

Parte 1

Capítulo 3 - Observações acerca do pensamento de Marx para a educação

Alessandra Dal Lin
Anita Helena Schlesener

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

DAL LIN, A., and SCHLESENER, AH. Observações acerca do pensamento de Marx para a educação. In: SCHLESENER, AH., MASSON, G., and SUBTIL, MJD, orgs. *Marxismo(s) & educação* [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, pp. 63-92. ISBN 978-85-7798-211-0. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

CAPÍTULO 3

OBSERVAÇÕES ACERCA DO PENSAMENTO DE MARX PARA A EDUCAÇÃO

Alessandra Dal Lin
Anita Helena Schlesener

A primeira emancipação da servidão política e social é a do espírito.
Gramsci, 1982.

INTRODUÇÃO

A Educação não foi um tema desenvolvido por Marx num texto específico, mas pode ser encontrada como pano de fundo de toda a sua obra, visto que a crítica à estrutura do capitalismo e a proposição de uma nova ordem social implicam a transformação tanto da sociedade quanto da subjetividade dos sujeitos que nela atuam. Este trabalho tem o objetivo de identificar alguns textos, ao longo das obras de Marx, que trataram mais diretamente do tema educação, tentando levantar algumas questões referentes à formação do homem no contexto social e político.

A problemática no contexto do modo de produção capitalista pode ser abordada em duas vertentes: a primeira quanto ao modo de produção capitalista e suas consequências para o trabalhador; a segunda, depois da tomada do poder pelos trabalhadores e a instauração de uma nova formação societária de homem e de educação. Para esclarecer a temática recorre-se a alguns comentadores de Marx, especificamente quando eles desenvolvem o tema “Educação”, para se dimensionar a relação dessa com o trabalho e suas implicações na formação de uma nova sociedade. Tendo em vista que a educação para Marx ultrapassa o âmbito escolar, vão-se buscar as interpretações que enfatizam o contexto histórico no qual a Educação se produziu e reproduziu a partir das relações e das determinações sociais, econômicas, políticas e ideológicas encontradas no modo de produção capitalista.

Para Marx, é a partir do trabalho que o homem, na relação com a natureza, supera sua condição de animal e desenvolve a produção dos meios de sobrevivência; esses, historicamente construídos e melhorados no decorrer dos tempos, servem para satisfazer as necessidades primárias e aquelas criadas a partir dos desdobramentos sociais. Com isso, o trabalho passa a ser condição formadora desse homem; afinal, ao produzir seu produto, ele produz-se a si mesmo enquanto sujeito situado de sua condição.

Contudo, o trabalho assume forma determinada no modo de produção capitalista de modo que é sobre essa forma de trabalho que Marx e Engels empreendem a crítica. A característica principal do trabalho nesse contexto tem como fundamento a divisão social do trabalho, a propriedade privada dos meios de produção e o conseqüente condicionamento do corpo para o trabalho fabril. Da divisão social do trabalho e das formas de posse decorrem as formas como se elaboram e se utilizam os conhecimentos gerados pelos desdobramentos do trabalho: a ciência torna-se instrumento de poder e de consolidação do capital na medida em que se torna propriedade do capital e mecanismo de aprofundamento das formas de expropriação do trabalhador.

Marx e Engels procuraram mostrar que o trabalho fragmentado formava não só um homem apto para produzir mais em menos tempo, mas um homem que se tornava alienado/estranhado tanto no seu trabalho, nas relações com os outros trabalhadores, como na sua forma de conceber o mundo.

Um aspecto importante levantado por Lombardi (2011) se relaciona à organização do tempo de trabalho e do tempo livre, cuja função se reduz à reposição da força de trabalho. Com o advento da Revolução Industrial o tempo livre torna-se praticamente inexistente, ainda que se crie a ideia da importância dele para o trabalhador. Ao ter de trabalhar não para suprir suas necessidades, mas para cumprir a meta estipulada da produção, o trabalhador precisa trabalhar muito mais, em outras palavras, com o aumento das horas de trabalho o tempo livre não se torna somente reduzido, mas não é existente porque a condição que o trabalhador apresenta após seu período de trabalho fabril é de exaustão, de modo que o tempo livre se torna tempo de reposição da força de trabalho.

A organização do sistema escolar se consolida para manter e fortalecer as condições de reprodução dessa situação. A partir do momento

em que o trabalhador passa por um treinamento de qualificação da força de trabalho, passa também por uma educação ideológica.

É necessário assinalar que o aparato escolar levantado pelo modo de produção capitalista configura ideologicamente não só em função dos componentes explicitamente - tematicamente - ideológicos que comporta, mas também porque cria - e consolida - um marco de cisão onde a alienação da força de trabalho é um fato natural. A educação não se produz somente no seio das disciplinas “não úteis” que possam dividir-se nas chamadas matérias humanísticas, mas, muito especialmente, na organização de todo o sistema (LOMBARDI, 2011, p. 15).

O sistema escolar consolida e fortalece o conjunto de relações econômicas e sociais que caracterizam o modo de produção capitalista. As bases de mudança estrutural da sociedade e conseqüentemente do sistema escolar implicam a necessária superação da divisão do trabalho e da propriedade privada dos meios de produção.

A relação entre a divisão do trabalho e a educação e o ensino não é uma mera proximidade, nem tampouco uma simples consequência; é uma articulação profunda que explica com toda clareza os processos educativos e manifesta os pontos em que é necessário pressionar para conseguir sua transformação, conseguindo não só a emancipação social, mas também, e de forma muito especial, a emancipação humana (LOMBARDI, 2011, p. 15).

Ao mesmo tempo em que Marx e Engels denunciavam as conseqüências da divisão do trabalho para a formação humana no contexto da sociedade capitalista, delineavam as condições de superação dessa ordem social com a abolição da propriedade privada dos meios de produção e da divisão de classes, instaurando uma nova ordem na qual o trabalho formaria um novo homem e com ele uma nova concepção de Educação. De acordo com Gouliane (1969, p. 43), Marx compreendia o homem a partir das relações econômicas, políticas e sociais como sujeito político,

jurídico, moral. “Marx jamais imaginou esvaziar a noção de homem de toda essa riqueza em que se reflete a vida espiritual e moral do homem”. O autor enfatiza ainda: “teria sido realmente espantoso que o gênio de Marx - que abrangia a filosofia, as ciências naturais, a economia política, a estética, a política e a arte - tivesse do homem outra concepção que não fosse multilateral e dialética” (GOULIANE, 1969, p. 43).

Dessa perspectiva, a questão da educação transcende o problema do ensino escolar e se apresenta como formação do homem para uma ordem social, fator explícito nos escritos de Marx a partir da contraposição entre a crítica da sociedade capitalista e as observações sobre a possibilidade de uma nova ordem social a partir da atividade revolucionária dos trabalhadores.

O presente trabalho aborda os escritos de Marx e Engels de 1844, os quais fazem parte dos chamados Manuscritos de Paris, para relacionar a noção de educação neles presente com as observações de Marx na Crítica ao Programa de Gotha. Em seguida se retomam algumas interpretações contemporâneas acerca da questão da educação em Marx e Engels para refletir sobre os limites e possibilidades de uma práxis educativa emancipadora.

OBSERVAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DO HOMEM A PARTIR DOS ESCRITOS DE MARX E ENGELS

O homem não entra em relações com a natureza pelo simples fato de ser ele natureza, mas sim por meio do trabalho e da técnica (GRAMSCI, 1978, p. 1345).

