UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DOUGLAS FERREIRA DE PAULA

**A UNIÃO DO ENSINO COM O TRABALHO PRODUTIVO:
A EDUCAÇÃO EM MARX E ENGELS**

São Paulo
2007

DOUGLAS FERREIRA DE PAULA

**A UNIÃO DO ENSINO COM O TRABALHO PRODUTIVO:
A EDUCAÇÃO EM MARX E ENGELS**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Filosofia e Educação
Orientador: Prof. Dr. Marcos Barbosa de Oliveira

São Paulo
2007

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

379.81 P324u	<p>Paula, Douglas Ferreira de</p> <p>A união do ensino com o trabalho produtivo : a educação em Marx e Engels ; orientação Marcos Barbosa de Oliveira. São Paulo : s.n., 2007.</p> <p>109p.</p>
-----------------	---

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Filosofia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Marx. Karl, 1818-1883 2. Engels, Friedrich, 1820-1895
3. Marxismo 4. Educação - Política 5. Trabalho 6. Ensino 7.
Capitalismo - Educação I. Oliveira, Marcos Barbosa de, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Douglas Ferreira de Paula

A união do ensino com o trabalho produtivo: a educação em Marx e Engels

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Filosofia e Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Ao espírito democrático, aberto a divergências, de meu orientador Marcos Barbosa de Oliveira.

Aos meus companheiros de militância política.

À Marcela, ao Fernando, à Angela e ao Leonardo pelo apoio que me deram durante esses anos todos, cada qual à sua maneira.

RESUMO

PAULA, Douglas Ferreira de. **A união do ensino com o trabalho produtivo: a educação em Marx e Engels**. São Paulo, FEUSP: 2007. Dissertação de Mestrado.

O trabalho consiste num estudo de caráter teórico que investiga a inter-relação de conceitos fundamentais da teoria marxista a partir da tese político-pedagógica da união do ensino com o trabalho produtivo. Percorrendo o conjunto da obra de Karl Marx (e, por extensão, de Friedrich Engels), pretende-se demonstrar que só é possível compreender o sentido da tese em pauta com base na crítica ao ensino e ao trabalho no capitalismo, assim como na proeminência com que as contradições oriundas do modo de produção capitalista figuram nessa obra. Apoiando-se em estudos já realizados acerca da concepção educacional desses autores, a dissertação reforça o aspecto político da tese, destacando na análise conceitos como os de força produtiva, e dando ênfase às contradições entre trabalho e capital. Argumenta-se inicialmente que a tese da união de ensino e trabalho em Marx e Engels surge em oposição à realidade do ensino e do trabalho, tal qual a observavam autores do século XIX. Estuda-se em seguida o conceito de forças intelectuais da produção, abordando a questão da ciência incorporada nas forças produtivas a partir do capitalismo, e o modo pelo qual tal ciência objetivada mantém-se estranha aos trabalhadores, ainda que estes mantenham com ela estreita conexão. Dessa perspectiva, a tese é vista como apontando para a necessidade de superar a divisão técnica do trabalho colocada pelo modo de produção capitalista, e a própria divisão social do trabalho, resultado da divisão da sociedade em classes. A partir da análise desenvolvida serão evidenciados os obstáculos à transformação da escola colocados pelo capital, demonstrando-se que, no seu desenvolvimento, impossibilitada pelas relações sociais de incorporar, de forma ostensiva, as forças intelectuais da produção, ela revelou-se “velha”, isto é, não pôde refletir o grau de desenvolvimento das ciências objetivadas e contribuir para a superação da divisão entre as atividades teóricas e práticas. Ao contrário, caracterizou-se fundamentalmente por expressar a necessidade de diversificação da produção capitalista, flexibilizando a mão-de-obra para os diferentes ramos dessa produção; assim como tornou-se susceptível de assumir a ideologia da classe dominante, sem refletir os objetivos gerais da classe trabalhadora. A dissertação termina caracterizando o caráter político da tese pedagógica, com destaque para seu papel nos objetivos imediatos e mediatos da luta pela transformação da educação e da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Marxismo; educação; trabalho e ensino; educação e capitalismo.

ABSTRACT

PAULA, Douglas Ferreira de. **The union of teaching with productive work: education in Marx and Engels.** São Paulo, FEUSP: 2007. Master's degree dissertation.

The dissertation consists in a theoretical study that investigates the interrelationship between fundamental concepts of Marxist theory connected to the political-educational thesis of the union of teaching with productive work. On the basis of an examination of the writings of Karl Marx (and, by extension, of Friedrich Engels), the study aims to demonstrate meaning of the thesis in question can only be understood by considering the criticism of teaching and work in capitalism, as well as the prominence with which the contradictions of the capitalist mode of production figures in those works. Taking as starting point studies about Marx's and Engels' educational conceptions, the dissertation emphasizes the political aspect of the thesis, by giving especial attention, in the analysis, to concepts like that of productive forces, and to the contradictions between labour and capital. It is argued, initially, that the thesis, as it appears in the work of Marx and Engels, arises in opposition to the reality of education and work as observed by 19th century authors. The concept of intellectual forces of production is then examined by considering the issue of science incorporated in the productive forces in capitalism, and the way in which such objectified science is still alien to the workers, in spite of the close relationship that the workers maintain with it. From that perspective, the thesis is seen as pointing to the need to overcome the technical division of labor imposed by the capitalist mode of production, and the social division of labour itself, as a result of the division of society into classes. The analysis brings to light the obstacles that capital creates for the transformation schooling, thus demonstrating that, in its development, unable for social relations to incorporate effectively the intellectual forces of production, the school becomes "old", i.e., unable to reflect the level of development of science, and to overcome the division between the theoretical and practical activities. It is characterized, on the contrary, mainly by expressing the need for diversification of capitalist production through flexible labour for the different branches of production, as well as by becoming prone to incorporate the ideology of the ruling class, instead of the general objectives of the working class. The dissertation ends by pointing to the political nature of that pedagogical thesis, highlighting its role in the short and long term objectives of the struggle for the transformation of education and society.

KEYWORDS: Marxism; education; work and education; Education and capitalism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1. A TESE POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE MARX E ENGELS.....	18
1.1 A formulação da tese de união do ensino com o trabalho produtivo.....	22
2. DA CRÍTICA AO ENSINO E AO TRABALHO NO CAPITALISMO.....	26
2.1 Crítica do Ensino.....	27
2.2 Crítica do Trabalho.....	35
2.2.1 O trabalho em A Ideologia Alemã.....	35
2.2.2 O trabalho nos Manuscritos Econômicos-Filosóficos, no Trabalho Assalariado e Capital e no Salário, Preço e Lucro.....	42
3. AS FORÇAS INTELLECTUAIS DA PRODUÇÃO.....	50
3.1 As forças produtivas.....	51
3.2 Sobre o conceito de ciência.....	54
3.2.1 A ciência do século XIX.....	54
3.3 Instrumentos de produção e a ciência no capitalismo.....	67
3.4 A força viva do trabalho.....	71
3.5 O ensino científico como fundamento da tese pedagógica.....	75
4. A MANUTENÇÃO DA VELHA ESCOLA E SEU FUNDAMENTO.....	80
4.1 A escola politécnica.....	81
4.2 A escola capitalista.....	85
4.2.1 Reprodução ideológica.....	86
4.2.2 Reprodução econômica.....	88
5. AS TAREFAS POLÍTICAS DE UMA TESE PEDAGÓGICA.....	91
5.1 Sobre a revolução.....	91
5.2 O político e o pedagógico da tese.....	96
5.2.1 O objetivo imediato.....	97
5.2.2. O objetivo mediato.....	99
CONCLUSÃO.....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107

Introdução

Em defesa do marxismo

“Por que estudar Marx no século XXI?” – é um questionamento que tem voltado à tona nos últimos anos. Vem elaborado sob diferentes formas¹, havendo em todas elas a mesma preocupação em justificar um trabalho teórico em torno das idéias de Marx e Engels. Apesar dessa justificativa ter como pano de fundo o processo de restauração capitalista no Leste Europeu, na China e em tantos outros países que apregoavam o marxismo “oficial”², tal questionamento está vinculado à própria perspectiva transformadora que o marxismo assumiu desde sua origem.

A singularidade do pensamento marxista encontra-se no fato de ele não se encerrar em esquemas filosóficos abstratos, mas se orientar para a prática e nela encontrar seu fundamento de objetividade³.

Estudar a obra de Marx e Engels, sob o ponto de vista acima, é defender a sua atualidade e a sua importância para compreender a sociedade do século XXI, que se inicia carregando as marcas indeléveis de uma década inteira do pensamento e práticas neoliberais (no caso da sociedade brasileira). É também uma contribuição para reabilitar o ideário socialista no interior da academia, no interior do pensamento universitário, ligando-

¹ Ver Romero, D. *Introdução In: Marx e a Técnica – Um estudo dos manuscritos de 1861-1863*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005. Ou ainda, Naves, M. B. *Introdução In: Marx – ciência e revolução*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

² “Após o fim do “socialismo realmente existente” – ou seja, dos Estados burocráticos modelados pela forma stalinista –, pôde-se assistir a uma impressionante (quase) unanimidade entre jornalistas, banqueiros, gerentes, teólogos, deputados, senadores, ministros, universitários, filósofos, politólogos, economistas e expertos em todas as disciplinas para proclamar, *urbi et orbi*, em nome da História, do Mercado ou de Deus – se não dos três – que “Marx está morto” (tema já repisado no decorrer dos anos 70 pelos chamados “nouveaux philosophes”). Ex-esquerdistas, ex-comunistas, ex-socialistas, ex-revolucionários, ex-tudo não perderam a ocasião de juntar-se ao coro”, Löwy, M. *Prefácio à Reedição In: A teoria da revolução no jovem Marx*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. Pg. 16.

