociais na relação entre animais e nem destes com a natureza e, até mesmo, com o homem. Para além disso, a própria expressão teleológica e a capacidade única do homem no processo de mediação com a natureza ser fundante até mesmo para o elogio à criatividade e à imaginação tão presentes em Huizinga.

Uma segunda expressão desta crítica está justamente (e centralmente) em um conceito ontológico marxiano: o trabalho. É conhecida a clarificação que Marx “[...] quando se fala do trabalho, está-se tratan-

do, imediatamente, do próprio homem” (MARX, 2010; p. 89) e, deste modo,

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo esse em que o homem, por sua ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ela modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”. (MARX, 2013, p, 255)

Assim, o objeto de fabrico do *Homo faber* é, na verdade, o meio de trabalho, o processo de produção do objeto e, portanto, “a relação imediata do trabalho com os seus produtos é a relação do trabalhador com os objetos de sua produção” (MARX, 2010, p. 82), e não um objeto que o homem e a natureza (os animais) tem a capacidade de produzir igualmente. Para Marx, “o uso e a criação de meios de trabalho, embora já existam em germe em certas espécies de animais, é uma característica específica do processo de trabalho humano” e, portanto, “o que diferencia as épocas econômicas não é o que é produzido, mas como, com que meios de trabalho” (MARX, 2013; p. 257 – destaques do original).

O salto ontológico do *faber* ao *ludens* – expressão civilizatória da humanidade – desconsidera a atividade prática dos objetos fabricados, de sua fabricação e uso e do caráter teológico deste fazer humano, inclusive como condição a se pensar (como possibilidade) o *ludens* que, no entendimento de Huizinga, veio em seguida. Ele apresenta seu *Homo ludens* como o salto ontológico do ser orgânico para o ser social e, concomitantemente, a produção da vida – ontologicamente, produto das relações sociais – como produto do *homo ludens*.

Uma última expressão no prefácio é que jogo se expressará na obra como *fenômeno cultural*, estudado em uma *perspectiva histórica* e “não propriamente científica em sentido restrito” (HUIZINGA, 1999, s.p.) – este científico, entenda-se, restrito à psicologia e à antropologia – e o faz em defesa de uma “atenção ao conceito de jogo e à importância do fator lúdico para a civilização” (ibidem). É o registro objetivo

de sua defesa à perspectiva da história da cultura como fundante às suas críticas às ciências modernas (aqui representadas pela psicologia e antropologia) e à condição quase vital da civilização ao jogo (a expor, problematizar e indicar os necessários horizontes ontológicos).

O jogo se apresenta, para Huizinga, como um produto humano transformado em civilizador. Ou caminha em sua direção para que as relações humanas retomem a harmonia – o *anseio por uma vida mais bela* (HUIZINGA, 2013, p. 47) – ou aprofunda-se o distanciamento do homem de seu *ludens* e, portanto, de sua humanidade.

A sua opção pela História da Cultura, seu entender da História como *referência para um passado não tão distante e mais feliz* (como muito constatado em *O outono da Idade Média*), bem como seu perspicaz uso das imagens e da literatura no estudo da história, conduzem-no à busca de uma *outra* humanidade – a própria expressão do *espírito lúdico*, a construção dos caminhos necessários (a seu ver) à raiz da cultura, da civilização. Não à toa, após suas inclinações sobre a natureza e o significado do jogo, sua expressão na linguagem e, em conjunto com a competição, suas funções culturais, segue-se, na obra, as expressões do jogo no (ou do) fazer humanos.

Considerações finais

A totalidade de *Homo ludens* traz um *espírito lúdico* ao qual todas as relações (desde os jogos entre crianças e entre animais, até os elementos do Direito e da Guerra) estão em sua origem e busca.

Todas as questões afetas à construção do *Homo ludens* conduzidas e estruturadas por Huizinga, desde o prefácio ao seu caminhar em torno das características do jogo (e o jogo, em si), das relações humanas e da natureza em relação ao jogo, dos movimentos em que o homem desenvolve suas relações (no direito, na poesia e nas artes em geral, no conhecimento, na ciência, na guerra, na política), e na sua contempo-

raneidade, não podem ser ultimadas “sem que se preste uma atenção séria, e determinante, às condições concretas do viver de que ela[s] se apresenta[m] como sublimado “aroma espiritual” (BARATA-MOURA, 2016, p. 69). Todas elas *brotam da terra*, até as mais supersticiosas e místicas expressões do *espírito lúdico*.

Este *Homo ludens* que se apresenta a Huizinga como o caminho e o objeto-fim da civilização da humanidade é, pois, uma ideia *estranha* ao homem, porque não o é como obra humana, não o é para o homem, pelo homem. É um *espírito* distante do homem, que ele precisa alcançar para se tornar homem. É um *não ter* que Huizinga quer que se busque nesta expressão de prefácio. É uma *entidade mística superior* que Huizinga quer que se obedeça. É um fim em si mesmo do qual o homem se afastou e ao qual ele precisa retomar.

