

## O LEGADO DE KARL MARX PARA A EDUCAÇÃO

## EL LEGADO DE KARL MARX PARA LA EDUCACIÓN

## KARL MARX'S LEGACY FOR EDUCATION

Dermeval Saviani<sup>1</sup>

**Resumo:** Ao ensejo dos 200 anos do nascimento de Marx, comemorados em 5 de maio de 2018, este artigo aborda o legado educacional de Marx considerando cinco aspectos: 1. Marx, educador de seus filhos; 2. Os escritos de Marx sobre educação; 3. Derivações de sentido da obra de Marx para a educação; 4. Conteúdo educativo da concepção marxiana de mundo, de homem e de sociedade; 5. Potencial educativo das categorias teóricas elaboradas por Marx. Em conclusão indica-se a plena validade do legado de Marx na atual crise estrutural da sociedade capitalista.

**Palavras-chave:** Marx e a educação. Marxismo e educação. Educação dos trabalhadores.

**Resumen:** A la ocasión de los 200 años del nacimiento de Marx, celebrados el 5 de mayo de 2018, este artículo aborda el legado educativo de Marx considerando cinco aspectos: 1. Marx, educador de sus hijos; 2. Los escritos de Marx sobre educación; 3. Derivaciones de sentido de la obra de Marx para la educación; 4. Contenido educativo de la concepción marxiana de mundo, de hombre y de sociedad; 5. Potencial educativo de las categorías teóricas elaboradas por Marx. En conclusión, se indica la plena validez del legado de Marx en la actual crisis estructural de la sociedad capitalista.

**Palabras clave:** Marx y la educación. Marxismo y educación. Educación de los trabajadores.

**Abstract:** At the occasion of the 200<sup>th</sup> anniversary of Marx's birth, celebrated on May 5, 2018, this article addresses Marx's educational legacy by considering five aspects: 1. Marx, educator of his children; 2. Marx's writings on education; 3. Derivations of meaning from Marx's work for education; 4. Educational content of the Marxian conception of the world, of man and of society; 5. Educational potential of the theoretical categories elaborated by Marx. In conclusion, the full validity of Marx's legacy is indicated in the current structural crisis of capitalist society.

**Keywords:** Marx and education. Marxism and education. Education of workers.

De modo geral, podemos considerar o legado deixado por Marx para a educação sob os seguintes aspectos: a) o modo como educou seus filhos; b) as passagens explícitas e específicas referidas à educação contidas em suas obras; c) derivações de sentido para a educação decorrentes das análises efetuadas por Marx sobre história, economia e sociedade; d) conteúdo educativo embutido na concepção de mundo, de homem e de sociedade elaborada por Marx; e) o potencial teórico-educativo das categorias constitutivas do materialismo histórico-dialético por ele elaborado.

### *Marx, educador de seus filhos*

Apesar das dificuldades inauditas que a família enfrentava para sobreviver, Marx encontrava tempo e meios de se relacionar educativamente com seus filhos. Conforme relata Mary Gabriel (2013), Marx se impunha às crianças não por meio de ordens, mas exercendo uma autoridade por meio de

sugestões “com as quais invariavelmente elas acabavam concordando” (p. 282). Ele nunca excluía as crianças do convívio com os adultos “não porque Marx achasse que podiam aprender com os adultos, mas porque ele achava que os adultos podiam aprender com as crianças”, percepção que ele traduzia com a força do paradoxo, gostando de dizer: “as crianças é que deveriam criar os pais” (ibidem).

De modo geral, as crianças da família Marx tinham pouca relação com a população do bairro londrino em que viviam. Seu relacionamento dava-se predominantemente com os refugiados alemães frequentando, às vezes, os piqueniques do “Acampamento Educacional dos Trabalhadores Comunistas” que se configuravam como “um encontro informal das famílias do Clube Educacional dos Trabalhadores Comunistas” (idem, p. 316). Ali elas encontravam outros parceiros para suas brincadeiras. Mas seu grande favorito era o papai Karl. Elas o deixavam trabalhar durante a semana, mas exigiam dele atenção total aos domingos, o que ele lhes concedia prazerosamente. Mas com certeza o envolvimento de Marx nas brincadeiras das crianças não se limitava aos domingos, como o indica essa passagem do livro de Mary Gabriel:

Marx trabalhava na única mesa da família, cercado por toda aquela comoção doméstica mais do que usual. As crianças haviam criado uma nova brincadeira, que era atrelar Marx à fila de cadeiras que colocavam atrás dele para formar uma espécie de diligência. Marx, sentado, era o cavalo, que fingia puxar seus exuberantes passageiros ou enfrentar seu chicote. A filha escreveria anos depois que “diversos capítulos de *O 18 de Brumário* foram, na verdade, escritos na condição de cavalo de corrida de três crianças pequenas (GABRIEL, 2013, p. 299).