³ “Se Marx é de fato algum tipo de filósofo, ele se distingue da maioria de tais pensadores por considerar suas reflexões, por mais abstrusas que sejam, em última análise, práticas, estando inteiramente a serviço de forças políticas reais, e na verdade como um tipo de força política em si mesma”, Eagleton, T. **Marx e a liberdade**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. Pg. 47.

se à tradição daqueles pesquisadores que se reúnem, em pequenos eventos⁴, para divulgar seus trabalhos com inspiração marxista.

Nosso objetivo desde o início foi seguir a trilha daqueles que buscam desenvolver seus trabalhos apoiados na “fidelidade aos textos dos dois clássicos”⁵ no estudo de suas idéias “político-pedagógicas”.

Adotar tal caminho é abandonar, senão completamente mas em grande medida, alguns elementos muito apreciados no meio acadêmico, como a originalidade, a elegância dos textos ensaísticos, a assunção de problemas cujas respostas o estudo pode habilmente construir. É, ao contrário, percorrer com disciplina e paciência texto após texto, buscando reunir fragmentos, trechos, argumentos que exponham da forma mais precisa possível a essência do pensamento do autor: iluminando o que já estava obscurecido pela crítica e pelos anos e reinterpretando o que já foi desgastado pelo uso.

O presente estudo objetiva ser isso: uma exegese do que “realmente” disseram e pensaram os nossos autores, numa tentativa de ligar conceitos, noções, teses políticas (e pedagógicas), explicitando quais seriam, do nosso ponto de vista, “as categorias fundamentais do pensamento marxista”, como afirmamos no primeiro capítulo.

Em defesa de uma tese política-pedagógica

A pergunta retórica acerca da atualidade de Marx e Engels se repete no que tange às discussões educacionais⁶. Em tempos das mais “modernas” tecnologias, e das chamadas pedagogias do “aprender a aprender”⁷, voltar-se aos debates em torno da escola e da educação que surgiram em meados do século XIX, tem ares de “anacronismo”.

⁴ A título de exemplo, gostaríamos de ressaltar a realização dos I e II EBEM (Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo), ocorridos nos anos de 2005 e 2006, respectivamente, como prova desse fortalecimento do pensamento marxista no interior das universidades.

⁵ Cambi, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999, pg. 555.

⁶ Ver Lombardi & Saviani. *Apresentação* In: **Marxismo e Educação – debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

⁷ Cf. Duarte, N. **Vigotski e o "aprender a aprender" : crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2000.

Não obstante, adotamos aqui a perspectiva daqueles que compreendem que a educação é determinada pela estrutura social⁸; assumimos, portanto, a perspectiva do materialismo histórico. No século XX, diferentes autores se ligaram a este materialismo, forjando uma tradição segundo a qual a teoria de Marx e Engels, enquanto teoria que reflete a estrutura social capitalista, não foi superada, posto que sua superação ocorreria somente num horizonte histórico em que o próprio capitalismo houvesse sido superado.

Conforme vamos defender no primeiro capítulo e desenvolver no quinto, o “pensamento educacional” de Marx e Engels somente pode ser entendido em relação ao conjunto de sua teoria revolucionária. Se supomos que tal teoria não está ultrapassada, uma vez que responde à essência dos problemas surgidos nessa estrutura social, o modo de produção capitalista, suas concepções, críticas e formulações acerca da educação também não o estão.

A própria universalização e obrigatoriedade do ensino, tema da I Internacional Comunista, defendida por Marx (e que está ligada ao ideário iluminista surgido ainda no século XVIII), continua a ser um horizonte a ser alcançado. Em pleno século XXI, persiste o analfabetismo na maior parte do planeta, aliado aos precários sistemas públicos de ensino nos países atrasados. As contradições próprias do capitalismo impedem que essa tarefa democrática seja plenamente cumprida.

Constatar as *dificuldades* na implantação da escola pública, aos moldes da sociedade burguesa, nos leva à conclusão da *impossibilidade* de transformação radical daquela no interior desta. O que nos conduz, por sua vez, ao tema de nossa dissertação: a tese da união do ensino com o trabalho produtivo. Tal como o debate em si da atualidade da teoria marxista, as formulações político-educacionais de Marx e Engels mantêm sua atualidade, não simplesmente por seus conteúdos internos mas propriamente pela lógica que as fez nascer: tratam da necessidade de transformação da educação.

A tese acima tem como horizonte a elevação do homem mutilado, embrutecido, alienado pelas sociedades de classes, e pelas divisões que são próprias delas, à condição de homens livres, cujo desenvolvimento individual não mais se opõe artificialmente aos

⁸ Cf. Saviani, D. *Prefácio à 7ª Edição In: Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

condicionantes sociais. Tem como perspectiva a formação do homem novo, da humanidade resgatada das terríveis contradições que sua própria história engendrou.

Há aí, sem dúvida, o que existe de mais elevado numa perspectiva propriamente “pedagógica”. A educação dos homens novos, surgidos sem os entraves do modo de produção capitalista (o que pressupõe a sua destruição num momento da história), os quais podem se envolver em todas as esferas da vida social (produtiva), combinando o ensino com o trabalho, sem que esses se oponham, como atualmente ocorre, é uma tarefa que definitivamente não se realizou.

Tal espírito e tal convicção alimentam esse estudo. As partes das quais se compõe buscam enriquecer a formulação da tese, mostrando como se articula com as necessidades mais sentidas do desenvolvimento da sociedade: de suas forças produtivas e do seu intercâmbio com a natureza. Trataremos dessas partes no próximo tópico.

Proposição e Crítica

Embora não tenhamos formalmente dividido a dissertação em duas partes, implicitamente desenvolvemos os capítulos pensando nessa divisão.

Nos três primeiros capítulos, buscamos apresentar a tese e relacioná-la aos conceitos e categorias mais relevantes para a sua compreensão. Isso conformaria o que entendemos ser a “primeira parte”, centrada, logo, nos aspectos constitutivos, de conteúdo, da tese (sua dimensão mais propriamente pedagógica).

Nos dois últimos capítulos, apontamos, primeiro, para os aspectos característicos da escola na sociedade burguesa; escola que não pôde incorporar, de forma ostensiva, os traços mais progressivos do desenvolvimento capitalista, mas que tem servido para reproduzir ideológica e economicamente a opressão de classe. Segundo, demonstramos que a realização plena da tese pressupõe a transformação do modo de produção capitalista, o que implica na vinculação dessa com o conjunto de teses que envolvem a necessidade da luta política contra a dominação burguesa. Os capítulos quatro e cinco configurariam assim

a “segunda parte” centrada no contexto social, exterior à formulação (sua dimensão política).

O método que adotamos de apresentar os temas não pode eclipsar a compreensão de que a tese de união do ensino com o trabalho produtivo é, ao mesmo tempo, política e pedagógica. As duas dimensões convivem desde sua origem e – nos parece – são cada vez mais comprovadas pela atual etapa histórica do capitalismo⁹.

Poderíamos então denominar as duas partes como “proposição” e “crítica”, respectivamente, entendidas como momentos de um mesmo movimento.

Os capítulos

Como parte da “proposição”, o primeiro capítulo elege dois estudos acerca da concepção educacional em Marx e Engels (os estudos de Manacorda¹⁰ e Nogueira¹¹), para, a partir deles, apresentar a tese da união do ensino com o trabalho produtivo. Declaramos, nesse capítulo, que o estudo da tese está: a) sempre em “relação a outras teses e formulações”; b) que a questão educacional nos pensadores alemães não é secundária, pois o seu verdadeiro significado só pode ser aferido no conjunto de suas obras e c) que a centralidade da tese de união do ensino com o trabalho produtivo advém da originalidade que ela assume quando vinculada ao materialismo histórico dos dois clássicos.

⁹ “Ora, em sua existência histórica nas condições atuais, educação e política devem ser entendidas como manifestações da prática social própria da sociedade de classes. Trata-se, pois, de uma sociedade cindida, dividida em interesses antagônicos. Está aí a raiz do primado da política. Com efeito, já que a relação política se trava fundamentalmente entre antagônicos, nas sociedades de classes ela é erigida em prática social fundamental.