A defesa da centralidade do trabalho na formação humana se estabelece, inclusive, nesta linha: porque o trabalho transforma a humanidade em seu devir, é pelo trabalho que a singularidade do jogo deve ser (e o é) mediada. Não é pelo lúdico, mas pelo trabalho, que “a *materiabilidade* do *ser* adquire determinações, e conhece desenvolvimentos, no interior de uma história humana” (BARATA-MOURA, 2016, p. 414 – *itálicos no original*), porque, como tal, ela não se limita (e não limita o homem em seu *vir a ser*) ao movimento externalizado de fazedora do homem, mas *movimenta* o “*inerte*”, como produção e produto da vida humana e das formas sociais, das determinações e condições objetivas do fazer humanidade em seu devir.

O jogo, como produto deste fazer humano, é a expressão que se inscreve em todas as suas características concretas e subjetivas nas quais o trabalho se *estingue* (porque o jogo é produto humano, nele está incorporado o fazer humano), do homem real, em relações reais de produção da vida, em relações sociais complexas e transformáveis, em relações de construção de um horizonte de humanidade concreto e em um fazer coletivo.

Referências bibliográficas

BARATA-MOURA, J. Hegel e a Ontologia. *Revista Philosophica*, Lisboa, n. 39, p. 7-44, 2012.

_____. *Ontologia e Política – estudos em torno de Marx II*. Lisboa: Editorial Avante!, 2016.

_____. Sentido de uma revisitação da Ontologia. In: LUZ, José Luís Brândão da (Org.). *Caminhos do Pensamento: estudos em homenagem ao professor José Enes*. Lisboa: Ed. Colibri / Universidade de Açoires, 2006.

ENGELS, F. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, 1876. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Acesso em: 24.04.2021.

FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida. *A centralidade do lúdico na formação humana: crítica das teses de Johan Huizinga*. 2019. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30155>>. Acesso em: 20.10.2021.

HUIZINGA, J. *Acerca de los límites entre lo lúdico y lo serio en la cultura*. Madrid: Casimiro Libros, 2014.

_____. *Homo Ludens – o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

_____. *O outono da Idade Média – estudo sobre as formas de vida e de pensamento dos séculos XIV e XV na França e nos Países Baixos*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

RIBEIRO, N. dos S. D. *A Europa em jogo: as críticas de Johan Huizinga à cultura de seu tempo (1926-1945)*. 2008. 191f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

LEON TROTSKY E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO SOCIALISTA

OTÁVIO LUIZ PINHEIRO ARANHA*

* **Otávio Luiz Pinheiro Aranha** é licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (2004), especialista em Educação Física Escolar (2006), mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (2011) e doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2021). Foi professor da Educação Básica na rede pública estadual do Pará. Foi professor do Ensino Superior privado e da Pós-Graduação Lato Sensu no I Curso de Especialização em Pedagogia da Cultura Corporal, promovido pela Universidade do Estado do Pará. Atualmente é docente da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Castanhal. É membro do Grupo de Pesquisa Marxismo, Políticas de Trabalho e Educação (MTE) e desenvolve estudos na área de Currículo, Formação de Professores de Educação Física, Ginástica Escolar, Marxismo e Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6144612683784198>.

Lev Davidovich Bronstein [Лев Давидович Бронштейн], mais conhecido pelo pseudônimo Leon Trotsky (1879-1940), foi um revolucionário, marxista, bolchevique, fundador de uma corrente teórica e política internacional, que participou ativamente da Revolução Russa de Outubro de 1917. Sustentamos a tese de que, nas obras e textos de sua autoria, inseridos particularmente nos anos iniciais do regime soviético (1917-1923), é possível identificar contribuições teóricas para o campo da educação.

Desse modo, pela natureza de nosso objeto, realizamos uma pesquisa do tipo bibliográfica, no qual o método científico desenvolvido por Marx e Engels serviu de fio condutor, particularmente nas obras que se detiveram sobre o pensamento social e filosófico de um determinado autor (MARX, 2009; ENGELS, 2012, 2015).

No recorte temporal delimitado, analisamos as seguintes obras de Leon Trotsky: *Terrorismo e comunismo: o anti-Kautsky*, “Saber militar e marxismo”, *Questões do modo de vida, Literatura e revolução* e “Tarefas da educação comunista”.

O nome de Trotsky está frequentemente envolto a polêmicas, seja por sua atuação política e teórica, seja por uma apropriação descontextualizada e pouco rigorosa de suas obras e textos. Num levantamento introdutório sobre a bibliografia de e sobre Trotsky em língua portuguesa, Bianchi afirma:

Sua polêmica trajetória política e intelectual nunca constituiu, entretanto, uma unanimidade. De fato, poucos tiveram sua vida e obra submetidas a debate tão intenso e apaixonado. A qualidade dessa produção, é verdade, muitas vezes deixou a desejar.

