



REFLEXÕES SOBRE O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE MARX E ENGELS

Érica de Souza Coletti



REFLEXÕES SOBRE O PENSAMENTO
EDUCACIONAL DE MARX E ENGELS

Érica de Souza Coletti

REFLEXÕES SOBRE O PENSAMENTO
EDUCACIONAL DE MARX E ENGELS
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2025





www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Direção Editorial: Navegando Publicações
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Arte da Capa: Alberto Ponte Preta
Imagem Capa: Pixabay

Copyright © by autor, 2025.

C6799 – COLETTI, E. S. Reflexões sobre o pensamento educacional de Marx e Engels. Uberlândia: Navegando Publicações, 2025.

ISBN: 978-65-6070-090-1

DOI -10.29388/978-65-6070-090-1

1. Karl Marx 2. F. Engels 3. Educação I. Érica de Souza Coletti. II. Navegando Publicações. Título.

Índice para catálogo sistemático

CDD – 370

Educação

370

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 Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
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
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Livia 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
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valeria Lucília Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alicia Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lec University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana
Armando Martínez Rosales – Universidad Popular de Cesar – Colômbia
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala
Carolina Crisório – 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 / Univ. de la Reunión – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
José Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. 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 Elias-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, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia
Marvin Barahona – Universidad Nacional Autónoma de Honduras – Honduras
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Pilar Caggiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Roberto Gonzales 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
Sílvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba y Cuba – Cuba

*[...] Aprende, homem do asilo!
Aprende, homem na prisão!
Aprende, mulher na cozinha!
Aprende, sexagenária!
Tens de tomar a chefia!*

*Frequenta a escola, homem sem casa!
Arranja saber, homem com frio!
Faminto, pega no livro: é uma arma.
Tens de tomar a chefia.*

(Bertolt Brecht)

Ao Felipe, esteio e companheiro
de todas as horas. À minha mãe,
Nara, que me apoiou. Ao
Robson, que me incentivou a
escrever.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
A IMPORTÂNCIA DA CONJUNTURA HISTÓRICA DE MARX E ENGELS	16
POR QUE E A PARTIR DE QUAL FUNDAMENTAÇÃO, EMPREENDER UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA?	21
Tese 1 - Crítica ao ensino burguês.....	21
Tese 2: Educação materialmente constituída e materialismo	46
histórico-dialético	46
Contribuições ontológicas de Marx e Engels para a educação	47
Contribuições epistemológicas de Marx e Engels para a educação.....	58
COMO EMPREENDER UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA?	64
Tese 3 - De dentro do capitalismo, a saída.....	64
Tese 4 - Articulação entre trabalho e educação	68
PARA QUE EMPREENDER UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA?	79
Tese 5: Superação do capitalismo e educação omnilateral.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS	88
SOBRE A AUTORA	92

APRESENTAÇÃO

Este livro surgiu a partir do desejo de organizar de maneira didática, as principais contribuições de Marx e Engels ao debate educacional. Para esta finalidade, a autora recorreu às cinco teses que apresentou em sua dissertação de mestrado, defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2020, intitulada “Educação em Marx, Engels e Lênin”. Realizada a partir de análise bibliográfica, a pesquisa levou em conta o referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético de Marx e seu objetivo foi compreender as contribuições de Marx, Engels e Lênin a respeito da questão educacional.

Tais teses constituem-se enquanto sínteses compreendidas a partir do pensamento marxiano que podem ser adotadas à análise em educação, tanto quanto à proposição de uma pedagogia marxista. Para chegar até elas, empreendeu-se principalmente os seguintes movimentos investigativos, que não ocorreram linear tampouco cronologicamente:

- 1- Resgate do contexto histórico em que Marx e Engels elaboraram seus conceitos, programas e teses, a partir do estudo de obras de autores como Hobsbawm (2010), Manacorda (1997; 2013), Lombardi (2010) e Netto (2013).

2- Introdução ao estudo do materialismo histórico-dialético de Marx, por meio de obras de autores como Novack (2006) e Netto (2011).

3- Análise de duas categorias fundamentais para o entendimento das teorias marxianas, inclusive as pedagógicas: trabalho e modo de produção. Para isso, abordou-se o princípio ontológico do trabalho e sua relação com a educação, assim como o desenvolvimento histórico das relações entre trabalho, sociedade e educação, considerando três aspectos importantes: propriedade, modo de produção e divisão do trabalho. Este estudo foi feito a partir de obras de autores como Marx e Engels (1998), Braverman (1987) e Lombardi (2010, 2010b).

4- Levantamento cronológico das obras em que Marx e Engels teceram considerações sobre instrução e suas respectivas contribuições, a partir do estudo das obras de Marx e Engels (2011) e Manacorda (2007): a) “Princípios dos Comunistas”, escrito em novembro de 1847 que se tornaria o *Manifesto do Partido Comunista* em janeiro de 1848; b) “Instruções aos Delegados do Conselho Geral Provisório”, de 1866 para a I Associação Internacional dos Trabalhadores; c) *O Capital*, de 1867; d) “Crítica ao Programa de Gotha” para o Primeiro Partido Operário Unitário na Alemanha em 1875.

5- Compreensão de conceitos, definições e programas de Marx e Engels a partir do estudo de obras de autores como

Nogueira (1990), Lombardi (2002, 2008, 2010, 2010b) e Araújo (2008), quais sejam: união entre trabalho produtivo e instrução; crítica à educação burguesa, legislação fabril, trabalho e instrução infantil; perspectiva revolucionária da educação e sua relação com o trabalho significativo e ontológico; e educação omnilateral como norte para a formação da classe trabalhadora.

A partir do levantamento dessas contribuições, buscou-se sintetizá-las em teses que, neste livro, foram reagrupadas para responder, com finalidade didática, a três questionamentos acerca da educação na perspectiva marxiana: a) Na perspectiva de Marx e Engels, por que e a partir de qual fundamentação ontológica e epistemológica, empreender uma educação transformadora (justificativa e fundamentação teórica)? b) como fazê-lo? (metodologia) e c) para quê? (objetivos). Os objetivos, comumente expostos em um planejamento antes da metodologia, foram organizados ao final, com vistas a articular as três questões citadas à três momentos históricos, que, se não ocorrem linearmente, nesta obra foram dispostos em maneira cronológica com finalidade didática: o capitalismo; o (pré)revolucionário e o pós-revolução comunista, resultando na seguinte disposição:

Na perspectiva de Marx e Engels, por que e a partir de qual fundamentação, empreender uma educação transformadora?

Tese 1 (Justificativa) - *Crítica ao ensino burguês*: O ensino burguês apresenta avanços no que diz respeito ao rompimento com o ensino escolástico à medida que difunde os ideais de modernidade, quais sejam: universalidade, laicidade, gratuidade, conteúdos científicos, articulação com o trabalho e educação infantil. Ainda assim, ele não conseguirá elevar a classe trabalhadora à condição necessária para sua emancipação, uma vez que os princípios acima elencados somente são postos em prática com o fim único e exclusivo de manter a hegemonia e a acumulação de capital da burguesia.

Tese 2 (fundamentação ontológica e epistemológica) - *Educação materialmente constituída e materialismo histórico-dialético*: A educação não é “como uma ideia que paira sobre nossas cabeças, iluminando nossos destinos, [...] como fenômeno empiricamente observável”, mas produto “materialmente determinado, histórico, contraditório, objetivamente apreensível enquanto ‘concreto pensado’” (LOMBARDI, 2010b, p. 26). E não pode ser analisada estancada do modo de produção que a enseja.

Como empreender uma educação transformadora na perspectiva marxiana?

Tese 3 (metodologia) - *De dentro do capitalismo, a saída*: A educação do proletariado para a superação da sociedade capitalista pode se dar “ainda sob a hegemonia burguesa” (ibidem), uma vez que se constitui como “resultado do processo de desenvolvimento das contradições formadas no interior do próprio capitalismo” (NOGUEIRA, 1990, p. 110). A lei da fábrica, por exemplo, que é resultado do desenvolvimento da grande indústria, é o germe do ensino do futuro, porque abre caminho e pode ser utilizada pelos trabalhadores para o processo de ruptura com a sua própria lógica.

Tese 4 (metodologia) - *Articulação entre trabalho e educação*: A ruptura dessa lógica burguesa de educação se dá por meio da conjunção de trabalho e educação sob uma nova perspectiva, utilizando o trabalho útil como princípio educativo e não como uma ferramenta lúdica de aprendizado, como acontece nas perspectivas nas quais os estudantes “fazem de conta” que trabalham, tampouco deve ser compreendido como sucessão de técnicas a serem aprendidas de forma isolada e mecânica.

Para que empreender uma educação transformadora na perspectiva marxiana?

Tese 5 (objetivos) - *Superação do capitalismo e educação omnilateral*: A premissa geral “da educação do futuro; não como utopia, mas como projeto estratégico em processo de construção pelo proletariado” (Lombardi, 2010b, p. 26) é uma formação omnilateral, que articule todas as áreas da produção da vida humana, individual e coletivamente.

Considerando o contexto histórico em que Marx e Engels trataram da questão educacional, é pertinente observar que os autores utilizaram o termo "instrução", em vez de "educação", já que, não se propuseram a escrever sobre educação em sentido amplo. O que propuseram foi uma instrução elementar e técnico-científica da classe operária, visando seu crescimento e a superação do capitalismo — condição necessária para a formação omnilateral do ser humano. Apesar disso, é possível, a partir da compreensão do pensamento de Marx e Engels e da sua produção intelectual ao longo de sua trajetória, revelar suas contribuições ao tema educacional em seu sentido mais amplo, como o fizeram os autores citados anteriormente. Tais conclusões, além de expressas em seus textos, são coerentes com suas perspectivas histórica e teórica mais amplas.

Embora Marx e Engels não tenham proposto um modelo educacional detalhado, suas reflexões contribuem, ainda hoje, para um debate mais profundo sobre os fundamentos de uma sociedade igualitária e, conseqüentemente, sobre uma educação voltada à sua. Estas conclusões, contudo, não devem servir para compreender a educação como um tema geral e abstrato, pois, assim como Marx e Engels, fiéis ao materialismo histórico-dialético, dedicavam-se a analisar a realidade concreta, e não conceitos abstratos, se faz necessário compreender que tais contribuições não podem ser tomadas como abstrações aplicáveis a qualquer contexto. Captar os aportes marxianos deve servir como orientação teórico-metodológica no processo de análise das relações que envolvem o tema educação, considerando cada contexto histórico e material.

A organização dessas teses tem, portanto, o objetivo de fornecer uma possibilidade didática de ensino e aprendizagem acerca das contribuições de Marx e Engels para a educação. Como poderia se dar, na perspectiva da autora, um curso de introdução às contribuições de Marx e Engels para a educação? Qual seria um caminho possível, de apreensão do pensamento marxista sobre ela? Como, a partir do materialismo histórico-dialético podemos pensá-la no presente e para o futuro? Estas são questões que instigaram a escrita deste livro que, por sua vez, nasceu do desejo de corroborar com a difusão da temática marxista no

campo da educação. Nesse sentido, recorrer a Marx e Engels como referência implica pensar e buscar uma transformação radical da sociedade.

A IMPORTÂNCIA DA CONJUNTURA HISTÓRICA DE MARX E ENGELS

Embora Marx e Engels não tenham produzido uma obra sistemática sobre educação, suas considerações, presentes em diversos momentos de sua produção intelectual, revelam um pensamento coerente com suas perspectivas histórica e teórica mais amplas, ainda que tenham surgido em contextos específicos.

As críticas de Marx e Engels denunciavam as desigualdades estruturais geradas pelo capitalismo, especialmente no contexto da manufatura e das precárias condições de trabalho, inclusive o trabalho infantil e feminino. Suas intervenções, como nas críticas aos sistemas educacionais inglês e prussiano, apontam para uma sociedade futura sem classes, onde a educação sirva à emancipação plena dos indivíduos. A abordagem dessa temática ocorreu em articulação com a dinâmica de cada modo de produção, sendo também uma ferramenta necessária à elevação da classe operária a níveis superiores aos da burguesia.

Marx e Engels, embora críticos do utopismo socialista do século XIX, partilhavam do ideal de transformação profunda que o conhecimento, a ciência e a razão podem promover rumo à emancipação humana. Contudo, são enfáticos ao afirmar que tal emancipação não se alcança por reformas no capitalismo, mas apenas por sua superação estrutural.

Marx e Engels não buscaram compreender a educação como um tema geral, pois, dedicavam-se a analisar a realidade concreta, e não conceitos abstratos. A instrução sobre a qual refletiram era entendida como uma necessidade material gerada por cada modo de produção. Assim, a instrução, na sociedade em que viviam, não poderia ser pensada fora de seu contexto material. Eles não partiram da educação para interpretar a realidade, mas chegaram à instrução a partir da análise crítica do modo capitalista de produção.

Desta forma, é fundamental compreender o contexto em que Marx e Engels produziram suas obras e atuaram politicamente. Essa conjuntura foi marcada pelo surgimento do proletariado, consequência da chamada dupla revolução — Francesa e Industrial — que estabeleceram as bases da hegemonia econômica e ideológica da burguesia na Europa.