Percebe-se por aí que a autonomia relativa da educação em face da política e vice-versa, assim como a dependência recíproca anteriormente referidas não têm um mesmo peso, não são equivalentes. Em outros termos: se se trata de dependência recíproca, é preciso levar em conta que o grau de dependência da educação em relação à política é maior do que o desta em relação àquela. Poderíamos, pois, dizer que existe uma subordinação relativa mas real da educação diante da política. Trata-se, porém, de uma subordinação histórica e, como tal, não somente pode como deve ser superada. Isto porque se as condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da sociedade capitalista, as condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas são negadas pela sociedade capitalista não podendo se realizar aí senão de forma subordinada, secundária (...)”, in: Saviani, D. **Escola e Democracia**. 30º Ed. Campinas: Autores Associados, 1997. Pg. 95-96.

¹⁰ Manacorda, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1975.

¹¹ Nogueira, M. A. **Educação, Saber, Produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

O segundo pretende abarcar o sentido dos dois termos essenciais da tese: o ensino e o trabalho. Nas seções iniciais desse capítulo, buscamos demonstrar o entendimento que Marx e Engels tinham da escola e do ensino ministrado no século XIX. Tal demonstração não é mera exposição da conjuntura histórica, o que poderia resultar no abandono completo das conclusões dos dois autores, mas a apresentação de problemas relacionados a implantação de um sistema público de ensino, que, na sua totalidade, não foram ainda superados. Ainda que os países como Inglaterra, França, EUA, Alemanha e muitos outros, reconhecidos como de capitalismo mais avançado, tenham resolvido a questão da universalização da escola e melhoria nas condições de ensino (embora observemos hoje uma retrocesso mesmos nesses países), tal realidade não é compartilhada pelo conjunto dos países do globo. Se a escolarização transformou-se num traço comum a todos os países a partir do século XX¹², tal escolarização foi condicionada pelo papel mais ou menos central de cada nação no desenvolvimento do capitalismo mundial. Dessa maneira, estudar os problemas relativos à educação no século XIX, sob o ponto de vista do materialismo, pode iluminar os problemas atuais, obscurecidos pela perspectiva idealista que predomina na educação¹³. Nas seções seguintes, passa-se a uma análise interpretativa do conceito de trabalho – “categoria crucial para a humanidade”¹⁴ – com o objetivo de revelar o caráter contraditório do trabalho nas sociedades humanas, destacando-se o seu papel no modo de produção capitalista.

Ainda nesse capítulo, mostramos que, produto dessa mesma realidade que, aparentemente, coloca o ensino de um lado e o trabalho de outro, a tese busca refletir o movimento real de aproximação entre a instrução dos trabalhadores e seu vínculo prático com a produção. Diferenciando-se dos socialistas utópicos, que defendiam a união do ensino com o trabalho como forma de amenizar a exploração, a tese de união adquire em Marx o estatuto de condição de superação da própria exploração, porque se opõe, na sua lógica interna, à divisão social e técnica do trabalho. Opõe-se à divisão técnica, porque contra o ensino monotécnico afirma a politecnia, a possibilidade de as crianças e jovens conhecerem a fundo os vários ramos da produção; opõe-se à divisão social, porque

¹² Cf. Sacristán, J. G. **A Educação obrigatória – seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

¹³ Cf. Dermeval, S. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, ed. cit.

¹⁴ Antunes, R. (org). *Apresentação In: A dialética do trabalho. Escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular, 2004. Pg. 7.

pressupõe a ligação consciente, organizada, entre o trabalho manual e o intelectual, colocando aos homens a possibilidade histórica de, por exemplo, poderem caçar, pescar, criticar, etc, sem a necessidade de se encerrarem em qualquer uma dessas atividades pelo resto da vida, conforme afirma Marx em “A ideologia alemã”.

O terceiro capítulo, o último dessa primeira parte, é o mais extenso. Isso porque trata de um tema que, pela divulgação mais ampla entre marxistas e não marxistas, foi sendo desgastado ao longo de décadas, qual seja: o das forças produtivas. Há ainda hoje os que defendem que Marx e Engels eram economicistas, que desprezavam as esferas da “superestrutura”, o que é um contra-senso em relação às inúmeras teses dos dois autores, as quais ressaltam a dimensão política como uma força a se contrapor à lógica econômica do capital. A partir do capítulo, vamos delinear os elementos essenciais que compõem as forças produtivas, mostrando como, no interior delas, encontram-se todos os conhecimentos, capacidades, e habilidades desenvolvidas pelo homem em sua história, os quais são mobilizadas, na sociedade capitalista, para incrementar o capital e embrutecer física e mentalmente os trabalhadores.

Entre esses elementos que compõem as forças produtivas, vamos dar um destaque especial à ciência. Ainda que aparentemente fuja do objeto de nosso estudo, a questão da ciência é crucial para entender o papel que a tese de união do ensino com o trabalho produtivo pode ter. A compreensão do multifacetado papel da ciência na sociedade pós-Revolução Industrial revela as potencialidades que ela tem para o desenvolvimento humano, bem como as contradições em que se engendrou no momento em que ostensivamente começou a ser aplicada à produção. Uma de nossas afirmações nesse capítulo é que, dado o elo entre ciência e produção, a configuração de uma educação “científica” está dada concretamente quando o ensino combina-se com a produção. Mais do que o desejo ou vontade de verem “conteúdos científicos” sendo incorporados ao currículo escolar, há uma aproximação prática entre ensino e ciência, que reforça os laços já existentes entre o trabalhador (força viva da produção) e as forças intelectuais da produção.

O quarto capítulo inicia a crítica bastante conhecida da reprodução, por parte da escola, da ideologia dominante, bem como a crítica das tentativas limitadas da sociedade capitalista de combinar instrução e trabalho a partir das chamadas “escolas profissionais”.

Reforça-se, nesse capítulo, que, enquanto as forças produtivas estiverem sob o jugo do capital, a escola não poderá transformar-se de modo a incorporar os conhecimentos objetivados por essas forças. Portanto, fundamentalmente, a sociedade manterá uma velha escola, que incorpora de “moderno” somente a ideologia burguesa. Impossibilitada, portanto, de avançar para um conhecimento mais objetivo; incapaz de desenvolver a cultura para além de certos limites.

Na medida em que a tese da união do ensino com o trabalho produtivo não pôde ser incorporada às práticas pedagógicas, posto que significaria um movimento contra o capital e contra as suas atuais tendências conservadoras, a velha escola se mantém, expressando a antiga divisão das sociedades de classe: a divisão entre trabalho manual e intelectual.

O capítulo servirá então para mostrar a diferença entre os objetivos da classe trabalhadora ao exigir a união do ensino com o trabalho produtivo e a caricatura disso no ensino profissional, que, dadas as determinações mais gerais da escola capitalista, apresenta-se cada vez mais desligado das necessidades dos trabalhadores. Apresenta-se a crítica que Marx e Engels já faziam no século XIX.

Em suma, a partir da análise desenvolvida, evidenciaremos os conflitos que o capital impõe à transformação da escola, demonstrando que, no seu desenvolvimento, impossibilitada, pelas relações sociais, de incorporar, de forma ostensiva, as forças intelectuais da produção, ela revela-se “velha”, isto é, não pôde refletir o grau de desenvolvimento das ciências e conhecimentos objetivados e contribuir para a superação da divisão entre as atividades teóricas e práticas. Ao contrário, pôde somente expressar a necessidade de diversificação da produção capitalista, flexibilizando a mão-de-obra para os diferentes ramos dessa produção; assim como tornou-se susceptível de assumir, modernamente, a ideologia da classe dominante, sem refletir os objetivos gerais da classe trabalhadora.

Delinearemos, no último capítulo, o que denominamos de dimensão política da tese ou a sua dimensão “crítica”. Passa por uma questão sobre a qual pouco se tem refletido nos meios acadêmicos: a questão da revolução social. Compreendida como o centro das teses políticas de Marx e Engels, ela é o ponto no qual convergem o conjunto de formulações dos autores. Não há como ocultá-la, como quem, num exercício de desprezo ou imprudência,

busca “suavizar” os desdobramentos lógicos e práticos da teoria marxista¹⁵. Ao contrário, o que buscamos realizar é uma defesa dos significados e objetivos da revolução socialista, focando, por um lado, nos condicionantes objetivos de tal defesa (as contradições inerentes ao capitalismo, como a famigerada contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, os entraves que as relações sociais burguesas significam para o homem e a natureza) e, por outro, na relação que a revolução estabelece com a ampliação da democracia.

Tendo estabelecido essa conexão com a idéia da revolução socialista, a tese da união do ensino com o trabalho produtivo volta a ser centro das elaborações. Defendemos, a partir daí, que a tese funciona, no interior da obra dos dois autores, como uma reivindicação socialista. Traz em si a denúncia das condições atuais de existência dos trabalhadores, sobretudo, da juventude empobrecida, que se vê apartada dos estudos ou do trabalho pela impossibilidade de combiná-los. E também carrega a tarefa de contribuir para a transformação do modo de produção, na fase de transição da sociedade capitalista para a sociedade comunista.

Não se liga, portanto, a um tempo futuro, indefinido. Está atrelada às lutas sociais no interior do capitalismo existente. Serve como denúncia, como crítica, e se justifica como proposta concreta para revolucionar a educação¹⁶.

