MARX E ENGELS: APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO

MARX AND ENGELS: NOTES ON EDUCATION AND TEACHING

MARX Y ENGELS: NOTAS SOBRE LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN

Marcos Francisco Martins[I]

Resumo Este artigo apresenta uma leitura da educação no marxismo originário a partir de pesquisa bibliográfica. Tomaram-se como referência os incipientes escritos de Marx e Engels a respeito da questão educativa escolar e se procurou inferir, por uma interpretação gramsciana, os traços característicos de um projeto de formação humana. São apontados como elementos demarcadores de propostas educativas marxianas a noção da educação como imanente ao processo de produção do ser social, a adoção do trabalho como princípio educativo e a perspectiva de luta de classes. Ao final, está sintetizado o debate acerca das terminologias que identificam tais propostas.
Palavras-chave: Engels, Friedrich; Marx, Karl; Gramsci, Antonio; Marxismo; Educação.

Abstract This paper presents a reading of education and teaching in Marxism originating from literature. It took as a reference the writings of Marx and Engels incipient about school educational issue and tried to infer, by a Gramscian interpretation, the characteristic features of a project of human development. Paths are seen as elements of Marxian educational proposals the notion of education as immanent to be the social production process, the adoption of the work as an educational principle and the class struggle perspective. At the end, it is synthesized the debate on the terminologies that identify such proposals.
Key-words: Engels, Friedrich; Marx, Karl; Gramsci, Antonio; Marxism; Education.

[I] Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Sorocaba/SP - Brasil
SUBVENÇÃO: CNPq

DOI: http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23n3p247-266

Resumen Este artículo presenta una lectura de la educación y la enseñanza en el marxismo originario de la literatura. Tomó como referencia los escritos de Marx y Engels sobre la cuestión educativa incipiente escuela y trató de inferir, por una interpretación gramsciana, los rasgos característicos de un proyecto de desarrollo humano. Caminos son vistos como elementos de las propuestas educativas marxistas la idea de la educación como inmanente al ser el proceso de producción social, la adopción del trabajo como principio educativo y la perspectiva de la lucha de clases. Al final, se sintetiza el debate sobre la terminología que identifican este tipo de propuestas.
Palabras clave: Engels, Friedrich; Marx, Karl; Gramsci, Antonio; el marxismo; la educación.

Introdução

Este texto apresenta uma leitura sobre a educação em Marx e Engels, a partir do paradigma teórico-metodológico que formularam. Tomou-se como parâmetro para a produção deste artigo a interpretação de Gramsci sobre o paradigma marxiano.

Foi o próprio comunista revolucionário da Sardenha quem identificou o marxismo como uma "filosofia da práxis", o que pode ser lido como uma tentativa de, ao mesmo tempo, negar-lhe as leituras economicistas-mecanicistas, de um lado, e as idealistas, de outro, o que foi possível ao adotar como referência o conceito de práxis, que expressa a unidade entre teoria e prática com vistas à transformação do ser social.

Com essa referência, na primeira parte do artigo se encontra uma leitura da questão educativa no legado do marxismo originário. Considerando que Marx e Engels não sistematizaram as formulações sobre educação e ensino, recorreu-se aos poucos escritos a respeito dessa questão que eles produziram e se procurou interpretar, a partir da filosofia que deixaram, o materialismo histórico-dialético, sobretudo, da concepção de realidade e de homem, a proposta educativa dela decorrente.

Na segunda parte estão apresentados traços considerados demarcatórios de propostas educativas marxistas: identificação da educação como imanente ao processo de produção do ser social, a adoção do trabalho como princípio educativo e, conscientemente, o engajamento na luta de classes.

Na parte seguinte, o marxismo originário é tomado como objeto da exposição no que produziu de proposta educativa escolar, obviamente afinada aos traços demarcatórios já expostos.

Ao acreditar que conhecer o polêmico debate a respeito das terminologias empregadas no Brasil atual para designar as propostas educativas do marxismo originário (formação tecnológica, politécnica, omnilateral e unitária) ajuda a melhor compreendê-las, na quarta parte do texto essa questão é tratada.

Nas considerações finais, são resgatadas as principais ideias apresentadas ao longo do texto, fechando-o com o conceito de catarse em Gramsci.

Com essa configuração e intencionalidade, os interessados são convidados à leitura, que obviamente não esgota a questão, mas apresenta uma síntese que pode colaborar para

compreender melhor os dilemas da concepção de educação e de escola do marxismo originário, tendo nas referências citadas interessantes indicações a esse intento.

Uma leitura da educação na perspectiva do marxismo originário

Marx e Engels não sistematizaram formulações educativas. No legado deixado, não há descrição detalhada do método e do conteúdo escolar, o que se encontra nos livros que escreveram são alusões dispersas, presentes também em cartas e em alguns textos descritivos das participações que tiveram em congressos que tomaram a educação e a escola como objeto de debate, como é o caso dos promovidos pela AIT – Associação Internacional dos Trabalhadores, criada em 1864 por iniciativa de Marx, e extinta em 1876. Parte desse material, foi compilado na antologia *Crítica da educação e do ensino* (MARX; ENGELS, 1978).

A ausência de uma teoria pedagógica sistematizada torna mais difícil apresentar a visão do marxismo originário sobre educação, do que resultam vários enfoques a respeito dessa questão, desde os mais mecanicistas, que compreendem a educação como simples reflexo das relações materiais de produção, até os idealistas, que acreditam ser a educação transformadora do mundo objetivo, mas sem dele depender. Todavia, até mesmo entre os que não partilham do materialismo histórico-dialético como paradigma teórico-metodológico há certo consenso de que Marx e Engels foram educadores do proletariado no século XIX, papel que mantiveram até os dias atuais, e o legado que deixaram tornou-se matriz teórico-metodológica a muitas teorias pedagógicas. Muito embora tenha se apresentado como uma superação das filosofias que lhe precedeu,[1] o marxismo originário é uma filosofia, sobretudo, se considerada a posição gramsciana a respeito dessa questão, e, como tal, tem entendimento próprio acerca dos processos de formação humana, sobre a educação. A propósito, diz Severino que "[...] toda filosofia é intrinsecamente um *paideia* e [...] não há *paideia* sem filosofia" (SEVERINO, 2014, p. 10), ou seja, todo modelo de formação humana se ancora em pressupostos filosóficos e toda filosofia guarda uma dimensão educativa.