Iniciamos com breves observações sobre os *Manuscritos Econômico Filosóficos 1844* de Marx, tomando como base parte do *Terceiro Manuscrito*, “Propriedade privada e comunismo”. Marx esclarece que o homem é, ao mesmo tempo, um ser individual e coletivo. A sua particularidade o faz indivíduo, as suas relações com a realidade e com os demais homens o tornam integrante da totalidade, não uma totalidade de junção de diferentes particularidades conforme a vontade de cada um, mas uma “totalidade ideal, a existência subjetiva da sociedade pensada e sentida para si, assim como ele também é na efetividade, tanto como intuição e fruição efetiva da existência social, quanto como uma totalidade de externalização humana

de vida”. Então, “pensar e ser são, portanto, certamente diferentes, mas [estão] ao mesmo tempo em unidade mútua”. Ao romper com a ideia de supremacia do pensamento sobre a ação, Marx dá um novo sentido para a existência humana, pois ao ser determinado pela realidade o homem assume a característica de homem concreto, situado historicamente. “A morte aparece como uma dura vitória do gênero sobre o indivíduo determinado e contradiz a sua unidade; mas o indivíduo determinado é apenas um ser genérico determinado, e, enquanto tal, mortal”. (MARX, 2004, p. 108).

Pois bem: o homem, ao estabelecer relação com a natureza e com os demais homens, gera também as condições gerais de sua formação social e individual. Essa formação se constitui com base na atividade produtiva humana determinada a partir da propriedade privada e da divisão social do trabalho. Na medida em que a ordem de trabalho se estrutura com base nesses pressupostos, a efetividade humana passa a ser estranha ao homem nessa formação social, ou seja, o objeto produzido no processo de trabalho, ao invés de carregar a intencionalidade e a criatividade do trabalhador, passa a ser objeto estranho. No processo em que o trabalhador é determinado pelo modo de produção fragmentado, o resultado do seu trabalho é produto estranho e não um produto ao qual ele se “sente” construtor. Marx explicita o modo como ocorre a inversão da compreensão do homem em relação ao seu próprio trabalho: trata-se de um processo no qual o ser dá lugar ao ter como motivação principal da vida: a propriedade privada torna-se o objetivo final e a ação do homem unilateral cede lugar à ação unilateral. Marx ressalta ainda que a propriedade privada “nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é o nosso [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, usado”. Portanto, “a suprassunção positiva da propriedade privada, ou seja, a apropriação sensível da essência e da vida humanas”, do significado de ser, “da obra humana para e pelo homem, não pode ser apreendida apenas no sentido da fruição imediata, unilateral, não somente no sentido da posse, no sentido do ter” (MARX, 2004, p. 108).

Para reapropriar-se do sentido do ser, para a “emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos”, o homem precisaria superar a ordem social vigente transformando todas as relações a partir da transformação das relações de trabalho. A partir da supra-assunção da

propriedade privada o homem retomaria sua condição de homem autônomo em relação ao trabalho, nas palavras de Marx a supra-assunção da propriedade privada; seria “emancipação justamente pelo fato desses sentidos e propriedades terem se tornado humanos, tanto subjetiva quanto objetivamente” (MARX, 2004, p. 109).

Uma nova ordem social implicaria a superação e transformação de todos os mecanismos que separam sujeito e objeto a partir da divisão e fragmentação do trabalho. Marx menciona que as relações do homem com a natureza tomam características de aproximação e composição. É que, no processo em que o homem se relaciona com o objeto, esse mesmo objeto se transforma e o transforma, de modo que somente novas condições de trabalho poderiam gerar novas condições de sentir e pensar. Assim como a relação do homem com o objeto modifica-se com a supra-assunção da propriedade privada, a relação com os outros homens passa de alienação/estranhamento para uma relação de interdependência social.

Nas relações de trabalho produzidas a partir da divisão social do trabalho e da apropriação privada dos meios de produção o objeto produzido tem como objetivo final um resultado uniforme, que não carrega a intencionalidade e a criatividade do trabalhador. Dessa maneira, o trabalhador não o compreende como uma construção sua, mas somente como um objeto a parte. Esse conjunto de relações implica um determinado processo de educação que, ao longo da história do capitalismo, se concretizou como individualismo exacerbado que Marx, no seu tempo, caracterizava como enclausuramento cujas implicações se apresentam na “individualidade determinada, enquanto eu delimitado, enquanto essência finita que conduz a mania do *ter*” (MARX, 2004, p. 109). Na medida em que o homem se torna objeto de sua ação determinada pela concepção do *ter*, tanto o homem quanto o objeto tornam-se objetos um do outro. E a individualidade do trabalhador torna-se dependente/submissa; o trabalhador produz, então, o objeto (MARX, 2004, p. 109-110).

Consequentemente, nessa relação homem-objeto/objeto-produzido os sentidos, segundo Marx, apesar de serem uma das formas pela qual o homem se afirma no mundo objetivo, não passam de fragmentos isolados, “ao olho um objeto se torna diferente do que ao ouvido, e o objeto do olho é um outro que o do ouvido”. Assim, cada manifestação

caracteriza-se como “o modo peculiar da sua objetivação, do seu ser vivo objetivo-efetivo, não só no pensar, portanto, mas com todos os sentidos o homem é afirmado no mundo objetivo” (MARX, 2004, p. 110). Disso decorre que o objeto terá o significado que o homem lhe conferir, ou seja, se o homem tiver uma relação alienada com o produto o sentido ao qual conferirá ao objeto será limitado:

[é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruções humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em parte recém cultivados, em parte recém engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada (MARX, 2004, p. 110).

Esse trecho demonstra a importância que Marx atribui aos sentidos que de meros receptores individuais constituem-se a partir de seu sentido histórico. Também os sentidos e toda a percepção são construídos historicamente. Portanto, a forma como o homem se objetiva a partir da práxis humana é fundamental para que os seus sentidos ultrapassem a mera superficialidade e se tornem, então, sentidos sociais correspondentes ao homem como um todo. Aí reside a potencialidade de emancipação humana: ao mesmo tempo em que o trabalho produz riqueza, produz o homem na possibilidade de reconhecer-se enquanto ser transformador: a sociedade que vem a ser também a sociedade “produz o homem nesta total riqueza da sua essência, o homem plenamente rico e profundo enquanto sua permanente efetividade” (MARX, 2004, p. 111).

Vê-se como subjetivismo e objetivismo, espiritualismo e materialismo, atividade e sofrimento perdem a sua oposição apenas quando no estado social e, por causa disso, a sua existência enquanto tais oposições; vê-se como a própria resolução das oposições teóricas só é possível de um modo prático, só pela

energia prática do homem e, por isso, a sua solução de maneira alguma é apenas uma tarefa do conhecimento, mas uma efetiva tarefa vital que a filosofia não pôde resolver, precisamente porque a tomou apenas como tarefa teórica (MARX, 2004, p. 111).

Assim, a atividade humana produtiva realizada somente para o lucro resulta na perda do **ser** do homem e então se torna estranha. Nesse sentido, a subjetividade que compõe a essência do homem se torna inacessível, fazendo com que a experiência humana enquanto formadora do homem na sua totalidade se esconda sob a aparência da individualidade isolada, de um homem que não se reconhece na sua atividade.

Esse processo toma nova dimensão no âmbito do conhecimento, na produção da ciência que se apresenta contraditória por não reconhecer as possibilidades do homem nas suas relações de trabalho e não reconhecer a sua limitação enquanto conhecimento frente ao modo de produção fragmentado. Essas condições se traduzem na educação burguesa e no sistema escolar frente ao modo de produção.

No texto dos *Manuscritos Econômico Filosóficos 1844* aqui abordado Marx refere-se à formação do homem omnilateral por meio da supressão da propriedade privada e da aproximação da ciência e do trabalho. Manacorda menciona que, para Marx, a união do ensino com o trabalho acontece porque “o trabalho transcende, exata e necessariamente, toda caracterização pedagógico-didática para identificar-se com a própria essência do homem” (MANACORDA, 2007, p. 66). Nesse sentido, cabe a explicação de que é preciso situar o pensamento de Marx em relação à união do ensino com o trabalho para não correr o risco de associá-lo a uma perspectiva didática.

a união entre ensino e trabalho, que ele não inventa, mas já encontra pregada e praticada por pedagogos e reformadores sociais e até atualizada na própria fábrica, revela-se, portanto, parte de um processo de recuperação da integridade do homem, comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade, mas cujo próprio desenvolvimento das forças produtivas, que são forças materiais intelectuais, domínio do homem sobre a natureza, permite, e até exige, a restituição (MANACORDA, 2007, p. 76).