¹⁵ “O marxismo se deixa esterilizar num saber inofensivo quando abandona esse empenho revolucionário que marcou sua origem. Tal risco está presente hoje na atitude daqueles que se dispõem a saudar em Marx o teórico genial do capitalismo, ao passo que repelem o corolário político do seu diagnóstico como um desvio utópico pertencente ao campo da escatologia moral (...)” In: **A teoria da Revolução no jovem Marx**, ed.cit., pg. 14.

¹⁶ “Penso que não é possível o avanço da discussão sobre as perspectivas transformadoras de nossa sociedade deixando-se de lado as perspectivas também transformadoras de um projeto revolucionário de educação”, Lombardi, J. C. *Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels*. In: **Marxismo e Educação**, ed. cit., pg. 2.

Capítulo 1

A tese político-pedagógica de Marx e Engels

Unir fios revoltos, preencher lacunas, tornar coerentes passagens de textos aparentemente incongruentes, é o que fazem os autores cuja preocupação centra-se em extrair de Marx e Engels uma concepção de Educação.

Sabe-se perfeitamente que os dois pensadores alemães não eram pedagogos. Entende-se também que não foram seus enunciados acerca da educação, acerca dos problemas do ensino que causaram o impacto verdadeiramente revolucionário sobre a desvelada sociedade burguesa. Portanto, os trabalhos que se debruçam sobre os dois “revolucionários” à busca de idéias pedagógicas não são trabalhos de simples explicação e comentários de textos. Mesmo nas mais “modestas” compilações dos enunciados de Marx e Engels sobre educação, nos quais o estudioso é “ocultado”, limitando-se a destacar notas explicativas em certos trechos, como no livro de Roger Dangeville¹⁷, não se pode falar de um trabalho de “comentarista”.

Parece-nos mais exato afirmar que, quando estamos diante de textos que apontam para a concepção de Marx e Engels sobre a educação, encontramos-nos, na realidade, diante de estudos acerca das categorias¹⁸ essenciais da própria obra marxista. É sobre a concepção de trabalho, de ideologia, de forças produtivas, de Estado, e de outras noções fundamentais ao pensamento dos fundadores do “socialismo científico” que nos defrontamos ao ler um texto sobre a “pedagogia” desses autores.

Um livro como o de Manacorda¹⁹ revela-nos mais acerca da interpretação que o próprio autor tem e das luzes que lança sobre a obra dos pensadores alemães do que sobre a positividade no interior desta obra de concepções educacionais. Mais do que uma afirmação

¹⁷ Marx, K. & Engels, F. **Critique de l'éducation et de l'enseignement** (introdução, tradução e notas de R. Dangeville). Paris, Maspéro, 1976.

¹⁸ Utilizamos, de forma, às vezes, arbitrária, termos como “categoria”, “conceito”, “noção” sem jamais diferenciá-los. Apesar de conhecermos críticas a esse uso indiferenciado, ou mesmo, impreciso, como dirá Lefebvre em *Sociologia de Marx*, apoiamo-nos em dois autores que fazem uso ostensivo desses termos, Cheptulin (1982) e Sodré (1968), indicados nas referências bibliográficas.

¹⁹ Manacorda, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**, ed. cit.

dessas concepções, temos, em geral, ensaios acerca do movimento de inter-relação entre as categorias fundantes do pensamento marxista. No interior desse movimento de reconstrução de tais categorias, temos a sistematização da concepção educacional de Marx e Engels.

A diferença entre os trabalhos em torno da “pedagogia” marxista encontra-se nessa sistematização. O livro de Manacorda, por exemplo, conforma-a a partir de dois procedimentos. Atém-se, por um lado, à cronologia da obra marxista, enfatizando os períodos nos quais as formulações relativas à educação teriam aparecido, confrontando, desse modo, os tipos de enunciados e ressaltando as diferenças que surgem entre tais períodos. Por outro, utiliza-se de um método apoiado na filologia, destacando a forma dos próprios enunciados, precisando o conteúdo de termos aparentemente iguais.

Outro tipo de sistematização já revelado é o que se apóia no contexto histórico no qual foram forjados os enunciados de Marx e Engels. Citamos, a título de ilustração, o livro de Maria Alice Nogueira, *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. Seu livro divide-se em duas partes: na primeira, a autora traça o que chama de uma possível “história da infância operária”. Registra aí as condições de trabalho e de ensino das crianças trabalhadoras do século XIX. Quer demonstrar o contexto histórico vivido pelos pensadores alemães e a maneira pela qual tal contexto teria sido apreendido na formulação das concepções educacionais. Na segunda parte, trata propriamente das concepções, tendo como intuito revelar a gênese da tese de “união do ensino com o trabalho produtivo” a partir do estudo do processo capitalista de trabalho e das formulações do chamado socialismo utópico. Além da gênese, apresenta a “evolução” dessa tese pedagógica, o significado da proposta e o que seria o funcionamento e conteúdo de ensino inerente a essa concepção.

Tanto em Manacorda quanto em Nogueira, o objetivo é desvelar a concepção educacional de Marx e Engels. Eles explicitam tal objetivo nas primeiras páginas de seus livros:

Existe uma pedagogia marxiana? Ou, por outras palavras, será possível isolar no interior do pensamento de Marx – da sua análise, interpretação e perspectiva de

transformação do real – uma indicação direta para estabelecer uma temática pedagógica distinta da pedagogia do seu e do nosso tempo?²⁰

E:

Com efeito, nosso propósito inicial era o de compreender as formulações de Marx e Engels, tal qual foram concebidas e se desenvolveram no quadro da obra e da época, levando-se em consideração, naturalmente, o caráter secundário do tema no conjunto da produção teórica. Mas uma primeira dificuldade dizia respeito à ausência de um texto, um ensaio, em síntese, um escrito sistemático dedicado especificamente à questão. De fato, só dispomos de reflexões parciais, de textos, via de regra, fragmentários, de passagens esparsas semeadas ao longo da obra. Compreendemos então que o trabalho deveria consistir em ordenar esse conjunto de reflexões, observações, indicações dispersas. Entendendo por “ordenar” o estabelecer relações, articular esses fragmentos, tentando organizá-los de forma a detectar o fio condutor do pensamento, bem como as opiniões mais conjunturais (em função, por exemplo, deste ou daquele acontecimento político) e a existência (ou não) de relações entre os dois²¹.

Para esses autores, o tema educacional é secundário (em relação a outras temáticas), mas o é justamente porque buscam isolá-lo do “conjunto da produção teórica” de Marx e Engels. Esperam reunir fragmentos para valorizar a temática em si. Mas se equivocam ao supor isso, posto que tal temática só é relevante quando em ligação estreita com as demais temáticas do pensamento marxista. Na prática, o trabalho que realizam demonstra essa ligação. Os fios revoltos que unem não são exclusivamente de temática educacional. Às formulações sobre o ensino propriamente dito agrupam-se formulações sobre o caráter contraditório do trabalho (fonte de mutilação e de libertação do homem, como vemos discutido em Manacorda), e sobre a divisão social do trabalho (como vemos em Nogueira).

Em ambos, acompanhamos o modo como trabalham com as categorias marxistas de Estado, forças produtivas, trabalho, etc. A tese de “união do ensino com o trabalho produtivo”, que aparece nesses estudos, ganha força, não propriamente em virtude da sistematização das formulações “educacionais”, mas pelo modo como se liga à tais categorias. Porque tal tese se vê incorporada à “malha” conceitual e através dela é

²⁰ Manacorda, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**, ed. cit., pg. 21.

²¹ Nogueira, M. A. **Educação, Saber, Produção em Marx e Engels**, ed. cit., 1990. Pg. 15.

compreendida, ganha autonomia, ganha estatuto de uma tese política fundamental na luta da classe operária.

Parece-nos, de fato, impossível isolar a temática educacional em Marx e Engels do conjunto de suas formulações teóricas. Assim como nos parece também desnecessário hierarquizar as temáticas no interior da obra marxista, postulando o caráter secundário dessa ou daquela. É mais fecundo admitir já de início que o perscrutar da temática pedagógica nos pensadores alemães faz-se em consonância com o perscrutar dos milhares de fios que ligam um conceito a outro, uma idéia a outra, sem dissociá-las, sem hierarquizá-las. Entendemos que a obra marxista anseia à totalidade. Na dialética marxista, tal totalidade não é soma arbitrária das partes²². Reconhece-se o estatuto autônomo de uma temática somente em relação ao conjunto da obra, em referência a ela.

Com tudo o que apontamos, não queremos dizer que os estudos acerca da “pedagogia” marxista são equivocados. Citamos, em particular, Manacorda e Nogueira, não porque seus trabalhos sejam insuficientes, mas porque nos parecem os textos mais elucidativos da questão educacional em Marx e Engels. Arriscaríamos a dizer que, no que se refere às formulações ligadas exclusivamente ao ensino, os estudos de Manacorda e Nogueira apresentam a melhor sistematização. Trata-se de estudos que evidenciam com a maior clareza a centralidade de uma tese político-pedagógica nos textos dos dois pensadores: a já mencionada tese da união do ensino com o trabalho produtivo. O que poderia ser dito sobre a importância da tese no interior das formulações “educacionais” – parece-nos – já foi dito por tais estudos. Talvez houvesse ainda aspectos a serem destacados, contudo o essencial já foi escrito.