O conhecimento aprofundado da obra de Trotsky tem sido uma exceção. A superficialidade de algumas fórmulas ritualísticas e citações padrão de uns poucos textos mais conhecidos têm ocupado o lugar que deveria pertencer à análise rigorosa. (BIANCHI, 2005, p. 3)

Sobre tal trajetória, sabe-se que ela variou de “homem mais capaz do atual CC” (LENIN, 2012, p. 74) a líder de uma organização da burguesia contrarrevolucionária (STALIN, 1931), ou seja, não há “unanimidade” em torno de Trotsky, como também pode ser constatado pelas dezenas de organizações políticas divergentes que reivindicam o seu legado e trajetória. Contudo, se a apropriação de suas obras e textos “deixa a desejar”, uma vez que se limita à “superficialidade de algumas fórmulas ritualísticas e citações padrão” (BIANCHI, 2005, p. 3), abre-se uma importante lacuna de investigação.

Assim, é necessário avançar cientificamente nessa tarefa, não somente para resgatar a correta elaboração teórica de um autor com relevante produção teórica e política, mas também, para aclarar a sua real contribuição no debate socialista contemporâneo, especialmente, sobre as tarefas dos marxistas no campo da educação.

Revolução Russa de 1917: situando o contexto histórico

A Revolução Russa de Outubro de 1917 permitiu arrebentar “as correntes de Hefesto” que prendiam a classe operária a exploração capitalista, o que deu início a uma nova fase da sociedade: a transição ao socialismo. Leon Trotsky foi eleito “Comissário do Povo para Negócios Estrangeiros”; seguidamente, assumiu como “Comissário para a Guerra e a Marinha”, no qual desempenhou um papel dirigente na guerra civil russa (1917-1922). É sobre tal contexto que se inserem as obras e textos no qual identificamos contribuições de sua autoria para o campo da educação.

A historiografia sobre a Revolução Russa tem se demonstrado tão polêmica e objeto de disputas teóricas e políticas quanto a própria Revolução (BAÑA, 2017; BROUÉ, 2014; MELO e MONTEIRO, 2017; SEGRILLO, 2010). Como método de apreensão da história, buscamos nos firmar nos apontamentos do próprio Marx (2011), isto é, partimos da luta de classes e dos nexos internos dos acontecimentos, observando as determinações do modo de produção e do grau de desenvolvimento das forças produtivas. O desenvolvimento peculiar do modo de produção capitalista na Rússia e suas respectivas relações sociais são explicadas pela teoria do desenvolvimento desigual e combinado:

As leis da História não tem nada em comum com o esquematismo pedantesco. O desenvolvimento desigual, que é a lei mais geral do processo histórico, não se revela, em nenhuma parte, com maior evidencia e complexidade do que no destino dos países atrasados. Açoitados pelo chicote das necessidades materiais, os países atrasados se veem obrigados a avançar aos saltos. Desta lei universal do desenvolvimento desigual da cultura decorre outra que, por falta de nome mais adequado, chamaremos de *lei do desenvolvimento combinado*, aludindo a aproximação das distintas etapas do caminho e a confusão de distintas fases, ao amalgama de formas arcaicas e modernas. Sem recorrer a esta lei, enfocada, naturalmente, na integridade de seu conteúdo material, seria impossível compreender a história da Rússia, nem de nenhum outro país de avanço cultural atrasado, seja em segundo, terceiro ou décimo grau. (TROTSKY, 2007, p. 21)

Deste modo, o desenvolvimento peculiar russo, por um lado atrasado pelas condições naturais e históricas, e, por outro, pressionado pelo desenvolvimento capitalista europeu, foi levado a um “salto” com a Emancipação dos Servos de 1861. Lenin (1982) parte deste marco para analisar *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia*: baseado em dados estatísticos sobre agricultura, produção artesanal, manufatura, fábricas, o autor evidencia uma “gigantesca revolução” provocada pelo capitalismo na Rússia (LENIN, 1982, p. 146).

Em *Imperialismo: fase superior do capitalismo*, Lenin aponta um quadro global da economia capitalista, considerando o seu desenvolvimento e relações internacionais; evidencia a fusão do capital industrial e financeiro; a formação de monopólios capitalistas; a divisão do mundo e sua partilha por grandes potências econômicas. Lenin (2000) localiza a Rússia como parte das nações atrasadas em relação aos países desenvolvidos, identificando-a como um dos “elos mais frágeis” da cadeia de relações do capitalismo mundial.

Considerando esta base produtiva e o conjunto de relações mundiais que determinam a Rússia, Leon Trotsky emerge na vida revolucionária. Entre prisões e fugas, participa da Revolução de 1905, quando é eleito presidente do Soviete de Operários de Petrogrado; retorna a Rússia em abril de 1917, quando seu grupo (Interdistrital) adere aos bolcheviques e participa ativamente da preparação de Outubro. A seguir, analisamos de modo mais preciso, as obras e textos selecionados no período entre 1917-1923.