A identificação do marxismo originário como filosofia evidencia-se na medida em que se entende, como Gramsci, a filosofia como concepção de mundo. Para ele, a filosofia constitui-se como "[...] crítica e superação da religião e do senso comum" (GRAMSCI, 1999, p. 96), uma vez que é uma ordem intelectual, sistemática, crítica, coerente, que se torna guia para a ação dos indivíduos, grupos, organizações, instituições e classes sociais,

[1] Na *XI Tese de Marx sobre Feuerbach* tem-se que "Os filósofos até hoje se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras, mas o que importa é transformá-lo" (MARX, 1986, p. 128). Além disso, pode-se ver a posição de Lefebvre sobre o marxismo como filosofia: "Os *manuscritos de 1844* criticam e rejeitam as categorias e noções fundamentais da Filosofia, inclusive os conceitos de *materialismo* e *idealismo* [...] são superados pela *praxis* revolucionária. [...] Explicitando a práxis [...] ultrapassa definitivamente as interpretações anteriores. [...] *O marxismo* [...] *não é uma Filosofia* materialista, porque já não é uma Filosofia. [...] A Filosofia, atitude contemplativa, aceita o existente" (LEFEBVRE, 2002, p. 149, grifos do autor). E ainda, em Del Roio (2015, p. 4, grifos do autor) "O que Marx observava na cena teórica e política alemã era que ninguém percebia que *a filosofia era parte importante do mundo germânico, que era, sim, necessária a sua aboliação*, mas junto e por meio da transformação do mundo material e das relações sociais existentes. Era necessário realizar a filosofia para aboli-la".

forjada no calor das relações de forças sociais da luta de classes. As concepções de mundo encontram-se presentes não apenas nas consciências individuais e coletivas, mas também nos produtos culturais (arte, direito, legislação, educação etc.) e nos processos econômicos, sociais e políticos. Então, não há quem não tenha uma "visão de mundo" que lhe guia a ação, por isso, conclui Gramsci (1999, p. 410), "[...] todos os homens são filósofos", mas com [...] maior ou menos 'homogeneidade', 'coerência', 'logicidade'".

Segundo a concepção gramsciana, a filosofia entendida como concepção de mundo refere-se às formas de interpretar a realidade e de nela se posicionar, a partir do que desafia a existência humana, de maneira que se torna guia para ação. Ela é produzida histórico-socialmente, portanto, não é inata nem neutra, e se difunde por diferentes meios, instrumentos e processos, incorporando-se ao ser social de determinada formação econômica, à subjetividade dos sujeitos individuais e coletivos que a compõe. Caracteriza-se por ser uma força objetiva e subjetiva. A evidente dimensão subjetiva de toda filosofia não se esgota nas formas da consciência, que é um dos elementos que definem o maior ou o menor grau de liberdade dos sujeitos em determinadas condições concretas, induzindo-o a determinado tipo de ação. Revela-se, também, na dimensão ética, que é inerente a toda concepção de mundo, uma vez que se manifesta nos procedimentos e nas normas que guiam a ação individual; na dimensão política, pois nas filosofias estão presentes arquétipos de relações de poder e de modelos de ação coletiva; na dimensão social, já que concepções de mundo identificam grupos sociais; e ainda na dimensão educativa, pois as filosofias são apreendidas pelos sujeitos na dinâmica das relações que compõem o ser social. Por sua vez, é possível afirmar que as concepções de mundo têm dimensão objetiva porque movem os homens no mundo concreto ("[...] a própria teoria torna-se, da mesma forma, uma força material quando se apodera das massas [...] a emancipação teórica possui uma importância característica prática" – MARX, 2002, p. 53) e advêm, dialeticamente, da dominação econômica de uma classe no âmbito da produção da existência, sendo, pois, necessárias tanto aos processos de reprodução do ser social como àqueles que pretendem a superação das relações sociais vigentes em determinado contexto.

Assim compreendida, gramscianamente, a filosofia de Marx e Engels tem nome e traços bem definidos. A concepção de mundo do marxismo originário (teoria marxiana) é identificada pela alcunha de materialismo histórico-dialético, que foi fonte para autores, como Gramsci e Bukharin, que nele se inspiraram para produzir as próprias filosofias, fazendo surgir os marxismos, com diferenças significativas entre si. De maneira que é inapropriado identificar "o marxismo" como um bloco teórico-metodológico monolítico, unívoco, pois o que se tem são "marxismos", que surgiram a partir do legado originário de Marx e Engels. Portanto, se apresentará os traços característicos do marxismo originário, para neles identificar a decorrente concepção educativa (SAVIANI, 2008b, p. 186).

Entre as linhas que lhe são mais marcantes está a concepção de realidade (ontologia) e de homem (antropologia) que o caracteriza, das quais decorreram, coerentemente, concepções relacionadas a outros campos da vida social, como é o caso, por exemplo, da teoria do conhecimento, da história e da educação (TONET, s/d, p. 128).

A ontologia do marxismo originário toma a realidade como totalidade concreta, isto é, um conjunto dialeticamente articulado de processos e produtos objetivos e subjetivos, produzidos pelo homem na medida em que enfrenta as contradições da luta pela sobrevivência e pela existência ao longo da História. A totalidade, na acepção do materialismo marxiano, não se caracteriza pela simples soma das partes que lhe são constituintes, pois estas também lhe são constitutivas, uma vez que a determinação na relação todo e parte é entendida dialeticamente. Também não se define por um "holismo", muito próprio do movimento pós-moderno (HARVEY, 1989), no interior do qual alguns entendem que da velocidade da transformação do ser social na contemporaneidade resultou um sistema com tamanha complexidade e autonomia que é impossível de ser desvelado racionalmente pelos sujeitos; e, obviamente, se não pode ser desvelado, submerge o papel político do sujeito. Exemplos dessas posições são a crítica de Lyotard aos grandes relatos modernos, especificamente, ao marxismo (LYOTARD, 1993) e as descontinuidades históricas afirmadas por Giddens: "A história não tem a forma totalizada que lhe é atribuída" (GIDDENS, 1991, p. 14).

Não é, ainda, uma totalidade concebida de modo idealista, como "totalidade *vazia* [...] [ou] totalidade *abstrata*" (KOSIK, 1976, p. 53, grifos do autor), mas como "[...] produto da ação recíproca dos homens" (MARX; ENGELS, 1987, p. 14) que, assim, colocam o real em movimento, tornando o "devir" característica que lhe é imanente. Por isso, ele é tomado como "[...] princípio constitutivo e explicativo da história" (MARTINS, 2008b, p. 102) para o marxismo originário. Eis uma contribuição valiosa de Hegel à teoria marxiana (ENGELS, 1985, p. 49), que pecou, ao juízo de Marx, por acreditar que no devir da totalidade concreta o Estado emergiu como expressão universal do gênero humano e não de interesses privados (da classe dominante) que se manifestam no interior da sociedade civil (MARTINS; GROPPO, 2010), que tem na propriedade privada o princípio basilar da sociabilidade burguesa.