Como sabemos, as formulações propriamente “educacionais” são escassas na obra marxista. Em nada contribuiríamos, se voltássemos ao *Manifesto do Partido Comunista*, *Trabalho Assalariado e Capital*, *Crítica ao Programa de Gotha*, entre outras obras, para reordenar os enunciados “pedagógicos” numa nova sistematização (talvez revelássemos algum aspecto ainda não discutido), entretanto temos apontado que a contribuição de um estudo dessa natureza só ocorreria se se vinculasse a uma interpretação das categorias fundamentais do pensamento marxista. Em razão disso, tomando como ponto de partida a tese supracitada, vamos, na próxima seção nos deter somente em um dos textos que a

²² Cf. Cheptulin, 1982, pg. 76 et seq.

apresenta de forma mais completa, mais abrangente e diríamos mais propriamente “pedagógica”. Trata-se da reprodução do texto das *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório* que participariam do Congresso Internacional da Associação Internacional do Trabalho (AIT), escrito em 1866.

1.1 A formulação da tese de união do ensino com o trabalho produtivo

Apesar de não contribuir para a fluência do presente texto, nos parece indispensável reproduzir na íntegra a formulação da tese. Como já dissemos, partimos dela para a análise e compreensão de conceitos fundamentais da obra de Marx e Engels; reproduzimo-la com o objetivo, portanto, de que seja o ponto de partida para o entendimento da obra. Com uma visão mais global desta, chegaremos ao final com uma percepção – esperamos – mais rica dos termos dessa formulação inicial.

Nós consideramos que a tendência da indústria moderna, em fazer cooperar as crianças e os adolescentes de ambos os sexos na grande obra da produção social como um processo legítimo e saudável; qualquer que seja a forma em que se realize sob o reino do capital, é simplesmente abominável.

Em uma sociedade racional, qualquer criança deve ser um trabalhador produtivo a partir dos nove anos, da mesma forma que um adulto em posse de todos os seus meios, não pode escapar da lei da natureza, segunda a qual aquele que quer comer tem de trabalhar, não só com o seu cérebro, mas também com suas mãos. Porém, por agora, vamos nos ocupar somente das crianças e dos jovens da classe operária. Parece-nos útil fazer uma divisão em três categorias, que serão tratadas de maneira diferente.

A primeira compreende as crianças dos nove aos doze anos; a segunda, dos treze aos quinze; a terceira, dos dezesseis aos dezessete anos. Propomos que o emprego da primeira categoria, em todo o trabalho, na fábrica ou no domicílio, seja reduzido para duas horas; o da segunda, para quatro horas, e o da terceira, para seis. Para a terceira categoria deve existir uma interrupção de, pelo menos, uma hora para a comida e o descanso.

Seria ótimo que as escolas elementares iniciassem a instrução das crianças antes dos nove anos. Porém, por agora, só nos preocupamos com antídotos absolutamente indispensáveis para resistir aos efeitos de um sistema social que

degrada o operário até o ponto de transformá-lo em um simples instrumento de acumulação de capital e que fatalmente converte os pais em mercadores de escravos de seus próprios filhos. Os direitos das crianças e dos adultos terão de ser defendidos, já que não podem fazê-los eles próprios. Daí o dever da sociedade de combater em seu nome.

Se a burguesia e a aristocracia descuidam-se dos deveres com os seus descendentes, isto é problema deles. A criança que desfruta os privilégios dessas classes está condenada a sofrer seus próprios prejuízos.

O caso da classe operária é completamente diferente. O trabalhador individual não atua livremente. Muitas vezes é demasiadamente ignorante para compreender o verdadeiro interesse de seu filho nas condições normais do desenvolvimento humano. No entanto, o setor mais culto da classe operária compreende que o futuro de sua classe e, portanto, da humanidade, depende da formação da classe operária que há de vir. Compreende, antes de tudo, que as crianças e os adolescentes terão de ser preservados dos efeitos destrutivos do atual sistema. Isto só será possível mediante a transformação da razão social em força social e, nas atuais circunstâncias, só podemos fazê-lo através das leis gerais impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não tornará mais forte o poder governamental. Ao contrário, fará do poder dirigido contra elas, seu agente. O proletariado conseguirá então, com uma medida geral, o que tentaria em vão com muitos esforços de caráter individual.

Partindo disto, afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação.

Por educação entendemos três coisas:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos.

Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesas e aristocrática.

O emprego de crianças e adolescentes de nove a dezoito anos em trabalhos noturnos ou em indústrias, cujos efeitos sejam nocivos à saúde deve ser severamente proibido por lei²³ (grifos do autor).

Dissemos que tal texto é o mais propriamente “pedagógico”, no entanto, há de considerá-lo apropriadamente como político-pedagógico. Político, porque seu objetivo imediato era o controle, através da formulação de leis do Estado, do trabalho de crianças e adolescentes: “só nos preocupamos com antídotos absolutamente indispensáveis para resistir aos efeitos de um sistema social que degrada o operário”. Daí que Marx não se preocupe em formular a reivindicação da escola elementar para crianças abaixo dos nove anos. Por isso, também afirma que a ele não interessa discutir a situação e “prejuízos” em geral de todas as crianças, mas somente as da classe operária, porque são estas que sofrem, de forma imediata, os “efeitos” do sistema social.

Política também é a divisão em três faixas etárias das crianças e adolescentes. Correspondia à situação concreta de emprego no século XIX. Como poderemos acompanhar no próximo capítulo, que se apóia no livro *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, de Engels, é aproximadamente nessas faixas etárias que as crianças e adolescentes são mais empregados nos diferentes ramos da indústria. Engels e Marx (como fica claro em *O Capital*) conheciam tal realidade. Como é possível verificar no livro citado, as crianças de 9 a 10 anos eram as mais freqüentemente utilizadas, por exemplo, nos trabalhos das minas; os adolescentes de 15 a 17 foram, por muito tempo, até que certas leis, como a de 1833, buscaram barrar tal utilização, empregados nos trabalhos noturnos nas tecelagens. Em linhas gerais, poderíamos supor que era na faixa dos 9 aos 17 anos que os filhos dos operários mais estavam vulneráveis à ganância do capital, portanto, fazia-se necessário estabelecer para essas faixas um limite legal que as “preservasse”.

Obviamente, tais aspectos políticos (determinados pela conjuntura do século XIX) da formulação “envelheceram”. Nogueira vai afirmar – referindo-se à parte inicial desse

²³ Marx, K. & Engels, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. 2. Ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992. Pgs. 59-61.

texto (no qual se considera a “tendência” da indústria moderna) – que Marx apresentou um prognóstico equivocado²⁴. Concordamos com a sua posição, porém, o que nos parece essencial na formulação do texto e o que manteremos ao longo do presente estudo é a idéia central da necessidade do ensino (da educação) e do trabalho.

De início, no texto, Marx vai afirmar que numa “sociedade racional”, isto é, não regida pela “anarquia da divisão social do trabalho e o despotismo da divisão manufatureira do trabalho”²⁵ todos os membros, em determinada idade devem trabalhar, não fugir da “lei da natureza”, idéia que elucidaremos melhor no segundo capítulo, quando tratarmos do trabalho e do que este significa para o ser natural, que é o homem.

Em seguida, afirma que “o futuro de sua classe e, portanto, da humanidade, depende da formação da classe operária que há de vir”. A idéia de formação está associada à defesa da educação e da combinação desta com o trabalho produtivo. Os termos dessa formulação também serão melhor discutidos nos capítulos posteriores: a coincidência entre os interesses da classe operária e da humanidade, bem como o significado dessa formação para a futura humanidade. O que buscamos destacar é a importância que Marx dá à formação, à educação, de modo a defini-la em três dimensões (a intelectual, a física e a técnica, ou científica). Entende que a combinação dessas três elevará a classe operária acima das demais classes.

Desse modo, supomos que os termos essenciais da formulação pedagógica de Marx (e que Engels compartilhará) são esses dois: trabalho e educação; a “combinação” destes dois. Nos próximos capítulos tentaremos revelar os desdobramentos que essa “combinação” produz.

Utilizaremos, ao longo do estudo, a expressão “união do ensino com o trabalho produtivo”, porque assim foi consagrada pelos textos que nos servem de apoio.

Desta maneira, a tese da “união do ensino com o trabalho produtivo”, segundo já afirmamos, será o ponto de partida para que investiguemos as possíveis relações que ela estabelece com outras temáticas na obra marxista, de modo que os fios que pretendamos unir contribuam para tecer uma leitura mais rica do pensamento marxista na sua dimensão política e pedagógica.

²⁴ Cf. Nogueira, op. cit., pg. 29-31.

²⁵ Marx, K. **O Capital – Crítica da Economia Política**. 8. ed. São Paulo: Difel, 1982. Pg. 408.