E a mesma autora vai, na sequência, observar que Marx, para se concentrar, trabalhava à noite, até de madrugada valendo-se da luz fraca de lamparinas ou velas prejudicando sobremaneira sua capacidade visual. E, transcrevendo um trecho do texto de Marx sobre o golpe de Luiz Bonaparte, destaca a importância da obra aduzindo o seguinte comentário: “Ninguém imaginaria que o autor de *O 18 de Brumário* era um cavalo amarrado a uma cadeira enquanto o escrevia, ou que seus olhos estivessem tão inflamados que ele mal conseguia enxergar” (idem, p.300).

Em suma, Marx foi propiciando aos filhos, desde cedo, uma formação clássica:

Num passe de mágica, ele e Jenny transformavam o salão apinhado do sótão num suntuoso *palazzo* de Verona, um ruidoso campo de batalhas na França ou na fria Torre de Londres, recitando atos das peças de Shakespeare até que os menores comessem a memorizar as falas o bastante para participarem também. Marx lia para as crianças Dante, Cervantes, Walter Scott, James Fenimore Cooper e Balzac – sempre que possível no original. As cartas das crianças mostram que elas conheciam os personagens desses livros como se fossem amigos da família, e as jovens eruditas geralmente faziam alusões precoces e trocadilhos literários. O lar dos Marx era rico em termos intelectuais, o que provavelmente tornava suportável a falta de conforto material (GABRIEL, 2013, p. 317).

Eis aí, de forma sumária, uma indicação do importante legado sobre a importância da formação clássica que Marx nos deixou a partir do relacionamento educativo com seus filhos.

### *Os escritos de Marx sobre educação*

Sabe-se – e isso é reiterado por todos quantos tomam a iniciativa de abordar a educação a partir dos escritos de Marx – que ele não se ocupou direta e especificamente da elaboração teórica no campo da educação. Não obstante isso, encontramos em seus escritos várias manifestações explícitas e específicas sobre educação que atestam a importância conferida por ele a essa matéria, como podemos constatar pela obra de Manacorda, primeiro rastreando todos os textos na sua integralidade, o que resultou no livro *Il marxismo e l'educazione*, publicado em 1964. Depois, destacando os aspectos mais significativos, como podemos ver no livro *Marx e a pedagogia moderna*. Por meio de um cuidadoso estudo filológico visando, como ele mesmo diz, “devolver a Marx o que é de Marx, a Lênin o que é de Lênin e aos outros o que é deles” (MANACORDA, 1991, p. 102), distingue três momentos: a) 1847-1848, quando sobressai o texto do “Manifesto do Partido Comunista”, de 1848, correlacionado aos “Princípios do Comunismo”, redigido por Engels em 1847; b) 1866-1867, momento em que foi redigido o texto das “Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores”, entrelaçado e sobreposto às passagens de “O Capital” referidas à educação. Recorde-se que nessa época Marx estava concentrado na redação do *Capital*, motivo que o levou à decisão de não comparecer ao Congresso que se reuniu no início de setembro de 1866; c) 1875, ano da redação das “Notas à margem do Programa do Partido Operário Alemão”, conhecidas como “Crítica ao Programa de Gotha”.

No primeiro momento (1847-48), o texto de Engels “Princípios do comunismo”, redigido em novembro de 1847 na forma de catecismo com perguntas e respostas, refere-se à “Educação de todas as crianças, a partir do momento em que podem passar sem os cuidados maternos, em estabelecimentos nacionais e a expensas do Estado. Combinar a educação e o trabalho fabril”. No início de 1848, agora já contando com a redação de Marx, esse texto dá origem ao “Manifesto do Partido Comunista” no qual destaca-se a seguinte passagem: “Ensino público e gratuito a todas as crianças. Abolição do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual. Unificação do ensino com a produção material” (idem, p. 21).