Dessa ontologia dialética, porque entende a totalidade concreta como "[...] síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso" (MARX, 1991, p. 16), decorre, coerentemente, uma epistemologia,[2] pois "Para a filosofia da *praxis*, o ser não pode ser separado do pensar" (GRAMSCI, 1999, p. 175). Ela procura compreender o ser social na concretude histórica que o caracteriza, como algo não estático nem harmônico, sendo, portanto, impossível expressá-lo por leis formais, que identificam regularidades do movimento histórico do ser social, como queriam alguns marxistas da III Internacional para antever o futuro como algo necessário. Da epistemologia do marxismo originário resulta uma concepção de produção do conhecimento como "concreto pensado" (MARX, 1991, p. 16 e 17), isto é, uma representação mental do concreto que se desdobra na realidade histórica

[2] "É o ponto de vista da totalidade e não a predominância das causas econômicas na explicação da história que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa. A categoria da totalidade, a dominação do todo sobre as partes, que é determinante e se exerce em todos os domínios, constituem a essência do método que Marx tomou de Hegel e que transformou de maneira original para dele fazer o fundamento de uma ciência inteiramente nova ... *O reino da categoria da totalidade é o portador do princípio revolucionário da ciência*" (LUKÁCS, 1974, p. 41, grifos do autor).

dialeticamente, mas que não é idêntica ao real, como entendia Hegel, pois é expressão dele no cérebro: "[...] é um processo que nos leva do empírico ao concreto pensado, mediado pelos movimentos heurísticos de abstração, análise e síntese" (MARTINS, 2008, p. 137).

Coesa à ontologia e à epistemologia do marxismo originário resulta a percepção de que o desenvolvimento do real está aberto à ação dos homens, que historicamente enfrentam contradições em contextos diferentes, por processos diversos, com consciência e grau de liberdade distintos, sendo impossível prever o futuro. Sobre ela, "[...] é possível prever 'cientificamente' apenas a luta, mas não os momentos concretos dela, que não podem deixar de ser resultados de forças contrastantes em contínuo movimento" (GRAMSCI, 1999, p. 121). De fato, "[...] é absurdo pensar numa previsão puramente objetiva. Quem prevê, na realidade, tem um 'programa' que quer ver triunfar, e a previsão é exatamente um elemento de tal triunfo" (GRAMSCI, 2000b, p. 342).

Por isso, a noção de história do marxismo originário é marcada não pela linearidade da sucessão de fatos necessários, mas pela concomitante diacronia e sincronia (PRADO JÚNIOR, s/d, p. 49), perspectiva segundo a qual o presente é encontro de passado (herança das realidades concretas produzidas pelos homens precedentes, que limitam e abrem possibilidades aos homens do presente) e de futuro (realidade a ser construída, considerando os obstáculos e as brechas do presente e as heranças pretéritas), ambos produzidos e reproduzidos pelo homem. Dessa maneira, a história é entendida como impossível de ser expressa pelo formalismo da lógica fundada no princípio da identidade e da causalidade ou mesmo por uma lógica dialética abstrata, centrada no desenvolvimento do espírito humano, como a de Hegel, pois apenas uma lógica que esteja apta a captar a dialética do concreto (KOSIK, 1976) pode bem descrevê-la (SAVIANI, 2008b, p. 126).

Sustentado na noção ontológica do real como totalidade concreta, resulta a concepção de que assim como a história é determinante dos homens, são eles que a produzem no tempo pela práxis, o que só é possível de ser compreendido pela lógica dialética (MARTINS, 2008, p. 71 a 75). Ou seja, "[...] *toda a assim chamada história mundial* nada mais é do que a produção do homem pelo trabalho humano" (MARX, 1991, p. 175, grifos do autor); eis a superação do naturalismo antropológico de Feuerbach, autor que influenciou a juventude de Marx pelas críticas à religião e ao "[...] ao espiritualismo presente na obra de Hegel" (DEL ROIO, 2015, p. 3), mas que concebeu o homem como isolado do mundo concreto.

Em síntese, pode-se definir a compreensão que o marxismo originário tem de homem como ser de práxis. Reside nessa antropologia uma resposta aos historicismos, particularmente o de Hegel, para quem a história é espírito em desenvolvimento na forma de razão, entendida como o pano de fundo do desenvolvimento humano ao longo dos tempos, daí o real ser por ele identificado com o ideal. Ao mesmo tempo, a centralidade dessa noção de práxis não valida interpretações economicistas do marxismo originário (veja a carta de Engels a Konrad Schmidt, em 27/10/1890 – MARX; ENGELS, 1987, p. 39 e 40), o que é recorrente em teóricos ligados à II Internacional, como Kautsky. Ao contrário, entender o homem como ser de práxis implica tomá-lo como ser que historicamente enfrenta os desafios concretos da sobrevivência e da existência, em contextos que apresentam limites

e possibilidades à ação, utilizando as capacidades objetivas e subjetivas que dispõe para com elas transformar o mundo natural e social, bem como a si mesmo, por meio de uma atividade denominada de trabalho.

A concepção de trabalho encontra-se bem exposta no *Capítulo V* de *O Capital*:

> Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo [...] a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a própria natureza. [...] Pressupomos o trabalho sob a forma essencialmente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir a colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira (MARX, 1999b, p. 211-212).

Todavia, importa considerar que a ação humana não ocorre no vazio, mas na concretude das relações de produção do ser social, que impõe limites e possibilidades. É por isso que "[...] as relações sociais da produção material dos homens [...] é o fundamento de toda a vida social e, em conseqüência, da verdadeira história" (MARX, 1999b, p. 214).

Ao produzir o mundo historicamente pelo trabalho, o homem produz a própria natureza humana, a própria essência (SAVIANI, 2007, 154) em todas as suas dimensões: físico-biológicas, sociopolíticas e culturais-simbólicas (MARTINS, 2008). Veja-se que nessa concepção de trabalho (ENGELS, s/d, p. 277) a centralidade do homem é tão expressiva que possibilita dizer que o marxismo originário é um humanismo, até mesmo porque "[...] o núcleo mais decisivo do comunismo [é] a autoconstrução do homem como um ser plenamente livre" (TONET, s/d, p. 113). Desse humanismo que admite "[...] o homem como um ser ativo, que *conhece e faz*" (TONET, s/d, p. 22), decorre uma formulação sobre a educação, sustentada no devir da totalidade concreta, no trabalho e na luta de classes.

