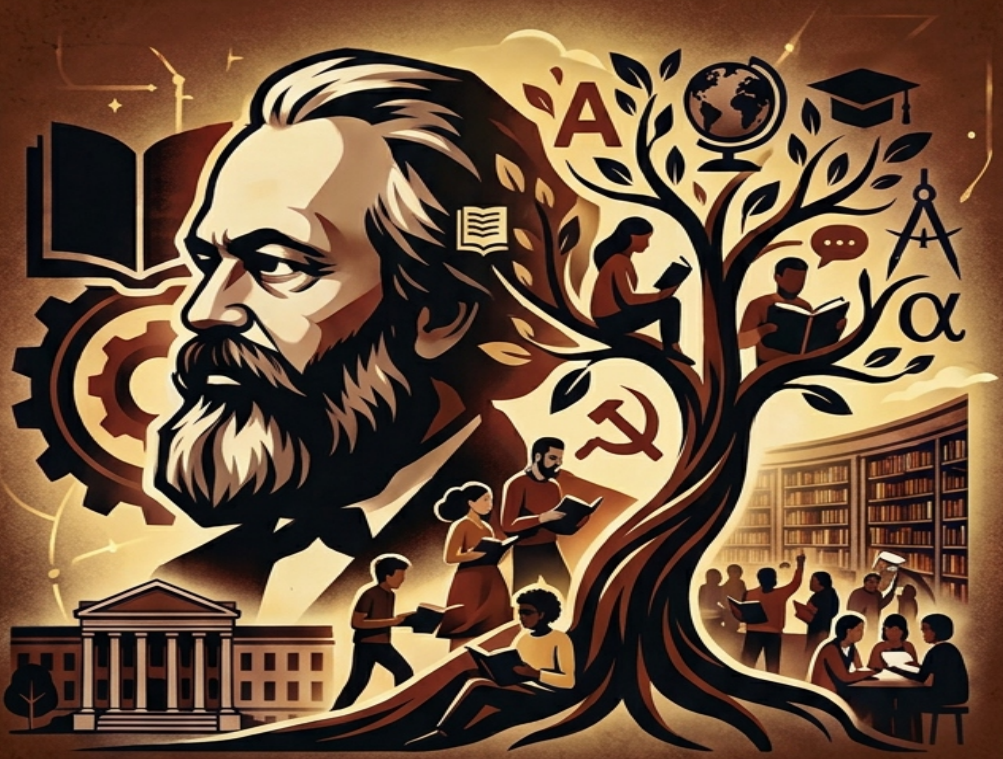
Organizadores:
James Dean Bastos | Luiz Bezerra Neto

ESCRITOS MARXIANOS E MARXISTAS SOBRE EDUCAÇÃO



Ensino, Crítica e Transformação Social

NAVEGANDO

ESCRITOS MARXIANOS E MARXISTAS SOBRE EDUCAÇÃO

James Dean Brito Bastos
Luiz Bezerra Neto

ESCRITOS MARXIANOS E MARXISTAS SOBRE EDUCAÇÃO

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2026

NAVEGANDO



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia - MG
Brasil

Direção Editorial: Navegando Publicações
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Arte da Capa: Luiz Bezerra

Copyright © by autor, 2026.

E748 – BASTOS, James Dean Brito; BEZERRA NETO, Luiz. Escritos marxianos e marxistas sobre educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2026.

ISBN: 978-65-6070-194-6
DOI - 10.29388/978-65-6070-194-6

1. Marx 2. Engels 3. Educação. 4. Filosofia. 5. História I. James Dean Brito Bastos; Luiz Bezerra Neto. II. Navegando Publicações. Título.

CDD - 370

Índice para catálogo sistemático
Educação 370



Navegando Publicações
www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia - MG
Brasil

EDITORES

Lurdes Lucena - Esamc - Brasil
Carlos Lucena - UFU - Brasil
José Claudinei Lombardi - Unicamp - Brasil
José Carlos de Souza Araújo - Uniube/UFU - Brasil

CONSELHO EDITORIAL MULTIDISCIPLINAR

PESQUISADORES BRASILEIROS

Anderson Brettas - IFTM - Brasil
Anselmo Alencar Colares - UFOPA - Brasil
Carlos Lucena - UFU - Brasil
Carlos Henrique de Carvalho - UFU, Brasil
Cílson César Fagiani - Uniube - Brasil
Dermeval Saviani - Unicamp - Brasil
Elmiro Santos Resende - UFU - Brasil
Fabiane Santana Previtali - UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves - UFMS - Brasil
Inez Stampa - PUCRJ - Brasil
José Carlos de Souza Araújo - Uniube/UFU - Brasil
José Claudinei Lombardi - Unicamp - Brasil
Larissa Dahmer Pereira - UFF - Brasil
Lívia Diana Rocha Magalhães - UESB - Brasil
Marcelo Caetano Parreira da Silva - UFU - Brasil

Mara Regina Martins Jacomeli - Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário - UFPA - Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan - Unicamp, Brasil
Paulino José Orso - Unioeste - Brasil
Ricardo Antunes - Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França - UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira - UFF - Brasil
Valeria Lucilia Forti - UERJ - Brasil
Yolanda Guerra - UFRJ – Brasil

PESQUISADORES INTERNACIONAIS

Alberto L. Bialakowsky - Universidad de Buenos Aires - Argentina.
Alcina Maria de Castro Martins - Instituto Superior Miguel Torga – Coimbra - Portugal
Alexander Steffanell - Lee University - EUA
Ángela A. Fernández - La Universidad Autónoma de Santo Domingo - República. Dominicana
Antonino Vidal Ortega - Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra – República Dominicana
Armando Martinez Rosales - Universidad Popular de Cesar - Colômbia
Artemis Torres Valenzuela - Universidad de San Carlos de Guatemala - Guatemala
Carolina Crisorio - Universidad de Buenos Aires - Argentina
Christian Cwik - Universität Graz - Austria
Christian Hausser - Universidad de Talca - Chile
Daniel Schugurensky - Arizona State University - EUA
Elizet Payne Iglesias - Universidad de Costa Rica - Costa Rica
Elsa Capron - Université de Nimés / University of Réunion
Elvira Aballi Morell - Vanderbilt University - EUA. - France
Fernando Camacho Padilla - Universidad Autónoma de Madrid - Espanha
José Javier Maza Avila - Universidad de Cartagena - Colômbia
Hernán Venegas Delgado - Universidad. Autónoma de Coahuila - México
Iside Gjergji - Universidade de Coimbra - Portugal
Iván Sánchez - Universidad del Magdalena - Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora - México
Lionel Muñoz Paz - Universidad Central de Venezuela - Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro - Universidad del Magdalena - Colômbia
José Jesus Borjón Nieto - El Colégio de Vera Cruz - México
José Luis de los Reyes - Universidad Autónoma de Madrid - Espanha

Juan Marchena Fernandez - Universidad Pablo de Olavide - Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda - Pontifícia Universidade Católica do Equador - Equador
Lerber Dimas Vasquez - Universidad de La Guajira - Colômbia
Marvin Barahona - Universidade Nacional Autónoma das Honduras - Honduras
Michael Zeuske - Universität Zu Köln - Alemanha
Miguel Perez - Universidade Nova de Lisboa - Portugal
Pilar Cagiao Vila - Universidad de Santiago de Compostela - Espanha
Raul Roman Romero - Universidad Nacional de Colombia - Colômbia
Roberto Gonzáles Aranas -Universidad del Norte - Colômbia
Ronny Viales Hurtado - Universidad de Costa Rica - Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos - Universidad de Granada - Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva - Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy - Universidad de la Habana - Cuba
Silvia Mancini - Université de Lausanne - Suíça
Teresa Medina - Universidade do Minho - Portugal
Tristan MacCoaw - Universit of London - Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha - Universidade Católica de Nossa Senhora de Assunção - Paraguay
Yoel Cordoví Núñes - Instituto de História de Cuba – Cuba

SUMÁRIO

PREFÁCIO 10

APRESENTAÇÃO: Escritos marxianos e marxistas e a educação 13

CAPÍTULO I - Materialismo histórico-dialético e o sentido de ser materialista em Marx e Engels 16

CAPÍTULO II - Para uma revisão do conceito de espírito em Marx e Engels 19

2.1 O ponto de partida conceitual 19

2.2 Contextualização teórico-histórica 21

2.3 A etimologia e o campo semântico do termo: a formação histórica dos sentidos filosóficos 30

2.4 O real emprego e o real significado que dá sentido ao termo: uma localização conceitual 34

Referências 61

CAPÍTULO III - Capitalismo e Educação: determinações ontológicas, históricas e políticas 63

3.1 Capitalismo e políticas educacionais na América Latina. 63

3.2 Breve resgate sobre as fases de desenvolvimento do capitalismo. 66

3.3 O mercantilismo ou capitalismo comercial (fase pré-capitalista) 66

3.4 Capitalismo concorrencial ou industrial 67

3.5 A Crise de 1929 69

3.6 Capitalismo financeiro ou neoliberalismo–globalização do capital 70

3.7 O neoliberalismo 71

3.8 O neoliberalismo e suas influências sobre a elaboração da agenda das políticas educacionais 76

Referências 81

CAPÍTULO IV - Educação na concepção marxiana: trabalho, formação omnilateral e pedagogia politécnica 83

4.1 O referencial marxiano e o trabalho como princípio educativo para uma pedagogia comunista. 86

4.2 Algumas Considerações Pertinentes 97

Referências 100

CAPÍTULO V - A Educação na concepção Marxista: uma perspectiva fundada a partir dos princípios teóricos marxianos 102

5.1 A Edificação da Escola Única do Trabalho: A Práxis Pedagógica de Lênin e Krupskaia no Pós-1917 107

5.1.1 O Contexto Revolucionário e a Necessidade Histórica da Nova Educação 108

5.1.2 Os Princípios e Objetivos da Educação Soviética: A Práxis de Lênin e Krupskaia 110

5.1.3 A Politecnia como Fundamento da Educação Comunista 114

5.2 As Contradições Históricas e o Recuo da Politecnia na URSS a partir dos Anos 1930 118

5.3 Considerações Finais 120

Referências 122

CAPÍTULO VI - A atuação prática, a produção intelectual e o projeto educativo de Antônio Gramsci na perspectiva da filosofia da práxis 125

6.1 Introdução e Contextualização Biográfico-Política da Trajetória Gramsciana 125

6.2 O Primeiro Período (1913–1918): A Formação Política, a Crítica ao Positivismo e os Primeiros Escritos Educativos 128

6.3 O Segundo Período (1918-1926): As Jornadas Operárias, o L'Ordine Nuovo, a Fundação do PCI e a Atuação Parlamentar 133

6.4 A Construção das Categorias Políticas e Analíticas na Superestrutura 136

6.5 A Cultura, a Política e os Intelectuais na Concepção Gramsciana 140

6.6 A prisão e a continuidade da prática intelectual (segunda fase) 144

6.7 O Partido Político, a Hegemonia e os Intelectuais Orgânicos 149

6.8 A Escola e a Formação dos Intelectuais Orgânicos 153

6.9 Considerações Finais: A Atualidade e o Legado da Pedagogia Gramsciana 156

Referências 158

CAPÍTULO VII - Fundamentos epistemológicos da Pedagogia Histórico-Crítica 162

7.1 A constituição da Pedagogia Histórico-Crítica 174

7.2 A PHC como Teoria Viva: Aportes para a Ampliação e o Aperfeiçoamento do Edifício Histórico-Crítico 186

7.3 Considerações Finais 188

Referências 189

SOBRE OS AUTORES 191

PREFÁCIO

Ao escrever estas linhas para prefaciar o livro intitulado "**Escritos marxianos e marxistas sobre educação**", veio à minha memória um aluno do mestrado que tive a honra de orientar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA) nos anos de 2011 e 2012. Inquieto, questionador e crítico das questões sociais, James Dean é um exemplo de ser humano que, como diz Gramsci (2020), toma partido, não é indiferente, não é apático: vive verdadeiramente e assume um lado. É resistente, vivo e "não admite agnosticismos e indiferenças de qualquer tipo" (Gramsci, 2020, p. 23)[1].

Do mesmo modo, tive contato com o professor Luiz Bezerra em Santarém, por ocasião de eventos realizados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA). Luiz é, também, um ser humano que não tolera a indiferença. Professor titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), suas atividades voltadas para a Educação do Campo revelam que sua luta em favor da classe trabalhadora é um exercício cotidiano.

Com base nos estudos, pesquisas e trajetórias de luta dos autores, a presente obra nos conduz à apreensão dos significados da educação a partir da perspectiva marxiana e marxista. Ao adentrarem nessa problemática, James e Luíz descortinam as determinações ontológicas, históricas e políticas das relações entre capitalismo e educação. Desse modo, demonstram como o processo de produção de mercadorias, a luta de classes e os confrontos ideológicos no contexto da práxis humana — em especial do trabalho como categoria fundante do marxismo — revelam a divisão social entre trabalho manual e intelectual. Criticada por Gramsci, essa divisão delimita as funções exercidas pelos intelectuais orgânicos na sociedade capitalista, não

[1] Gramsci, Antonio. Odeio os indiferentes: escritos de 1917. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 23.

como forças independentes, mas visceralmente imbricadas nas correlações de forças da luta de classes.

Nessa perspectiva, o livro constitui um convite à reflexão crítica e um fundamento para práxis que contribuam com transformações no bloco histórico, a partir da formação de consciências individuais e coletivas. Os autores indicam que o nosso desafio histórico é a construção de uma educação para além do capital (Mészáros), convidando-nos ao estudo rigoroso da educação burguesa e de suas contradições.

Redigir este prefácio, após a leitura de um texto de adensada crítica ao sistema capitalista, implica o desafio de avançar a partir dos elementos apontados pelos autores. Com densidade teórica e epistemológica, a tradição marxiana e marxista nos permite compreender a educação como prática social situada na totalidade das relações de produção. Abrem-se, assim, possibilidades teóricas, políticas e pedagógicas para pensarmos e defendermos a formação humana em uma perspectiva autenticamente emancipadora.

Atrevo-me a enfatizar que a apreensão dos determinantes políticos e econômicos que incidem sobre as políticas educacionais e os fazeres pedagógicos deve ocorrer sob o domínio da lógica da produção do valor. O aprofundamento da subsunção real do trabalho ao capital, aliado à crescente hegemonia ideológica do neoconservadorismo, insere a escola no centro das dinâmicas de mundialização e financeirização do capital. Nesse processo, os instrumentos de proteção social, os sindicatos e as organizações das classes trabalhadoras e grupos minorizados são sistematicamente atacados e criminalizados, pondo em risco a própria sociabilidade e o direito à vida.

Assim, a luta pela democratização da escola e pela garantia da educação como direito humano subjetivo não deve ocorrer isoladamente, mas inserida — como indica Mészáros — na discussão sobre a "ativação dos limites absolutos do capital"[2], ultrapassando os horizontes táticos da democracia liberal burguesa. É urgente combater

[2] Mészáros, I. Para além do capital. São Paulo, Boitempo, 2002.

a lógica destrutiva do capital mundializado, que ameaça a sobrevivência humana e do planeta em nome da voracidade pelo lucro — [...] em nome da voracidade pelo lucro — [...] a "insanidade da razão econômica", no alerta de David Harvey (2018)[3].

Que esta obra nos provoque à construção e ao fortalecimento de lutas que, articuladas ao combate do trabalho contra o capital, busquem a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual. Que contribua para a formação omnilateral como horizonte ético-político no sentido da emancipação humana e da edificação de uma nova sociabilidade.

Cabe a nós, educadores e educadoras, o fortalecimento de uma pedagogia fundamentada na práxis revolucionária. Eis o nosso compromisso ético, crítico e político: assumirmos a condição de intelectuais orgânicos das classes trabalhadoras, dentro e fora das salas de aula.

São José de Ribamar, outubro de 2026.

Professora Maria José Pires Barros Cardozo.

[3] Harvey, David. A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI. Tradução de Artur Renzo. São Paulo: Boitempo, 2018.

APRESENTAÇÃO:
Escritos marxianos e marxistas e a educação

A relação entre educação, trabalho e sociedade constitui um dos eixos centrais das reflexões críticas desenvolvidas desde o século XIX, especialmente a partir das obras de Karl Marx e Friedrich Engels. Ao analisarem as determinações materiais da vida social, ambos estabeleceram fundamentos teóricos que permitem compreender a formação humana como processo histórico, social e contraditório, articulado às condições objetivas de produção e reprodução da vida material.

Essa perspectiva inaugurou uma tradição crítica que, posteriormente, seria ampliada por diversos autores marxistas, os quais aprofundaram a análise da educação como prática social inserida nas relações de produção capitalistas e atravessada pela luta de classes. A educação, nessa tradição, não pode ser compreendida como prática neutra, mas como campo de disputa, atravessado por interesses, projetos societários e formas de hegemonia política, econômica e social.

O presente livro nasce da necessidade de revisitar, sistematizar e analisar criticamente os principais escritos marxianos e marxistas que tratam, direta ou indiretamente, das categorias trabalho e educação. Essa elaboração resulta do processo de formação desenvolvido no doutoramento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), entre 2017 e 2020, em profícua parceria acadêmica com o professor Dr. Luiz Bezerra Neto.

A motivação central reside na constatação de que, apesar da robustez teórica dos escritos marxianos e marxistas sobre educação, sua recepção no campo educacional muitas vezes ocorre de modo parcial, fragmentado ou desvinculado das determinações ontológicas e históricas que lhes conferem sentido. Essa forma de apropriação dificulta a apreensão rigorosa das contribuições que fundamentam uma

concepção crítica de educação capaz de articular formação humana, trabalho, emancipação e transformação social.

A problemática que orienta esta obra pode ser formulada da seguinte maneira: como os escritos marxianos e marxistas contribuem para compreender a educação como prática social situada nas relações de produção capitalistas, e quais possibilidades teóricas e políticas emergem dessa análise para pensar a formação humana em perspectiva emancipadora? Essa questão expressa a tensão entre reprodução e transformação, entre hegemonia e contra-hegemonia, evidenciando a educação simultaneamente como categoria social e como campo de disputa capaz de gestar possibilidades históricas de emancipação humana para além do capital.

O objetivo geral do livro é analisar, de forma sistemática e rigorosa, os escritos marxianos e marxistas que tratam da educação, identificando seus fundamentos ontológicos, epistemológicos e políticos, bem como suas implicações para a compreensão da escola, do trabalho educativo e da formação humana. Para alcançar esse objetivo, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

a) Examinar textos de Marx que abordam formação humana, trabalho, técnica, alienação e educação;

b) Analisar contribuições de autores marxistas como Gramsci, Althusser, Mészáros, Saviani e outros que discutam a temática;

c) Identificar convergências e tensões entre diferentes interpretações marxistas da educação;

d) Compreender a educação como prática política e social situada nas relações de produção capitalistas;

e) Discutir possibilidades de educação emancipadora em perspectiva histórica.

O método de análise fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, compreendendo que os fenômenos educacionais devem ser situados nas determinações mais amplas da totalidade social. Assim, a investigação articula análise textual, contextualização histórica e crítica das mediações que vinculam educação, trabalho, Estado e sociedade.

A obra organiza-se de modo a acompanhar o movimento dialético que articula ontologia, história, educação, práxis e pedagogia: inicia-se pelos fundamentos ontológicos e filosóficos (capítulos I e II), avança para a constituição histórica do capitalismo e suas determinações na educação (capítulo III), desenvolve a concepção marxiana e marxista de educação (capítulos IV e V), analisa a práxis e a hegemonia em Gramsci (capítulo VI) e culmina nos fundamentos epistemológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (capítulo VII).

A relevância científica e social deste livro reside na necessidade de fortalecer uma compreensão crítica do trabalho e da educação em tempos de intensificação das desigualdades, mercantilização da vida social e hegemonia de perspectivas tecnicistas. Ao revisitar os textos marxianos e escritos marxistas, busca-se contribuir para o debate contemporâneo sobre o papel da educação na formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade.

CAPÍTULO I

Materialismo histórico-dialético e o sentido de ser materialista em Marx e Engels

> "A formação do indivíduo depende das condições materiais de sua existência."
>
> Karl Marx

Para compreender as categorias fundamentais empregadas por Marx e Engels na análise da sociedade capitalista, é necessário partir do significado que atribuem ao materialismo, entendido como a primazia das condições reais e concretas da existência humana. Trata-se da vida material tal como se produz e se reproduz historicamente nas relações sociais, constituindo o fundamento objetivo sobre o qual se erguem as formas políticas, jurídicas, culturais e espirituais da sociabilidade.

Diferentemente do materialismo metafísico anterior, que reduzia a matéria a uma substância física ou natural, o materialismo marxiano refere-se à base material da vida social, constituída pelo modo como os seres humanos produzem e reproduzem sua existência por meio do trabalho. Essa produção material funda a infraestrutura, que determina, condiciona e possibilita as formas culturais, políticas, jurídicas e espirituais que compõem a superestrutura.

Nesse sentido, a perspectiva materialista histórico-dialética compreende que o ser humano forja suas próprias condições de existência — materiais e espirituais — a partir do trabalho tomado em sua dimensão ontológica, isto é, como atividade criadora voltada à produção de valores de uso que satisfazem necessidades e estabelecem relações sociais. O trabalho, enquanto categoria fundante do ser social, constitui o ponto de partida para compreender a formação da sociedade civil e o desenvolvimento histórico das formas de sociabilidade.

Essa concepção é sustentada pela tradição filosófica materialista histórico-dialética, que permite apreender os processos sociais em sua historicidade, movimento e contradição. A dialética

revela que a vida social não é estática, mas marcada por transformações contínuas, determinadas pelas relações de produção e pelas lutas sociais que emergem delas. Assim, o ser humano é compreendido em sua integralidade — material e espiritual — como unidade contraditória em permanente devir, sem separação entre trabalho manual e intelectual.

Em contraste, a concepção burguesa de sociedade, fundada no idealismo, separa a consciência da materialidade da vida social. Ao desconsiderar as condições materiais de produção, o idealismo naturaliza a divisão social do trabalho, a separação entre trabalho manual e intelectual e a desigualdade entre classes. Essa visão sustenta a ideologia liberal, que exalta o valor de troca, o mercado e o consumo como princípios organizadores da vida social, ocultando as relações de exploração que estruturam o capitalismo.

Nesse contexto, o Estado, enquanto parte da superestrutura, atua para reproduzir e legitimar as relações sociais capitalistas, criando mecanismos jurídicos, políticos e ideológicos que naturalizam a exploração da força de trabalho, a propriedade privada dos meios de produção e a desigualdade entre classes. A lógica do capital transforma o trabalhador em mero apêndice da máquina, alienando-o de si, de sua atividade e de seu produto, convertendo sua força de trabalho em mercadoria.

Na contramão dessa forma social, Marx e Engels afirmam que a classe trabalhadora, por sua posição estrutural no processo produtivo, possui potencial revolucionário. Contudo, esse potencial não se realiza de maneira espontânea: exige o desenvolvimento da consciência de classe, processo que envolve mediações políticas, culturais e organizativas. Nesse ponto, a contribuição de Antônio Gramsci é decisiva ao destacar o papel dos intelectuais orgânicos e da práxis como elementos fundamentais para a formação de uma consciência capaz de orientar a ação coletiva em direção à transformação social.

É nesse horizonte que se distingue, com rigor, o materialismo histórico-dialético — que parte da realidade concreta, das relações sociais efetivas e das contradições do processo produtivo — das concepções idealistas que sustentam a ordem capitalista ao separar

consciência e existência, naturalizando a divisão social do trabalho e a desigualdade entre classes.

Sendo assim, este capítulo estabelece o lastro teórico-metodológico que orienta as análises desenvolvidas ao longo do livro, fundamentado no materialismo histórico-dialético e em sua concepção ontológica da vida social. Ao distinguir com precisão os sentidos de materialismo e ser materialista em Marx, Engels e na tradição marxista, delineia-se o horizonte crítico que sustenta a interpretação da sociedade capitalista e das formas de sociabilidade que dela emergem. É a partir desse rigor conceitual que se estruturam as reflexões subsequentes, garantindo a coerência científica necessária para a compreensão dos processos educativos em sua historicidade e contradição.

CAPÍTULO II
Para uma revisão do conceito de espírito em Marx e Engels

Neste capítulo, temos por objetivo compreender em que sentido o termo "espírito" (Geist) é empregado por Karl Marx e Friedrich Engels em algumas de suas obras. A partir da leitura dos autores, busca-se esclarecer o significado desse termo no interior do conjunto teórico em que suas análises foram produzidas, especialmente no contexto da crítica ao modo de produção capitalista.

Embora o pensamento de Marx e Engels seja reconhecido como materialista, o uso do termo Geist pode parecer, à primeira vista, paradoxal. No entanto, o sentido atribuído por eles não corresponde à concepção metafísica presente na tradição filosófica clássica, como em Platão ou Aristóteles, mas refere-se à dimensão intelectual, social e histórica da atividade humana, articulada ao trabalho e às condições materiais de existência.

Nesse sentido, Geist não expressa uma entidade separada da materialidade, mas a unidade dialética entre atividade prática e atividade intelectual, indicando que o processo de produção capitalista explora não somente a força física, mas também a capacidade cognitiva e criativa dos trabalhadores. Assim, Marx e Engels não rejeitam a tradição filosófica anterior, mas a reelaboram a partir de uma concepção materialista da história. Marx, por exemplo, fundamenta aspectos de seu método econômico-filosófico nos atomistas, especialmente em Epicuro, cuja compreensão da natureza contribui para a formulação de uma crítica radical da sociedade capitalista.

2.1 O ponto de partida conceitual

Esta análise parte do reconhecimento de que a revisão do termo espírito (Geist) em Marx e Engels exige situar previamente o

problema que o conceito pretende iluminar. A crítica marxiana do processo de produção capitalista revela que o trabalho humano envolve simultaneamente uma dimensão material — o corpo em ação sobre a natureza — e uma dimensão subjetiva — o intelecto, a consciência, a vontade, isto é, aquilo que constitui o espírito como expressão da subjetividade humana.

Essa unidade originária entre corpo e espírito[1] é fundamental para compreender o sentido do termo em Marx e Engels. O trabalho, enquanto atividade vital, articula essas duas dimensões de modo inseparável: ele é, ao mesmo tempo, ação física transformadora e projeção consciente, racional e teleológica do sujeito sobre o mundo. No entanto, é precisamente essa unidade que o capitalismo rompe. Ao alienar sua força de trabalho, o indivíduo não entrega somente sua energia física, mas também sua dimensão espiritual — sua capacidade de pensar, planejar, desejar e orientar sua própria atividade.

Desse modo, o trabalhador se vê separado tanto da materialidade de sua ação quanto da subjetividade que a anima, e o produto de seu trabalho se autonomiza como força estranha. Por isso, antes de examinar a formação histórica dos sentidos filosóficos do termo, torna-se necessário estabelecer o problema teórico que orienta esta investigação: como Marx e Engels reelaboram Geist dentro de uma crítica materialista da produção e da subjetividade, retirando-o do campo metafísico hegeliano e reinscrevendo-o na prática concreta da vida social.

Estabelecido o problema conceitual que orienta esta investigação, é preciso agora situá-lo no terreno histórico e social em que Marx e Engels formulam sua crítica. Somente ao compreender o modo como o capitalismo organiza o trabalho e a existência é possível perceber por que a revisão do termo Geist se torna indispensável.

[1] Não se trata da concepção platônica ou cristã de alma ou espírito, mas da capacidade mental, intelectual que cada um de nós temos de pensar, planejar e agir na sociedade.

2.2 Contextualização teórico-histórica

A revisão do conceito de espírito (Geist) em Karl Marx e Friedrich Engels exige, inicialmente, situar o contexto no qual se insere a reflexão sobre o processo de produção capitalista, o trabalho e as condições de existência dos trabalhadores. Esses elementos conformam não somente a dimensão material da vida, mas também a própria subjetividade, isto é, a dimensão subjetiva da existência humana.

Com a perda da posse da terra e dos meios de produção, o trabalhador é compelido a alienar sua força de trabalho ao capitalista. Nesse processo, não entrega somente sua energia físico-orgânica — o trabalho manual — nem somente o produto de seu trabalho. De modo mais profundo, aliena também sua atividade intelectual, sua capacidade criativa, sua subjetividade: aquilo que Marx e Engels expressam pelo termo Geist. Essa dimensão não é metafísica nem separada da materialidade, mas representa o acúmulo histórico das conquistas do trabalho humano geral, inscritas na produção de valor de uso e na relação ativa com a natureza.

Assim, a alienação do "espírito" não indica a existência de duas substâncias distintas ou antagônicas, mas a unidade dialética entre atividade material e atividade intelectual, ambas exploradas no processo de produção capitalista. Marx e Engels não negam a tradição filosófica anterior; ao contrário, dialogam com ela criticamente. Marx, por exemplo, fundamenta aspectos de seu método econômico-filosófico nos atomistas, especialmente em Epicuro, cuja concepção da natureza contribui para a formulação de uma crítica materialista da sociedade capitalista.

É nesse ponto que se coloca a necessidade de compreender o emprego do termo espírito (Geist) nos escritos de Karl Marx e Friedrich Engels, sempre situado no contexto intelectual em que ambos produziram suas análises sobre a Inglaterra, a França e a Alemanha entre o final do século XVIII e o século XIX, fundamentadas no materialismo histórico. Fora desse horizonte teórico, corre-se o risco

de incorrer em equívocos graves quanto ao significado atribuído ao termo, que não deve ser tomado em seu sentido literal ou metafísico.

A exegese da etimologia e do uso conceitual de Geist[2] permite apreender o sentido específico que Marx e Engels lhe conferem, em contraposição às concepções idealistas da tradição filosófica. O termo não designa uma substância imaterial separada da realidade objetiva, mas expressa a dimensão intelectual, social e histórica da atividade humana, articulada dialeticamente à materialidade da vida e às condições concretas de produção.

Afirmar isso implica reconhecer que nossas reflexões devem partir das considerações fundamentais de Friedrich Engels sobre o conceito de trabalho — entendido em sua dimensão ontológica[3] e criativa — tal como exposto na Dialética da Natureza[4], especialmente no item "O papel do trabalho na transformação do macaco em homem". Esse é o ponto de partida necessário: o trabalho como atividade pela qual o ser humano atua sobre a natureza, transformando-a e, simultaneamente, transformando-se. Natureza e

---

[2] Na Vulgata, a palavra em latim é traduzida a partir do grego "pneuma" (πνευμα), (em Hebreu (רוח) ruah), e está em oposição ao **termo** anima, traduzido por "psykhē" que significa alma. ... A palavra **espírito** costuma ser utilizada em dois contextos, um metafísico e outro metafórico. Contudo, o termo em alemão significa *Geist*, utilizado fundamentalmente por Georg Wilhelm Friedrich Hegel, filósofo alemão do século XVII e início do século XVIII, na obra **Fenomenologia do Espírito** (Phänomenologie des Geistes) (1807), sendo uma das principais obras filosóficas dele. O título pode ser traduzido como **Fenomenologia do Espírito** ou **Fenomenologia** da Mente devido ao significado dual da palavra **alemã** Geist.

[3] Na perspectiva Marxiana, quer dizer, na dialética materialista, denota um sentido abrangente do ser, como aquilo que possibilita as múltiplas dimensões. A teoria do ser social opõe-se à tradição metafísica que, em sua orientação teológica, teria transformado o ser em geral num mero ente com atributos divinos, transcendentes, racionais. Para maior compreensão do termo, ver a obra do filósofo húngaro Georg Lukács: *Para uma Ontologia do Ser Social*.

[4] Engels, Friedrich. Dialética da Natureza. Escrita entre 1873 e 1883, a obra reúne manuscritos nos quais Engels investiga as leis gerais da natureza a partir de uma perspectiva materialista e dialética. O item "O papel do trabalho na transformação do macaco em homem" é um dos textos mais conhecidos do conjunto, no qual o autor demonstra o caráter ontológico do trabalho como atividade fundante do ser humano, articulando desenvolvimento físico, intelectual e social. A publicação póstuma da obra ocorreu em 1925, organizada a partir dos manuscritos deixados por Engels.

trabalho constituem, assim, a força motriz da mediação, regulação e controle do metabolismo humano com o mundo, possibilitando o desenvolvimento da existência nas suas dimensões objetiva e subjetiva.

Assim, Marx e Engels, ao desenvolverem seu projeto intelectual de compreender o modo de produção capitalista e o processo de trabalho nesse contexto, observam criticamente que o princípio do trabalho ontocriativo — inclusive, formulado por Engels — perde seu sentido no interior da produção capitalista, embora tenha permanecido, em certa medida, nas formas artesanais e manufatureiras. A subsunção real ao capital rompe a unidade entre trabalho manual e trabalho intelectual que caracterizava a atividade humana nos modos de produção pré-capitalistas, quando o trabalhador atuava diretamente sobre a natureza, transformando-a e, simultaneamente, transformando-se.

Compreender o trabalho como atuação sobre a natureza, como fundamento e mediador de toda ontologia humana, implica reconhecer que ele não é somente fonte de riqueza[5], mas também elemento determinante da degeneração material e subjetiva produzida pelo capitalismo. A intensificação da exploração gera insegurança crescente, miséria, opressão, servidão, humilhação e desumanização — contradições estruturais da ordem capitalista. Nesse processo, as relações sociais passam a ser mediadas por interesses frios e cálculos egoísticos, reduzindo a dignidade pessoal a um valor de troca, isto é, a uma mercadoria alienada destinada à valorização do capital.

O trabalho, enquanto elemento universal da criação e socialização humana — produtor de valor de uso — integra, de forma indissociável, suas dimensões manual e intelectual. No entanto, esse princípio ontocriativo é substituído, no capitalismo, pelo imperativo da produção como lei absoluta e natural, orientada exclusivamente para a geração de riqueza e lucro ao capitalista, fundada em seu interesse egoístico.

---

[5] O trabalho *não é a fonte* de toda riqueza. A *natureza* é a fonte dos valores de uso (e é em tais valores que consiste a riqueza material!), tanto quanto o é o trabalho, sendo somente a exteriorização de uma força natural, da força de trabalho humana. (Crítica ao Programa de Gotha, p. 24) "O trabalho só se torna fonte da riqueza e da cultura como trabalho social". (p. 26)

Nesses termos, os componentes naturais-corpóreos (trabalho manual) e intelectual-subjetivo (trabalho espiritual, razão, capacidade criativa) da força de trabalho humana são subvertidos pela lógica imperativa da produção capitalista e pela busca incessante da mais-valia. A força de trabalho passa a ser tratada como mero apêndice do processo de produção de mercadorias, subordinada às determinações econômicas da valorização do capital. Em síntese, o trabalhador é alienado física e espiritualmente, reduzido à condição de escravo daqueles que se apropriaram das condições objetivas do trabalho, possuindo somente sua própria força de trabalho como propriedade.

Como afirma Marx (p. 26), a força de trabalho, ao ser transformada em mercadoria, torna-se "*a causa da miséria e da servidão em todas as suas formas*", tanto materiais quanto subjetivas[6].

Ocorre, assim, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, retirando-se o caráter ontológico-criativo e autônomo das atividades humanas que, até então, permaneciam preservadas. Com isso, instala-se a desumanização e a alienação do processo de trabalho, no qual os operários proletarizados são reduzidos a meros apêndices da máquina, convertidos em mercadoria, em animais de trabalho, em simples assalariados.

Essa ruptura concretiza o distanciamento das fases do processo de trabalho que os antigos ofícios preservavam, restringindo o domínio do conhecimento à mera execução físico-corporal. Ao limitar o conhecimento aplicado à produção, compromete-se a dimensão intelectual, espiritual e subjetiva do trabalho; em outras palavras, o trabalho deixa de ser compreendido como esforço humano integral. Para isso, abstraem-se todas as qualidades subjetivas humanas — mentais, intelectuais, morais, sentimentais, culturais, sociais,

[6] Marx, Karl. Trabalho Assalariado e Capital. Escrito em 1847 e publicado originalmente no Neue Rheinische Zeitung em 1849, o texto apresenta a análise de Marx sobre a transformação da força de trabalho em mercadoria e sobre a servidão moderna produzida pelo capitalismo. É nesse contexto que Marx afirma que a força de trabalho, ao ser subordinada às condições objetivas do capital, torna-se "a causa da miséria e da servidão em todas as suas formas", tanto materiais quanto subjetivas.

estéticas, simbólicas — a fim de reduzi-lo a movimentos universais, repetitivos e alienados [7] de sua dimensão criativa, incapazes de responder às múltiplas necessidades humanas e ao desenvolvimento omnilateral.

Com a automatização, o processo de trabalho passa a ser determinado pelo ritmo da máquina, independentemente da vontade do operário. A atividade torna-se extremamente simplificada, exigindo do trabalhador somente movimentos de caráter físico-corporal. A dimensão espiritual-subjetiva — mental, intelectual, cognitiva e planificada — é, assim, subsumida e expropriada. Nesse processo, exige-se do trabalhador somente habilidades básicas que permitam operar a máquina, diferentemente da fase da manufatura artesanal, na qual o artesão levava anos para aprender o ofício e dominava integralmente todas as etapas do processo de trabalho.

Na produção capitalista, já não há necessidade de recorrer ao recurso cognitivo, intelectual e planificado que caracterizava o trabalho artesanal, no qual o trabalhador detinha o domínio do início, meio e fim da atividade. O capitalismo subverte essas etapas, fragmentando o processo produtivo e reduzindo o operário a mero apêndice da máquina, limitado à existência física. Como demonstra Marx no capítulo sobre A Maquinaria e a Grande Indústria, a introdução da máquina retira do trabalhador o conhecimento incorporado no ofício e o converte em simples executante de movimentos parciais, repetitivos e subordinados ao ritmo automático da produção. Dessa forma, o trabalho deixa de ser expressão integral da atividade humana e converte-se em mera execução parcial, repetitiva e alienada, desprovida de sua dimensão criativa e de sua capacidade de responder às múltiplas necessidades humanas[8].

---

[7] O termo alienado é empregado no sentido de apartação, separação entre a dimensão material – objetivo e a dimensão subjetiva – mental, espiritual, portanto, o que ocorre na metafísica, por exemplo, de Georg Wilhelm Friedrich Hegel.

[8] Marx, Karl. O Capital: Crítica da Economia Política. Livro I. No capítulo "A Maquinaria e a Grande Indústria", Marx analisa a transformação estrutural do processo de trabalho com a introdução da maquinaria, demonstrando como o trabalhador é reduzido a mero apêndice da máquina, perde o domínio intelectual do

Isso significa que o projeto, a planificação se torna separado da execução, uma vez que a dimensão mental, intelectual e subjetiva da tarefa — aquilo que Marx e Engels expressam pelo termo Geist, a forma espiritual da atividade humana — é abstraída das capacidades solicitadas pela produção capitalista. Impõe-se, assim, uma separação definitiva entre trabalho intelectual e trabalho manual, transformando profundamente as relações de classe.

O trabalho integral é o fundamento de toda a construção histórica da atividade humana; é por meio dele que o homem se faz a si mesmo. Essa concepção materialista da história não impediu Marx de empregar o termo Geist para designar a dimensão subjetiva do ser humano, sempre compreendida a partir das condições materiais de produção. No capitalismo, porém, essa dimensão é subsumida aos elementos da produção de mercadorias, convertendo o próprio trabalhador em mercadoria. Marx demonstra, no capítulo sobre A Maquinaria e a Grande Indústria[9], que a separação entre concepção e execução rompe o princípio integral do trabalho como mediador da formação do ser social, intensificando a escravização produzida pela divisão do trabalho e a consequente alienação em suas duas dimensões — material e espiritual. Essa ruptura dissolve a unidade da atividade humana em sua integralidade, expondo as contradições estruturais do modo de produção capitalista e produzindo subjetividades conformadas às exigências da valorização e onipotência do capital.

Mas, antes de chegar ao seu construto intelectual materialista, Marx, ainda jovem, fundamentou-se na filosofia clássica, especialmente nos atomistas — como Demócrito e Epicuro — e na filosofia alemã

processo produtivo e é submetido ao ritmo automático da produção capitalista. A fragmentação das tarefas e a expropriação do saber do ofício constituem elementos centrais da subsunção real do trabalho ao capital.

[9] Marx, Karl. O Capital: Crítica da Economia Política. Livro I. No capítulo "A Maquinaria e a Grande Indústria", Marx analisa como a introdução da maquinaria separa definitivamente a concepção da execução, expropriando do trabalhador sua dimensão intelectual (Geist) e reduzindo-o a mero apêndice da máquina. Essa ruptura aprofunda a alienação e revela a contradição estrutural entre trabalho vivo e trabalho morto no modo de produção capitalista, produzindo subjetividades moldadas pela lógica da mercadoria.

de Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel e Ludwig Feuerbach. O pensamento desses filósofos exerceu forte influência sobre o jovem Marx, período em que integrou o grupo dos Novos Hegelianos, expressão da esquerda hegeliana de caráter crítico e, em parte, utópico.

A partir de sua análise madura, percebe-se o território das contradições entre trabalho e capital, que separa ambas as dimensões humanas cuja integralidade permitia ao trabalho constituir-se como realização plena dos sujeitos. A propriedade privada dos meios e dos bens de produção destrói esse princípio, tornando-se o elemento objetivo da degeneração humana e fundamento singular para o desenvolvimento do modo de produção capitalista. Ao romper a unidade entre as dimensões material e espiritual do trabalho — aquilo que Marx expressa pelo termo Geist, a forma subjetiva, criativa da atividade humana —, o capitalismo converte essa cisão em condição estrutural de sua própria reprodução.

Contudo, Marx não limita sua crítica ao fenômeno aparente da condição físico-orgânica do trabalho manual do proletariado. A grandeza de sua análise se revela justamente ao estender a crítica aos efeitos danosos da apropriação privada sobre a dimensão subjetiva do ser humano — aquilo que ele expressa pelo termo Geist: o trabalho intelectual, a atividade mental, moral, ética, os valores, crenças, desejos, vontades, sentimentos e aspirações. Trata-se do telos social, das objetivações e subjetivações historicamente elaboradas pelo trabalho na sua dimensão ontológica. Assim, Geist não corresponde ao conceito metafísico de "alma", mas ao sujeito integral, produzido pelas relações materiais de classe e pelas condições concretas de existência.