Entre os resultados da dupla revolução, no final do século XVIII, destacam-se: a introdução de maquinário na indústria, consolidando a grande indústria; a afirmação da Inglaterra como potência econômica; o fortalecimento do liberalismo como política de Estado; a expansão da acumulação capitalista; a difusão do ideal de homem moderno; a valorização do Iluminismo e da razão em detrimento da religião como explicação da vida; o uso da ciência e da filosofia na produção capitalista; o avanço dos movimentos nacionalistas; os cercamentos de terras, que

expulsaram camponeses das zonas rurais, criando um exército de reserva nas cidades industriais; a depreciação da mão de obra; a introdução de forças suplementares na produção; a cisão entre trabalho manual e intelectual — o que transformou os operários em meros acessórios das máquinas e lhes retirou o domínio do processo produtivo; e o surgimento do proletariado como classe despossuída dos meios de produção, submetida às condições mais precárias de vida e trabalho.

Esse cenário levou a diversas convulsões sociais na primeira metade do século XIX, protagonizadas por distintas classes e frações de classe, com variadas reivindicações: burgueses industriais, comerciantes, operários, socialistas, absolutistas, liberais, nacionalistas, republicanos, entre outros. Surgiram, nesse contexto, vários movimentos proletários, sindicatos e associações com diferentes matrizes ideológicas — alguns dos quais contaram com a participação de Marx e Engels. A partir dessa efervescência, e mais especificamente com a instauração da Segunda República Francesa em 1848, teve início, em diversas partes da Europa, a chamada Primavera dos Povos, de caráter sobretudo liberal e nacionalista.

A educação, nesse contexto, deixou de ser tratada exclusivamente pelos filósofos em sua dimensão abstrata e passou a interessar a diversos setores sociais, em especial à burguesia política, que via a escola como um instrumento para difundir o

ideal de homem moderno e formar tanto suas lideranças, técnicos e cientistas quanto a força de trabalho operária — esta com uma formação elementar e moral voltada à adaptação às exigências do capitalismo industrial. Nesse momento, as principais bandeiras defendidas foram a gratuidade, a laicidade e a criação de escolas públicas mantidas pelo Estado.

Apesar do crescente interesse pela questão educacional nos principais países europeus, a Inglaterra só passou a se preocupar com a instrução da classe operária na segunda metade do século XIX, uma vez que sua expansão produtiva, até então, não dependia da formação básica dos trabalhadores.

Os socialistas também se preocuparam com a educação, mas Marx e Engels diferenciaram-se dos utópicos — como Owen — que propunham uma instrução mais assistencialista. Os autores, embora reconhecessem os méritos de Owen, concebiam a instrução pública, gratuita e laica, articulada ao trabalho produtivo, como um meio de elevar a classe operária a patamares superiores aos da burguesia, por meio de uma formação técnica e científica.

Em partes da Europa também se difundiu a educação humanística, que, embora defendesse ideais iluministas, ainda mantinha vínculos com a religião — como no caso italiano. Conclui-se, assim, que a educação se constituiu como uma aspiração em meio às contradições e disputas de interesse do

século XIX, consolidando-se enquanto sistemas formais de ensino apenas no último quarto daquele século.

Desse modo, ao resgatar o contexto e o pensamento de Marx e Engels sobre a instrução, busca-se compreender não apenas uma concepção educativa específica, mas uma crítica profunda às estruturas sociais de dominação, bem como as possibilidades concretas de sua superação por meio da ação consciente e organizada das classes trabalhadoras.

Entender o contexto em que se inserem as obras marxianas, possibilita abordar a primeira tese, que será apresentada a seguir: apesar dos avanços da educação burguesa como o acesso ao conteúdo científico, a laicidade e a universalidade, a educação burguesa não serve à classe trabalhadora e nem busca promover condições de sua emancipação, mas sim a manutenção do sistema capitalista.

POR QUE E A PARTIR DE QUAL FUNDAMENTAÇÃO, EMPREENDER UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA?

Tese 1 - Crítica ao ensino burguês

O ensino burguês apresenta avanços no que diz respeito ao rompimento com o ensino escolástico à medida que difunde os ideais de modernidade, quais sejam: universalidade, laicidade, gratuidade, conteúdos científicos, articulação com o trabalho e educação infantil. Ainda assim, ele não conseguirá elevar a classe trabalhadora à condição necessária para sua emancipação, uma vez que os princípios acima elencados somente são postos em prática com o fim único e exclusivo de manter a hegemonia e a acumulação de capital da burguesia.

Marx e Engels compreendiam os “avanços” dos ideais de modernidade, laicidade, racionalidade, cativados pela burguesia revolucionária de forma concomitante à sua dominação econômica, em contraponto ao modelo feudal. Contudo, defendiam ainda uma instrução pública, gratuita e laica, porém diferenciava sua proposta da burguesa, expondo, de forma enfática, que a formação omnilateral do ser humano só poderia se concretizar sob condições materiais adversas à capitalista.

Essa concepção educacional se observa já na obra “Princípios dos Comunistas” de Engels, escrita em 1847, a pedido da Liga dos Comunistas. criada em Londres “para o primeiro movimento histórico da revolução às vésperas da revolução de

1848” (Manacorda, 2007, p. 35). Como aponta Abreu (2011, p. 42), o texto apresenta princípios e tarefas da organização, “visando à transição democrática para uma sociedade sem classes”.

Sobre a educação, seu programa estabelece: “Instrução a todas as crianças, assim que possam prescindir dos cuidados maternos, em institutos nacionais e a expensas da nação. Instrução e trabalho de fábrica [Fabrikation] vinculados” (Manacorda, 2007, p. 36). Engels se apropria de reivindicações democráticas burguesas como gratuidade e universalidade de ensino, acrescentando, segundo Manacorda (ibidem, p. 36), a “união da instrução e do trabalho de fábrica [...] já proclamada e praticada pelos utópicos, em especial por Robert Owen”, cuja aplicação deve se destinar “a todas as crianças e não apenas aos filhos dos proletários”.

Para compreender a crítica de Marx e Engels acerca da instrução dos trabalhadores no capitalismo, se faz necessário analisar a forma como o modo de produção capitalista engendrou seu modelo educacional próprio, afinal este foi o contexto em que os autores escreveram sua obra, o âmbito em que lutaram e teceram sua crítica e teoria revolucionária. Sobre isso, Lombardi (2010) expôs em seu estudo o que Marx havia indicado na obra “A maquinaria e a indústria moderna”, que compõe O Capital.

Neste sentido, Marx aponta como foi revolucionado o modo de produção através da introdução da maquinaria na indústria, que passou a utilizar um princípio mecânico. Este, acionava o

[...] instrumento parcelar, por intermédio de um transmissor impulsionado, por sua vez, por uma força motriz mais potente que a força humana, inicialmente o vapor, depois sucessivamente substituído por forças ainda mais poderosas e baratas, e que tornou possível a aplicação do princípio mecânico à produção. A transmissão do movimento, feita por volantes, eixos, engrenagens, etc., transmitem o movimento e a ação dos instrumentos de trabalho às máquinas-ferramentas. O motor (a força motriz) e a transmissão não passam de meios para transmitir movimento à máquina que, apoderando-se do objeto de trabalho, o transforma em mercadoria. Uma vez desencadeado o processo de desenvolvimento da maquinaria, o resultado foi a ampliação crescente da escala da produção que, ao ser ampliada, também ampliava a independência em relação aos limites da força humana. (Ibidem, p. 256).

Desta forma, o controle do processo produtivo deixou de ser individual e subjetivo (característico do artesanato) e passou a ser objetivo, uma vez exercido pela máquina. Assim, “o trabalhador teve que se adaptar ao processo produtivo, e não o contrário como ocorria na manufatura”. Tal revolução “se expandiu de um ramo para outro, até atingir todos os ramos industriais, inclusive naquele responsável por produzir

máquinas”, assim como “exigiu também uma revolução nas condições gerais do processo de produção social, isto é, nos meios de comunicação e transporte [...], mediante um sistema de navios fluviais a vapor, ferrovias, transatlânticos a vapor e telégrafos” (ibidem, p. 256 - 257).

A força humana, em meio a este processo, foi substituída por uma “força motriz independente da força natural do homem”; a rotina empírica, por sua vez, foi substituída pela “aplicação consciente da ciência”; e a divisão do trabalho, anteriormente fundada na cooperação simples, deu espaço à cooperação coletiva como imposição técnica da produção (ibidem, p. 257). Contudo, é preciso ressaltar que, para o capitalista,

[...] mesmo que uma máquina possa elevar extraordinariamente a sua produção, ela só será empregada se for capaz de ampliar a taxa de lucro, ou, em outras palavras, de reduzir a quantidade de trabalho pago, ampliando a mais valia (ibidem, p. 258).

As consequências de tal transformação sobre o modo de vida e de trabalho dos operários, tanto no aspecto individual quanto no aspecto de classe, foram analisadas por Marx a partir de três aspectos: a) “ocupação de forças de trabalho suplementares”; b) “prolongamento da jornada de trabalho”; c) “intensificação do trabalho” (ibidem, p. 258). Todos esses

elementos foram abordados anteriormente neste trabalho, contudo se faz necessário retomá-los, principalmente o primeiro, para que se compreenda, em meio àquelas análises, as considerações feitas por Marx e Engels a respeito da questão da instrução.

Os efeitos da introdução da maquinaria sobre os modos de vida e de trabalho dos operários devem ser compreendidos a partir do entendimento da própria fábrica capitalista em seu conjunto e da divisão do trabalho que ela engendra, conforme fez Marx em *O Capital*. Com a superação da divisão manufatureira do trabalho e sua hierarquia de trabalhadores especializados, dada a tendência a igualar-se os trabalhos que os operadores executavam nas máquinas especializadas, ocorreu a “transferência da habilidade e virtuosidade do trabalhador para a máquina”. Assim, a fábrica formou “um sistema de máquinas diferentes operando combinadas e que, simultaneamente, exige um novo tipo de cooperação, uma distribuição de diferentes espécies de grupos de trabalhadores, nas diferentes máquinas, num regime de cooperação simples” (ibidem, p. 265).

No chão da fábrica ficavam (ficam) os trabalhadores efetivamente ocupados com as máquinas-ferramentas, acrescidos de ajudantes para vigiar ou então alimentar a máquina-motriz (quase exclusivamente crianças); além desses havia (há) “um pessoal numericamente insignificante”, ocupados “com o controle do conjunto da

maquinaria e com sua constante reparação” - “como engenheiros, mecânicos, marceneiros etc.” - era (é) uma “classe mais elevada de trabalhadores” e que tinham formação científica ou técnica condizente com o trabalho que executavam” (ibidem, p. 265-266).

Essa separação tornou necessária a divisão da própria aprendizagem e do sistema formativo, constituindo o que se convencionou chamar de *modelo dual de educação*, o qual objetivava

[...] formar as gerações de trabalhadores necessários ao trabalho fabril e para os diferentes setores da economia. Numa sociedade com classes e frações de classes diferenciadas, [...] havia uma massa ocupada diretamente na produção e que a ela estava destinado um ensino de péssima qualidade, pois a maquinaria não exige conhecimentos e habilidades do trabalhador, incorporados à máquina como se fossem neutros desenvolvimentos da ciência e da tecnologia. Para além desses, para o diminuto pessoal que exerce o controle e o gerenciamento dos processos produtivos, a necessidade de conhecimentos especializados exigia igualmente formação técnica e científica específica (ibidem, p. 266).

N’O *Capital*, Marx assim descrevia a falta de escolarização dos trabalhadores:

Na manufatura o aprendiz passava por todas as etapas do trabalho, do mais simples ao mais complexo, e saber ler e escrever era uma exigência do ofício; com a máquina passou-se a empregar dois tipos de trabalhadores: um adulto para supervisionar o trabalho da máquina, e jovens e crianças para o trabalho manual, como alimentavam a

máquina e retirava o impresso, a escolarização não era necessária, sendo preferível ficarem embrutecidos ou até mesmo serem deficientes ou anormais (ibidem, p. 273-274).

Nesse contexto, para o exercício do trabalho fabril, a aprendizagem deveria ser iniciada na infância, para que o trabalhador adaptasse “seu próprio movimento ao movimento uniforme e contínuo de um autômato”. Portanto, não era preciso ter conhecimento para se operar máquinas, mas somente se adaptar ao movimento, ao ritmo e à velocidade dela, uma vez que o operário da grande indústria, diferentemente daquele da manufatura, torna-se complemento vivo “de um mecanismo morto que existe independente dele” (ibidem, p. 266-267).

Dessa forma, a educação profissional passou a ser um tema “ideológica e politicamente apreciado pelos burgueses”, com vistas a atender às exigências da divisão entre trabalho manual e intelectual. Tal fenômeno se traduziu numa contradição, já que a indústria moderna substituía cada vez mais o trabalho complexo pelo trabalho simples, o que anulava a necessidade de formação. Segundo Lombardi (ibidem, p. 267), a educação que se preconizava dessa forma tinha apenas “a função de formação moral, pela qual se transmite os princípios burgueses”, já que a ampliação da escolaridade não influenciava na produtividade, tampouco valorizava o trabalho dos operários.