Marx não desconsiderou a dimensão intelectual e cultural do processo revolucionário, como recorrente o acusam, basta ler, entre outros, o Prefácio de 1859 (MARX, 1991, p. 30). Nesse bojo está a concepção educativa do marxismo originário, que se funda na tese de que no desenvolvimento histórico da humanidade é possível observar que o homem transformou radicalmente o modo de ser, pensar, agir e sentir, ou seja, não é verdadeiro o senso comum de que o homem é o que sempre foi, um axioma rotineiramente empregado para justificar posicionamentos políticos e ideológicos conservadores. Ao contrário, o processo de transformação da humanidade indica que o ser humano não nasce pronto, não nasce homem, mas se faz homem, na medida em que um conjunto de determinações incidem sobre

ele e a elas ele dialeticamente responde (MARX; ENGELS, 1986, p. 126). De fato, "As circunstâncias fazem os homens tanto como os homens fazem as circunstâncias" (MARX; ENGELS, 1986, p. 56), em um processo em que:

> Subjetividade e objetividade são, pois, dois momentos – em termo ontológicos – de igual estatuto. O que não os coloca em pé de igualdade quando se trata da questão do que é fundado e do que é fundante. Neste momento a consciência encontra o seu campo de escolha delimitado pelas possibilidades postas objetivamente, assumindo, pois, o posto de momento fundado. Do mesmo modo, não os iguala, em termos de importância ao longo do processo de autoconstrução do ser social, pois a decisão, quanto a este aspecto, só pode ser abstraída da análise concreta de cada caso concreto (TONET, s/d, p. 37).

Aceita a tese de que o homem não nasce pronto, sendo ele um ser que se autoproduz pelo trabalho, Saviani (2007) entende que:

> Se a existência humana não é garantida pela natureza [...] mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

A partir dessa compreensão, resulta a conceituação marxista de Saviani (2011, p. 13) sobre a educação: "[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". Esse conceito, que articula educação e trabalho, possibilita identificar princípios e finalidades educativas em diferentes contextos históricos, pois o ideal educativo predominante em cada época corresponde ao modo de produção da vida social (PONCE, 2000). E, como esse modo de produção encontra, em cada época, uma classe que lhe é dominante materialmente, a dominação econômica se estende ao âmbito imaterial, como é o caso da educação.

> As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe que é força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, do meios de produção espiritual (MARX; ENGELS, 1986, p. 72, grifos dos autores).

Dessa concepção de educação do marxismo originário decorrem traços demarcadores de propostas educativas que se queiram marxistas, os quais serão a seguir apresentados.

Traços demarcadores de propostas educativas marxistas

Não é objetivo deste texto entrar na polêmica sobre a formação da consciência operária, para além do contexto escolar.[3] A pretensão aqui é delimitar traços característicos das propostas educativas escolares consideradas marxistas à luz do marxismo originário.

Uma concepção educativa escolar marxista tem que guardar dois fundamentos e um compromisso ético-político: a) fundamentos: entender a educação como imanente ao devir do processo histórico de produção do ser social e assumir o trabalho como princípio educativo; b) compromisso: assumir a luta de classes como elemento articulador do processo educativo.

Em relação ao primeiro fundamento, anteriormente adiantou-se que no processo de produção da existência a educação lhe é imanente e não transcendente, queiram os homens ou não. Por mais que uma proposta educativa se afirme como desvinculada da vida social historicamente produzida, que se alegue neutra, ela está necessariamente imbricada no processo global de produção do ser social: "Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global" (SAVIANI, 2008b, p. 185).

É nesse processo de relação dialética entre educação e produção do ser social que surge a polêmica: deve-se mudar a educação para mudar as condições de existência ou deve-se mudar as condições de existência para mudar a educação? Marx (1986) aborda essa questão na *III Tese sobre Feuerbach* e mesmo na participação que teve na reunião a AIT de 1869, na qual responde: "[...] é preciso partir da situação atual" (MARX; ENGELS, 1978, p. 224), ou seja, é necessário partir da situação concreta, em que condições de existência e educação estão imbricadas dialeticamente em uma mesma totalidade. Daí que o processo de superação das relações sociais de tipo capitalista não ocorre por meio da educação, isoladamente das demais lutas em outros campos da ação humana, pois são processos articulados, nos quais "[...] a educação [...] é elemento secundário e determinado [...] ainda que [...] não deixa de influenciar o elemento determinante [...] nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade" (SAVIANI, 2008, p. 52).

Considerando a educação como imanente ao processo de produção do ser social, cuja centralidade é o trabalho, qualquer proposta marxista deve assumir este como princípio educativo, pois é por ele que o homem transforma o mundo natural e social, bem como, produz a própria essência humana. Isso implica articular toda a dinâmica do processo escolar a partir dele, isto é, torná-la uma forma de fazer que os educandos se apropriem do

[3] Aos que quiserem dar continuidade a essa contenda, recomenda-se conhecer como essa questão tomou parte no polêmico debate entre Lênin e Rosa Luxemburgo, no contexto da primeira tentativa revolucionária russa, em 1905. Enquanto o primeiro acreditava no valor central do partido para a formação da consciência operária, mas de um partido de vanguarda, já que para ele a classe não supera a limitada consciência advinda da luta econômica, daí a necessidade dos intelectuais partidários como educadores da classe (*Que fazer?* – Lenin, 1986 –, de 1902, que foi precedido pelo artigo no Iskra intitulado *Por onde começar*, publicado em maio de 1901), Rosa asseverava que a consciência revolucionária se forja nas lutas da classe operária, nas experiências que desenvolve para superar a própria condição de explorada e alienada (*Greve de massas, partido e sindicato* – Luxemburgo, s/d –, de 1906, no qual reflete sobre a primeira experiência de revolução na Rússia).

conhecimento do modo pelo qual o ser social foi e é produzido historicamente, para que conscientemente possa nele intervir com vistas à finalidade da humanização.

No patrimônio cultural da humanidade encontram-se conteúdos que possibilitam essa referida apropriação e eles estão sistematizados na forma de filosofia, ciência e arte, as quais precisam ser ensinadas nas diferentes fases do aprendizado, com métodos adequados,[4] tendo como ponto de partida o conhecimento que o educando traz articulado na forma de senso comum. O objetivo fundamental é propiciar aos educandos a compreensão sobre o modo pelo qual o ser social é produzido, na dimensão objetiva e subjetiva que o caracteriza como totalidade concreta, isto é, tornar os educandos aptos a "[...] realizar o seu desenvolvimento, completo e ilimitado [prontos a] apropriar-se do conjunto das forças produtivas para desenvolver uma totalidade de faculdades correspondente" (MARX; ENGELS, 1978, p. 248).

Na realidade capitalista, a produção da existência material, determinante em última instância da vida social, incorporou a ciência como força produtiva (MARX; ENGELS, 1978, p. 159), daí ser indispensável o conhecimento científico para lhe dominar o desenvolvimento, pois produz a totalidade e o homem nela. "A indústria [...] implica homens completos, cujas faculdades são desenvolvidas em todos os sentidos e estão à altura de possuir clara visão sobre todo o sistema de produção" (MARX; ENGELS, 1978, p. 109). O domínio das forças produtivas, na realidade capitalista, está nas mãos da classe dominante economicamente e dirigente ético-politicamente, a burguesia, de maneira que se as classes subalternas quiserem superar a condição de subalternidade, elas deverão saber o que a classe que as explora e as aliena sabe, pois isso "[...] é condição de libertação" (SAVIANI, 2008, p. 45).