Portanto, o fundamento da subsunção do homem ao capital se estabelece na contradição gerada pela separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, resultando no trabalho estranhado-troca, isto é, na apropriação privada do excedente. Propriedade privada, divisão do trabalho e troca constituem os elementos desencadeadores da desgraça humana: as relações capitalistas de produção produzem alienação e estranhamento da identidade do trabalhador proletarizado

— o estranhamento de si mesmo enquanto totalidade indivisível (corpo-espírito, subjetividade).

O capital, contraditoriamente, separa essa unidade, convertendo o trabalhador em corpo orgânico (trabalho manual) e espírito reduzido (trabalho intelectual, subjetivo), a fim de gerar alienação e transformá-lo em mero apêndice dos meios de produção. Assim, o homem passa a reconhecer-se somente como ser destinado a satisfazer minimamente suas necessidades orgânicas imediatas, processo que conduz à animalização, ao embrutecimento e à desumanização, alienando-o de sua própria subjetividade — aquilo que Marx expressa pelo termo Geist, a dimensão espiritual-intelectual produzida historicamente pelo trabalho.

Deste modo, o trabalho é a base ontocriativa da existência humana. No entanto, o trabalho que produz riqueza no capitalismo é distinto do trabalho geral, no qual suas duas dimensões — manual e intelectual — permaneciam íntegras e permitiam ao ser humano realizar-se como sujeito autônomo. Quando circunscrito à produção de mercadorias, o trabalho é fragmentado e reduzido à divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, caracterizando a negação do valor humano. O trabalhador converte-se em objeto estranhado, ser escravizado, abjeto, coisa, mercadoria.

Essa cisão destrói o princípio do trabalho integral, que articulava corpo e espírito — ou, nos termos de Marx e Engels, Geist, a dimensão subjetiva, intelectual e espiritual produzida historicamente pela atividade humana. Ao separar essas dimensões, o capitalismo rompe a unidade ontológica do trabalho e transforma o trabalhador em simples portador de força física, alienado de sua própria subjetividade e reduzido à função de valor de troca.

É com base nessas ideias que buscamos compreender em que sentido Karl Marx e Friedrich Engels empregam o termo espírito (Geist) em seus construtos intelectuais, nos quais o trabalho, em suas duas dimensões, deve ser visto como forma efetivadora do ser social. No entanto, contraditoriamente, no capitalismo esse princípio se rompe devido à divisão do trabalho, que se converte na fonte da riqueza

dos capitalistas — o valor de troca — e impede a realização do homem integral, na sua omnilateralidade. A cisão entre ação, planificação e contemplação destrói a unidade do trabalho como atividade humana plena, ao comprometer sua dimensão intelectual e subjetiva, aquela que se expressa na arte, na religião, na filosofia, nas práticas corporais e na vida cotidiana.

Essas formas objetivas (trabalho manual) e subjetivas (trabalho intelectual) constituem a dimensão humana do ser social em sua integralidade. Ao separá-las, o capitalismo rompe a unidade ontocriativa do trabalho e desestrutura o Geist, isto é, a capacidade humana de produzir sentido, finalidade, criação e consciência a partir de sua própria atividade. Essa ruptura compromete não somente a ação prática, mas também a vivência e a contemplação — dimensões essenciais da subjetividade humana — reduzindo o trabalhador à unilateralidade funcional exigida pela produção de mercadorias.

E, portanto, o trabalho não é somente o fundamento das necessidades físico-orgânicas, mas também das necessidades espirituais, subjetivas e intelecto-morais — dimensões emancipatórias que historicamente emergem como resultado da atividade produtiva humana. No capitalismo, porém, esse princípio é rompido: o processo de produção se torna aberto, direto, despudorado e brutal, como afirmam Marx e Engels no Manifesto do Partido Comunista[10]. Nesse movimento, inverte-se o protagonismo do ser social na produção da consciência de si (autoconsciência), pois o trabalhador deixa de ser sujeito integral da atividade laboral, sendo determinado pelas exigências da produção de mercadorias.

[10] Marx, Karl; Engels, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. Publicado em 1848, o Manifesto apresenta a crítica de Marx e Engels ao modo de produção capitalista, caracterizando-o como um sistema que expõe de forma aberta, direta e brutal as relações de exploração. Ao dissolver os vínculos tradicionais e submeter todas as esferas da vida ao imperativo da mercadoria, o capitalismo rompe a unidade humana entre necessidades físico-orgânicas e necessidades espirituais, subjetivas e intelecto-morais, invertendo o protagonismo do ser social na produção da autoconsciência.

Feita tal exposição, vale ressaltar que devemos nos limitar à compreensão do termo no sentido aqui exposto e, portanto, ao que é necessário no momento para compreender os fatos que serão apresentados mais adiante e o objeto que nos propomos analisar. Embora o conceito possua especificidade e subjetividade próprias, não é possível examiná-lo sem estabelecer as devidas conexões com sua contextualidade intelectual. Importa destacar, ainda, que esta análise refere-se a obras como A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra, Os Manuscritos Econômico-Filosóficos, O Manifesto do Partido Comunista e alguns excertos dos Livros I e II de O Capital, e não ao conjunto integral da produção teórica de Marx e Engels. É nessas fontes que se situa a base de nossa exposição e análise.

Tendo delineado o sentido histórico-ontológico do termo Geist na crítica marxiana — enquanto dimensão subjetiva, espiritual-intelectual e prática do ser social — torna-se necessário avançar para a compreensão de sua etimologia, a fim de esclarecer como essa categoria se constitui no interior da tradição filosófica alemã e de que modo Marx e Engels a reelaboram materialisticamente. Essa passagem é fundamental porque o significado do termo não pode ser dissociado das condições históricas, intelectuais e linguísticas que o formaram; ao contrário, sua densidade conceitual só se revela plenamente quando examinamos suas raízes semânticas e filosóficas. Assim, o item seguinte busca explicitar o percurso etimológico que permite compreender por que Geist, antes de ser uma noção abstrata, é expressão da própria constituição do ser social e, portanto, indispensável para a análise que se desenvolverá adiante.

2.3 A etimologia e o campo semântico do termo: a formação histórica dos sentidos filosóficos

Para compreendermos o sentido das palavras, é necessário reconhecer que o termo espírito (Geist) apresenta diferentes significados e conotações ao longo da tradição filosófica alemã. Em grande parte dessa tradição, Geist refere-se a uma substância não

corpórea em contraste com o corpo material, sendo frequentemente associado à consciência, à personalidade ou à dimensão racional do ser humano — isto é, uma forma de subjetividade concebida como separada ou mesmo alienada da matéria.

Nesse horizonte metafísico, as noções de espírito e alma — a razão — aparecem como entidades distintas do corpo. Em Hegel, especialmente na Fenomenologia do Espírito, Geist é apresentado como princípio absoluto que se desenvolve dialeticamente, em contraste com a corporeidade, retomando concepções já presentes nos antigos filósofos que pensavam o espírito como essência imaterial. Em outros contextos, o termo assume um sentido metafórico, como em O Espírito das Leis[11], no qual Geist designa o conteúdo essencial, interno e subjetivo que se opõe à letra da lei, isto é, ao aspecto visível, aparente e superficial do texto.

Essas acepções — metafísicas, idealistas ou metafóricas — constituem o campo semântico do termo na tradição alemã e são fundamentais para compreender como Marx e Engels o reelaboram materialisticamente, deslocando-o de uma substância imaterial para a dimensão subjetiva produzida historicamente pelo trabalho. É essa transposição que permitirá, nos próximos itens, analisar o sentido específico de Geist no construto marxiano.

A palavra espírito tem sua raiz etimológica no latim spiritus, significando "respiração", "sopro", mas também podendo referir-se a "coragem" ou "vigor". O termo latino deriva da raiz indo-europeia (s)peis-, cujo sentido fundamental é "soprar". Na Vulgata[12], spiritus

[11] Montesquieu, Charles-Louis de Secondat. O Espírito das Leis (1748). Nesta obra, Montesquieu emprega o termo "espírito" para designar o princípio interno, essencial e estruturante das leis, distinto de sua formulação literal. O "espírito" corresponde ao sentido profundo que orienta a norma, enquanto a "letra da lei" expressa somente sua aparência textual. Esse uso metafórico do termo contribuiu para consolidar, na tradição filosófica e jurídica, a distinção entre conteúdo essencial (subjetivo) e forma aparente (objetiva), compondo parte do campo semântico que posteriormente influenciou o emprego do termo Geist na filosofia alemã.

[12] A Vulgata é a tradução latina da Bíblia realizada por Jerônimo entre os séculos IV e V d.C., a pedido do papa Dâmaso I. Tornou-se, ao longo da Idade Média, a versão oficial, mais difundida e autoritativa das Escrituras no Ocidente cristão, sendo

traduz o grego pneuma (πνεῦμα) e o hebraico ruah (רוח), ambos igualmente associados ao sopro vital, ao vento e à força animadora. Em contraste, o termo anima — traduzido do grego psyché — refere-se à "alma", estabelecendo uma distinção clássica entre pneuma/spiritus e psyché/anima, que atravessa a tradição filosófica e teológica.

No entanto, a palavra espírito (Geist), utilizada por Hegel em sua dialética metafísica da "coisa em si", constitui o ponto de referência a partir do qual Marx formula sua crítica. É justamente nesse uso hegeliano que se encontra a questão-chave que estimula a análise do sentido em que Marx e Engels empregam o termo em seus textos no âmbito de sua dialética materialista, na qual o espírito deixa de ser substância metafísica e é expressão da atividade humana concreta — a "coisa em si e para si". Esse deslocamento permite a Marx não perder a relação entre existência e transcendência, isto é, entre vida material e consciência, razão e autoconsciência, ao mesmo tempo em que identifica a contradição presente no próprio Hegel: o universal e o racional aparecem como opostos à condição material, produzindo uma metafísica do objeto e do ser espiritual que se coloca para além dos indivíduos e de sua prática real.

Daí o sentido em que Marx emprega o termo espírito (Geist) no contexto de sua análise do processo de produção capitalista. Aprioristicamente, pode-se partir do princípio de que o termo é utilizado para distinguir o aspecto objetivo-concreto do trabalho (a atividade manual) do aspecto subjetivo-abstrato (o trabalho intelectual), sempre considerando a base material — isto é, o corpo em ação sobre os meios de produção para transformar a natureza objetiva em mercadoria. O trabalho intelectual, por sua vez, aparece como planificação, previsão e orientação consciente da atividade, mas sem o sentido metafísico atribuído pela dialética idealista; trata-se de uma

considerada a forma "autêntica" do texto bíblico pela Igreja Católica. Na Vulgata, o termo latino spiritus é empregado para traduzir o grego pneuma (πνεῦμα) e o hebraico ruah (רוח), ambos associados ao "sopro", "vento" ou "força vital". Essa tradução consolidou o uso de spiritus como categoria teológica e filosófica, influenciando decisivamente o campo semântico do termo na tradição europeia.

dimensão subjetiva que não se aliena da prática material, não se converte em fenômeno separado, e não funciona como refúgio abstrato da liberdade, mas como expressão concreta da razão humana em sua unidade com o trabalho.

Contudo, no capitalismo, rompe-se essa integração: o objeto produzido pelo trabalho — o produto — passa a se opor ao trabalhador como um ser estranho, como uma força independente e exterior ao produtor. As consequências desse processo são inevitáveis: ocorre a separação da dimensão subjetiva do homem — o intelecto, a consciência, o desejo, a vontade, enfim, a razão — da sua própria atividade. É nesse ponto que Marx expõe a questão, recorrendo à categoria de essência. A mercadoria não é somente um objeto concreto e aparente (resultado do trabalho manual, material); ela contém também o próprio produtor, ao incorporar o trabalho intelectual que pensa, reflete e planeja. Em sua unidade originária, corpo (trabalho manual) e espírito (trabalho intelectual) constituem as duas dimensões responsáveis pelo planejamento e pela objetivação — isto é, pela materialização — do trabalho. No capitalismo, essa unidade é desfeita, e o produto torna-se a forma objetiva da alienação dessa essência humana.

Portanto, Marx e Engels concluem que, quanto mais objetos o trabalhador produz, menos ele pode possuir, e tanto mais fica dominado pelo seu próprio produto — aquilo que é parte de si e que, no capitalismo, assume a forma de mercadoria. Ao empregarem o termo espírito (Geist), expõem a dimensão subjetiva do trabalhador, agora subsumida à exploração da força de trabalho: a mercadoria torna-se um objeto estranho, autonomizado e o trabalhador pertence tanto menos a si próprio quanto mais seu produto se lhe opõe como potência independente. Nesse processo, ele se aliena não somente da atividade material, mas também de sua dimensão espiritual — o intelecto, a consciência, a razão — que constituem a subjetividade humana e que, originalmente, unificavam o trabalho manual e o trabalho intelectual na produção da vida social.

Vale observar que, no momento em que o indivíduo aliena sua força de trabalho, não o faz somente do ponto de vista físico-orgânico ou material. Ao vender sua atividade, ele entrega ao capitalista tanto sua força motriz quanto sua dimensão subjetiva — o intelecto, a consciência, a vontade, o desejo, enfim, o espírito que organiza sua existência como ser em si e para si. É essa a percepção fundamental de Marx e Engels: a exploração capitalista não se limita ao corpo, mas subsume também a racionalidade e a capacidade criadora do trabalhador, convertendo sua própria subjetividade em elemento funcional da produção de mercadorias.

No próximo tópico, destacamos o emprego e o significado do termo, buscando localizar conceitualmente o sentido preciso que Marx e Engels atribuem a Geist em sua crítica ao capitalismo.

2.4 O real emprego e o real significado que dá sentido ao termo: uma localização conceitual

Na estrutura de produção capitalista, a categoria da contradição se evidencia como elemento fundamental do ordenamento essencial que institui o modo de produção. Essa contradição se manifesta, sobretudo, na separação das duas dimensões do trabalho — manual e intelectual — que, na atividade humana originária, constituem uma unidade. No capitalismo, essa unidade é rompida: o trabalhador é reduzido à execução parcial, fragmentada e subordinada, enquanto sua capacidade intelectual, criadora e consciente é apropriada pelo capital como força produtiva.

É nesse contexto que se torna possível compreender o emprego do termo espiritual em Marx e Engels. Quando os autores utilizam expressões como "força espiritual", "atividade espiritual" ou "dimensão espiritual", não se referem a qualquer substância metafísica, mas à subjetividade concreta do trabalhador: sua consciência, sua capacidade de projetar fins, sua criatividade, sua racionalidade prática. O "espiritual", portanto, designa aquilo que, na atividade humana,

orienta e dá sentido ao trabalho — a dimensão subjetiva que se articula com o corpo na produção da vida.

Para evidenciar esse uso, analisamos trechos em que Marx explicita a alienação dessa dimensão espiritual. No primeiro trecho dos Manuscritos econômico-filosóficos, Marx afirma

> O trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza e sua produção cresce em força e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria ainda mais barata à medida que cria mais bens. A desvalorização do mundo humano aumenta na razão direta do aumento de valor do mundo dos objetos (p. 2).

Aqui, Marx revela que a alienação não é somente material: o trabalhador se empobrece como ser humano, isto é, em sua totalidade — corpo e espírito. Ao tornar-se mercadoria, ele não perde somente sua força física, mas também sua força espiritual, pois sua atividade consciente é subsumida ao processo de valorização do capital. O mundo dos objetos, ao adquirir valor de troca, desvaloriza o mundo humano, que inclui a subjetividade, a consciência e a capacidade criadora do trabalhador, tornando uma existência alienante e alienada.

Assim, o emprego do termo "espiritual" por Marx e Engels deve ser localizado no interior de sua dialética materialista: o espírito não é substância autônoma, mas a expressão da subjetividade humana alienada no processo de produção capitalista. A contradição entre trabalho e capital é, portanto, também uma contradição entre corpo e espírito — entre a materialidade da ação e a subjetividade que a orienta — ambas capturadas e subordinadas pela lógica do capital.

A análise expõe que o trabalho, nas condições de produção de mercadorias, aliena simultaneamente a força de trabalho, o produto dessa ação e, por fim, o próprio trabalhador — tanto em sua dimensão física e manual quanto em sua dimensão espiritual, isto é, intelectual e subjetiva. Marx não trata somente das consequências materiais e visíveis que o trabalhador sofre devido à subsunção ao capital; ele evidencia também o sofrimento intelectual, que atinge o ser humano em sua condição subjetiva, o que é muito mais grave.

A alienação espiritual manifesta-se como objetificação: o trabalhador vê sua própria atividade consciente transformada em objeto estranho, que se volta contra ele. Essa objetificação é, ao mesmo tempo, perda e servidão diante do objeto (a mercadoria), pois o produto do trabalho, ao autonomizar-se, domina tanto o corpo quanto a consciência do produtor da mercadoria. A apropriação capitalista do trabalho implica, portanto, a alienação do trabalhador em relação ao seu trabalho, ao produto de seu trabalho e, em última instância, a si mesmo enquanto ser social.

Despojado não somente do trabalho, mas das dimensões mais essenciais da própria vida, o trabalhador perde inclusive a capacidade contemplativa, a possibilidade de apreciar a vida — uma experiência que, no capitalismo, torna-se privilégio do burguês sendo expropriada do trabalhador. O que se aliena, nesse processo, é sua consciência, isto é, sua força espiritual, sua capacidade de pensar, querer, projetar e orientar sua própria atividade.

Assim, a alienação espiritual revela a profundidade da crítica marxiana: o capitalismo não captura somente o corpo, mas também a subjetividade, a consciência e a atividade intelectual do trabalhador, subordinando-as à lógica da valorização do valor.

Um trecho decisivo dos Manuscritos afirma que: "O trabalho é exterior ao trabalhador."

Essa formulação, breve e contundente, permite aprofundar a compreensão da alienação espiritual. Quando Marx afirma que o trabalho é exterior ao trabalhador, ele não está somente descrevendo a perda do produto ou a expropriação da força física; está indicando que o trabalhador não se reconhece na atividade que realiza. Sua ação deixa de ser expressão de sua consciência, de sua vontade, de sua capacidade de projetar fins — ou seja, deixa de ser expressão de sua dimensão espiritual.

O trabalho exterior é aquele que não pertence ao sujeito, que não nasce de sua interioridade consciente, que não se articula com sua vida espiritual. Ele é imposto, heterodeterminado, orientado por uma racionalidade estranha: a racionalidade do capital. Por isso, Marx afirma

que o trabalhador só se sente "fora de si" quando está no trabalho, e só se sente "em si" quando está fora dele. Essa inversão revela que a alienação espiritual não é um fenômeno secundário, mas estrutural: o trabalhador é separado de sua própria atividade consciente, de sua capacidade de orientar sua ação segundo seus próprios fins.

O trabalho exterior, portanto, é a forma mais clara da objetificação espiritual: aquilo que deveria ser a expressão da subjetividade — o trabalho como atividade vital — transforma-se em atividade estranha, que domina o sujeito e o submete. A consciência, que deveria ser força orientadora da ação, torna-se mero instrumento funcional no processo de valorização do valor. O trabalhador não somente perde o produto; perde a si mesmo enquanto ser consciente, enquanto ser espiritual.

Essa perda espiritual é decisiva para Marx porque ela revela que o capitalismo não aliena somente o corpo, mas também a consciência, a subjetividade e a atividade intelectual do trabalhador. A alienação espiritual é, portanto, a forma mais profunda da alienação: ela atinge o núcleo da vida humana, aquilo que faz do trabalho uma atividade propriamente humana.

Como indicado no item 2, o distanciamento das fases do processo de trabalho produzido pelo capital — aquilo que os antigos ofícios preservavam como unidade entre concepção e execução — passou a restringir o domínio do conhecimento à mera execução física e corporal repetitiva. A divisão capitalista do trabalho separa o saber do fazer, concentrando o conhecimento aplicado à produção nas mãos do capital e reduzindo o trabalhador à repetição de movimentos fragmentados.

Essa reorganização compromete diretamente a dimensão espiritual do trabalho, isto é, sua dimensão intelectual e subjetiva. O trabalho deixa de ser compreendido como esforço humano integral, que envolve corpo, consciência, intenção, criatividade e finalidade. Para o processo produtivo funcionar segundo a lógica da valorização, é necessário abstrair todas as qualidades humanas — intelectuais, morais,

sentimentais — reduzindo o trabalhador a movimentos universais, repetidos e alienados.

Essa abstração não é somente técnica; é ontológica. Ao retirar do trabalhador sua capacidade de conceber, projetar e orientar sua própria atividade, o capital expropria sua força espiritual, sua consciência e sua interioridade. O trabalho, que deveria ser expressão da vida humana integral, torna-se atividade exterior, heterodeterminada, estranha ao sujeito. A alienação espiritual aparece, assim, como consequência direta da separação entre trabalho manual e intelectual: o trabalhador perde não somente o produto do seu trabalho, mas também a subjetividade que anima sua ação, sua força motriz.

Visto que essa perda da dimensão espiritual só ocorre no processo de produção capitalista, é necessário contrastá-la com formas anteriores de trabalho. Diferentemente do trabalhador fabril, o tecelão artesanal preservava a unidade entre concepção e execução, determinando ele o próprio ritmo, o tempo e o sentido de sua atividade. Como descreve Friedrich Engels em A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra (p. 46), o tecelão "às vezes podia economizar e arrendar um pequeno pedaço de terra, que cultivava nas horas livres, escolhidas segundo sua vontade, posto que ele mesmo determinava o tempo e a duração de seu trabalho".

Esse exemplo evidencia que, antes da subsunção real do trabalho ao modo de produção capitalista, o trabalhador mantinha controle sobre o processo produtivo e, portanto, sobre sua dimensão espiritual — sua capacidade de pensar, decidir, projetar e orientar sua própria atividade. O trabalho artesanal não separava o saber do fazer; não fragmentava a ação; não expropriava a consciência. O tecelão era sujeito de sua atividade, e não mero executante na esteira de produção de movimentos impostos externamente.

Com a produção capitalista, essa unidade é destruída. O trabalhador perde o domínio sobre o tempo, o ritmo e o sentido de sua ação. A divisão do trabalho e a mecanização fragmentam a atividade, restringindo o trabalhador à execução corporal e retirando dele o domínio intelectual que antes lhe pertencia. A dimensão espiritual do

trabalho — sua interioridade consciente — é expropriada e apropriada pelo capital, que concentra o conhecimento, o planejamento e a direção do processo produtivo.

Assim, o contraste entre o tecelão artesanal e o trabalhador fabril revela que a alienação espiritual não é somente uma categoria teórica, mas uma realidade histórica: o capitalismo retira do trabalhador aquilo que fazia do trabalho uma atividade humana integral — sua consciência, sua subjetividade e sua capacidade de orientar sua própria ação.

No modo de produção capitalista, é quebrada a integralidade harmônica do trabalho que, nas formas pré-capitalistas, não degenerava o trabalhador, mas lhe proporcionava vida, dignidade e autonomia. O trabalhador artesanal — como o tecelão descrito por Engels — não era um proletário despossuído dos meios de produção; preservava o controle sobre o tempo, o ritmo e o sentido de sua atividade. Essa integralidade lhe assegurava uma vida honesta, tranquila, piedosa e honrada, sustentada pelo trabalho integral, que articulava corpo e espírito, execução e concepção, materialidade e subjetividade.

Com o advento do capitalismo, essa integralidade é destruída. Como afirma o Manifesto do Partido Comunista (p. 42), a burguesia "não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais". Essa transformação contínua abala todo o sistema social e obriga os indivíduos a encarar a vida sem aspirações idílicas, pois o tempo para isso — o tempo da vida espiritual, contemplativa, subjetiva — é sequestrado pelo modo de produção capitalista.

O que se perde, portanto, não é somente o controle sobre o processo produtivo, mas a própria dimensão humana subjetiva, a dimensão espiritual (intelectual) da existência. O trabalhador é reduzido à dimensão físico-orgânica, transformado em força mecânica de trabalho manual repetitivo. Sua dimensão espiritual — o intelecto, a moral, a consciência, o desejo, a vontade, os sentimentos, as emoções

— é degradada, fragmentada e subordinada à lógica da valorização do valor.

Assim, o capitalismo não aliena somente o corpo; aliena a consciência, a subjetividade e a atividade intelectual do trabalhador. A degeneração espiritual é, portanto, a forma mais profunda da alienação: ela atinge o núcleo da vida humana, aquilo que fazia do trabalho uma atividade integral, plena e verdadeiramente humana.

Ao expor essa situação contraditória, Marx afirma nos Manuscritos econômico-filosóficos (p. 03) que "o trabalhador põe a sua vida no objeto, e sua vida, então, não mais lhe pertence, porém, ao objeto". Essa formulação revela o núcleo da alienação: o trabalhador transfere ao produto não somente sua força física, mas também sua vida espiritual, sua consciência, sua capacidade de pensar e orientar sua própria atividade, isto é, o trabalhador existe no próprio produto do seu trabalho – a mercadoria agora alienada de si porque não lhe pertence mais. Quanto mais se produz, mais se desfaz o sentido de pertencimento e integralidade; instala-se a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre objetividade e subjetividade, entre corpo e espírito.

Para ratificar essa consequência, Engels descreve, de modo quase antitético, como era a vida dos trabalhadores na manufatura artesanal:

> Assim, os trabalhadores sobreviviam suportavelmente e levavam uma vida honesta e tranquila, piedosa e honrada; sua situação material era bem superior à de seus sucessores: não precisavam matar-se de trabalhar, não faziam mais do que desejavam, no entanto, ganhavam para cobrir suas necessidades e dispunham de tempo para um trabalho sadio em seu jardim ou em seu campo [...] (p. 46).

Nesse estágio, o trabalho não se configurava somente como meio de subsistência física; ele preservava a integralidade humana, articulando corpo e espírito, execução e concepção, materialidade e subjetividade. O trabalhador mantinha domínio sobre o tempo, o ritmo

e o sentido de sua atividade — e, portanto, preservava sua dimensão espiritual, sua consciência, sua interioridade integralmente.

Com a Revolução Industrial, essa integralidade é destruída. A maquinaria, a produção capitalista e a divisão extrema do trabalho não somente expropriam o trabalhador dos meios de produção, mas também de sua própria dimensão espiritual. O trabalhador torna-se sujeito de pouco valor, mais grosseiro, bárbaro, decaindo em inteligência — intelectual, cognitiva e subjetiva. Ele se desumaniza, contradizendo o princípio que até então definia o trabalho como atividade humana integral, possibilitando o desenvolvimento omnilateral.

O Manifesto do Partido Comunista (p. 42) explicita essa ruptura ao afirmar que a burguesia "não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais". Essa transformação contínua abala todo o sistema social e obriga os indivíduos a encarar a vida sem aspirações idílicas, pois o capitalismo sequestra o tempo da vida espiritual — o tempo da contemplação, da reflexão, da subjetividade.

O trabalhador é reduzido à dimensão físico-orgânica, transformado em força mecânica de trabalho manual repetitivo. Sua dimensão espiritual — o intelecto, a moral, a consciência, o desejo, a vontade, os sentimentos, as emoções — é degradada e subordinada à lógica da valorização do valor. O trabalho deixa de ser esforço humano integral e é mera execução alienada.

Assim, o capitalismo não aliena somente o corpo; aliena a consciência, a subjetividade e a atividade intelectual do trabalhador. A alienação espiritual é, portanto, a forma mais profunda da alienação: ela atinge o núcleo da vida humana, aquilo que fazia do trabalho uma atividade integral, plena e verdadeiramente humana.

Engels prossegue, agora referindo-se à burguesia inglesa — em especial à burguesia liberal — para mostrar que, para ela, o mundo e ela mesma só existem em função do dinheiro. Sua vida reduz-se ao ato de conseguir dinheiro e às benesses que dele derivam, movida por

um egoísmo que alimenta a sanha de acumular riqueza, o ter. Ele afirma:

> [...] a única felicidade de que desfruta é ganhar dinheiro rapidamente e o único sofrimento que pode experimentar é perdê-lo. Essa avidez, essa sede de dinheiro, impede a existência de quaisquer manifestações do espírito humano que não estejam maculadas por ela. (p. 307).

O que seriam essas "manifestações do espírito humano" senão a dimensão intelecto-moral, subjetiva, aquilo que constitui a interioridade consciente do ser humano? É precisamente essa dimensão que Engels identifica como sufocada na vida burguesa — e, ao mesmo tempo, usurpada do operário. O burguês rouba do trabalhador não somente suas forças físicas, mas também suas forças espirituais: sua consciência, sua capacidade de pensar, desejar, sentir, orientar sua própria ação.

Todas as relações humanas são subordinadas ao imperativo sacrossanto do lucro, da usura, da acumulação. Tudo o que não contribui para esse fim é considerado desnecessário. Por isso, as condições humanas subjetivas dos operários — sua vida espiritual, sua interioridade, sua dignidade — não significam nada para o burguês, egoísta e insensível, que defende que os indivíduos têm o direito somente de existir, e não de ser.

Essa oposição entre a vida burguesa e a vida operária reforça o núcleo da crítica marxiana: o capitalismo não aliena somente o corpo do trabalhador; aliena sua consciência, sua subjetividade e sua dimensão espiritual. Ao mesmo tempo, ele degrada a própria burguesia, que perde qualquer manifestação autêntica do espírito humano, reduzindo-se à lógica do dinheiro.

Destarte, as relações derivadas do processo de trabalho no sistema de produção capitalista se estruturam por categorias econômicas. A categoria humana — a dimensão subjetiva, espiritual e moral presente no trabalho social — é excluída da relação entre capital e trabalho. Eis por que Marx trata da alienação: porque o capitalismo

suprime a integralidade humana do trabalho, reduzindo-o à mera função econômica e material.

Em mais um trecho dos Manuscritos econômico-filosóficos, Marx explicita o papel do trabalho no processo de produção capitalista ao afirmar (p. 04) que "o trabalho humano produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador". Essa privação não se limita às condições materiais — moradia, saneamento, saúde orgânica — mas atinge também a dimensão intelectual, marcada pela ausência de lazer (ócio), de educação, de vida contemplativa. Trata-se da privação da própria condição humana: a privação de ser humano.

O trabalhador é privado do tempo necessário para desenvolver sua interioridade, sua consciência, sua vida espiritual. O capitalismo sequestra o tempo da contemplação, da reflexão, da formação intelectual, reduzindo o trabalhador à dimensão físico-orgânica, à força mecânica de trabalho manual repetitivo. A dimensão espiritual — o intelecto, a moral, a consciência, o desejo, a vontade, os sentimentos, as emoções — é degradada e subordinada ao imperativo da valorização do valor.

Assim, o que Marx denuncia é que o capitalismo não aliena somente o corpo do trabalhador; aliena sua consciência, sua subjetividade e sua dimensão espiritual. A privação espiritual é, portanto, a forma mais profunda da alienação: ela atinge o núcleo da vida humana, aquilo que fazia do trabalho uma atividade integral, plena e verdadeiramente humana.

É essa a tônica empreendida na análise marxiana que culmina especificamente na relação entre trabalho e capital: o trabalho manual, mecânico, repetitivo e suas consequências — perda de segurança, degradação espiritual e intelectual — e a venda da força de trabalho que institui a própria proletarização do antigo tecelão. O trabalhador, agora proletário, nasce com a introdução das máquinas; passa a viver exclusivamente do salário; é inserido no processo de divisão industrial do trabalho, na conversão de instrumentos em máquinas e de oficinas em fábricas que requisitam somente a dimensão manual, mecânica, reduzida a movimentos básicos e repetitivos. Sua relação com o

trabalho deixa de ser humana, sendo determinada por uma categoria puramente econômica.

Marx observa essa devastação no Livro II de O Capital, capítulo XIII, ao afirmar:

> Mas a devastação intelectual, artificialmente produzida pela transformação de pessoas imaturas em meras máquinas de produção de mais-valia [...] obrigou, finalmente, até mesmo o Parlamento inglês a fazer do ensino primário a condição legal para o uso 'produtivo' de crianças com menos de 14 anos em todas as indústrias sujeitas às leis fabris (p. 33).

Essa passagem é decisiva porque mostra que a alienação espiritual não é somente uma consequência indireta do capitalismo; ela é produzida artificialmente. O trabalhador — e aqui Marx fala inclusive das crianças — é transformado em máquina de produção de mais-valia.A devastação intelectual não é natural; é fabricada pelo capital. Marx distingue essa devastação da "ignorância natural", que deixa o espírito ocioso sem destruir sua capacidade de desenvolvimento. A devastação capitalista, ao contrário, destrói a fecundidade natural do espírito humano.

O capitalismo, portanto, não somente expropria o trabalhador dos meios de produção; expropria sua dimensão espiritual, sua capacidade de pensar, aprender, desenvolver-se, orientar sua própria ação. A proletarização é, antes de tudo, uma desespiritualização: o trabalhador perde o domínio do conhecimento aplicado à produção, perde sua autonomia intelectual, perde sua subjetividade consciente. O trabalho deixa de ser esforço humano integral e torna-se mera execução alienada.

Assim, o que Marx denuncia é que o capitalismo não aliena somente o corpo; aliena a consciência, a subjetividade e a dimensão espiritual do trabalhador. A devastação espiritual é, portanto, a forma mais profunda da alienação: ela atinge o núcleo da vida humana, aquilo que fazia do trabalho uma atividade integral, plena e verdadeiramente humana.

A expressão "devastação intelectual" empregada por Marx revela que a alienação não se limita à dimensão física do trabalhador. Se há devastação intelectual, por dedução, há também devastação de outra dimensão humana: a dimensão corporal, material, física e orgânica, isto é, a dimensão manual. Marx está mostrando que o capitalismo destrói simultaneamente as duas dimensões do trabalho — a manual e a espiritual — e que essa destruição é produzida artificialmente pelo modo de produção capitalista.

Além disso, quando Marx menciona a "ignorância natural", ele indica que o simples fato de uma criança não ir à escola já causa um mal. Contudo, esse mal é natural, não destrói a fecundidade do espírito. O que o capitalismo faz é muito mais grave: ele vilipendia, mutila e degrada o indivíduo, não somente em sua dimensão corporal, mas também em sua dimensão espiritual (intelectual). A exploração da força de trabalho infantil — e, por extensão, da força de trabalho adulta — não atinge somente o corpo; atinge a consciência, a subjetividade, a capacidade de pensar, aprender, desejar, orientar a própria ação.

O capitalismo, portanto, produz uma devastação espiritual: ele destrói a interioridade consciente do trabalhador, sua capacidade de desenvolvimento intelectual, sua fecundidade subjetiva. A criança transformada em máquina de produção de mais-valia perde não somente sua saúde física, mas também sua vida espiritual — sua possibilidade de formar-se, de contemplar, de aprender, de desenvolver sua consciência. A alienação espiritual é, assim, a forma mais profunda da alienação: ela atinge o núcleo da vida humana, aquilo que faz do trabalho uma atividade integral.

Por isso, Marx distingue claramente a "ignorância natural" — que deixa o espírito ocioso, mas intacto — da devastação intelectual produzida pelo capital, que destrói a consciência, a subjetividade e a dimensão espiritual do trabalhador. A exploração capitalista não aliena somente o corpo; aliena o espírito, a interioridade, o intelecto — aquilo que Marx e Engels compreendem como a dimensão propriamente humana do trabalho.

Não encontramos aqui qualquer dimensão metafísica em Marx ao empregar termos que parecem sugerir uma dicotomia entre corpo e espírito (intelecto-racional). Essa aparência não se sustenta, pois seu método de apreensão da realidade — o materialismo histórico — o distancia completamente dos metafísicos. Assim, mesmo quando Marx utiliza categorias como corpo e espírito, ele o faz dentro de uma análise materialista, sem recorrer a dualismos ontológicos.

Nesse sentido, Marx mostra que a maquinaria introduz uma habilidade cada vez mais pormenorizada e específica, esvaziando o operador e reduzindo-o ao domínio de operações cognitivas elementares. A dimensão espiritual — o intelecto — torna-se ínfima e secundária diante da ciência incorporada às máquinas, que concentram as forças da natureza e do trabalho social em massa. Essas forças corporificadas no sistema de máquinas constituem o poder do "patrão", isto é, do capitalista, cujo domínio técnico e monopólio da maquinaria se fundem em sua própria consciência.

Por isso, esse patrão proclama com desprezo aos "braços" que o trabalho deles é "uma espécie muito baixa de trabalho qualificado". Marx reforça essa ideia ao afirmar que, sob a maquinaria, *"a maquinaria do patrão desempenha, de fato, um papel muito mais importante no negócio da produção do que o trabalho e a habilidade do operário"* (p. 54). Aqui se evidencia a redução do trabalhador à dimensão manual e mecânica, enquanto sua dimensão espiritual — intelectual, cognitiva e subjetiva — é anulada.

Isso demonstra a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e confirma a crítica de Marx e Engels à forma como o trabalho social se constitui no processo de produção capitalista. O capitalista não se apropria somente das habilidades técnicas e corporais do trabalhador; apropria-se também de seu intelecto, de seu espírito, reduzindo-o à condição de "soldado raso da indústria", subjugado pelos interesses egoísticos do burguês.

Nesse sentido, Marx conclui que o proletário só se sente livremente ativo em suas funções primárias, animais — comer, beber, procriar — funções físico-orgânicas requisitadas pela dimensão manual

do trabalho. No máximo, também em sua residência ou no próprio embelezamento pessoal. Já em suas funções humanas, isto é, espirituais, intelecto-morais, ele é reduzido a um animal, a uma coisa, a uma mercadoria, evidenciando a completa degradação da dimensão espiritual do trabalho.

Esse trecho confirma novamente o foco da análise marxiana:

> A configuração autonomizada e alienada que o modo de produção capitalista imprime em geral às condições de trabalho e ao produto do trabalho em confronto com o trabalhador desenvolve-se, pois, com a maquinaria, numa antítese completa (p. 63).

Isto é, a maquinaria intensifica a autonomização e alienação das condições de trabalho frente ao trabalhador, evidenciando que o sistema de máquinas não somente separa o trabalhador do produto, mas o confronta como força estranha.

Em "O Capital", Marx aprofunda essa crítica ao mostrar que o meio de trabalho — a maquinaria — "mata o trabalhador", substituindo músculos por vapor como força motriz. As exigências do processo produtivo tornam-se limitadas a operações cognitivas elementares, reduzindo o operário à dimensão manual e mecânica (p. 103). Aqui se confirma a tese já desenvolvida: a maquinaria não só expropria a força física, mas também aniquila a dimensão espiritual, degradando o intelecto e a subjetividade do trabalhador.

Esse trecho reforça a crítica de Marx à livre devastação do ser humano produzida pelo capitalismo. Ao tratar do trabalho infantil, ele mostra que seus efeitos não se limitam ao corpo, mas atingem também a dimensão espiritual do indivíduo. Karl Marx, em O Capital — especificamente no Livro I, na parte dedicada à maquinaria e grande indústria, capítulo XIII, afirma:

> Assim que se tornam velhos demais para seu trabalho infantil, portanto, o mais tardar aos 17 anos, são despedidos da tipografia. Tornam-se recrutas da criminalidade. Algumas tentativas de arranjar-lhes ocupação noutro lugar fracassaram em face de sua

> ignorância, embrutecimento, degradação física e espiritual. (p. 113).

Aqui se evidencia que o trabalho infantil gera ignorância, embrutecimento e degradação física e espiritual. Ou seja, não destrói somente o corpo, mas também o intelecto, a consciência, a subjetividade — confirmando que a exploração capitalista mutila simultaneamente a dimensão corporal e a dimensão espiritual do trabalhador.

Com base nessa crítica ao modo de produção capitalista, Marx observa que homens, mulheres e crianças são subjugados de forma tão perversa que a exploração não atinge somente a dimensão material, física, corporal (trabalho manual), mas alcança também a essência humana, a dimensão espiritual (intelectual). Ele afirma em O Capital, no Livro I, capítulo XIII, na parte dedicada à maquinaria e grande indústria (p. 117): "[...] forma capitalista espontaneamente brutal, na qual o trabalhador comparece para o processo de produção e não o processo de produção para o trabalhador [...]".

Ou seja, o processo produtivo existe exclusivamente para o acúmulo ilimitado de mais-valia, lucro e riqueza, sempre em detrimento das condições de vida e trabalho dos operários. Independentemente do grau de exploração, o capitalismo degrada simultaneamente a condição humana objetiva (corporal) e subjetiva (espiritual), reduzindo o trabalhador à função mecânica e anulando sua dimensão intelectual.

Portanto, Marx, em cada momento de sua crítica ao capitalismo, não poderia limitar-se a comentar somente a dimensão corporal do trabalho — a exploração física, manual, mecânica. Sua análise vai além dessa dimensão porque o trabalho, para Marx, é visto na perspectiva ontológica, como expressão da totalidade humana e fundamento de um possível desenvolvimento omnilateral. Por isso, ele identifica também a mutilação da dimensão espiritual (intelectual), submetida ao egoísmo e ao egocentrismo do burguês.

Assim, quando Marx descreve a alienação, ele evidencia que o capitalismo não destrói somente o corpo do trabalhador, mas também seu intelecto, sua capacidade de pensar, julgar, criar, contemplar e

orientar sua própria ação. A crítica marxiana, portanto, alcança a essência humana — a dimensão espiritual — que o capitalismo submete e degrada.

Nesse processo de transformação da produção, ocorre uma alteração profunda dos princípios do trabalho. Como afirma Engels na Dialética da Natureza no Capítulo (p. 17–25): "O papel do trabalho na transformação do macaco em homem" *foi o trabalho que permitiu ao homem desenvolver suas habilidades físicas (trabalho manual) e cognitivas (trabalho intelectual), fazendo-se humano*. No entanto, no contexto da produção capitalista, esse princípio se inverte. Marx mostra que o ato de produzir por meio do trabalho — que antes humanizava o homem ao transformar a natureza e, simultaneamente, a si mesmo — muda de sentido. Agora, o trabalhador deve adaptar-se à intensidade e ao ritmo da produção, tornando-se um mero apêndice da maquinaria. Essa inversão do princípio fundamental do trabalho transforma o homem em escravo do processo produtivo, conduzindo-o à degeneração e alienação físico-corporal e intelecto-moral.