Educação e arte militar

A guerra civil russa (1917-1922) prolongou a disputa pelo poder político e foi a mais importante preocupação do recém-inaugurado Estado Operário russo. Leon Trotsky passou a comandar o Exército Vermelho e, na vigência da guerra, teve de responder a este contexto. Sob trilhos de ferrovias em meio as frentes de batalha, escreveu *Terrorismo e Comunismo: o anti-Kautsky* e “Saber militar e marxismo”, em que identificamos algumas posições que tangem à educação.

O primeiro texto é uma resposta teórica ao livro de Karl Kautsky: *Terrorismo e Comunismo: contribuição a história natural da revolução* que, por sua vez, confronta as teses de Vladimir Lenin sobre o poder soviético expostas em “Estado e Revolução” e “A II Internacional e o renegado Kautsky”. A tese central de Kautsky é que os bolcheviques

recorrem ao uso da violência e da coerção social como base do regime soviético, o que não corresponderia aos anseios do socialismo. Isto é devido a que a classe operária russa não possui um nível de educação e formação cultural com base na democracia, o que pudesse sustentar uma sociedade socialista. Por sua vez, Trotsky refuta o seu argumento ao explicar a compressão marxista do Estado como um “Estado de classe”:

O Estado de classe, [...] pode enganar o proletariado com auxílio dos organismos dirigentes da democracia socialista, encerrando-o na sua órbita. Os métodos democráticos mostraram com isto, apesar das vantagens indiscutíveis que apresentavam em certas épocas, como era sumamente limitada a sua ação, pois *a educação democrática* de duas gerações proletárias não preparou o terreno político para a compreensão e apreciação de um acontecimento da índole da guerra imperialista mundial. [...]. O Estado democrático burguês não se limita a conceder aos trabalhadores melhores condições de desenvolvimento em relação ao absolutismo; com sua legalidade limita esse mesmo desenvolvimento, acumula e garante com arte *a formação dos hábitos* oportunistas e dos preconceitos legais no seio das pequenas aristocracias proletárias. No momento em que a catástrofe – a guerra – se fez iminente, *a escola da democracia* revelou a sua incapacidade completa para conduzir o proletariado à revolução. Foram necessárias a bárbara escola da guerra, as esperanças social-imperialistas, os maiores êxitos militares e uma derrota sem exemplo. Depois destes sucessos, [...] empregar os velhos lugares-comuns sobre a significação do parlamentarismo *para a educação do proletariado* é o mesmo que voltar politicamente à infância. E esta é a desgraça de Kautski. (TROTSKY, 1969b, p. 30-31 – grifos nossos)

Deste modo, Trotsky caracteriza o Estado como “democrático burguês” e os “métodos democráticos que educam o proletariado” que dele derivam, como formadores de “hábitos” e “preconceitos democráticos”. Este tipo de “educação do proletariado”, desenvolvido pelo Estado burguês com a ajuda da II Internacional, revelou seus limites

quando a guerra imperialista eclodiu e, com ela, as conquistas sociais sob estas democracias burguesas. Assim, a “escola da democracia” demonstrou a sua incapacidade para conduzir o proletariado à revolução. Neste momento, Trotsky não aborda escola e educação em seus sentidos específicos, mas gerais.

Segundo Trotsky, o Estado sob a forma burguesa parlamentar, institui-se pela coerção e pelo convencimento do todo social, que precisa ser “educado” em seus princípios, regras e valores (como o valor sagrado da propriedade privada, por exemplo), ou seja, o Estado democrático burguês domina pelo consenso, não obstante, sem abrir mão da coerção. A crítica de Trotsky dirigida a Kautsky gira em torno de seu argumento sobre a “educação política” em consonância com “métodos democráticos” de dominação do Estado burguês. Contra a “democracia parlamentar” e tarefa de educar o proletariado em torno desta, Trotsky aponta a necessidade de uma revolução violenta.

A burguesia capitalista diz consigo:

Enquanto eu tiver as terras, as oficinas, as fábricas, os bancos, a imprensa, *as escolas, as universidades*; enquanto eu tiver – pois é o essencial – o exército, o mecanismo da democracia, seja qual for o modo do seu manejo, continuará submetido a minha vontade. [...] *Manterei para as massas populares o regime de instrução primária obrigatória, que as detém no limite da ignorância, não lhes permitindo que se elevem intelectualmente acima do nível considerado como inofensivo pelos meus técnicos.* Afrouxarei, sacudirei, intimidarei as camadas mais privilegiadas e as mais atrasadas do proletariado. Enquanto os instrumentos de opressão e intimidação continuarem em minhas mãos, a coordenação de todas estas medidas não permitirá que a vanguarda da classe operaria ilumine a consciência da maioria. (TROTSKY, 1969b, p. 36-37 – grifos nossos)

Deste modo, na visão de Trotsky, estabelece-se uma relação entre as instituições educativas formais e o Estado democrático burguês: as escolas e universidades estão sob o controle do Estado e este expressa

uma forma de dominação da burguesia. Sob a direção de tal classe, oferta-se e mantém-se um “regime de instrução primária obrigatória” para a classe trabalhadora. Esta “instrução” estabelece um limite para o desenvolvimento intelectual do trabalhador, isto é, impõe uma “ignorância” à classe operária e uma formação “inofensiva” para o mecanismo de exploração econômica do trabalho pela classe burguesa.