Distante da compreensão de trabalho como princípio educativo está a confusão conceitual de identificar trabalho e emprego. Esta é uma das formas que o modo de produção capitalista objetivou o trabalho, na forma de mercadoria a ingressar no sistema de exploração econômica em benefício do capital, pela extração de mais valia. Destarte, há sociedades sem emprego, mas não existiu e não existirá sociedade sem trabalho, porque ele consiste justamente na atividade pela qual o homem produz a própria existência. Essa confusão, às vezes, enleia a defesa do trabalho como princípio educativo com formação para o mercado de trabalho, o que é diferente. No primeiro caso, a escola formará educandos críticos à sociabilidade cuja centralidade é o capital; no segundo, a escola estará reproduzindo essa sociabilidade que desumaniza, como ocorre nas escolas estritamente profissionalizantes.

Desses dois fundamentos – educação como imanente ao devir da totalidade concreta e trabalho como princípio educativo – decorre um compromisso ético-político que toda proposta marxista deve ter: o educador escolar necessita, consciente e intencionalmente,

---

[4] Uma formulação sobre essa questão na atualidade é feita por Saviani na pedagogia que produziu inspirada pelo marxismo originário, a Pedagogia Histórico-Crítica. Diz ele que essa proposta está "[...] interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, está empenhada em por em ação métodos de ensino eficazes. [...] seus métodos estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos; os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos cognitivos" (SAVIANI, 2008b, p. 129-130).

assumir uma posição de lutar pela superação das relações sociais de tipo capitalista, fazendo da educação que desenvolve parte desse processo que visa a humanizar o homem desumanizado pela exploração econômica e pela alienação social imanentes à sociabilidade cujo demiurgo é o capital. Então, o compromisso do educador deve se voltar ao outro polo dessa relação de exploração e alienação, que é o trabalhador, aquele que é expropriado dos meios de produção e que, para garantir a existência, precisa vender a força de trabalho, submetendo-se, assim, à perversa lógica da reprodução do capital. Comprometido com a emancipação real – e não formal[5] – das classes subalternas, passa o educador a se posicionar, proposital e propositivamente, no âmbito da luta de classes, politizando o processo educativo no interior da prática social global. Como se expressam Marx e Engels no *Manifesto*, "Os comunistas não inventaram essa intromissão da sociedade na educação, apenas mudam seu caráter e arrancam a educação à influência da classe dominante" (MARX; ENGELS, 1996, p. 36).

Dessa maneira, ao dar consequência à proposta educativa pautada no marxismo originário, os objetivos a visar, segundo Gramsci, podem se resumir ao conceito de catarse. Ele indica a necessidade de, na luta de classes, os subalternos forjarem outra consciência para si, que os mobilizem a uma práxis superadora das condições de exploração e dominação a que estão submetidos na dinâmica da sociabilidade capitalista (MARTINS, 2011). A catarse constitui-se portanto, como momento final do processo de formação com diferentes níveis:

> O primeiro e mais elementar é o econômico-corporativo [...] [quando] sente-se a unidade homogênea do grupo profissional e o dever de organizá-la, mas não ainda a unidade do grupo social mais amplo. Um segundo momento é aquele em que se adquire a consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social, mas ainda no campo meramente econômico. Neste momento já se coloca a questão do Estado, mas apenas visando a alcançar uma igualdade político-jurídica com os grupos dominantes [...] Um terceiro momento é aquele em que se adquire a consciência de que os próprios interesses corporativos [...] superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados. Esta é a fase mais abertamente política, que assinala a passagem nítida da estrutura para a esfera das superestruturas complexas; é a fase em que as ideologias germinadas anteriormente se transformam em "partido", entram em choque e lutam até que uma delas, ou uma combinação delas, tende a prevalecer, a se impor, a se irradiar em toda a área social, determinando, além da unicidade dos

[5] Para Tonet, a questão da emancipação refere-se à liberdade, mas ela se apresenta diferente para o marxismo e para o liberalismo. Enquanto a este a liberdade é compreendida de maneira formal, jurídico-política, "[...] universal [...] do indivíduo entendido como naturalmente proprietário privado e, como tal, tem em si o eixo de sua realização" (TONET, s/d, 80), sendo "[...], a desigualdade social [...] uma decorrência necessária da natureza humana, cuja marca essencial é o egoísmo do proprietário privado" (TONET, s/d, 80), para Marx, "Emancipação humana [...] nada mais é do que um outro nome para comunismo, embora a primeira enfatize a questão da liberdade e o segundo, o conjunto de uma nova forma de sociabilidade" (TONET, s/d, 79), uma sociabilidade que se estabelece como "[...] ruptura radical com essa tradição [liberal]" (TONET, s/d, 80) a partir da noção de liberdade real, que só é possível efetivar rompendo com a propriedade privada com fundamento das relações sociais.

> fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral [...] criando, assim, a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados (GRAMSCI, 2000b, p. 41).

É evidente a Marx e Engels, bem como, a Gramsci, que o educador deve assumir a luta de classe, o que não significa afirmar ser possível dela se ausentar, tornando o processo educativo apolítico, por opção pessoal. Isso porque, sob a égide da sociedade cuja centralidade é o capital, todo processo educativo está vinculado à luta de classes, tem uma dimensão política (SAVIANI, 2008, p. 65 a 73), pois é parte da dinâmica de reprodução do ser social. O que se afirma é que o educador conscientemente pode, ao conceber a imbricação entre educação e luta de classes, optar por ações educativas em favor de um dos polos da contraditória relação entre capital e trabalho, o trabalho, até porque "[...] o processo educativo [...] faz parte da luta de classes" (DEL ROIO, 2015, p. 8).

Esses traços demarcadores apresentados encontram-se na incipiente formulação que Marx e Engels produziram sobre educação escolar, que é apresentada a seguir.

O marxismo originário e a educação escolar

Marx e Engels foram intelectuais militantes em favor da superação do capitalismo, orientados pela leitura que dele fizeram e inovando parâmetros teórico-metodológicos à época: "[...] a filosofia clássica alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês" (LÊNIN, 1985, p. 15). Superaram-nas com a filosofia que formularam. Do legado deixado, surgem traços de uma pedagogia que, para Lombardi (2011, p. 223), se caracteriza por "[...] 1) Crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional burguesa. [...] 2) Relação do proletariado com a ciência, a cultura e a educação [...] 3) Educação comunista e formação integral do homem [...] rearticulando o trabalho manual e a atividade intelectual".