Na sua análise crítica, Marx não realiza somente uma análise econômica; trata-se, fundamentalmente, do emprego do método materialista histórico-dialético, que permite uma compreensão contextual e totalizante do processo produtivo. Consequentemente, esse método possibilita pensar para além do aumento da produção e da extração da mais-valia, evidenciando como o capitalismo impõe uniformidade (movimento repetitivo), regularidade (racionalização), ordem e economia. Marx demonstra que o estímulo técnico gerado pela limitação e regulamentação da jornada de trabalho intensifica a anarquia e as catástrofes da produção capitalista em seu conjunto, bem como a intensidade do trabalho e a concorrência entre a maquinaria e o trabalhador.

Consequentemente, os efeitos dessa dinâmica se reverberam sobre o ser humano explorado pelo capital: o espírito do capital, isto é, a essência do capitalismo, atua inclusive na degradação dos traços infantis, juvenis e femininos do ponto de vista físico, assim como na

degradação intelecto-moral e nas condições sociais que rompem os laços familiares, produzindo desumanização.

Novamente, Marx emprega o termo *espírito* no sentido de essencial, subjetivo, intelectual — aquilo que está para além das determinações meramente objetivas, materiais e corporais.

Quando Marx analisa os efeitos da legislação fabril de 1867 em O Capital, Livro I, no capítulo dedicado à maquinaria e à grande indústria, ele demonstra preocupação em saber se esse arcabouço jurídico protege realmente a criança, o jovem e a mulher ou se, ao contrário, funciona como um novo instrumento de intensificação da exploração. Marx observa:

> Se a generalização da legislação fabril tornou-se inevitável como meio de proteção física e espiritual da classe operária, ela, por outro lado, generaliza e acelera, como já foi aventado, a metamorfose de processos de trabalho esparsos realizados em pequena escala em processos de trabalho combinados e em larga escala social, portanto a concentração do capital e o domínio exclusivo do regime de fábrica (p. 130).

Ou seja, mesmo quando surge como proteção "física e espiritual", a legislação fabril acaba acelerando a concentração do capital, ampliando o domínio do regime de fábrica e reforçando a lógica de exploração. Marx mostra que a lei, ao mesmo tempo em que limita formalmente abusos, estimula a reorganização técnica do processo produtivo, ampliando a subordinação do trabalhador — inclusive crianças, jovens e mulheres — ao ritmo e à intensidade da maquinaria.

Em Marx, utiliza novamente o termo espiritual com o mesmo sentido que lhe atribuiu anteriormente: o ser humano é constituído integralmente, articulando duas dimensões — a físico-orgânica (trabalho manual) e a espiritual (trabalho intelectual, moral e social, isto é, a dimensão cultural que se forma nas relações entre os indivíduos enquanto seres sociais). Em outras palavras, o "espiritual" em Marx designa a subjetividade produzida nas relações materiais.

Em "O Capital", Livro I, Capítulo VII — "O processo de trabalho e o processo de valorização" (p.173) —, Marx define o trabalho como "um processo entre o homem e a natureza, no qual o homem põe em movimento suas forças físicas e espirituais.", ou seja, uma atividade que mobiliza simultaneamente forças físicas (dimensão corporal) e forças espirituais (geistige Kräfte), isto é, capacidades intelectuais, imaginativas, planejadoras, conscientes e morais.

A formulação expressa a concepção ontológica de Marx: o trabalho envolve a totalidade do ser humano — corpo e espírito — e, ao transformar a natureza, transforma também o próprio trabalhador. Em O Capital, Livro I, Capítulo XIII ("A maquinaria e a grande indústria"), Marx mostra que a produção capitalista industrial rompe a unidade entre cidade e campo e, assim, "destrói simultaneamente a saúde física dos trabalhadores urbanos e a vida espiritual dos trabalhadores rurais" (p. 132). No campo, a vida possuía ritmo e intensidade próprios, permitindo ao artesão viver tanto do ofício quanto da relação com a terra e dos momentos de ócio; o processo de trabalho capitalista, porém, destrói essas condições de metabolismo entre ser humano e natureza. A restauração da integralidade humana exige, portanto, que a produção social seja orientada ao pleno desenvolvimento do ser.

Karl Marx e Friedrich Engels, com base em "O Capital", Livro I, Capítulo XIII (p. 132), onde Marx analisa a ruptura entre cidade e campo e a destruição físico-espiritual do trabalhador; em O Capital, Livro I, Capítulo VII (p. 173), onde define o trabalho como unidade de forças físicas e espirituais; e em A Ideologia Alemã, na seção sobre a divisão do trabalho (p. 39–43), onde tratam da formação do homem integral ou omnilateral, afirmam que a reintegração do ser humano só é possível quando a produção for restabelecida em seu sentido essencial, isto é, quando se tornar verdadeiramente social; somente então o homem poderá ser reintegrado em sua integralidade físico-orgânica e espiritual (físico-orgânica, intelecto-moral e social). Isso implica revolucionar o meio de trabalho que, no capitalismo, funciona como instrumento de subjugação, exploração e pauperização do trabalhador, con-

vertendo a combinação social dos processos de trabalho em opressão organizada contra sua vitalidade, liberdade e autonomia, negando-lhe qualquer possibilidade de uma vida relativamente contemplativa, não subordinada à produção de mais-valia, mas orientada à valorização do homem integral — omnilateral.

Cada progresso capitalista converte-se na arte de saquear o trabalhador. Como escreve Karl Marx em "O Capital", Livro I, Capítulo XIII (p. 133, ed. Civilização Brasileira, 1971), a produção capitalista "*só desenvolve a técnica e a combinação do processo de produção social ao minar simultaneamente as fontes de toda a riqueza: a terra e o trabalho*".

Nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844 (p. 5, 2004), Marx analisa a autoalienação derivada do trabalho no processo de produção capitalista, que separa trabalho manual de trabalho intelectual e impede o sujeito de se reconhecer como ser, pois sua capacidade física-orgânica e espiritual (intelecto-moral e social) é subsumida na relação entre trabalho e capital.

Daí a formulação em que Marx descreve a relação do trabalhador com sua própria atividade como algo estranho e hostil: "a relação do trabalhador com sua própria atividade humana como algo estranho e não pertencente a ele mesmo, atividade como sofrimento (passividade), vigor como impotência, criação como emasculação, a energia física e mental pessoal do trabalhador, sua vida pessoal [...] como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele e não pertencente a ele" (p. 5, 2004).

Deste modo, Karl Marx quer dizer que todo esse processo compromete os elementos constitutivos da natureza subjetiva e espiritual do homem, seu meio intelectual de vida, que deveria prepará-lo para o prazer e a perpetuação de sua existência. Essa compreensão decorre de sua análise nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844 (cf. seção sobre a alienação), onde Marx demonstra que a natureza humana se realiza simultaneamente na dimensão física e objetiva (trabalho manual) e na dimensão espiritual e subjetiva (trabalho intelectual). E, como também desenvolve em O Capital, Livro I (especialmente nos capítulos VII e XIII), essa unidade não é concebida numa perspectiva

epistemológica idealista nem binarista, mas como universalidade e indivisibilidade: dimensões interdependentes que formam uma unidade dialética e histórica.

Nessa passagem dos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844 (p. 6, 2004), Karl Marx deixa evidente a premissa do ser universal e interdependente em relação à natureza. Ao afirmar que "a vida física e mental do homem e a natureza são interdependentes", Marx sustenta que essa interdependência nada mais é do que a natureza relacionando-se consigo mesma, pois o homem é parte constitutiva dela. Essa formulação reforça sua concepção de que a natureza humana não se divide entre um polo físico-objetivo (trabalho manual) e outro espiritual-subjetivo (trabalho intelectual) como instâncias separadas — perspectiva idealista ou binarista —, mas se realiza como unidade dialética, histórica e interdependente, na qual ambas as dimensões se constituem mutuamente.

Essa é a verdadeira questão que buscamos evidenciar nos escritos de Karl Marx e Friedrich Engels: o uso e o sentido do termo espiritual não caracterizam nenhuma corrente idealista, mas expressam o fundamento do materialismo histórico, no qual a dimensão espiritual do homem é entendida como parte de sua natureza social, histórica e objetiva. Nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844 (cf. p. 5–6, 2004), Marx demonstra que, no processo de produção capitalista, a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual aliena a natureza humana integral, rompendo a unidade físico-orgânica e espiritual que constitui o ser social. Em "O Capital", Livro I (especialmente nos capítulos VII e XIII), Marx aprofunda essa análise ao evidenciar que o trabalhador se aliena também da própria natureza, pois o processo de trabalho — que historicamente humanizou o homem ao mediar sua relação com a natureza — é invertido no capitalismo: transforma-se em mecanismo de subsunção do homem ao capital, produzindo um movimento contrário, no qual a atividade vital se converte em fonte de alienação e perda de autonomia.

O trabalho que humaniza se ordena, como afirma Karl Marx, num processo no qual o trabalho é atividade vital, vida produtiva,

expressão da essência humana enquanto ente-espécie. Todavia, no capitalismo, essa atividade aparece ao homem somente como meio para satisfazer uma necessidade básica: manter sua existência meramente física — garantindo, quando muito, uma existência servil.

Esse é um dos grandes questionamentos de Marx por significar a subsunção e a alienação do trabalhador, isto é, a separação do ser social de sua própria essência. Por isso, ele escreve nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844 (p. 6, 2004): "*A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais: só por esta razão ele é um ente-espécie*." Essa formulação reforça que, ao ser reduzido a mero instrumento de produção, o trabalhador perde a possibilidade de realizar sua atividade vital consciente, alienado de sua natureza humana integral e submetido ao movimento inverso daquele que historicamente o humanizou.

Todavia, Marx afirma que, enquanto não se romper a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual — isto é, enquanto persistirem as condições materiais que alienam o homem como ente-espécie (físico-orgânico, estético, intelecto-moral, ético, artístico, cultural e, portanto, social) — essa natureza humana integral não se realiza. Nesses termos, Marx escreve nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844 (p. 6, 2004) que "*o trabalho alienado inverte a relação, pois o homem, sendo um ser autoconsciente, faz de sua atividade vital, de seu ser, unicamente um meio para sua existência*". Trata-se, portanto, de uma existência fetichizada e alienada, na qual o trabalhador deixa de se afirmar como ser-espécie dotado de força motriz e razão (intelecto), reduzido à condição de instrumento de sobrevivência física sob a lógica da subsunção ao capital.

Por isso, Marx afirma que o homem se diferencia do animal. O animal constrói somente de acordo com os padrões e necessidades da espécie, enquanto o homem produz também segundo as leis do belo — isto é, para além da dimensão manual, numa esfera criativo-intelectiva, cognitiva e contemplativa. É essa capacidade de projetar, imaginar, criar e conferir forma consciente ao mundo que o constitui como ente-espécie, para além da dimensão físico-orgânica.

No capitalismo, porém, o trabalho é transformado em processo de alienação humana: ao separar suas duas dimensões — manual e intelectual —, o trabalhador é reduzido à satisfação de necessidades meramente físicas e orgânicas, alijado da capacidade de planejar, racionalizar, sentir, querer e desejar, isto é, de afirmar sua essência de ente-espécie.

Por isso, Karl Marx escreve nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844 (p. 7, 2004):

> O trabalho alienado afasta o objetivo da produção do homem, também afasta sua vida como espécie, sua objetividade real como ente-espécie, e muda a superioridade sobre os animais em uma inferioridade, na medida em que seu corpo inorgânico, a natureza, é afastado dele.

Essa formulação evidencia que, ao ser separado de sua atividade vital consciente, o homem perde sua objetividade como ser-espécie, sendo rebaixado à condição de mera existência física, inferior à própria animalidade que antes superava.

A contradição instaurada na sociedade capitalista — a luta de classes entre a burguesia, movida por interesses egoístas e pela concentração da riqueza, e o proletariado — só pode ser resolvida com a superação da burguesia enquanto classe e com a abolição de todos os antagonismos de classe, condição necessária para o resgate da qualidade humana. Contudo, Marx e Engels afirmam que levar esse processo a termo exige mais do que simples conhecimento teórico: requer uma revolução capaz de transformar por completo o modo de produção existente e, com ele, toda a ordem social vigente.

Essa formulação está diretamente vinculada ao princípio materialista desenvolvido em A Ideologia Alemã, onde Marx e Engels afirmam que:

> [...] o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o

> seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (p. 24, 2007).

Assim, a superação da alienação e da divisão de classes não pode ocorrer somente no plano das ideias, mas exige a transformação das condições materiais de existência que produzem e reproduzem a alienação, a exploração e a própria forma de consciência dominante.

Por isso, Marx afirma, na Contribuição à Crítica da Economia Política, que somente a ação orgânica dos proletários, enraizada nas relações materiais concretas, poderá transformar radicalmente o modo de produção existente. Essa ação não é espontânea nem meramente intelectual: ela deve ser orientada pela crítica econômica inglesa, pelo socialismo francês e pela filosofia alemã, síntese que Marx e Engels consideram capaz de resgatar o ser social como ser humano, como ente-espécie.

Essa formulação decorre do princípio materialista segundo o qual "o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral" e que "não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência" (A Ideologia Alemã, p. 24, 2007). Assim, a emancipação humana não pode ocorrer somente no plano das ideias, mas exige a transformação das condições materiais que produzem a alienação, a exploração e a própria forma de consciência dominante. Somente a revolução — entendida como mudança estrutural do modo de produção — pode restituir ao trabalhador sua condição de ente-espécie, rompendo a subsunção ao capital e restabelecendo a unidade entre atividade vital, consciência e sociabilidade humana.

À luz dessas formulações, torna-se evidente que a emancipação humana, tal como concebida por Marx e Engels, exige a superação das condições materiais que produzem a alienação, a divisão entre trabalho manual e intelectual e a subsunção do trabalhador ao capital. A análise desenvolvida buscou demonstrar que o termo Geist — traduzido como espírito — não expressa qualquer idealismo, mas

designa a dimensão espiritual-social do ser humano, inseparável de sua atividade vital consciente e de sua condição de ente-espécie. Assim, a recuperação dessa natureza humana integral depende de uma transformação radical do modo de produção e das relações sociais que o sustentam. Encerrada essa discussão, podemos agora avançar para algumas considerações finais que sintetizam o sentido mais amplo desta reflexão.

É imensa a satisfação de me arriscar a alçar voos mais altos e panorâmicos, lançar-me desfiladeiro abaixo. Quero crer que só assim os filhotes experimentam o prazer e a liberdade que o ato de voar proporciona, visto que o chão ou voos rasteiros não são da natureza das águias. Portanto, o prazer torna-se proporcional ao ato de arriscar-se, bem como o insucesso. Mas o que importa isso, quando nos alçamos rumo à liberdade? Sinceramente, nada.

Encontrar nas palavras do jovem e do velho Marx, e de seu mais fiel companheiro, o camarada Engels — que se despojou de sua condição material burguesa — um sentido dos termos empregados por eles para além dos lugares comuns é algo de grande valia. Buscou-se aqui mostrar que Geist não é idealismo, mas a dimensão espiritual-social do ser humano, produzida historicamente nas relações materiais. E, por isso mesmo, o desenvolvimento dessa consciência não é espontâneo: ele exige instrumentos políticos e educativos da classe trabalhadora — partidos, organizações, escolas — capazes de formar, orientar e elevar o ser social à altura de sua própria condição de ente-espécie.

Mostrá-los, portanto, mais que economistas, mais que filósofos: humanos, profundamente envolvidos com as causas daqueles desvalidos de toda sorte, os proletários, filhos da ganância da burguesia e de todos os seus lacaios e asseclas — homens que não veem senão cifrões em suas retinas e corpos capazes de produzir a riqueza e o lucro para si mesmos, a ser desfrutados nos círculos aristocráticos entre lordes e industriais.

A percepção sensível dessa dupla não se reduz somente aos sentidos corporais, mas, fundamentalmente, à via sensível da alma

humanizada, sintonizada e ordenada contra as injustiças sociais de seu tempo — o século XIX. Tempo em que a burguesia e a aristocracia inglesa se fartavam às custas da miséria e da degradação física e espiritual dos operários. Os antigos artesãos e agricultores, que tinham no trabalho manual e intelectual o modo mais digno de sobrevivência, extraído do cultivo da terra comunal e das atividades laborais nas oficinas junto aos seus oficiais, produziam num ritmo próprio, verdadeiramente humanizador.

Esse vilipêndio foi aquilo que Marx conseguiu expor tanto nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, elaborados na fase jovem, quanto em O Capital, escrito na fase madura. É a prova de que sua sensibilidade não se perdeu com o tempo, nem com a perseguição burguesa que lhe tirou quase todas as condições materiais de existência e, relativamente, abreviou sua vida e a de sua família. Sua crítica não nasce de um gabinete isolado, mas da percepção sensível — física, intelectual e espiritual-social — de um homem que viu de perto a degradação humana produzida pelo capitalismo industrial. E é justamente essa sensibilidade, esse Geist humanizado e insurgente, que atravessa toda a sua obra e que o mantém fiel à causa dos trabalhadores até o último suspiro.

Perceber em Marx e Engels uma dimensão humana é, antes de tudo, valorizar seus construtos intelectuais, produzidos no mais sincero compromisso com a classe que foi obrigada a alienar-se de seus bens materiais — a posse da terra, dos meios de produção, dos instrumentos de trabalho — e, sobretudo, de si mesma, espiritualmente. Despossuído de tudo isso, o proletariado foi lançado ao pauperismo e à vadiagem sem precedentes, sem direito de reivindicar qualquer proteção: o Estado lhe oferecia somente uma guarida mínima. Ao perceber essa realidade, Marx e Engels afirmaram no Manifesto do Partido Comunista (Boitempo, 2010, p. 42) que esse Estado não é outra coisa senão o "comitê político da burguesia", cujas leis e instituições existem para preservar seus interesses e perpetuar sua dominação.

É a partir dessa constatação que Karl Marx e Friedrich Engels chegam à conclusão de que o resgate desse ser indivisível — a omnilateralidade humana — só pode ocorrer mediante a Revolução empreendida pela luta consciente e necessária dos operários enquanto classe revolucionária, especialmente na Inglaterra, onde o capitalismo industrial havia alcançado seu grau mais avançado. Embora essa prédica histórica não tenha se confirmado, permanece a essência de sua crítica: o capitalismo, o burguês e seu egoísmo constituem a grande chaga humana. Resta, portanto, a esperança de que somente o Comunismo transforme o egoísmo e o orgulho em convivência harmônica, que respeite a individualidade e a integralidade humana, física e intelectualmente — de cada qual segundo suas capacidades, a cada qual segundo suas necessidades.

O ser humano não é um animal suplementado com uma razão, mas uma forma indivisível na qual o conteúdo dos pensamentos é interno aos sentimentos e à vivência prática. A verdadeira natureza humana deve ser compreendida como uma corrente única de vida, na qual nenhuma parte pode ser definida abstraindo-se das demais. Essa é a concepção materialista da história que leva Marx e Engels a rejeitarem a dicotomia iluminista — presente, por exemplo, em Hegel — entre espírito e natureza. Assim, não há qualquer realidade espiritual desencarnada, separada da vida material: o Geist é sempre expressão da prática humana, da sociabilidade, da atividade vital consciente e das condições históricas que a moldam.

Postular um princípio espiritual subjacente à natureza implica postular um sujeito cósmico, um Geist entendido como substância espiritual. A ideia de Geist foi, de fato, a melhor fórmula que os alemães puderam conceber para explicar a totalidade. Nossa análise, neste ponto, examinou brevemente certas implicações da filosofia de Hegel e conjecturou como ela pôde servir de referência — e ao mesmo tempo de contraponto — a um filósofo radical como Marx. Para Marx e Engels, o Geist não é uma entidade metafísica, mas a expressão histórico-material da atividade humana, inseparável da prática social, da produção da vida e da formação da consciência. É justamente essa

transposição do espírito idealista para a esfera da vida concreta que permite compreender o ser humano como unidade indivisível, cuja espiritualidade é sempre encarnada, social e histórica.

O desenvolvimento da noção de Geist como sujeito integrado — e não como entidade superior ao ser humano — oferece uma concepção de processo histórico que não pode ser explicada somente pelos propósitos humanos conscientes, mas, em Hegel, pelos propósitos maiores do próprio espírito cósmico. Essa formulação hegeliana, que postula um princípio espiritual subjacente à natureza, conduz à ideia de um sujeito metafísico que orienta o curso da história. A nossa análise examinou brevemente essas implicações e conjecturou como tal concepção pôde servir de referência — e ao mesmo tempo de contraponto — para um filósofo radical como Marx, que ressignifica o Geist ao situá-lo não no cosmos, mas na prática humana, na sociabilidade, na produção da vida e na história material.

Em suas famosas 11 Teses sobre Feuerbach, Marx afirma que "os filósofos somente interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo". Foi contra a interpretação idealista da história hegeliana que Marx protestou. No entanto, ele não rompeu com Hegel: subverteu-o, colocou-o de cabeça para baixo. No tomo I de O Capital, Marx afirma que seu "método dialético é não somente diferente do hegeliano, mas seu oposto direto". Ele acrescenta que "a mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede que ele tenha exposto suas formas gerais de movimento pela primeira vez de maneira abrangente e consciente", concluindo que "deve-se invertê-la, para descobrir o caroço racional no envoltório místico".

Essa inversão é decisiva para compreender o sentido de Geist em Marx e Engels: não mais espírito cósmico, não mais sujeito metafísico, mas a força espiritual-social da humanidade em sua prática concreta, histórica e transformadora.

Portanto, o emprego do termo Geist (espírito) por Marx e Engels subverte a lógica que ele possui na dialética metafísica de Hegel: o termo ganha reconexão com sua base material. Em Hegel, o espírito aparece apartado da realidade concreta; em Marx e Engels, não se trata

de um sentido diferente, mas de um modo diverso de apreensão e de uso devido ao emprego do método materialista histórico-dialético. Portanto, a diferença só é possível porque eles empregam a concepção materialista da história, que recoloca o espírito no interior da prática humana, da sociabilidade e da produção da vida. A questão, portanto, reside na forma histórica que o trabalho adquiriu sob o capital, por ser essa forma que determina a alienação do ser social e, ao mesmo tempo, a possibilidade de sua emancipação.

Portanto, o emprego do termo Geist (espírito) por Marx e Engels subverte a lógica que ele possui na dialética metafísica de Hegel: o termo ganha reconexão com sua base material. Em Hegel, o espírito aparece apartado da realidade concreta; em Marx e Engels, não se trata de um sentido diferente, mas de um modo diverso de apreensão e de uso. A diferença só é possível porque eles empregam a concepção materialista da história, que recoloca o espírito no interior da prática humana, da sociabilidade e da produção da vida. A questão, portanto, reside na forma histórica que o trabalho adquiriu sob o capital, por ser essa forma que determina a alienação do ser social e, ao mesmo tempo, a possibilidade de sua emancipação.

A partir desse percurso, torna-se claro que o sentido de Geist em Marx e Engels — enquanto dimensão espiritual-social do ser humano — não se realiza de modo espontâneo, mas exige a transformação das condições materiais e a formação de uma consciência capaz de orientar a ação coletiva. Essa consciência não emerge isoladamente: ela é produzida por instrumentos políticos e educativos da classe trabalhadora, como partidos, organizações sociais e instituições formativas que articulam teoria e prática. São esses meios que possibilitam ao proletariado desenvolver sua força espiritual-social, superar a alienação e afirmar-se como sujeito histórico.

Referências

ENGELS, Friedrich. *A dialética da natureza*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Tradução de B. A. Schumann; supervisão, apresentação e notas de José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MARX, Karl. *O capital. Livro II: o processo de circulação do capital*. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2007.

CAPÍTULO III
Capitalismo e Educação: determinações ontológicas, históricas e políticas

> Na evolução da produção capitalista, desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição, costume, reconhece as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes (Marx, 1977, p. 64).

Este capítulo, elaborado nos marcos do materialismo histórico-dialético, tem como objetivo discutir o processo de constituição da sociedade capitalista e seus desdobramentos na organização da escolarização formal. Analisa-se o surgimento e o desenvolvimento do capitalismo, bem como os modos pelos quais seus fundamentos e princípios estruturam a agenda que orienta a formulação das políticas educacionais, especialmente na América Latina e no Caribe. A reflexão baseia-se em pesquisa bibliográfica e dialoga com teóricos críticos da sociabilidade capitalista, buscando compreender como as formas de produção e reprodução do capital engendram relações sociais que produzem classes, aprofundam a alienação e subordinam a força de trabalho à lógica do valor de troca. Examina-se, ainda, como essas determinações incidem sobre a elaboração das políticas educacionais, contribuindo para a reprodução das desigualdades estruturais. O capítulo não pretende oferecer conclusões fechadas, mas propor reflexões que ampliem o entendimento crítico sobre a relação entre capitalismo e educação.

3.1 Capitalismo e políticas educacionais na América Latina.

O processo histórico de constituição da sociedade capitalista insere-se no que Marx sintetiza ao afirmar que "a história de todas as sociedades até hoje é a história da luta de classes" (Marx, 2014, p. 107).

As relações de exploração entre classes antagônicas sempre se organizaram em torno da disputa pelo poder, que, por sua vez, expressa posições sociais e privilégios historicamente construídos. O desenvolvimento do capitalismo acompanha a formação de estruturas políticas específicas — particularmente o Estado moderno — que regula e legitima as relações entre trabalhadores e proprietários dos meios de produção.

Diversos teóricos, desde economistas clássicos como Adam Smith e David Ricardo até filósofos críticos, analisaram as relações entre quem produz e quem se apropria do produto do trabalho. Suas reflexões, ainda que limitadas, contribuíram para compreender a origem da mais-valia, a exploração do trabalho e a alienação materializada na mercadoria, fundamento da riqueza capitalista.

Marx (1977, p. 15) afirma que a estrutura econômica da sociedade capitalista deriva da estrutura econômica da sociedade feudal, cuja dissolução liberou os elementos que permitiram a emergência do novo modo de produção. A passagem da propriedade comunal à propriedade privada — resultado da expropriação da base fundiária — transformou o camponês em trabalhador livre, "liberado" de suas terras e compelido a vender sua força de trabalho à indústria nascente (Marx, 1977, p. 36).

O capitalismo se organiza, desde o final do século XV e início do século XVI, em torno de princípios como liberdade de mercado, individualismo, propriedade privada, acumulação de capital, divisão social do trabalho e expropriação da terra. Marx (1977, p. 21) afirma que o prelúdio da revolução que criou a base do modo de produção capitalista ocorreu no último terço do século XV e nas primeiras décadas do século XVI.

Até então, o trabalho se constituía predominantemente como valor de uso, voltado à subsistência familiar. O produtor rural vivia da própria terra e do que dela extraía, alcançando modesto bem-estar. A expropriação da base fundiária, entretanto, transformou radicalmente essa relação: o resultado do trabalho ultrapassa o valor de uso e

converte-se em mercadoria, inaugurando o valor de troca como princípio organizador da produção (Marx, 1977, p. 16).

A transformação de pequenos proprietários em trabalhadores compelidos a vender sua força de trabalho e a adquirir no mercado seus meios de subsistência promove a divisão entre trabalho manual e intelectual e fetichiza a função ontológica do trabalho, agora subordinado ao capital (Marx, 1997, p. 39). A subsunção do trabalho ao capital e a expropriação dos meios de produção constituem o núcleo da acumulação primitiva, que inaugura a acumulação capitalista e a produção de mais-valia (Marx, 1997, p. 14). Como afirma Marx (1977, p. 64–65), "a coação das condições econômicas sela o domínio do capitalista sobre o trabalhador".

A seguir, apresentam-se, de forma sintética, as etapas que revelam o desenvolvimento do modo de produção capitalista e seus fundamentos. Trata-se de compreender esse processo como construção histórica, marcada pela historicidade, pela luta de classes e pelos interesses antagônicos que estruturam a sociabilidade moderna.

O capitalismo representa o movimento das contradições, síntese das formas de produção anteriores, e produz uma sociabilidade igualmente contraditória, dividida entre classe trabalhadora e classe capitalista. A superação dessas contradições não é automática nem determinista; depende do esgotamento das condições materiais de reprodução do capital e da ação política consciente da classe trabalhadora.

Embora o capitalismo enfrente crises cíclicas e sistêmicas, suas forças produtivas tendem a se reconfigurar, reorganizando ideologicamente e materialmente o modo de produção — caracterizando novas fases de desenvolvimento capitalista. Sua superação, portanto, só pode ocorrer por forças externas que potencializem suas contradições internas. As três fases de desenvolvimento do capitalismo serão apresentadas a seguir.

3.2 Breve resgate sobre as fases de desenvolvimento do capitalismo.

Para compreender o processo de desenvolvimento histórico do capitalismo, é necessário observar as diferentes formas pelas quais o modo de produção capitalista organiza a produção e regula suas relações sociais ao longo do tempo. Essa periodização não é rígida, mas analítica: cada fase expressa uma forma específica de acumulação, de organização do trabalho e de atuação do Estado, sempre marcada por contradições internas.

De modo geral, podemos identificar três grandes fases históricas do capitalismo. A primeira corresponde ao período mercantil e comercial, que integra a transição do feudalismo ao capitalismo e consolida os elementos iniciais da acumulação primitiva. A segunda é o capitalismo concorrencial ou industrial, caracterizado pela expansão das manufaturas, pela consolidação da fábrica e pela formação da classe trabalhadora assalariada. A terceira fase corresponde ao capitalismo monopolista e, posteriormente, neoliberal/financeirizado, marcado pela concentração do capital, pela financeirização da economia e pela reconfiguração do Estado segundo a lógica do mercado.

Essa breve periodização permite compreender como cada fase do capitalismo produz determinações específicas sobre a vida social, incluindo a educação, que se reorganiza conforme as necessidades de reprodução do capital em cada momento histórico.

3.3 O mercantilismo ou capitalismo comercial (fase pré-capitalista)

O período mercantilista, situado entre os séculos XV e XVII, corresponde a uma fase pré-capitalista que integra a transição do feudalismo ao capitalismo. Seu desenvolvimento está diretamente ligado às grandes navegações, à expansão marítima europeia e à incorporação violenta de colônias, que passaram a fornecer

matérias-primas de baixo custo — como metais preciosos, especiarias, madeira, açúcar, tabaco e café — destinadas ao comércio internacional.

Nessa etapa, ainda não se havia consolidado a produção capitalista baseada na exploração da força de trabalho assalariada. O lucro derivava principalmente da diferença entre preços de compra e venda, sustentada pela extração colonial e pela circulação mercantil. As metrópoles europeias importavam matérias-primas baratas das colônias e exportavam produtos manufaturados, garantindo uma balança comercial favorável, característica central da política mercantilista.

O pacto colonial impedia que as colônias manufaturassem seus próprios produtos e restringia o comércio exclusivamente à metrópole, assegurando o controle das rotas, das companhias de navegação e dos fluxos de mercadorias. Inglaterra, Portugal e Espanha organizaram poderosas companhias comerciais que se tornaram pilares do chamado "capitalismo comercial", expressão que designa o protocapitalismo anterior à consolidação da produção industrial.

Essa fase constitui parte essencial da acumulação primitiva, conforme analisada por Marx, ao criar as condições materiais, políticas e econômicas que possibilitarão, na etapa seguinte, a emergência do capitalismo concorrencial e da produção industrial.

3.4 Capitalismo concorrencial ou industrial

A fase concorrencial do capitalismo, também denominada capitalismo industrial, desenvolve-se a partir da Revolução Industrial, no final do século XVIII. Trata-se da primeira etapa plenamente capitalista, marcada pela transformação tecnológica dos processos produtivos, pela substituição do trabalho artesanal e doméstico pela produção manufatureira e, posteriormente, pela mecanização da fábrica. A introdução de máquinas, a divisão técnica do trabalho e a produção em larga escala redefinem profundamente as relações sociais.

Essa fase se apoia na ideologia do liberalismo, que emerge nos séculos XVII e XVIII como crítica à monarquia absoluta e como

expressão política da ascensão burguesa. O liberalismo afirma a liberdade individual, a igualdade jurídica e a propriedade privada como direitos naturais, rompendo com a concepção teocrática do poder e com a hierarquia social do feudalismo. A Revolução Francesa (1789) é o marco político desse processo, instituindo o Estado liberal burguês, cuja função é legislar, garantir a ordem pública e proteger a propriedade privada — elementos essenciais à reprodução do capital.

No campo econômico, destacam-se os teóricos clássicos Adam Smith e David Ricardo, cujas obras influenciaram profundamente Karl Marx. Smith, em A Riqueza das Nações, analisa a produção da riqueza social e formula uma teoria do valor baseada na quantidade de trabalho necessária para produzir uma mercadoria, articulando valor de uso e valor de troca. Ricardo aprofunda essa perspectiva ao desenvolver a teoria do valor-trabalho em termos de quantidade de trabalho incorporado, relacionando preço, oferta, procura e escassez.

Entretanto, tanto Smith quanto Ricardo permanecem no âmbito da economia política clássica. Marx, ao retomar criticamente esses autores, demonstra que o valor não se reduz ao trabalho incorporado, mas ao trabalho socialmente necessário, e que a riqueza capitalista se funda na mais-valia — o trabalho não pago ao trabalhador, apropriado pelo capitalista.

No capitalismo concorrencial, as relações de produção se estruturam entre o capital e o trabalho assalariado. O capitalista, proprietário dos meios de produção (máquinas, instalações, matérias-primas), compra a força de trabalho do trabalhador, que se aliena do produto que produz e da atividade que realiza. A produção industrial gera mais-valia absoluta (aumento da jornada) e mais-valia relativa (aumento da produtividade), constituindo o fundamento da acumulação capitalista.

Embora os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade tenham sido revolucionários em seu contexto histórico, eles foram progressivamente apropriados para legitimar a propriedade privada, o mercado e a acumulação capitalista, deixando de expressar possibilidades de emancipação humana.

Ao final dessa fase, o desenvolvimento das forças produtivas e a intensificação da concorrência entre capitais conduzem à concentração e centralização do capital, abrindo caminho para o capitalismo monopolista/imperialista, no qual surgem novos modelos produtivos, como o Taylorismo-Fordismo, caracterizados pela especialização extrema do trabalho, pela produção em massa e pela racionalização do processo produtivo.

A seguir, será apresentada a terceira fase do desenvolvimento do capitalismo: o capitalismo financeiro ou neoliberal.

3.5 A Crise de 1929

Em decorrência das políticas liberais e das contradições internas do capitalismo concorrencial, em 1929 ocorre uma das mais profundas crises econômicas da história: a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, conhecida como Grande Depressão. Como observa David Harvey (2014, p. 19), a magnitude da crise obrigou o Estado a intervir diretamente na economia, inaugurando uma forma de regulação estatal que rompe com o ideal do "Estado mínimo" liberal.

A crise revelou a incapacidade do mercado de autorregular-se e evidenciou que a superprodução havia levado à estagnação econômica e ao colapso da demanda. Nesse contexto, ganha força o pensamento de John Maynard Keynes, que defendia a necessidade de políticas fiscais e monetárias capazes de reativar o investimento, gerar emprego e restaurar a capacidade de consumo da população. Para Keynes, somente o aumento do gasto público poderia reverter a recessão e restabelecer o crescimento econômico.

Esse aporte teórico fundamenta a criação do Estado de Bem-Estar Social, modelo regulatório que combina intervenção estatal na economia com políticas de proteção social. Como destaca Harvey (2014, p. 20), esse sistema buscava evitar novas crises, garantir emprego, assegurar padrões mínimos de salário social e instituir serviços públicos como saúde, educação, previdência e seguridade.

O conjunto dessas políticas gerou, nos países centrais do capitalismo, um longo ciclo de expansão econômica no pós-Segunda Guerra Mundial, conhecido como "Era de Ouro" (1945–1970). Esse período foi sustentado pelos acordos de Bretton Woods, que estabilizaram o sistema financeiro internacional, até seu colapso em 1971, seguido pela crise do petróleo (1973) e pelo crash das bolsas em 1973–1974.

Esses eventos deflagraram uma nova crise estrutural do capital, encerrando o ciclo fordista-keynesiano e abrindo caminho para uma nova fase do desenvolvimento capitalista. A partir desse momento, ocorre uma guinada à direita, marcada pela retomada — em novos termos — dos fundamentos do liberalismo clássico, dando origem ao neoliberalismo, forma contemporânea da acumulação capitalista.

3.6 Capitalismo financeiro ou neoliberalismo - globalização do capital

A terceira fase do desenvolvimento do capitalismo consolida-se ao longo do século XX, especialmente após a crise de 1929 e, posteriormente, no pós-Segunda Guerra Mundial. Trata-se da etapa marcada pela formação do capital financeiro, resultado da fusão entre o capital bancário e o capital industrial, conforme analisado por Rudolf Hilferding e aprofundado por Lenin. As grandes corporações deixam de pertencer a um único proprietário e organizam-se como sociedades anônimas, com capital aberto e participação acionária distribuída entre diversos investidores.

Nesse contexto, as ações tornam-se mercadorias negociadas no mercado financeiro, deslocando parte da acumulação capitalista para a esfera da especulação, do rentismo e dos fluxos financeiros globais. O lucro deixa de depender exclusivamente da produção industrial, sendo obtido também por meio de operações financeiras, valorização fictícia de ativos e circulação de capitais em escala mundial.

A financeirização não substitui a produção, mas subordina a produção à lógica financeira, reorganizando o processo produtivo, a gestão empresarial e o papel do Estado. A partir da década de 1970, com a crise estrutural do capital, emerge o neoliberalismo, forma política que redefine o Estado como agente regulador do mercado, promove privatizações, flexibilização de direitos trabalhistas e expansão da lógica empresarial para todas as esferas da vida social.

Esse processo está articulado à globalização do capital, que universaliza as relações de produção capitalistas, integra mercados, intensifica a circulação financeira e subordina economias periféricas às exigências dos centros hegemônicos. A globalização não é fenômeno neutro, mas expressão da expansão mundial da lógica do valor e da busca incessante por novos espaços de acumulação.

As crises que marcam a transição entre a segunda e a terceira fase não são eventos externos, mas manifestações das contradições internas do modo de produção capitalista. Cada crise abre espaço para a reestruturação do capital, reorganizando suas formas de acumulação, seus mecanismos de controle e suas estratégias de dominação — processo que caracteriza a passagem ao capitalismo neoliberal e financeirizado.

3.7 O neoliberalismo

O neoliberalismo não constitui um corpo teórico próprio, mas retoma e atualiza elementos centrais da tradição liberal. Seus principais formuladores, como Friedrich Hayek e Milton Friedman, defendem o retorno aos princípios do liberalismo clássico, enfatizando a competitividade, o livre mercado e a redução da intervenção estatal na economia — receituário adaptado às necessidades de um novo ciclo de acumulação e de reconfiguração do Estado em direção ao chamado "Estado mínimo". Nesse contexto, o capital busca assumir plenamente

seu caráter de classe e expandir-se mundialmente sem as barreiras geopolíticas que marcaram o período da Guerra Fria[1].

A crise do petróleo de 1973, provocada pelo embargo dos Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), somada ao colapso do sistema de câmbio fixo de Bretton Woods[2], baseado em reservas de ouro, evidenciou a incapacidade daquele modelo de regulação econômica (Harvey, 2014, p. 22). O resultado foi uma crise de acumulação e uma crise fiscal, caracterizada pelo estagflação — combinação de desemprego e inflação — que marcou o início da década de 1970. A resposta política a essa crise foi o retorno à doutrina liberal, agora reformulada como neoliberalismo, concebido como nova política econômica para superar a crise estrutural do capital.

O receituário neoliberal defendia a liberação do mercado de qualquer regulamentação estatal, ao mesmo tempo em que exigia reformas fiscais voltadas ao controle da dívida pública, redução de

[1] A referência à Guerra Fria, sob a perspectiva crítica (Mészáros, 2002; Antunes, 2000; Coggiola, 2001), não se limita à disputa geopolítica e militar entre blocos (EUA x URSS), mas expressa um período em que a expansão global do capital encontrava limites operacionais e ideológicos impostos pelo "bloco socialista" e pela presença de Estados de bem-estar social. Com a crise estrutural do capital no final do século XX e o colapso soviético, a hegemonia neoliberal permitiu ao capital romper essas amarras históricas. Para Ricardo Antunes, esse movimento marca a passagem para a "era da precarização estrutural do trabalho", na qual o capital reestrutura sua dominação em escala global; para István Mészáros, trata-se do momento em que a "crise estrutural" exige do sistema uma expansão sociometabólica desenfreada, desmantelando direitos e mediações históricas do trabalho; enquanto Osvaldo Coggiola enfatiza a mundialização do capital como o resgate do caráter destrutivo e irrestrito da acumulação capitalista no pós-Guerra Fria.

[2] Os Acordos de Bretton Woods (1944) estabeleceram as bases da arquitetura financeira global do pós-Guerra sob a hegemonia dos EUA, definindo o padrão dólar-ouro e criando o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial para regulamentar a expansão capitalista (Mészáros, 2002; Coggiola, 1998). O colapso desse sistema em 1971 — com o fim da conversibilidade do dólar promovido por Richard Nixon — sinalizou o esgotamento do padrão de acumulação fordista/keynesiano. Para o campo crítico, a ruína de Bretton Woods marca a transição da "fase regulada" para a hegemonia da financeirização e a ofensiva neoliberal, na qual FMI e Banco Mundial deixam de atuar como reguladores da reconstrução para se converterem em braços executivos da reestruturação produtiva, impondo a desregulamentação do trabalho e a subordinação das economias periféricas aos ditames do capital internacional (Antunes, 1999; Mészáros, 2002).

impostos sobre grandes fortunas e privatização de empresas estatais, especialmente nos setores de infraestrutura, energia, recursos naturais e serviços sociais como saúde, educação e previdência. A transferência de responsabilidades sociais para o setor privado tornou-se eixo central dessa nova orientação.