Na exposição de Trotsky, a educação e a escolarização das massas, sob as condições do modo de produção capitalista e do Estado burguês, efetivam-se sob o controle da burguesia e, ainda que os operários tenham acesso a certo nível de instrução, conhecimento e cultura, contraditoriamente, este acesso limita-se a manutenção de sua própria condição de classe social.

Outro texto analisado, “Saber militar e marxismo”, é um discurso proferido na 51ª reunião da Sociedade Científico-Militar da Academia Militar do Exército Vermelho, em 8 de maio de 1922. Neste, o autor polemiza com posições que defendem a natureza dos “assuntos militares” como parte das ciências. Trotsky nega que os conhecimentos militares integrem este campo do saber. Na concepção trotsquiana, o esforço por construir uma “doutrina militar” por meio do método marxista “constitui o maior dos erros, que nada cede a tentativa de incluir o saber militar no domínio das ciências naturais” (TROTSKY, 1977, p. 56-57). Em sua visão, os assuntos militares se apresentam em três dimensões: como um corpo de conhecimentos do tipo técnico-instrumental; a formação de hábitos disciplinares próprios a um regimento militar e; uma “arte” que se apoia no conhecimento objetivo, mas não se limita a ele. Em suas palavras:

Vocês dizem que o comandante deve conhecer a geografia, a história — e eu acrescentaria: não seria mau se conhecesse também a economia política — deve conhecer a história militar, pelo menos do último século. Mas o domínio militar limita-se apenas ao comandante? Não. Não esqueçamos que existe ainda o soldado, o comandante de companhia e o comandante de secção; neles,

os assuntos militares permanecem no domínio da *habilidade artesanal*. Se o soldado não conhece a manobra, não passa de carne-para-canhão; se a conhece, é um “artesão”. Mais longe, trata-se de uma *arte*, baseada nos métodos e conclusões de numerosas ciências exploradas pelo saber militar. A estatística é também obrigatória. É necessária a etnografia, bem como a história. Tudo isso são ciências. Mas a atividade militar em si mesma não é uma ciência. (TROTSKY, 1977, p. 61-62 – grifos nossos)

Ao passo que argumenta que o saber militar é mais apropriado como “arte” do que ciência, ainda que se apoie em tal, revela também o debate existente sobre que conhecimentos seriam necessários para a formação de um especialista militar, como estatística, etnografia, história, geografia, além da economia política. Em outras passagens, Trotsky argui que o marxismo não é capaz de responder ou abranger determinadas atividades humanas, como o ensino de uma técnica:

Mas poderá o marxismo ensinar como se fazem botas de feltro? Não, não pode. Pode explicar porque é que o mujique usa botas de feltro – porque em sua volta há apenas floresta, a lama e a pobreza – mas não é possível coser botas de feltro segundo o método marxista! (TROTSKY, 1977, p. 62-63).

Pode seguir-se todo o desenvolvimento da luta de classes, fazendo a história da evolução do jogo de xadrez. Afirmo que é possível escrever, seguindo o método de Marx, um livro maravilhoso sobre a evolução do jogo de xadrez. No entanto, é *impossível aprender a jogar o xadrez de maneira marxista*. O jogo de xadrez tem as suas “leis”, os seus “princípios” [...]. É possível que as condições sociais, por caminhos invisíveis, tenham penetrado até ao cérebro do jogador de xadrez, que, por sua vez, os reflete no seu estilo de jogo, sem mesmo disso se dar conta. Um psicólogo materialista encontraria, sem dúvida, neste fato um certo interesse. Mas, apesar de tudo, continua a ser impossível aprender a jogar o xadrez de maneira marxista. O marxismo não ensina como utilizar a surpresa, quando necessária para levar a melhor sobre o inatingível Makhno. (TROTSKY, 1977, p. 65-66 – grifos nossos)

Em tais exemplos, o marxismo ou o domínio das obras de Marx podem influenciar de tal maneira o modo geral de pensar e da ação do sujeito perante o mundo, contudo, ele não seria capaz de ensinar a produzir sapatos ou formar enxadristas, ou seja, ensinar técnicas ou habilidades.

Modo de vida, cultura, arte, educação e socialismo

Em 1923, a Revolução Russa fez cinco anos de existência, a guerra civil foi vencida e os levantes operários e de camponeses foram derrotados. Era necessário estimular a produção e desenvolver a economia, o que resultou na Nova Política Economia (NEP). Também era necessário reorganizar a formação cultural e educativa do povo russo. Nesta direção, Leon Trotsky escreveu três obras em que o problema da educação aparece com mais evidência: *Questões do modo de vida, Literatura e revolução* e “Tarefas da educação comunista”.