O elemento central da formulação de Marx e Engels sobre a educação escolar reside na combinação de educação com produção material. Entre as referências que balizaram essa formulação encontram-se as seguintes: o desenvolvimento das forças produtivas no século XIX, por meio do qual a grande indústria tende a exigir um trabalhador com conhecimentos técnico-científicos mais ampliados; a luta do proletariado pelo acesso ao conhecimento científico e tecnológico, que no século XIX consolidaram-se como força produtiva na moderna indústria; a necessidade de superação do capitalismo pela revolução, o que exige que uma nova consciência proletária seja forjada; as formulações e as práticas dos socialistas utópicos no âmbito da educação (NOGUEIRA, 1990, p. 101); o emprego das crianças na indústria, visto como salutar ao desenvolvimento delas próprias, e à produção social moderna, inclusive, na forma socialista (MARX; ENGELS, 1978, p. 91).

Essas referências são próprias de homens do século XIX, cujas concepções não podem ser descontextualizadas e lidas a partir de outras referências culturais, éticas, políticas e educativas, como as do século XXI, particularmente no que concerne ao trabalho infantil. Diversamente, considerando a visão de Marx e Engels sobre essa questão no contexto vivido por eles, a integração da criança no processo produtivo encontra esteio na concepção de

que a participação ativa na produção social é importante ao desenvolvimento humano, tanto que nas resoluções do I Congresso da AIT, em 1886, encontra-se a seguinte afirmação:

> Consideramos a tendência da indústria moderna de fazer cooperar as crianças e os adolescentes de ambos os sexos na grande obra da produção social, como um progresso legítimo e salutar, apesar de a maneira como esta tendência se realiza sob o reinado do capital ser perfeitamente abominável. Numa sociedade racional, *seja que criança for*, a partir da idade de nove anos, deve ser um trabalhador produtivo (MARX; ENGELS, 1978, p. 222).

A partir dessas referências, Marx e Engels (1978, p. 210) enfrentaram o problema educacional no contexto em que havia o desejo burguês de formação multifacetada e politécnica, e assim "[...] obedecia [...] às tendências íntimas de produção moderna". Nos encaminhamentos que deram ao problema, é possível distinguir dois tipos de processos de formação humana: a tecnológica de teoria e prática, preconizada aos trabalhadores e sustentada no domínio das ciências e das técnicas que fundamentam o trabalho moderno; e a politécnica, a formação pluriprofissional, multifacetada, para preparar os trabalhadores para as inovações no maquinário e na divisão do trabalho (MARX; ENGELS, 1978, p. 205), presente em escolas burguesas à época de Marx e que se caracterizava por ser um ensino profissional nos limites das necessidades do capital, portanto, contra a emancipação dos trabalhadores. Ambas as propostas, tecnológica e politécnica, apresentaram-se no contexto inovador da grande indústria, vista por Marx e Engels com potencial de superar, com o pleno desenvolvimento, a própria divisão do trabalho que lhe é característico e avançar para outro tipo de formação econômica e social (ENGELS, 2016, p. 14).

O problema educacional dessa maneira equacionado resulta em um encaminhamento por parte de Marx e Engels em defesa de um modelo de educação escolar que seja, em linhas gerais, universal (único aos indivíduos de todas as classes), estatal, laico e gratuito, conforme consta nas análises que Marx fez do problema educacional na Comuna em *A Guerra civil na França* (MARX, 1999a). No entanto, essas são conquistas da burguesia no campo da educação, as quais o marxismo originário assumiu e aprofundou, segundo a perspectiva revolucionária (MANACORDA, 1999, p. 296).

Tais diretrizes consubstanciaram uma proposta educativa escolar cujos contornos estão ancorados na articulação entre instrução, exercícios físicos e trabalho produtivo moderno, ou seja, formação intelectual, física e tecnológica, com vistas a formar homens omnilaterais e não unidimensionais. Essa formulação aparece em vários textos de Marx e Engels, mas pela primeira vez em *Princípios do comunismo*, de Engels (NOGUEIRA, 1990, p. 106; MANACORDA, 2011, p. 8). Depois, se consolida no *Manifesto*, na *Crítica ao Programa de Gota*, em *O Capital* e resoluções do I Congresso da AIT (1866), onde assim é formulada:

> Por *educação* queremos dizer três coisas:
> 1) Educação *intelectual*;
> 2) Educação *corporal*, tal como é produzida pelos exercícios de ginástica e militares;

> 3) Educação *tecnológica*, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos da indústria.
> À divisão das crianças e dos adolescentes em três categorias, de 9 a 18 anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para a sua educação intelectual, corporal e politécnica. [...]
> Esta combinação [...] elevará a classe operária muito acima do nível das classes burguesa e aristocrática.
> É óbvio que o emprego de qualquer criança ou adolescente dos 9 aos 18 anos, em qualquer trabalho noturno ou em qualquer indústria cujos efeitos são prejudiciais à saúde, deve ser severamente proibido por lei (MARX; ENGELS, 1978, p. 223, grifos dos autores).

E prosseguem nesse mesmo texto afirmando a divisão etária das crianças e os respectivos tempo de trabalho para cada uma delas. "Essa proposta foi assumida pela I Internacional dos Trabalhadores e é o primeiro documento oficial do proletariado moderno sobre a educação, o ensino e a educação profissional" (LOMBARDI, 2011, p. 226). Apesar de diferenças de proposição entre Marx e Engels no transcorrer dos tempos e dos textos (MANACORDA, 2011, p. 10 e 11), isso é o que há de mais elementar no marxismo originário para a educação escolar.

A polêmica em torno da denominação da proposta educativa do marxismo originário

O legado do marxismo originário para a educação é identificado com diferentes termos. Isso se deve a alguns fatores, inclusive, aos de tradução. Mas qual denominação é a mais adequada para identificar a proposta educativa do marxismo originário?

Responder a essa pergunta pode ajudar a compreender melhor os traços significativos das incipientes formulações educacionais do marxismo originário. Seguindo esse intento, pode-se dizer que há diferentes respostas a essa pergunta. Entre os termos mais empregados estão "formação tecnológica", "politecnia", "formação omnilateral", "formação unitária" e há até mesmo quem utilize esses termos como sinônimos ou de maneira combinada.

Essa polêmica reporta-se a um debate entre estudiosos da educação marxista, que têm posições dissonantes. Elas se originam, primeiramente, em problemas de tradução, pois textos oficiais russos e dos países do socialismo real utilizaram o termo politécnico em substituição a tecnológico. Mas vão além, manifestando divergências de ordem etimológica e semântica, na qual se incluíram os significados das palavras na evolução histórica que alcançaram, compreendendo a perspectiva política e ideológica dos contextos onde foram empregadas.

No Brasil, atualmente, o uso do termo tecnológico é o menos frequente, muito embora Marx o tenha utilizado e em algumas passagens a ele acrescido "de teoria e prática". Para Manacorda (1991), que é afeito ao trabalho de filólogo, esse é o termo que deveria

identificar a proposta educativa de Marx e Engels, cujo objetivo era o de possibilitar ao proletariado o domínio pleno do processo de desenvolvimento da ciência e da tecnologia, consubstanciadas na forma de força produtiva na indústria moderna.