Esse programa foi implementado inicialmente nos países centrais do capitalismo, especialmente nos governos de Margaret Thatcher (1979) e Ronald Reagan (1980), apoiados nas formulações de Hayek e Friedman, que defendiam a redução dos investimentos públicos e a abertura econômica por meio de privatizações. Como observa Ricardo Antunes (1999, p. 15), a década de 1980 testemunhou profundas transformações na organização produtiva e na estrutura do trabalho, incluindo mudanças nas formas de representação sindical e política.

O neoliberalismo visava atingir diretamente as conquistas trabalhistas e os direitos sociais, enfraquecendo sindicatos, reduzindo negociações coletivas e desarticulando partidos trabalhistas — elementos que, segundo os novos liberais, comprometiam a lucratividade. Esse processo se articula ao fim da Guerra Fria e à derrubada[3] do Muro de Berlim, que eliminaram obstáculos geopolíticos à expansão global do capital.

O neoliberalismo, portanto, constitui um novo liberalismo econômico, que rejeita a participação do Estado na economia e promove o desmonte do Estado de Bem-Estar Social. A liberdade passa a ser concebida como iniciativa individual meritocrática

[3]A preferência pelo termo "derrubada" em detrimento da consagrada expressão "queda" do Muro de Berlim não é meramente estilística, mas guarda centralidade teórica na tradição da Economia Política Crítica (Coggiola, 1998; Mészáros, 2002). Enquanto a ideia de "queda" sugere um processo passivo, fortuito ou fruto de um determinismo histórico natural, o conceito de "derrubada" devolve ao evento a sua materialidade social e a agência política. Enfatiza-se, assim, que a destruição daquela barreira geopolítica resultou tanto de contradições internas e mobilizações populares quanto de uma ativa e deliberada ofensiva econômica, política e ideológica do capital em sua fase de reestruturação neoliberal. O evento sinaliza, portanto, a remoção consciente dos entraves históricos para a expansão irrestrita do sociometabolismo do capital e a imposição da precarização estrutural do trabalho em escala global (Antunes, 1999).

sustentada pela propriedade privada, pelos mercados livres e pelo livre comércio. Nesse contexto, mantém-se a estrutura da sociedade burguesa: o trabalho como mercadoria, a propriedade privada como fundamento, o controle do excedente econômico, o mercado como centro da vida social e o apartheid social, expressão da exclusão da maioria.

O discurso do "Estado mínimo" é contraditório: o Estado reduz sua atuação somente nas políticas sociais, enquanto amplia seu aparato coercitivo e fortalece incentivos às corporações, especialmente financeiras. Assim, o Estado torna-se mínimo para os trabalhadores e máximo para o capital. Como afirma Harvey (2014, p. 12), cabe ao Estado criar as condições institucionais adequadas à nova conformação orgânica do capitalismo, atuando minimamente nas políticas sociais e intensificando a desregulamentação e a privatização.

A desregulamentação estatal conduz ao aprofundamento da precarização do trabalho, à flexibilização dos direitos trabalhistas e à intensificação da subsunção do trabalho ao capital. Antunes (1999, p. 20) observa que a fragmentação do trabalho, somada ao avanço tecnológico, permite ao capital ampliar a exploração e o controle sobre a força de trabalho, submetendo-a ainda mais ao domínio do mercado. Nesse cenário, países periféricos tornam-se produtores de commodities, regulados pela Organização Mundial do Comércio (OMC).

A consolidação do neoliberalismo ocorre no final da década de 1990, quando representantes dos países centrais, do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e de países latino-americanos se reúnem em Washington. O documento resultante, conhecido como Consenso de Washington, estabelece dez diretrizes fundamentais: disciplina fiscal; priorização dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização financeira; regime cambial; liberalização comercial; investimento direto estrangeiro; privatização; desregulamentação; e proteção da propriedade intelectual (Burki; Perry, 1998). Portanto, o Consenso de Washington não foi uma instituição, mas sim um receituário/acordo de políticas econômicas formulado em 1989.

Esse processo inaugura a desnacionalização do Estado, isto é, o esvaziamento das funções do Estado nacional diante das exigências da globalização e da reorganização funcional do capital (Harvey, 2014, p. 38). Para manter sua hegemonia, o capitalismo reorganiza periodicamente seus modelos produtivos. O Toyotismo representa essa reestruturação ao deslocar o padrão rígido do Taylorismo-Fordismo para um regime de acumulação flexível. Segundo Harvey (1992, p. 140), essa acumulação apoia-se em rápidas reconfigurações dos padrões produtivos e geográficos, impulsionando novos setores industriais, a expansão e precarização do setor de serviços, e a aceleração dos fluxos financeiros e de consumo.

A produção passa a ser organizada por células flexíveis de trabalho, operadas por uma mão de obra polivalente e multifuncional sob máquinas automatizadas, da qual o capital exige múltiplas funções e adaptabilidade. O modelo Just in Time racionaliza a produção ao ajustá-la estritamente às demandas do mercado, promovendo um enxugamento sistêmico da força de trabalho. Como observa Harvey (1992, p. 141; 161), esse processo solapa o trabalho formal, intensifica o desemprego estrutural, enfraquece os sindicatos e acelera a ritmicidade e a exploração do trabalho.

A globalização, nesse contexto, expande a produção para países periféricos por meio de terceirização e fragmentação produtiva, transformando o trabalhador em "colaborador" e reforçando o fetiche do empreendedorismo individual. A autonomia aparente do trabalhador é vantajosa somente para o capital, que aprofunda a mercantilização da força de trabalho e a precarização das condições de vida.

Sob o discurso neoliberal, intensificam-se as contradições estruturais do sistema: o trabalho subordina-se estritamente ao capital, o trabalhador à máquina, o consumidor à mercadoria, o bem-estar social à eficiência mercantil, os valores de uso à lógica do lucro e a coletividade à acumulação privada. A dimensão humana do trabalho é desfigurada quando o produtor é separado do fruto do seu trabalho, deixa de se reconhecer no processo produtivo e é espoliado por um sistema que o reduz a mero apêndice do capital.

Feita essa contextualização histórica, o próximo tópico analisará as determinações neoliberais sobre a educação, na qual o aluno-cidadão é concebido como fator de produção, isto é, como ser econômico. A educação, nesse contexto, torna-se mercadoria forjada nas relações de produção.

O modo de produção capitalista exerce influência sobre todos os aspectos da vida social — políticos, culturais, sociais e educacionais. A formação da consciência e a estrutura do pensamento são moldadas pelas formas de objetividade (pensamento científico) e subjetividade (senso comum) modernas.

Nesse sentido, Demerval Saviani (2007, p. 05) afirma que a educação não é autônoma, mas parte indissociável dos condicionantes objetivos da estrutura socioeconômica, que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo. Como afirma Saviani (2007, p. 30), a educação é instrumento de reprodução das relações de produção; a escola, na sociedade capitalista, reproduz dominação e exploração, assumindo caráter segregador e marginalizador. A educação, portanto, é gestada para reproduzir as relações de produção, cabendo às organizações representativas do capital determinar sua estrutura como fenômeno social — o que será analisado no próximo tópico.

3.8 O neoliberalismo e suas influências sobre a elaboração da agenda das políticas educacionais

O novo modelo produtivo exige um trabalhador capaz de operar múltiplas etapas do processo de montagem, sem que essa polivalência signifique a apropriação consciente ou emancipatória do processo produtivo. Nesse contexto, o mercado passa a demandar e instrumentalizar indivíduos flexíveis, ágeis e multifuncionais, dos quais se exige visão sistêmica, domínio técnico e múltiplas habilidades — como informática e fluência em idiomas —, visando capturar a própria subjetividade do trabalhador em favor da produtividade (Libâneo; Oliveira, 1998, p. 598–599).

A reestruturação produtiva neoliberal passa a requerer novas competências e habilidades, orientadas pela eficiência e pela eficácia, focalizadas em trabalhadores capazes de responder rapidamente às demandas, aprender com velocidade, trabalhar em equipe, competir, inovar e se adaptar às mudanças constantes. A abundância de mão de obra e a desregulamentação dos direitos trabalhistas impedem reivindicações por melhores salários, redução de carga-horária de trabalho e todas as outras condições de trabalho, obrigando os indivíduos a se submeterem às condições do mercado autorregulado.

Nesse cenário, a natureza da educação se amálgama ideologicamente à natureza do capital, socializando valores que garantem sua reprodução. Em oposição a essa perspectiva, István Mészáros (2005, p. 09) afirma que a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida.

As diretrizes do neoliberalismo, articuladas no Consenso de Washington e promovidas por organismos financeiros internacionais (como o Banco Mundial e o FMI), não se limitaram às reestruturações puramente econômicas. Suas orientações incidiram diretamente sobre os Estados nacionais e suas políticas educacionais, induzindo reformas estruturais que serviram de suporte ideológico e funcional para a lógica da acumulação capitalista. Assim, a educação pública passou a ser progressivamente projetada e implementada sob a tutela dessas agendas multilaterais, subordinando a formação humana, os currículos e a gestão escolar às exigências estritas do mercado, da empregabilidade flexível e da valorização do capital.

As reformas educacionais promovidas na década de 1990 buscaram subordinar organicamente o processo educativo às novas exigências do modelo produtivo neoliberal, evidenciando como a instituição escolar se encontra intrinsecamente vinculada à dinâmica macroeconômica, política e social. Vista pelo capital como um vetor estratégico, a educação continua a servir à consolidação de seu projeto hegemônico por meio de políticas públicas que operam mediante mecanismos de alienação, captura da subjetividade e subsunção da força de trabalho.

Nesse processo, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial consolidaram-se como os principais formuladores e fiadores de políticas educacionais alinhadas ao capital. Atuando como indutores das agendas de reestruturação econômica e educacional na periferia do capitalismo, esses organismos multilaterais não somente reorganizam a gestão educacional, mas redefinem, em sua essência, os próprios princípios, objetivos e finalidades da formação humana no âmbito da escolaridade formal.

A educação desempenha papel central na disseminação das ideias fundantes das sociedades. Como afirma Tavares de Jesus (1999, p. 43), a partir do pensamento gramsciano, "o papel que a educação desempenha tanto na hegemonia como na contra-hegemonia visa as relações sociais, que incluem o homem, cujo objetivo é modificar ou manter uma estrutura social". Pensar a educação na perspectiva emancipatória implica restabelecer os vínculos entre educação e trabalho.

Todavia, as políticas educacionais determinadas por essas instituições reforçam o interesse de transformar a educação em mera instância de reprodução das relações de trabalho nos parâmetros do capital, atingindo os sistemas de ensino dos países em desenvolvimento. Os acordos multilaterais vêm acompanhados de orientações que "auxiliam" — na verdade, condicionam — a elaboração dos programas educacionais.

Esse contexto estrutural e conjuntural da reconfiguração do Estado nos anos 1990 — caracterizado pela retração dos investimentos sociais e pela garantia máxima dos interesses do capital — permeou as orientações para a definição das políticas educacionais, especialmente na América Latina e no Caribe. Como afirma Cesar Sanson (2014), quem passa a ditar as regras não são mais soberanamente os Estados-nações, mas os fóruns e organismos supranacionais do capital, articulados por instituições multilaterais como a OMC, o FMI e o Banco Mundial, pelos Bancos Centrais e por blocos econômicos e acordos regionais como o Nafta e a União Europeia.

Tais diretrizes foram consolidadas em documentos e declarações produzidos no início dos anos 1990 por organismos internacionais e agências regionais — como a UNESCO (e sua repartição regional, a OREALC), a CEPAL e o PNUD —, cujos consensos passaram a nortear diretamente as reformas e políticas educacionais nos diversos sistemas de ensino, inclusive no Brasil.

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que, na sociabilidade contemporânea, o Estado neoliberal opera para legitimar a suposta "liberdade de escolha" dos indivíduos sob a retórica fetiche da eficiência mercantil e da gestão de qualidade. No entanto, sob o sociometabolismo do capital, a liberdade reduz-se à esfera da circulação e das trocas, revelando-se intrinsecamente relativa: depende do nível de renda, da inserção de classe e das condições materiais de existência. Assim, a "liberdade de mercado" ergue-se como um fetiche e uma construção ideológica que mascara a desigualdade estrutural e naturaliza a dominação burguesa.

Subjugada ao capital, a educação converte-se em mercadoria. Sua finalidade passa a ser a formação ideológica dos cidadãos, impregnando de maneira imperceptível valores éticos, morais e políticos conformados à reprodução do capital. Naturaliza-se a exploração, sustentada pelo fetiche da mobilidade social, que promete ascensão individual enquanto oculta a rigidez da estrutura de classes.

Na prática, a educação assume uma feição estritamente utilitária, integrada ao sociometabolismo do capital. Sob uma aparência de neutralidade técnica, ela opera como um eficaz mecanismo de consenso, formando técnica, comportamental e ideologicamente uma força de trabalho flexível e adaptada às oscilações da produção e do consumo. A preocupação do capital com a instituição escolar não é desinteressada: ela é absolutamente estratégica para a reprodução das relações sociais de dominação. O discurso neoliberal afirma abertamente que a educação "define a competitividade entre as nações" e constitui a condição central de empregabilidade em tempos de crise — explicitando sua função instrumental.

Sob a ilusão da meritocracia liberal, oculta-se a impossibilidade estrutural de que todos superem as barreiras da divisão de classes. Por isso, torna-se imprescindível impregnar a sociabilidade com a ideologia da concorrência, naturalizando o sucesso dos poucos que se adaptam à lógica excludente sob o pretexto da "livre iniciativa", do "empreendedorismo" e da "criatividade". Como demonstra André Gorz (1973), para manter a hierarquia e a disciplina social necessárias ao capital, a "produção de perdedores" — forjada pelo fracasso e pela exclusão escolar — é um mecanismo tão essencial quanto a diplomação seletiva dos pretensos "vencedores".

O sistema educacional cumpre, portanto, a função ideológica de inculcar em uma parcela significativa da juventude a crença de sua própria incapacidade, destinando-a aos postos mais precarizados da divisão social do trabalho. Seu fracasso escolar é sistematicamente interpretado como deficiência ou desinteresse pessoal, ocultando-se a determinação das condições materiais de existência e as contradições intrínsecas da instituição escolar. Em contrapartida, aos "vencedores" é reservada a ilusão de pertencerem a uma elite meritocrática cujo êxito seria fruto exclusivo do empenho e do talento individuais. Como sintetiza André Gorz (1973, p. 113): "As escolas são obrigadas a produzir um percentual de fracassados, para fornecer trabalhadores desqualificados dos quais a economia necessita.

Diante disso, subverter a lógica do capital exige construir uma escola transformadora, indissociável da luta por uma reestruturação radical da própria sociedade. Torna-se imperativo que os educadores reorganizem sua atuação pedagógica e política, superando a reflexão abstrata ou individualizada em prol de uma práxis coletiva e consciente. Como alerta Mészáros (2005, p. 25), sem clareza teórica e compromisso político quanto a esses elementos fundamentais, "os caminhos dividem-se nitidamente".

A edificação de um projeto educacional contra-hegemônico requer, portanto, a afirmação de uma lógica de reprodução social alternativa. Caso contrário, como adverte Mészáros (2005, p. 25), a atuação educacional limitar-se-á a tolerar "alguns ajustes menores" —

reformas superficiais que deixam intocadas as determinações estruturais do sociometabolismo do capital. Foi precisamente essa a tônica das reformas educacionais promovidas na década de 1990: modernizaram mecanismos e corrigiram disfunções pontuais, mas preservaram e aprofundaram a subordinação da escola à acumulação capitalista.

Todavia, o modo de produção capitalista é constituído por contradições estruturais e insanáveis. É precisamente na brecha dessas contradições que se abrem as possibilidades históricas de resistência, de crítica e de práxis transformadora por dentro de suas próprias estruturas. A educação, enquanto prática social e campo de disputa ideológica, não somente reproduz a dominação, mas também tensiona e evidencia suas fraturas. Reconhecer esse movimento dialético é premissa indispensável para refundar uma educação genuinamente comprometida com a emancipação humana e com a superação radical da ordem burguesa.

Referências

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. Campinas: Cortez, 1999.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

COGGIOLA, Osvaldo. *A dinâmica da globalização: capitalismo, crise e reestruturação produtiva*. São Paulo: Xamã, 1998.

GORZ, André. *Critique de la division du travail*. Paris: Éditions du Seuil, 1973.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MARX, Karl. *A origem do capital: a acumulação primitiva*. São Paulo: Global Editora, 1977.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O manifesto comunista*. Tradução de Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Martin Claret, 2014.

MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

OLIVEIRA, J. F.; LIBÂNEO, J. C. A educação escolar: sociedade contemporânea. *Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 8, n. 3, p. 597–612, 1998.

SANSON, Cesar. As novas configurações no mundo do trabalho em tempos de mundialização do capital. In: ORSO, Paulino J. et al. (org.). *Sociedade capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores*. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

TAVARES DE JESUS, A. *Educação e hegemonia no pensamento de Antônio Gramsci*. São Paulo: Cortez, 2014.

CAPÍTULO IV

Educação na concepção marxiana: trabalho, formação omnilateral e pedagogia politécnica[1]

A concepção marxiana de educação, embora não formulada como um sistema pedagógico acabado, emerge decisivamente na obra de Karl Marx e Friedrich Engels como parte constitutiva da crítica ao modo de produção capitalista e da defesa da formação humana integral. A educação aparece articulada à omnilateralidade, à unidade entre trabalho manual e intelectual e à superação da fragmentação imposta pela divisão capitalista do trabalho. Ao analisar as determinações materiais da sociabilidade burguesa, Marx e Engels evidenciam que a formação humana só pode ser compreendida em sua relação com o trabalho, com a técnica e com as condições históricas de produção e reprodução da vida. Nesse sentido, a educação assume papel estratégico na construção de uma nova sociabilidade, capaz de integrar dimensões técnicas, intelectuais e físicas, e de romper com a unilateralidade que caracteriza a formação sob o capital. O artigo discute esses fundamentos, destacando como a concepção marxiana de educação oferece bases teóricas para uma pedagogia politécnica orientada pela emancipação humana.

A análise da educação na concepção marxiana exige reconhecer que Karl Marx e Friedrich Engels, embora não tenham produzido uma teoria pedagógica sistematizada, tratam da educação essencialmente, articulando-a aos fundamentos da formação integral, omnilateral, orientada pela superação da dicotomia e da fragmentação do trabalho. Em sua vasta produção bibliográfica, a educação aparece como parte constitutiva da crítica ao modo de produção capitalista e como elemento indispensável à construção de uma nova sociabilidade,

[1] Este capítulo teve também a autoria de Juan Carlos Rodriguez Cruz, Professor visitante I da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, vinculado ao departamento de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

fundada na unidade entre trabalho manual e intelectual, na articulação entre dimensão técnica, intelectual e física, e na superação da unilateralidade imposta pela divisão capitalista do trabalho.

Essa perspectiva aponta para a formação humana plena, possível somente em uma sociedade sem classes, isto é, comunista, posterior ao período socialista, na qual os trabalhadores alcançariam sua emancipação política e humana. A educação, portanto, não é tratada como fim último, mas como instrumento de reestruturação da integralidade humana, vinculada ao resgate do humanismo e à superação das condições materiais que produzem alienação.

As questões que fundamentam essa concepção derivam das análises críticas de Marx e Engels sobre as relações de produção material capitalista, a economia política e o desenvolvimento histórico das relações socioeconômicas. A apropriação privada dos meios e bens de produção divide o trabalho em duas dimensões — manual e intelectual — constituindo a base da alienação do trabalhador. Este, vivendo da venda de sua força de trabalho, é transformado em mero apêndice da maquinaria, submetido ao trabalho repetitivo da fábrica, que amplia a mais-valia e aprofunda sua desumanização.

Nesse sentido, a educação marxiana só pode ser compreendida a partir do estabelecimento de novas relações sociais de produção. Embora não seja o tema central da obra marxiana, aparece em diversos textos como orientação vinculada à crítica das relações socioeconômicas e à luta pela emancipação humana e política dos trabalhadores. A partir desses fundamentos, Marx e Engels delineiam princípios que caracterizam o trabalho como princípio educativo, articulando dimensão intelectual, técnica e corporal (ginástica), estabelecendo as bases de uma pedagogia socialista.

A educação proposta por Marx e Engels reintegra o trabalho para além de sua dimensão econômica e técnica, articulando dialeticamente trabalho manual e intelectual, prática e teoria. Essa unidade só pode ser plenamente realizada no âmbito de uma sociedade comunista, onde as dimensões do trabalho são reintegradas e orientadas ao desenvolvimento integral, politécnico, visando ao pleno

desenvolvimento intelectual, técnico e físico do ser humano. Trata-se de uma formação sustentada na moral comunista, voltada ao coletivo, à solidariedade, à união e à coesão social, ultrapassando os limites da dimensão cognitiva.

Assim, a educação presente nos textos de Marx e Engels configura os fundamentos e o esboço de uma pedagogia socialista, posteriormente desenvolvida por seus intérpretes na tradição marxista. Embora abordada esparsamente, a temática educacional aparece em vários momentos de suas obras, ainda que não tenham produzido uma investigação específica sobre educação ou ensino. Contudo, deixaram os fundamentos de uma concepção politécnica de educação.

A abordagem marxiana contrapõe-se às concepções filosóficas burguesas, que fornecem subsídios ao capitalismo e falseiam a realidade da luta de classes, reforçando a ideologia conformada aos interesses da classe dominante. Essas concepções ocultam as contradições e antagonismos da sociedade de classes, especialmente aquelas ligadas à divisão capitalista do trabalho. A concepção marxiana de educação, ao contrário, fundamenta processos educativos voltados à emancipação humana.

Este texto, portanto, objetiva expor as questões educacionais presentes nas obras de Marx e Engels, identificando os fundamentos e o esboço de uma pedagogia estruturada na articulação entre ensino e trabalho coletivo como princípio educativo. Trata-se de uma formação integral e humana, não somente como ato político, mas como ato humano de revelação das múltiplas possibilidades de desenvolvimento omnilateral, orientada à superação da moral capitalista — sua falsa consciência, exploração, individualismo e unilateralidade. A partir dessa compreensão, é possível afirmar que Marx e Engels elaboraram os fundamentos para a organização de uma pedagogia marxiana ou socialista, politécnica, como será demonstrado a seguir.

4.1 O referencial marxiano e o trabalho como princípio educativo para uma pedagogia comunista.

Mesmo não sendo a educação uma categoria à qual Marx e Engels tenham dedicado atenção sistemática, suas obras oferecem contribuições decisivas para compreender o fenômeno educativo quando este é ampliado para além dos processos escolares e das instituições formais. Ao deslocar a análise para o campo das relações sociais de produção, Marx e Engels tomam o trabalho em sua dimensão ontológica como princípio fundamental — aquilo que distingue o homem do animal e que constitui a vida humana por meio da relação ativa entre o ser humano e a natureza. Essa concepção, presente em obras como O Capital, permite compreender que o trabalho é o fundamento da formação humana.

A partir dessa compreensão, torna-se possível reconhecer o caráter formativo e educativo do trabalho, especialmente na perspectiva de uma sociedade comunista, na qual as classes sociais seriam abolidas e, portanto, não haveria justificativa para a divisão do trabalho nem para o trabalho alienado. O trabalho, nesse horizonte, deixa de ser fonte de alienação e é possibilidade de formação integral e de restituição da humanidade — perspectiva que atravessa toda a obra de Marx e Engels.

Na obra A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra (1844), Engels descreve as condições degradantes de trabalho nas fábricas, incluindo o trabalho infantil e juvenil, com jornadas de até dez horas diárias, seguidas de escolas noturnas precárias. Ele denuncia que as instituições de ensino mecânico funcionam como centros de difusão de conhecimentos úteis à burguesia, voltados à formação unilateral e utilitarista. A citação a seguir evidencia essa crítica:

> Aí se divulgam elementos das ciências naturais, procurando desviar a atenção dos operários da oposição contra a burguesia e se lhes fornecem conhecimentos que eventualmente podem levá-los a invenções que tragam lucros aos burgueses; quanto às

> ciências naturais, seu conhecimento, pelo operário, é atualmente desprovido de utilidade, uma vez que ele nem sequer pode observar a natureza, vivendo na grande cidade e absorvido por uma jornada de trabalho tão prolongada. Nesses centros também se ensina economia política, cujo ídolo é a livre concorrência e da qual o operário só pode extrair uma conclusão: para ele, nada é mais razoável que resignar-se a morrer de fome silenciosamente. Nessas instituições, toda a educação é domesticada, dócil e servil diante da política e da religião dominantes; seu objetivo, por meio de prédicas constantes, é tornar o operário obediente, passivo e resignado diante de seu destino (Engels, 2008, p. 272).

Essa crítica reaparece em Princípios Básicos do Comunismo (1847), onde Engels defende a educação pública, gratuita e articulada ao trabalho fabril, para superar a unilateralidade imposta pela divisão capitalista do trabalho. Na questão 20, ele aprofunda essa perspectiva ao afirmar:

> [...] A exploração comum da produção não pode ser levada a cabo por homens como os de hoje, que estão subordinados, acorrentados, a um único ramo da produção, que são por ele explorados, homens que desenvolveram somente uma das suas aptidões em detrimento de todas as outras, que conhecem somente um ramo ou somente um ramo de um ramo da produção total. [...] A educação permitirá aos jovens passar rapidamente por todo o sistema de produção [...] Retirá-lhes-á, portanto, o caráter unilateral que a atual divisão do trabalho impõe a cada um deles. [...] (Engels, 2006, p. 11).

A formação integral defendida por Engels é inseparável da crítica ao modo de produção capitalista, que fragmenta o trabalhador e impede o desenvolvimento omnilateral. A educação comunista, ao contrário, articula trabalho intelectual e manual, teoria e prática, permitindo o desenvolvimento pleno das capacidades humanas.

Essa perspectiva também aparece em Marx, especialmente em Sobre a Questão Judaica (1843), quando ele critica a emancipação política como forma parcial e desviada de emancipação humana. Marx demonstra que, sob o Estado burguês, a educação permanece subordinada à estrutura econômica e à superestrutura ideológica, reproduzindo a divisão do trabalho e a cultura capitalista. O fetiche do trabalho — expresso na produção de mercadorias que não pertencem ao trabalhador — desumaniza o indivíduo e reforça a alienação.

Em A Ideologia Alemã (1846), Marx e Engels aprofundam a crítica à divisão social do trabalho, evidenciando que ela fragmenta o indivíduo e impede sua realização plena. A célebre passagem demonstra o horizonte comunista:

> [...] na sociedade comunista, porém, onde cada indivíduo pode aperfeiçoar-se no campo que lhe aprouver [...] é a sociedade que regula a produção geral e me possibilita fazer hoje uma coisa, amanhã outra [...] sem por isso me tornar exclusivamente caçador, pescador ou crítico [...] (Marx; Engels, 1980, p. 41).

Essa concepção fundamenta o trabalho como princípio educativo, articulado à formação politécnica. Marx, em Instruções aos Delegados para o I Congresso da AIT (1866), sistematiza essa concepção ao afirmar:

> Primeiramente: Educação mental. Segundo: Educação física [...] Terceiro: Instrução tecnológica [...] A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média [...] (Marx, 1983, p. 83–84).

A defesa da educação integral reaparece no Manifesto do Partido Comunista (1848) e na Crítica ao Programa de Gotha (1875), onde Marx critica a ausência da articulação entre trabalho e educação e reafirma a necessidade de escolas técnicas combinadas com a escola primária. A célebre formulação sobre a fase superior do comunismo

sintetiza o horizonte emancipatório: [...] a sociedade poderá inscrever em suas bandeiras: De cada qual, segundo sua capacidade; a cada qual, segundo suas necessidades (Marx, 2012, p. 214).

Essa concepção demonstra que a educação, articulada ao trabalho, é princípio ontológico da emancipação humana. A formação integral — intelectual, técnica, física e política — é condição para o desenvolvimento omnilateral do ser humano.

A partir da análise das leis do capitalismo, Marx demonstra que a educação, no contexto burguês, é parte da superestrutura e reproduz a ideologia dominante, reforçando a alienação, a meritocracia e o individualismo. A educação burguesa fetichiza a realidade, desconectando-a de sua base material e perpetuando a divisão do trabalho. Por isso, a educação emancipatória deve extrapolar as formalidades do Estado burguês e atuar como prática contra hegemônica, articulada à luta de classes.

Marx sintetiza essa relação entre ser social e consciência ao afirmar:

> O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e espiritual em geral [...] não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência (Marx, 2008, p. 47).

Essa formulação, articulada ao materialismo da práxis das Teses sobre Feuerbach (1845), fundamenta a pedagogia marxista como prática revolucionária, voltada à superação da alienação e à construção da nova moral comunista.

A educação, no capitalismo, é fragmentária e utilitária, mas, contraditoriamente, carrega em si o potencial de transformação. Ao atuar como parte da luta contra hegemônica, pode contribuir para a dissolução do Estado burguês e para a construção da sociedade comunista, na qual o trabalho e a educação se articulam como princípios ontológicos da emancipação humana.

Neste sentido, Karl Marx parte da análise das leis que regem o capitalismo — leis que determinam o nascimento, a existência, o

desenvolvimento e a morte de um sistema social, bem como sua substituição por outro qualitativamente distinto. O socialismo, nessa perspectiva, não é um ideal abstrato, mas uma forma social superior que se gesta contraditoriamente no interior do próprio modo de produção capitalista, a partir da exploração de suas contradições estruturais.

A compreensão dialética materialista, que não separa teoria e prática, estabelece que o empírico — a prática — é critério de verdade da teoria. Esse princípio fundamenta o método científico e experimental adotado por Marx, no qual o conhecimento parte da prática e retorna a ela dialeticamente. Por isso, a categoria trabalho é tomada como princípio educativo desde sua dimensão ontológica, ao ser no trabalho que se manifesta a relação concreta entre os homens e as condições materiais de existência.

Assim, nos esboços das obras de Marx e Engels, observa-se que a educação na concepção marxiana se estrutura em dois aspectos distintos: (1) as referências explícitas ao tema educação, que, embora não abundantes, aparecem em indicações relevantes — como a articulação entre trabalho e ensino, a defesa da formação politécnica e a educação pública e gratuita; e (2) o caráter pedagógico intrínseco às formulações marxistas, presente em categorias como práxis, trabalho, alienação, coisificação, revolução, emancipação e construção do homem novo, todas articuladas ao processo histórico de superação das contradições do capitalismo.

Dessa forma, as concepções de Marx e Engels sobre o homem, a sociedade, a história, o trabalho, o capital, a produção e a transformação social constituem uma rica perspectiva pedagógica. A educação, nesse contexto, é parte intrínseca desse conjunto de fundamentos. Trata-se de uma pedagogia que se opõe à educação burguesa, baseada na moral da classe dominante e voltada à justificativa da divisão dicotômica entre trabalho manual e intelectual, reproduzindo as relações de produção capitalistas e suas hierarquias de classe. Enquanto essas categorias não forem superadas, essa pedagogia marxiana permanece viva e necessária, orientando ações concretas que podem conduzir à revo-

lução e à construção de uma pedagogia revolucionária no contexto da sociedade de classes.

Assim, uma educação emancipatória deve, necessariamente e de modo contraditório, extrapolar as formalidades do Estado burguês, ampliando suas contradições e possibilidades de atuação, sobretudo porque carrega em si sua natureza de classe. A educação é paradoxal porque está inserida no conjunto de instrumentos ideológicos da sociedade de classes, devendo atuar como prática contra ideológica.

Nesse sentido, a educação e seu conjunto de saberes e abordagens pedagógicas não podem deixar de ser políticas de Estado e de governo tensionadas pelos interesses de classe. Como afirmam Marx e Engels no Manifesto do Partido Comunista (1998), o Estado representa a base econômica sobre a qual a sociedade se assenta hegemonicamente, sendo o governo burguês "o Comitê Central da Burguesia", responsável por assegurar as condições externas da acumulação capitalista. Por isso, a educação é estreita e parcial. Para superar essa limitação, a educação deve ir além da emancipação política — como discutido em Sobre a Questão Judaica (1843) — e tornar-se expressão da emancipação civil, social e humana, contrapondo-se à forma unilateral e fragmentada existente no Estado liberal burguês, que reduz a educação a mero direito civil sem questionar a divisão do trabalho e de classe.

O que Marx e Engels propõem é a constituição do comunismo, que exige compreender o trabalho como fundamento ontológico do ser social, assim como a educação. Ambos são princípios de emancipação humana em sentido amplo — civil, político, social e econômico — e devem ser articulados à luta contra hegemônica que emancipa o indivíduo dos novelos religiosos, filosóficos, políticos e ideológicos do Estado burguês. Esse Estado reduz o homem a uma perspectiva estrita e alienada, limitando a emancipação ao âmbito político. A emancipação humana, ao contrário, articula trabalho manual e intelectual e educação, configurando o homem em sua dimensão omnilateral, como pessoa pública e privada, e demonstrando que política, social, civil e econômico são inseparáveis.

No arremate da análise marxiana, a educação na sociedade capitalista se caracteriza como dimensão do capital: todas as suas relações se manifestam a partir das relações de produção voltadas à acumulação e à extração de mais-valia. A educação, nesse contexto, aparece como formalidade da democracia liberal, como formação utilitária. Contudo, contraditoriamente, deve se ordenar contra sua natureza de classe, atuando na perspectiva da transformação social e da construção da contra hegemonia na disputa política no interior do Estado liberal, afirmando a hegemonia da classe trabalhadora em torno de seu projeto político.

O Estado, ao defender os interesses da burguesia, converte a educação em seu instrumento ideológico que transverte a realidade, reproduzindo uma falsa consciência desconectada das relações materiais e garantindo a manutenção do status quo. A educação, nesses moldes, reproduz a alienação do homem em relação a si mesmo, derivada da divisão fragmentada do trabalho.

Por isso, a educação escolar não pode alcançar uma dimensão emancipatória plena enquanto permanecer subordinada ao Estado burguês. Na perspectiva de Marx e Engels, a educação não é elemento isolado, mas parte de um conjunto de princípios que compõem a sociedade comunista. Por si só, a educação não revoluciona; ela é parte da revolução social, econômica e política, subordinada à moral e aos interesses da luta de classes do proletariado.

A democracia burguesa promove a emancipação como direito político, circunscrito à concepção moderna de cidadania que reforça o individualismo. A educação burguesa fetichiza e falseia a realidade, desconectando-a de sua base material e perpetuando a alienação derivada da divisão do trabalho. A superação dessa condição depende da exploração das contradições da realidade política e econômica, abrindo caminho para uma nova moral — a moral comunista.

Dentro da ordem burguesa, promover a emancipação humana é um processo longo, contraditório e incompleto, que tende ao reformismo enquanto se mantiver a essência da alienação. No capitalismo, ao alienar-se do objeto de trabalho, o trabalhador aliena-se

de si mesmo. Uma pedagogia que ignore as categorias alienação, hegemonia e ideologia torna-se parte da reprodução das relações de produção e da cultura voltada à exploração. A pedagogia revolucionária, ao contrário, toma como princípio fundamental o esclarecimento da dinâmica do socio metabolismo do capital, organizando a contraideologia e a contra hegemonia burguesa, promovendo a revolução econômico-social, a dissolução do Estado burguês e a humanização — sempre a partir da exploração das contradições imanentes e da moral dos interesses proletários.

Sob essa base teórica se assenta a pedagogia marxista, elaborada pelos seus principais intérpretes, ao compreender que é nesse terreno contraditório que se produz a consciência humana. Como afirma Karl Marx (2008, p. 47), "O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e espiritual em geral." Assim, no capitalismo, a educação também se torna fragmentária, voltada à aceitação da exploração e da alienação. Marx reforça essa compreensão ao afirmar (2008, p. 47) que "não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência."

Essa inversão crítica — que rompe com a perspectiva idealista e positivista — é justamente o papel do método materialista cunhado por Marx e Engels. Ao colocar de ponta cabeça a prerrogativa idealista, Marx centra sua atenção no materialismo que considera a atividade humana objetiva, o trabalho, como elemento central de análise dos fenômenos humanos. Daí decorre o materialismo da práxis, sintetizado nas célebres Teses sobre Feuerbach (Marx; Engels, 2007). O materialismo apresentado por Marx e Engels destaca o trabalho social dos homens e as propriedades que ele adquire historicamente, constituindo o materialismo dialético como possibilidade de compreensão da realidade, resultante do metabolismo homem-natureza produzido pela atividade humana em sua complexidade e movimento.

Desse modo, as relações de produção são materiais, e a consciência é uma qualidade intimamente ligada à prática. Por isso, o

trabalho, tomado como princípio educativo, funda-se na moral e nos interesses da luta de classes do proletariado.

A educação burguesa, ao produzir uma visão meritocrática, individualista e fragmentária, cria a ideologia da classe dominante e reproduz o processo de alienação na consciência social e individual, sobretudo dos trabalhadores. Essa compreensão reduz a capacidade humana de interferir na própria história, nega a luta de classes e impede o desenvolvimento da autonomia, calcada no princípio da comunidade e não no individualismo.

Por isso, ao tratar da categoria educação, é necessário compreendê-la como dimensão política e humana. Essa perspectiva é decisiva para entender a educação como parte da superestrutura e o papel que desempenha nas relações entre estrutura e superestrutura, isto é, entre a base econômica da sociedade capitalista e suas formas ideológicas. Sendo parte integrante de um todo social, político e econômico, a educação integra a estratégia ideológica que conforma o homem como apêndice da máquina, instrumentalizado para a reprodução do capital. Contraditoriamente, também é parte intrínseca do projeto de revolução cultural, capaz de transformar a moral burguesa em moral proletária.

No contexto do Estado capitalista, a educação, reduzida a direito civil e apartada da dimensão humana, funciona como expressão da ideologia burguesa. Torna-se base da conformidade ideológica, escamoteando a divisão do trabalho e de classes, apresentando-se como neutra enquanto reforça a separação entre fazer e pensar. Explora a dimensão estritamente prático-instrumental, fragmentada e fragmentária. Como afirma Karl Marx (1974), na relação entre trabalho e natureza, produzir não só valor de uso, mas mercadoria; não só valor de uso, mas valor; e não só valor, mas mais-valor, reduz a existência do trabalhador às condições de qualquer outra mercadoria, à coisificação — um fenômeno de reificação — transformando-o em "um homem subordinado ao capital, a explorar a dimensão unilateral, fragmentada do trabalho e do próprio ser."

Marx sintetiza essa relação ao afirmar:

> Como atividade que visa, de uma forma ou de outra, à apropriação do que é natural, o trabalho é condição natural da existência humana, uma condição do metabolismo entre homem e natureza, independentemente de qualquer forma social. Ao contrário, trabalho que põe valor de troca, é uma forma especificamente social do trabalho (Marx, 1974, p. 148).

Na perspectiva da exploração das contradições do modo de produção capitalista, a formação para o trabalho e a politécnia — mesmo dentro da lógica escolar capitalista — podem representar, relativamente, possibilidades de processos educativos que caminhem no sentido da formação omnilateral: intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetiva, estética e lúdica, articuladas à educação de tempo integral e à formação integral.

Entretanto, seria politicamente ingênuo supor que o capital — ou o Estado como seu representante — planejaria conscientemente uma educação que promovesse a compreensão crítica do metabolismo do capital. A contradição é inerente ao próprio capital, mas não se converte espontaneamente em consciência revolucionária. As possibilidades estão em estado latente, intrínsecas à totalidade do capital, mas sua potencialização depende da ação dos intelectuais orgânicos revolucionários e de seus instrumentos políticos e pedagógicos — partidos, sindicatos, movimentos sociais.

Diante dos limites deste texto, cabe apontar que a pedagogia marxista, desenvolvida pelos intérpretes da concepção marxiana de educação, toma a fundamentação epistemológica marxiana como base: a categoria trabalho, a categoria capital e a forma como a pedagogia marxiana compreende educação e ensino.

Assim, no arremate desta exposição, é válido indicar que foi a partir dessas orientações — contidas nos princípios teóricos e nas categorias de análise sobre a contradição entre capital e trabalho — que os intérpretes de Marx e Engels, no campo da educação, desenvolveram uma pedagogia marxista revolucionária. Essa pedagogia

serve de paradigma à elaboração de processos educativos calcados na concepção politécnica, impregnada de significantes culturais da moral proletária e comunista, resultando em uma concepção educacional ampla, tanto na generalidade da cultura humana quanto na especificidade da formação escolar.

Contudo, não se deve desconsiderar o que é necessário na educação da velha sociedade para, posteriormente, construir a verdadeira educação comunista voltada à emancipação humana. A educação deve ser instrumento auxiliar na tarefa de destruição das bases da sociedade capitalista, educando os trabalhadores para perceberem o poder que têm nas mãos — o poder da transformação social — sem abandonar, como afirma Lênin (2015), o que há de útil no ensino da sociedade capitalista.

Assim, em nível internacional, os principais representantes da educação politécnica - a pedagogia comunista - autores como Vladimir Ilych Ulyanov – (Lênin[2]), Nadezda Krupskaia, Antônio Gramsci, Anton Semionovich Makarenko[3], Bogdan Suchodolski[4] e Mario Alighiero Manacorda, bem como autores brasileiros como Demerval Saviani, José Claudinei Lombardi[5], desenvolveram uma teoria pedagógica que subsidia processos educativos inspirados nas concepções marxianas e marxistas, constituindo a pedagogia histórico-crítica, voltada a empreender um espírito crítico, vislumbrando a emancipação humana.

Essa concepção de educação — a pedagogia marxista — poderá ser aprofundada em outro texto. Aqui, buscou-se demonstrar os fundamentos e princípios que compõem a concepção marxiana de educação: uma pedagogia da práxis, síntese teórico-metodológica que

---

[2] Essa obra é um discurso proferido em outubro de 1920, no III Congresso da União Comunista da Juventude.

[3] É o mais conhecido dos pedagogos soviéticos – defendia uma escola com concepção educativa e prática pedagógica que tivesse como princípio o trabalho manual produtivo, intelectual e a disciplina consciente na formação do caráter, educação essa com finalidade de construir o comunismo.

[4] Os Fundamentos da Teoria Marxista da Educação: tradução portuguesa: *Teoria marxista de educação*, Lisboa, 1976.