A ampliação da escolaridade, realizada através de um ensino cada vez mais especializado, centrado em minúsculos campos, ainda que aparentemente politécnico, não garante, entretanto, a ampliação do saber do trabalhador, apenas contribuindo para tornar seu saber fragmentado, ampliando a subordinação do trabalho ao capital, ao mesmo tempo em que reforça a ideologização burguesa, pela qual o próprio trabalhador acaba sendo culpabilizado por sua trágica situação (ibidem, p. 268).

Sobre a introdução da maquinaria no modo de produção, Marx alertava para a contradição entre o avanço tecnológico que, em teoria, deveria liberar o trabalhador do trabalho, mas que, pelo contrário, por meio da divisão do trabalho, o intensificava e o esvaziava de conteúdo e de sentido.

Mesmo a facilitação do trabalho torna-se um meio de tortura, já que a máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas seu trabalho de conteúdo. [...]. A separação entre as potências espirituais do processo de produção e o trabalho manual, bem como a transformação delas em poderes do capital sobre o trabalho, se completa, como já foi indicado antes, na grande indústria erguida sobre a base da maquinaria. (Marx, 1996, T. 2, p. 55-56 *apud* Lombardi, 2010, p. 267).

Apesar da subordinação do trabalho ao capital e das precárias condições de instrução da classe trabalhadora,

Lombardi (2010, p. 267) destaca que algumas contradições precisam ser consideradas quando se analisa o modo de produção, o trabalho e a instrução capitalistas, a começar pela resistência da classe operária. Para ele, a conjuntura “não foi absoluta e não amainou a luta entre trabalhadores e burgueses”, que percorreu quase toda a Europa.

Outro aspecto importante a ser ressaltado, segundo Marx, é que, apesar da “brutalização de imensos contingentes de trabalhadores”, a indústria moderna, contraditoriamente, revolucionava a produção manufatureira e instituiu a “produção racionalizada pela ciência e pela técnica” (ibidem, p. 274). Assim,

[...] a maquinaria não é, em si, responsável pela “liberação” dos operários dos meios de subsistência. [...] As contradições e os antagonismos inseparáveis da utilização capitalista da maquinaria não existem porque decorrem da própria maquinaria, mas de sua utilização capitalista! Já que, portanto, considerada em si, a maquinaria encurta o tempo de trabalho, enquanto utilizada como capital aumenta a jornada de trabalho; em si, facilita o trabalho, utilizada como capital aumenta a sua intensidade; em si, é uma vitória do homem sobre a força da Natureza, utilizada como capital submete o homem por meio da força da Natureza; em si, aumenta a riqueza do produtor, utilizada como capital o pauperiza (Marx, 1996, T. 2, p. 73 *apud* Lombardi, 2010, p. 270).

O terceiro adendo de Lombardi (2010, p. 270) se refere à ampliação das relações capitalistas em escala internacional, que

“acaba por criar uma divisão internacional do trabalho, transformando parte do globo em campo de produção agrícola (de matérias primas) e outro de produção industrial”. Tal transformação engendrou

[...] profundas contradições entre as forças produtivas que se desenvolviam e exigiam uma produção crescentemente social, coletiva, e as relações de produção que tinham um caráter privado, restritivo. Como essa contradição fundamental não se resolve, o capitalismo passou a conviver com um momento cíclico, com crises cada vez mais profundas. [...] Esse movimento cíclico impõe maior desenvolvimento da maquinaria, de sua aplicação capitalista, gerando um movimento contraditório, com etapas subsequentes, de repulsão e de atração dos trabalhadores das fábricas (ibidem, p. 271).

Além da contribuição teórica acerca da evolução dos modos de produção e dos modos sociais, Marx e Engels tiveram grande importância política no que diz respeito à instrução infantil, principalmente na Inglaterra, à medida que analisaram os relatórios conhecidos como “Relatórios dos Inspectores de Fábrica”, da Comissão sobre o Emprego de Crianças, e denunciaram o caráter ilusório da legislação fabril em questão.

Sobre a ocupação de forças de trabalho suplementares, ou seja, forças não especializadas, como a de mulheres e crianças, já abordada anteriormente neste estudo, Lombardi lembra o que outrora Marx narrara n’*O Capital* acerca da prática, por parte do

trabalhador, de venda de esposa e filhos, com o objetivo de manter a subsistência doméstica:

[...] Marx demonstra que apesar de existir uma lei fabril que limitava a quantidade de horas e a idade das crianças para o trabalho, na prática não era cumprida. Não só crianças eram vendidas como escravas ao capitalista, pelos pais ou outros agentes de assistência social, como crescia os maus tratos às crianças nos lares, a falta de cuidados básicos, a ausência de alimentação, elevando o índice de mortalidade infantil, devido à ausência da figura feminina no lar. Mercado público de criança, uso dessas como “máquinas vivas” para limpar chaminés, maus tratos aos filhos, uso de narcóticos e infanticídio eram práticas que se alastravam onde o capital penetrava e transformava rapidamente a vida social (Lombardi, 2010, p. 259-260).

O trabalho infantil nas fábricas, como exposto no primeiro capítulo, ao mesmo tempo que exauria as condições físicas das crianças, promovia nelas, segundo Marx, uma “devastação intelectual”. Tal fenômeno, somado à luta dos trabalhadores, em suas reivindicações econômicas e políticas, obrigou o parlamento inglês a condicionar a inserção de crianças menores de 14 anos no trabalho “produtivo” ao ensino primário. Contudo, por falta de organização e fiscalização, a legislação, em suma, não passou de ilusão, à medida que sua concretização esbarrava na resistência dos patrões e no esforço destes em burlar a lei (ibidem, p. 260-261).

Engels, em sua obra “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, de 1845, tratou sobre a regulamentação do trabalho infantil. Tais propostas ganharam forma política e programática no 'Manifesto do Partido Comunista', no qual se destacam a defesa do ensino gratuito e obrigatório; o fim do trabalho das crianças nas fábricas; a importância de articulação entre trabalho manual e intelectual; e o fim da ideologização da ciência e de estruturas familiares e educativas.

As contribuições sobre essa temática foram resgatas, na contemporaneidade, por autores como Lombardi (2010) e Nogueira (1990). Segundo esses autores, “entre 1802 e 1844, seis leis foram votadas pelo Parlamento inglês, regulamentando as condições de trabalho dos menores”. Inicialmente, essas leis eram destinadas à indústria têxtil, mas “o gradativo ingresso de outros setores produtivos (como o cerâmico, metalúrgico, vidraceiro etc.) no regime fabril, fez com que a legislação gradativamente se estendesse” (Lombardi, 2010, p. 299).

Em 1802 foi aprovada a lei dos aprendizes, que, em suma, previa:

- a) limitação da jornada de trabalho dos aprendizes a 12 horas; b) proibição do trabalho noturno (entre 21:00 e 6:00 horas) à criança; c) utilização de parte da jornada de trabalho para a instrução das crianças, sendo a instrução religiosa obrigatória; d) estabelecimento de medidas sanitárias concernentes à limpeza, aeração etc. das oficinas

de trabalho, dormitórios e outros locais coletivos (ibidem, p. 299).

Como a lei não fosse respeitada na prática pelos industriais, devido à falta de fiscalização, os movimentos sociais em defesa dos operários e de proteção à criança trabalhadora encaminhavam “inúmeros requerimentos ao Parlamento inglês, solicitando proteção legal à saúde dos trabalhadores, notadamente as crianças”, o que obrigou as autoridades governamentais a constituírem uma comissão de inquérito para acompanhar a situação. O resultado foi que outras três leis (datadas de 1819, 1825 e 1831) “foram promulgadas pelo Parlamento, por requerimento de Robert Owen e outros industriais filantropos” (ibidem, p. 300).

A lei de 1819 “prescrevia a interdição do emprego de crianças com menos de nove anos, mantinha a fixação da jornada de trabalho infantil em 12 horas, proibindo o trabalho noturno aos menores de 16 anos”. Tal lei, apesar de fixar mais precisamente as idades, constituiu-se mais como uma “confirmação da lei anterior” (ibidem, p. 301).

Em 1825, “outros filantropos manifestaram ao Parlamento uma reclamação para a redução da jornada de trabalho dos menores de 13 anos, tendo como premissa que havia uma considerável diferença entre uma criança e um adolescente

de 15 ou 16 anos”. Nesse sentido, a promulgação da lei naquele ano

[...] estabelecia: proibição de trabalho noturno para menores de 21 anos e redução de três horas na jornada de trabalho aos sábados, passando de 12 para 9 horas, ficando estabelecida uma semana com duração que não deveria exceder 69 horas de trabalho das crianças da indústria algodoeira (ibidem, p. 301).

Já a lei de 1831 proibia o trabalho noturno de crianças e adolescentes e reafirmava a redução da jornada de trabalho:

[...] estabelecia a proibição de trabalho noturno (entre 19,30 e 5,30 horas), na indústria algodoeira, para menores de 21 anos de idade; reafirmando a redução da jornada de trabalho semanal para jovens de 18 anos e que deveriam trabalhar no máximo 12 horas por dia e 9 horas aos sábados (ibidem, p. 301).

A lei de 1833, considerada por Engels a mais importante das legislações fabris, apresentou vários avanços no processo de regulamentação do trabalho fabril, tais como:

[...] idade mínima de admissão ao trabalho, estabelecendo proibição do trabalho de crianças menores de 9 anos de idade - um princípio anteriormente proclamado na lei de 1819, mas não cumprido pelos donos de fábrica; a obrigatoriedade de atestado médico de idade; limitação para 48 horas por semana a duração do trabalho das crianças entre 9 e 13 anos - ou, no máximo, a 9 horas por dia; manteve em 69 horas semanais a dos jovens entre 14 e 18 anos ou, no máximo, a 12 horas por dia, continuando

a mesma situação anterior; a proibição de trabalho noturno para menores de 18 anos, estipulando-se o intervalo das 20:30 às 5:30 horas para a sua realização; fixou o mínimo de uma hora e meia de pausa para as refeições; instituiu, pela primeira vez, a obrigatoriedade de frequência escolar, de no mínimo de duas horas diárias e que deveria ser atestada mediante certificado pelo professor responsável, ficando o empregado incurso nas penalidades previstas em lei; apesar de obrigatória a frequência, o ensino não era necessariamente gratuito, pois era facultado ao industrial o desconto do pagamento do professor (fixado-se o limite de desconto no valor de até um *penny*); quanto à inspeção, pela primeira vez era estabelecida a criação do cargo de médico e inspetores de fábrica que, trabalhando regularmente, em tempo integral e remunerados pelo Estado, com acesso às fábricas a qualquer hora, podendo ouvir os operários, com a garantia do sigilo, tendo a tarefa de zelar pelo cumprimento da lei e de apresentar relatórios anuais ao Parlamento (ibidem, p. 303).

A última da série de leis que regulamentou o trabalho infantil na Inglaterra foi a de 1844, que previa:

[...] implantação de um regime de trabalho de meio período para as crianças menores de 13 anos, não mais que 6:30 horas por dia (em lugar das 8 horas de antes), considerando-se então, que com isso seriam possibilitadas melhores condições para a instrução infantil; a manutenção no patamar de 12:00 horas a jornada de trabalho dos adolescentes, com a equiparação das mulheres maiores de 18 anos aos adolescentes, tendo como consequência, entre outras coisas, a proibição do trabalho noturno e a limitação para 12:00 horas da jornada de trabalho feminino; o retrocesso de redução para 8 anos a idade mínima de admissão ao trabalho (em lugar dos 9 anos de idade mínimo, anteriormente conquistados); e

também foi atribuída competência para os inspetores de fábrica fiscalizarem as escolas, notadamente para avaliar a competência dos mestres (ibidem, p. 304).

Assim como Engels, Marx teceu considerações sobre condições de trabalho e instrução das crianças nas “Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório” durante o I Congresso da Associação Internacional dos trabalhadores, em Genebra. De forma explícita, o texto aborda questões como trabalho infantil, idade mínima para inserção na produção e carga horária relativa a cada período, condições de trabalho, trabalho manual, educação infantil, direito das crianças, aspectos “curriculares” da educação, dentre outros.

N’O *capital*, apesar de destacar a resistência da classe operária às condições de trabalho e a forte pressão que fazia sobre os aparelhos de estado, especialmente sobre o Parlamento, pela regulamentação das relações de trabalho, e que restringiam a exploração burguesa, ainda que suas conquistas fossem meramente nominais (ibidem, p. 306), Marx voltou ao tema da educação e do trabalho infantil afirmando que a regulamentação do trabalho, ainda que influenciada pelo movimento operário, era basicamente

[...] um mecanismo produzido pela classe dominante para forjar os próprios instrumentos de seu autocontrole. Foi uma necessidade histórica produzida para que os

objetivos de longo prazo do capital - a manutenção das condições de acumulação - restringissem os exageros cometidos como decorrência da exigência imediata de lucro (ibidem, p. 306).