Nos *Manuscritos Econômico Filosóficos 1844* Marx escreve sobre a necessidade de superação da Educação vigente e da divisão do trabalho. Contudo, a formação do homem como ser integral só é possível a partir de uma sociedade e, conseqüentemente, de novas relações de trabalho que superem as condições dadas no capitalismo, rompendo com a separação entre trabalho manual e intelectual. Observou-se que, na proposição de Marx, o homem se efetiva na prática, mas na prática pensada e ressignificada histórica e socialmente. Assim, ciência e produção tornam-se imbricadas, o que possibilita ao trabalhador o reconhecimento de suas condições enquanto sujeito criativo e livre.

Na obra *A Ideologia Alemã*, Marx com Engels deram continuidade à crítica ao modo de produção capitalista, principalmente no que se refere às implicações da divisão do trabalho manual e intelectual na formação do homem omnilateral. Por terem uma concepção de mundo fundamentada na totalidade, Marx e Engels defendiam a ação prática do trabalhador pensada e socializada como ferramenta essencial para a supressão do modo de produção capitalista. Ao apresentar o trabalho como forma de superação da alienação, Marx e Engels entendiam que as mudanças não ocorreriam de forma isolada, nessa ou naquela região, mas a partir de uma comunhão de ideias entre as nações. Nessa forma de conceber o mundo, a totalidade se torna característica de todas as categorias¹ apresentadas por Marx e Engels; é que uma sociedade sem classes necessitaria de um homem e de uma educação omnilateral. Dessa maneira, pode-se pensar a Educação como uma ponte para a disseminação e o entendimento das ideias socializadas em diferentes localidades.

Marx inicia afirmando que “as relações entre as diferentes nações dependem do estágio de desenvolvimento em que cada uma delas se encontra, no que concerne às forças produtivas, à divisão do trabalho e às relações internas” (MARX; ENGELS, 2001, p. 11). A divisão do trabalho estende-se pela divisão do trabalho comercial e industrial que subdivide

1. As categorias econômicas exprimem as “formas do ser” ou as “determinações existenciais” do sujeito social apenas na totalidade, que não é um aglomerado de todas as categorias, mas dá lugar a uma determinada estrutura dialética, constituída do “poder que tudo domina”, e portanto, daquilo que cria o “éter do ser”, como se exprime Marx. Todas as outras categorias - consideradas isoladamente em si mesmas - exprimem apenas facetas e aspectos parciais, isolados (KOSIK, 1976, p. 190).

o trabalho em setores particulares e a relação entre eles “é condicionada pelo modo de exploração do trabalho agrícola, industrial e comercial (patriarcado, escravatura, ordens e classes). Essas mesmas relações aparecem quando as trocas são mais desenvolvidas nas relações entre diferentes nações”. Daí, as relações entre os trabalhadores são determinadas pelo grau da divisão desse trabalho na qual a nação se encontra. Elas, em conformidade com os intelectuais alemães, “representam outras formas de propriedade, cada novo estágio da divisão do trabalho determina igualmente, as relações dos indivíduos entre si no tocante à matéria, aos instrumentos e aos produtos do trabalho” (MARX; ENGELS, 2001, p. 12).

Em a Ideologia Alemã Marx e Engels (2001) deixam claro que o nível de desenvolvimento de uma nação em relação ao modo de produção depende das estratégias da divisão do trabalho. O resultado expõe a nação com condições mais avançadas de organização e de conhecimento. Assim, pode-se entender que para se perpetuar como nação dominante frente às outras nações, ciência e trabalho precisam estar interligados. Marx e Engels defendem a união do trabalho e da ciência quando eles emprestam diferentes possibilidades de conhecimento para o trabalhador e então o torna livre do enclausuramento da fábrica. Com efeito, o trabalhador teria diferentes qualificações necessárias para a sua vida e não ficaria amarrado a uma só profissão. Daí a necessidade de uma educação multidisciplinar.

Contudo, a divisão do trabalho opera não somente dentro dos limites da fábrica, mas na vida do homem entendido como *ser* genérico, é incompleto porque é determinado pela divisão do trabalho. Ao dividir o trabalho dividem-se também as funções em trabalho mental e trabalho manual, característica que mascara a ideia de que os indivíduos são diferentes. É isto: “a consciência pode, de fato, imaginar que é algo mais do que a consciência da prática existente, que ela representa realmente algo, sem representar algo real” (MARX; ENGELS, 2001, p. 27).

A questão é que a ação da consciência assim definida não pode ser transformadora, porque o pensamento parcial perpetua as contradições oriundas do modo de produção capitalista. Marx procurou mostrar a necessidade de se criar uma consciência coletiva e de se superar a fragmentação das funções exercidas pelo homem no trabalho. Explique-se: na sociedade capitalista, o homem assume uma profissão e ficará amarrado a ela para poder sobreviver, ao passo que na sociedade comunista

o homem possui a liberdade de ser o que lhe agrada em diferentes momentos do dia.

A dificuldade de se articular o pensamento unilateral a uma transformação da realidade se dá pelo fato de que a cooperação entre os trabalhadores é condicionada pelo modo de produção e não é, portanto, intencional. Por estarem imbricados num meio no qual a cooperação aparece com o significado de estranhamento os trabalhadores não reconhecem sua força cooperativa como agente de transformação.

Marx e Engels apontam duas condições práticas para a superação desse quadro de alienação/estranhamento do trabalhador. A primeira é quando ocorrer “uma massa totalmente privada de propriedade”. A segunda é uma condição prática de que a supressão da propriedade privada se estenda no plano histórico mundial, para não correr o risco de se assumir a condição de alienado e de subordinação diante do capitalismo. Ainda como parte da segunda condição, Marx menciona ser necessário haver o intercâmbio entre os homens a partir do desenvolvimento universal das forças produtivas (MARX; ENGELS, 2001, p. 31).

Marx defende a sociedade comunista como uma nova forma de conceber o mundo, um mundo sem divisão de classes sociais, sem engendramentos em relação ao trabalho, um mundo onde imperasse a cooperação e a liberdade. A Educação nesse cenário apresentaria uma concepção integral em que as fronteiras entre os conhecimentos seriam eliminadas e o homem genérico poderia usufruir de todas as oportunidades de conhecimento com vistas à emancipação humana.

Adam Schaff, ao interpretar *A Ideologia Alemã* faz referência à Educação como formadora do homem no sentido do ser social. Schaff se baseia na compreensão de que o homem nasce em um local com condições sociais, humanas, políticas e econômicas definidas e que elas irão determiná-lo, independente da vontade dele. O homem, com efeito, torna-se o resultado do conjunto das diferentes determinações oriundas das condições de produção no trabalho. Na base dessas condições de trabalho, “ergue-se toda a complicada estrutura de concepções, sistemas de valores e instituições ligadas a ela”. Ao ressaltar a influência do modo de produção na formação do homem, Schaff enfatiza que o sistema de valores que envolve o conhecimento do mundo é regido pelas determinações sociais às quais o homem é submetido. Diante disso, enfatiza a ideia de Marx

segundo a qual “as condições criam o indivíduo” (SCHAFF, 1967, p. 71). É que, em uma sociedade de classes, com divisão do trabalho, nascerá um indivíduo condicionado pelas diferentes determinações construídas pelo modo de produção, dentre elas, a Educação.