[5] Lombardi, José Claudinei. *Educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Campinas: Alínea, 2011. 265 p.

sustenta uma teoria marxista da educação como nova tese, desenvolvida a partir das abstrações de seus intérpretes.

4.2 Algumas Considerações Pertinentes

As questões levantadas pelos autores aqui referidos oferecem subsídios suficientes para afirmar que a transformação da educação com vistas à emancipação humana — isto é, uma educação verdadeiramente revolucionária, socialista e comunista — exige uma profunda mudança no modo de produzir dos homens. Em outras palavras, requer a reorganização econômica e política da sociedade, superando a matriz de fragmentação do trabalho que caracteriza o capitalismo.

Assim, a mudança do processo educativo, tomando o trabalho como princípio educativo, é necessariamente dialética. A transformação da educação só se efetiva simultaneamente à superação da origem da divisão social do trabalho. A abolição da diferença entre trabalho intelectual e trabalho manual conduz à reaproximação entre ciência e produção, numa perspectiva omnilateral, integral e propedêutica — e não meramente instrumental. Trata-se de superar os valores da sociedade capitalista e construir uma escola unitária, mas diversa, capaz de formar integralmente o ser humano.

Essa compreensão coloca em questão tanto as propostas oficiais de ensino quanto alternativas que, embora se apresentem como críticas, reproduzem — umas mais, outras menos — as relações de classe. No limite, tais propostas acabam funcionando como políticas que tentam humanizar as ações do capital, sem transformar o modo de produzir socialmente. A verdadeira transformação implicaria a elevação intelectual dos estratos mais baixos da sociedade.

Nesse sentido, Suchodolski, tomando a sociedade capitalista e o ideário marxista como referência, conclui:

> A educação é um instrumento nas mãos da classe dominante que determina o seu caráter de acordo com os seus interesses de

> classe, assim como o âmbito que engloba o ensino para a sua própria classe e para as classes oprimidas. Mas como a burguesia apresenta o capitalismo como sendo a realização completa da ordem de vida 'natural e racional', o sistema de ensino e o sistema educativo, que na realidade são um instrumento dos seus interesses, embelezam-se com bonitas palavras acerca da liberdade e das possibilidades de desenvolvimento (1976, p. 10).

Dessa forma, pensar outra educação sem propor a transformação da natureza de classe do Estado é equivocar-se epistemológica e metodologicamente. Alinhar-se ao ideário marxiano e marxista implica assumir premissas fundamentais, tais como: 1) O livre debate de ideias e uma pedagogia que contribua para a formação do espírito crítico e humano; 2) A substituição do método classista e autoritário, conforme defendia Lênin; 3) O controle social sobre o sistema educativo e seu financiamento; 4) A democratização da escola; 5) A relação orgânica entre escola e comunidade; 6) Condições dignas de trabalho e valorização dos trabalhadores da educação; 7) Instrução tecnológica; 8) Educação Física e educação intelectual como elementos essenciais na formação omnilateral; 9) Ensino universal, público, gratuito e obrigatório; 10) Laicidade do ensino; 11) Escola única que promova emancipação intelectual, corporal, técnica e política — uma educação omnilateral e politécnica.

Como afirma Paulo Freire (2002, p. 164), no processo de conscientização, o conhecimento crítico contribui para "a tomada de uma autêntica 'consciência de classe' por parte dos oprimidos." Assim, é impossível negar a natureza política do processo educativo, tanto quanto negar o caráter educativo do ato político. Não existe educação neutra que se diga a favor da humanidade em abstrato, nem prática política esvaziada de significação educativa.

Os desafios contemporâneos — especialmente em tempos neoliberais e pós-Golpe Jurídico-Parlamentar-Midiático de 2016 — tornam ainda mais complexa a disputa por um projeto educativo e por uma escola de novo tipo. Uma educação comprometida com a elevação cultural da população e com a libertação da classe oprimida da

exploração e opressão não pode ignorar que a escola não cria a divisão de classes e, portanto, não consegue eliminá-la. Isso exige ação revolucionária dos trabalhadores, como tinham em mente Marx e Engels. Contudo, como toda instituição, a escola reflete a luta de classes presente no contexto social. Por isso, seu princípio norteador deve ser o trabalho humano enquanto prática social e histórica, capaz de superar a ordem hegemônica e instituir uma educação politécnica mesmo utilizando-se dos aparelhos de hegemonia burguesa.

A transformação social se dá pela ação articulada de diversos instrumentos da luta de classes, e a escola é um desses instrumentos. Ela pode oferecer elementos para a transformação da sociedade, ainda que contraditoriamente possua limites e potencialidades. Embora tenha caráter de classe, a escola é espaço de disputa de ideias — e a luta de ideias é expressão da luta de classes. Por isso, ela pode colaborar na superação do capitalismo e de sua ideologia.

Considerando as ideias de Marx e Engels, a emancipação humana só será plena quando o indivíduo, em sua vida empírica, superar a dicotomia promovida pela divisão do trabalho e se tornar um ser genérico, integral, orgânico e omnilateral. Isso ocorre quando o trabalho — produtor da vida material e cultural — é reconhecido e organizado como força social, sem separar o indivíduo de sua própria potência humana. Assim, a educação politécnica compromete-se com a formação integral dos trabalhadores, instituindo meios para superar o trabalho abstrato, parcial e mutilado imposto pela divisão capitalista do trabalho.

A escola, nesse sentido, deve ser espaço de construção, transmissão e assimilação do saber historicamente acumulado e sistematizado, livre do caráter de classe dominante. Deve promover uma formação universal, coletiva e voltada à vida coletiva, e não somente instrução instrumentalizante resultando em saber fragmentário e alienante.

Com base nos aspectos discutidos ao longo deste texto, é possível inferir que o conhecimento científico pode e deve ser instrumento de compreensão da realidade. Contudo, sendo construído

de acordo com os interesses das classes sociais, a pretensa neutralidade científica funciona como mecanismo de formatação dos excluídos, interiorizando em sua consciência os interesses particulares da classe dominante como se fossem universais. A pseudo-universalização e a neutralidade científica são formas de neutralizar os interesses dos trabalhadores e hegemonizar os interesses da burguesia.

Por isso, o Estado capitalista elabora suas políticas e sua pedagogia voltadas à conformidade com a natureza do capital — exploração, acumulação e reificação — o que se reflete na organização da pedagogia burguesa como forma instrumental e fragmentada, adequada à exploração e ao individualismo.

Referências

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Tradução de B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2008.

ENGELS, Friedrich. *Princípios básicos do comunismo*. Lisboa: Editorial Avante!, 2006. Disponível em: http://www.marxists.org/portugues/marx/1847/11/principios.htm. Acesso em: jun. 2019.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (org.). *Dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GRAMSCI, Antonio. L'Ordine Nuovo (1919-1920). In: GRAMSCI, Antonio. *Escritos políticos*. v. 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Lisboa: Seara Nova, 1976.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. *As tarefas revolucionárias da juventude*. Tradução de Ana Cobisier, Miguel Henrique Stedile e Geraldo Martins. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

LOMBARDI, José Claudinei. *Educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Campinas: Alínea, 2011. 265 p.

MARX, Karl. *Crítica do Programa de Gotha*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Martin Claret, 1998.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).

MARX, Karl. *Prefácio à Contribuição para a crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. *Sobre a questão judaica*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. *Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores*. [S. l.]: MIA, 1866. Disponível em: marxists.org. Acesso em: 9 nov. 2026.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Conceição Jardim et al. Lisboa: Editorial Presença, 1980. v. 1, p. 11-102.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria marxista da educação*. Lisboa: Estampa, 1976.

CAPÍTULO V

A Educação na concepção Marxista: uma perspectiva fundada a partir dos princípios teóricos marxianos

> Instruí-vos, porque precisaremos de toda a nossa inteligência. Agitai-vos, porque precisaremos de todo o nosso entusiasmo. Organizai-vos, porque precisaremos de toda a nossa força." — Antonio Gramsci (L'Ordine Nuovo, 1919).

O objetivo deste capítulo é analisar a concepção de educação socialista a partir das contribuições de destacados intérpretes e continuadores do pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels, os quais apreenderam, ampliaram e aplicaram os fundamentos da ontologia marxiana ao campo educacional. Dentre esses pensadores, destacam-se Vladimir Ilich Ulianov (Lênin), Nadezhda Konstantinovna Krupskaia, Moisey Pistrak, Antonio Gramsci, Mario Alighiero Manacorda, José Claudinei Lombardi e Dermeval Saviani. A partir do exame dessa tradição teórica, buscamos demonstrar como os pressupostos marxianos originários — ancorados na ontologia do trabalho, na crítica à alienação e ao estranhamento, na centralidade da luta de classes, na formação omnilateral e na emancipação humana — desdobram-se em formulações pedagógicas concretas, capazes de orientar práticas educativas revolucionárias, socialistas e comunistas.

Vale observar que os princípios de educação intelectual, educação física (ginástica) e educação politécnica – omnilateral – constituem a base de uma educação voltada à emancipação humana, à emancipação do proletariado. Embora esses princípios apareçam de forma esparsa e difusa nas obras de Karl Marx e Friedrich Engels — como demonstrado no quarto capítulo — eles são elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma pedagogia, isto é, de uma prática educativa que caracteriza uma formação integral e integrada ao trabalho.

Dando início, vejamos a formulação mais elaborada e sistemática deixada por Karl Marx e Friedrich Engels sobre o projeto educativo da classe trabalhadora — documento que sintetiza a concepção de ensino omnilateral e politécnico voltado à emancipação do proletariado:

> Entendemos que nenhum pai e nenhum patrão deveriam ser autorizados a empregar o trabalho de crianças e jovens, a menos que este seja combinado com a educação. Por educação, entendemos três coisas:
> Educação intelectual;
> Educação física, tal como é ministrada nas escolas de ginástica e pelos exercícios militares;
> Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no manuseio prático dos instrumentos elementares de todos os ofícios.
> A um curso gradual e progressivo de instrução intelectual, física e tecnológica deve corresponder a classificação dos trabalhadores jovens por faixas etárias. Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser parcialmente cobertos pela venda de seus próprios produtos. [...] A combinação de trabalho produtivo remunerado, educação intelectual, exercício físico e instrução politécnica elevará a classe operária muito acima do nível das classes alta e média (Marx, 2014, p. 81–82).

Por constituírem princípios teóricos e ontológicos fundamentais — ainda que em nível de abstração determinativa[1] —, tais formulações assentam as bases da educação politécnica soviética ao tomarem o trabalho socialmente produtivo como princípio educativo voltado à

[1] O termo abstrato aqui empregado designa que Karl Marx e Friedrich Engels não elaboraram um tratado pedagógico ou uma teoria acabada da educação socialista. Em vez disso, formularam os princípios ontológico-metodológicos e as premissas críticas fundamentais que subsidiaram — e continuam a subsidiar — a construção de teorias pedagógicas e a organização de projetos educativos de concepção socialista e emancipatória (Manacorda, 2010; Saviani, 2013).

emancipação humana. Vale acentuar que a instrução politécnica abrange, conforme a conceituação de Marx e Engels, as múltiplas dimensões formativas articuladas ao trabalho, uma vez que a base técnica da produção moderna exige uma formação omnilateral, capaz de apreender cientificamente e manusear conscientemente os diversos instrumentos e processos do mundo produtivo.

Assim, esses princípios teóricos básicos passam a servir de paradigmas para a elaboração de instrumentos voltados à operacionalização e efetivação de processos educativos e práticas pedagógicas que buscam a emancipação humana. Portanto, sem necessidade de estabelecer polêmica sobre o uso dos termos instrução tecnológica e instrução politécnica, ambos devem estar voltados ao desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas nas diversas etapas de ensino.

Contudo, cumpre reiterar que a Politécnia, tomada como princípio educativo, fundamenta uma práxis pedagógica assentada na omnilateralidade e na articulação entre ciência, trabalho e cultura — exatamente no sentido formulado por Marx e Engels. Em contrapartida, sob a égide do capitalismo, a apreensão do trabalho como princípio educativo — desde suas matrizes teóricas clássicas, com destaque para a contribuição de Gramsci na Itália, até o seu debate no Brasil — enfrenta barreiras estruturais intransponíveis. Na ordem burguesa, a perspectiva politécnica é sistematicamente mutilada e reduzida a mero adestramento operacional para o mercado, ficando a sua efetivação emancipatória restrita a experiências marginais ou permanentemente tensionadas pelas exigências de valorização do capital.

É precisamente essa contradição que justifica a investigação e o relevo conferidos ao tema neste estudo, projetando na práxis educacional brasileira a defesa de uma educação integral e contra-hegemônica. Essa matriz teórica, originada em Marx e Engels, sustenta uma concepção ampla de formação humana — articulando indissociavelmente a dimensão intelectual, a educação física (gímnica) e a instrução tecnológica e politécnica —, cujo horizonte é o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos. Distingue-se radicalmente, portanto, da concepção burguesa de ensino, historicamente empenhada em promover a

formação unilateral e em reificar a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Partindo de tais fundamentos, perspectiva-se analisar, como primeiro movimento, a formulação e a implementação da educação socialista na Rússia — desde as elaborações programáticas do período que antecedeu a Revolução de outubro de 1917 até a fase pós-revolucionária, quando se impôs a necessidade histórica de consolidar o poder soviético e materializar uma nova práxis pedagógica. Compreende-se ser a partir dessa experiência pioneira de edificação socialista que os principais intérpretes e continuadores de Marx e Engels extraíram os elementos basilares para a sistematização de teorias pedagógicas alinhadas à emancipação humana.

Nesse sentido, o alicerce de uma educação genuinamente socialista assenta-se no princípio da politécnia. Por essa razão, a reflexão sobre a escola socialista não constitui um debate abstrato: sua sistematização e aplicação prática ganham densidade histórica a partir das transformações inauguradas em 1917. Assim, o percurso analítico deste capítulo organiza-se em torno das contribuições de expressivos pensadores dessa tradição: no contexto da experiência soviética, examinam-se as formulações de Vladimir Ilich Ulianov (Lênin) e Nadezhda Konstantinovna Krupskaia sobre a Escola Única do Trabalho, bem como as elaborações de Moisey Mikhaylovich Pistrak acerca da escola do trabalho e da pedagogia das ações; na tradição ocidental, analisa-se a concepção gramsciana de Escola Unitária; e, no âmbito da reflexão contemporânea, analisam-se as contribuições de Mario Alighiero Manacorda, José Claudinei Lombardi e Dermeval Saviani, este último no horizonte da Pedagogia Histórico-Crítica.

Vale observar que, no período anterior à Revolução de outubro de 1917, as elaborações educacionais dos bolcheviques gravitavam prioritariamente em torno da propaganda, da agitação e da formação política das massas operárias e camponesas. Do ponto de vista prático e institucional, a edificação de um sistema público de ensino socialista passa a ser efetivamente organizada e implementada a partir da tomada do poder soviético em 1917. Esse marco histórico

constitui a referência empírica fundamental na qual os princípios ontológicos delineados por Marx e Engels são sistematizados e aplicados para responder às exigências materiais de uma conjuntura revolucionária singular, marcada pela devastação da guerra, pelo capitalismo retardatário e pelo analfabetismo generalizado que assolava a maior parte da população russa.

Até aquele momento, as teses sobre a politécnia e a omnilateralidade não haviam encontrado condições materiais para sua conversão em políticas públicas de Estado. Assim, no bojo do processo revolucionário inaugurado em 1917 — que impulsionou transformações profundas na estrutura produtiva, social e cultural do país —, consolidou-se uma experiência educacional inédita que influenciaria decisivamente as lutas sociais e os debates pedagógicos ao longo de todo o século XX.

Para recuperar a apreensão desse percurso teórico e histórico, além desta Introdução e das Considerações Finais, o presente capítulo encontra-se estruturado nos seguintes tópicos:

5.1 A Edificação da Escola Única do Trabalho: A Práxis Pedagógica de Lênin e Krupskaia no Pós-1917.

5.1.1 O Contexto Revolucionário e a Necessidade Histórica da Nova Educação.

5.1.2 Os Princípios e Objetivos da Educação Soviética: A Práxis de Lênin e Krupskaia

5.1.3 A Politécnia como Fundamento da Educação Comunista

Porém, o que muitos denominam genericamente de Revolução Russa, Eric Hobsbawm (1995, p. 62) especificou como a "Revolução Bolchevique de outubro de 1917". Diante disso, vejamos o contexto em que se desenrola o processo revolucionário, com o objetivo de situar a organização educacional russa.

5.1 A Edificação da Escola Única do Trabalho: A Práxis Pedagógica de Lênin e Krupskaia no Pós-1917

O processo revolucionário de 1917 não se resumiu a uma alteração pontual na ordem política. Como pontua Eric Hobsbawm (1995, p. 62), a "Revolução Bolchevique de outubro de 1917" constituiu o evento divisor de águas que pretendia sinalizar a superação global do modo de produção capitalista.

Para apreender como se organizou a nova escola pública soviética, faz-se imperativo contextualizar as condições materiais, políticas e econômicas sob as quais se desenrolou esse processo revolucionário e de que modo elas condicionaram as primeiras reformas educacionais.

À época do levante de outubro, a Rússia constituía um vasto império marcado pelo capitalismo retardatário e por profundas contradições estruturais. A população, predominantemente camponesa e imersa no analfabetismo (que atingia cerca de 80% dos habitantes), enfrentava as consequências devastadoras da Primeira Guerra Mundial e, em seguida, da Guerra Civil (1918–1921).

Nesse cenário de penúria e escassez material, a tarefa colocada ao Partido Comunista da Rússia (bolchevique) e aos seus teóricos não era somente a de agitar politicamente as massas, mas a de edificar um aparelho de Estado e uma nova instituição escolar capazes de alfabetizar, qualificar e emancipar a classe trabalhadora. Foi sob a liderança de Vladimir Ilich Ulianov (Lênin) e Nadezhda Konstantinovna Krupskaia — atuando no âmbito do Comissariado do Povo para a Instrução Pública (Narkompros)[2] — que o novo Estado soviético formulou a declaração sobre a Escola Única do Trabalho (1918). Essa proposta buscava destruir a dualidade escolar herdada do czarismo (que separava a escola acadêmica para a elite da instrução elementar para o povo), fundindo o

[2] N. do A.: Comissariado do Povo para a Instrução Pública (Narkompros): Órgão estatal soviético equivalente ao Ministério da Educação, criado após a Revolução de 1917. Dirigido por Anatoli Lunatcharski e contando com a liderança teórica de Nadezhda Krupskaia, formulou as diretrizes da Escola Única do Trabalho, buscando integrar instrução intelectual, trabalho produtivo e formação omnilateral (Manacorda, 2010; Saviani, 2013).

ensino teórico, a arte, a ciência e o trabalho produtivo no princípio da politécnia e da formação omnilateral.

5.1.1 O Contexto Revolucionário e a Necessidade Histórica da Nova Educação

A Revolução, após anos de gestação e lutas clandestinas, finalmente eclodiu, promovendo a desintegração da ordem czarista e instaurando uma nova arquitetura social. O outubro de 1917 representou a síntese de uma longa preparação política, cujo desafio central e imediato residia na consolidação do poder dos bolcheviques e dos Sovietes[3].

Nesse cenário, a educação converteu-se em um dos principais pilares do processo revolucionário, diante do massivo analfabetismo e da necessidade premente de estruturar o Estado proletário-camponês por meio de políticas públicas fundamentais. No primeiro ano pós-revolução, as prioridades estatais voltavam-se à garantia do abastecimento público e da reorganização produtiva sob bases socialistas, além da defesa da segurança interna e externa.

Nos anos subsequentes, precipuamente a partir de 1918, a jovem República Soviética enfrentou uma violenta ofensiva contrarrevolucionária desencadeada pelas classes proprietárias destituídas e pelas potências imperialistas estrangeiras, alinhadas para estrangular a experiência socialista. Instaurou-se, assim, a Guerra Civil (1918–1921) e o regime de excepcionalidade econômica denominado "Comunismo de Guerra".

O impacto somado da Primeira Guerra Mundial, da Revolução e da Guerra Civil provocou a devastação quase total da infraestrutura econômica e a desarticulação da estrutura social russa (Deutscher, 1968,

[3] Sovietes: Os Sovietes (conselhos de deputados operários, camponeses e soldados) surgiram originalmente no contexto do processo revolucionário de 1905, em São Petersburgo. Sua representação estruturava-se a partir dos locais de trabalho e produção, elegendo-se delegados revogáveis a qualquer tempo. Garantiram na prática a organização independente da classe trabalhadora, consolidando-se em 1917 como a base do novo poder de Estado proletário (Trotski, 2007, p. 23).

p. 521). Diante desse colapso, em 1921, sob a liderança de Lênin, o X Congresso do Partido Comunista adotou a Nova Política Econômica (NEP). A NEP consistiu em uma política de transição formulada para recompor as forças produtivas, admitindo temporariamente certos mecanismos de mercado e formas de capitalismo de Estado sob o controle do poder proletário. Tratava-se de um recuo tático necessário não para edificar imediatamente o socialismo, mas para salvar a própria Revolução e criar as bases materiais de sua sobrevivência.

Paralelamente à reorganização econômica e à reorganização da força de trabalho no campo e nas cidades, desenrolou-se a estruturação da política educacional soviética. Cumpre assinalar que, à semelhança de Marx e Engels, Lênin não formulou um tratado pedagógico acadêmico ou um sistema educacional fechado. Suas reflexões sobre a questão educacional encontram-se dispersas em uma vasta produção composta por artigos, folhetos, discursos, atas e correspondências, evidenciando sua compreensão do fenômeno educativo como dimensão incontornável do processo revolucionário.

Lênin apreendia a educação como uma categoria que extrapola em muito os limites do espaço escolar. Como afirmava já no final do século XIX: "Os problemas da educação não se esgotam com os da escola; a educação de modo algum se limita à escola" (Lênin, 1977, p. 231). Tal formulação explicita que a educação era concebida pelo líder bolchevique como ato eminentemente político e elemento estruturante da luta de classes.

Desse modo, a formação não podia ser dissociada da política, devendo orientar-se ao desenvolvimento omnilateral da personalidade humana, rumo à erradicação da exploração do homem pelo homem e do desenvolvimento unilateral imposto pelo capital. A educação socialista trazia o desafio histórico de superar as condições materiais de vida do operariado e do campesinato, submetidos por séculos ao despotismo do regime czarista, às relações servis e a um alarmante índice de analfabetismo — que atingia cerca de 80% da população. Paradoxalmente, a pouca penetração da cultura escolar burguesa na Rússia rural abriu um espaço inédito para a edificação de uma práxis

pedagógica inteiramente nova, gestada em articulação direta com a transformação cultural e econômica do país.

5.1.2 Os Princípios e Objetivos da Educação Soviética: A Práxis de Lênin e Krupskaia

A organização da educação comunista gravitou em torno da atuação teórica e política de Vladimir Ilich Lênin e Nadezhda Konstantinovna Krupskaia. Para ambos, a construção da nova escola apoiava-se no método do materialismo histórico-dialético e na apropriação crítica, por parte da classe trabalhadora, da totalidade do conhecimento científico, técnico e cultural acumulado pela humanidade sob o jugo do capitalismo.

No âmbito desse projeto revolucionário, sobressai a figura de Nadezhda Krupskaia (1869–1939). Oriunda de São Petersburgo, Krupskaia iniciou sua trajetória no magistério ainda jovem, atuando como professora voluntária em escolas noturnas voltadas aos operários rurais e urbanos (Silva, 2012). Após o cumprimento de pena por militância política na Sibéria — onde se casou com Lênin (Mcneal, 1973) —, converteu-se na principal arquiteta do novo sistema de ensino e de bibliotecas públicas da União Soviética no período pós-1917 (Abreu; Lima, 2013).

A formulação do programa educacional liderado por Krupskaia esteve originalmente sob a influência de autores do movimento da Educação Nova e de reformadores como John Dewey. A partir desse diálogo crítico, Krupskaia desconstruiu a escola tradicional de matriz pequeno-burguesa — caracterizada por ela como uma "escola da disciplina coercitiva, que suprime a independência da criança, impede o desenvolvimento da personalidade humana e a distorce" (Krupskaya, 2017, p. 140) —, propondo em seu lugar a centralidade da escola do trabalho.

Entretanto, superando o espontaneísmo escolanovista, o programa educacional soviético fundamentou-se rigorosamente nos

princípios teóricos de Karl Marx. Como lembra Lênin ao resgatar a célebre passagem de O Capital:

Do sistema fabril, como se pode acompanhar em detalhe nos escritos de Robert Owen[4], germinou a semente da educação do futuro, que combinará, para todas as crianças acima de uma certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não somente como método para elevar a produção social, mas como o único método para produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (Marx, 2013, p. 554; Lênin, 1977, p. 182).

Essa formulação marxiana constitui o cerne do ensino politécnico e omnilateral — explicitado na busca por indivíduos "desenvolvidos em todos os aspectos" —, articulando as dimensões intelectual, física, tecnológica e política rumo à formação integral da pessoa humana.

O compromisso pessoal de Lênin com o erradicar do analfabetismo refletiu-se na redação do Programa do Partido Bolchevique. Lênin e Krupskaia defendiam um ensino público, gratuito, laico, obrigatório e politécnico para todas as crianças e jovens até os 16 anos, em estreita vinculação entre as atividades pedagógicas e o trabalho socialmente produtivo. O desafio central residia em superar o trágico legado do regime czarista — no qual o analfabetismo estrutural atingia cerca de 80% a 90% da população rural — e preparar as novas gerações para a edificação do modo de produção socialista.

Na práxis de Krupskaia, o trabalho como princípio educativo figura como a alavanca para o educando alcançar um "desenvolvimento pleno e multilateral" (Krupskaya, 2017, p. 28). Em antítese dialética à escola burguesa, a Escola Única do Trabalho pretendia integrar o ensino à vida política e econômica da sociedade, abrindo aos sujeitos "diferentes esferas de aplicação das suas forças [...], ensinando a vida

[4] N. do A.: Robert Owen (1771–1858): Industrial e socialista utópico galês. Em sua fábrica de algodão em New Lanark (Escócia), implantou reformas pioneiras, proibindo o trabalho de crianças menores de 10 anos e combinando instrução formal, trabalho produtivo leve e ginástica. Karl Marx (O Capital, Livro 1) analisa a experiência de Owen como o germe da instrução politécnica e da formação omnilateral da classe trabalhadora (Marx, 2013; Manacorda, 2010).

coletiva e criando condições para o florescimento da personalidade" (Krupskaya, 2017, p. 140).

Do ponto de vista institucional, em outubro de 1917 foi constituído o Comissariado do Povo para a Educação (Narkompros), tendo Anatoli Lunatcharski como Comissário e Krupskaia como Vice-Comissária e presidenta da Seção Pedagógica da Comissão Científica Estatal. Sob a gestão de Krupskaia, rompeu-se com a fragmentação disciplinar burguesa por meio da metodologia do ensino por complexos, conectando o estudo da natureza, do trabalho e da sociedade.

As diretrizes fundamentais da renovação educacional foram consolidadas em três momentos decisivos:

> A Declaração sobre os Princípios Fundamentais da Escola Única do Trabalho, lançada pelo Narkompros em 1918;
> As resoluções do VIII Congresso do Partido Comunista (Bolchevique) da Rússia, realizado em março de 1919;
> A generalização das experiências politécnicas na rede de escolas de massa a partir de 1924.

A síntese mais cabal desse projeto educacional encontra-se no próprio Programa do Partido Comunista Russo de 1919, elaborado com a participação direta de Lênin (Dietrich, 1973, p. 214):

> No campo da instrução pública, o PCR se dá como tarefa concluir a obra iniciada pela revolução de outubro de 1917 – transformar a escola de um instrumento de dominação de classe nas mãos da burguesia em instrumento de destruição dessa dominação, assim como liquidar inteiramente a divisão da sociedade em classes.
> No período da ditadura do proletariado, ou seja, no período em que são preparadas as condições que permitirão a realização total do comunismo, a escola não deve simplesmente se contentar em transmitir os princípios do comunismo em geral, mas ela deve ainda transmitir, ao nível ideológico, organizacional e educativo a influência do proletariado sobre as

camadas semiproletárias ou não proletárias das massas ativas, para educar uma geração que seja capaz, no final das contas, de edificar o comunismo. A tarefa seguinte nesse processo consiste atualmente em perseguir o desenvolvimento dos fundamentos da instituição escolar e cultural que o Estado soviético criou:

Instituir a instrução gratuita e obrigatória, geral e politécnica (ensino da teoria e da prática dos principais ramos da produção), para as crianças de ambos os sexos até os 16 anos.

Criar uma rede de instituições pré-escolares: creches, jardins de infância, abrigos para crianças que aperfeiçoem a educação social e facilitem a emancipação da mulher.

Realizar totalmente os princípios da escola única do trabalho, liberando o ensino da língua materna; o ensino deve ser dado igualmente às crianças de ambos os sexos; é preciso criar uma escola absolutamente laica, ou seja, livre de toda influência religiosa, onde ocorra uma ligação estreita entre ensino e trabalho social produtivo e que garanta a marca da universalidade aos membros da sociedade comunista.

Fazer emergir novos quadros [trabalhadores, operários] que trabalhem no campo da educação e sejam instruídos segundo as ideias do comunismo.

Incitar a população trabalhadora a participar ativamente da instrução pública (desenvolvimento dos "conselhos de educação pública", mobilização dos indivíduos que sabem ler e escrever, etc.).

Garantir a todos os alunos a alimentação, os uniformes e os materiais escolares às custas do Estado.

O Estado deve incentivar firmemente os operários e os membros do campesinato que queiram se formar por si sós (criar uma rede de instituições de ensino pós-escolares, de bibliotecas, de escolas para adultos, casas e universidades do povo, cursos, conferências, cinemas, casas de leitura).

Desenvolver amplamente a formação profissional para as pessoas com idade acima de 17 anos, necessariamente ligada aos conhecimentos politécnicos.

Abrir os anfiteatros das universidades a todos aqueles que têm o desejo de aprender qualquer coisa, e em primeiro lugar os

> trabalhadores, permitindo a todos que têm capacidade o acesso ao ensino universitário. Abolir todas as barreiras artificiais entre as novas forças científicas e a cátedra; assegurar a manutenção material àqueles que estudam para dar aos proletários e aos membros do campesinato a possibilidade real de frequentar a universidade.
>
> Do mesmo modo, devem ser acessíveis aos trabalhadores todos os tesouros artísticos criados graças à exploração do seu trabalho, e se encontravam até o presente momento à disposição exclusiva dos exploradores.
>
> Desenvolver ampla propaganda das ideias comunistas e utilizar o aparelho e os meios do Estado para este fim (Apud Dietrich, 1973, p. 214–215).

Como bem sintetizou Lênin (1980b), a tarefa da nova pedagogia revolucionária não residia no abandono ingênuo de todo o saber acumulado, mas sim em "destruir o que não presta da velha escola burguesa e, ao mesmo tempo, apropriar-se e assimilar o que é de interesse para a edificação do comunismo". Essa formação teórica e prática robusta constituía o suporte indispensável para cultivar o pensamento crítico, a auto-organização coletiva e a autodisciplina consciente.

Dentre todas as categorias articuladas nesse processo de reorganização pedagógica, sobressai a politécnia, que será analisada no tópico a seguir como o pilar estruturante da práxis educacional comunista.

5.1.3 A Politécnia como Fundamento da Educação Comunista

A categoria politécnica ocupa lugar central na formulação pedagógica soviética e constitui, segundo Lênin e Krupskaia, o eixo estruturante da escola socialista. Esta categoria encontra-se diretamente atrelada ao desenvolvimento das forças produtivas, pressupondo um elevado grau de socialização do processo produtivo em sua totalidade.

Em outros termos, em uma sociedade em transição socialista, as diversas esferas do trabalho produtivo e da vida social devem estar integradas, superando a propriedade privada dos meios de produção.

O significado da Politécnia ultrapassa, assim, a mera formação técnica ou o adestramento profissionalizante, assumindo o sentido marxiano de desenvolvimento omnilateral do ser humano — isto é, a formação integral que articula teoria e prática, trabalho intelectual e trabalho manual, ciência e produção social.

Constitui premissa e objetivo do ensino politécnico a apreensão, o estudo e a vivência dos princípios científicos subjacentes aos múltiplos ramos da produção. Para ilustrar o alcance dessa concepção, Krupskaia (1925) utilizava o exemplo do processo de aprendizagem articulado à indústria têxtil: em uma sociedade cuja produção é socialmente integrada, o estudante não deve limitar-se à execução mecânica de uma tarefa, mas compreender os princípios físicos, químicos, econômicos e sociais que regem toda a cadeia produtiva.

Essa formulação resgata diretamente a tese originária de Karl Marx. Ao analisar os impactos da maquinaria e da grande indústria no Livro I d'O Capital, Marx apontava que:

> Do sistema fabril [...] germinou a semente da educação do futuro, que combinará, para todas as crianças acima de uma certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não somente como método para elevar a produção social, mas como o único método para produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (Marx, 2013, p. 554)[5].

Essa concepção, retomada por Lênin e Krupskaia, tornou-se a viga-mestra da escola soviética para superar a unilateralidade e a mutilação impostas pela divisão parcelar do trabalho capitalista. Krupskaia defendia que a instrução politécnica deveria garantir às

[5] Marx, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 554 (citado também em Lênin, 1977, p. 182).

crianças e jovens o domínio dos "principais ramos da produção", articulando-os ao estudo das ciências da natureza, da sociedade e da história, formando sujeitos capazes de compreender e transformar ativamente a realidade (Krupskaya, 2017, p. 28)[6].

Lênin reforçava essa perspectiva ao fazer constar no Programa do Partido Comunista de 1919 a exigência de uma instrução geral e politécnica "gratuita, obrigatória e acessível a todas as crianças de ambos os sexos até os 16 anos", assegurando a vinculação orgânica entre o ensino e o trabalho socialmente útil[7]. A Politécnia permitia ao estudante tomar posse da totalidade do processo produtivo — em suas bases científicas, tecnológicas, organizacionais e políticas.

Como assinalam Skatkine e Tsovianov (1994, p. 3), a educação politécnica não se desvinculava da dimensão ética e estética, visando formar indivíduos "capazes de viver plenamente a vida em sociedade, rica de conteúdo, plena de alegria e beleza"[8]. A escola socialista opunha-se, assim, frontalmente à escola burguesa, que fragmentava o saber para reificar as classes sociais.

Em síntese, a Politécnia afirma-se na tradição marxista como:

1. Princípio educativo que vincula trabalho, ciência e cultura;
2. Fundamento ontológico para o desenvolvimento omnilateral;
3. Instrumento político de superação da divisão entre trabalho manual e intelectual;
4. Eixo organizativo da Escola Única do Trabalho;
5. Método pedagógico que integra técnica, ética, estética e produção social.

Lênin e Krupskaia (1932) compreendiam a implantação do ensino politécnico não somente como mediação para edificar a

---

[6] Krupskaya, Nadezhda Konstantinovna. A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados. Organização de Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 28.

[7] programa do Partido Comunista (Bolchevique) da Rússia (1919). In: Dietrich, Theo. Pedagogia socialista: história e teoria. Rio de Janeiro: Achiamé, 1973. p. 214.

[8] Skatkine, Mikhail; Tsovianov, Mikhail. Nadezhda Krupskaya (1869-1939). Prospects: quarterly review of comparative education, Paris, Unesco, v. 24, n. 1-2, p. 49-60, 1994. p. 3.

sociedade sem classes, mas como necessidade urgente para a reconstrução das forças produtivas da República Soviética.

À guisa de contraponto, impõe-se a reflexão sobre o significado do ensino sob a égide do capitalismo, cujo modo de produção assenta-se na busca infinda do lucro, na separação entre concepção e execução e na apropriação privada da riqueza. Nesse sistema, estabelece-se um paradoxo: as forças produtivas encontram-se atomizadas e a escola é convocada a valorizar prioritariamente a dimensão técnico-instrumental — o fazer despido do refletir.

Ainda que os novos modelos de reorganização do trabalho, como o Toyotismo, demandem trabalhadores ditos "flexíveis" e multifuncionais, tais exigências não configuram politécnia. Trata-se, em verdade, da reconfiguração da precarização, mantendo-se a essência do taylorismo-fordismo: um trabalho fragmentado, heterônomo e alienado. Essa contradição será retomada detidamente nas seções posteriores, ao analisarmos a Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida no Brasil por Dermeval Saviani e José Claudinei Lombardi.

Qual o sentido, portanto, da práxis educativa na ordem capitalista, na qual a escola é subsumida à reprodução das relações de produção burguesas? Se a tendência dominante do capital é instrumentalizar a formação para a hegemonia e o lucro, a resposta do campo crítico opera pela via da contraideologia e da contra-hegemonia.

Como leciona Máuri de Carvalho Freitas (2005, p. 110-111), embora a transformação radical da escola dependa da superação da sociabilidade capitalista, a instituição escolar constitui um espaço contraditório e prenhe de disputas. Longe de ser mero reflexo passivo da classe dominante, a escola é lócus da luta de classes, onde a apropriação do conhecimento científico, filosófico e artístico pelo operariado tensiona a ordem estabelecida e gesta germes de emancipação.

Aqui está a elaboração completa e fundamentada da subseção 5.2.3, estruturada para integrar perfeitamente o rigor teórico do seu Capítulo V, preenchendo a lacuna histórica entre as experiências revolucionárias dos anos 1920 e o debate crítico contemporâneo.

5.2 As Contradições Históricas e o Recuo da Politecnia na URSS a partir dos Anos 1930

A experiência pedagógica soviética das duas primeiras décadas pós-revolução (1917–1929) representou um dos momentos mais férteis de criação e experimentação da história da educação ocidental. Sob a gestão do Comissariado do Povo para a Instrução Pública (Narkompros) e o respaldo de Lênin e Krupskaia, propostas como a Escola Única do Trabalho, a Pedagogia das Ações de Pistrak e a organização curricular por complexos buscaram materializar, no chão da escola, os princípios ontológicos de Marx e Engels acerca da Politecnia e da omnilateralidade.

Contudo, a transição para a década de 1930 inaugurou um profundo redirecionamento político, econômico e pedagógico na União Soviética. A ascensão de Joseph Stalin ao comando central do Partido Comunista e do Estado, acompanhada do fim da Nova Política Econômica (NEP) e da implantação do Primeiro Plano Quinquenal (1928–1932), alterou radicalmente as prioridades da formação educacional. Diante da imperiosa e urgente necessidade de acelerar a industrialização pesada do país, promover a coletivização forçada da agricultura e conter as crescentes tensões geopolíticas internacionais, o Estado soviético passou a demandar da escola um resultado imediato: a qualificação técnica em massa e o adestramento disciplinar das novas gerações para o trabalho fabril.

Nesse novo contexto socioeconômico, os ensaios pedagógicos embasados na "escola do trabalho", na auto-organização dos estudantes e no ensino por complexos passaram a ser classificados pela burocracia estatal como "desvios esquerdistas", "metodologismo abstrato" e causa da queda no rendimento e da indisciplina escolar. Alegava-se que a centralidade do trabalho socialmente útil e a flexibilidade dos complexos haviam negligenciado o ensino sistemático das ciências e das disciplinas fundamentais (língua, matemática, física, química e história).

Esse processo de revisão crítico-burocrática foi formalizado por uma série de decretos do Comitê Central do Partido Comunista da União Soviética (Bolchevique) emitidos entre 1931 e 1936, que desestruturaram as reformas politécnicas dos anos 1920:

Decreto de 5 de setembro de 1931 (Sobre a Escola Primária e Secundária): Criticou duramente o ensino por complexos e a aplicação ingênua do "trabalho produtivo" nas escolas. Determinou o retorno à organização curricular por matérias e disciplinas isoladas, estabelecendo a obrigatoriedade da assimilação sistemática dos conhecimentos científicos e o cumprimento rigoroso dos programas oficiais.

Decreto de 25 de agosto de 1932 (Sobre os Programas de Ensino e o Regime na Escola Primária e Secundária): Restabeleceu a autoridade incontestada do professor na sala de aula, reintroduziu a aula expositiva frontal, a atribuição de notas individuais, as provas de verificação, os exames formais e a rigorosa disciplina individual — abolindo as formas coletivas de avaliação e a autonomia das comissões estudantis.

Decreto de 4 de julho de 1936 (Sobre as Perversões Pedológicas no Sistema dos Narkompros): Baniu a Pedologia (ciência do desenvolvimento infantil que fundamentava muitas das experiências da época de Krupskaia e Pistrak) e suprimiu os laboratórios e pesquisas experimentais em educação, unificando os currículos sob rígido controle central do Estado.

Conforme analisa Mario Alighiero Manacorda (2010), esses decretos selaram o recuo do princípio da politecnia na União Soviética. A instrução politécnica, no seu sentido marxiano original de apreensão teórica e prática da totalidade das forças produtivas e emancipação omnilateral, foi progressivamente substituída por um ensino técnico-profissionalizante fragmentado, voltado ao aprendizado de funções produtivas específicas (monotécnia) e ao fortalecimento da divisão técnica do trabalho necessária ao esforço produtivo estatal.

Embora o sistema educacional soviético tenha obtido êxitos numéricos indiscutíveis — tais como a erradicação praticamente total do analfabetismo, a universalização do acesso à escolarização e a

massificação do ensino superior técnico —, a dimensão política e emancipatória da politécnia sofreu um severo eclipse. A escola soviética da década de 1930 em diante reapropriou-se, em grande medida, das formas organizativas da escola tradicional e positivista burguesa (disciplinas rígidas, hierarquia, verbalismo e fragmentação), ainda que reconfiguradas sob uma ideologia de Estado socialista.

Compreender essa inflexão histórica e esse "recuo politenicista" é de suma relevância para a historiografia e para a teoria pedagógica crítico-marxista. Essa contradição demonstra que a simples estatização dos meios de produção e a proclamação do socialismo não garantem, por si sós, a eliminação da divisão entre trabalho manual e intelectual, tampouco a efetivação automática da omnilateralidade escolar.