Sendo assim, a legislação não tratava “de regulamentar um novo direito - o direito à instrução - mas de restringir os abusos praticados pelos industriais”, abusos estes que eram agravados pelas “artimanhas e fraudes”, praticadas por estes no (des)cumprimento da legislação (ibidem, p. 308).

Marx também observou que “para além da Inglaterra, no continente europeu, também ocorriam iniciativas de regulamentação do trabalho infantil”. Nesse sentido, o autor cita a legislação francesa, que,

[...] visivelmente inspirada na lei inglesa de 1833, objetivava regulamentar o trabalho infantil nas manufaturas e estipulava, em linhas gerais, a proibição do emprego de menores de oito anos; a limitação da jornada de trabalho das crianças, estabelecendo que dos 8 aos 12 anos não poderia ultrapassar 8 horas, entre 12 e 16 anos deveria ser de 12 horas, no máximo; restringindo o trabalho noturno, que deveria se dar das 21 horas às 5 horas da manhã, para pessoas maiores de 13 anos; condicionava a admissão de crianças menores de 12 anos à obrigatoriedade de ensino elementar em escolas públicas ou privadas, dispensando os maiores de 12 anos dessa obrigação, caso apresentassem certificado de instrução primária expedido pelo prefeito; criava a função do inspetor e que estes seriam recrutados entre os “notáveis”

locais e a título de benevolência “sem remuneração” (ibidem, p. 311).

Das exigências desta lei ficaram livres as pequenas empresas e as oficinas domésticas, “justamente os maiores empregadores de trabalho infantil”. Além disso, somando-se à falta de fiscalização e à prática dos patrões em burlar a lei, Marx identificou outra dificuldade para a regulamentação do trabalho infantil: “[...] a postura dos próprios pais que, temendo a redução da renda familiar, caso os filhos não mais pudessem trabalhar, acabavam acobertando as infrações patronais” (ibidem, p. 311).

Nesse cenário de legislação fabril, Marx e Engels expuseram, em meados do século XIX, e em alguns poucos textos, reflexões acerca da instrução infantil operária, embora não tivessem presenciado a instituição dos sistemas de ensino públicos na maioria dos países europeus, que ocorreria apenas no último quarto do século (ibidem, p. 312)¹. Conforme exposto anteriormente,

[...] ainda que a ideia de uma “educação nacional” tenha surgido e acompanhado a construção do Estado-nação moderno, constituindo-se a educação um instrumento privilegiado de construção da nação, formando os cidadãos com os valores e os grandes referenciais de identidade nacional, como a língua, a história, o território e a civilidade, [...] somente no século XVIII surgiu a

¹ Nesse sentido, Lombardi (ibidem) lembra a importância da “constituição do ensino elementar como serviço público, como direito do cidadão e dever do Estado”, promovida pela França republicana por meio da lei de junho de 1881.

proposta de uma “educação pública estatal”. Sob o influxo do Iluminismo, do combate contra as ideias religiosas prevaleceu uma visão laica de mundo que culminou na Revolução Francesa, firmando-se a bandeira da escola pública universal, gratuita, obrigatória e leiga, tendo o Estado como mantenedor do sistema nacional de educação. [...] o século XIX é que foi efetivamente o século da “educação pública nacional”, pois foi nesse século que se constituíram (ou se consolidaram) a maioria dos Estados Nacionais. Num mundo marcado por conflitos latentes e manifestos entre países, era necessário criar uma consciência nacional que sustentasse a unidade e a mobilização interna face às ameaças externas (ibidem, p. 312).

As principais constatações de Marx e Engels acerca da instrução infantil, a partir de seus estudos sobre a condição a classe trabalhadora, diziam respeito à sua precariedade, que desenhava o “quadro de ignorância e analfabetismo entre os trabalhadores ingleses”. Os autores identificavam a principal causa desse panorama na “recusa da burguesia, em estruturar e colocar recursos para a viabilização de um amplo serviço de ensino, com falta de instalações, de recursos humanos”, uma vez que temia os “efeitos perigosos da formação dos trabalhadores”, tais como a difusão de ideias consideradas “subversivas” (ibidem, p. 315). Além disso, como exposto anteriormente, num primeiro momento, na Inglaterra, a produção não dependia da formação dos trabalhadores, e os industriais viam na escolarização dos operários um gasto desnecessário, que se contrapunha ao lucro

imediatamente. Por outro lado, os trabalhadores não conseguiam, em geral, aproveitar o pouco que a escola poderia lhes proporcionar, devido às péssimas e extenuantes condições de vida e de trabalho (ibidem, p. 315-316).

A “escola de fábrica”, portanto, nada mais era do que um espaço onde se reuniam as crianças de diferentes idades e níveis de escolarização, para que assistissem a mesma e única aula, ministrada por um mesmo e único mestre. Não passavam, assim, de pequenas salas de aula, geralmente instaladas na própria fábrica, onde algumas crianças trabalhadoras recebiam um ensino mais ou menos gratuito, obrigatório e religioso. A frequência às aulas era muito pequena, principalmente em virtude do cansaço das crianças, que impedia frequentemente de assistirem às aulas e, quando iam, acabavam adormecendo por estarem extenuadas pelo trabalho. Outro fator responsável pelo baixo rendimento das crianças nas escolas era a exiguidade do tempo dedicado à instrução: não mais que uma hora por dia, geralmente ao meio-dia, para aproveitar a pausa para o almoço. Fora das escolas de fábrica, como relata Engels, as crianças trabalhadoras tinham poucas oportunidades de escolarização e, mesmo quando tinham acesso às escolas, frequentá-las não resultava em praticamente nenhuma aprendizagem. Os raros cursos que funcionavam durante a semana eram praticamente inacessíveis aos trabalhadores, sendo frequentados por poucas crianças, geralmente em decorrência da incompatibilidade entre os horários de funcionamento das aulas e os turnos de trabalho na fábrica (ibidem, p. 316).

Conforme dito anteriormente, apesar das críticas de Marx à legislação fabril,

[...] ele a reconhecia como um dos resultados das lutas do movimento proletário e que, por isso, representavam o germe da educação do futuro “que há de conjugar, para todas as crianças acima de certa idade, trabalho produtivo com ensino e ginástica, não só como um método de elevar a produção social, mas como único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões” (Marx, 1996, t. 2, p. 112 *apud* Lombardi, 2010, p. 312).

Em resumo, a instrução primária, instaurada na Inglaterra como condição para a admissão do trabalho infantil, manteve não apenas seu caráter ilusório durante o século XIX, como resultou na “construção de uma ineficiente organização escolar, com péssimas instalações, com mobiliário precário e inadequado e mestres despreparados e até mesmo analfabetos”. Contudo, contraditoriamente, “foram as próprias condições de desenvolvimento do capitalismo que colocaram a possibilidade e a importância de conjugar instrução, ginástica e trabalho manual” e, apesar de toda o contexto de precariedade em que se deu a instrução infantil, Marx resgata “depoimentos de mestres-escola, contidos nos relatórios dos inspetores de fábrica, mostrando que as crianças trabalhadoras, embora só tivessem meio período de frequência escolar, aprendiam tanto ou mais que os alunos regulares e que tinham frequência integral” (Lombardi, 2010, p. 272). Segundo eles, as crianças que permaneciam apenas metade do dia na escola se

mostravam mais dispostas a aprender, uma vez que compreendiam a escola como descanso ou recreação, se comparado ao trabalho que realizavam na outra metade do dia.

Marx destaca ainda que a educação burguesa, em que as crianças permaneciam o dia todo na escola, se constituía numa jornada “improdutiva e prolongada, que aumentava inutilmente o trabalho docente e desperdiçava tempo, saúde e energia das crianças”, chegando a lhes ser prejudicial. Desta forma, levando em consideração todas as contradições do modo capitalista, o autor expressava, especialmente a partir d’*O Capital*, que “do próprio sistema fabril emergia o ‘germe da educação do futuro’ e que, diferentemente da educação burguesa, conjugaria o trabalho produtivo, com o ensino e a ginástica”. Tal conjugação elevaria a produção social e produziria seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões: era a proposta da educação omnilateral como “resposta do proletariado à divisão do trabalho implementada pela forma capitalista da indústria moderna e que transformou o trabalhador em mero acessório da máquina” (ibidem, p. 272 - 273).

Se a revolução da base técnica da produção lançou massas de trabalhadores de um ramo da produção para outro, a classe trabalhadora poderia extrair desse fenômeno ao menos um aspecto positivo: uma maior polivalência, que conferia a disponibilidade para as diversas exigências do trabalho. Assim, o

indivíduo-fragmento deveria ser substituído pelo indivíduo totalmente desenvolvido. “Essa transformação constante na base técnica exige trabalhadores preparados para se tornarem amplamente versáteis. Foi nesse contexto que surgiram as escolas politécnicas e agrônômicas e que possibilitaram aos trabalhadores o manejo das máquinas” (ibidem, p. 275).

Assim, um elemento contraditório e transformador da sociedade pode de ser percebido:

Se a legislação fabril, como primeira concessão penosamente arrancada ao capital, só conjuga ensino elementar com trabalho fabril, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe operária há de conquistar também para o ensino teórico e prático da tecnologia seu lugar nas escolas dos trabalhadores. [...] O desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é, no entanto, o único caminho histórico de sua dissolução e estruturação de uma nova (Marx, 1996, T. 2, p. 116 *apud* Lombardi, 2010, p. 275).

Foi o próprio desenvolvimento capitalista, portanto, que exigiu a criação de escolas técnicas, que por sua vez se constituíram, na visão de Marx, como germe da educação do futuro, “que articulará trabalho produtivo com ensino e ginástica”. Contudo,

[...] essa educação politécnica e de formação omnilateral somente será efetivamente conquistada quando o proletariado conquistar o poder político. Isso não significa que sob as condições econômicas, sociais e políticas da

forma capitalista de produção não haja possibilidade de, contraditoriamente, se avançar na construção dos germes dessa educação do futuro. Ao contrário, no entendimento de Marx, ela também é condição para aguçar as próprias contradições, na medida em que contribui para a formação de trabalhadores mais conscientes e menos alienados. Uma educação que, superando a divisão entre trabalho manual e intelectual, entre saber e fazer, entre trabalho, instrução e ginástica, volte-se para a formação integral do homem. (Lombardi, 2010, p. 276).

A partir desta compreensão, é possível perceber como Marx e Engels definiram a educação dual fornecida pela sociedade capitalista: uma propedêutica, intelectual, conteudista, técnica e tecnológica para a classe burguesa, que dominava o aspecto “espiritual” do processo produtivo; e uma elementar, moral e restritiva destinada à classe operária, encarregada do trabalho físico, enquanto acessório das máquinas que funcionavam de forma independente.

Apesar disso, Marx e Engels compreendiam a educação dual e fabril como produto da própria evolução do modo capitalista de produção e acreditavam que por meio dela a educação do futuro seria implantada, assim como a sociedade comunista deveria ser uma evolução exigida pelo próprio sistema capitalista.

Dessa forma, Marx compreendia os “avanços” dos ideais de modernidade, laicidade, racionalidade, cativados pela burguesia revolucionária de forma concomitante à sua dominação

econômica, em contraponto ao modelo feudal. Marx defendia ainda uma instrução pública, gratuita e laica, porém diferenciava sua proposta da burguesa, expondo, de forma enfática, que a formação omnilateral do ser humano só poderia se concretizar sob condições materiais adversas à capitalista. Apenas numa sociedade comunista, justa, livre da propriedade privada dos meios de produção e da divisão do trabalho capitalista é que tal educação poderia se efetivar.

A partir da definição de que a formação omnilateral do ser humano só pode se concretizar sob condições materiais adversas ao capitalismo, é preciso pensar quais os fundamentos de uma educação do futuro. Para isso, se faz necessário compreender, antes, qual é a essência da educação, para além da sua aparência. Marx e Engels também trazem contribuições fundamentais para este processo analítico: as bases ontológicas do ser humano, que permite compreender em que consiste o processo educativo, e as bases epistemológicas do materialismo histórico-dialético. Estas últimas, permitem dois movimentos importantes a serem feitos pelos pensadores da educação: em primeira instância, tomá-lo como método de análise e em segunda, tomá-lo como forma e conteúdo de uma educação do futuro, afinal, a epistemologia materialista e dialética, trata da forma como se pode apreender e transformar a realidade, que se

constitui enquanto conteúdo, forma e objetivo de uma educação marxista.

Desta maneira, a próxima tese abordará estas bases ontológicas e epistemológicas do materialismo histórico-dialético.

Tese 2: Educação materialmente constituída e materialismo histórico-dialético

A educação não é “como uma ideia que paira sobre nossas cabeças, iluminando nossos destinos, [...] como fenômeno empiricamente observável”, mas produto “materialmente determinado, histórico, contraditório, objetivamente apreensível enquanto ‘concreto pensado’” (Lombardi, 2010b, p. 26). E não pode ser analisada estancada do modo de produção que a enseja.