Diante das determinações criadas e impostas pelas condições de trabalho, a Educação acaba por ser engendrada por essas determinações, o problema da formação do homem não se restringe “às grandes classes sociais inclui, também, camadas, grupos profissionais e semelhantes, conforme a estrutura da sociedade e da importância que determinado grupo desempenha em determinado período sob determinadas condições” (SCHAFF, 1967, p. 74).

Daí a importância da formação do trabalhador a partir da práxis humana como forma de transformação de si mesmo e da realidade. O sentido da categoria prática torna-se compreensível precisamente no contexto da autocriação. Essa categoria possui uma importância múltipla na filosofia marxista, em geral e na epistemologia em especial. Schaff ressalta ainda que, para Marx, a prática está atrelada à política e que Marx “chega a compreensão da importância da atividade humana, como prática através da compreensão da importância da prática revolucionária na vida dos homens”. (SCHAFF, 1967, p. 74) Isso remete ao fato de que Marx chega “à compreensão da importância da prática, através da alienação, e a possibilidade de vencê-la, através de uma atividade política prática, que, ao mesmo tempo, o impele, passo a passo, ao comunismo radical” (SCHAFF, 1967, p. 78).

Para se compreender a ação da Educação diante da práxis humana, importa recorrer ao objetivo da *Tese II sobre Feuerbach*, na qual Marx expressa que o pensamento se dá na práxis, é somente a partir das relações que o homem estabelece com a realidade é que se forma a sua concepção de mundo. O fato é que o homem, ao ser determinado pelo trabalho dividido, esse mesmo homem torna-se estranho de si por não se reconhecer enquanto ser criativo e autônomo.

A partir das críticas ao modo de produção capitalista, Marx apresenta a situação da práxis humana no trabalho dividido como forma de denúncia da formação do homem na concepção do trabalho alienado/estranhado. Dessa maneira, a práxis da atividade produtiva não se limita ao objeto, mas se expande para a relação que o trabalhador estabelece

consigo mesmo frente ao trabalho e também em relação aos demais trabalhadores. Uma interrelação na qual as relações que o homem estabelece com a natureza ultrapassam o sentido contemplativo de Feuerbach e passam a fazer parte da construção do homem a partir de suas necessidades.

Nas observações de Marx (2004), a natureza não é algo separado do homem, que se define na medida de sua relação prática com a natureza, relação produtiva por meio da qual a natureza se apresenta como objeto ou matéria de sua atividade e, transformada pelo trabalho, se transforma em natureza humanizada. Aí reside a compreensão sobre um dos aspectos relevantes da práxis que expressa o conhecimento do homem no objeto produzido pelo trabalho a partir da compreensão da sua unidade com a natureza.

Outro aspecto importante da práxis que Marx apresenta se refere à relevância da prática frente às contradições teóricas. É a transformação da realidade não exclusivamente de uma questão teórica, mas de uma atividade concreta, prática. Ao mencionar esse aspecto na *Tese II*, Marx rompe com o idealismo hegeliano em que o trabalho teórico tem maior importância do que o trabalho prático. Por outro lado, Marx rompe também com o humanismo de Feuerbach cuja prática é contemplativa e não transformadora da realidade: “o máximo a que se pode chegar o materialismo contemplativo, quer dizer, o que não concebe o sensorial como uma atividade prática, é contemplar os diversos indivíduos soltos e a sociedade civil ou burguesa” (ENQUITA, 1993, p. 74).

A partir do posicionamento de Marx referente à relevância da práxis também a teoria se transforma na medida da relação com a prática, com a realidade. Nesse sentido, a teoria é verificada e validada na própria realidade, pois é na prática que a ação transformadora acontece. Contudo, a prática não se encerra em si mesma; se assim fosse, ela se reduziria ao materialismo tradicional. Ora, para que a prática tenha uma ação transformadora, é necessário evidenciar que “o critério de verdade está na prática, mas só é descoberto em uma relação propriamente teórica com a própria prática” (VÁZQUEZ, 2007, p. 146).

A partir desse contexto e do conjunto das obras de Marx e de Engels a Educação assume um novo significado, como se acentua no *Manifesto do Partido comunista de 1848*: “mas também vossa Educação não está determinada pela sociedade? Pelas relações sociais em que a realizais,

pela intromissão direta ou não da sociedade pelo viés da escola, etc?”. Nesse caso, Marx e Engels criticam o fato de que a Educação burguesa, ao instituir suas normas, não iria depor contra ela mesma. Ao contrário, “os comunistas não inventam a ação da sociedade sobre a Educação; apenas modificam-lhe o caráter, subtraindo a Educação da influência da classe dominante” (MARX; ENGELS, 2010, p. 57).

Com efeito, na interpretação de Marx e Engels, a luta do proletariado constitui a luta pela libertação de toda forma de dominação; desse modo, a unificação do proletariado enquanto classe é condição primeira para a revolução comunista. “No lugar da antiga sociedade burguesa com suas classes e oposições de classe surge uma associação em que o livre desenvolvimento de cada um é condição para o livre desenvolvimento de todos” (MARX; ENGELS, 2010, p. 62).

A questão da Educação nos escritos de Marx assume novas dimensões na *Crítica ao Programa de Gotha*, publicado por Engels somente em 1891. Tal crítica foi encaminhada juntamente com uma carta a W. Bracke no dia da reunião da Associação Geral dos Trabalhadores na cidade de Gotha².

Andreucci (1982 p. 26) acentua que “a influência do grande partido da social democracia alemã exerce uma importante função niveladora no próprio mecanismo da formação do movimento operário moderno, que se constitui entre os anos de 70 e 80 do século passado”. O fato de a organização socialista ter nascido na Alemanha tornou-a um país com características favoráveis à continuidade do movimento operário após a derrota da França na guerra prussiana.

Depois da queda da Comuna de Paris³, a centralidade do movimento operário passou da França para a Alemanha e o mito nascido da queda da Comuna sobre a possibilidade de a revolução social retirar “sua “poesia” do próprio passado, de transpô-la como realidade para o futuro,

2. Gotha está localizada na Alemanha no Estado de Turíngia; foi cenário de movimentos socialistas importantes realizados pelo Partido Socialista Alemão, o Partido Democrata-Social dos Trabalhadores e também a Associação Geral dos Trabalhadores. Esses movimentos redefiniam a posição do marxismo ao movimento operário da Europa, dando-lhe novas conotações a partir das teorias hegemônicas no movimento operário alemão.

3. A Comuna de Paris marca “pela primeira vez que o proletariado deteve em mãos durante dois meses o poder político... A Comuna, sobretudo, provou que a “classe operária” não pode limitar-se a apoderar-se da máquina do Estado, nem colocá-la em movimento para atingir seus próprios objetivos” (MARX, 2010, p. 13-14).

tornava-se agora, de acordo com a visão de Marx e Engels, tarefa do movimento operário alemão” (STEINBERG, 1982, p. 203). Porém, naquele período a Alemanha enfrentava uma crise econômica e as raízes autoritárias do Estado alemão revelavam-se nas políticas austeras ao mesmo tempo em que os socialdemocratas tentavam ocupar espaços para interagir com o poder instituído; os trabalhadores, apesar das dificuldades, percebiam claramente “a função desempenhada pelo Estado, o qual, numa grave crise econômica, intervinha ativa e abertamente a favor do capital e contra os trabalhadores”, atuando “com medidas administrativas dirigidas no sentido de garantir e abater as organizações políticas dos operários” (STEINBERG, 1982, p. 205).

Diante dessa situação os partidos socialistas alemães sofriam tanto com a crise econômica quanto com a repressão do Governo. Esses fatos os fizeram compreender que não havia “razões de uma separação política e pressionavam no sentido da unificação” entre as várias tendências do movimento operário alemão. Como se sabe, a unificação “teve lugar em 1875, em Gotha, precisamente por causa das pressões da base”. Ora, o Partido Socialista dos Trabalhadores, unificado pelos lassallianos e eisenachianos, “não era absolutamente determinado pelo marxismo, mas, ao contrário, sofria influência de Lassalle”, (STEINBERG, 1982, p. 206) a quem Marx empreendeu suas críticas que se configura na obra *Crítica ao Programa de Gotha*.