É precisamente esse limite histórico do modelo soviético stalinista que impulsionou, nas décadas subsequentes, teóricos como Antonio Gramsci — a partir da reflexão sobre a Itália e o Ocidente — e, no Brasil, autores como Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi e Gaudêncio Frigotto a retomarem diretamente o núcleo originário das formulações de Marx e Engels. A busca desses pensadores esteve voltada a resgatar a Politécnia não como mero apêndice do desenvolvimento econômico estatal, mas como pilar incontornável de uma práxis pedagógica verdadeiramente emancipatória e contra-hegemônica.

5.3 Considerações Finais

A reconstrução histórica e teórica empreendida ao longo deste capítulo permitiu evidenciar que a aplicação prática da teoria educacional marxista não se constitui como um receituário rígido ou como um modelo escolar dogmático. Ao contrário, desvela-se como uma práxis histórica, viva e marcada por profundas contradições, cujos princípios cardinais — a politecnia, o trabalho como princípio educativo e a formação omnilateral — foram gestados na crítica ontológica ao modo de produção capitalista e testados nas lutas sociais do século XX.

Em primeiro lugar, constatou-se que a experiência pioneira da Revolução Soviética pós-1917, sob a condução de Lênin, Krupskaia e Pistrak, demonstrou a viabilidade de converter os postulados marxianos em política educacional de Estado. A edificação da Escola Única do Trabalho, a superação da dualidade escolar e a metodologia dos complexos voltados à realidade social representaram um marco inédito na busca pela emancipação das massas trabalhadoras.

Por outro lado, a análise do recuo da perspectiva educativa da politecnia ocorrido a partir da década de 1930 na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) colocou em relevo uma lição historiográfica fundamental: a estatização dos meios de produção e a proclamação do socialismo não garantem, por si sós, a eliminação automática da divisão entre trabalho manual e intelectual. Sob as exigências da industrialização acelerada e da centralização burocrática, a restauração da forma escolar tradicional e a conversão da Politecnia em mero adestramento técnico-profissionalizante (monotécnia) evidenciaram os riscos da instrumentalização da formação escolar pelo produtivismo.

Foi precisamente diante desses limites históricos e da necessidade de combater a hegemonia burguesa nas sociedades de capitalismo central e periférico que a contribuição de Antônio Gramsci se revelou incontornável. Ao formular a concepção de Escola Unitária e ao resgatar o trabalho como princípio educativo, Gramsci articulou a formação omnilateral à luta pela construção de uma nova hegemonia e de uma cultura proletária, assentada no rigor do estudo, na apropriação dos conteúdos eruditos e na elevação cultural das massas.

Por fim, a apreensão desse legado pela historiografia e pela teoria pedagógica crítica brasileira — corporificada na Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, nos estudos de José Claudinei Lombardi e nas lutas contemporâneas pelo Ensino Médio Integrado — demonstrou a extraordinária atualidade dessas categorias no Brasil. Em um contexto marcado pela precarização do trabalho, pela fragmentação curricular e pelas investidas neoliberais contra a escola pública, a defesa da educação politécnica reafirma-se não como

saudosismo histórico, mas como necessidade imperativa para a resistência contra-hegemônica e para a formação integral da classe trabalhadora.

Assim, consolidadas as bases teóricas, históricas e conceituais do projeto educacional marxista e suas mediações, torna-se possível avançar, no capítulo subsequente, para a análise minuciosa da atuação prática, a produção intelectual e o projeto educativo de Antônio Gramsci na perspectiva da filosofia da práxis, tema do Capítulo VI.

Referências

ABREU, Waldir Ferreira de; LIMA, Fabíola Bouth G. H. de. A concepção de educação em Nadezhda Krupskaya. *Revista Exitus*, v. 3, n. 1, p. 123–138, 2013.

DEUTSCHER, Isaac. *A revolução inacabada*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968a.

DIETRICH, Theo. *Pedagogia socialista: história e teoria*. Tradução de Maria do Carmo Lacerda. Rio de Janeiro: Achiamé, 1973.

FREITAS, Francisco Máuri de Carvalho. *A transformação da escola e a luta de classes: a perspectiva da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREITAS, Francisco Máuri de Carvalho. Lenin, educação e consciência socialista. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2005. p. 95–122.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. Campinas: Autores Associados, 2018.

HOBSBAWM, Eric J. Apresentação. In: HOBSBAWM, Eric J. (org.). *História do marxismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. v. 5, p. 15–23.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados. Organização de Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. A que herança renunciamos? (1897). In: LÊNIN, Vladimir Ilitch. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, 1977. v. 1, p. 231–235.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. As tarefas das uniões da juventude: discurso no III Congresso da União da Juventude Comunista da Rússia, 2 de outubro de 1920. In: LÊNIN, Vladimir Ilitch. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, 1980b. v. 3, p. 481–495.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Autores Associados, 2010.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório sobre as diferentes questões (1866). In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Sobre educação e ensino*. Organização e tradução de José Claudinei Lombardi. São Paulo: Centauro, 2014. p. 81–84.

MCNEAL, Robert Hatch. *Bride of the Revolution: Krupskaya and Lenin*. London: Gollancz, 1973.

MUÑOZ-MUÑOZ, Alberto. *Nadezhda Krupskaya: a formação da educação soviética*. Madrid: Ediciones del Orto, 2010.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de Politécnia*. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 223–238, 2003.

SKATKINE, Mikhail; TSOVIANOV, Mikhail. Nadezhda Krupskaya (1869–1939). *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*. Paris, UNESCO, v. 24, n. 1–2, p. 49–60, 1994.

CAPÍTULO VI

A atuação prática, a produção intelectual e o projeto educativo de Antônio Gramsci na perspectiva da filosofia da práxis

> Instruam-se, porque precisaremos de toda a nossa inteligência. Agitem-se, porque precisaremos de todo o nosso entusiasmo. Organizem-se, porque precisaremos de toda a nossa força.
> — GRAMSCI, Antonio. L'Ordine Nuovo, Anno I, n. 1, 1º maggio 1919.

6.1 Introdução e Contextualização Biográfico-Política da Trajetória Gramsciana

Este capítulo, fundamentado em pesquisa bibliográfica, analisa a atuação prática, a produção intelectual e o projeto educativo de Antonio Gramsci à luz da filosofia da práxis. Examina-se sua trajetória desde a fase pré-cárcere, marcada por intensa militância política e editorial, até o período do cárcere, no qual se consolidam suas formulações teóricas nos Cadernos do Cárcere. A discussão articula os conceitos de hegemonia, intelectuais orgânicos, Estado ampliado e Escola Unitária, evidenciando a crítica gramsciana à divisão entre trabalho manual e intelectual, bem como à dualidade escolar clássica/profissionalizante. Por fim, o estudo aponta como essa matriz teórica se projeta na contemporaneidade, especialmente na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Dermeval Saviani.

Estudar Gramsci implica, necessariamente, apreender sua trajetória biográfica, visto que sua produção intelectual emerge de modo indissociável de sua experiência vital. Em Gramsci, vida e pensamento se entrelaçam de maneira dialética, refletindo sua prática política e sua efetiva inserção nas lutas sociais ao longo de toda a sua existência.

Nascido em 22 de janeiro de 1891, em Ales (Sardenha), filho de Francesco e Giuseppina, Gramsci vivenciou uma infância marcada por severas dificuldades materiais. Ainda jovem, lia o jornal Avanti! — periódico do Partido Socialista Italiano (PSI) que seu irmão mais velho lhe enviava de Turim, a capital operária do país —, travando assim seus primeiros contatos com o ideário socialista. Quarto de sete filhos, enfrentou desde cedo uma saúde frágil, caracterizada pelo déficit de crescimento e por uma acentuada curvatura na coluna.

Seus primeiros escritos virtuais datam de 1910, publicados em um jornal sardo voltado às questões da união regional da Sardenha[1]. Nesse mesmo ano, obteve uma bolsa de estudos para ingressar na Faculdade de Letras da Universidade de Turim, transferindo sua residência para a cidade onde seu irmão exercia a função de secretário-geral do PSI. Conforme observa Nosella (2015, p. 180), Turim constituía, no período, o centro pulsante dos movimentos políticos e operários mais efervescentes da Itália.

Em 1913, filia-se ao PSI turinense. Com a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914), participa ativamente das manifestações operário-estudantis no contexto da Semana Vermelha[2], alinhando-se à ala partidária que defendia o socialismo enquanto cultura fundada em uma matriz antipositivista. Vale assinalar que, nessa mesma conjuntura, Benito Mussolini também militava na juventude socialista.

---

[1] Trata-se do artigo intitulado A união sarda (L'unione sarda), escrito por Gramsci em 1910 durante seus últimos anos de estudo no Liceo Dettori, em Cagliari. O texto abordava a histórica "questão meridional" e defendia a aliança e a união dos trabalhadores e camponeses da ilha da Sardenha contra a exploração econômica e o centralismo do Norte da Itália. É considerado o marco inicial da produção escrita e do pensamento político-social de Antonio Gramsci (Coutinho, 1999, p. 19; FIORI, 1979, p. 74).

[2] A "Semana Vermelha" (Settimana Rossa) refere-se a uma intensa onda de greves gerais, insurreições populares e manifestações antimilitaristas que sacudiram a Itália (especialmente as regiões da Romagna e das Marcas) entre 7 e 14 de junho de 1914. O estopim foi o assassinato de três protestantes antimilitaristas pela polícia em Ancona. A rebelião envolveu o alinhamento de anarquistas, republicanos e a ala radical do Partido Socialista Italiano (PSI), paralisando centros urbanos e industriais como Turim, onde o jovem Gramsci participou ativamente dos protestos. O movimento foi violentamente reprimido pelo governo de Antonio Salandra (Spriano, 1977, p. 45; Hobsbawm, 2012, p. 112).

Em 1915, compelido por limitações econômicas e pelo agravamento de seu estado de saúde, Gramsci abandona em definitivo os estudos universitários formais. Passa a integrar a redação do jornal Avanti!, atuando intensamente como jornalista e analista político até 1919.

Em 1917, integra a comissão do PSI incumbida de receber os delegados dos sovietes russos em visita à Itália. No mesmo ano, propõe criar uma associação cultural socialista no âmbito partidário, intitulada "Clube da Vida Moral", cujo propósito consistia em promover a formação ética, intelectual e política dos jovens militantes.

Desde os seus primeiros escritos, Gramsci destacou-se entre os pensadores da tradição marxista por conferir centralidade à formação cultural e política na constituição das massas populares. Sua preocupação com a educação dos trabalhadores e com a formação dos intelectuais — voltadas à construção da hegemonia proletária e à superação do senso comum — evidencia o papel estruturante atribuído à cultura na transformação social. O aprofundamento de seu contato sistemático com as obras de Marx e Engels consolidou-se, sobretudo, entre 1918 e 1919.

Para fins de análise sistematizada, este estudo delimita a trajetória gramsciana em duas grandes fases: a fase pré-cárcere (desdobrada nos períodos de 1913–1918 e 1918–1926) e a fase do cárcere (1926–1937). Conforme aponta a historiografia política (Spriano, 1977), a produção de Gramsci bifurca-se no momento do "construtor do Partido Comunista" e no momento dos Cadernos do Cárcere. Assim, sua obra organiza-se entre os escritos de juventude, as cartas e os cadernos da maturidade.

Nesse sentido, cumpre sublinhar que tanto sua militância no PSI e no Partido Comunista da Itália (PCd'I) quanto sua vasta produção jornalística e ensaística compõem o conjunto da produção pré-cárcere (1913–1926). Compreender essa fase inicial em unidade dialética com a maturidade teórica é pressuposto indispensável para apreendê-lo como uma autêntica síntese do pensamento marxiano; analisar Gramsci

desconsiderando a práxis de sua formação militante resultaria em uma apreensão fragmentada e a-histórica de sua obra.

Gramsci compreendeu com precisão a complexa teia social do capitalismo maduro, a qual opera para além da coerção estatal, articulando o consenso da classe dominante por meio dos aparelhos privados de hegemonia na sociedade civil. Seu questionamento analítico parte do pressuposto de que o Estado se amplia na medida em que a classe dominante busca administrar as contradições sociais via consenso e direção cultural. Daí deriva a imperiosa necessidade da organização política das massas e da sua constante elevação cultural, únicos caminhos capazes de emancipá-las da condição de subalternidade e romper com o consenso hegemônico burguês.

6.2 O Primeiro Período (1913–1918): A Formação Política, a Crítica ao Positivismo e os Primeiros Escritos Educativos

Desde a época dos estudos liceais em Cagliari, Gramsci — ao compartilhar das agruras e do isolamento histórico do povo meridional — recusava veementemente os estigmas sociais e raciais atribuídos aos habitantes do Sul da Itália, rotulados comumente como "incapazes, criminosos e bárbaros". Foi nesse contexto que o jovem sardo encontrou no neoidealismo italiano uma matriz filosófica e política superior, capaz de se contrapor ao pensamento liberal dominante que legitimava e naturalizava tais estigmatizações.

Aos 23 anos, Gramsci vislumbrava na filosofia neoidealista um vigor crítico superior àquele demonstrado pela direção do Partido Socialista Italiano (PSI) durante a Primeira Guerra Mundial (1914–1918). Essa matriz permitia-lhe rejeitar as leituras naturalistas, o etapismo e o determinismo mecanicista dos conflitos sociais que contaminavam o marxismo vulgar da época. Foi esse arcabouço teórico inicial que sustentou sua aprendizagem política e pedagógica nos anos de conflagração mundial, manifestada em sua atuação como jornalista, crítico de arte e analista político.

Sob essa perspectiva, o primeiro período de sua trajetória é demarcado pela assimilação crítica do pensamento de Benedetto Croce[3] e Giovanni Gentile[4], mobilizados em oposição ao positivismo determinista que imperava no seio do socialismo italiano. A cultura hegemônica no PSI[5], impregnada por premissas positivistas, mostrava-se incapaz de compreender e resolver as contradições estruturais da Itália — em especial a questão meridional e a condição camponesa da Sardenha. A despeito dessas divergências teóricas, Gramsci manteve sua filiação ao PSI, alinhando-se à sua ala esquerda.

Como pondera Fiori (1979, p. 96-107), embora os registros do período sejam escassos, Gramsci ainda não exercia, nesses primeiros anos universitários, uma militância partidária de liderança direta. Contudo, é fato que sua trajetória intelectual se inicia sob forte inflexão do pensamento liberal-idealista, o que não obstaculizou seu crescente interesse pela obra de Karl Marx, cuja leitura lhe chegava, inicialmente, mediada pela exegese de Croce e Gentile. A esses dois filósofos deve-se, inclusive, a postura crítica que o jovem Gramsci assumiu temporariamente em relação ao jacobinismo, o qual caracterizava então como uma visão messiânica incapaz de apreender a concretude da história.

Ao ingressar na Universidade de Turim — centro nevrálgico do operariado e da industrialização italiana —, Gramsci manteve

---

[3] Benedetto Croce (1866–1952): Filósofo, historiador e político italiano, principal expoente do neoidealismo no país. Formulou a "filosofia do espírito" e a teoria dos distintos. Exercia grande fascínio sobre os jovens intelectuais italianos do início do século XX por sua oposição teórica ao positivismo vulgar e ao determinismo econômico.

[4] Giovanni Gentile (1875–1944): Filósofo idealista italiano, criador do "actualismo" (idealismo actual). Foi figura de destaque no meio acadêmico e, posteriormente, aderiu ao fascismo, tornando-se Ministro da Instrução Pública de Benito Mussolini e promotor da reforma educacional de 1923 na Itália.

[5] A direção do Partido Socialista Italiano (PSI) no início do século XX, representada por figuras como Filippo Turati e Guglielmo Ferrero, adotava uma matriz positivista e determinista. Sob essa influência, o partido frequentemente reproduzia preconceitos chauvinistas contra o Sul da Itália, interpretando o atraso econômico das regiões meridionais sob critérios mecanicistas e até mesmo biologizantes/raciais, em vez de analisá-lo como decorrência da divisão territorial do trabalho promovida pelo capitalismo italiano (Gramsci, 1971, p. 140).

interlocução com professores de orientação liberal, como Luigi Einaudi, Francesco Ruffini e Gioele Solari, todos profundamente influenciados pelo idealismo croceano (Fiori, 1979, p. 86-87). No entanto, essa formação acadêmica inicial não o impediu de construir uma identidade política própria e singular, afirmando-se precocemente como socialista.

O encontro com as filosofias de Croce e Gentile não constituiu um ponto de partida dogmático do qual se possa derivar, linearmente, o desenvolvimento posterior de seu pensamento. Pelo contrário, essa aproximação representou uma resposta tática e histórica aos dilemas da época, emergindo não de especulações acadêmicas, mas das demandas concretas das lutas sociais e políticas do operariado.

É, portanto, no cenário fabril de Turim que Gramsci se aproxima organicamente do movimento operário, intensificando entre 1918 e 1919 o estudo sistemático das obras de Marx e a análise do processo revolucionário russo de 1917. Contudo, a apreensão plena do marxismo enquanto filosofia da práxis só se completaria anos mais tarde, por ocasião de sua estada em Moscou como representante do Partido Comunista da Itália (PCd'I).

Apesar de suas ligações iniciais com o que considerava a cultura mais avançada do período — o liberalismo ético-político —, Gramsci saudou entusiasticamente a Revolução de outubro de 1917. A partir desse marco, passou a defender a atuação de Lênin contra as leituras dogmáticas e conservadoras[6], interpretando o levante bolchevique como a realização consequente dos princípios de emancipação humana.

Sua adesão ao projeto soviético não significou uma ruptura imediata e abrupta com o ideário idealista. Foi no calor dos dramáticos acontecimentos do pós-guerra que Gramsci aprofundou sua crítica ao

[6] A expressão faz referência analógica ao Syllabus Errorum ("Coleção de Erros"), documento dogmático emitido pelo Papa Pio IX em 1864 que condenava sumariamente as ideias modernas, o liberalismo, o socialismo e a liberdade de imprensa. Ao defender Lênin contra as acusações dos setores dogmáticos e conservadores da época, Gramsci contrapunha a práxis revolucionária ao imobilismo doutrinário.

liberalismo, amadurecendo sua transição definitiva ao comunismo. Paralelamente, preocupou-se em diferenciar a revolução proletária do jacobinismo burguês clássico, ressaltando o caráter autenticamente popular e operário da experiência soviética (Gramsci, 2004, p. 138-139).

Ao interromper os estudos universitários formais, Gramsci passou a colaborar intensamente com os jornais socialistas Il Grido del Popolo e Avanti!. Nesses veículos, publicou seus primeiros escritos sobre a questão escolar e a formação cultural do proletariado. A exigência de acesso à cultura, a necessidade de organização da classe trabalhadora e a busca por uma relação educativa que emancipasse o operariado da tutela dos intelectuais burgueses (Manacorda, 1977, p. 23) tornaram-se eixos centrais de sua reflexão.

No Il Grido del Popolo, promoveu uma campanha pela renovação ideológica do Partido Socialista, idealizando o "Clube da Vida Moral" — um espaço de debates voltado à formação ética e cultural dos jovens militantes. Nas sessões do clube, estudavam-se autores como Giuseppe Lombardo Radice, Benedetto Croce e Gaetano Salvemini, cujas formulações influenciaram o debate político do jovem autor.

A escolha dessas leituras evidencia que Gramsci ainda operava em transição teórica no campo do neoidealismo, embora já atuasse firmemente na militância socialista. Ele enfatizava a cultura como instrumento de luta política e de transformação social, formulando suas primeiras críticas à escola burguesa, cujo caráter classista e seletivo excluía os filhos da classe trabalhadora (Manacorda, 1977, p. 26). Cumpre destacar que, nesse momento inaugural, Gramsci ainda não havia formulado o conceito de Escola Unitária.

Nessa fase, Gramsci combinou a formulação teórica com a atuação prática, frequentando as reuniões da Confederação Geral do Trabalho (CGT) e do PSI, além de proferir conferências para círculos operários turinenses sobre temas como a Comuna de Paris, a Revolução Francesa, o pensamento de Marx e a literatura de Romain Rolland.

Contudo, Gramsci teceu críticas à direção do PSI, acusando-a de converter a estrutura partidária em um "fim em si mesmo", preocupada somente com o crescimento quantitativo e burocrático, em detrimento da elevação cultural e da formação da consciência dos ativistas (Gramsci, 2004, p. 352). Para ele, sem uma sólida educação socialista, o partido podia se tornar um obstáculo à revolução, incapaz de conferir coesão à massa trabalhadora.

A ação direta, embora fundamental, não bastava para sustentar a unidade organizacional duradouramente; fazia-se indispensável a assimilação de princípios orientadores e horizontes políticos capazes de fundar uma disciplina consciente e metódica (Gramsci, 2004, p. 54). Projetavam-se aí as bases de sua futura conceituação do partido e da imprensa socialista como intelectuais orgânicos do proletariado.

Em 1917, Gramsci assume a secretaria da Comissão Executiva Provisória da seção turinense do PSI e a direção de fato do Il Grido del Popolo, ao qual se dedica integralmente até outubro de 1918[7]. Nesse mesmo ano, publica no Avanti! O emblemático artigo "A Revolução contra 'O Capital'"[8], além do ensaio "Nosso Marx", por ocasião do centenário do pensador alemão, selou sua definitiva e consciente aproximação com o marxismo.

[7] Durante sua gestão no periódico Il Grido del Popolo, em outubro de 1918, Gramsci dedicou análises ao debate sobre o livre-cambismo (liberalismo), citando entusiasticamente o pensador inglês Richard Cobden (1804–1865). Para o jovem Gramsci, a defesa do livre comércio por Cobden ultrapassava a dimensão estritamente econômica, assumindo um caráter ético e moral de aproximação pacífica entre os povos e de superação do protecionismo estatal autoritário (Gramsci, 1984, p. 315).

[8] Publicado originalmente no jornal Avanti! Em dezembro de 1917 (e escrito em novembro do mesmo ano), o antológico artigo "A Revolução contra 'O Capital'" sustentava que a Revolução Russa havia triunfado, demonstrando a superação das leituras mecanicistas de O Capital de Karl Marx. Para Gramsci, os bolcheviques haviam provado que a história não é movida por leis deterministas e fatais, mas pela vontade coletiva organizada e pela práxis humana.

6.3 O Segundo Período (1918-1926): As Jornadas Operárias, o L'Ordine Nuovo, a Fundação do PCI e a Atuação Parlamentar

O segundo período da fase pré-cárcere inicia-se ao término da Primeira Guerra Mundial (1918), momento em que Gramsci se identifica profundamente com a efervescência política da Turim "vermelha". Em abril de 1919, ao lado de Palmiro Togliatti, Umberto Terracini e Angelo Tasca, idealiza os periódicos L'Ordine Nuovo[9] e L'Unità, que tinham como horizonte explícito a elevação cultural e a formação política da nova classe operária gestada pelo desenvolvimento industrial e pelas contradições da guerra (Monasta, 2010, p. 14-16).

Em maio daquele ano, Gramsci é eleito para a Comissão Executiva turinense do PSI e experimenta sua primeira prisão, decorrente de sua participação em atos internacionalistas de solidariedade às revoluções na Rússia e na Hungria.

Por meio de L'Ordine Nuovo — cujo subtítulo era Resenha semanal de cultura socialista —, Gramsci concebeu a sistematização cultural do movimento operário ocidental. Alinhado às teses da III Internacional (Komintern) e municiado pelo estudo aprofundado dos textos de Karl Marx, o periódico funcionou como um autêntico intelectual orgânico, promovendo a práxis política entre os trabalhadores. O apogeu dessa atuação materializou-se no Biennio Rosso (Anos Vermelhos, 1919–1920), destacando-se a histórica greve dos "ponteiros" em abril de 1919 e o movimento de ocupação e gestão das fábricas pelos Conselhos de Fábrica (Consigli di Fabbrica).

[9] No contexto das publicações de L'Ordine Nuovo, o grupo de intelectuais ao qual Gramsci pertencia refletia a recepção da filosofia clássica alemã e do marxismo italiano via Antonio Labriola. Palmiro Togliatti chegou a afirmar que "Marx é filho direto de Hegel" (Togliatti, 1973, v. 1, p. 66), reforçando a concepção de que o proletariado se constituía como o herdeiro legítimo da filosofia clássica europeia e da práxis emancipatória (Losurdo, 1997).

Nesse cenário de crise civilizatória e de transição para o capitalismo monopolista e imperialista (Acanda, 2010), Gramsci observou a reorganização do Estado burguês. Para conter a ameaça de insurreição operária inspirada pela Revolução Russa de 1917, o Estado combinava a repressão ostensiva com medidas assistenciais e concessões sociais incipientes.

Em 1º de maio de 1919, a edição inaugural de L'Ordine Nuovo estampou na capa a célebre divisa: "Instruam-se, porque precisaremos de toda a nossa inteligência. Agitem-se, porque precisaremos de todo o nosso entusiasmo. Organizem-se, porque precisaremos de toda a nossa força." Sob a direção de Gramsci e Togliatti, a publicação articulava o debate teórico sobre o modelo dos sovietes e a crítica ao reformismo parlamentarista que hegemonizava o PSI, defendendo a autonomia pedagógica e política dos Conselhos de Fábrica frente à burocracia sindical e partidária.

As divergências inconciliáveis com a ala reformista do PSI culminaram no XVII Congresso do partido, realizado em Livorno em janeiro de 1921. Diante da recusa da maioria em expelir as facções centristas e alinhar-se rigorosamente às diretrizes da Internacional Comunista, a ala esquerda — liderada por Amadeo Bordiga, Gramsci, Togliatti, Terracini e Tasca — retirou-se do congresso. Em 21 de janeiro de 1921, fundaram o Partido Comunista da Itália (PCd'I)[10], seção italiana da III Internacional.

Diferenciando-se de outros dirigentes por sua capacidade de escuta ativa e diálogo orgânico com as massas operárias, Gramsci encarnou a figura do intelectual orgânico teórico e prático. Após o refluxo das greves do Biennio Rosso e a ascensão do fascismo — fomentado pela burguesia e pela classe média receosas da revolução —

[10] O Partido Comunista da Itália (PCd'I) — posteriormente denominado PCI — foi fundado em 21 de janeiro de 1921 no Congresso de Livorno. Inicialmente sob a hegemonia de Amadeo Bordiga, o partido adotou uma postura abstencionista e sectária. Somente a partir das intervenções de Gramsci e de sua aproximação com as teses de Lênin e do III e IV Congressos da Internacional Comunista (especialmente acerca da "Frente Única"), a direção do partido voltou-se para a construção de alianças com a massa camponesa e com os demais setores subalternos contra a expansão do fascismo.

, Gramsci assumiu posições táticas mais maduras. Entre 1922 e 1924, atuou em Moscou como delegado do PCd'I junto ao Comitê Executivo da Internacional Comunista e, posteriormente, em Viena. Esse período no exterior permitiu-lhe aprofundar o estudo das teses de Lênin e aderir à política de Frente Única Operária, contraponto tático ao sectarismo da direção inicial de Bordiga.

Mesmo no exílio e sob a ameaça de mandados de prisão emitidos pelo regime de Benito Mussolini [11], Gramsci foi eleito deputado pelo distrito do Vêneto em abril de 1924, obtendo expressiva votação popular. Respaldado pela imunidade parlamentar, retornou à Itália para liderar o partido na clandestinidade e no Parlamento.

Sua liderança teórica e política atingiu o ápice durante o III Congresso do PCd'I, realizado na cidade francesa de Lyon em 1926, no qual apresentou as célebres Teses de Lyon, consolidando a reorganização do partido sob a estratégia da aliança operário-camponesa.

Contudo, em novembro de 1926, sob o pretexto das leis de exceção promulgadas por Mussolini após um atentado frustrado contra o Duce[12], Gramsci foi arbitrariamente preso pela polícia fascista, a despeito de sua prerrogativa parlamentar. Encerrava-se, assim, o segundo período da fase pré-cárcere, abrindo caminho para a maturação analítica que ganharia corpo definitivo nas celas fascistas através dos Cadernos do Cárcere.

---

[11] O regime de Benito Mussolini refere-se ao Estado fascista estabelecido na Itália entre 1922 e 1943. Caracterizou-se pelo autoritarismo ditatorial, o corporativismo econômico, o ultranacionalismo e o desmantelamento das instituições democrático-liberais. Após a Marcha sobre Roma (1922) e, definitivamente, com a decretação das "Leis Excepcionais" (Leggi Fascistíssime) entre 1925 e 1926, o regime fechou o Parlamento, baniu os partidos de oposição, suprimiu a imprensa livre e instituiu a polícia política (OVRA) e o Tribunal Especial para a Defesa do Estado, responsáveis pela perseguição, prisão e assassinato de líderes socialistas, comunistas e antifascistas, como o próprio Antonio Gramsci (Hobsbawm, 1995, p. 116-120; Paxton, 2007, p. 145-148).

[12] Duce deriva do latim dux (condutor, líder ou comandante). No contexto político do século XX, tornou-se o título oficial assumido por Benito Mussolini enquanto chefe supremo do Estado e do regime fascista italiano.

6.4 A Construção das Categorias Políticas e Analíticas na Superestrutura

A elaboração das categorias gramscianas relativas à análise da cultura no contexto da realidade italiana emerge diretamente de suas reflexões na prática cotidiana. Gramsci nunca foi um intelectual teórico de gabinete; sua construção conceitual forjou-se nas convergências e divergências que marcavam sua vida política: na atuação operária junto aos Conselhos de Fábrica, na imprensa socialista e na vida partidária. Suas categorias não constituem abstrações a priori, mas produtos de uma práxis viva, enraizada na experiência concreta das lutas sociais e da organização operária.

Carlos Nelson Coutinho é a maior referência do marxismo e do pensamento gramsciano no Brasil. Ele demonstra que esta passagem sintetiza com precisão que a teoria de Gramsci não nasce da abstração acadêmica, mas da militância viva e da análise da conjuntura, portanto:

> A teoria de Gramsci nasce da e na práxis política; é uma reflexão sobre a ação que busca se converter em instrumento para uma ação mais consciente e eficaz. Gramsci não foi um teórico de gabinete, mas um intelectual organicamente ligado às lutas do seu tempo. Suas categorias conceituais — mesmo as mais elaboradas, como as que encontramos nos Cadernos do Cárcere — foram gestadas no fogo da luta de classes, na tentativa de responder às questões colocadas pelo movimento operário e pela história contemporânea (Coutinho, 1999, p. 28).

Assim, como também confere essa observação Paolo Nosella, que focana dimensão pedagógico-formativa. Nosella é uma referência essencial na educação ao tratar da gênese do pensamento gramsciano.

> O jovem Gramsci constrói suas primeiras ferramentas conceituais exatamente na vivência do ambiente industrial e cultural de Turim. Não há em sua obra uma separação entre a teoria e a vida: o trabalho nos jornais Avanti! E L' Ordine

> Nuovo constituía uma autêntica oficina pedagógica e política onde a teoria marxista era testada, recriada e confrontada com a realidade da classe trabalhadora (Nosella, 2015, p. 182).

Nesse sentido, as formulações do jovem Gramsci na fase pré-cárcere já trazem os germes de sua obra madura, especialmente no que tange à compreensão da cultura enquanto dimensão intrinsecamente articulada à política e à educação. A difusão cultural vinculava-se visceralmente à ação de partidos e sindicatos, objetivando a autonomia intelectual e política da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que conferia a essa organização política o papel de intelectuais orgânicos. Categorias como disciplina, organização e cultura configuram-se como eixos centrais desse período, orientando sua reflexão sobre o proletariado urbano e as massas camponesas.

Essa perspectiva transparece no artigo "Democracia Operária", publicado no periódico L' Ordine Nuovo em 21 de junho de 1919. Nela, Gramsci situa a organização dos trabalhadores nas Comissões Internas de fábrica, interpretadas como "centros da vida proletária" e embriões dos futuros órgãos de poder operário — uma adaptação criativa dos sovietes à realidade italiana. O partido, por sua vez, é concebido como a consciência crítica e ativa da classe, incumbido de educar, persuadir e disciplinar o proletariado para a tomada do poder como verdadeiros intelectuais orgânicos.

Para alimentar essa reflexão, Gramsci traduz e difunde no jornal ensaios de pensadores e líderes comunistas internacionais, como Lênin, Grigori Zinoviev, Béla Kun, Henri Barbusse, Romain Rolland e Maxim Gorki. O objetivo era demonstrar que o princípio revolucionário russo do "todo o poder aos sovietes" devia servir de baliza para a reorganização da classe trabalhadora no Ocidente.

No tocante ao debate educacional, em abril de 1922, durante o Congresso da Federação Juvenil Comunista, Gramsci proferiu uma intervenção contundente sobre a instrução profissional, denunciando a aliança velada entre populares e socialistas para segmentar o sistema de

ensino[13]: aos primeiros reservavam-se as escolas de formação geral e propedêutica destinadas aos filhos da burguesia; aos segundos, a formação estritamente profissionalizante voltada aos filhos do proletariado (Manacorda, 1977, p. 49). Nesses pronunciamentos preliminares manifesta-se a gênese de sua crítica à dualidade escolar burguesa.

Evidencia-se, assim, que a cultura constitui o nó cego da hegemonia política, mobilizada no âmbito da superestrutura e da sociedade civil por meio de aparelhos como a escola, o partido e o sindicato. Para Gramsci, a educação opera em torno de três eixos fundamentais: a) Como mecanismo estruturante da hegemonia cultural burguesa; b) Como espaço formal e não formal de gestação de uma consciência contra-hegemônica e revolucionária antes da tomada do poder; c) Como princípio orientador da pedagogia de uma futura sociedade pós-revolucionária.

Indo além da denúncia, Gramsci delineia a perspectiva da Escola Unitária, inspirada na dinâmica educativa do próprio trabalho fabril. Ele percebe no processo produtivo moderno uma dimensão formadora: a produção disciplina a mente e os hábitos do trabalhador, atuando como elemento educativo. Essa concepção aproximava-se das experiências de Lênin e Nadezhda Krupskaya na Rússia soviética com a proposta da Escola Única do Trabalho.

Desse modo, Gramsci supera a postura idealista de reivindicar meramente a extensão da escola humanista burguesa aos filhos dos trabalhadores, bem como a crítica abstrata ao ensino oficial destituída de alternativas concretas. Ele assume o trabalho como princípio educativo universal, integrando o trabalho intelectual ao trabalho manual.

---

[13] Essa denúncia decorre do aprofundamento da teoria gramsciana sobre o Estado capitalista ampliado, rompendo com o mecanicismo de certos setores socialistas que consideravam a educação e a cultura meros reflexos passivos da infraestrutura econômica. Para Gramsci, as instituições da sociedade civil — como a escola, a igreja e a imprensa — funcionam como "trincheiras e fortificações" da classe dominante para a construção do consenso (Gramsci, 2000, p. 263). Consequentemente, a escola não é um tema secundário a ser resolvido após a tomada do poder econômico, mas um terreno fundamental de disputa ideológica e luta contra-hegemônica no presente.

A maturação dessa formulação consolidar-se-á nos anos de cárcere, sobretudo em 1932, no Caderno 4 (Caderno XIII na ordenação de sua cunhada Tatiana Schucht). Sob os tópicos "Organização da Escola e da Cultura" e "Investigação do Princípio Educativo", Gramsci estrutura definitivamente os fundamentos pedagógicos destinados a erguer a "sociedade regulada" sob a hegemonia do proletariado.

Portanto, é nas celas do cárcere fascista, especialmente no Caderno 4, que Gramsci elabora a crítica mais profunda ao sistema de ensino burguês e constrói a teoria da Escola Unitária. Para o autor, a escola não pode ser um mero apêndice do mercado de trabalho nem uma estufa de erudição abstrata; ela deve assumir o trabalho como princípio educativo, articulando ciência e vida, disciplina e liberdade, técnica e política, para elevar a classe trabalhadora à condição de classe dirigente. (Nosella, 2015, p. 195).

É sob esse prisma que a crítica de Gramsci incide sobre a divisão binária do ensino entre a escola clássica (destinada às classes dominantes e à formação de dirigentes) e a escola profissional (voltada ao adestramento instrumental e unilateral das classes subalternas), arranjo que perpetuava a divisão de classes. Em contrapartida, a Escola Unitária propõe superar essa dicotomia ao reunir a formação geral, humanística e científica com a preparação técnico-profissional.

Nestes termos, a Escola Unitária não abdica do patrimônio cultural e científico humanista; ao contrário, democratiza-o, assegurando que as classes subalternas acessem não somente às competências técnicas de execução, mas também ao conhecimento político e dirigente. Ao harmonizar o saber e o fazer, o especialista e o político, a proposta pedagógica de Gramsci viabiliza a formação omnilateral do ser humano integral, constituindo o pilar para a formação do intelectual orgânico e a edificação de uma nova hegemonia popular.

6.5 A Cultura, a Política e os Intelectuais na Concepção Gramsciana

Gramsci atribui à cultura e à política o caráter de elementos estratégicos centrais para a construção de um projeto social hegemônico, no qual a educação se insere em estreita relação com o partido e o sindicato. Como observa Manacorda (2008), a afirmação do trabalho como princípio educativo pertence à essência do socialismo e, por conseguinte, ao pensamento gramsciano sobre a política e a cultura, tendo como matrizes filosóficas Karl Marx, Friedrich Engels e V. I. Lênin.

Na continuidade da compreensão da prática política de Gramsci, faz-se necessário apreender as categorias de formação política e o papel dos intelectuais[14], articuladas aos instrumentos como partido, sindicato e escola. Isso porque "a função do partido político apareceria com muito maior clareza mediante uma análise histórica concreta do modo pelo qual se desenvolveram as categorias orgânicas e as categorias tradicionais de intelectuais" (Gramsci, 2000, p. 25). Trata-se, portanto, de uma perspectiva fundada no materialismo histórico-dialético, na qual o convencimento e a persuasão culminam na construção do consenso e da hegemonia proletária.

Já em 1922, Gramsci preocupava-se com a aliança entre a classe trabalhadora e os intelectuais tradicionais. Naquela conjuntura, vislumbrava com clareza o trabalho voltado à emancipação do proletariado. Em contrapartida, identificava que o poder da burguesia se consolidava não somente pelo aparato coercitivo do Estado, mas por meio da cultura articulada na sociedade civil, capaz de produzir o consenso necessário para assegurar a hegemonia política também sob a forma de hegemonia cultural. Nesse sentido, alertava:

---

[14] Ao apreender a complexa teia da sociedade civil nos países de capitalismo maduro, Gramsci identificou a necessidade de um movimento intelectual organizado capaz de difundir novas concepções de mundo. Trata-se da chamada "reforma intelectual e moral", cujo objetivo é elevar a consciência política das massas populares, superando o conformismo e promovendo a ruptura crítica (scissione) com a direção do Estado capitalista (Gramsci, 2000, p. 252).

> [...] a emancipação do proletariado não seria obra de pouca importância nem de homens insignificantes; só quem, no meio da desilusão geral, mantivesse o coração firme e a vontade aguçada como uma espada, poderia ser considerado um lutador da classe operária, poderia ser chamado revolucionário (Gramsci, 2004a, p. 144).

Assim, os conselhos de fábrica (emergentes na experiência turinense), os sindicatos, as associações operárias e o partido constituem os meios que visam elevar a classe trabalhadora à condição de classe dirigente. Por meio da elaboração de uma nova cultura — antagônica à cultura hegemônica reproduzida pelos intelectuais tradicionais na escola clássica —, busca-se desenvolver e consolidar a hegemonia cultural do proletariado. Trata-se, pois, de forjar os intelectuais orgânicos no seio do partido, dos sindicatos, das comissões de fábrica e do sistema educacional.

As organizações políticas dos trabalhadores têm por objetivo promover a formação dos operários em seus próprios locais de trabalho (Conselhos de Fábrica), preparando-os para a gestão e o controle do processo produtivo, estendendo tal aliança às massas camponesas. Para Gramsci, a cultura é um campo de disputa incontornável, no qual o surgimento da Escola Unitária inaugura "o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, não somente na escola, mas em toda a vida social" (Gramsci, 2001, p. 125).

Nessa arquitetura superestrutural, enquanto a escola ocupa um lugar estruturante de formação humanístico-técnica, o Partido Político assume a dimensão do Moderno Príncipe, capaz de resumir as vontades coletivas e dirigir a classe para a tomada do poder:

> [...] moderno príncipe, propagandista e organizador de uma reforma intelectual e moral, que cria condições para o desenvolvimento da vontade coletiva nacional-popular (Gramsci apud Simionatto, 2004, p. 61).

A superação da subalternidade não se realiza por impulso espontaneísta, nem pelo personalismo ou burocratismo partidário. Pressupõe a construção de uma nova concepção de mundo apta a enfrentar criticamente o senso comum — o qual atravessa a visão das classes subalternas sob a forma de um "ambiente cultural" amorfo (Simionatto, 2009, p. 43). Da reelaboração do senso comum em direção ao bom senso (senso crítico revolucionário) nasce a filosofia da práxis.

Para tanto, como assinala Acanda (2006), o partido político atua como intelectual coletivo incumbido de empreender uma nova racionalidade e promover a elevação civil das camadas oprimidas (DIAS, 1996a). Como sintetiza Dias (1996b, p. 42, grifos do autor), ao colocar-se como intelectual da classe operária, o partido precisa:

> Colocar na ordem do dia a 'reforma econômica e modificação na posição social e no mundo econômico' [...] que são as formas e as possibilidades concretas de sua realização. Deve, a um só tempo, desconstruir 'todo o sistema de relações intelectuais e morais' [...], base sobre a qual se assenta a velha racionalidade e, ao mesmo tempo, 'inventar', construir o novo bloco histórico.

Ao lado do partido, os sindicatos e movimentos sociais figuram como instrumentos políticos cujas direções devem ser disputadas pelos trabalhadores. Se o partido e o sindicato operam no campo voluntário e contratual das vias política e econômica, os conselhos de fábrica distinguem-se por sua organicidade no processo de produção:

> [...] o partido e o sindicato, por seu caráter voluntário e contratual, não podem, de nenhum modo, ser confundidos com o conselho de fábrica, que, por sua morfologia, tende, em suas formas superiores, a conferir caráter proletário ao aparelho de produção e de troca criado pelo capitalismo com fins de lucro (Gramsci, 2004a, p. 406).