No campo das bases ontológicas e epistemológicas, é possível legar duas contribuições de Marx e Engels ao debate educacional: a conclusão de que a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo; e o método de análise da realidade concreta, aperfeiçoado por Marx, o materialismo histórico-dialético. Este duplo referencial serve como fundamentação para analisar a educação de maneira a encontrar a sua essência, para além da aparência.

Contribuições ontológicas de Marx e Engels para a educação

A educação, na perspectiva de Marx e Engels, é construída não a partir de abstrações, mas “determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material”, a partir da elaboração do materialismo histórico-dialético dos dois autores. Lombardi (2010) expõe seu entendimento “sobre o vínculo metodológico e teórico da categoria modo de produção na análise marxiana e engelsiana e sua relação com a educação e o ensino”. Para ele,

[...] a educação é uma das dimensões, entre outras, das relações estabelecidas entre as classes e frações de classe, no modo capitalista de produção[...]: o modo como os homens produzem sua vida material, aí incluídas as relações de produção e as forças produtivas, determina como os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social (ibidem, p. 342).

Tal compreensão deriva do primeiro pressuposto do qual partem Marx e Engels, o de que o homem

[...] como um ser real precisa produzir sua própria existência, bem como garantir a produção material dos bens que tornem possível sua vida no meio natural em que vive. O modo de produção, portanto, foi tomado como uma categoria central para a explicação da própria

existência dos homens, bem como de todas as relações que estabelecem, com a natureza e com outros homens, de suas diferentes formas de organização, de seus pensamentos e teorizações as mais diversas (ibidem, p. 225).

Para explicitar tal pressuposto, é necessária a análise das contribuições de Marx e Engels acerca dos quatro aspectos das relações históricas originárias, que não são estágios diferentes, mas momentos que coexistiram desde o começo da história e que se manifestam até os dias atuais.

A primeira condição de toda a história humana, como defendia Marx e Engels (1998, p. 10), é, naturalmente, a constituição corporal dos seres humanos e as relações que ela gera entre estes e a natureza. A atuação do ser humano sobre a natureza, a fim de satisfazer suas necessidades, é o que o diferencia dos outros animais. *O primeiro fato histórico* é, portanto, a produção da própria vida material. Esta ação já é o próprio trabalho humano. O trabalho, ou seja, a interação do homem com a natureza, com vistas à produzir seus meios de existência, é, portanto, a base sobre a qual os homens estabelecem relações entre si. Uma vez satisfeita a primeira necessidade, “a ação de satisfazê-la e o instrumento já adquirido com essa satisfação levam a novas necessidades - e essa produção de novas necessidades é o *primeiro ato histórico*” (ibidem, p. 22).

A terceira relação é a procriação dos homens, ou seja, a família. Esta, “[...] que é inicialmente a única relação social, torna-se em seguida uma relação subalterna [...], quando as necessidades acrescidas geram novas relações sociais e o aumento da população gera novas necessidades” (ibidem, p. 23). A produção da própria vida, pelo trabalho, e da vida dos outros, pela procriação, se dá numa dupla relação: natural e social. O aumento da população engendra o intercâmbio entre os indivíduos, que está condicionado pela sua produção. Da mesma forma, o avanço das forças produtivas propicia o desenvolvimento da divisão do trabalho e os diversos estágios desse desenvolvimento, representando formas diferentes de propriedade.

É por meio do trabalho que o ser humano, à medida que precisa sustentar a si mesmo e à sua prole, começa a se relacionar com outros seres humanos. Portanto, ele se configura como fundante do ser social. Contudo, é importante distinguir duas acepções de trabalho produtivo: a) todo e qualquer trabalho que tenha por resultado um produto; b) trabalho realizado nas condições particulares da produção capitalista – mercadoria capaz de produzir um valor mínimo, maior do que aquele que lhe é pago.

O modo como os seres humanos produzem historicamente sua existência - seus produtos, ferramentas e intercâmbios - já é um modo de vida determinado. Tal modo se

transforma no tempo e no espaço. Para Marx e Engels (ibidem, p. 11), que capturaram o fundamento da materialidade ontológica,

[...] não deveremos considerar esse modo de produção deste único ponto de vista, isto é, enquanto mera reprodução da existência física dos indivíduos. Pelo contrário, já constitui um modo determinado de atividade de tais indivíduos, uma forma determinada de manifestar a sua vida, um modo de vida determinado. A forma como os indivíduos manifestam a sua vida reflete muito exatamente aquilo que são. O que são coincide, portanto, com a sua produção, isto é, tanto com aquilo que produzem como com a forma como o produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção.

A forma pela qual os seres humanos produzem sua existência em determinado contexto é chamada de modo de produção. Este depende dos meios disponíveis, chamados de meios de produção, que, por sua vez, são também desenvolvidos de acordo com as necessidades do modo de produção. Dentre eles, estão as ferramentas, as matérias-primas e o conhecimento. Determinado modo de produção, portanto, produz, em primeira instância, determinada forma societal, que inclui os modos de trabalho e de educação, que por sua vez influenciam, em segunda instância, as transformações no modo de produção.

O quarto aspecto definido por Marx e Engels (ibidem, p. 23-24) consiste na configuração do estado social:

[...] um modo de produção ou um estágio industrial determinados estão constantemente ligados a um modo de cooperação ou a um estágio social determinados, e que esse modo de cooperação é, ele próprio, uma ‘força produtiva’; decorre igualmente que a massa das forças produtivas acessíveis aos homens determina o estado social, e que se deve, por conseguinte estudar e elaborar incessantemente a ‘história dos homens’ em conexão com a história da indústria e das trocas. [...] Manifesta-se, portanto, de início, uma dependência material dos homens entre si, condicionada pelas necessidades e pelo modo de produção, e que é tão antiga quanto os próprios homens - dependência essa que assume constantemente novas formas e apresenta, portanto, uma “história”, mesmo sem que exista ainda qualquer absurdo político ou religioso que também mantenha os homens unidos.

Os autores afirmam que somente depois de ter examinado esses quatro aspectos das relações históricas originárias é que se descobre que o homem tem também “consciência”. Não consciência “pura”, mas consciência enquanto produto da necessidade dos intercâmbios com outros homens. O começo da consciência é a simples consciência gregária, prática, de que é preciso entrar em relação com os indivíduos ao redor. Depois, se desenvolve e se aperfeiçoa, em razão do aumento da população, da produtividade e das necessidades.

Assim se desenvolve a divisão do trabalho que outra coisa não era, primitivamente, senão a divisão do trabalho no ato sexual, e depois se tornou a divisão de trabalho que se faz por si só ou ‘pela natureza’, em virtude das disposições

naturais (vigor corporal, por exemplo), das necessidades, do acaso etc. A divisão do trabalho só se torna efetivamente divisão do trabalho a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual. A partir desse momento, a consciência pode de fato imaginar [...] que ela representa realmente algo, sem representar algo real [...] está em condições de se emancipar do mundo e de passar à formação da teoria ‘pura’, teologia, filosofia, moral etc. (ibidem, p. 26).

Para Marx e Engels,

[...] esses três momentos - a força produtiva, o estado social e a consciência - podem e devem entrar em conflito entre si, pois, pela divisão do trabalho, torna-se possível, ou melhor, acontece efetivamente que a atividade intelectual e a atividade material - o gozo e o trabalho, a produção e o consumo - acabam sendo destinados a indivíduos diferentes. (...) Essa divisão do trabalho, que implica todas essas contradições, e repousa por sua vez na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em famílias isoladas e opostas umas às outras - essa divisão do trabalho encerra ao mesmo tempo a repartição do trabalho e de seus produtos, distribuição desigual, na verdade, tanto em quantidade quanto em qualidade. Encerra, portanto, a propriedade, cuja primeira forma, o seu germe, reside na família onde a mulher e os filhos são escravos do homem [...] Assim, divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas - na primeira se enuncia, em relação à atividade, aquilo que na segunda é anunciado em relação ao produto dessa atividade. (Ibidem, p. 27-28).

O modo de produção se torna, portanto, categoria central na análise da existência dos homens e das relações que estabelecem entre si. Segundo Lombardi (2010, p. 228-229),

[...] relações de produção, divisão social do trabalho, relações sociais (e estrutura social), relações políticas (e Estado), ideias ou representações (ou consciência dos homens), ideologias (como teorização invertida de um mundo invertido) são categorias que vão aparecendo teoricamente, dando complexidade contraditória ao existir social dos homens, desvelando um encadeamento sincrônico e diacrônico que se expressa como totalidade na categoria modo de produção.

Para compreender as relações entre trabalho, sociedade e educação, assim como quaisquer relações sociais de determinado grupo, é preciso compreender sua forma de propriedade e produção vigente, além dos processos anteriores que a ensejaram. Para tanto, se faz necessário compreender o desenvolvimento histórico das relações entre trabalho, sociedade e educação, considerando três aspectos importantes: propriedade, modo de produção e divisão do trabalho.

Marx e Engels (1998, p. 28) enfatizam a incidência da divisão do trabalho no desenvolvimento histórico desde a comunidade tribal, na qual a divisão do trabalho se baseia na diferença dos sexos, passando pelo surgimento da divisão entre

cidade e campo, a partir da qual se enseja a separação entre produtores e comerciantes.

A divisão do trabalho e a propriedade são termos idênticos, uma vez que do processo de divisão do trabalho resulta a propriedade privada, nas suas diversas formas. Segundo Marx e Engels (1998, p. 13-16), a primeira forma de propriedade é a tribal, na qual a divisão do trabalho “representa apenas uma extensão maior da divisão natural que ocorre na família”, refletindo as diferenças corporais e de gênero, e na qual mulheres e filhos são propriedade do homem.

A segunda forma de propriedade é a comunal e a do Estado, encontrada na Antiguidade, quando várias tribos se reuniam em uma cidade e na qual os cidadãos ativos exerciam coletivamente o poder sobre os escravos. Ao lado deste formato de propriedade, “se desenvolve a propriedade privada, mobiliária e, mais tarde, imobiliária, mas de modo limitado e subordinado à propriedade comunal”. Aqui se encontra a oposição, ou seja, a divisão do trabalho entre cidade e campo e, dentro das cidades, a divisão entre o comércio marítimo e a indústria.

A terceira forma de propriedade é a feudal, da Idade Média, que partia do campo, ao contrário do que se via na Antiguidade. Nesse formato, são

[...] os pequenos camponeses submetidos à servidão que constituem a classe diretamente produtiva. [...] A estrutura hierárquica da propriedade fundiária e a suserania militar que a acompanhava conferiam à nobreza o poder absoluto sobre os servos [...] A essa estrutura feudal da propriedade fundiária correspondia, nas cidades, a propriedade corporativa, organização feudal do ofício artesanal. Na cidade, a propriedade consistia principalmente no trabalho de cada indivíduo: a necessidade de associação contra os nobres pilhadores conluídos, a necessidade de construções comunais para as atividades mercantis numa época em que o industrial era também comerciante, a concorrência crescente dos servos que fugiam em massa para as cidades prósperas, a estrutura feudal de todo o país - tudo isso fez surgir as *corporações*. [...] Não houve divisão importante do trabalho, além da separação entre príncipes reinantes, nobreza, clero e camponeses no campo, e entre mestres, companheiros e aprendizes, e logo também nas cidades uma plebe de jornaleiros. (Ibidem, p. 16-17).

Na maioria dos países, a forma capitalista de propriedade e produção se estabeleceu como alternativa à forma feudal de propriedade e produção. Durante o feudalismo, a propriedade da terra era dos senhores feudais. O modo de produção era definido pelos próprios artesãos e camponeses, que planejavam e executavam todo o processo produtivo. O trabalho era dividido socialmente, cada pessoa ou família executava um processo produtivo por completo e os indivíduos eram objetivamente obrigados a aceitar o funcionamento feudal. As relações sociais eram baseadas em trocas de mercadorias e a educação dos servos cumpria a função de formar para o trabalho, organizando-se nas

próprias oficinas e escolas de artífices, onde os mestres compartilhavam seus conhecimentos sobre determinado processo produtivo.

Com as revoluções burguesas e o fim da propriedade feudal, grande parte da população que vivia no campo começou a se instalar nos centros comerciais e, como única alternativa de sobrevivência, passou a vender sua força de trabalho aos pequenos produtores capitalistas. A propriedade, portanto, não se baseava apenas na posse da terra, mas também, e principalmente, na posse dos meios de produção e do trabalho alheio. Segundo Braverman (1987, p. 61), “o capitalismo industrial começa quando um significativo número de trabalhadores é empregado por um único capitalista”. Nas pequenas fábricas não houve grandes mudanças no que diz respeito ao processo de produção ou, por consequência, no trabalho, que continuou “sob imediato controle dos produtores, nos quais estavam encarnados o conhecimento tradicional e as perícias de seus ofícios”. Com o aumento do número de empregados, os capitalistas assumiram, de forma mais explícita, a função de gerência do processo produtivo, devido à sua propriedade do capital.