Por sua vez, o termo politecnia é o mais difundido nos cursos de formação de professores quando se trata de apresentar a educação de perspectiva marxista, muito embora essa referência não seja o paradigma predominante nesses espaços. A principal referência brasileira em alusão ao emprego desse termo é Saviani, mas outros também, como Lucília R. S. Machado, Acácia Z. Kuenzer e Gaudêncio Frigotto.

Saviani (1987, p. 16) tem clareza das dificuldades de empregar o termo politecnia, tanto que afirma que "Politecnia, literalmente, significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito de politecnia como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas". Contudo, Saviani (1987, p.17) o considera com outro significado: "[...] a noção de politecnia não tem nada a ver com este tipo de visão [literal]. A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno".

O emprego do termo politecnia não foi o preferido por Marx (SAVIANI, 1987) e se origina no uso que Lenin dele fez no contexto da Revolução Russa, com vistas a designar um processo educativo voltado à superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, visando a propiciar ao proletariado o pleno domínio da ciência e da tecnologia como forças produtivas da indústria moderna, até mesmo porque preocupado estava com o nascente desenvolvimento industrial russo. Nosella (2007) critica o emprego de politecnia para identificar a proposta educativa do marxismo originário, pois nos dicionários e mesmo no senso comum letrado essa palavra apresenta-se como sinônimo de pluriprofissional, próximo à polivalência, ao manuseio de múltiplas técnicas, o que era pretendido pela burguesia do século XIX e, também, nos dias atuais, é preconizado pelo toyotista. O autor nem mesmo reconhece como producente a distinção que Machado (2015) faz entre politecnia, na perspectiva socialista, e polivalência, na acepção burguesa.

Todavia, Saviani (2007) responde a Nosella com os seguintes argumentos:

> [...] para além da questão terminológica [...], é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo [...] união entre formação intelectual e trabalho produtivo [...] Sem desconsiderar a validade das distinções efetuadas por Manacorda, penso que, *grosso modo*, pode-se entender que, em Marx, "ensino tecnológico" e "ensino politécnico" podem ser considerados sinônimos. Se na época de Marx o termo "tecnologia" era pouco utilizado nos discursos econômicos, e o era menos ainda nos discursos pedagógicos da burguesia, de lá para cá essa situação modificou-se significativamente. Enquanto o termo "tecnologia" foi definitivamente apropriado pela concepção dominante, o termo "politecnia" sobreviveu apenas na denominação de algumas escolas ligadas à atividade produtiva, basicamente no ramo das engenharias [...] a concepção de politecnia foi preservada na tradição socialista, sendo uma das maneiras de demarcar essa visão educativa em relação àquela correspondente à concepção burguesa dominante (SAVIANI, 2007, p. 144-145).

Percebe-se, todavia, que a preferência de Nosella (2007) é pela compreensão que Gramsci tinha desse debate, no qual não utilizou nem o termo tecnológico nem politecnia:

> [...] o que mais preocupa a Gramsci na semântica dos termos "politecnia" e/ou "tecnologia" não era apenas o radical *polis* ou *logos*, e sim, sobretudo, o radical *tecnos*, isto é, o instrumento, a máquina. [...] a dificuldade principal de utilizar as expressões "educação politécnica" ou "tecnológica" estava no fato de esses termos deslocarem o foco de análise do ser humano para o seu instrumento de trabalho (NOSELLA, 2007, p. 146).

Na verdade, Gramsci (2000a) cunhou um conceito-chave para a interpretação do legado filosófico, ético-político e cultural que deixou e que identifica a proposta educativa que formulou: unitário. Com ele foi possível a Gramsci manifestar-se acerca da proposta educativa que formulou e que considerava ortodoxa em relação ao marxismo originário: formação unitária e, por decorrência, escola unitária. Assim, o autor indicou a necessária articulação entre saber e fazer no processo educativo escolar, para possibilitar aos subalternos a apropriação do patrimônio cultural da humanidade sintetizado na forma de ciência, filosofia e arte, o que na terminologia da Pedagogia Histórico-Crítica formulada por Saviani, que tem Gramsci como uma das principais referências, é identificado por "clássicos". Além disso, o termo unitário refere-se também a uma crítica propositiva à educação orientada pela perspectiva burguesa, pois ao mesmo tempo em que se recusa a diferenciação nos sistemas de ensino capitalista, justificadas a partir de diferenças naturais e aptidões pessoais, defende-se uma única escola para todos.[6] Ou seja, está presente na formulação gramsciana a necessidade de as classes subalternas dominarem o que a classe dominante domina, para construir um novo padrão de sociabilidade não burguesa, uma nova civilização, o socialismo.

Para Nosella (2007), a formulação de Gramsci é sinônimo de formação omnilateral, uma intencionalidade presente nas propostas educativas do marxismo originário e que se reporta à formação integral, teórica e prática, para todos os indivíduos, independentemente das funções que desempenham na vida social (MANACORDA, 2011). Daí o termo formação omnilateral, às vezes, ser empregado sozinho, para designar a proposta educativa do marxismo originário, e em outras oportunidades ser utilizado como complemento explicativo de politecnia, já que esta, mesmo sendo a designação mais utilizada no Brasil para se referir às formulações de Marx e Engels no âmbito educativo, incorre em conflitos interpretativos.

---

[6] Para Machado (2015, p. 237), "[...] a proposta liberal de escola única/unificada e simultaneamente diferenciada [...] veio responder, de um lado, à necessidade de acomodação dessa instituição à direção da burguesia, sob o lema da educação como direito de todos e dever do estado. De outro, com perspectiva diferenciadora, essa proposta entendeu que a escola se organizaria de forma segmentada e hierarquizada para realizar funções sociais de formação geral para uns e de formação profissional para outros, sob a justificativa de que tais divisões decorrem das diferenças naturais de aptidões pessoais".

Considerações finais

O debate a respeito da proposta educativa do marxismo originário é repleto de dissonâncias, pois Marx e Engels não sistematizaram formulações sobre essa questão. Disso resulta problemas de interpretação acerca do que é próprio quando se trata de definir uma pedagogia: princípios, finalidades, conteúdos, métodos, sistema de avaliação, concepção de educação, de ensino, de sujeito educativo etc. Entretanto, da filosofia que formularam e do pouco que escreveram acerca da educação e da instrução é possível identificar os traços característicos de uma proposta educativa inspirada no marxismo originário.