Capítulo 2

Da Crítica ao ensino e ao trabalho no Capitalismo

Se há, como demonstra Nogueira, uma tradição “pedagógica” que liga Marx e Engels aos socialistas utópicos (principalmente a Owen), tal ligação só foi possível porque ambos puderam analisar como tais idéias pedagógicas poderiam atingir as relações sócio-econômicas em torno das quais militavam.

Consideramos que foi da crítica ao ensino e ao trabalho tal qual observavam no século XIX que os autores puderam formular suas próprias idéias pedagógicas, as quais, embora encontrem certo fundamento nas intuições e experiências práticas dos socialistas utópicos, ganham um conteúdo completamente diferente das que circulavam nesse momento histórico.

O tema da crítica ao ensino aparece em Nogueira como uma “história da infância operária”. Em seu livro, com o apoio de textos de historiadores, são descritas as condições gerais de vida no século XIX para as crianças trabalhadoras, destacando as condições de ensino.

Pretendemos também apresentar as condições de ensino das crianças trabalhadoras, no entanto nos deteremos nas descrições e relatos que Engels faz em *A situação da classe trabalhadora*, alguns dos quais serviram a Marx na escrita de outros livros, como *O Capital*, sobretudo nos capítulos 8 e 13 do livro I, no qual aparecem diversos trechos dessa obra de Engels, de 1845.

Em seguida passaremos ao exame da crítica ao trabalho tal qual surge em Marx. Como é fácil de compreender, tal tema é central na obra do autor, seu estudo poderia, portanto, ocupar todo o nosso texto. Delinearemos somente os aspectos essenciais à crítica do trabalho apoiando-nos principalmente em alguns livros, como os *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*, *Trabalho Assalariado e Capital* e *A Ideologia Alemã*.

A exposição dessa crítica fundamentará a oposição que a tese de união do ensino com o trabalho produtivo apresenta em relação às condições gerais de vida da classe

trabalhadora, revelando assim sua dimensão histórica, que, em alguns aspectos, foi superada pelo próprio desenvolvimento da sociedade capitalista e, em outros, mantém sua atualidade.

2.1 Crítica do Ensino

A defesa da educação pública e gratuita para todas as crianças aparece já no *Manifesto do Partido Comunista* como uma medida prática a ser contraposta a sociedade burguesa do século XIX. Medida que denunciava a situação precária do ensino mesmo nos “países mais adiantados”. A educação dispensada às crianças das classes mais pobres era ultralimitada, seu oferecimento bastante reduzido.

Engels, estudando as condições de vida da classe operária na Inglaterra, vai ser enfático ao afirmar que a instrução é totalmente desprezada, que os capitalistas e seus governos pouco se preocupam com qualquer formação intelectual ou moral da população:

Se a burguesia só lhes deixa viver o estritamente necessário, não nos espantaremos ao constatar que só lhes concede o grau de cultura que o seu próprio interesse exige. E na verdade não é muito. Comparados com o número da população os meios de instrução são inacreditavelmente reduzidos. Os raros cursos dados durante a semana à disposição da classe trabalhadora só podem ser freqüentados por uma minoria reduzidíssima de pessoas e, além do mais, não valem nada. A maioria dos professores, operários aposentados e outras pessoas incapazes de trabalhar que só se dedicam ao ensino para poderem sobreviver, não possuem os conhecimentos suficientes para poder julgar, só suportam os inconvenientes. Em parte alguma existe freqüência escolar obrigatória. (...) De resto, muitas crianças trabalham durante toda a semana em casa ou nas fábricas não podendo freqüentar a escola. Porque as escolas noturnas, onde devem ir os que trabalham de dia, quase não têm alunos, estes não tiram delas proveito algum. Na verdade, seria pedir demasiado aos jovens operários que se estafaram durante doze horas, que ainda fossem à escola das 8 às 10 da noite. (...) É verdade que se organizaram cursos aos domingos, mas têm falta de professores e só podem ser úteis aos que já freqüentaram a escola durante a semana. O intervalo que separa um domingo do seguinte é demasiado longo para que uma

criança inculta não tenha esquecido na segunda lição o que aprendera oito dias antes no decurso da primeira. (...) No seu colossal orçamento de 55.000.000 de libras esterlinas, o governo previu apenas um ínfimo crédito de 40.000 libras esterlinas para a instrução pública; e se não fosse o fanatismo das seitas religiosas, cujos inconvenientes são tão importantes como os melhoramentos que introduz aqui e ali, os meios de instrução ainda seriam mais miseráveis²⁶

Nesse longo trecho, estão os principais aspectos da crítica ao ensino que Engels formula. Serão ao longo desse livro, *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, exemplificados e enriquecidos com argumentos.

O primeiro aspecto é o econômico: “o grau de cultura” depende do “interesse” da burguesia. De forma incipiente, há aí a condenação da maneira como o ensino é oferecido às classes trabalhadoras: limitada aos imperativos do capital. Engels vai se referir mais à frente a essa limitação ao falar de certas escolas noturnas, as “Mechanics’ Institutions”, onde “ensinam aí as ciências da natureza que distraem os operários da luta contra a burguesia, e dão-lhes talvez os meios de fazerem descobertas que tragam dinheiro aos burgueses [...]”²⁷. Na edição que utilizamos há uma nota que explica o que eram as tais “Mechanics’ Institutions”:

Escolas noturnas onde se dava aos operários uma formação geral e por vezes técnica. As primeiras foram fundadas em Glasgow (1823) e Londres (1824). No princípio dos anos 40, contavam-se na Inglaterra mais de 200 estabelecimentos deste gênero, principalmente nas cidades industriais do Lancashire e do Yorkshire. Naturalmente, a burguesia servia-se destas escolas para formar os operários qualificados de que necessitava e influenciá-los num sentido favorável aos seus interesses²⁸.

Outro aspecto relevante é o ideológico, o modo pelo qual a instrução é utilizada pelas seitas religiosas para inculcar nas crianças uma “formação dogmática”. Assim, Engels afirma que os anglicanos fundaram diversas escolas, as “National Schools”:

A consequência disso é que a religião, e precisamente o aspecto mais estéril da religião, a polêmica, se torna o ponto fundamental da instrução, e que a memória das crianças é saturada de dogmas incompreensíveis e distinções teológicas: logo que isso é possível, desperta-se a criança para o ódio sectário e para o espírito

²⁶ Engels, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Global, 1985. Pgs. 130-131.

²⁷ Ibidem, pg. 267.

²⁸ Ibidem, pg. 271.

fanático, enquanto que toda a formação racional, intelectual e moral é vergonhosamente negligenciada”²⁹ (grifo nosso).

As próprias escolas dominicais que, no plano pedagógico, são ineficazes, conforme afirma Engels, também constituíam extensão da pregação religiosa e não propiciavam qualquer elevação cultural de seus alunos, muitos dos quais, como relata Engels em outra parte do livro, mal sabiam ler a Bíblia.

Entretanto, ainda que no trecho escolhido a ideologia que se busca passar às crianças seja a religiosa, ela pode ser vinculada aos interesses da burguesia e de seu Estado, porque a religião também é um componente de sua dominação sobre a classe trabalhadora. Nas palavras de Engels,

[...] os operários já exigiram muitas vezes do parlamento uma instrução pública puramente laica, deixando a religião para os padres das diferentes seitas, mas ainda não encontraram um ministério que lhes tivesse concedido semelhante coisa. É normal! O ministro é o servo obediente da burguesia, e esta divide-se numa infinidade de seitas; mas cada seita só consente em dar ao trabalhador essa educação, que outro modo seria perigosa, se este, para além disso, for obrigado a tomar o antídoto que constituem os dogmas específicos desta seita. E hoje, enquanto estas seitas continuam a disputar a supremacia, a classe operária permanece inculta”³⁰.

Essa função perniciosa da instrução oferecida aos trabalhadores reafirma-se no mesmo parágrafo em que trata das “Mechanics’ Institutions”:

Ensina-se também economia política, cujo ídolo é a livre concorrência que ensina para o operário que não pode fazer nada mais razoável do que morrer de fome com uma calma resignação. Qualquer educação que aí ministrem tende a torná-lo dócil, servil relativamente à política e à religião reinantes, de tal modo que se transforma para o operário numa contínua exortação à obediência tranqüila, à passividade e à submissão ao seu destino³¹.

Não nos deteremos aqui mais sobre esses dois aspectos (o ideológico e o econômico) da escassa instrução fornecida aos trabalhadores, pois será objeto de análise do quarto capítulo. Vamos nos deter agora em dois outros aspectos do trecho apresentado no início. Um se refere à possibilidade de as crianças e trabalhadores em geral poderem

²⁹ Ibidem, pg. 131.

³⁰ Ibidem, pg. 131.

³¹ Ibidem, pg. 267.

freqüentar mesmo essas escassas escolas, e o outro, ao que podemos chamar de “qualidade” desse ensino.

Quanto à possibilidade de os trabalhadores estudarem, ela se apresenta limitada. Engels vai mostrar como o trabalho exaustivo e diário é um impeditivo ao ensino regular. Não conseguem freqüentar as aulas diariamente, pois o cansaço físico e mental depois de 10 até 16 horas de trabalho é muito grande.