O segundo momento (1866-67), corresponde ao texto de Marx, “Instruções aos Delegados do Conselho Geral da AIT”, entrelaçado com “O Capital”.

A Associação Internacional dos Trabalhadores foi fundada em 28 de setembro de 1864, tendo formulado, em suas primeiras sessões, uma primeira versão do regimento e dos princípios que deveriam reger as ações da entidade. Reformulando inteiramente a referida versão, Marx redigiu, entre 21 e 27 de outubro o texto que veio a ser o Manifesto de Lançamento da AIT acompanhado da versão provisória de seus Estatutos. Fundamentado na própria imprensa burguesa e em relatórios oficiais, Marx mostra, no referido Manifesto, o contraste entre o extraordinário crescimento da produção capitalista e a persistente miséria das massas trabalhadoras que em nada se reduziu entre 1848 e 1864. De fato, tendo conquistado o poder político especialmente na França e na Inglaterra e impulsionada pela Revolução Industrial, a burguesia foi se firmando tendo atingido, na década de 1860, um crescimento sem precedentes da indústria e da expansão comercial.

Se entre 1830 e 1848 as revoltas contra o domínio burguês na Europa eram conduzidas principalmente por membros esclarecidos das classes altas que integravam as camadas intelectuais, nos anos de 1860 a classe trabalhadora havia se ampliado, tornando-se mais forte e relativamente mais coesa

contando com membros mais escolarizados em melhores condições, portanto, de exercer a liderança e formular ideias sobre as formas de luta em defesa dos direitos dos trabalhadores. E se até então os trabalhadores haviam criado apenas organizações regionais e nacionais agora era necessário ampliar o movimento transpondo os limites nacionais para enfrentar os desafios representados pela eliminação, por parte dos governos burgueses, das barreiras internacionais ao comércio que cresceu 260% entre 1850 e os anos finais de 1860.

Após dois anos funcionando conforme as normas dos Estatutos provisórios, a Associação realizou seu primeiro Congresso em Genebra, entre 3 e 8 de setembro de 1866. Para subsidiar a participação dos delegados do Conselho Central da AIT nesse congresso Marx redigiu, no final de agosto de 1866, o texto que ficou conhecido como “Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório. As diferentes questões”.

As referidas “instruções” contém onze pontos, assim nomeados: 1. Organização da Associação Internacional; 2. Combinação internacional de esforços, por ação da Associação, na luta entre trabalho e capital; 3. Limitação do dia de trabalho; 4. Trabalho juvenil e infantil (ambos os sexos); 5. Trabalho cooperativo; 6. Uniões de Ofícios. O seu passado, presente e futuro; 7. Tributação direta e indireta; 8. Crédito internacional (deixar à iniciativa dos Franceses); 9. Questão polaca; 10. Exércitos; 11. Questão religiosa (deixar à iniciativa dos Franceses).

Marx teceu breves considerações sobre cada um desses pontos, exceto em relação aos itens 8. Crédito internacional e 11. Questão religiosa nos quais ele anota que deixa esses pontos à iniciativa dos franceses.

Para efeitos dessa minha exposição limitar-me-ei ao ponto 4. Trabalho juvenil e infantil, pois é aí que aparece a proposta de Marx para a educação, sendo conveniente manter presente que essas notas se entrelaçam com as passagens d’O Capital referidas à educação, pois foram redigidas no mesmo momento em que Marx estava concentrado na escrita d’ O Capital, motivo que o levou à decisão de não comparecer ao Congresso que se reuniu no início de setembro de 1866 em Genebra. Vamos, então, ao texto<sup>2</sup>:

Consideramos a tendência da indústria moderna para levar as crianças e jovens de ambos os sexos a cooperarem no grande trabalho da produção social como uma tendência progressiva, sã e legítima, embora sob o capital tenha sido distorcida numa abominação. Num estado racional da sociedade *qualquer criança que seja*, desde a idade dos 9 anos, deve tornar-se trabalhador produtivo da mesma maneira que todo o adulto saudável não deveria ser eximido da lei geral da natureza: Trabalhar para comer, e trabalhar não só com o cérebro, mas também com as mãos (MARX, 1982).