Assim como no feudalismo, o capital precisa estabelecer intercâmbio de relações, mercadorias e dinheiro, mas seu diferencial na era industrial é a compra e venda de força de

trabalho. Para este fim, foi preciso que três premissas se estabelecessem universalmente: 1- que trabalhadores fossem separados dos meios de produção, fazendo com que sua única forma de sobrevivência fosse a venda da sua força de trabalho; 2- que os trabalhadores pudessem dispor de sua força de trabalho legalmente, de forma livre; 3- que o propósito do emprego fosse garantir a acumulação de capital por parte do empregador (ibidem, p. 54-55). A educação nesse período não sofreu grandes transformações, mantendo seu caráter dual.

Assim, a partir da leitura da ontologia marxiana, se faz possível apreender que se o trabalho é o que constitui o ser homem, se a natureza não garante sua existência e se o homem não nasce pronto, mas aprende a ser homem, ele precisa aprender a produzir sua própria existência: “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (Lombardi, 2010, p. 232). É sobre esta base que Marx e Engels, a partir da articulação entre educação e modo capitalista de produção, desenvolvem suas teorias pedagógicas de união entre trabalho e ensino, que possibilitam, segundo Lombardi (ibidem, p. 231),

[...] três movimentos articulados (ou indissociados): 1°. Possibilita uma profunda crítica do ensino burguês; 2°. Traz à tona como, sob as condições contraditórias desse

modo de produção, se dá a educação do proletariado, abrindo perspectivas para uma educação diferenciada, ainda sob a hegemonia burguesa; 3°. [...] [Delinea] as premissas gerais da educação do futuro; não como utopia, mas como projeto estratégico em processo de construção pelo proletariado.

É possível, então, desde *A ideologia alemã*, compreender a concepção materialista dialética de Marx e Engels, segundo a qual o ser humano se forma à medida que produz sua existência por meio do trabalho — transformando a natureza de forma intencional para garantir sua sobrevivência e a de sua descendência. Esse processo de produção, denominado modo de produção, exige relações com outros indivíduos e, por isso, implica também um modo de vida. Na medida em que os homens produzem e se relacionam, desenvolvem sua consciência e a necessidade de aprender e ensinar, acumulando saberes fundamentais para a manutenção da vida — saberes que precisam ser transmitidos às novas gerações.

Contribuições epistemológicas de Marx e Engels para a educação

A partir da ontologia de Marx e Engels, é possível compreender a epistemologia de Marx e Engels, ou seja, o método de análise da realidade concreta, o materialismo histórico-

dialético. Por meio deste referencial, é possível analisar a educação de maneira a encontrar a sua essência para além da aparência.

Apesar de não ter publicado texto sobre método de pesquisa tomado em si mesmo, como algo autônomo em relação à teoria ou à própria investigação, as contribuições marxianas se referem à “análise concreta de uma situação concreta” por meio do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético de Marx, que dedicou sua pesquisa à “gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista” (Netto, 2011, p. 17). Como nos alerta Netto (ibidem, p. 27), “seu interesse não incidia sobre um abstrato ‘como conhecer’, mas sobre ‘como conhecer um objeto real e determinado’”.

Para Marx, “a teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto”, tampouco é a “construção de enunciados discursivos”, mas o “conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva”, independentemente dos desejos do pesquisador (Netto, 2011, p. 20). A captura da estrutura e da dinâmica do objeto, ou seja, da sua essência, se dá por meio de procedimentos analíticos e pela operação de sua síntese. Contudo, a relação sujeito/objeto nesse processo não é de externalidade, mas de implicação do sujeito no objeto. Assim, a pesquisa da

sociedade “exclui qualquer pretensão de ‘neutralidade’, geralmente identificada com ‘objetividade’”, o que não exclui a “objetividade do conhecimento teórico: a teoria tem uma instância de verificação de sua verdade, instância que é a prática social e histórica” (ibidem, p. 22-23).

Assim, a reprodução do movimento real do objeto no plano do pensamento não é, segundo Marx, “uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si”. O papel do pesquisador, nesse sentido, é “essencialmente ativo”: deve “mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação” (ibidem, p. 25).

É só quando está concluída a sua investigação (e é sempre relevante lembrar que, no domínio científico, toda conclusão é sempre provisória, sujeita à comprovação, retificação, abandono, etc.) que o pesquisador apresenta, expositivamente, os resultados a que chegou (ibidem, p. 26).

Desta forma, as técnicas e os instrumentos de pesquisa “são meios de que se vale o pesquisador para ‘apoderar-se da matéria’, mas não devem ser identificados com o método: instrumentos e técnicas similares podem servir (e de fato servem), em escala variada, a concepções metodológicas diferentes” (ibidem).

Para Marx e Engels, é preciso compreender o mundo como um conjunto de processos, pois

[...] o ser social – e a sociabilidade resulta elementarmente do trabalho, que constituirá o modelo da práxis – é um processo, movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas contradições impulsionam as outras superações. (Ibidem, p. 31).

Segundo Netto (2011, p. 50), as conclusões do caminho investigativo de Marx ao longo de praticamente 15 anos, podem ser encontradas de forma sucinta no prefácio da obra *Para a crítica da economia política*:

Na produção social da sua vida os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas da consciência social. O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência. Numa certa etapa do seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é apenas uma expressão jurídica delas, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham até aí movido. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações

transformam-se em grilhões das mesmas. Ocorre então uma época de revolução social. Com a transformação do fundamento econômico revoluciona-se, mais devagar ou mais depressa, toda a imensa superestrutura (Marx, 1982, p. 25).

A partir deste aspecto, Marx determina duas teorias que constituem núcleos básicos do seu método de pesquisa. A primeira diz respeito às categorias econômicas, que para ele são expressões teóricas, abstrações das relações sociais de produção. A segunda define que as relações de produção de qualquer sociedade constituem um todo (Netto, 2011, p. 35). Segundo ele, para analisar a sociedade burguesa é preciso compreender o modo pelo qual nele se produz a riqueza material:

A questão da riqueza material – ou, mais exatamente, das condições materiais da vida social –, porém, não envolve apenas a produção, mas articula ainda a distribuição, a troca (e a circulação que é a ‘troca considerada em sua totalidade) e o consumo. [...] estes momentos [...] não são idênticos, mas todos ‘são elementos de uma totalidade, diferenças, dentro de uma mesma unidade’. Mas, sem prejuízo da interação entre esses elementos, é dominante o momento da produção (ibidem, p. 39).

Segundo Marx, “o método não é um conjunto de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto”. O que o autor fez foi extrair “da efetividade do movimento do capital a sua (própria, imanente) lógica – numa palavra, deu-nos a teoria do capital: a

reprodução ideal do seu movimento real” (ibidem, p. 52-53), o que constitui um legado de extrema importância para a continuidade de construção da teoria social encabeçada por ele.

Desta forma, as bases epistemológicas do materialismo histórico-dialético, aos pensadores da educação tomá-lo como método de análise a fim de compreender a sua essência, para além da aparência. E em última instância, pode oferecer subsídios para pensar forma e conteúdo de uma educação do futuro, afinal, a epistemologia materialista e dialética trata da forma como se pode apreender e transformar a realidade, que pode se constituir enquanto conteúdo, forma e objetivo de uma educação marxista.

Após compreender por que e sob quais fundamentos ontológicos e epistemológicos empreender uma educação transformadora na perspectiva de Marx e Engels, é necessário pensar as possibilidades metodológicas de empreendê-la a partir das contribuições desses autores. A tese apresentada a seguir busca entender como o modelo vigente de produção pode vir a gerar uma educação emancipadora para os trabalhadores.

COMO EMPREENDER UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA?

Tese 3 - De dentro do capitalismo, a saída

A educação do proletariado para a superação da sociedade capitalista pode se dar “ainda sob a hegemonia burguesa” (Lombardi, 2010b), uma vez que se constitui como “resultado do processo de desenvolvimento das contradições formadas no interior do próprio capitalismo” (Nogueira, 1990, p. 110). A lei da fábrica, por exemplo, que é resultado do desenvolvimento da grande indústria, é o germe do ensino do futuro, porque abre caminho e pode ser utilizada pelos trabalhadores para o processo de ruptura com a sua própria lógica.

Esta conclusão é feita expressamente por Marx n’O Capital, e nada mais é que a dedução de outro conceito mais amplo e central na crítica marxista: a concepção de que o germe do comunismo está contido no próprio sistema capitalista. Para Marx e Engels, o capitalismo não apenas cria as condições materiais para o surgimento de um novo modo de produção, mas também engendra as forças sociais que serão responsáveis por sua superação. Em outras palavras, o capitalismo carrega em si as sementes do comunismo.

No Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels afirmam que “a burguesia produz, acima de tudo, seus próprios coveiros”, referindo-se ao proletariado, a classe operária que

surge e se fortalece dentro do próprio sistema burguês (Marx; Engels, 2010, p. 44). Eles sustentam que o desenvolvimento das forças produtivas sob o capitalismo cria contradições internas que, eventualmente, tornam o sistema insustentável. As "armas" que a burguesia usou para derrubar o feudalismo voltam-se contra ela mesma, gerando as condições para uma nova revolução.

Essa ideia é aprofundada por Marx n' *O Capital*, especialmente ao tratar da acumulação do capital. No volume I da obra, ele observa que, ao passo que o capital se concentra nas mãos de poucos, cresce também a massa de trabalhadores explorados e a sua organização como classe. Ele escreve: "cresce a revolta da classe trabalhadora, sempre crescente em número, disciplinada, unida e organizada pelo próprio mecanismo do processo de produção capitalista" (Marx, 2017, p. 784). A própria dinâmica do capital, portanto, forma o sujeito revolucionário.

Em seu *Prólogo à Contribuição à Crítica da Economia Política*, Marx apresenta o seguinte: quando as forças produtivas entram em contradição com o modo de produção existente, esse conflito abre caminho para uma nova fase da história (Marx, 2011, p. 261). Essa tensão é o motor das transformações sociais, e portanto, o capitalismo prepara objetivamente sua própria superação.

Engels, por sua vez, retoma essa perspectiva em *Anti-Dühring*, ao afirmar que a concentração do capital e o

desenvolvimento da grande indústria criam não apenas o proletariado, mas também as condições materiais necessárias à superação do modo de produção capitalista (Engels, 1985, p. 318). Assim, os próprios processos que ampliam a hegemonia burguesa, também tornam possível sua abolição.

Dessa forma, Marx e Engels demonstram que o socialismo e o comunismo não são utopias idealizadas à parte do desenvolvimento histórico, mas sim produtos das contradições inerentes ao capitalismo.

A partir da consideração de Marx e Engels de que a educação é produto histórico determinado pelo desenvolvimento das relações de produção, é inevitável observar, portanto, a conclusão dos autores de que, da mesma forma que o germe do comunismo está contido no capitalismo, o germe do ensino do futuro, está contido na lei da fábrica, resultado do desenvolvimento do modo de produção capitalista da sua época.

Esta conclusão está expressa n' *O Capital*, que, como nos alerta Manacorda (2007, p. 45), não tem o objetivo imediatamente programático”, como o Manifesto e as Instruções, porém se constitui enquanto “um desejo e uma previsão de luta, cujo tom não está longe de um programa”. Nele, a educação é vista mais do que como uma bandeira de luta, mas também como “resultado do processo de desenvolvimento das contradições formadas no interior do próprio capitalismo” (Nogueira, 1990, p. 110) e é

analisada a partir das bases concretas apresentadas pela grande indústria.

Segundo Marx, a lei da fábrica, que é resultado do desenvolvimento da grande indústria, é o germe do ensino do futuro, porque abre caminho e pode ser utilizada pelos trabalhadores no processo de ruptura com a sua própria lógica, por meio da conjugação de trabalho e educação. Ele se apropria das ideias reformistas dos teóricos burgueses de conjugação de trabalho e instrução e as supera, em favor da classe trabalhadora, propondo um processo de subversão:

Um elemento desse processo de subversão, desenvolvido espontaneamente sobre a base da grande indústria, são as escolas politécnicas e de agronomia, um outro elemento são as ‘écoles d’enseignement professionnel’, nas quais os filhos dos operários recebem algum ensino de tecnologia e do manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. Se a legislação sobre as fábricas, que é a primeira concessão arrancada, com muito esforço, do capital, combina com o trabalho de fábrica apenas o ensino elementar, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político por parte da classe operária conquistará também lugar nas escolas dos operários para o ensino tecnológico teórico e prático (Manacorda, 2007, p. 46).

Percebe-se que, para Marx, n’*O Capital*, é preciso superar a combinação de trabalho apenas com ensino elementar, para que a classe operária possa se apropriar da base técnica e tecnológica,

com vistas ao seu desenvolvimento omnilateral, mais uma vez reafirmando a necessidade de elevação desta perante as classes superiores.

Assim, a combinação entre trabalho e educação, quando orientada para além dos limites impostos pelo capital, torna-se uma via fundamental para a formação do trabalhador e para a construção de uma nova ordem social baseada no saber, na produção consciente e na igualdade e é sobre esta combinação que trata a tese seguinte.

Tese 4 - Articulação entre trabalho e educação

A ruptura da lógica burguesa de educação se dá por meio da conjunção de trabalho e educação sob uma nova perspectiva, utilizando o trabalho útil como princípio educativo e não como uma ferramenta lúdica de aprendizado, como acontece nas perspectivas nas quais os estudantes “fazem de conta” que trabalham, tampouco deve ser compreendido como sucessão de técnicas a serem aprendidas de forma isolada e mecânica.