Como o Programa apresentava características liberais, Marx elaborou um documento contendo a sua crítica e a enviou ao Partido antes mesmo da reunião do congresso para a unificação. Dentre as críticas, importa retomar aqui as que se referem especialmente ao trabalho *como* formação humana e à Educação. A primeira observação de Marx é: “O trabalho é a fonte de toda a riqueza e de toda a cultura, e como o trabalho útil só é possível na sociedade e por meio da sociedade, o fruto do trabalho [*Arbeitsertag*] pertence inteiramente, com igual direito, a todos os membros da sociedade” (MARX, 2012, p. 23).

Ao criticar essa proposta, Marx fragmenta o parágrafo em três partes. Na primeira, argumenta estar a proposição invertida: “o trabalho não é a fonte de toda a riqueza. A natureza é a fonte dos valores de uso (e é em tais valores que consiste propriamente a riqueza material!)” (MARX, 2012, p. 23). Marx contrapõe o fato de que o homem ao se relacionar com a natureza a trata como seu proprietário e que o trabalho é que

se torna riqueza. O que Marx questiona não é a riqueza que a natureza proporciona, mas a ideia de que o trabalho é que produz riqueza; ora a natureza por si só é a manifestação de riqueza.

Os burgueses têm excelentes razões para atribuir ao trabalho essa força sobrenatural de criação; pois precisamente do condicionamento natural do trabalho segue-se que o homem que não possui outra propriedade senão sua força de trabalho torna-se necessariamente, em todas as condições sociais e culturais, um escravo daqueles que se apropriaram das condições objetivas do trabalho. Ele só pode trabalhar com sua permissão, portanto, só podem viver com sua permissão (MARX, 2012, p. 24).

Dessa forma, a questão do trabalho enquanto fonte de riqueza precisa ser contextualizada no modo de produção capitalista cujo conjunto se define pela apropriação privada da propriedade. Marx enfatiza que a inversão que coloca o trabalho como fonte de riqueza submete o trabalhador às normas do sistema capitalista porque o torna coadjuvante ao invés de autor.

A segunda parte do parágrafo refere-se ao trabalho útil como possível somente por meio da sociedade. Da mesma forma que a primeira parte, Marx vai inverter a frase com o argumento de que “nenhum trabalho útil é possível sem sociedade”. Marx argumenta: “e o que é trabalho “útil”? Só pode ser o trabalho que gera o efeito útil visado. Um selvagem – e o homem é um selvagem, depois de ter deixado de ser macaco – que abate um animal com uma pedra, colhe frutas etc. realiza trabalho útil” (MARX, 2012, p. 24). De acordo com tal raciocínio, a sociedade moderna elabora uma nova significação do trabalho a partir do modo como se instauram as relações de produção com base na propriedade privada dos meios de produção. É isto: a utilidade deixa de corresponder às necessidades humanas básicas e se define pelas relações de troca e circulação de mercadorias.

Marx analisa a terceira parte do parágrafo como uma conclusão: diante da ideia de que só existe trabalho útil através da sociedade, todos os frutos do trabalho são, portanto, da sociedade. Contudo, “desse produto só é dado ao trabalhador individual tanto quanto não é indispensável para

a manutenção da “condição” do trabalho, a sociedade” (MARX, 2012, p. 25). Nesse sentido o Estado, que representa o órgão gestor da sociedade, assume o controle e, associado a ele, os proprietários privados com seus interesses e pretensões. Dessa forma, sem esclarecer as bases estruturais da sociedade capitalista não se pode entender o significado do trabalho enquanto gerador de riqueza.

A outra proposta que recebeu crítica de Marx refere-se à Educação: “1. Educação popular universal e igual sob incumbência do Estado. Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita” (MARX, 2012, p. 45). Diante dessa medida Marx questiona,

Educação popular igual? O que se entende por essas palavras? Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui), a educação possa ser *igual* para todas as classes? Ou se exige é que as classes altas também devam ser forçosamente reduzidas à módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas, não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês? (MARX, 2012, p. 45).

Marx entendia que o Estado não iria garantir uma Educação similar entre as classes, mesmo porque isso iria depor contra os interesses da classe dominante. Na realidade, a Educação da classe dominante não teria os princípios revolucionários comprometidos com a causa da classe proletária e muito menos seria uma educação voltada para o trabalho. Marx argumenta que o parágrafo que se refere às escolas deveria mencionar a exigência de escolas técnicas, cujo conhecimento fosse teórico e prático, combinados com os da escola pública.

Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos, etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado a importância de educador do povo! (MARX, 2012, p. 46).

Ainda para Marx, o *Programa de Gotha* “está totalmente infestado da credulidade servil no Estado que caracteriza a seita lassalliana, ou, o que não é melhor, da superstição democrática, ou, antes, consiste num arranjo entre esses dois tipos de superstição, ambos igualmente distantes do socialismo” (MARX, 2012, p. 46). Marx esclarece que a formação do homem omnilateral pelo trabalho na sociedade não está garantida pela sociedade capitalista; o resultado do trabalho gera mais valia em relação ao trabalho útil que produz valor de uso capaz de formar o homem livre.

Diante da crítica de Marx ao *Programa de Gotha* acerca da Educação dois aspectos se mostraram essenciais. O primeiro diz respeito à necessidade de o proletariado reconhecer que o Estado não irá propor algo que vá contra ele mesmo e que seus interesses representam os interesses dominantes. Com isso, a Educação, dentre outros fatores, precisa conduzir o proletariado para a conscientização de sua classe, de modo a reconhecer e não aceitar as imposições da classe dominante. O segundo aspecto refere-se à mudança estrutural e revolucionária. É que a transformação da sociedade só será efetivada com a mudança no modo de produção nas relações entre os trabalhadores e, sobretudo, com a abolição da propriedade privada. A Educação nesse cenário está imersa no trabalho, de forma a possibilitar aos trabalhadores a união dos ideais rumo à sociedade comunista.

ALGUMAS INTERPRETAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO EM MARX E ENGELS

A educação profunda consiste em desfazer-se da educação primitiva (VALERY, 2006, p. 35).

Nogueira (1993, p. 89) analisa o princípio da união entre ensino e trabalho em Marx. A autora remete a importância do espaço do trabalho como meio de ultrapassar meramente a função do ofício e do embrutecimento técnico. “De modo mais amplo, Marx e Engels insistiam que a participação na produção estivesse intimamente associada à formação intelectual”. A autora ressalta ainda que, para entender a relação trabalho e ensino proposta por Marx, é necessário compreender o significado da expressão “trabalho produtivo” em Marx e Engels com duas interpretações diferentes. A primeira refere-se a todo o trabalho gerador de um produto como bem de uso; a segunda

refere-se à produção da mais valia, qual seja, do capital. Assim, “é a primeira acepção que prevalece”, o que significa que, “quando Marx ou Engels falam de ‘coordenação dos estudos com o trabalho produtivo’”, estão utilizando “essa expressão em seu sentido geral, a saber, no sentido de um trabalho que resulta na fabricação de bens de uso”. (NOGUEIRA, 1993, p. 90). Dessa forma, o binômio trabalho e ensino transcende o modo de produção capitalista.

Para Nogueira, o trabalho assume característica educativa na concepção de Marx e Engels por possibilitar “a participação dos educandos no trabalho social útil, o qual é concebido como fonte, ocasião e terreno privilegiado da aquisição de conhecimentos”, o ambiente de trabalho, enquanto produtor de bens de valor de uso, é potencialmente rico no aspecto educacional, principalmente no que se refere à socialização de conhecimentos e ideais entre os trabalhadores. “Um dos aspectos essenciais em jogo nessa questão era, para Marx e Engels, a luta da classe operária pelo acesso à cultura técnica” (NOGUEIRA, 1993, p. 91). A questão é que somente a partir do conhecimento de todo o processo de produção o trabalhador tomaria consciência de sua situação e a partir disso encontraria formas de controlá-lo e assumi-lo. Aí reside a importância da união do trabalho com o ensino como arma política para chegar ao poder.