Essa consideração está em consonância com o entendimento de que o homem não nasce homem. Ele se forma homem pelo trabalho derivando daí o enunciado gramsciano do conceito e do fato do trabalho como princípio educativo. E Marx prossegue:

No entanto, presentemente, nós temos apenas de tratar de crianças e jovens de ambos os sexos pertencentes ao povo trabalhador. Por motivos físicos devemos dividi-los em *três classes*, a serem tratadas de maneira diferente: a primeira classe englobando dos 9 aos 12 anos; a segunda, dos 13 aos 15; e a terceira compreendendo as idades dos 16 e 17 anos. Propomos que o emprego da primeira classe em qualquer oficina ou local de trabalho seja legalmente restringido a *duas horas*; a segunda classe

a *quatro* horas; e o da terceira classe a *seis* horas. Para a terceira classe terá de haver um intervalo pelo menos de uma hora para refeições ou descontração (*idem*).

A alguns colegas do campo marxista soou estranha essa proposta de trabalho para as crianças considerando uns, que Marx teria se equivocado e outros, que tal posição estaria limitada às condições da época, hoje já ultrapassadas, o que torna indefensável a defesa do trabalho para crianças. No entanto, o que está em causa, aqui, é o entendimento do trabalho como princípio educativo, o que se explicita na sequência do texto com um maior detalhamento da proposta. Assim, prossegue Marx:

Poderá ser desejável começar a instrução escolar elementar antes da idade de 9 anos; mas aqui tratamos apenas dos mais indispensáveis antídotos contra as tendências de um sistema social que degrada o operário a mero instrumento para a acumulação de capital, e que transforma pais, devido às suas necessidades, em proprietários de escravos, vendedores dos seus próprios filhos. *O direito* das crianças e dos jovens deve ser tutelado. Eles não são capazes de agir por si próprios. É, por isso, dever da sociedade agir em nome deles (*idem*).

Vê-se que Marx não generaliza a junção entre trabalho e instrução, pois reconhece que é desejável que o ensino comece antes do momento em que ele considera que se deva efetuar a articulação entre instrução e trabalho produtivo. E, além disso, ele tem o cuidado de dosar a participação no trabalho começando com duas horas e aumentando gradativamente conforme as faixas etárias. Tal encaminhamento se apoia na concepção histórico-dialética da gênese e desenvolvimento do ser humano sobre a base do trabalho como atividade teórico-prática e também na constatação empírica evidenciada pelas leis fabris conforme os relatórios dos inspetores de fábrica que constataram o influxo recíproco positivo da articulação entre trabalho e instrução, como se pode ver nesta citação contida n' *O Capital*:

A coisa é simples. Aqueles que só permanecem na escola metade do dia estão sempre lépidos, em regra dispostos e desejosos de aprender. O sistema de metade trabalho e metade escola torna cada uma das duas ocupações descanso e recreação em relação à outra, sendo por isso mais apropriado para a criança do que a continuação ininterrupta de uma das duas. Um menino que desde cedo fica sentado na escola, especialmente no verão, não pode concorrer com outro que chega alegre e animado de seu trabalho (MARX, 1968, p. 553-554, citando um relatório de inspeção de fábrica).

E Marx prossegue focando na situação da classe operária em contraste com as classes média e superior:

Se as classes média e superior negligenciam os seus deveres para com a sua descendência, a culpa é delas. Partilhando os privilégios dessas classes, a criança está condenada a sofrer dos seus preconceitos.

O caso da classe operária apresenta-se bem diferente. O operário não é um agente livre. Em muitos casos, ele é até demasiado ignorante para compreender o verdadeiro interesse do seu filho, ou as condições normais do desenvolvimento humano. No entanto, a parte mais esclarecida da classe operária compreende inteiramente que o futuro da sua classe, e, por conseguinte, da humanidade, depende completamente da formação da geração operária nascente. Ela sabe, antes de tudo o mais, que as crianças e os jovens trabalhadores têm de ser salvos dos efeitos esmagadores do presente sistema. Isto só poderá ser efetuado convertendo a *razão social* em *poder político* e, em dadas circunstâncias, não existe outro método de o fazer senão através de *leis gerais* impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não fortifica o poder governamental. Pelo contrário, ela transforma esse poder, agora usado contra ela, em seu próprio agente. Ela efetua por uma medida [*act*] geral aquilo que em vão tentaria atingir por uma multidão de esforços individuais isolados (MARX, 1982).