Em *Questões do modo de vida*, Trotsky (2009) defende uma política de reconstrução cultural e propõe um conjunto de medidas sobre o problema do modo de vida russo. Estas medidas estão relacionadas a proposição de um giro do partido que, de atividades estritamente políticas, devem realizar um ativo trabalho educativo na massa de trabalhadores russos, o que assumiu nas traduções portuguesas a denominação de “militantismo cultural”.

Dentre tais medidas, ele aponta: (1) um estudo e acompanhamento das experiências do modo de vida familiar, com especial atenção à condição da mulher e das crianças; a organização da educação coletiva das crianças; a coletivização das tarefas domésticas; a elaboração de rituais e simbologias alternativas à tradição religiosa; o incentivo às habitações coletivas e a divulgação de tais experiências; (2) o uso do jornal do partido como um instrumento de educação pública, com zelo e cuidado para com o conteúdo e a forma da impressão; a formação técnica e política de redatores e revisores; a popularização de

conhecimentos científicos, como geografia e biologia, articulados com problemas do cotidiano ou da luta de classes internacional; (3) o uso do cinema como uma poderosa ferramenta de educação e combate aos vícios, assim como o uso de jogos e distrações; (4) a formação de novos hábitos e costumes, como o combate a grosseria, a linguagem imprópria e a atenção às “coisas pequenas” do cotidiano, como a limpeza e manutenção predial e de equipamentos; (5) a construção de bibliotecas nas fábricas, com a elaboração de obras técnicas e científicas sobre a produção fabril articulada à teoria marxista; (6) o combate à burocratização nas relações entre os funcionários do Estado e a população.

Em *Literatura e Revolução*, Trotsky aborda alguns dos problemas inéditos que o marxismo ainda não tinha enfrentado até aquele momento, tais como: “Que atitude deve adotar a Revolução diante da literatura e da arte? Poderá o proletariado, assumindo a posição de classe dominante na sociedade, criar sua própria cultura, como fez a burguesia?” (BANDEIRA, 1969, p. 22).

Assim, Trotsky analisa as diferentes tendências da *intelligentsia* russa no campo literário. Tal discussão ganha centralidade para ele, pois concebe a arte como importante parâmetro de desenvolvimento do socialismo:

Mesmo a solução das questões elementares — alimentação, vestuário, habitação e educação básica — de forma alguma significaria a vitória total do novo princípio histórico, isto é, do socialismo. Só o progresso do pensamento científico em escala nacional e o desenvolvimento de uma nova arte mostrariam que a semente histórica não só germinou, como também floresceu. Nesse sentido, o desenvolvimento da arte é a maior prova da vitalidade e da importância de cada época. (TROTSKY, 1969a, p. 21)

Se o acesso à educação básica, junto às outras necessidades sociais, não pode ser considerado como sinônimo de socialismo, a arte (e a educação por meio dela) podem contribuir neste objetivo (TROTSKY, 1969a).

Ainda que a arte seja fundamental para o socialismo, Trotsky nega a possibilidade da existência de uma arte ou cultura proletária. Em seu ponto de vista, a tarefa do período de transição é acabar com as classes sociais, incluindo o proletariado. Neste sentido, aponta para o desenvolvimento de uma cultura humana, que começa com a apropriação da cultura produzida pela classe burguesa, o que incluiu a sua arte, as suas técnicas e o conhecimento historicamente produzido, acumulado e desenvolvido, como escolas e universidades.

O proletariado tomou o poder precisamente para acabar com a cultura de classe e abrir caminho a uma cultura da humanidade. Esquecemos isso, ao que parece, com muita frequência. (TROTSKY, 1969a, p. 162)

O proletariado só chega ao poder completamente equipado com a necessidade aguda de conquistar a cultura. A sua primeira tarefa, após apossar-se do poder, consiste em dominar o aparelho de cultura – indústrias, escolas, imprensa, teatro, etc. – e abrir o seu próprio caminho. (TROTSKY, 1969a, p. 166-167)

Assim, na etapa de transição, a educação assume o objetivo de realizar a apropriação da cultura acumulada e transmiti-la as gerações seguintes. Para ele, os sentimentos e emoções naturalizados numa sociedade de classes poderão ser canalizados, no socialismo, para formas superiores de relações sociais, formas mais fecundas e elevadas de sentimentos e emoções, onde as disputas de posições encarniçadas do capitalismo predatório, assentado no individualismo egocêntrico, desenvolver-se-ão para aspectos puramente técnicos, artísticos, filosóficos e, inclui ele, educacionais.