Na sequência, Nogueira procurou identificar as fontes teóricas nas quais Marx e Engels se fundamentaram para a construção da ideia da união entre trabalho e ensino. Para dimensionar esse estudo, a estudiosa subdividiu-o em três processos: as origens, a evolução e o significado empreendido por Marx e Engels sobre a união trabalho e ensino. Em relação à origem do pensamento de Marx e Engels sobre a união trabalho e ensino, Nogueira formula a hipótese “de que esta noção se formou na confluência de dois vetores: a tradição herdada do socialismo utópico e as condições de vida e de trabalho instauradas pela grande indústria” (NOGUEIRA, 1993, p. 100).

Ora, a ideia de união ensino e trabalho não nasce em Marx, ela é antes apresentada por socialistas utópicos⁴, entre eles, o inglês Robert

4. O francês Charles Fourier, influenciado pelas ideias pedagógicas de T. Dietrich e W. Rossi, é citado na obra *Ideologia Alemã* como tendo “observações geniais” sobre a relação ensino e trabalho. Porém, Marx não aprofunda o que ele quis expressar como “observações geniais”, o que remete a um conhecimento da obra de Fourier, mas não consistente o bastante para se afirmar que Marx teria sido influenciado pelos ideais educativos de Fourier (NOGUEIRA, 1993, p. 100-101).

Owen, que exerceu influência no pensamento de Marx tanto por suas ideias quanto pela sua experiência enquanto dirigente de uma fábrica têxtil na Escócia. Como dirigente, Owen instituiu “princípios cooperativos de gestão mas, sobretudo, tentando implementar um programa de reformas com a finalidade de melhorar as condições de vida e de trabalho de seus operários” (NOGUEIRA, 1993, p. 101). Dentre as medidas de aumento salarial e diminuição da jornada de trabalho está a escolarização dos filhos dos trabalhadores como fator de incentivo à Educação, pois Owen “como os outros socialistas utópicos, estava convencido de que a ignorância e a falta de instrução das massas eram as causas de todas as anomalias sociais” (NOGUEIRA, 1993, p. 101-102). Marx supera essa concepção de educação porque contrapõe o que seria necessário “derivar a teoria não mais de condenações morais fundadas sobre princípios a-históricos de justiça, igualdade etc., que vão dar na construção imaginária de sistemas sociais perfeitos e acabados, mas sim de análises científicas da realidade social” (NOGUEIRA, 1993, p. 103). A formação do homem no pensamento dos socialistas utópicos seria uma formação de ajuste de comportamento fundamentada em uma concepção da sociedade tida como ideal, bem diferente da proposta de Marx.

Também Nogueira acentua que, por ter uma compreensão de totalidade, Marx não se limitava a formalismos nem modelos educacionais; mas procurava desvendar as contradições criadas pela sociedade capitalista. Nessa época suas preocupações eram sobre as condições de vida do trabalhador após a Revolução Industrial, é a partir desse novo modo de produção que Marx considera a Educação. Marx denuncia que as fábricas, ao instituírem o modo de produção mecanizado e unilateral, tornam o trabalho algo de fácil manuseio, o que aumentou tanto a exploração do trabalho infantil e de mulheres quanto o aumento das horas de jornada de trabalho. As implicações disso para o trabalhador foram tão intensas que o Parlamento inglês foi obrigado “a forjar dispositivos legais com o fim de limitar os abusos e excessos cometidos pelos fabricantes”. Apesar de o incentivo à Educação das crianças ser algo positivo, tendo em vista que na época os filhos dos trabalhadores eram privados de estudo, Marx defende que “esse princípio não buscava senão alinhar-se ao progresso histórico, acreditando ver nessa união, ao mesmo tempo, uma faceta da exploração e o germe dos meios que deveriam conduzir à sua derrubada” (NOGUEIRA, 1993, p. 105).

Outro aspecto apresentado por Nogueira diz respeito à evolução da ideia Educação e trabalho em Marx e Engels. Somente a partir dos anos 1847 e 1848, é “que inauguraram o princípio maior da concepção educativa de Marx e Engels, a qual, no entanto, só atingiria a maturidade nos escritos ulteriores”. Nesse sentido, Nogueira expressa que somente após vinte anos “Marx retomará a questão em duas intervenções feitas na Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT)... como também nos debates do Conselho Geral da AIT”. Nessas intervenções Marx reivindica a necessidade da união Educação e trabalho no sentido de romper com as fronteiras entre trabalho manual e intelectual e também no sentido de conjugar esses conhecimentos com os exercícios físicos e a formação politécnica (NOGUEIRA, 1993, p. 108). Portanto, para Nogueira, antes de 1847-1848 as inserções sobre Educação e trabalho ainda se mostravam insuficientes para uma análise mais concreta.

A interpretação de Sousa Jr. (2010, p. 20) apresenta novos elementos sobre a Educação e o trabalho em Marx. Com vistas a delimitar o estudo, Sousa Junior trata da crítica da Educação do ponto de vista de Marx em quatro aspectos: I) a proposta da união do trabalho com o ensino; II) a ampliação do processo educativo pela práxis política educativa para além do trabalho; III) a Educação no processo de não trabalho; IV) a formação do homem omnilateral a partir de uma nova sociabilidade. Na interpretação deste autor, “pode-se mesmo afirmar que as concepções de Marx sobre o homem, a sociedade, a história, a transformação social, etc. formam uma rica perspectiva pedagógica”.

A partir da interpretação de Sousa Jr. (2010, p. 20), as categorias apresentadas por Marx possuem um caráter educativo mais amplo do que o entendido por Nogueira (1993): “pode-se dizer que a Educação está associada às elaborações marxianas como *el mosquito en la piedra*”. A Educação se torna indissociável da vida.

Partindo da concepção de Marx de que a natureza amplia seu significado a partir do momento em que o homem a transforma para suprir suas necessidades e que as relações sociais constituem a própria essência do homem enquanto ser social, Sousa Junior recorre à ideia de que o homem é um agente construtor de si mesmo; portanto, inacabado. Dessa forma, “o homem é um ser social que produz a si em sociedade, transforma a si mesmo e ao mundo num processo em que se presentifica o caráter

educativo da práxis humana” (SOUSA JR., 2010, p. 21), caráter que se efetiva por intermédio do trabalho.

Mesmo entendendo que a Educação para Marx assuma um aspecto amplo, não se pode deixar de entender que a formação do homem está condicionada pelas contradições do trabalho na sociedade capitalista. Sousa Jr. (2010, p. 26) explica que as contradições oriundas do trabalho alienado/estranho, da sociabilidade estranha estão presentes na perspectiva da Educação em dois sentidos: primeiro como negação do homem; segundo como possibilidade de emancipação social desse mesmo homem. Diante disso, o “problema fundamental da Educação, no entendimento de Marx, vai localizar-se essencialmente no processo de Educação do proletariado”.

Assim, toda a problemática social, econômica, política e cultural que põe o proletariado como protagonista da história nas relações capitalistas; todo o processo de constituição desse protagonista em classe-para-si, ou seja, como classe que se eleva ao nível da compreensão do seu lugar e da sua importância na história através de diversos e complexos processos sociais, no trabalho, na família, no bairro proletário, nos sindicatos, nos partidos, nas associações, nas greves, na escola etc, isto é, todo esse complexo de relações compõe o amplo processo de Educação do sujeito social revolucionário (SOUSA JR, 2010, p. 26).