Esse aspecto é relevante porque indica a estratégia a ser adotada na luta da classe operária contra a burguesia em relação ao papel do Estado. Estabelecidos estes pressupostos, Marx vai especificar o que ele entende por educação:

Partindo deste ponto, dizemos que nenhum pai nem nenhum patrão deveria ser autorizado a usar trabalho juvenil, exceto quando combinado com educação.

Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: *Instrução intelectual*.

Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: *Instrução politécnica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

Um programa gradual e progressivo de instrução intelectual, física e politécnica deve corresponder à classificação dos trabalhadores entre 9 e 17 anos nas três faixas etárias indicadas. Com exceção da primeira classe, os custos das escolas politécnicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos.

A combinação de trabalho produtivo remunerado, formação intelectual, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média.

É evidente que o emprego de todas as pessoas dos 9 aos 17 anos (inclusive) em trabalho noturno e em todos os ofícios nocivos à saúde tem de ser estritamente proibido por lei (idem).

Esse texto das “Instruções” se entrelaça com o comentário feito n’ *O Capital* quando Marx efetuou a análise da legislação fabril inglesa: Seu sucesso demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar educação e ginástica com trabalho manual, e conseqüentemente o trabalho manual com educação e ginástica (MARX, 1968, p. 553).

E, algumas linhas à frente, afirma:

Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (idem, p. 554).

Essa potencialidade da “educação do futuro” se manifesta sobre a base da grande indústria, como explicita esta outra passagem d’ *O Capital*:

As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas, não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho. Mas, o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma (idem, p. 559).

O terceiro momento se materializa, em 1875, com a intervenção de Marx no programa de unificação dos dois partidos operários Alemães quando observa, sobre a educação:

Educação popular (ou ensino elementar) para todos? O que se quer dizer com essas palavras? Acredita-se, talvez, que na sociedade atual (e apenas dessa se trata) o ensino possa ser igual para todas as classes? Ou, então, pretende-se que as classes superiores

devam ficar coativamente limitadas àquele pouco de ensino – a escola popular – única compatível com as condições econômicas, tanto dos trabalhadores assalariados quanto dos camponeses?...

Ensino geral obrigatório, instrução gratuita... O parágrafo sobre as escolas deveria, pelo menos, pretender escolas técnicas (teóricas e práticas) em união com a escola popular... Proibição (geral) do trabalho das crianças... Sua efetivação – se fosse possível – seria reacionária porque, ao regulamentar severamente a duração do trabalho segundo as várias idades e ao tomar outras medidas preventivas para a proteção das crianças, o vínculo precoce entre o trabalho produtivo e o ensino é um dos mais potentes meios de transformação da sociedade atual (idem, p. 38-39).

Estão aí, de forma sucinta, as principais menções de Marx ligadas à educação e ao ensino.

### *Derivações de sentido da obra de Marx para a educação*

Quanto às derivações de sentido para a educação, obtidas a partir da consideração do conjunto da obra de Marx e Engels, quem talvez melhor exemplifique esse esforço é Suchodolski que chegou a publicar, em 1961, o livro “Teoria marxista da educação”.

O ponto de partida dessa obra é uma análise da “evolução dos problemas pedagógicos nos escritos de Marx e Engels” (Cap. I) em que considera a trajetória de seus escritos, desde os primeiros textos até *O Capital*, abordando o começo das atividades de Marx e de Engels; os fundamentos do materialismo histórico e sua importância para a pedagogia; o conhecimento dos fatos; a luta pela criação de um partido operário; o caráter de classe da educação; os problemas da economia e da pedagogia; o método dialético; e a última etapa da luta pela formação dos trabalhadores.

O segundo capítulo, denominado “Diagnóstico da atualidade” é dedicado a mostrar o desenvolvimento histórico do capitalismo com a divisão do trabalho e as implicações para os indivíduos e as classes, em particular para o proletariado, o problema do tempo livre, a derrocada da ordem classista e a libertação do homem.

O terceiro capítulo trata dos problemas da alienação e do fetichismo operando a crítica da concepção hegeliana da alienação e abrindo caminho para uma teoria materialista da alienação. Na sequência aborda a necessidade de superação da alienação para concluir com o esclarecimento do significado pedagógico da alienação.