O propósito do conselho de fábrica reside na libertação das forças produtivas da lógica da mercadoria e da propriedade privada

(Gramsci, 2004b, p. 40). Opondo-se ao sindicalismo reformista do PSI — incapaz de transcender o regime do trabalho assalariado —, o grupo do L'Ordine Nuovo projetou os conselhos como organismos vocacionados a converter o operário de mero assalariado em produtor consciente.

Toda essa construção pressupõe a apropriação do saber, pois, como advertia Gramsci (2004a, p. 117), "os burgueses podem até ser ignorantes. Mas não os proletários. Os proletários têm o dever de não serem ignorantes". Se a burguesia educa para a manutenção da subalternidade, cabe às classes populares disputar o campo ideológico-cultural (Martins, 2011, p. 142).

Assim, as instituições da sociedade civil constituem-se como aparelhos privados de hegemonia e arenas de conflito. Enquanto a definição das estratégias nos órgãos operários se dá de modo autônomo, a disputa no âmbito dos aparelhos estatais configura o que Gramsci denomina guerra de posição[15], exigindo a transformação das instituições por dentro como pré-requisito para a conquista do poder (Sousa Júnior, 2011, p. 123).

No tocante aos sindicatos do campo educacional, identificam-se quatro funções essenciais na disputa hegemônica: a) Defender os trabalhadores da degradação e exploração do trabalho pelo capital; b) Assegurar o controle democrático sobre seus instrumentos históricos de luta; c) Educar a categoria pela vivência associativa e militante; d) Unificar os trabalhadores na construção e disputa de um projeto de Escola calcado em seus interesses de classe.

Apesar de criticar a burocratização e o viés exclusivamente economicista das entidades sindicais, Gramsci reconhece a sua relevância na luta imediata. Contudo, cabe ao Partido Político a

[15] A guerra de posição representa a estratégia política fundamental nas sociedades ocidentais, nas quais o Estado possui uma sociedade civil "robusta e estruturada". Contrapõe-se à guerra de movimento (ataque frontal e rápido ao poder estatal, como ocorrera na Rússia de 1917). Na guerra de posição, a revolução exige um processo de cerco longo e molecular, pautado na conquista progressiva dos aparelhos privados de hegemonia na sociedade civil — como a escola, a imprensa, o sindicato e os centros culturais — antes da tomada do poder de Estado (Gramsci, 2000, p. 261-264; Coutinho, 1999, p. 73).

capacidade estratégica de unificar as lutas corporativas e universalizá-las em um projeto histórico de transformação social. No clássico artigo O Partido e a Revolução (1919), Gramsci elucida essa primazia ao situar o partido como a organização capaz de sintetizar os movimentos parciais e convertê-los em luta de classes contra o capital.

Toda essa elaboração sobre hegemonia, Moderno Príncipe, intelectuais orgânicos e centralidade da educação não se encerrou com a interrupção de sua militância pública. Ao contrário, o confinamento fascista inaugurou a segunda fase de sua produção intelectual, na qual o projeto formulado em L'Ordine Nuovo encontrou condições de sistematização definitiva nas páginas dos Cadernos do Cárcere.

6.6 A prisão e a continuidade da prática intelectual (segunda fase)

É necessário pontuar que o início da segunda fase da trajetória intelectual de Gramsci coincide com a interrupção abrupta de sua atuação política[16]. Sua passagem pelo Parlamento foi breve: em 8 de novembro de 1926, Gramsci foi preso, apesar de possuir imunidade parlamentar e de ter sua liderança reafirmada no III Congresso do PCI, realizado em Lyon. Foi recolhido ao cárcere de Regina Coeli[17] como

[16] Gramsci permaneceu no exercício do mandato parlamentar por cerca de dois anos e meio. Eleito deputado pelo distrito do Vêneto em 6 de abril de 1924, usufruiu da imunidade parlamentar para retornar do exílio e reorganizar o PCd'I no território italiano. Seu mandato foi ilegalmente cassado pelo regime fascista em 9 de novembro de 1926, juntamente com o de todos os demais deputados da oposição que participaram da Secessão do Aventino (Fiori, 1979, p. 201-205).

[17] Após sua prisão arbitrária em Roma (08/11/1926) e um breve período de confino na ilha de Ustica (Sicília), Gramsci foi julgado pelo Tribunal Especial em 1928 e condenado a mais de 20 anos de prisão. Cumpriu a maior parte da pena no presídio de segurança máxima de Turi (na província de Bari, região da Puglia), local onde iniciou e desenvolveu a redação sistemática dos Cadernos do Cárcere. Com a saúde severamente debilitada, foi transferido sob custódia para uma clínica em Formia (1933) e, posteriormente, para a clínica Quisisana em Roma (1935), onde faleceu em 27 de abril de 1937 (Fiori, 1979, p. 235-280).

parte das medidas excepcionais adotadas por Mussolini, sob o pretexto de um atentado terrorista[18] do qual fora vítima dias antes.

Com base na Lei de Segurança Pública, Gramsci foi condenado, em 1928, a cinco anos de confinamento, que se estenderam até 1934, quando foi transferido, sob liberdade condicional, para uma clínica a fim de tratar uma doença grave. Não resistiu por muito tempo e morreu em 1937, em consequência de um derrame cerebral.

A prisão, contudo, não interrompeu sua contribuição teórica; ao contrário, inaugurou a fase mais profunda e sistemática de sua produção intelectual. Essa situação encerra o segundo período de sua atuação política e abre a etapa em que Gramsci elabora sua obra mais arrojada e consistente: os 29 Cadernos do Cárcere (1926–1935), além dos Cadernos de Notas, de caráter miscelânico, e dos Cadernos de Tradução. Nesses manuscritos estão reunidas suas principais reflexões sobre temas variados.

É nesse contexto social e histórico que Gramsci cunha os Cadernos do Cárcere, nos quais desenvolve conceitos que ratificam sua posição teórica marxista. O conceito central é o de hegemonia, em torno do qual gravitam todos os temas abordados, como a questão cultural, a revolução passiva e a guerra de posição. A prisão, portanto, não somente não interrompeu sua obra: foi o espaço em que Gramsci consolidou a filosofia da práxis e estruturou seu sistema teórico.

Logo após sua morte, em 1937, seus escritos foram enviados para a URSS, onde se encontravam seus familiares e parte dos comunistas no exílio, sendo confiados a Palmiro Togliatti. Somente quando Togliatti regressa à Itália, em 1944, é que o projeto de publicação dos Cadernos se inicia decisivamente.

A primeira publicação dos Cadernos do Cárcere não é integral e não foi organizada segundo uma sistematização cronológica, mas sim

[18] Trata-se do suposto atentado ocorrido em 31 de outubro de 1926, na cidade de Bologna, no qual o jovem anarquista Anteo Zamboni teria disparado contra o veículo de Benito Mussolini. O regime fascista instrumentalizou o episódio para a decretação das "Leis Excepcionais" (Leggi Fascistíssime), suprimindo as garantias constitucionais, dissolvendo partidos políticos e cassando mandatos da oposição para prender os líderes comunistas (Paxton, 2007, p. 147).

em uma edição temática. Desse modo, a compreensão integral do pensamento gramsciano passa, inevitavelmente, por problemas documentais e editoriais.

Somente em 1975, outra edição é publicada — a edição crítica[19] dos Cadernos do Cárcere, organizada por Valentino Gerratana sob os auspícios do Instituto Gramsci (Gerratana, 1975). Essa edição se organiza ao longo de cerca de duas mil páginas, distribuídas em quatro volumes, nos quais estão dispostos os 29 cadernos de notas em ordem estritamente cronológica. Nessa nova disposição, torna-se possível observar a evolução da produção gramsciana no cárcere, percebendo como seu pensamento se constrói ao longo do tempo até configurar um sistema teórico denso (Coutinho, 1999, p. 18-20). Portanto, a compreensão plena da filosofia da práxis exige acessar os Cadernos em sua sequência filológica e cronológica, sendo nessa ordem que o pensamento gramsciano revela sua estrutura sistemática e seu movimento de elaboração (Gerratana, 1975; Nosella, 2015).

Portanto, até 1926, o caminho percorrido por Gramsci baseou-se em uma assimilação progressiva dos conceitos fundamentais de Lênin, elementos decisivos de seu construto teórico pré-cárcere. É a partir do cárcere que se dá a segunda fase de sua trajetória intelectual, voltada à prestação de contas e à superação do neoidealismo croceano, por meio da consolidação de Gramsci no pensamento científico do marxismo-leninismo. Ainda assim, havia em Gramsci uma tendência à renovação democrática da tradição comunista ocidental — perspectiva que lhe custaria caro aos olhos do Comintern (III Internacional, 1919–1943), sobretudo por apontar para a formulação da revolução passiva.

Segundo Nosella (2015, p. 180), Gramsci não rompeu formalmente com o Partido Comunista; contudo, no plano ideológico,

[19] A Edição Crítica organizada por Valentino Gerratana em 1975 substituiu a primeira edição italiana (organizada entre 1948 e 1951 por Palmiro Togliatti e Felice Platone), que agrupava as notas de Gramsci por grandes temas abstratos (como "Os Intelectuais", "O Risorgimento", "Machiavel"). A edição de Gerratana permitiu distinguir os textos de Primeira Redação (textos A) das suas reelaborações posteriores (textos B e C), revelando o método de trabalho, as idas e vindas e a maturação conceitual de Gramsci no confinamento (Gerratana, 1975; Coutinho, 1999, p. 19-21).

político e até prático, o desentendimento foi profundo e progressivo, sobretudo a partir de 1926. É nesse contexto que ele passa a elaborar uma revisão crítica do bolchevismo, movimento que não significava abandono do marxismo-leninismo, mas sim uma reflexão rigorosa sobre seus limites e possibilidades no Ocidente.

Nessa segunda fase, já afastado da política cotidiana organizada pelo Partido e pelo Comintern, Gramsci encontra um espaço no cárcere paradoxalmente mais livre para desenvolver seu pensamento. É nesse ambiente que se consolida o conceito de hegemonia, eixo a partir do qual derivam suas análises sobre estrutura e superestrutura, sobre a ditadura do proletariado e sobre a função dirigente do Partido na construção da nova ordem social. Seu referencial teórico permanece fundado no marxismo-leninismo, mas agora reelaborado criticamente: a ideia de Partido aparece como instrumento central da construção da hegemonia proletária, articulando direção política, consenso e transformação cultural.

Essa característica é o que marca sua produção teórica no cárcere. Como afirma Vacca (2012, orelha do livro), apud Nosella (2015, p. 180), Gramsci realiza na prisão uma síntese original entre marxismo, política e filosofia, produzindo uma teoria da hegemonia que ultrapassa o economicismo e o dogmatismo presentes em parte do movimento comunista de sua época.

Todavia, os conceitos gramscianos de hegemonia e partido político mantêm forte proximidade com aqueles formulados por Lenin, sobretudo no que diz respeito ao papel dirigente do partido e à centralidade da organização política na construção da vontade coletiva. É singular observar que, no cárcere, Gramsci suspende praticamente as análises econômicas para dedicar-se às análises políticas, elaborando uma concepção processual da revolução — voltada ao transformismo e às formas históricas de mudança gradual.

As transformações históricas podem ocorrer de modo acelerado ou molecular, dependendo visceralmente da capacidade de atuação dos atores políticos coletivos, com destaque para o partido político. O caráter mais ou menos "ativo" ou "restaurador" de um

processo histórico condiciona-se à capacidade de intervenção do instrumento de vanguarda — o homólogo contemporâneo do Partido da Ação articulado à virtù maquiaveliana —, sem perder de vista a edificação cultural indispensável à conquista da hegemonia e à obtenção do consenso no âmbito do Estado Ampliado, no qual sociedade civil e sociedade política se interpenetram dialeticamente.

Nesses termos, a revolução passiva constitui uma das categorias analíticas mais complexas e perspicazes da sociologia política desenvolvida por Gramsci nos Cadernos do Cárcere. Trata-se de um conceito historiográfico e político gestado para explicar como as classes dominantes conseguem promover transformações estruturais — de ordem econômica, técnica e institucional — sem permitir a participação popular ativa e sem alterar a ossatura da dominação de classe, valendo-se do transformismo e do apassivamento das massas (Gramsci, 2000, p. 315-320; Coutinho, 1999, p. 85-88)[20].

Para confrontar esse mecanismo de apassivamento burguês, a concepção revolucionária reelaborada por Gramsci a partir da matriz leninista assinala que a consciência de classe autônoma e totalizante não se desenvolve de forma meramente espontânea no seio do proletariado. Faz-se indispensável a mediação do Partido Político e de seus intelectuais orgânicos, atuando como o intelectual coletivo incumbido de organizar a vontade coletiva nacional-popular. Cabe ao Partido não impor dogmaticamente uma doutrina abstrata, mas articular e elevar o "sentir" e a experiência prática dos grupos subalternos — em especial a aliança operário-camponesa — ao nível do conhecimento crítico e da consciência revolucionária (o bom senso). Estabelece-se, assim, a mediação orgânica entre a sociedade civil e a sociedade política na construção de uma nova hegemonia.

[20] O conceito de revolução passiva é mobilizado por Gramsci tanto para interpretar a via italiana de unificação (o Risorgimento) quanto para caracterizar as reestruturações do capital no século XX, como o fascismo e o taylorismo/fordismo. Em todas essas experiências, o Estado burguês assume a iniciativa de reorganizar a produção e a sociedade "pelo alto", assimilando parcialmente as demandas subalternas para evitar a eclosão de uma revolução autêntica "por baixo" (Gramsci, 2000, p. 317; Coutinho, 1999, p. 86).

Vale observar que, nesse processo de maturação no cárcere, as formulações de Gramsci distanciavam-se progressivamente do modelo de cultura política que se consolidava na União Soviética sob a égide do stalinismo — o qual erigira um Estado burocrático, centralizador e autoritário, acompanhado pela dogmatização do marxismo enquanto doutrina petrificada. Esse contexto adverso motivava Gramsci a pensar de modo autônomo e divergente, recusando tanto o determinismo economicista quanto o autoritarismo partidário, sem, contudo, abdicar do compromisso visceral com a emancipação humana e a superação do capitalismo.

Ao conceber o marxismo como a autêntica filosofia da práxis, Gramsci reafirma a centralidade da cultura, da educação e da formação da consciência crítica como dimensões indissociáveis da luta revolucionária. A produção dos Cadernos do Cárcere sela, assim, a construção de um instrumental teórico inovador, no qual a categoria de hegemonia e o princípio da Escola Unitária se afirmam como pilares indispensáveis para a elevação cultural das classes subalternas e a gestação de um novo bloco histórico — matriz teórica que fertilizará e fundamentará, posteriormente, as reflexões da pedagogia crítica no cenário contemporâneo.

6.7 O Partido Político, a Hegemonia e os Intelectuais Orgânicos

O partido político é concebido por Gramsci como o *Moderno Príncipe*, o sujeito coletivo capaz de encarnar "a primeira célula na qual se sintetizam os germes de vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais" (Gramsci, 2007, p. 16). Os membros de uma organização partidária revolucionária, em maior ou menor grau, cumprem o papel de intelectuais, na medida em que desempenham uma função visceralmente "diretiva e organizativa, isto é, educativa, intelectual" (Gramsci, 2014, p. 25).

Esse novo intelectual deve conseguir promover uma centralização cultural e moral superior àquela historicamente exercida

por instituições conservadoras, a exemplo da Igreja Católica (Gramsci, 1982, p. 127). Sua relevância social não reside somente nas tarefas formais que executa, mas no conjunto articulado de relações sociais em que se insere. Trata-se do *intelectual orgânico*, agente que opera como elo vital entre a infraestrutura econômica e a superestrutura político-ideológica, entre dirigentes e dirigidos, elaborando e difundindo a concepção de mundo de sua classe e "assegurando a esta uma homogeneidade e uma consciência crítica de sua função histórica" (Macciocchi, 1980, p. 198).

No processo de conquista e consolidação da hegemonia[21], Gramsci atribui aos intelectuais orgânicos um papel decisivo. Superando a visão tradicional que os concebia como uma casta autônoma e desvinculada das contradições materiais, o pensador sardo demonstra que eles são gestados no seio das próprias classes sociais fundamentais:

> Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não somente no campo econômico, mas também no social e político (Gramsci, 2001, v. 2, p. 15).

Nessa perspectiva, aparelhos como partidos políticos, sindicatos, associações profissionais e os meios de produção e difusão cultural (editoras, imprensa, periódicos) funcionam como instituições de legitimação do poder e eixos da sociedade civil (Coutinho, 2007). Ao contrário da leitura reducionista que enxergava em tais instituições meros instrumentos mecânicos de reprodução do capital, Gramsci percebe nelas a possibilidade real de disputa de consciência e

[21] A construção da hegemonia proletária pressupõe a passagem da luta corporativo-econômica para a luta político-cultural, configurando a "guerra de posição". Nessa estratégia, a conquista do consenso e a articulação de uma nova vontade coletiva na sociedade civil antecedem e preparam a tomada do poder político de Estado (Coutinho, 1999, p. 73-75).

transformação do senso comum (Ferrari, 2011). É da exploração dessas contradições que emerge o conceito de *Estado Ampliado*, entendido como a síntese indissociável entre sociedade política (aparelho de coerção) e sociedade civil (aparelho de consenso) na disputa pela direção moral e intelectual da sociedade.

Nesse horizonte, cabe ao partido a tarefa histórica de pavimentar o terreno para uma autêntica *reforma intelectual e moral*, condição indispensável para a emergência da vontade coletiva nacional-popular (Coutinho, 2009, p. 39). Durante o confinamento fascista (1926–1937), a reflexão gramsciana buscou justamente decifrar as causas da derrota operária nos anos 1920 e compreender as novas estratégias da dominação burguesa no Ocidente. Como aponta Lincoln Secco (2006, p. 47), a categoria de hegemonia constitui o fio condutor que unifica toda a trama teórica dos *Cadernos do Cárcere*:

> A literatura, o jornalismo, o fordismo e outros assuntos aparecem como variantes formais da mesma persistência temática: a hegemonia. É o seu processo de constituição histórica, as suas diferentes maneiras de construir o consentimento nas diversas camadas sociais, os seus diversos mecanismos e funções institucionais que interessam a Antonio Gramsci.

Assim, o conceito de hegemonia serve como chave hermenêutica tanto para interpretar os limites do *Risorgimento* italiano[22] quanto para estruturar as categorias de sociedade civil, sociedade política, consenso e educação. A hegemonia expressa o modo pelo qual a classe dominante articula coerção e consentimento; contudo, expressa igualmente o caminho pelo qual a classe trabalhadora deve erguer sua própria direção cultural e política.

[22] O Risorgimento marca o processo de unificação política da Itália no século XIX, conduzido moderadamente pela burguesia do Norte em aliança com os latifundiários do Sul, resultando em uma "revolução passiva" sem participação popular. A crítica gramsciana a esse processo dialoga diretamente com as filosofias de Benedetto Croce e Giovanni Gentile, principais expoentes do neoidealismo italiano, cujas teses serviram de interlocução crítica para a formulação da filosofia da práxis (Gramsci, 2000, v. 1; Fiori, 1979).

Nesse contexto, compreende-se por que Gramsci denomina o marxismo como *filosofia da práxis*. A relação entre sujeito e objeto, consciência e realidade material não se resolve por especulação metafísica, mas pela ação histórica transformadora. Como assinala Portelli (1977, p. 17-18), a categoria central que amarra essa arquitetura é a de *bloco histórico* — a unidade dialética e orgânica entre estrutura (base econômica) e superestrutura (ideologia e cultura). Conforme debateu Luciano Gruppi[23], estrutura e superestrutura não podem ser cindidas sem mutilar a filosofia da práxis; o bloco histórico traduz a relação viva e contraditória do movimento real da história (Gramsci, 1977, p. 1051-1052).

A direção da classe operária exige, portanto, a ação continuada de intelectuais orgânicos capazes de realizar essa mediação superestrutural. Ao analisar o processo de formação dessa nova camada de intelectuais, Gramsci (2017, p. 64) explicita:

> O problema da criação de uma nova classe de intelectuais, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso, no sentido de um novo equilíbrio e conseguindo que o próprio esforço muscular-nervoso, como elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, se torne o fundamento de uma nova e integral concepção de mundo.

Disso se depreende a célebre máxima de que *todos os homens são intelectuais*, embora nem todos desempenhem na sociedade a *função social* de intelectuais. A construção do bloco histórico exige, assim, uma instituição voltada para a elevação cultural homogênea das massas: a

[23] Luciano Gruppi (1920–1994) foi um proeminente filósofo marxista e dirigente do Partido Comunista Italiano (PCI). Destacou-se como um dos principais sistematizadores do pensamento de Gramsci no pós-guerra, autor de obras de referência como O Conceito de Hegemonia em Gramsci (1968) e Tudo Começou com Lênin (1977), nas quais analisa a gênese e a centralidade do bloco histórico na teoria política marxista.

escola. É na sociedade civil, por meio da instituição escolar, que se formam as bases para a reforma intelectual e moral e para a emergência do ser omnilateral.

6.8 A Escola e a Formação dos Intelectuais Orgânicos

A escola, segundo Gramsci, constitui um "instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis" (Gramsci, 2014, C12, p. 19). Nesse sentido, "a diferente distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território 'econômico' e as diferentes aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diferentes ramos de especialização intelectual" (Gramsci, 2014, C12, p. 20). A instituição escolar integra, portanto, o conjunto de aparelhos privados de hegemonia na sociedade civil responsáveis pela formação dos intelectuais orgânicos, gestando as competências técnicas e culturais que sustentam a direção moral e intelectual de um bloco histórico.

Gramsci observa que a complexidade da função intelectual em determinado Estado pode ser mensurada pela extensão de sua rede escolar e pela sua hierarquização: "quanto mais extensa for a 'área' escolar e quanto mais numerosos forem os 'graus' 'verticais' da escola, tanto mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado" (Gramsci, 2014, C12, p. 19). Tal formulação explicita que a escola, ao estruturar diferentes níveis de formação, participa diretamente da produção e reprodução dos intelectuais, articulando o desenvolvimento cultural às exigências de reprodução ou transformação da ordem social.

Ao analisar criticamente o sistema de ensino de sua época, Gramsci identificou que sua organização dual preservava a hegemonia da classe dominante. Os ramos escolares vigentes destinavam-se a estratos sociais assimétricos, visando "perpetuar uma determinada função tradicional nesses estratos, dirigente ou instrumental" (Gramsci, 2014, C12, p. 50). Em oposição a essa estrutura discriminatória — e

reconhecendo o espaço escolar como terreno de disputa de classes —, o pensador sardo propõe:

> Se se quer destruir essa trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (Gramsci, 2014, C12, p. 50).

Com base nessa proposição, Gramsci delineia no Caderno 12 as bases da Escola Unitária, voltada à gestação de um novo tipo humano: autônomo, crítico e apto a assumir a condução do processo histórico. Cabe sublinhar que a escola não esgota o processo formativo, pois a educação "significa muito mais do que a instrução escolar"; ela "equivale, simplesmente, às operações fundamentais de hegemonia" (Buttigieg, 2003, p. 47). Assim, a escola unitária insere-se em um projeto mais amplo de reforma intelectual e moral, articulando instrução, ciência e trabalho na formação dos intelectuais orgânicos das classes subalternas.

Na concepção gramsciana, a relação pedagógica transcende o recinto escolar, perpassando o tecido social "no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército" (Gramsci, 2014, C10, p. 399). Disso decorre a célebre tese de que toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, evidenciando que a luta ideológica opera como um processo educativo contínuo de disputa por concepções de mundo.

Como sintetiza Joseph Buttigieg (2003, p. 47), a análise dos Cadernos do Cárcere revela que "as relações educacionais constituem o próprio núcleo da hegemonia" e que qualquer exame da hegemonia exige o estudo minucioso das instituições formativas, sem, contudo, restringir a educação aos limites das "relações estritamente escolares".

Nessa dimensão ampliada, o trabalho firma-se como o princípio educativo por excelência[24]. Em toda práxis humana subsiste um elo indissociável entre o fazer e o pensar, entre a dimensão físico-motora e a atividade intelectiva. Separar o trabalho manual do trabalho intelectual constitui uma mutilação alienante imposta pela divisão capitalista do trabalho. A Escola Unitária nasce para superar essa cisão histórica, promovendo a articulação entre o saber e o fazer, o técnico e o político, viabilizando a formação omnilateral do ser humano integral.

Esta perspectiva resgata o programa marxiano de educação, cujo sujeito histórico é o proletariado — classe que sintetiza as contradições do capital e cuja emancipação exige a conversão da classe-em-si em classe-para-si. Os instrumentos dessa formação tecem-se na própria luta de classes: Estado, escola, partidos, sindicatos e imprensa política funcionam como espaços e meios de disputa contra-hegemônica.

Assim, a Escola Unitária — ancorada na síntese marxiana, leninista e gramsciana — visa recompor a totalidade humana. No âmbito do Estado Ampliado, a conquista da hegemonia proletária exige a guerra de posição[25]: a ocupação e transformação dos aparelhos privados de hegemonia na sociedade civil para a difusão de uma nova visão de mundo.

Nesse processo, o Partido Político e os intelectuais orgânicos atuam como formuladores e organizadores da consciência de classe, unificando a teoria e a prática no horizonte da filosofia da práxis. Longe de figurar como um dogma petrificado, a elaboração gramsciana permanece aberta ao movimento histórico, permitindo que a tradição

---

[24] O trabalho como princípio educativo não se confunde com o adestramento técnico precoce ou a formação profissionalizante utilitária exigida pelo mercado capitalista. Em Marx e Gramsci, o trabalho é compreendido como a atividade vital humana de transformação da natureza (práxis). Assim, tomar o trabalho como princípio educativo significa introduzir as crianças e jovens na compreensão científica dos processos produtivos e sociais, unindo a instrução técnica à formação cultural e política para atingir a omnilateralidade (Manacorda, 1977, p. 65-70; Nosella, 2015).

[25] A guerra de posição constitui a estratégia revolucionária adequada aos países de capitalismo ocidentalizado, onde a sociedade civil apresenta uma estrutura complexa de instituições ("trincheiras e fortificações"). A disputa pela hegemonia nesses espaços precede e fundamenta a transformação das estruturas de poder político do Estado (Gramsci, 2000, v. 3; Coutinho, 1999).

marxista seja reelaborada e radicalizada diante de novos contextos da luta de classes.

É precisamente nessa linha de continuidade e renovação crítico-dialética que a obra de Dermeval Saviani se insere no cenário educacional brasileiro. Ao sistematizar a Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani retoma e atualiza a matriz marxista e gramsciana, assumindo a democratização do saber sistematizado e o trabalho como princípio educativo como eixos para a emancipação das classes populares — articulação teórica que constituirá o objeto de investigação do próximo capítulo.

6.9 Considerações Finais: A Atualidade e o Legado da Pedagogia Gramsciana

A reconstituição da trajetória intelectual e da práxis política de Antonio Gramsci — desde suas primeiras intuições no contexto da Turim industrial e da experiência dos Conselhos de Fábrica até a maturação sistemática nos Cadernos do Cárcere — permite apreender a educação não como um capítulo acessório ou secundário de sua obra, mas como a própria ossatura da filosofia da práxis e o núcleo estruturante da teoria da hegemonia.

Ao longo deste capítulo, evidenciou-se como o pensador sardo operou uma dupla ruptura epistemológica e política: de um lado, superou o idealismo abstrato da burguesia e a visão ingênua de que a escola tradicional seria uma instituição neutra; de outro, combateu vigorosamente o determinismo economicista e o mecanicismo do marxismo vulgar, que reduziam a cultura e a educação a meros epifenômenos da base econômica. Ao situar a cultura e a escola no âmbito da superestrutura e da sociedade civil — entendida como espaço de disputa ideológica e guerra de posição no interior do Estado Ampliado —, Gramsci demonstrou que nenhuma classe se torna hegemônica sem erigir sua própria direção moral e intelectual.

Nessa arquitetura teórica, as categorias analíticas desenvolvidas por Gramsci revelam uma coerência interna rigorosa:

- A Práxis e o Princípio Educativo do Trabalho: A atividade humana produtiva, ao articular o esforço físico e o pensamento crítico, constitui a base para a superação da dicotomia alienante entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.
- A Escola Unitária e a Formação Omnilateral: Ao propor a superação da dualidade estrutural entre a escola clássica (destinada aos filhos da elite para a formação de dirigentes) e a escola profissional (voltada ao adestramento instrumental das classes subalternas), a Escola Unitária afirma-se como um projeto de democratização do saber, combinando o rigor científico, a cultura geral e a técnica para formar o ser humano integralmente desenvolvido.
- Os Intelectuais Orgânicos e o Moderno Príncipe: a emancipação das classes populares não se realiza pelo espontaneísmo. Exige a formação de intelectuais nascidos e vinculados organicamente ao seio do proletariado, bem como a ação do Partido Político enquanto intelectual coletivo capaz de unificar as lutas corporativas, elaborar o bom senso e promover uma autêntica reforma intelectual e moral.

Assim, longe de se encerrar na denúncia do caráter de classe do ensino burguês, a contribuição de Gramsci traduz-se em uma proposta educacional revolucionária e propositiva. A tese de que toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica redimensiona o papel da escola e dos educadores, situando a apropriação do conhecimento historicamente acumulado como um direito e uma arma indispensável de combate à subalternidade.

É precisamente o caráter dinâmico e antidogmático da filosofia da práxis que permite à pedagogia gramsciana transcender seu contexto original e fertilizar o pensamento educacional crítico contemporâneo. No cenário latino-americano e brasileiro, a apropriação criativa desses pressupostos teóricos encontrou seu ápice na obra do professor Dermeval Saviani. Ao sistematizar a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), Saviani retoma e radicaliza os pilares do marxismo e do pensamento gramsciano, assumindo a centralidade do saber sistematizado, o trabalho como princípio educativo e a escola como arena estratégica de transformação social.

Sela-se, dessa forma, a fundamentação teórica construída neste capítulo, abrindo caminho para a investigação subsequente no Capítulo VII, no qual analisaremos como a Pedagogia Histórico-Crítica traduz, atualiza e operacionaliza o legado gramsciano no enfrentamento dos desafios da educação escolar na realidade brasileira.

Referências

BUTTIGIEG, Joseph A. Educação e hegemonia em Gramsci. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TIBLE, Jean (org.). *Gramsci e a América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. p. 41–58.

COUTINHO, Carlos Nelson. *A era da indeterminação*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Nova edição ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. O conceito de vontade coletiva em Gramsci. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 32–40, jan./jun. 2009.

FERRARI, Cátia Regina. *Estado ampliado e hegemonia em Gramsci*. São Paulo: Xamã, 2011.

FIORI, Giuseppe. *A vida de Antonio Gramsci*. Tradução de Silvio Donato. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GERRATANA, Valentino (org.). *Quaderni del carcere: Antonio Gramsci*. Edizione critica dell'Istituto Gramsci. Torino: Giulio Einaudi, 1975. 4 v.

GRAMSCI, Antonio. A escola do trabalho. In: MONASTA, Attilio. *Antonio Gramsci*. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. p. 55–58.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999–2002. 6 v.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. v. 2: os intelectuais; a organização da cultura; a escola. Edição de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. v. 3: Maquiavel; notas sobre o Estado e a política. Edição de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Cronache torinesi: 1913–1917*. Torino: Giulio Einaudi, 1980.

GRAMSCI, Antonio. Discurso aos estudantes. *L'Ordine Nuovo*, Torino, ano 1, n. 1, p. 1, 1º maio 1919.

GRAMSCI, Antonio. *Escritos políticos*. Tradução e organização de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 2 v.

GRAMSCI, Antonio. *Escritos políticos: 1910–1920*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. *Escritos políticos: 1921–1926*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. Hegemonia: a racionalidade que se faz história. In: DIAS, Edmundo Fernandes et al. (org.). *O outro Gramsci*. São Paulo: Xamã, 1996. p. 9–79.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. *Sobre democracia operária e outros textos*. Lisboa: Ulmeiro, 1976. (Biblioteca Ulmeiro, n. 4).

HOBSBAWM, Eric. *A era dos impérios: 1875–1914*. Tradução de Sônia Siqueira e Ronald Polito. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914–1991)*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MACCIOCCHI, Maria Antonietta. *A favor de Gramsci*. 4. ed. Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

MANACORDA, Mario Alighiero. *A pedagogia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Arts Médicas, 1977.

MANACORDA, Mario Alighiero. *El principio educativo en Gramsci*. Tradução de Luis Legaz. Salamanca: Sígueme, 1977.

MARTINS, Marcos Francisco. *Gramsci, o Estado e a escola*. Campinas: Autores Associados, 2011.

MONASTA, Attilio. *Antonio Gramsci*. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PAXTON, Robert O. *A anatomia do fascismo*. Tradução de Patricia de Queiroz Carvalho Zimbres e Paula Zimbres. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o bloco histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SECCO, Lincoln. *Gramsci e a revolução*. São Paulo: Alameda, 2006.

SPRIANO, Paolo. *Storia del Partito Comunista Italiano: da Ordine Nuovo alla "patti d'azione"*. Torino: Giulio Einaudi, 1977.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 51–66, jan./jun. 1999.

CAPÍTULO VII
Fundamentos epistemológicos da Pedagogia Histórico-Crítica

Este capítulo integra um conjunto de estudos dedicados à análise dos fundamentos epistemológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), situando-a no interior da tradição marxiana e marxista e examinando suas implicações para a compreensão da educação na sociedade capitalista em território brasileiro. Com base em pesquisa bibliográfica, busca-se apresentar a filiação epistemológica dessa teoria pedagógica desenvolvida por Dermeval Saviani, explicitando os elementos de sua origem, seus fundamentos e seus princípios constitutivos.

Parte-se da compreensão de que é nessa matriz teórico-metodológica que Saviani elabora sua proposta, destacando sua filiação à filosofia da práxis e sua constituição como teoria pedagógica dialética. Nessa perspectiva, a PHC compreende o trabalho educativo como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Configura-se, assim, como uma mediação consciente entre o saber sistematizado e a prática social, articulada à luta de classes e orientada à emancipação humana e à transformação socialista.

Dermeval Saviani, idealizador dessa proposta, fundamenta sua teoria na crítica à sociedade capitalista e na defesa da superação da divisão social do trabalho, articulando educação e emancipação humana a partir do materialismo histórico-dialético. Por sua orientação revolucionária, a PHC contrapõe-se à unilateralidade[1] e mantém como eixo central a relação entre teoria e prática, isto é, a práxis.

---

[1] No materialismo histórico-dialético, "unilateralidade" designa a formação humana parcial e mutilada produzida pela divisão social do trabalho no capitalismo, que reduz o indivíduo a funções específicas e impede seu desenvolvimento omnilateral. Ver Karl Marx, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos; Demerval Saviani, Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.

A emergência da PHC remonta ao final da década de 1970, tendo como marco germinal o ano de 1979, no âmbito dos cursos de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP. Conforme registra Saviani (2008), esse período coincide com o início das discussões sistematizadas em torno da elaboração de uma teoria pedagógica contra hegemônica, impulsionada pelas pesquisas de seus orientandos. Tal movimento buscou superar tanto o otimismo ingênuo das pedagogias liberais (tradicional e nova/tecnicista) quanto o imobilismo do "pessimismo crítico" das teorias crítico-reprodutivistas, formulando uma alternativa fundamentada no materialismo histórico-dialético voltada à emancipação da classe trabalhadora.

Para explicitar rigorosamente sua orientação teórica, torna-se necessário identificar a matriz epistemológica que fundamenta a PHC. Trata-se de uma proposta filiada à tradição marxiana e marxista, que defende a transformação social por meio da prática pedagógica crítica e o acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural historicamente produzido, acumulado e sistematizado — isto é, ao conhecimento científico.

Diante desse referencial, o objetivo fundamental deste estudo é expor a interlocução que a PHC estabelece com o arcabouço teórico marxiano e marxista, já discutido nos capítulos anteriores. Busca-se, assim, revelar sua origem, compreender sua diretividade e explicitar seus objetivos no interior da luta de classes.

Percebe-se que categorias como conscientização da classe trabalhadora, exploração, luta de classes, divisão do trabalho, cultura, hegemonia, historicidade, prática e transformação social, teoria e prática, condicionantes sociais, senso comum, consciência filosófica e intelectuais orgânicos constituem instrumentos fundamentais da organização da educação na perspectiva histórico-crítica.Tais categorias encontram-se, sobretudo, nas análises de Karl Marx, Friedrich Engels, Lênin e Antônio Gramsci, bem como nos aportes da psicologia

histórico-cultural[2] - Lev Semionovitch Vigotski (ou Vygotsky), Alexei Nikolaevich Leontiev (ou Alexis), Alexander Romanovich Luria, Vasili Vasilievich Davydov (ou Vasili Davídov) e nas contribuições de Mario Alighiero Manacorda[3], que aprofundam a compreensão dialética da formação humana, da omnilateralidade, da historicidade, da cultura e da crítica à unilateralidade produzida pela sociedade capitalista.

Essa base teórica reverbera na crítica às teorias não-críticas — pedagogia tradicional-conservadora, pedagogia nova e tecnicista — que, segundo Saviani (2007, p. 5), "encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma".

Entre as teorias crítico-reprodutivistas analisadas por Saviani, destacam-se: a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, formulada por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado (AIE), elaborada por Louis Althusser; e a teoria da escola dualista, desenvolvida por Christian Baudelot e Roger Establet. Segundo Saviani (2008, p. 5), essas teorias "são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo".

Ao apresentar essas teorias presentes na escola brasileira, Saviani propõe uma nova forma de analisar o tecido pedagógico nacional e de construir uma abordagem que supere tanto as teorias não-críticas quanto as críticas-reprodutivistas.Sua proposta visa à formação de um cidadão crítico e reflexivo, capaz de apropriar-se dos conceitos científicos e superar o espontaneísmo e o senso comum,

---

[2] A psicologia histórico-cultural, desenvolvida por Lev Semionovitch Vigotski (ou Vygotsky, Alexei Nikolaevich Leontiev (ou Alexis), Alexander Romanovich Luria e Vasili Vasilievich Davydov (ou Vasili Davídov), constitui um desdobramento da matriz marxiana no campo da psicologia e da educação, aprofundando categorias como consciência, mediação, trabalho, historicidade e desenvolvimento humano, fundamentais para a pedagogia histórico-crítica.

[3]Sobre a formação omnilateral e a crítica à unilateralidade no marxismo, ver Mario Alighiero Manacorda, A formação do homem e História da educação.

articulando educação e emancipação da classe trabalhadora por meio da elaboração do senso crítico (bom senso).

A base epistemológica da sua teoria pedagógica: fundamentos teórico-práticos. Dermeval Saviani, ao ser perguntado sobre como se inspirou para elaborar uma nova teoria pedagógica, respondeu (2017, p. 714):

> É claro que a inspiração ocorre geralmente em um contexto de rica experiência com vários elementos concorrendo para sua emergência. Assim, enquanto estudante de filosofia nos anos de 1964 a 1966 na PUC de São Paulo, em um contexto de debate sobre a reforma universitária e de resistência à ditadura, vinham à baila as insuficiências educacionais e as limitações políticas, instigando-nos a procurar compreender os problemas enfrentados e a formular alternativas de superação. No entanto, em termos sistemáticos, posso dizer que uma primeira experiência marcante que me inspirou a formular as primeiras teorizações sobre a educação deu-se na disciplina Teoria do Conhecimento que cursei no terceiro ano de filosofia em 1965. A disciplina foi ministrada pelo professor Michel Schooyans, belga, da Universidade de Louvain, que viera para o Brasil. Ele introduziu os trabalhos com uma análise da estrutura do sujeito cognoscente, tomando como referência o curso de Georges Van Riet, Notions d'épistemologie (notes d'étudiants), ministrado na mesma universidade belga.

Essa experiência inicial reverbera na compreensão do homem como ser paradoxal, categoria que Saviani identifica como decisiva para sua incursão no campo educacional. Como ele próprio afirma (2017, p. 714):

> [...] tendo sido convidado, no ano seguinte, 1966, quando cursava o quarto ano de filosofia, a trabalhar no segundo semestre na cadeira de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia, elaborei o programa da disciplina a partir da referida análise da estrutura do homem. E, dando um passo além,

> tomei-a como referência para efetuar a análise da estrutura do homem brasileiro, tendo em vista a elaboração de uma espécie de teoria da educação brasileira.

A apreensão da gênese metodológica de Saviani exige compreender a superação dialética das abordagens puramente empíricas ou abstratas. Ao debruçar-se sobre o problema da estruturação da educação brasileira em sua tese de doutorado, o autor busca no rigor analítico da fenomenologia a mediação necessária para apreender os fenômenos em sua aparição imediata, articulando-a imediatamente à dialética para alcançar a totalidade concreta. É nesse movimento de incorporação e superação que Saviani (2017, p. 714) elucida o percurso de formulação de sua matriz metodológica:

> Diante desse quadro, propus-me a incorporar essa abordagem, mas indo além, superando o paradoxo pela via da dialética. Assim, ao elaborar minha tese de doutorado tratando do problema da existência ou não de sistema educacional no Brasil, lancei mão da referida análise para buscar responder à pergunta: 'como pode o homem sistematizar?'. Ao discutir o problema metodológico, passei em revista os vários métodos que poderiam ser adotados, a saber, o método lógico-conceitual, o método empírico, o empírico-logístico, o fenomenológico, o dialético para, finalmente, articulando os dois últimos, adotar o método que chamei de fenomenológico-dialético. Seguirá esse caminho por entender que não é possível chegar à compreensão dialética do todo, isto é, como um conjunto dinâmico que se movimenta pela ação e reação de seus múltiplos aspectos sem a mediação da análise que possibilita identificar os vários elementos que formam o todo. Tal formulação obtinha respaldo em Lefebvre, Sartre e Marcuse, sendo que este último chegara a afirmar: 'Só uma síntese de ambos os métodos – uma fenomenologia dialética – sendo um firme método de extrema concreção – permite à historicidade da existência humana tornar-se adequada' (p. 80).