A partir do momento em que a práxis aparece articulada à luta da classe proletária em busca da sua emancipação, torna-se uma práxis revolucionária e educativa. “Aqui a práxis é práxis revolucionária e é essencialmente educativa porque trata justamente do processo de transformação profunda do homem, das relações, da sociedade”. A ação revolucionária aqui se dá pela característica de transformação do homem pelo processo de Educação cujo objetivo “seria a de criar pela ação teleológica, ou seja, pensada, planejada, definida conscientemente pelo próprio homem segundo suas necessidades e anseios de liberdade, uma sociabilidade nova, sob o controle da coletividade livre” (SOUSA JR, 2010, p. 26).

Sousa Jr. (2010, p. 26) apresenta a característica de formação do proletariado em classe-para-si como sendo a “perspectiva marxiana da Educação”, pois dela decorre o conjunto de ações que o homem

estabelece na sociedade em busca da emancipação social. Contudo, essa formação acontece num cenário de relações sociais contraditórias onde “a revolução para ser considerada como processo educativo, tem de ser vista antes como um processo dentro de outro processo maior e mais amplo” (SOUSA JR, 2010, p. 27). Disso decorre a preocupação de Marx com o processo de formação do proletariado como um todo.

A práxis revolucionária assume característica educativa por possibilitar ao proletariado romper com as exigências do sistema capitalista e formar uma nova compreensão das relações sociais no âmbito da liberdade. Para isso, é necessário que a Educação do proletariado esteja vinculada ao movimento de luta social em todos os aspectos de sua vida. Sousa Junior refere-se à práxis revolucionária como um movimento educativo que ocorre em dois processos. O primeiro “envolve uma quantidade de questões complexas ligadas à organização e formação teórica e política do sujeito social potencialmente revolucionário desde os primórdios de sua resistência contra a exploração do capital até a extinção das classes”. O segundo processo liga-se à “etapa superior da organização da nova sociedade, em que se estabelecem novas relações não alienadas e nas quais se torna possível a formação ampla do homem novo e o próprio resgate da humanidade negada no capitalismo” (SOUSA JR, 2010, p. 36).

Apesar da importância do processo educativo que a práxis revolucionária carrega ela “não se define por si mesma como processo educativo, ela é posta a partir da própria condição contraditória das mediações de segunda ordem, isto é, dos processos gerais de interiorização” (SOUSA JR, 2010, p. 36). Nesse contexto, a Educação é um movimento amplo que ultrapassa a Educação formal, que é limitada e “deveria encarregar-se apenas dos conteúdos objetivos, aqueles menos afeitos à manipulação ideológica das classes dominantes e/ou do Estado na condução da Educação” (SOUSA JR, 2010, p. 37). Assim, “trata-se de resguardar para os trabalhadores uma Educação autônoma, paralela à Educação formal e à Educação no trabalho”, que resulte diretamente da práxis revolucionária e se vincule a seus interesses históricos e com sua tarefa emancipatória (SOUSA JR, 2010, p. 38).

Pode-se deduzir das interpretações de Sousa Junior sobre a Educação em Marx que o processo de formação do homem se dá tanto pelo trabalho quanto pela práxis político educativa. Somente a partir da

superação da condição alienada/estranha o homem forma sua condição de homem omnilateral, livre das amarras do sistema capitalista.

Aprofundando-se essa análise, cabem as considerações de Enguita que enfatiza ser o homem influenciado pelas circunstâncias herdadas das gerações anteriores quando ele faz a sua história e o contrário também é verdadeiro. Contudo, na sociedade capitalista, as circunstâncias concretas apresentam-se dialéticas diante dessa construção histórica, “o indivíduo é o que a sociedade faz dele, e o que distingue um indivíduo de outro é, em grande parte - no fundamental - produto da sociedade” (ENGUIITA, 1993, p. 91). Assim, “para Marx, a dialética homem-circunstâncias só pode ser entendida como processo, como modificação e interação de ambos os polos, que aparecem ao mesmo tempo como ponto de partida e como resultado” (ENGUIITA, 1993, p. 95).

Todo o movimento de construção histórica do homem, seja pelo trabalho, seja pelas circunstâncias sociais, carrega consigo a potencialidade da mudança das circunstâncias; é que a práxis que acompanha a formação do homem, quando revolucionária, possibilita a mudança. “Na realidade, se as circunstâncias são as que educam o homem, ambas as teorias podem fundir-se e são fundidas por Marx numa só”. (ENGUIITA, 1993, p. 96) Disso decorre que, “o que Marx tem em mente não é o indivíduo isolado, mas o homem associado. O indivíduo isolado nada pode por si mesmo, o homem associado pode tudo” (ENGUIITA, 1993, p. 99) O raciocínio é o de que o homem isolado não pode construir a si mesmo, mesmo que deseje, pois a sua formação depende das circunstâncias em que vive e dos demais homens. Dentre as circunstâncias na qual o homem é formado está a educação.

Ainda na análise de Enguita, em toda a concepção marxista está presente uma concepção de Educação; porém, tal concepção é ampla e ultrapassa os limites da escola. “A Educação ou formação apresenta-se em Marx para empregar a expressão de A. Santoni Rugiu, como um “componente inseparável de toda a vida” (ENGUIITA, 1993, p. 99) Ora, limitar a Educação aos limites da escola seria ir contra a própria concepção de totalidade que Marx empreende em seus escritos.

A mudança das circunstâncias necessária para que mudem os homens, tal como a entende Marx, apresenta duas características que se tornam, na escola, impossível um e difícil a outra. Em

primeiro lugar, não alude a nenhuma “circunstância pessoal”, nem às circunstâncias imediatas, mas a sociedade em geral. Em segundo lugar, há de ser obra dos próprios homens, não um presente vindo do exterior (ENGUIITA, 1993, p. 101).

Assim, a educação torna-se parte da formação do homem e pode-se manifestar como práxis revolucionária ou como resultado da alienação/estranhamento. Sempre depende de como as determinações que formam o homem se apresentam a ele e aos demais homens em suas relações, sobretudo, a partir do modo de produção instituído pelo trabalho. Ao entender tal premissa, Enguita menciona que “a ação pedagógica do trabalho material, como a da sociedade em geral, não depende apenas das condições em que é dado ao homem, mas também e, sobretudo, da luta dos homens contra essas condições”. É a partir das relações dialéticas que o homem se forma e se transforma, assim, “a relação pedagógica homem-ambiente não é unidirecional, mas dialética” (ENGUIITA, 1993, p. 106).

As relações dialéticas estabelecidas pelo homem com a realidade são formadas a partir das contradições que ele encontra no modo produção – “para Marx só pode ser compreendido através de uma articulação complexa – em Marx ela é verdadeiramente genial – entre o mundo da objetividade e o mundo da subjetividade”. Visto do ponto de vista da totalidade que constitui a categoria central de Marx, “o econômico, o político, o ideológico, o valorativo são ao mesmo tempo, simultaneamente, *determinantes e determinados*” (ANTUNES, 2009, p. 26).

Segundo Antunes é necessário entender que a concepção de modo de produção em Marx ultrapassa o mecanicismo da produção. Essa concepção torna-se “o modo de produção e de reprodução da vida. É profundamente relacional e é recíproco. As determinantes são determinadas (ANTUNES, 2009, p. 26).

A sua reciprocidade verdadeiramente dialética faz com que a construção marxiana seja, neste sentido, absolutamente fundamental, enquanto tentativa de compreender a totalidade da vida social, a busca do *máximo de conhecimento possível* que a ciência pode fazer do modo de produção do ser e da vida, num dado processo histórico (ANTUNES, 2009, p. 27).