Todas as esferas da vida, como a cultura do solo, plano de habitações, a construção de teatros, *os métodos de educação*, a solução dos problemas científicos, a criação de novos estilos, tudo isso interessara a cada um e a todos. Os homens dividir-se-ão em *partidos* diante de um novo canal gigante ou da distribuição de oásis no

Saara (esta questão também existirá), da regularização do clima, do novo teatro, de hipóteses químicas, das tendências da música, *do melhor sistema de esportes*. Semelhantes agrupamentos não serão envenenados com nenhum egoísmo de classe ou de casta. Todos se interessarão, igualmente, pelas realizações da coletividade. A luta assumirá um caráter puramente intelectual. Nada terá com a corrida aos lucros, a vulgaridade, a traição e a corrupção — tudo o que constitui a essência da *competição* na sociedade dividida em classes. A luta não será menos excitante, menos dramática e menos apaixonada por isso. E como os problemas da vida — que outrora se resolviam espontânea e automaticamente, tanto quanto os da arte, submetidos a tutela de castas sacerdotais — tornar-se-ão o patrimônio de todo o povo na sociedade socialista, pode-se dizer, com certeza, que os interesses coletivos, as paixões e a concorrência individual encontrarão campo mais vasto e oportunidades ilimitadas para se exercitarem. (TROTSKY, 1969a, p. 197 — grifos nossos)

O texto “Tarefas da educação comunista”, publicado na edição inglesa de *Questões do modo de vida*, trata-se de um discurso comemorativo do quinto aniversário da Universidade Sverdlov, no qual Trotsky expõe a síntese das tarefas da educação para aquele momento histórico. Neste, afirma que não é o objetivo da educação soviética formar um novo ser humano para uma futura sociedade comunista:

Camaradas, frequentemente é afirmado que o objetivo da educação comunista é criar um novo ser humano. Essas palavras são meio generalizadas, meio sentimentais. Realmente, em aniversários, os sentimentos não são apenas permitidos, como encorajados. No entanto, nesse aniversário, nós não precisamos permitir uma genérica interpretação humanitária do conceito de “novo ser humano” ou do objetivo da educação comunista. Não há dúvidas de que seja o novo humano do futuro, o cidadão da comunidade, ele será imensamente interessante e um ser com uma psicologia atraente — [...] muito diferente da nossa. Nossa tarefa atual — infelizmente se é o seu desejo — não é a educação do ser humano do futuro. O utópico ponto de vista humanitário-psicológico é o primeiro ponto que nós devemos educar no “novo ser humano”, e então eles irão criar suas novas condições. (TROTSKY, 1983, p. 107)

Na lógica de Leon Trotsky, o comunismo, livre das ameaças de intervenção e invasão militar pelos demais Estados capitalistas; livre das amarras impostas pelas leis de troca das mercadorias e; por decorrência desta, livre da necessidade de compra e venda da força de trabalho, ainda é um ideal a ser alcançado. Por isso, não estava colocado naquele momento, o objetivo de educar um ser humano ideal para uma sociedade que ainda não existe, a não ser como projeto. A educação no período de transição deve responder a tarefas concretas necessárias àquele momento histórico, limitado pelas condições materiais e históricas que precisam ser transformadas por aquela geração.

Portanto, para Trotsky a educação não pode ser concebida como abstração que atende ao desejo de uma formação para uma sociedade inexistente. O objetivo da educação está relacionado a formar o ser humano para uma determinada época histórica e, na avaliação do mesmo, a época de transição que o regime soviético subsiste, continua a ser uma época de luta entre o proletariado mundial e a burguesia internacional.

Nossa sociedade deu um grande salto para fora da escravidão capitalista, mas nem mesmo o começo de uma harmoniosa sociedade comunista está no horizonte. Como consequência [...] não deveríamos entender nosso objetivo educacional como sendo a criação, sob condições laboratoriais, de uma harmoniosa comunidade durante essa fase transicional de uma sociedade extremamente desarmoniosa. Tal objetivo seria lamentável e infantilmente utópico. Nós queremos lutadores e revolucionários que serão guardiões e sucessores das tradições revolucionárias históricas que nós ainda não cumprimos. (TROTSKY, 1983, p. 109)

Assim, ao mesmo tempo que ele expressa discordar das experiências de uma educação para uma sociedade comunista, desenvolvida em condições controladas e ideais, anuncia que a educação na fase de

transição do capitalismo ao socialismo deve objetivar a formação de “lutadores e revolucionários”.

Para a educação revolucionária na sociedade de transição, Trotsky apresenta alguns aspectos a serem considerados: o método do exemplo; o ensino de ciências naturais, em particular, do darwinismo; a junção da teoria marxista à prática revolucionária, com a apropriação do pensamento de Marx, Engels e Lenin, o que perpassa pela negação de um conhecimento escolástico e academicista; o combate teórico as ideologias religiosas e idealistas. Com tais elementos, Trotsky não chega a esboçar uma teoria educacional ou pedagógica, mas um conjunto de elementos que devem ser melhor refletidos na educação de revolucionários na Universidade Sverdlov.