Nos distritos de cerâmica [da indústria de cerâmica], asseguram-me que há um número importante de escolas que permitem que as crianças se instruem, mas como estas crianças vão desde muito cedo para a fábrica e aí tem de trabalhar muito tempo (freqüentemente doze horas ou mais), estão impossibilitadas de utilizá-las³².

Vai também dar inúmeros relatos de crianças trabalhadoras que dormiam durante as aulas que assistiam. Outro fator impeditivo é a retirada desde “a tenra idade” das crianças da escola para que possam trabalhar nas fábricas e nas minas. Afirma em diferentes passagens essa situação. Mostra como nos distritos carboníferos, onde o serviço é nas minas, as crianças começam a trabalhar a partir dos 8 anos, portanto,

[...] sua formação intelectual é totalmente negligenciada. Não podem freqüentar as escolas abertas durante a semana, as escolas noturnas e dominicais são ilusórias, os professores não têm qualquer valor. Só existe, portanto, um pequeno número de mineiros que sabem ler, e menos ainda que sabem escrever³³.

Nos distritos metalúrgicos, a situação não é muito diferente:

Ressalta o *Children's Employment Report* que em Birmingham mais de metade das crianças entre os cinco e os quinze anos não freqüentam nenhuma escola, e os que vão à escola mudam de estabelecimento freqüentemente, de maneira que é impossível dar-lhes uma sólida instrução, e que as crianças são retiradas muito cedo da escola para irem trabalhar³⁴.

Em outras cidades, relata os mesmos inconvenientes para o acesso das crianças à educação:

Nesta região [Sedgeley e nos seus arredores], o grau de instrução é incrivelmente baixo, metade das crianças nem sequer freqüenta a escola dominical e a outra metade das crianças só o faz com muita irregularidade; em comparação com outros distritos, muitos poucos sabem ler e escrevem pior ainda. Nada mais

³² Ibidem, pg. 234.

³³ Ibidem, pg. 282.

³⁴ Ibidem, pg. 227.

natural, visto que é entre sete e dez anos que as crianças começam a trabalhar, precisamente no momento em que seriam capazes de freqüentar a escola com aproveitamento, e os professores da escola de domingo – ferreiros ou mineiros – muitas vezes mal sabem ler, não sendo capazes de escrever o próprio nome³⁵.

Poderíamos ainda citar muitas outras passagens que expõem tal situação da instrução das crianças trabalhadoras. Nogueira, como dissemos, realiza um estudo mais aprofundado dessas condições de ensino no século XIX, no entanto, para os nossos objetivos tais trechos demonstram a visão que o autor tinha de tal situação. Ressalta-se a brutalização dos trabalhadores, os quais, submetidos às condições de existência, que eram miseráveis, “escolhiam” o trabalho extenuante em vez da instrução de si e de seus filhos.

Marx, em *O Capital*, vai destacar como atua essa “escolha” dos trabalhadores:

Temos de confessar que nosso trabalhador sai do processo de produção de maneira diferente daquela em que nele entrou. No mercado encontramos-lo como possuidor da mercadoria chamada força de trabalho, em face de outros possuidores de mercadorias, vendedor em face de outros vendedores. O contrato pelo qual vendeu sua força de trabalho ao capitalista demonstra, por assim dizer, preto no branco que ele dispõe livremente de si mesmo. Concluído o negócio descobre-se que ele não é nenhum agente livre, que o tempo em que está livre para vender sua força de trabalho é o tempo em que é forçado a vendê-la e que seu vampiro não o solta “enquanto houver um músculo, um nervo, uma gota de sangue a explorar”. Para proteger-se contra “a serpe de seus tormentos” têm os trabalhadores de se unir e como classe compeli-la a que se promulgue uma lei, que seja uma barreira social intransponível capaz de impedi-los definitivamente de venderem a si mesmos e sua descendência ao capital, mediante livre acordo que os condena à morte e à escravatura³⁶.

O último aspecto daqueles apresentados em Engels sobre a situação da instrução refere-se ao que modernamente chamamos de “qualidade” do ensino, isto é, as condições gerais em que o ensino é ministrado. Nesse ponto, Engels indica que o grande culpado pelas condições precárias das já reduzidas escolas é o Estado, que pouco tem feito para investir na instrução.

O extrato, citado no início, indica que o montante de recursos destinados à educação pública é escasso. Não há preocupação em oferecer uma “cultura” aos trabalhadores, pois,

³⁵ Ibidem, 229.

³⁶ Marx, K. *O Capital – Crítica da Economia Política*, ed. cit, pg. 344-345

na compreensão do autor, tal cultura poderia reverter contra o próprio Estado e a classe dos exploradores. Fora essa falta de investimento, que é o primordial na questão, o Estado não fez esforços para implementar leis que tornassem o ensino obrigatório e, quando o fez, como quando aprovou uma Lei de 1833 (entre outras medidas, estabelecia frequência obrigatória de, no mínimo, duas horas diárias a todas as crianças com idade inferior a 14 anos), não criou os mecanismos para fazer com que fosse cumprida. Engels escreve então em 1845, referindo-se a essa lei:

No que diz respeito à obrigatoriedade improvisada, pode-se dizer que ficou sem efeito, porque simultaneamente o governo não se preocupou em abrir escolas em boas condições. Os industriais contrataram operários aposentados aos quais enviam as crianças duas horas por dia, cumprindo assim a letra da lei, mas as crianças não aprendem nada³⁷.

O autor vai repetir ao longo do livro que a maior parte dos professores não eram qualificados para sua função, e que a própria atividade do magistério não era muito “respeitável”: nela estavam os aposentados de diferentes profissões, senhoras viúvas, e até “homens condenados por roubo”, todos eles com conhecimentos bastante duvidosos, muitos dos quais, como apontavam os relatórios a que teve acesso Engels, mal sabiam ler ou escrever.

Esses aspectos nos permitem identificar o modo como a crítica ao ensino constitui parte das formulações de Marx e Engels no campo educacional e explicam, em parte, “a origem da sua defesa – no quadro dos debates da Associação Internacional dos Trabalhadores – das palavras de ordem por um escola pública, obrigatória, gratuita e laica”³⁸. Contudo, é bom destacar a diferença entre o significados das bandeiras, reivindicações tais como aparecem nos textos dirigidos às organizações políticas das quais Marx e Engels participaram (Liga dos Comunistas e a AIT) e as formulações mais teóricas encontradas em outros livros.

Como Marx e Engels afirmam no Prefácio à edição Alemã de 1872 do *Manifesto Comunista*, as reivindicações devem ser atualizadas³⁹, as táticas de luta devem

³⁷ Engels, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**, ed. cit., pg. 195.

³⁸ Nogueira, M. A. **Educação, Saber, Produção em Marx e Engels**, ed. cit., pg. 85.

³⁹ “Apesar das condições terem se alterado consideravelmente nos últimos vinte e cinco anos, os princípios gerais desenvolvidos neste *Manifesto* conservam, grosso modo, ainda hoje toda a sua razão de ser (...) A aplicação prática desses princípios – o Manifesto deixa claro – dependerá sempre e em toda parte das circunstâncias históricas dadas”, in **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2005, pg. 13.

corresponder ao movimento histórico concreto, as palavras de ordem devem se adequar às condições da luta.

Queremos dizer, com isso, que o contexto histórico encontra-se presente na elaboração das idéias pedagógicas, mas as formulações propriamente ditas não se prendem a esse contexto (as décadas de 40 a 80 do século XIX), porque a gênese dessas formulações deve ser buscada na crítica à sociedade de classes, em particular, a sociedade burguesa.

A crítica ao ensino tem sua materialidade exposta a partir da situação de ensino na Inglaterra do século XIX. Evidencia-se aí que o acesso e a “qualidade” do ensino estão intimamente ligados ao desenvolvimento da sociedade capitalista: é fato que os países mais “adiantados” do capitalismo, hoje, tem um quadro muito diferente deste retratado por Engels e Marx. Mas os outros aspectos destacados, o econômico e ideológico, não podem ser reduzidos ao contexto de surgimento das formulações. A crítica transcende o contexto, porque é uma crítica do próprio ensino nas sociedades de classe.

Assim Engels se expressa:

Vemos o que a burguesia e o Estado fizeram pela educação e instrução da classe trabalhadora. Felizmente as condições em que esta classe vive proporcionam uma cultura prática, que não só substitui a ineficiência escolar mas destrói igualmente o efeito pernicioso das confusas idéias religiosas em que está mergulhada, que coloca os trabalhadores na cabeça do movimento nacional da Inglaterra. A necessidade ensina o homem a inventar e, o que é mais importante, a pensar e a agir (...) Se não sabe escrever, sabe falar e falar em público; se não sabe aritmética, sabe no entanto o suficiente para fazer, com base em noções de economia política, os cálculos para desmascarar e refutar um burguês partidário da abolição da lei dos cereais; se, apesar do esforço a que se entregam os padres, as questões celestiais permanecem bastante obscuras para ele, não podia estar mais esclarecido sobre as questões terrenas, políticas e sociais⁴⁰.