Se Marx e Engels preconizam que o modo como os homens produzem sua existência, por meio do trabalho, se constitui, ele mesmo, no seu modo de vida, importa, por conseguinte, explicitar a importância do princípio do trabalho na obra dos dois autores, e como este princípio se relaciona com a educação, cumprindo nela papel fundamental.

Primeiramente, é preciso relembrar o que já foi exposto em relação às duas acepções de trabalho produtivo: a) termo que designa todo e qualquer trabalho que tenha por resultado um produto; b) termo usado para se referir ao trabalho realizado nas condições particulares da produção capitalista (Lombardi, 2010, p. 233).

Na primeira perspectiva, considera-se “o processo inteiro de trabalho do ponto de vista de seu resultado, então aparecem ambos, meio e objeto de trabalho, como meios de produção, e o trabalho mesmo como trabalho produtivo” (Marx, *O capital*, t. 2, p. 105 *apud* Lombardi, 2010, p. 233). Nessa perspectiva, o trabalho “diz respeito ao meio geral de reprodução da vida humana” (Nogueira, 1990, p. 90). Na segunda perspectiva, “o trabalho é tomado como uma mercadoria que é capaz de produzir um valor muito maior do que lhe é pago, um valor excedente, uma mais-valia” (Lombardi, 2010, p. 233).

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital (Marx, *O capital*, t. 2, p. 105 *apud* Lombardi, 2010, p. 233).

Esclarecida a distinção entre as duas acepções de trabalho produtivo, segue-se para a apresentação da defesa de Marx e Engels de que a educação da classe trabalhadora deveria unir ensino e trabalho produtivo. Evidentemente, o trabalho ao qual se referiam era aquele entendido na primeira acepção do termo, como meio geral de reprodução da vida humana. Lombardi (2010, p. 233) recorda o que outrora foi exposto por Nogueira (1990, p. 91):

[...] por um lado, a união do ensino e do trabalho deveria, no entender de Marx e Engels, corroborar com a derrubada das condições capitalistas de exploração; por outro, a ideia de união o ensino com a produção usa várias expressões para “trabalho produtivo”, como “trabalho físico”, “trabalho manual”, “trabalho fabril”, “produção material”, e que apontam “para o sentido geral da noção de trabalho.

Desta forma, a união entre ensino e trabalho defendida na obra de Marx e Engels tinha um caráter epistemológico e utópico², mas também pragmático e estratégico. Se era este o objetivo da sociedade do futuro, também se constituía enquanto uma das ferramentas pelas quais a classe trabalhadora daria cabo ao modo capitalista de propriedade e de produção.

² Aqui, “utópico” não tem o sentido de ideologia abstrata e desconectada da realidade material, mas o sentido de objetivo, de programa, de uma necessidade que só se constitui como tal no desenvolvimento histórico das forças produtivas.

Cabe ressaltar que a defesa de Marx e Engels acerca da união entre trabalho e ensino compreendia que esta se daria sobre o trabalho produtivo e útil: “defenderam a inserção dos educandos na produção material, no contexto e nas condições da produção e não na perspectiva da escola recriar, imitativamente, o mundo da produção”, numa espécie de “brincar de trabalhar” ou “faz-de-conta” do trabalho. É o que está expresso nas “Instruções aos Delegados do Conselho Geral Provisório”, no qual

Marx recomenda que a instrução das crianças deveria ser iniciada antes dos nove anos, considerando as reais condições de vida dos operários. Como a utilização do trabalho infantil era uma prática usual, pressupunham a articulação do ensino com o trabalho remunerado, com os exercícios corporais e a aprendizagem politécnica. Essa educação deveria incluir formação geral e formação científica necessária à compreensão de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, iniciar as crianças e jovens no manejo das ferramentas dos diversos ramos industriais. A educação dos jovens deveria ser dada dos 9 aos 18 anos, cobrindo a formação intelectual, corporal e politécnica; sendo as escolas politécnicas mantidas, em parte, com a venda de seus próprios produtos (Lombardi, 2010, p. 234).

Tal articulação, para Marx e Engels, elevaria a classe operária acima do nível das classes burguesa e aristocrática. Para eles, era preciso que ela se formasse tanto de forma geral quanto

de forma técnica, para que tivesse sua autonomia no processo de produção, “com o ensino politécnico preparando o operário para atuar tanto no processo administrativo como, também, no produtivo”. O ensino deveria se dar no contexto da produção, inclusive no regime de trabalho assalariado (ibidem, p. 234). O acesso ao saber, à ciência e à cultura técnica devolveria à classe operária os conhecimentos técnicos acerca da produção, que lhes haviam sido expropriados historicamente com a conversão do homem em um acessório da máquina e a divisão do trabalho, que separou trabalho intelectual de trabalho manual.

Sem perder de vista que para que a classe operária tenha efetivamente o controle do processo de produção é necessária a revolução, Lombardi (ibidem, p. 234-235) compreende esta como

[...] o caminho para a superação das condições de vida e exploração do trabalho pelo capital, com a superação da estrutura de classes burguesa e de uma divisão social e técnica do trabalho que separa e aliena o trabalhador dos meios, processos e resultados da produção. No processo revolucionário, portanto, a educação é um importante instrumento para que o trabalhador consiga não apenas ter acesso aos conhecimentos, mas que, a partir deles, possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo.

A prioridade de articulação entre ensino e trabalho defendida por Marx e Engels pode ser observada nos quatro

textos apontados por Manacorda (2007) como indicativos de propostas pedagógicas de Marx e Engels.

No Manifesto do Partido Comunista, seu programa estabelece: “Instrução a todas as crianças, assim que possam prescindir dos cuidados maternos, em institutos nacionais e a expensas da nação. Instrução e trabalho de fábrica [Fabrikation] vinculados” (Manacorda, 2007, P. 36). Engels se apropria de reivindicações democráticas burguesas como gratuidade e universalidade de ensino, acrescentando, segundo Manacorda (ibidem, p. 36), a “união da instrução e do trabalho de fábrica [...] já proclamada e praticada pelos utópicos, em especial por Robert Owen”, cuja aplicação deve se destinar “a todas as crianças e não apenas aos filhos dos proletários”.

Em 1866, Marx novamente trata - agora de forma mais explícita - sobre educação, no texto “Instruções aos Delegados do Conselho Geral Provisório”, no I Congresso da Associação Internacional dos trabalhadores, em Genebra. O texto aborda questões como trabalho infantil, idade mínima para inserção na produção e carga horária relativa a cada período, condições de trabalho, trabalho manual, educação infantil, direito das crianças, aspectos “curriculares” da educação, dentre outros.

Sobre o trabalho infantil, Marx aponta que este deve se dar em condições dignas, respeitando os limites físicos e obrigatoriamente combinado com os estudos. Marx define a

idade de 9 anos para inserção na produção e propõe dividir as crianças a partir dessa idade em três grupos: dos 9 aos 12 anos, com carga horária diária de trabalho de 2 horas; dos 13 aos 15 anos, com 4 horas; e dos 16 aos 17 anos, com carga de 6 horas.

Além disso, Marx enfatiza a importância do trabalho manual, da proteção dos direitos das crianças, a exemplo da proibição do trabalho infantil noturno, e aponta a necessidade da educação infantil. Como identifica Manacorda (2007, p. 43), “Marx, tendo definido como progressiva e justa (apesar da maneira horrível como se realiza) a tendência da indústria moderna de fazer colaborar na produção crianças e adolescentes dos dois sexos, e tendo reforçado a tese de que, a partir de nove anos, toda criança deve-se tornar um operário produtivo, e de que todo adulto deve, segundo a lei geral da natureza, ‘trabalhar não apenas com o cérebro, mas também com as mãos’”, propõe subdividir as crianças, para fins de trabalho, em três classes ou grupos. Assim, percebe-se que Marx, nas *Instruções*, se apropria das teorias pedagógicas burguesas e as supera, permitindo especificar melhor como deve ser a relação entre trabalho e ensino.

Na Crítica ao Programa de Ghota, Marx se contrapõe à ausência de propostas de união entre trabalho e ensino e, mais ainda, à ideia de abolição do trabalho infantil. Para tanto, reafirma as ideias, presentes no Manifesto, de conjunção entre trabalho e instrução, para elevar a classe trabalhadora acima das outras.

Entre essas ideias estão ensino geral obrigatório e instrução gratuita. Sobre a proibição geral do trabalho das crianças, Marx dizia que

Sua efetivação – se fosse possível – seria reacionária porque, ao regulamentar severamente a duração do trabalho segundo as várias idades e ao tomar outras medidas preventivas para a proteção das crianças, o vínculo precoce entre o trabalho produtivo e o ensino se mostraria como um dos mais potentes meios de transformação da sociedade atual (Manacorda, 2007, p. 53).

Marx, na Crítica ao Programa de Gota, também recusa uma “educação igual para todas as classes”, como percebe-se no trecho:

Educação popular [ou ensino elementar: Volkserziehung]: igual para todos? O que se quer dizer com essas palavras? Acredita-se, talvez, que na sociedade atual (e apenas desta se trata) o ensino possa ser igual para todas as classes? Ou, então, pretende-se que as classes superiores devam ficar coativamente limitadas àquele pouco de ensino – a escola popular – única compatível com as condições econômicas, tanto dos trabalhadores assalariados quanto dos camponeses? (Manacorda, 2007, p. 53)

Ainda segundo Manacorda (ibidem, p. 54),

[...] aquela anotação restritiva, que em *O Capital* parecia atribuir o ensino tecnológico apenas às escolas para os operários, aparece aqui reafirmada pela decidida recusa de uma educação igual para todas as classes [...] o ensino não

pode ser de repente transmitido igual a todas as classes, sem o risco, evidentemente, de um rebaixamento de nível [...]. No entanto, justamente pelas aspas em ‘na sociedade atual’, reafirma-se indiretamente que, na sociedade do futuro, será diferente.

Nesse texto, Marx segue firme com o tema fundamental da sua proposta pedagógica: a união entre ensino e trabalho produtivo, inclusive das crianças, ainda que se opusesse à forma como ele se dava no capitalismo, como “um dos mais potentes meios de transformação da sociedade atual” (Manacorda, 2007, p. 54).

Sobre as escolas técnicas com conteúdo teórico e prático, Manacorda (2007, p. 53-54) enfatiza que “apesar do abandono daquelas mais significativas definições como politécnicas ou tecnológicas”, a exigência de Marx por elas na Crítica ao Programa de Gota, “representam a mesma educação do futuro desejada nas Instruções e em O Capital”.

Assim, a partir da análise dos quatro textos de Marx e Engels, é possível compreender as transformações na defesa da união entre trabalho e ensino, como indica Nogueira (1990, p. 111). Nos “Princípios do Comunismo” e no Manifesto, tal união se constituía como “palavra de ordem”, que visava “uma sociedade, se já não transformada pelo menos em curso de sua transformação”. Nas Instruções, é defendido que ela “conservará

seu caráter de reivindicação, mas, desta feita tendo em vista a sociedade capitalista”. N’O *Capital*, é entendida como

[...] uma experiência concreta resultante da Revolução Industrial e como um elemento das novas relações sociais que deveriam estar emergindo a partir das sociedades burguesas. Finalmente na crítica endereçada ao programa de Ghota, a questão se vê novamente colocada sob a forma de reivindicação política (ibidem, p. 111).

Marx e Engels afirmam:

No seio da produção material, o trabalho não pode se emancipar a não ser que: 1º. seu conteúdo social esteja assegurado; 2º. revista-se de um caráter científico e apareça diretamente como tempo de trabalho geral³; dito de outra forma, deixar de ser o esforço do homem,

³ Compreende-se melhor o conceito de *tempo de trabalho geral* no trecho: “Quando se considera a sociedade como um só indivíduo, o trabalho necessário abarca a soma de todas as funções particulares da atividade, independentes graças à divisão do trabalho. Um indivíduo deveria, por exemplo, dedicar-se tanto à agricultura quanto à indústria ao comércio, à fabricação de máquinas e, voltando uma vez mais às nossas ovelhas, à construção de meios de comunicação e transporte. Todas estas necessidades se reduzem a uma quantidade determinada de trabalho aplicado com fins diversos e gasto em atividades particulares. O tempo de trabalho suscetível de ser utilizado desta forma depende da quantidade de forças de trabalho e do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho (dito de outro modo do conjunto de produtos, ou valores de uso, que podem criar num tempo todo). O valor de troca e uma divisão do trabalho desenvolvida inclusive em função das trocas pressupõem que o tempo de trabalho de cada indivíduo se consagre, unicamente às diversas funções necessárias, em lugar de um só indivíduo (sociedade) que efetue os diferentes trabalhos e utilize seu tempo de trabalho de formas diversas. Quando falamos aqui de tempo de trabalho necessário é porque os diversos ramos autônomos do trabalho aparecem como necessários. Sobre a base do valor de troca esta necessidade recíproca se efetua por meio da troca: toda atividade materializada e particular, assim como todo tempo de trabalho especificado e objetivado em um objeto particular, deve ser trocado pelo produto e o símbolo do tempo de trabalho geral - o dinheiro - e, de outro modo, pode ser trocado novamente por qualquer outro tempo de trabalho específico” (Marx; Engels, 2011, p. 54).

simples força natural em estado bruto que sofreu um adestramento determinado para chegar a ser a atividade do sujeito que regula todas as forças da natureza no seio do processo de produção (Marx; Engels, 2011, p. 62).