Assim como os demais comentadores, esse autor também faz menção acerca da formação do homem pelo trabalho alienado/estranho apresentado por Marx. Contudo, ele a faz com vistas a uma análise em quatro processos distintos: I) o produto não fazer parte da criação do trabalhador; II) o estranhamento do trabalhador está diante do produto que ele produziu; III) o trabalhador não “se reconhece enquanto uma individualidade nesse ato produtivo central da sua vida”; IV) o “alienamento/estranhamento do trabalho: quem não se reconhece como indivíduo, não se vê como parte constitutiva do gênero humano” (ANTUNES, 2009, p. 27). Particularmente, o III e o IV processos apresentados por Antunes representam a perda do homem pelo trabalho alienado/estranho que, segundo o autor, acompanha a formação do homem para além do século XIX.

Diante disso, Antunes dá um passo a frente, efetivamente ao analisar a evolução do processo de alienação/estranhamento por meio do trabalho, na sociedade do século XIX e no século XX. Aponta que, no “século XX ela não só manteve as alienações típicas do século XIX, mas elas se intensificaram e complexificaram. Isso porque o capitalismo não é um sistema paralisado e linear” (ANTUNES, 2009, p. 28). O autor ressalta ainda que “o século XX foi marcado por um duplo processo de alienação/estranhamento; ainda que mantenha essencialmente os seus traços ontológicos fundamentais, há novas particularidades e singularidades na forma de ser da alienação contemporânea”. A alienação/estranhamento se deu em função do modo de produção capitalista chamado taylorismo e fordismo. Esses modos de produção ocasionaram, “para usar uma expressão do Lukács, a “desantropomorfização do trabalho”, que é muito acentuado desde os inícios da Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX e depois ao longo do século XX” (ANTUNES, 2009, p. 28).

A Educação nesse cenário é uma Educação “formal, parcelar, hierarquizada”. Essa Educação é organizada “pela gerência científica. Toda a concepção é da administração, os que pensam, elaboram; e a execução é responsabilidade dos trabalhadores.” (ANTUNES, 2009, p. 30). Segundo Antunes, a separação entre o *Homo sapiens* e o *Homo faber* repercutiu na especialização do trabalho fragmentado. “A Educação moldada por uma pragmática tecnocientífica, qualificadora do mercado de trabalho gerencial, profissional, coisificado” (ANTUNES, 2009, p. 31).

Nesse sentido, Dangeville (2011, p. 113) afirma que as relações entre a ciência e a técnica no trabalho reforçam os interesses de classe: “a ciência, produto geral do desenvolvimento humano, é monopolizada pelo capital, mas esta apropriação só se efetua depois de a técnica e de a ciência terem sido produzidas pelo ‘trabalho coletivo’ no processo do trabalho imediato”. A partir daí, a ciência e a técnica tornam-se instrumentos da divisão de classes que “suscita necessariamente uma divisão entre a base econômica e as superestruturas jurídicas, políticas e ideológicas, evoluindo cada um destes níveis da pirâmide de forma desigual e específica em relação aos outros” (DANGEVILLE, 2011, p. 115).

Tendo em vista que o Estado estabelece uma Educação nacional, Dangeville (2011, p. 115) aponta “que é preciso desconfiar ao máximo das ideias destiladas pelo Estado das classes dominantes, ou seja, pela Educação nacional”. Com isso, a ciência passa a ser utilizada como instrumento de determinação da classe dominante, como já foi mencionado por Antunes (2009). Contudo, a ciência não é um fim em si mesma e com isso se torna relativa e suscetível a mudanças.

Nesse sentido, Schaff (1967, p. 217) menciona que a Educação do homem novo precisa “ensinar aos homens concepções e atitudes que evitem os fenômenos da alienação/estranhamento na vida social e anunciem uma situação em que esses fenômenos sejam superados”. O autor acentua: “no ideal do homem da sociedade comunista surgem características no primeiro plano, contrárias às concepções e atitudes dos homens formados sob as condições da sociedade de classes”. Assim, cabe à Educação “na evolução do homem da nova sociedade, fazer dele uma personalidade, tanto quanto possível perfeita e universal, liquidando o domínio dos produtos autonomizados sobre o homem, responsável por transformá-lo, de seu dono, em seu escravo” (SCHAFF, 1967, p. 219).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta abordagem acerca dos escritos de Marx e de Engels escolhidos do período de 1844 e entrecruzados com a Crítica ao Programa de Gotha procurou evidenciar as possibilidades de formação do homem por meio do trabalho nas condições históricas que constituíram a sociedade

moderna, base do processo de exploração do trabalho e acumulação capitalista e a necessidade de sua superação. Os pressupostos de formação estrutural da sociedade presentes nesses escritos permitem explicitar os condicionamentos na formação do homem em seu ser e sua sociabilidade, elementos que geram a alienação ou estranhamento de seu ser em relação ao seu trabalho. As condições de emancipação são possíveis apenas na transformação da ordem social vigente com a transformação das relações de trabalho e a extinção da propriedade privada dos meios de produção.

A terceira parte dos *Manuscritos Econômico-filosóficos* aqui evidenciada se complementa com *A Ideologia Alemã*, pelo aprofundamento que Marx e Engels efetuam da questão da ideologia na separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, base para o aprofundamento do conceito de alienação ou estranhamento do trabalhador.

Essas determinações definem os limites da educação e suas possibilidades. Os escritos de Marx, produzidos em um contexto histórico específico, são retomados no curso da história e lidos em perspectivas diversas, sempre contribuindo para a compreensão dos problemas que a realidade econômica, social e política apresentam aos trabalhadores no âmbito da sociedade capitalista. As interpretações acerca da educação se ampliam em consonância com os problemas emergentes na fase atual do capitalismo, a fim de explicitar as possibilidades de emancipação do trabalhador por meio da praxis educativa para além das limitações postas pelo trabalho no contexto da estrutura de produção capitalista.

A questão da educação é instigante, principalmente porque implica explicitar as contradições vigentes no contexto do capitalismo, a fim de propor transformações radicais. Nesse contexto, a escola desempenha uma função limitada, embora tenha sido chamada, ao longo dos anos, a exercer uma atividade questionadora e inovadora para as classes trabalhadoras. Sua ação pode ter um significado inovador se combinada com outras formas de formação nascidas da organização política do movimento dos trabalhadores. De outra forma, continuará cumprindo a função para a qual foi criada: adaptar os indivíduos à ordem social vigente formando-os para o trabalho e disciplinando-os para a vida social.

REFERÊNCIAS

ANDREUCCI, Franco. A difusão e a vulgarização do marxismo. In: HOBBS-BAWM (Org.). **História do Marxismo 2** (Primeira parte). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 15-73.

ANTUNES, Ricardo. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da Educação no modo de produção capitalista. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Londrina, v. 1, n. 1, p. 25-33, jun. 2009.

DANGEVILLE, Roger. Marx e Engels: Crítica da Educação e do Ensino. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Londrina, v. 3, n. 2, p. 109-134, dez. 2011.

ENQUITA, Fernandes Mariano. **Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a crítica da Educação**. Porto Alegre: Artes Sul, 1993.

GOULIANE, I. C. **A problemática do homem: ensaio de uma antropologia filosófica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del Carcere**. Torino: Einaudi, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LOMBARDI, José Claudinei. **Textos sobre Educação e Ensino. Karl Marx e Friedrich Engels**. Campinas, São Paulo: Navegando, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico Filosóficos 1844**. Tradução e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. Seleção, tradução e notas Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. O Capital. **Crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. 1.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista 1848**. Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

RANIERI, Jesus. **Alienação e estranhamento em Marx. Dos Manuscritos Econômico Filosóficos 1844 à Ideologia Alemã**. 258 fls. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Filosofia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, 2000.

SCHAFF, Adam. **O marxismo e o Indivíduo**. Tradução de Heidrun Mendes da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

SOUSA JR., Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

STEINBERG, Hans-Josef. O partido e a formação da ortodoxia marxista. In: HOBBSAWM, Eric (Org.). **Historia do Marxismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. v. 2, p. 201-221.

VALÉRY, Paul. **Introdução ao método de Leonardo da Vinci**. São Paulo: Editora 34, 2006.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.