Notadamente, a defesa de uma "fenomenologia dialética" — respaldada em interlocuções com Herbert Marcuse, Jean-Paul Sartre e Henri Lefebvre — representa a busca de Saviani por um método de "extrema concreção". Longe de significar um ecletismo ingênuo, essa articulação inicial serviu como mediação analítica para decompor o objeto educacional em suas partes constitutivas (momento fenomenológico) sem perder de vista a síntese da totalidade social e suas contradições históricas (momento dialético). É essa exigência de rigor na apreensão do real que posteriormente se adensará na consolidação do materialismo histórico-dialético como pilar ontológico e epistemológico da PHC.

Tais formulações críticas constituem o ponto de partida de seu construto teórico, orientado à superação das abordagens conservadoras fundadas no idealismo e na tradição liberal. Ao contrapor-se à matriz hegemônica em suas variadas formas — Tradicional, Nova e Tecnicista —, Saviani inaugura uma perspectiva dialética que busca superar tanto a ingenuidade das pedagogias não-críticas quanto o imobilismo prescritivo das teorias crítico-reprodutivistas.

Cumpre salientar que a urgência na construção dessa nova teoria justificava-se, segundo o próprio autor, pela identificação de uma lacuna no âmbito da tradição marxista: embora os clássicos do materialismo histórico (Marx, Engels, Lênin, Krupskaya e Gramsci) tenham legado os fundamentos ontológicos e os princípios diretivos de uma educação emancipatória — ao desvelarem a divisão social do trabalho, a exploração e a alienação —, eles não sistematizaram uma teoria pedagógica propriamente dita. Assim, a PHC emerge não como mera transposição da teoria social marxista e marxiana para a sala de aula, mas como a formalização de um corpo teórico-metodológico capaz de traduzir os pressupostos da filosofia da práxis em atos e mediações pedagógicas concretas.

Por essa razão, Dermeval Saviani compreende que a gênese dessa construção — isto é, a elaboração de uma teoria pedagógica autenticamente fundamentada no materialismo histórico-dialético — tem

como ponto de partida ontológico o modo como os seres humanos produzem sua existência material e imaterial. Trata-se de apreender como os indivíduos se inserem nesse contexto real de relações sociais, marcado pela contradição e pelo antagonismo de classes. Esse pressuposto é herdado diretamente da formulação clássica de Marx e Engels (2007, p. 87), segundo a qual:

> O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção.

A partir dessa premissa marxiana, Saviani extrai o pilar que sustenta a PHC: se a natureza humana não é uma essência abstrata ou a priori, mas o resultado do trabalho e do conjunto das relações sociais historicamente produzidas, a educação escolar emerge como a mediação encarregada de socializar essa segunda natureza (a cultura e o conhecimento elaborado) aos indivíduos singulares.

Dessa forma, Saviani (2017, p. 714–715) assevera que, a partir do estudo detido de O método da economia política (Marx, 1857), compreendeu que o movimento do conhecimento — que parte da síncrese (a visão caótica do todo), passa pela mediação da análise (a abstração das determinações mais simples) e atinge a síntese (a concreta totalidade de múltiplas determinações) — constitui a essência do próprio método dialético. A partir dessa apreensão, o autor concluiu a desnecessidade de qualificar o método como "fenomenológico-dialético", visto que a formulação marxiana já encerrava, em sua estrutura interna,

a superação da apreensão fenomenológica imediata pela reconstrução dialética do real no pensamento.

Foi precisamente a partir dessa virada epistemológica que Dermeval Saviani empreendeu a busca por uma teoria educacional autêntica e rigorosamente fundamentada no materialismo histórico-dialético.

Todavia, ao percorrer essa trajetória, a constatação fundamental de Saviani foi a de que as matrizes do materialismo histórico não ofereciam uma teoria da educação previamente sistematizada. Nem Marx e Engels, tampouco Lênin, Krupskaia, Lukács ou Gramsci — e, do mesmo modo, pensadores contemporâneos como István Mészáros — dedicaram-se primariamente à sistematização de um corpus teórico-pedagógico. O que a literatura acadêmica dispunha, como adverte o autor, eram esforços louváveis de compilação de fragmentos sobre educação ou de derivações pedagógicas inferidas de suas reflexões econômicas, filosóficas e políticas.

Nesse sentido, ao explicitar a matriz teórico-metodológica que sustenta seu construto, Saviani assinala a diferença substancial entre adotar a filosofia marxista como inspiração ontológica e pretender extrair dela uma doutrina pedagógica pronta:

> A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica, nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais, propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a

> elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (Saviani, 2007, p. 420).

Dessa forma, evidencia-se que a construção da PHC toma como referência a concepção materialista de mundo, fornecendo a base ontológica e epistemológica necessária para a consolidação de uma teoria da educação autêntica, fundada na práxis e comprometida em articular o ato educativo às condições históricas e materiais de reprodução e transformação da vida social.

A partir desses pressupostos marxianos, desdobram-se os fundamentos gnosiológicos e ontológicos que orientam a práxis educativa. Ao sintetizarem a teoria do conhecimento subjacente à PHC, Batista e Lima (2015, p. 73) sistematizam duas premissas fundamentais:

> 1. As coisas existem independentemente do pensamento — corolário 1: "é a realidade que determina as ideias e não o contrário";
> 2. A realidade é cognoscível — corolário 2: "o ato de conhecer é criativo, não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer".

A articulação entre esses dois corolários possui implicações diretas para a função social da escola. A premissa de que a realidade objetiva antecede o pensamento reafirma o caráter histórico e material da existência social. Por sua vez, a tese da cognoscibilidade do real atribui ao processo de ensino-aprendizagem o papel ativo de instrumentar os estudantes para realizarem essa "reprodução, em pensamento, do objeto" — superando a apreensão sincrética e ingênua do cotidiano e alçando-se à apreensão sintética, conceitual e crítica da totalidade social.

Essas premissas invertem a lógica idealista, que parte do abstrato para o concreto, e afirmam o movimento próprio do materialismo histórico-dialético, que vai do concreto real ao abstrato e

retorna ao concreto pensado em forma de síntese. Tal movimento resulta da apreensão do método marxiano, formulado nos Grundrisse[4], em que Marx afirma:

> O concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento (Marx, 2011, p. 54).

Fica evidente que Dermeval Saviani se situa nesse aparato epistemológico, qual seja, no conjunto de pressupostos teóricos que constituem o arcabouço de sua Pedagogia Histórico-Crítica. É essa evidência que a presente análise busca demonstrar, ratificando a centralidade do método materialista histórico-dialético em seu construto pedagógico e confirmando sua filiação epistemológica marxiana e marxista.

Para além do referencial marxiano original, o próprio Saviani (2017, p. 715) esclarece a incorporação da tradição marxista e das experiências históricas do socialismo real na constituição de seu pensamento:

> [...] busquei, então, nos escritos de autores marxistas sobre educação e nas experiências dos países socialistas, a sistematização teórica ou, pelo menos, elementos que apontassem na direção de uma teoria histórico-dialética da

[4] Os Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (Esboços da Crítica da Economia Política) consistem em manuscritos elaborados por Karl Marx entre 1857 e 1858, preparatórios para O Capital. A relevância epistemológica da obra reside, sobretudo, no manuscrito de sua "Introdução", na qual Marx sistematiza a elevação do abstrato ao concreto como o método científico de apreensão do real pelo pensamento (Marx, 2011).

> educação. Foi assim que, além de ler os estudos marxistas sobre educação, ministrei disciplinas cuja bibliografia incluía autores como Pistrak, Makarenko, Manacorda, Lucio Lombardo Radice, Dina B. Jovine, G. Betti, F. Lombardi, Snyders, Schmidt-Kowarzik, Suchodolski e textos analisando as experiências pedagógicas na União Soviética, China, Cuba, República Democrática da Alemanha (Saviani, 2017, p. 715).

Conforme aponta Eraldo Leme Batista (2015, p. 72), Saviani partiu da análise criteriosa das obras de intérpretes clássicos do debate educacional marxista — tais como Suchodolski, Snyders, Makarenko, Pistrak e Manacorda —, bem como de estudiosos da obra de Gramsci, a exemplo de Angelo Broccoli e Gianni Betti. Assim, tais teóricos, ao debruçarem-se sobre a questão educacional sob a ótica marxiana e marxista, forneceram categorias, princípios pedagógicos e interpretações fundamentais que serviram de subsídio para que Saviani formulasse, de modo sistemático e autoral, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Em outros termos, esses autores forneceram pistas teóricas decisivas que permitiram a Dermeval Saviani compreender a possibilidade de edificar uma teoria pedagógica histórico-crítica propriamente dita, ajustada às particularidades da realidade brasileira. Trata-se, pois, de um construto de caráter essencialmente coletivo, na medida em que se apoia no acúmulo de uma tradição marxiana e marxista preexistente. Essa dinâmica de elaboração teórica evidencia a operacionalização e a fecundidade do método materialista histórico-dialético, capaz de articular contribuições diversas em uma nova síntese crítica.

Sendo assim, o próprio Saviani (2017, p. 715) explicita a conclusão a que chegara no processo de concepção dessa proposta:

> [...] para a construção de uma pedagogia inspirada no materialismo histórico, não basta recolher as passagens das obras de Marx e Engels diretamente referidas à educação, como o fizeram Dommanget, Dangeville e Manacorda, que acrescentam lúcidas e pertinentes reflexões úteis, sem dúvida, à construção de

> uma pedagogia marxista. Também não é suficiente perscrutar as implicações educacionais do conjunto da obra dos fundadores do materialismo histórico, como o fez Suchodolski (Saviani, 2017, p. 715).

Portanto, o professor Dermeval Saviani (2017, p. 715) arremata:

> Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas (Saviani, 2017, p. 715).

Desse modo, compreende-se a pedagogia como um processo que se estrutura na própria ontologia do ser social[5] — isto é, no trabalho enquanto transformação da natureza —, nas interconexões dinâmicas entre teoria e prática (práxis), e no movimento histórico que toma a realidade material como ponto de partida para a abstração e a compreensão teórica. Trata-se, rigorosamente, do percurso dialético que vai da síncrese à síntese, do concreto real ao concreto pensado. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica constitui a síntese teórica elaborada por Dermeval Saviani a partir da matriz marxiana e marxista, reconstruindo, no campo específico da educação, os fundamentos

[5] A categoria de ontologia do ser social remete à formulação filosófica de György Lukács (2012; 2013), na qual o filósofo húngaro explicita que a gênese do ser social reside no trabalho. Por meio do trabalho — enquanto atividade teleológica de transformação da natureza para a satisfação das necessidades humanas —, o ser humano produz não somente a sua subsistência material, mas cria a si mesmo e a cultura (a práxis social). Na Pedagogia Histórico-Crítica, a educação é apreendida sob essa mesma matriz ontológica: ela é a atividade mediadora que garante a assimilação do patrimônio cultural e científico historicamente produzido pela humanidade, permitindo a contínua reprodução e elevação do indivíduo à condição de ser social pleno (Duarte, 2013; Saviani, 2013).

ontológicos, epistemológicos e metodológicos do materialismo histórico-dialético.

7.1 A constituição da Pedagogia Histórico-Crítica

Feita a devida fundamentação da matriz teórica, o professor Dermeval Saviani indica que o passo desdobrado de sua formulação consiste na crítica radical da escola concreta tal como ela se encontra estruturada no modo de produção capitalista na realidade brasileira. Trata-se de propor a sua transformação qualificada, de sorte que seja assegurado a todos — indistintamente, do filho do burguês ao filho do trabalhador — o direito irrestrito a uma educação de qualidade fundada no acesso rigoroso e pleno aos conhecimentos e conceitos científicos historicamente acumulados.

Como assinalado, essa perspectiva se ancora no referencial teórico-crítico marxiano e marxista, vale dizer, na operacionalização do método materialista histórico-dialético. Em razão disso, a centralidade do projeto pedagógico savianiano reside na categoria historicidade, a qual concebe o desenvolvimento humano e educacional enquanto processo histórico de apropriação da cultura. Como bem sintetiza o próprio Saviani (2010): [...] podemos avançar quando somos capazes de identificar os gigantes da cultura humana, e, apoiando-nos sobre seus ombros, podemos ver mais longe e chegar mais longe (Saviani, 2010, p. 5).

Nessa metáfora expressiva, transparece o compromisso ético-político e epistemológico da Pedagogia Histórico-Crítica: assegurar às camadas populares o domínio dos "ombros dos gigantes" — a saber, o patrimônio científico, filosófico e artístico da humanidade — para poderem compreender criticamente a realidade e atuar na sua transformação histórica.

E foi no seio de sua própria prática educativa — como o autor explicita em depoimento (Saviani, 2017, p. 714) — que se iniciaram os primeiros passos de construção dessa reflexão. Nos idos de 1967, atuando como professor no curso de Pedagogia da PUC-SP, bem como

lecionando as disciplinas de Filosofia, História da Arte e História e Filosofia da Educação no Colégio Estadual de São João Clímaco e no Curso Normal do Colégio Sion, Saviani começou a empreender seus primeiros "acertos de contas" sistemáticos com a teoria marxista.

Isto posto, a Pedagogia Histórico-Crítica passou a ser organizada teórica e metodologicamente ao final da década de 1970. Nesse momento, a proposta adquiriu uma dimensão marcadamente coletiva a partir das investigações e debates desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP. A formulação ancorava-se no materialismo histórico-dialético de matriz marxiana — uma perspectiva dialética compreendida não no sentido idealista hegeliano, mas em sua inflexão materialista e transformadora, fruto da inversão analítica operada por Marx e Engels na apreensão da realidade concreta.

Mediante essas fecundas experiências inaugurais, Saviani (2008) indica que o marco germinal da Pedagogia Histórico-Crítica ocorre empiricamente em 1979, momento em que a concepção passa a ser debatida coletivamente. Esse processo ensejou novas formas de interpretar o fenômeno educativo e de formular proposições voltadas à superação dos dilemas estruturais da educação brasileira. A partir de então, seus alunos e orientandos integraram-se a essa dinâmica de pesquisa, adensando o debate acadêmico sobre a escola e suas possibilidades reais de transformação. Esse movimento coletivo constituiu, rigorosamente, o fator desencadeador de uma nova teoria pedagógica no Brasil.

Esse esforço coletivo corporificou-se na atuação de uma expressiva rede de intelectuais e pesquisadores que, ao lado de Saviani — sobretudo no âmbito dos programas de pós-graduação da PUC-SP e da Unicamp —, assumiram a tarefa de adensar os fundamentos filosóficos, históricos e didático-metodológicos da proposta. Destacam-se nesse grupo nomes fundamentais como Newton Duarte, Paolo Nosella, João Luiz Gasparin, Lígia Márcia Martins e Eraldo Leme Batista, entre outros interlocutores. Esse coletivo acadêmico assumiu o compromisso de traduzir os princípios epistemológicos do materialismo histórico-dialético em pesquisas empíricas, proposições

curriculares e metodologias de ensino direcionadas à escola pública, consolidando a Pedagogia Histórico-Crítica como uma das correntes mais vigorosas do pensamento educacional brasileiro.

Paralelamente a esse adensamento coletivo, o próprio processo de denominação e sistematização conceitual da proposta passou por um rigoroso refinamento terminológico. Em seus escritos iniciais, Saviani utilizava indistintamente as expressões "Pedagogia Histórico-Crítica" e "Pedagogia Dialética". Todavia, a partir de 1984, o autor optou definitivamente pela primeira denominação. A escolha justificou-se pelo fato de que o termo "pedagogia dialética" abria margem a equívocos e falsas interpretações de cunho idealista; em contrapartida, a expressão "Pedagogia Histórico-Crítica" conferia maior precisão metodológica e destacava o caráter inovador e materialista da proposta. Vale sublinhar que, em suas elaborações mais recentes, Saviani tem empregado também a denominação "Teoria Histórico-Crítica", sinalizando o alcance epistemológico amplo que a concepção adquiriu ao longo de mais de quatro décadas.

Essa formulação teórico-metodológica, de acordo com Saviani (2017, p. 715–716), fundamenta-se em três premissas estruturantes do movimento de investigação:

> 1. Aproximação ao objeto em suas características estruturais, de modo a apreendê-lo em sua concreticidade;
> 2. Contextualização e crítica rigorosa do tratamento conferido ao objeto pelas teorias hegemônicas;
> 3. Elaboração e sistematização da teoria crítica propriamente dita.

No campo pedagógico, esse itinerário epistemológico traduz-se nos seguintes movimentos correlatos:

> 1. Apreensão da essência do fenômeno educativo: identificação de suas características estruturais, compreendendo e explicitando a natureza e a especificidade do ato educativo;

> 2. Crítica contextualizada: exame minucioso e desvelamento das contradições das principais abordagens que hegemonizaram (e hegemonizam) o campo educacional;
> 3. Elaboração e sistematização: consolidação da teoria crítica da educação, corporificada, neste constructo, na Pedagogia Histórico-Crítica.

Nesse sentido, a base filosófica da proposta savianiana radica no materialismo histórico-dialético, o que permite sustentar que esses três momentos — a apreensão do objeto, a crítica das teorias hegemônicas e a síntese da teoria crítica — não constituem etapas cronológicas ou sucessivas em uma sequência mecanicista. Ao contrário, configuram momentos simultâneos e interpenetrantes que se determinam e se condicionam reciprocamente no movimento contínuo da produção do conhecimento.

Dessa forma, ao identificar que o seu objeto de análise — a instituição escolar — encontra-se umbilicalmente inserido em uma sociedade de classes, antagônica e contraditória, e ao tomar o movimento histórico como pilar analítico fundamental, Saviani passa a empreender as abstrações e sínteses constitutivas desse construto teórico-pedagógico. Trata-se de um movimento impulsionado tanto por sua práxis educativa cotidiana quanto pela inquietação teórico-política diante da especificidade do fenômeno educativo e das categorias que definem a sua natureza.

É precisamente no contexto desse embate crítico contra as concepções hegemônicas que Saviani (2007, p. 57), recorrendo à conhecida metáfora formulada originalmente por Lênin, elucida o movimento de inflexão operado por sua proposta:

> As pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e de nenhuma virtude. O que se evidencia pelas minhas teses é justamente o inverso. Creio ter conseguido fazer curvar a vara para o outro lado. A minha expectativa é justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, o qual não

> está também na pedagogia tradicional, mas na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária (Saviani, 2007, p. 57).

Com essa formulação, Saviani demonstra que para combater o esvaziamento dos conteúdos promovido pelo maquinismo escolanovista não se devia retornar ao tradicionalismo formalista, mas sim "curvar a vara" no sentido de revalorizar o ensino dos conhecimentos elaborados enquanto ferramenta de emancipação das camadas populares.

Desta forma, apoiando-se nas reflexões e diretrizes do contexto pós-revolucionário russo, Saviani identifica que, embora a pedagogia tradicional estivesse vinculada historicamente aos interesses da ordem burguesa, ela preservava um elemento indispensável para a edificação da Escola do Trabalho: a centralidade dos conteúdos sistematizados. Em contrapartida, o ideário da Escola Nova, ao secundarizar o conhecimento em nome de métodos ativos e da espontaneidade, revelava-se insuficiente para suprir as necessidades de formação da classe trabalhadora em um período de transformação social. Assim, Saviani reconhece que a apropriação dos conteúdos clássicos, quando despojada do seu caráter formalista e reinterpretada sob a ótica crítica, oferece as bases efetivas para uma pedagogia genuinamente comprometida com a emancipação humana.

Diante dessa constatação histórico-política, Saviani (2008, p. 141) sintetiza a matriz metodológica que sustenta essa apreensão:

> Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (Saviani, 2008, p. 141).

Nesse sentido, o ponto de partida reside na dialética que possibilita explorar as contradições — ou seja, os germes potenciais

identificados na construção tanto da Pedagogia Tradicional quanto da Escola Nova —, a exemplo da análise empreendida por Lênin e Krupskaya. Ademais, para a compreensão da educação, faz-se imperativo apreender a prática social, que figura simultaneamente como ponto de partida e de chegada na perspectiva da transformação social, demandando uma nova práxis.

Cabe, então, à Pedagogia Histórico-Crítica "[...] a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas)" (Saviani, 2007, p. 31). Trata-se, portanto, de explorar o diverso na totalidade real e contraditória para alcançar a síntese, isto é, o concreto pensado (uma nova tese).

Esse método evidencia-se com clareza em A Ideologia Alemã, obra na qual Marx e Engels (2007) desenvolvem a "concepção dialética da história", viabilizando o entendimento do objeto (no caso específico, a educação) a partir de seu contexto histórico real:

> Essa concepção da história consiste, portanto, em desenvolver o processo real de produção a partir da produção material da vida imediata e em conceber a forma de intercâmbio conectada a esse modo de produção e por ele engendrada, quer dizer, a sociedade civil em seus diferentes estágios, como o fundamento de toda a história, tanto a apresentando em sua ação como Estado como explicando a partir dela o conjunto das diferentes criações teóricas e formas da consciência – religião, filosofia, moral etc. Etc. – e em seguir o seu processo de nascimento a partir dessas criações, o que então possibilita, naturalmente, que a coisa seja apresentada em sua totalidade (assim como a ação recíproca entre esses diferentes aspectos) (Marx; Engels, 2007, p. 42).

Desta forma, a concepção dialética da história que fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica impede que a escola seja concebida como o limite da ação educativa. Ao contrário, a atuação pedagógica, situada no interior da totalidade social, orienta-se para a

transformação das condições objetivas que produzem a divisão do trabalho, as relações de produção capitalistas, a extração da mais-valia e o antagonismo de classes. Compreende-se a educação, portanto, a partir dos determinantes históricos que sobre ela incidem, de modo que nenhuma estratégia transformadora pode tratar a instituição escolar como um fenômeno isolado, desvinculado das contradições estruturais da sociedade.

É por essa razão que Saviani, apoiando-se nas contribuições de Sánchez Vázquez (2007), fundamenta sua proposta no conceito de práxis, entendida como a articulação indissociável entre teoria e prática — isto é, como uma "prática fundamentada teoricamente" (Saviani, 2008, p. 141). Ao analisar a cotidianidade dos indivíduos, Sánchez Vázquez evidencia os limites do senso comum e a urgência de superar a dicotomia entre o fazer e o pensar, demonstrando que o agir humano só se compreende plenamente quando articulado às condições históricas e materiais que o engendram.

Consequentemente, reconhecer o ser humano como um sujeito histórico, inseparável da estrutura social que conforma seu cotidiano, implica admitir que sua constituição não ocorre isoladamente, mas na relação direta com a totalidade social. Essa premissa ergue-se como a base fundamental para a organização da pedagogia e da escola. Por isso, como assevera Saviani (2008), a função precípua da escola é a socialização do saber sistematizado — isto é, não o conhecimento espontâneo, tampouco o saber fragmentado do senso comum, mas a ciência e a cultura historicamente produzidas e acumuladas pela humanidade.

A partir dessa assertiva, Saviani desenvolve reflexões decisivas sobre as especificidades da instituição escolar, cuja função precípua reside no ensino do saber científico, assegurando aos filhos da classe trabalhadora o direito democrático de acesso ao conhecimento historicamente sistematizado. Sintonizada com esse propósito, a Pedagogia Histórico-Crítica vincula-se organicamente ao horizonte de transformação social, orientando-se para a superação da ordem capitalista e de suas contradições estruturais.

Com base nesse alinhamento, Saviani (2008, p. 103) afirma que a concepção política socialista se articula à Pedagogia Histórico-Crítica por compartilharem a mesma premissa ontológica sobre a realidade: a compreensão de que a existência humana é gestada e transformada pelos próprios sujeitos no processo de trabalho — isto é, na produção material e objetiva de suas condições de vida.

Evidencia-se, assim, que o objetivo central da teoria histórico-crítica transcende o simples anúncio da mudança social: trata-se de reafirmar que a humanidade produz a si mesma ao longo da história por meio do trabalho compreendido em sua dimensão ontológica, a qual supera o fazer meramente instrumental e alça a atividade humana à condição de práxis, integrada por teoria e prática.

Inspirado no Método da Economia Política de Marx (2011, p. 54–61), Saviani apreende o movimento da cognição como a passagem da representação caótica e empírica ao concreto pensado, mediação esta realizada pela abstração e pela análise crítica. Longe de constituir um mero procedimento epistemológico, esse trajeto erige-se em fundamento metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica, haja vista orientar tanto a apreensão rigorosa da realidade quanto a constituição de uma cultura capaz de fundar um novo consenso e sustentar a hegemonia proletária.

Destarte, os elementos presentes em Marx, Engels, Lênin e Gramsci — a análise da totalidade, a centralidade do trabalho, a crítica radical às formas de dominação e a defesa da construção hegemônica da classe trabalhadora — configuram a base fundante da teoria pedagógica de Saviani. O autor reelabora esse arcabouço conceitual no domínio educativo para consolidar uma pedagogia visceralmente comprometida com a emancipação e a transformação social.

Sob esse viés construtivo, no âmbito escolar, o método pedagógico, a seleção dos conteúdos, a apropriação do conhecimento e a própria práxis docente convergem ao tratar a educação enquanto interação social concreta — ou seja, como uma prática imersa nas contraditórias relações sociais de produção. Nessa dinâmica, a escola assume o papel de instância mediadora no interior da prática social

global, historicamente determinada. Ela propicia as condições objetivas para que a percepção inicial dos estudantes, por vezes empírica e sincrética, supere-se e atinja a condição de síntese (o concreto pensado), amparada pelo trabalho analítico de apropriação rigorosa e metódica do conhecimento científico.

Fica evidente, portanto, que o Método da Economia Política, conforme formulado por Marx, estrutura organicamente a proposta pedagógica de Saviani, aspecto que o próprio autor reconhece e detalha:

> [...] O ponto que tenho trabalhado se reporta ao texto de Marx, 'Método da economia política', que está no livro Contribuição à crítica da economia política (MARX, 1973, pp. 228–237). Nele, explicita-se o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise. Procurei, de algum modo, compreender o método pedagógico com base nesses pressupostos (Saviani, 2008, p. 141).

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica contrapõe-se frontalmente às pedagogias de matriz burguesa ao assumir o materialismo histórico-dialético como fundamentação epistemológica. Essa base teórica, articulada organicamente à prática educativa, constitui o pilar da proposta formulada por Saviani, que reelabora os pressupostos marxianos e marxistas no âmbito da ação pedagógica.

Cabe destacar — como elemento decisivo para apreender a gênese e a ordenação interna dessa formulação — que Saviani denominou inicialmente sua síntese de teoria pedagógica revolucionária. Posteriormente, optou por consagrar a expressão pedagogia histórico-crítica, devido a compreender que essa designação expressava com maior precisão o seu caráter dialético, qual seja, a articulação incontornável entre historicidade, crítica e práxis transformadora no campo educativo.

Independentemente da nomenclatura adotada, seu conteúdo se organiza como uma teoria eminentemente crítica e, por conseguinte, revolucionária. A pedagogia revolucionária concebe a educação

enquanto prática social profundamente vinculada à sociedade capitalista e imersa em suas contradições estruturais, porém dotada da capacidade de atuar na direção da transformação social. Com isso, supera-se tanto a visão ingênua e redentora — que atribui à escola a função messiânica de "salvar" ou "corrigir" as mazelas da sociedade — quanto a perspectiva derrotista do reprodutivismo, recolocando a instituição escolar no interior da prática social historicamente determinada como mediação indispensável para a formação omnilateral do ser humano e para a edificação de uma nova ordem hegemônica.

É essa premissa que confere à Pedagogia Histórico-Crítica a dimensão de instrumento estruturante na gestação de uma nova cultura — a cultura socialista —, apta a consolidar o consenso necessário à hegemonia da classe trabalhadora. Sob essa perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica institui-se como verdadeiro intelectual orgânico, na concepção gramsciana, orientada a atuar como mediação consciente no processo de emancipação humana e transformação social, o qual se constitui em seu fim último.

Essas bases teóricas problematizam a prática educativa e alimentam fecundas reflexões sobre o fenômeno educacional no Brasil. No arremate dessa discussão, Saviani (2017, p. 716) esclarece que o papel central da teoria crítica — compreendida como a perspectiva que desnuda os limites e inconsistências das teorias hegemônicas ao contextualizá-las histórica, social e epistemologicamente — consiste justamente em desmontar tais concepções alinhadas à ordem vigente.

Nessa direção, a Pedagogia Histórico-Crítica assume o desafio de contribuir decisivamente para a formação de uma consciência de classe, articulando teoria e prática como dimensões indissociáveis da práxis. A partir dessa articulação, se organiza o projeto de elaboração de uma nova cultura que, em perspectiva gramsciana, orienta-se à construção dos consensos necessários para fundamentar a hegemonia da classe trabalhadora.

Ao opor-se à ideologia dominante e aos arcabouços teóricos que legitimam a exploração, a divisão de classes e a divisão social do

trabalho, a Pedagogia Histórico-Crítica parte do clássico princípio formulado por Marx e Engels (1966, p. 245) em A Ideologia Alemã: "as ideias dominantes são, em todas as épocas, as ideias da classe dominante". Sob esse prisma, a luta pedagógica converte-se no esforço sistemático de desconstrução da hegemonia burguesa e de germinação de uma contra-hegemonia orientada pelos interesses populares e pautada pelo rigor crítico.

Como assevera Saviani (2017, p. 717), os trabalhadores não podem almejar a hegemonia social sem realizar a transição do patamar de classe-em-si para o de classe-para-si[6] — salto qualitativo que exige, impreterivelmente, a elevação do nível cultural das massas, tarefa cumprida prioritariamente pela educação escolar. É esse imperativo histórico que valida e dá razão de ser à Pedagogia Histórico-Crítica, como sintetiza o próprio autor:

> A elaboração de uma teoria da educação radicalmente crítica se põe, portanto, como um instrumento necessário para orientar a intervenção deliberada e sistemática nos vários níveis e modalidades das redes de ensino, visando assegurar a toda a população uma educação de elevado padrão de qualidade, adequada aos seus interesses e às suas necessidades (Saviani, 2017, p. 719).

Essa é, portanto, a definição e a justificativa do propósito que orientou Dermeval Saviani na elaboração e sistematização de sua teoria pedagógica, gestada na e pela sua própria prática educativa. Cada momento de sua atuação docente encadeia-se como oportunidade

[6] Os conceitos de classe em si (Klasse an sich) e classe para si (Klasse für sich) remetem à formulação de Karl Marx, notadamente em A Miséria da Filosofia (1847) e no Livro I de O Capital (1867). A classe em si refere-se ao agrupamento objetivo de indivíduos que partilham a mesma posição na estrutura produtiva (como a condição salarial frente ao capital), mas sem a clara percepção de seus interesses históricos comuns. Já a classe para si constitui o estágio em que essa classe adquire consciência política coletiva, organizando-se de forma autônoma e articulada para lutar por seus próprios interesses de emancipação e hegemonia social.

singular de mobilizar sua filiação marxiana e marxista, compreendendo e intervindo organicamente no campo da educação.

Nessa direção, como complementa Saviani (2017, p. 719), cabe à teoria crítica:

> [...] formular as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e dos objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo ethos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem.

São essas especificidades que definem, patentemente, o propósito que anima a proposta savianiana e tornam inteligível sua inspiração teórico-metodológica: a construção de uma pedagogia dialética, organicamente vinculada à transformação social e à edificação de uma nova cultura voltada aos interesses da classe trabalhadora.

As reflexões desenvolvidas ao longo deste escrito, articuladas ao propósito anunciado na introdução, permitiram evidenciar a filiação epistemológica que sustenta o edifício conceitual da Pedagogia Histórico-Crítica. Este texto, que encerra uma série de seis estudos dedicados à apreensão do processo de elaboração de uma teoria pedagógica crítica, buscou iluminar o percurso intelectual de Dermeval Saviani, destacando a relevância desse itinerário para o educador que almeja apropriar-se dos fundamentos pedagógicos em sua densidade ontológica e histórica.

Identificar a filiação de uma teoria pedagógica equivale a reconhecer suas raízes ontológicas. Assim como o ser humano não é mero produto da natureza, mas resultado de sua própria atividade autoformativa, a teoria pedagógica constitui-se também como fruto do trabalho humano. É pelo trabalho que os sujeitos se produzem e redefinem continuamente sua própria natureza histórica — premissa fundante do materialismo histórico-dialético e ponto de partida de Saviani para a formalização de seu sistema pedagógico.

Como assinala o próprio autor (Saviani, 2017, p. 720), o marco inaugural na formulação de sua pedagogia foi a publicação de Escola e Democracia (1983), obra que anuncia uma nova concepção propriamente pedagógica, pautada na crítica às teorias hegemônicas e na afirmação da historicidade radical da prática educativa. A Pedagogia Histórico-Crítica emerge, assim, como síntese teórica de uma prática que se reelabora incessantemente, unindo teoria e prática como momentos indissociáveis da práxis.

Desse modo, é pela interação e pela reelaboração crítica que se constitui a apreensão dialética da realidade e a sua transformação. No domínio específico do fazer pedagógico, esse movimento funda-se tanto no desvelamento de novos conhecimentos quanto no processo metódico de sua assimilação e transmissão, reafirmando a educação escolar enquanto prática social mediadora e instrumento incontornável para a formação humana omnilateral.

7.2 A PHC como Teoria Viva: Aportes para a Ampliação e o Aperfeiçoamento do Edifício Histórico-Crítico

A consolidação da Pedagogia Histórico-Crítica não se encerra na produção seminal de Dermeval Saviani; ao contrário, afirma-se como um movimento teórico-prático dinâmico, em permanente processo de ampliação e aprofundamento. A própria natureza dialética do materialismo histórico exige que a teoria educacional se debruce continuamente sobre as novas contradições expressas pelas transformações do capitalismo contemporâneo, pelas reformas educacionais regressivas e pelas novas dinâmicas do trabalho pedagógico.

Nesse horizonte, o Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR), fundado em 1986 sob a liderança do próprio Saviani, ergue-se como o principal articulador institucional dessa produção. Convertido em uma potente rede nacional de pesquisadores espalhada por dezenas de universidades públicas brasileiras, o HISTEDBR funciona como um autêntico

"intelectual coletivo", articulando a historiografia da educação brasileira à defesa dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

A partir do trabalho desenvolvido no âmbito do HISTEDBR e de redes correlatas de investigação, expressivos pesquisadores têm dedicado esforços para desdobrar e fundamentar a PHC em diferentes dimensões da prática social:

- A Fundamentação Psicológica e Pedagógica: As contribuições de Newton Duarte e Ligia Márcia Martins, que promoveram a articulação rigorosa entre a PHC e a Psicologia Histórico-Cultural (Vygotski, Leontiev, Luria), adensando a compreensão sobre a formação do psiquismo humano, o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores e a centralidade do ensino como promotor do desenvolvimento humano.
- A Didática e a Metodologia do Ensino: Os trabalhos de João Luiz Gasparin, José Carlos Libâneo (em seus diálogos e contrapontos analíticos) e de diversos coletivos de pesquisa, que se dedicaram a operacionalizar os passos do método pedagógico da PHC (Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final), traduzindo os pressupostos marxistas em diretrizes de planejamento e intervenção didática nas redes públicas de ensino.
- História da Educação e Formação Docente: A produção acumulada pelos GTs do HISTEDBR (com destaques para autores como José Claudinei Lombardi, Mara Regina Martins Jacomeli, entre outros), que investiga a história das ideias pedagógicas e das políticas educacionais no Brasil sob a ótica do materialismo histórico-dialético, instrumentalizando os professores para a resistência crítica e para a construção de propostas curriculares contra hegemônicas.
- O Currículo, a Formação Docente e as Licenciaturas: As reflexões de Eronita Silva Cordeiro, Claudio de Lira e dos coletivos de professores que atuam no campo do trabalho, da Educação do Campo e da formação docente. Suas produções expandem a PHC ao propor contrapontos reais às reformas hegemônicas, formulando estratégias de organização curricular contra hegemônica no âmbito de redes públicas estaduais e municipais de ensino.

Assim, a atuação articulada do HISTEDBR, dos coletivos docentes e dos pesquisadores contemporâneos reafirma que a Pedagogia Histórico-Crítica não se cristalizou como um sistema doutrinário fechado ou metafísico. Pelo contrário, o esforço conjunto dessas redes de pesquisa e movimentos de práxis pedagógica consolida a PHC como uma matriz teórica viva — um verdadeiro intelectual orgânico coletivo —, capaz de assimilar novas categorias analíticas, responder aos desafios prementes do tempo presente e instrumentalizar a classe trabalhadora na luta incontornável pela sua autolibertação e emancipação humana.

7.3 Considerações Finais

O percurso analítico empreendido neste estudo permitiu desvelar a arquitetura epistemológica, ontológica e política que sustenta a Pedagogia Histórico-Crítica, consagrando-a como uma das elaborações mais vigorosas e originais da teoria educacional contemporânea. Ao tomar a dialética materialista como método e o trabalho em sua dimensão ontológica como ponto de partida, Dermeval Saviani não somente ofereceu uma crítica radical às pedagogias hegemônicas — burguesas, idealistas e crítico-reprodutivistas —, mas erigiu uma proposta propriamente pedagógica, capaz de conceber a escola como instância mediadora insubstituível no processo de formação humana e transformação social.

Evidenciou-se, assim, que a função precípua da instituição escolar, sob a ótica histórico-crítica, reside na garantia do acesso universal ao saber sistematizado, à ciência e à cultura elaborada. Longe de constituir um fim em si mesmo ou um mero adestramento técnico, a apropriação do conhecimento científico pela classe trabalhadora é a condição *sine qua non* para a elevação de sua consciência — a passagem da classe-em-si à classe-para-si — e para a gestação de uma contra-hegemonia capaz de rivalizar com a ordem capitalista.

Ademais, demonstrou-se que a PHC não se reduz a uma obra individual nem se cristaliza como um sistema doutrinário estático.

Como teoria viva, sua vitalidade pulsa no movimento permanente de práxis, expandindo-se pelas investigações da Psicologia Histórico-Cultural, pelas proposições didático-metodológicas, pelas reestruturações curriculares nas redes públicas de ensino e pela atuação orgânica do HISTEDBR. Converte-se, desse modo, em um autêntico intelectual orgânico coletivo, no qual a historiografia, a pesquisa acadêmica e a luta docente se encontram para alimentar a resistência e a proposição no chão da escola pública.

Sendo este escrito que encerra uma série dedicada à apreensão dos fundamentos das teorias pedagógicas críticas, reafirma-se a tese central deste itinerário: apreender a filiação epistemológica de uma teoria é reconhecer suas raízes ontológicas na atividade humana. Ao recolocar a educação no coração da práxis social historicamente determinada, a Pedagogia Histórico-Crítica reafirma que o destino humano não está pré-determinado, mas se constrói no trabalho e na luta de classes. Ela se consolida, portanto, não somente como uma teoria da educação, mas como um projeto de emancipação — um instrumento incontornável nas mãos da classe trabalhadora para a construção de uma nova cultura, de uma nova sociabilidade e de um novo ser humano.

Referências

ALBERIGO, Giuseppe. *Storia della Chiesa*. v. 10. Bologna: Il Mulino, 1990.

BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica revolucionária. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 1, n. 3, p. 67–81, set./dez. 2015.

DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição à teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOBRE OS AUTORES

James Dean Brito Bastos

Possui graduação em EDUCAÇÃO FÍSICA, pela Universidade Federal do Maranhão (1994). Pós-graduação em nível de especialização em Metodologia do Ensino do Terceiro Grau pela Universidade Estadual do Maranhão (1998) e em Fisiologia do Exercício e da Locomoção pela Universidade Federal do Maranhão (2005) e Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (2012). Doutorado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - São Paulo (PPGE - UFSCar). Participa do Grupo de Pesquisa HISTEDBR- GT MARANHÃO, desde 2016. Atualmente é professor da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão e se desligou do CEUMA - Universidade na qual era professor do curso de Educação Física em 2016, para o doutoramento. Atualmente ministra aula no Curso de Licenciatura em Educação Física no Centro de Ensino Superior de Bacabeira - CESBA.

Luiz Bezerra Neto

Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, especialista em Economia do Trabalho e Sindicalismo com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, pós doutorado pela Universidade Federal da Bahia - UFBA e pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Professor titular da Universidade Federal de São Carlos, atuando na graduação e na pós-graduação. Membro de corpo editorial da Revista Eletrônica de Ciências da Educação RECE e da Revista de Educação - REVEDUC. É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo GEPEC. Coordenador do curso de Pedagogia da Terra, das Águas e das Florestas. Tem experiência na área de Educação, com

ênfase em Fundamentos da Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: educação rural, escola normal rural, movimento dos trabalhadores rurais sem-terra, ruralismo pedagógico.

O livro *Escritos marxianos e marxistas sobre educação*, de James Dean Brito Bastos e Luiz Bezerra Neto, apresenta uma análise ampla das relações entre marxismo, trabalho, educação, formação humana e transformação social. A obra parte do pressuposto de que a educação não é neutra nem pode ser compreendida isoladamente das relações econômicas, políticas e sociais que constituem a sociedade.

A tese central do livro é que o trabalho constitui uma categoria fundamental para compreender a constituição do ser humano e a própria educação. No capitalismo, entretanto, o trabalho é submetido à lógica da exploração, da divisão social e da alienação. Essa realidade repercute diretamente na educação, que pode funcionar tanto como instrumento de reprodução da sociedade capitalista quanto como espaço de formação crítica e de construção de possibilidades emancipatórias.

O livro defende que não é possível compreender a educação sem compreender o trabalho, a sociedade e as relações de classe. A obra sustenta que a educação capitalista tende a reproduzir a fragmentação, a alienação e as desigualdades sociais. O que está em jogo é a construção da formação omnilateral, da superação da separação entre trabalho manual e intelectual e da construção de uma educação vinculada à transformação da sociedade. Dessa forma, *Escritos marxianos e marxistas sobre educação* constitui uma reflexão sobre a educação não apenas como processo de transmissão de conhecimentos, mas como dimensão fundamental da práxis humana e da luta pela construção de uma sociedade para além do capital.

NAVEGANDO