Nesse sentido, compreende-se que a educação tem um papel importante no dever do trabalho em “revestir-se de um caráter científico”, no “deixar de ser simples força natural para chegar a ser atividade do sujeito que regula todas as forças da natureza”.

Para Marx e Engels, a instrução deveria estar articulada ao trabalho produtivo útil e remunerado, a fim de derrubar as condições capitalistas de exploração e, por meio do trabalho físico, manual, intelectual e fabril, formar o homem omnilateral sob diversas dimensões da vida. É sobre esta formação que trata a tese seguinte.

PARA QUE EMPREENDER UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA?

Tese 5: Superação do capitalismo e educação omnilateral

A premissa geral “da educação do futuro; não como utopia, mas como projeto estratégico em processo de construção pelo proletariado” (Lombardi, 2010b, p. 26) é uma formação omnilateral, que articule todas as áreas da produção da vida humana, individual e coletivamente.

A concepção de educação defendida por Marx e Engels parte de uma perspectiva que transcende o idealismo utópico e se insere no campo das estratégias concretas de transformação social. Segundo Lombardi (2010b, p. 26), a premissa geral de uma "educação do futuro" não se constitui como uma utopia abstrata, mas sim como um projeto estratégico em processo de construção pelo proletariado. Tal projeto tem como fundamento a formação omnilateral, que articula todas as dimensões da produção da vida humana, tanto no plano individual quanto no coletivo. Essa concepção está intrinsecamente ligada à crítica marxista da sociedade de classes e à busca pela superação das formas de dominação presentes no capitalismo.

A relação entre propriedade privada, divisão do trabalho e educação é um eixo central dessa crítica. Como aponta

Manacorda (2007, p. 37), essa temática é abordada no Programa comunista com a afirmação de que, com o fim da propriedade privada, a grande indústria e a agricultura poderiam se desenvolver a tal ponto que colocariam “à disposição da sociedade uma massa de produtos suficientes para satisfazer a necessidade de todos”. Isso tornaria não apenas supérflua, mas também impossível a divisão da sociedade em classes, historicamente determinada pela divisão do trabalho.

Com o desaparecimento dessa divisão, a educação passaria a desempenhar um papel emancipador, permitindo que os jovens acompanhassem o sistema total de produção. Eles poderiam, assim, se alternar entre diferentes ramos produtivos, de acordo com as necessidades sociais ou suas inclinações pessoais. Desde os "Princípios do Comunismo", Engels já indicava a importância da formação omnilateral, a ser conquistada por meio da alternância de atividades que satisfaçam tanto os fins individuais quanto os coletivos.

Partindo dessas formulações, Marx foi encarregado de redigir o Manifesto do Partido Comunista, que, conforme observa Abreu (2011, p. 43), representa “a primeira apresentação do socialismo como um projeto revolucionário”. Nesse documento, Marx e Engels preconizam a derrubada da burguesia, a instauração do governo proletário e o fim da sociedade de classes. A educação, nesse contexto, é concebida como um

instrumento fundamental para a construção da nova ordem social. Inspirando-se nos princípios anteriores, Marx propõe, no Manifesto, medidas voltadas à democratização do ensino, entre elas: “ensino público e gratuito a todas as crianças; abolição do trabalho infantil nas fábricas em sua forma atual; e unificação do ensino com a produção material” (Manacorda, 2007, p. 39-40).

Essas propostas marcam um avanço importante em relação ao primeiro texto, especialmente quanto à condição das crianças nas fábricas. Há também uma simplificação e objetivação da linguagem, como aponta Manacorda (2007, p. 40): “a fórmula ‘em institutos nacionais e a expensas da nação’ torna-se, mais concisamente, pública e gratuita”, e desaparece a ambiguidade quanto à idade de início do ensino, indicando sua integração plena ao processo produtivo.

Ainda que o conteúdo do ensino tenha permanecido inicialmente indeterminado (Manacorda, 2007, p. 54), vislumbra-se nas Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório os germes de um conteúdo pedagógico para a educação socialista. Nesse documento, Marx e Engels definem três aspectos fundamentais: primeiro, o ensino intelectual; segundo, a educação física, realizada nas escolas e por meio de exercícios militares; e terceiro, o adestramento tecnológico, voltado à compreensão científica dos processos produtivos e à familiarização prática com

os instrumentos de trabalho (Marx; Engels, 1962, p. 129-5 apud Manacorda, 2007, p. 44).

Ao apresentar esses três momentos, os autores estabelecem as bases de uma educação socialista voltada para a formação omnilateral do ser humano. Marx afirma que a união entre trabalho produtivo, ensino intelectual, exercício físico e formação politécnica não apenas elevaria a classe operária acima das demais, mas também possibilitaria a emancipação universal da humanidade trabalhadora, uma vez que tal formação seria destinada a todas as crianças, independentemente da classe social (Manacorda, 2007, p. 44-45).

Segundo Manacorda (2007, p. 41), as teses pedagógicas de Marx e Engels reafirmam “a necessidade de eliminar a propriedade privada, a divisão do trabalho, a exploração e a unilateralidade do homem”, como condição para o pleno desenvolvimento das forças produtivas e para a conquista da onilateralidade humana. E ressalta que essas teses não influenciaram diretamente o pensamento pedagógico moderno ou a organização escolar, até sua retomada por Lênin, no contexto da Revolução Russa.

Lênin quem indicou o germe do que poderia vir a ser o conteúdo de uma pedagogia comunista, obviamente que direcionada para a sua situação concreta. Durante o processo revolucionário, tornou-se evidente que a construção de uma base

econômica sólida, centrada na indústria e na agricultura sob controle dos trabalhadores, demandava uma formação científica ampla e universal. Para Lênin, era preciso estudar o conteúdo científico, artístico e filosófico historicamente acumulado pela humanidade, mas sem deixar de resgatar sua articulação com a base material da sociedade e suas necessidades reais. Este referencial é até os dias atuais resgatados por diversos intelectuais marxistas para se referir à um possível conteúdo da educação sob bases marxistas, como, no Brasil, Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi e Newton Duarte.

Saviani (2021), por exemplo, deu forma ao que ficou conhecido por Pedagogia Histórico-Crítica, para a qual, conforme o referencial do materialismo histórico-dialético marxista, o papel da educação escolar é mediar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado, possibilitando aos indivíduos a compreensão crítica da realidade e a atuação consciente na luta pela emancipação social. Assim, Saviani contrapõe-se tanto às concepções pedagógicas conservadoras quanto às pedagogias chamadas “progressistas”, ao defender que a prática educativa só é verdadeiramente transformadora quando fundamentada em uma teoria crítica da sociedade.

Estabelecendo uma ponte com o que foi descrito na tese 2, é possível conectar, ainda, mais uma contribuição de Marx e Engels à este tema: o materialismo histórico-dialético pode e deve

ser tomado como forma e conteúdo de uma educação do futuro, afinal, a epistemologia materialista e dialética, trata da forma como se pode apreender e transformar a realidade, o que se constitui enquanto conteúdo, forma e objetivo de uma educação marxista.

É importante, então, ainda sob a hegemonia capitalista, pensar possibilidades relacionadas à forma e ao conteúdo de uma educação do futuro, que, conforme a orientação de Marx e Engels, surgirá no seio do próprio capitalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por uma educação transformadora, voltada à superação do capitalismo e a emancipação da classe trabalhadora, se insere no campo da estratégia marxista. E como questão central no pensamento pedagógico de Marx e Engels, a questão da articulação entre trabalho e educação deve ser alvo de debates atualmente. Se atualmente o trabalhador é cada vez mais atacado e sua exploração intensificada, retornar a esses autores, guardadas suas realidades específicas, nos conduz à reflexão sobre a importância do trabalho enquanto ferramenta revolucionária.

Negar a espoliação do trabalho na sociedade capitalista atual não deve significar a negação do trabalho no seu sentido ontológico. Algumas perspectivas burguesas defendem a educação para o trabalho ora enquanto sucessão de técnicas fragmentadas de sentido, ora como aprendizado de competências e habilidades deslocadas do conhecimento historicamente acumulado; ora como uma necessidade, ora como um absurdo. Numa perspectiva revolucionária, no entanto, o trabalho deve ser visto como uma necessidade e um direito, inclusive o trabalho (em sentido ontológico) de crianças e adolescentes.

Aprender as técnicas necessárias à produção deve se constituir como um direito da classe trabalhadora, assim como o

aprendizado do conhecimento historicamente acumulado. A negação ao trabalho não pode ser a saída da classe trabalhadora frente à sua espoliação, mas sua afirmação enquanto direito.

Trazer as contribuições de Marx e Engels para a análise da educação nos dias de hoje significa superar a lógica idealista de que o meio ambiente é a suprema instância educativa. Demonstra-se, ao contrário, que ele precisa ser educado, já que os homens são objeto e sujeito da história. A educação, na perspectiva marxiana, deve não apenas formar para a compreensão da realidade, mas para a sua transformação. Deve, assim, servir à formação dos trabalhadores para participação na vida coletiva, para o exercício da autonomia e para desenvolvimento amplo e sólido de todas as suas capacidades físicas e cognitivas. Para tanto, é preciso superar a lógica de desenvolvimento unilateral, fragmentado, de uma qualidade em detrimento de outras - que, sabe-se, é basicamente a qualidade técnica básica para os trabalhadores.

O trabalho, sendo fundante da condição humana, deve ter papel central no processo educativo, tanto pela sua capacidade de formação, quanto pela produção material necessária à subsistência. Historicamente, seja na sua forma de escravidão, servidão ou em sua variante assalariada, o trabalho foi imposto, de forma exterior e coercitiva, por isso, resgatar sua centralidade e ressignificar seu conceito é de extrema importância: é por meio

dele que o homem dá sentido à sua existência, insere-se no mundo e se relaciona.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. G. **O pensamento pedagógico socialista: reflexões sobre a experiência educacional na Rússia pós-revolucionária e suas contribuições para o projeto educacional da sociedade contemporânea.** 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

ARAUJO, J. C. O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

BITTAR, M.; FERREIRA J. A educação na Rússia de Lênin. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 377-396, abr/2011.
<https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639916>

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista.** 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

CARVALHO, M. Lenin, educação e consciência socialista. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

COLETTI, E. S. **Educação em Marx, Engels e Lênin.** 2020. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020

ENGELS, F. **Anti-Dühring: a revolução da ciência por Sr. Eugen Dühring.** São Paulo: Boitempo, 1985.

HOBSBAWM, E. J. **A era das revoluções: 1789 – 1848.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels.** 2010. 377p. Tese (livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx e Engels. In: **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate.** Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42; ago. 2010b. <https://doi.org/10.9771/gmed.v2i2.9581>

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. et al (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2002.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Marxismo e Educação:** debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

MANACORDA, M. A. **História da educação:** da Antiguidade aos nossos dias. Tradução: Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1997.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, K. **Obras escolhidas em três tomos.** Tradução: José BARATA-MOURA. Lisboa/Moscú: Editorial “Avante!” - Edições Progresso, 1982.

MARX, K. **A ideologia alemã.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. In: MARX, K. **Marx-Engels**: obras escolhidas. 3. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 2011. v. 1, p. 257-267.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política – Livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

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

NETTO, M. B. **A questão educacional nas obras de Karl Marx e Friedrich Engels**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

NOVACK, G. **Introdução à lógica marxista**. 1. ed. São Paulo: Sundermann, 2006.

OYAMA, E. R. A perspectiva da educação socialista em Lenin e Krupskaja. **Revista Marx e o Marxismo**, v.2, n.2, jan/jul 2014.

ROSSI, W. **Pedagogia do trabalho**: raízes da educação socialista. São Paulo: Moraes, 1981.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 41. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. (Coleção Educação contemporânea).

SOBRE A AUTORA



Érica de Souza Coletti

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2009-2012). Mestre em Educação pelo PPGED/Faced/UFU, linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação.

Este livro surgiu a partir do desejo de organizar de maneira didática, as principais contribuições de Marx e Engels ao debate educacional. Para esta finalidade, a autora recorreu às cinco teses que apresentou em sua dissertação de mestrado, defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2020, intitulada “Educação em Marx, Engels e Lênin”. Realizada a partir de análise bibliográfica, a pesquisa levou em conta o referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético de Marx e seu objetivo foi compreender as contribuições de Marx, Engels e Lênin a respeito da questão educacional.

Tais teses constituem-se enquanto sínteses compreendidas a partir do pensamento marxiano que podem ser adotadas à análise em educação, tanto quanto à proposição de uma pedagogia marxista.