No quarto capítulo, denominado “O significado da revolução socialista para a educação”, é abordado o caráter de classe do sistema de ensino na sociedade burguesa, o ensino dos filhos de operários, o vínculo ensino-trabalho como gérmen da educação socialista, a organização das massas e a luta pela concepção materialista revolucionária da educação. O capítulo se encerra mostrando que a visão socialista da educação moral se opõe “tanto aos sistemas burgueses do hedonismo e utilitarismo como também aos sistemas do rigorismo ético e do formalismo” (SUCHODOLSKI, 1966, p. 160).

O Capítulo V versa “sobre os fundamentos da teoria marxista da cultura” analisando a crítica à concepção naturalista da cultura que culmina com o destaque à iniciação na cultura como preparação para o futuro.

O objeto do Capítulo VI é a “crítica da concepção metafísico-idealista do homem”, envolvendo a crítica das concepções espiritualistas e naturalistas, da mistificação e do utilitarismo burguês, assim com a crítica da educação burguesa do “homem” e do “cidadão” (aspas do autor).

A temática do materialismo metafísico tem sequência no Capítulo VII, denominado “Acertos e erros do materialismo metafísico na análise do homem” com a apresentação da crítica do materialismo sensualista, da filosofia de Feuerbach e da “reforma da consciência”, concluindo com a apresentação das características da pedagogia socialista.

No Capítulo VIII, denominado “luta pela teoria materialista da personalidade”, Suchodolski mostra a crítica elaborada por Marx e Engels à pedagogia dos utópicos. Mas a maior parte desse capítulo é dedicada à crítica a Stirner, abordando a origem classista da pedagogia individualista, seus fundamentos idealistas e o conceito de individualidade de Stirner. Consta que Marx surpreendeu ao destinar tanto tempo e trabalho a analisar o livro de Stirner, *O único e sua propriedade*, dedicando-lhe um manuscrito de 424 páginas, quase de igual extensão ao texto criticado. Mas Suchodolski justifica esse empenho ao considerar que “tal concepção sobre o egoísmo real predominava especialmente até fins do século XIX nos círculos dos entusiastas de Nietzsche, para os quais Stirner foi um trágico e esquecido precursor do autor de *Also Sprach Zarathustra* (Assim falava Zarathustra)” (idem, p. 269).

Conforme Balibar (1995, p.46), no livro *A filosofia de Marx*, Stirner não se limita a demolir os gêneros metafísicos tradicionais, de ressonância teológica, como o Ser, a Substância, a Ideia, a Razão, o Bem. Sua crítica “engloba todas as noções universais, antecipando certos desenvolvimentos de Nietzsche e o que se chama hoje pós-modernismo”. Stirner não admite nenhuma “grande narrativa”. É interessante observar que essa voga pós-moderna, que se reporta a autores como Foucault, e daí a Nietzsche, teria sido antecipada por Max Stirner a cuja crítica Marx se dedicou, estendendo-se por quase dois terços da *Ideologia alemã*. O livro de Stirner, *O único e sua propriedade*, objeto da contestação de Marx, foi publicado em 1844. Para lá de irônico, me parece algo que exige detida meditação o fato de que uma concepção que hoje relega o marxismo a uma visão ultrapassada, própria do século XIX, tenha sido minuciosamente criticada por Marx em 1845.

Contrariamente, portanto, ao que é divulgado hoje pela onda pós-moderna, Marx, situando-se no ponto culminante da trajetória da modernidade, representado por Hegel, buscou empreender a sua crítica de forma contundente, ao mesmo tempo em que procurou desenvolver os elementos da concepção hegeliana que rompiam com o pensamento moderno, cuja expressão máxima nos é dada pela síntese kantiana.

Finalmente, o capítulo IX tem caráter de síntese conclusiva versando sobre “o significado de Marx e Engels para a história da pedagogia”. Aborda, aí, a pedagogia burguesa antes de Marx; as tendências principais do posterior desenvolvimento da pedagogia; a característica geral do significado de Marx e Engels para a pedagogia; a teoria metafísica da essência do homem e a crítica de Marx a essa teoria; a teoria existencialista do homem seguida também da crítica de Marx a essa teoria. E esse capítulo final do livro se encerra com a explicitação do tema relativo à pedagogia da prática revolucionária.