Nesse sentido, muito mais significativo do que os problemas de identificação terminológica da educação e do ensino marxista originário, são as características que podem defini-los. Para ser considerada orientada pela teoria marxiana, a proposta educativa deve conceber a educação como imanente ao processo de produção ser social, e não se ver dele autônoma, assumir o trabalho como princípio educativo e, conscientemente, projetar-se na luta de classes em favor dos subalternos, com vistas à superação da atual forma de sociabilidade, que produz a desumanização.

Coerentemente com a concepção de Marx e Engels, essa não é uma tarefa para indivíduos que se reconheçam como tal, mas para aqueles que estão dispostos a passar por um processo de catarse (CARDOSO; MARTINS, 2014; MARTINS, 2011), entendida nos termos gramscianos (GRAMSCI, 1999), isto é, superar a consciência e a ação egoísta-passional, ultrapassando a fase econômico-coorporativa, até atingir o estágio ético-político, que é o ponto culminante da intencionalidade do processo educativo orientado pelo materialismo histórico-dialético, no qual os indivíduos se reconhecem e atuam como "classe para si", em favor da construção de uma sociedade sem classes.

Referências

CARDOSO, Mário Mariano Ruiz; MARTINS, Marcos Francisco Martins. A cartase na Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, nº. 57, p. 146-164, jun. 2014. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/6110>. Acessado em 18/07/2015.

DEL ROIO, Marcos. Marx e o trabalho como princípio educativo. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 24, nº. 1, jan./abr. 2015, p. 1 a 16. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/2377>. Acesso em 29/07/2015.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Trad. de Armandina Venâncio, 7. ed. São Paulo: Global Editora, 1985 (Coleção bases; v. 13).

_____. **Princípios básicos do comunismo**. Trad. de José Baratamoura: Lisboa-Moscou: Editorial "Avante!", 2006. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1847/11/principios.htm>. Acessado em: 20/08/2015.

_____. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**, v. 2. São Paulo: Alfa-Ômega, s/d, p. 267 a 280.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. Trad. de Raul Fiker, 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 1991 (Biblioteca Básica).

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere – volume 1:** Introdução ao estudo da filosofia; A filosofia da Benedetto Croce. Edição e trad. de Carlos Nelson Coutinho, coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere – volume 2 – Antonio Gramsci:** os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. Edição e trad. de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

_____. **Cadernos do cárcere – volume 3:** Maquiavel; notas sobre o Estado e a política. Edição e trad. de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves, 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, Henri. A "práxis": a relação social como processo. In: MARTINS, José de Souza e FORACHI, Marialice Mencarini. **Sociologia e sociedade** – leituras de introdução. Trad. de Carlos Alberto Alves Dias. Rio de Janeiro: LTC, 2002, p. 147 a 159.

LÊNIN, V. L. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo**, 5. ed. São Paulo: Global, 1985 (Coleção Bases; v. 9).

_____. **Que fazer?** Trad. de Kyra Hoppe e Alexandre Roudnikov. São Paulo: Hucitec, 1986 (Coleção Pensamento Socialista).

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obras de Marx e Engels**. Campinas--SP: Editora Alínea, 2011.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**: estudos de dialéctica marxista. Trad. de Telma Costa. Porto: Publicações Escorpião, 1974 (Coleção Biblioteca Ciência e Sociedade; v. 11).

LUXEMBURGO, Rosa. **Greve de massas, partido e sindicatos**. São Paulo: Kairós, s/d.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Trad. de Ricardo Corrêa Barbosa, 4. ed. Rio de Janeiro, José Olympo, 1993.

MACHADO, Lucília. Politecnia, escola unitária e trabalho: lições do passado e do presente. **Trabalho Necessário**. Ano 13, nº. 20, 2015, p. 234 a 251. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/11_Lucilia_.pdf>. Acessado em 30/07/2015.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1991.

_____. **História da educação:** da Antiguidade aos nossos dias. Trad. de Gaetano Lo Monaco, 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Marx e a formação do homem. Trad. de Newton Ramos-de-Oliveira e Paolo Nosella. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas-SP, número especial, p. 6-15, abr. 2011. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3276/2903>. Acessado em: 20/07/2015.

MARTINS, Marcos Francisco. Pedagogia do engajamento: considerações sobre a desumanização e as possibilidades de sua superação. In: **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa-PR, v. 3, n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2008.

_____. **Marx, Gramsci e o conhecimento:** ruptura ou continuidade? Campinas-SP: Autores Associados; Americana-SP: UNISAL, 2008 (Coleção educação contemporânea).

_____. Práxis e "catarses" como referências avaliativas das ações educacionais das ONG's, dos sindicatos e dos partidos políticos. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, nº. 3, p. 533-558, nov. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000300003>. Acessado em 18/07/2015.

_____. GROPPO, Luís Antonio. **Sociedade civil e educação:** fundamentos e tramas. Campinas-SP: Autores

Associados; Americana-SP: UNISAL, 2010 (Coleção educação contemporânea).

MARX, Karl. Para a crítica da economia política – Prefácio. In: MARX. Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos**. Trad. de José Carlos Bruni, José Arthur Giannotti, Edgard Malagodi e Walter Rehfeld, 5. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1991, p. 27 a 32 (Coleção Os Pensadores; v. 12).

_____. **A Guerra civil na França**. Edição Ridendo Castigat Mores, 1999a. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/guerracivil.pdf>. Acessado em: 18/07/2015.

_____. **O Capital**: crítica da economia política – livro I. Trad. de Reginaldo Sant'Anna, 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999b.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Trad. de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Trad. de Ana Maria Rabaça. Lisboa: Moraes, 1978.

_____. **A ideologia alemã (I Feuerbach)**. Trad. de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira, 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Cartas filosóficas e o Manifesto Comunista de 1848**. São Paulo: Moraes, 1987.

_____. **O manifesto comunista**. Trad. de Maria Lúcia Cosmo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1990 (Coleção educação contemporânea).

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, nº. 34, jan./abr. 2007, p. 137 a 181. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a11v1234.pdf >. Acessado em: 18/07/2015.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Trad. de José Severo de Camargo Pereira, 17. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista**. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, s/d. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/caio.html>. Acesso em: 21/07/2015.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz – Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 152 a 180.

_____. **Escola e democracia**. Ed. comemorativa. Campinas-SP: Autores Associados, 2008 (Coleção educação contemporânea).

_____. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas-SP: Autores Associados, 2008b (Coleção memórias da educação).

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações, 11. ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2011 (Coleção educação contemporânea).

SEVERINO, Antonio Joaquim. Apresentação. In: MARTINS, Marcos Francisco e PEREIRA, Ascísio dos Reis (orgs.). **Filosofia e educação:** ensaios sobre autores clássicos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 9 a 11.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf>. Acessado em: 19/07/2015.

Dados do Autor

Marcos Francisco Martins
Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Adjunto e Coordenador do Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba/SP – Brasil. marcosfranciscomartins@gmail.com

Submetido em: 28-02-2016

Aceito em: 17-04-2017