Conclusões

Em caráter de síntese, apontamos as seguintes conclusões:

- (1) Leon Trotsky possui contribuições teóricas para o campo da educação e construiu posições no debate sobre o tema da educação socialista;
- (2) As obras e textos que abordam a questão educacional no pensamento de Trotsky estão situadas e respondem a um determinado contexto histórico específico: após a insurreição de Outubro de 1917, com a necessidade de construir e consolidar o Estado Operário, dirigidos politicamente por um partido revolucionário marxista, numa Rússia atrasada economicamente, cujas relações sociais e do modo de vida, assentadas no tradicional regime de servidão, persistiram e mesclaram-se com um rápido desenvolvimento industrial capitalista, atravessado por uma guerra mundial (1914-1918) e uma guerra civil (1917-1922), o que exigiu a implementação de uma nova política econômica e um giro do partido para a militância cultural;

(3) Leon Trotsky distingue educação revolucionária de socialista. Em seu pensamento, as tarefas da educação estão determinadas pelas bases materiais, econômicas e sociais. Neste sentido, pensou a educação para a arte militar e formação de comandantes no contexto da guerra civil; a educação de novos hábitos e modo de vida no contexto da reconstrução econômica e cultural; a educação revolucionária e de transição, que responda a revolução permanente, no qual a tarefa da educação é formar o proletariado para a luta revolucionária mundial; e a educação socialista para um período posterior, no qual as classes sociais se encontram numa fase de desaparecimento e o Estado Operário, em definhecimento;

(4) Com base em seu constructo teórico e político, sistematizamos os seguintes postulados: i) a educação numa sociedade de classes reflete os interesses da classe no poder; ii) o acesso à educação pela classe proletária não é o determinante para que ela caminhe em direção à revolução, mas a negação do acesso à educação e cultura universal são algumas das razões objetivas pelas quais a revolução socialista é necessária; iii) na fase de transição ao socialismo, faz-se necessário uma educação revolucionária, que forme revolucionários para a luta permanente contra o capital mundial; iv) à medida que a classe operária avança na revolução permanente, substituindo o modo mundial de produção capitalista, a educação tende a adquirir menos características classistas e revolucionárias e passam a adquirir características mais universais, humanas e omnilaterais, constituindo uma educação socialista que formará um novo ser humano, sob novas bases materiais e psíquicas.

Referências bibliográficas

BANÇA, Martin. Como narrar a história da Revolução Russa no seu centenário? *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 31, n. 91, p. 55-66, set.-dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142017000300055&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 06.06.2019.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. O marxismo e a questão cultural. In: TROTSKY, Leon. *Literatura e Revolução*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

BIANCHI, Álvaro. *Trotsky em Português: esboço bibliográfico*. Campinas: IFCH / Unicamp, 2005.

BROUÉ, Pierre. *O partido bolchevique*. São Paulo: Sundermann, 2014.

ENGELS, Friedrich. *Anti-Dühring: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring*. São Paulo: Boitempo, 2015.

ENGELS, Friedrich. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 4, n. 2, p. 131-166, dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revista-germinal/article/view/9391>>. Acesso em: 23.08.2019.

LENIN, Vladimir. *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. *O imperialismo: fase superior do capitalismo*. São Paulo: Centauro, 2000.

_____. *Últimos escritos e Diário de secretárias*. São Paulo, Sundermann, 2012.

MARX, Karl. *Miséria da filosofia: resposta a Filosofia da Miséria, do Sr. Proudhon*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. *O 18 brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MELO, Demian Bezerra de; MONTEIRO, Márcio Lauria. Os ciclos de revisionismo histórico nos estudos sobre a Revolução Russa. *Revista Direito & Praxis*. Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 2256-2294, jul.-set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext>.

t&pid=S2179-89662017000302256&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso: 20.11.2020.

SEGRILLO, Angelo. Historiografia da Revolução Russa: antigas e novas abordagens. *Projeto História*, v. 41, p. 63-92, dez. 2010. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/6535/4734>>. Acesso em: 14.09.2020.

STALIN, Josef. O que é trotskismo. In: Sobre algumas questões da história do bolchevismo. *A Revolução Proletária*, n. 6, 1931. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/tematica/livros/trotsky/09.htm#i5>>. Acesso em: 28.08.2020.

TROTSKY, Leon. *A teoria da revolução permanente*. São Paulo: Sundermann, 2010.

_____. *História da Revolução Russa*. t. 1. São Paulo: Sundermann, 2007.

_____. *Literatura e Revolução*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969a.

_____. *Questões do modo de vida. A moral deles e a nossa*. São Paulo: Sundermann, 2009.

_____. Saber militar e marxismo. In: *Problemas da guerra civil*. Lisboa: Antidoto, 1977.

_____. Tasks of communist education. *Problems of everyday life: and other writings on culture & science*. Nova Iorque: Monad Press, 1983.

_____. *Terrorismo e comunismo: o anti-Kautsky*. Rio de Janeiro: SAGA, 1969b.

PRIMEIRA EDIÇÃO: MARÇO DE 2022
SELO GÁRGULA | IMPRESSÃO: EDITORA KELPS
LIVRO COMPOSTO COM A TIPOGRAFIA CRIMSON