*Conteúdo educativo da concepção marxiana de mundo, de homem e de sociedade*

Como sabemos, a atividade educativa pressupõe sempre uma determinada concepção de mundo, de homem, de sociedade e, conseqüentemente, de educação. Esta última, quando assume o caráter de uma teoria que orienta de forma intencional a prática educativa, se chama pedagogia. Portanto, as pedagogias se diferenciam, num primeiro nível que se situa no âmbito dos pressupostos, pela concepção de mundo, de homem e de sociedade.

A concepção de mundo, de homem e de sociedade elaborada por Marx, que está na base da pedagogia histórico-crítica, parte da constatação do homem como um ser corporal que se produz materialmente ao produzir seus meios de existência.

Diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. No processo de transformação da natureza o homem entra em contradição com ela necessitando negá-la para afirmar a sua humanidade. É este o acontecimento dialético primordial que distingue os homens dos animais.

É na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é: “tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim são. O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com *o que* produzem como com o modo *como* produzem” (MARX e ENGELS, 1974, p. 19).

Conforme essa concepção o homem é definido a partir de fatos reais, da produção e das relações sociais que ela engendra: “a primeira premissa de toda história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro estado de fato comprovável é, portanto, a organização corpórea destes indivíduos e, como consequência disso, seu comportamento diante do resto da natureza” (idem, *Ibidem*).

É nesse contexto da prática material, da atividade física, que cabe compreender a diferença entre os homens e os outros animais.

Na mesma direção vai Gramsci quando formula a pergunta: que coisa é o homem? Na busca da resposta ele começa pelo entendimento comum e corrente que reporta o homem ao indivíduo, para observar que, na verdade, não nos interessa saber o que cada indivíduo, isto é, cada homem singular é, em cada momento singular. Quando pensamos na questão “o que é o homem”, de fato estamos interessados em saber em que o homem pode tornar-se, o que o homem pode vir a ser. Em suma, queremos saber se o homem pode dominar seu destino, fazer-se a si mesmo, criar sua própria vida. Portanto, “o homem é um processo e precisamente é o processo de seus atos” (GRAMSCI, 1975, vol. II, p. 1344).

Em síntese, a definição do homem como o conjunto das relações sociais indica que o indivíduo se põe como um sujeito histórico e social. Isto significa que “o indivíduo só pode se tornar um homem se assimilar e incorporar à sua própria vida, à sua própria atividade, as forças, formas de comportamento e ideias que foram criadas pelos indivíduos que o precederam e que vivem ao seu redor” (MARKUS, 1974, p.88). Assim, o indivíduo só pode se constituir como homem e, nessa condição, como sujeito de seus próprios atos, nas relações cotidianas com os outros homens por meio do processo educativo.

A essência humana se constitui, pois, a partir do modo como os próprios seres humanos produzem sua existência. Eis, então, o elemento chave que nos permite compreender o movimento que conduz à ruptura de determinado modo de produção e sua transformação em outro. Diz Marx:

A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre a alteração material – que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa – das condições econômicas de produção, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às últimas consequências (MARX, 1973, p.29).

Destaco, nessa passagem, as formas ideológicas como resumo da superestrutura, sendo o âmbito em que os homens tomam consciência dos conflitos (entre as forças produtivas e as relações de produção) e os levam às últimas consequências. Daí a importância de se prover as condições subjetivas para a transformação da sociedade; daí a importância da educação como o âmbito que possibilita o desenvolvimento da consciência enquanto compreensão da situação em que vivemos esclarecendo sobre seus determinantes objetivos e as possibilidades de ação sobre eles.

O conhecimento das contradições da vida material expressas no conflito entre as forças produtivas sociais e as relações sociais de produção implicam, também, o trabalho educativo como elemento destinado a fazer amadurecer as condições subjetivas sem o que, ainda que as condições objetivas estejam maduras, as transformações não poderão acontecer.

### *Potencial educativo das categorias elaboradas por Marx*

Uma pedagogia de orientação marxista, porque baseada na teoria do conhecimento elaborada por Marx que tem como categoria central a noção de concreto, se configura como uma pedagogia concreta.

Uma pedagogia concreta é aquela que considera os educandos como indivíduos concretos, isto é, como sínteses de relações sociais. Assim, enquanto a pedagogia tradicional considera os educandos como indivíduos abstratos, isto é, como expressões particulares da essência universal que caracterizaria a realidade humana, a pedagogia moderna considera os educandos como indivíduos empíricos, isto é, como sujeitos singulares que se distinguem uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia, constituindo-se no centro do processo educativo. Por esse caminho a pedagogia moderna elide a história, naturalizando as relações sociais, como se os educandos pudessem se desenvolver simplesmente a partir de suas disposições internas, de suas capacidades naturais, inscritas em seu código genético.

Diferentemente, a pedagogia histórico-crítica, fundamentando-se diretamente nas categorias teóricas formuladas por Marx, considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos, se manifestam como unidade da diversidade, “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”, síntese de relações sociais. Portanto, o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Assim, também a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda da geração anterior e a sua criatividade não é absoluta, mas se faz presente. Sua criatividade vai se expressar na forma como assimila estas relações e as transforma. Então, os educandos,

enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que não escolheram. Isto anula a idéia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha. Essa idéia não corresponde à realidade humana.

Daí, a grande importância de distinguir, na compreensão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses concretos. É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a esse tipo de saber.

Compreende-se, então, porque, ao formular a proposta da pedagogia histórico-crítica, recorri a alguns textos fundantes de Marx, especificamente à distinção entre produção material e não-material (MARX, 1978), tendo em vista a caracterização da natureza e especificidade da educação (SAVIANI, 2013, p. 11-20). Igualmente recorri ao texto “O método da economia política” (MARX, 1973, p. 228-240) ao estruturar o método da pedagogia histórico-crítica, ocasião em que indiquei de onde eu retirava o critério de cientificidade do método pedagógico proposto: “não é do esquema indutivo tal como o formulara Bacon; nem é do modelo experimentalista ao qual se filiava Dewey. É, sim, da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no ‘método da economia política’”, concluindo que o movimento que vai da síntese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 2007a, p.74).

Em suma, a tarefa precípua da teoria crítica da educação consiste em resgatar, no plano da consciência, as características essenciais da educação que se fazem presentes em sua prática há séculos e que as teorias correntes, não as alcançando ou delas se afastando, acabam por desvirtuar seu sentido contribuindo para sua alienação. Com efeito, o primeiro momento do processo de elaboração de uma teoria verdadeiramente crítica é a aproximação das características estruturais do objeto, de modo a apreendê-lo em sua concreticidade.

Espero, enfim, ter abordado os elementos básicos que constituem o rico legado educacional que Marx nos deixou e que se revela plenamente válido de modo especial nas condições atuais quando a sociedade capitalista entra em profunda crise estrutural impondo-se a exigência de sua transformação numa forma superior, de caráter socialista, tal como concluiu Marx a partir de sua profunda análise da origem, desenvolvimento, transformações e tendências de esgotamento do modo de produção capitalista.

**Referências bibliográficas:**

BALIBAR, Étienne. *A filosofia de Marx*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1995.

GABRIEL, Mary. *Amor e Capital: a saga da família de Karl Marx e a história de uma revolução*. Rio de Janeiro, Zahar, 2013.

GRAMSCI, Antonio (1975). *Quaderni del carcere* (edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana), 4 vol. Torino: Einaudi.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Il marxismo e l'educazione*. Roma, Armando Armando, 1964.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991.

MARKUS, G. (1974), *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MARX, Karl. *O Capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

MARX, Karl (1978), *Capítulo VI (inédito), O Capital, Livro I*. São Paulo, Ciências Humanas, 1978.

MARX, Karl. *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões*. Lisboa/Moscú, Editorial Avante!/Edições Progresso (traduzido do inglês pelo Prof. José Barata-Moura), 1982.

MARX, Karl (1973). *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich (1974), *La ideologia alemana*. Montevideo / Barcelona: Pueblos Unidos / Grijalbo.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo, Escriba, 1968.

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

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

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 11ª ed., 2ª reimpressão. Campinas, Autores Associados, 2013.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoría marxista de la educación*. México, Grijalbo, 1966.

**Notas:**

<sup>1</sup> É Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR). Email: [dermeval.saviani.2013@gmail.com](mailto:dermeval.saviani.2013@gmail.com)

<sup>2</sup> Na abordagem desse texto tomei como referência a tradução portuguesa de José Barata-Moura (MARX, 1982) confrontando-a com a tradução italiana de Manacorda diretamente do alemão (MANACORDA, 1964, p. 82-84) a partir da qual introduzi uma ou outra alteração na tradução.

Recebido em: 20/05/2018

Aprovado em: 05/2018