Há aí a visão de que o ensino não necessariamente precisa estar vinculado à instrução escolar, de que o ensino que interessa às classes trabalhadoras provém das relações sociais, da “necessidade”; visão que encontra certa ressonância na tese central do pensamento pedagógico dos autores: a tese da união do ensino com o trabalho produtivo, porque já é parte da vida do proletariado, o trabalho produtivo.

⁴⁰ Engels, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**, ed. cit, pg. 134.

Engels chega a afirmar que a falta de instrução escolar tem certos benefícios à classe trabalhadora:

A insuficiência da sua educação preserva-o dos preconceitos religiosos; não compreende e não se preocupa com isso, ignora o fanatismo de que a burguesia está prisioneira, e se professa alguma religião é apenas de um modo formal que nem sequer é teórico – na prática só vive para este mundo e procura ganhar nele direito de cidadania (...) E, tal como as condições de existência, a ausência de educação religiosa e de outra instrução contribui para tornar os trabalhadores mais desembaraçados, menos prisioneiros de princípios tradicionais e conservadores e de opiniões preconcebidas que o burguês⁴¹.

A educação tal como a praticada na sociedade de classe carrega os preconceitos que interessam à classe dominante, afastar-se, portanto, dessa educação tem certas vantagens, ainda que se mergulhe na ignorância certos aspectos da cultura e do conhecimento.

Porém, a própria ignorância em assuntos da cultura pode ser combatida pela organização da classe trabalhadora. É o que Engels afirma ao citar os chamados “institutos socialistas”, nos quais há uma “educação verdadeiramente proletária” e para os quais a “grande massa dos operários” dirige-se a fim de se educar nas

[...] discussões sobre as relações sociais, que a interessam diretamente (...). Além disso, as numerosas e concorridas conferências sobre assuntos científicos, estéticos e econômicos que se organizam muitas vezes em todos os institutos proletários, sobretudo nos institutos socialistas, demonstram que os operários também gostam de uma “educação séria”, desde que esta não esteja misturada com os interesses da burguesia⁴².

Como se vê, o ponto de vista do autor ultrapassa os limites de um determinado contexto histórico. Nesse sentido, a questão fundamental da crítica ao ensino é a possibilidade ou não de servir aos interesses da classe trabalhadora. No século XIX, não podia servir porque nem a ela a “massa proletária” podia ter acesso, mas também porque tal ensino organizava-se em torno de interesses distintos aos dela. A “influência da classe dominante” sobre a educação aparece no *Manifesto do Partido Comunista*, de 1848, entretanto, conforme afirmamos, o aspecto ideológico será tema de outro capítulo, o que é relevante apontar aqui, retomando a questão da diferença entre as reivindicações e formulações no interior da obra marxista, é que o “problema do ensino” não é resolvido

⁴¹ Ibidem, pg. 145.

⁴² Ibidem, pg. 267.

com a superação do contexto histórico descrito por Engels. A reivindicação da “escola pública, obrigatória, gratuita e laica”, assim como a formulação da “união do ensino com o trabalho produtivo”, conquanto vinculadas à situação do ensino em determinado contexto histórico, não podem ser compreendidas e, portanto, superadas apenas com a posterior expansão do ensino, sua universalização nos países mais desenvolvidos, como a Inglaterra ou França. Nos textos mais “agitativos”, de propaganda, dos autores, as bandeiras vinculadas ao ensino serviam de denúncia do contexto vivenciado pela classe operária e podem apresentar aspectos “envelhecidos”, mas, no conjunto da obra, as formulações acerca do ensino redimensionam-se no interior da crítica à sociedade de classes e às suas instituições. Característica que dá a tais formulações uma vitalidade, que não se perde ao longo de mais de um século, mas adquire uma significação mais precisa e permite uma interpretação contemporânea.

2.2 Crítica do Trabalho

Perseguir o conjunto de idéias acerca do trabalho em Marx e Engels já delongaria todo um estudo. Concepção fundamental do pensamento marxista, o trabalho, como afirma Manacorda, é dual, assume em algumas partes da obra uma “expressão negativa” e, em outras, adquire o estatuto de “manifestação vital do ser”. Compreender tal “antinomia lógica”, conforme denomina o autor citado, é salutar para avançar no entendimento da tese pedagógica dos dois pensadores.

Para tanto, vamos subdividir o estudo dessa parte detalhando a forma pela qual o trabalho aparece em alguns dos textos de Marx.

2.2.1 O trabalho em A Ideologia Alemã

Manacorda afirma que é em *A Ideologia Alemã* que o trabalho assume tão somente uma expressão negativa. De fato, a concepção de trabalho é predominantemente negativa. No entanto, há de se ressaltar que é nessa obra que um esboço do desenvolvimento histórico da sociedade humana se apresenta, tendo como ponto de partida a diferenciação do homem em relação ao animal. Diferenciação que se manifesta através da produção dos próprios meios de existência, isto é, através do trabalho.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência pela religião ou por tudo o que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse salto é condicionado por sua constituição corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material⁴³.

Alguns parágrafos depois, os autores explicam:

Da maneira como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem⁴⁴.

Claramente definida, nessas linhas, está a concepção de que é o trabalho que forja o homem enquanto “espécie humana”, como “ser genérico”, como diria nos *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*. Fundamento do humano, o trabalho é, ao longo da história, aspecto constitutivo dos indivíduos. Esteve presente na origem e manifesta-se ainda hoje e sempre. Não é algo de que o homem pode apartar-se, livrar-se, justamente porque qualquer separação do trabalho é a separação com sua própria humanidade, e por consequência como o seu “ser social”:

A produção da vida, seja da própria vida pelo trabalho, seja a de outros, pela procriação, nos aparece a partir de agora como dupla relação: de um lado, como relação natural, de outro, como relação social – social no sentido em que se compreende por isso a cooperação de vários indivíduos, em quaisquer condições, modo e finalidade⁴⁵.

É evidente que, se o trabalho apresenta essa positividade para a História humana, algo necessário no interior dessa própria História ocorreu para que o trabalho assumisse um caráter negativo. A transformação do trabalho não é o autodesenvolvimento do conceito de trabalho, como poderia aparecer numa filosofia hegeliana, mas o processo real pelo qual os

⁴³ Marx, K. & Engels, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2004. Pg. 44.

⁴⁴ Ibidem, pg. 45.

⁴⁵ Ibidem, pg. 55.

homens tiveram que produzir os seus meios de existência, e adquiriram a consciência das relações que mantinham com os demais membros da sociedade.

Esse início é tão animal quanto a própria vida social nessa fase: trata-se de simples consciência gregária (...) Essa consciência gregária ou tribal desenvolve-se e aperfeiçoa-se posteriormente em razão do crescimento da produção, do aumento das necessidades e do aumento populacional, constituindo este último a base dos dois primeiros. E desse modo se desenvolve a divisão do trabalho (...) [que] só vai efetivamente se tornar divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre o trabalho material e o espiritual⁴⁶.

Mais à frente, apoiando-se nessa formação histórica, os autores mostram a origem da degradação do trabalho:

[...] com a divisão do trabalho, é dada a possibilidade, mas ainda, a realidade, de que a atividade espiritual e a material (a fruição e o trabalho, a produção e o consumo), acabam sendo destinados a indivíduos diferentes; e a possibilidade de não entrarem esses elementos em conflito está unicamente no fato de que a divisão do trabalho possa ser novamente suprimida⁴⁷.

Reafirmam isso em outras palavras:

A divisão do trabalho [...] envolve ao mesmo tempo a distribuição, e, com efeito, a distribuição desigual, quantitativa e qualitativamente, do trabalho como de seus produtos [...] Além do que, divisão do trabalho assim como propriedades privadas, são expressões idênticas: pois na primeira se enuncia em relação à atividade aquilo que se enuncia na última em relação ao produto dessa atividade⁴⁸.

Vemos assim que o texto de *A Ideologia Alemã* é elucidativo do ponto de vista das origens da degradação do trabalho, daí seu caráter predominantemente negativo. Posto que essa expressão negativa do trabalho não tem sua gênese na vontade dos homens, ou no modo como o apreendem, na sua subjetividade, a negatividade do trabalho não é caráter exclusivo ou fundamental dele, mas nasce das condições históricas, nas quais predomina a necessidade e os meios de existência são escassos.

A negatividade do trabalho provém, desse modo, do produto das necessidades históricas, isto é, da divisão das atividades laboriosas do homem. A divisão do trabalho é

⁴⁶ Ibidem, pg. 57.

⁴⁷ Ibidem, pg. 58.

⁴⁸ Ibidem, pg. 59.

essencialmente negativa, pois é o resultado das privações humanas, do modo como os homens produzem seus meios de existência. A propriedade privada aparece assim como a cristalização dessa divisão; a força estranha que aparece aos homens e os domina, quando ela própria é a expressão de um tipo histórico de trabalho, o trabalho fragmentado, dividido nas esferas intelectual e manual.

Tais considerações nos levam a crer que, antes de ser “sempre e somente expressão negativa” (nas palavras de Manacorda), é, em *A Ideologia Alemã*, que o trabalho assume integralmente o estatuto de “manifestação vital do ser”. Desloca-se essa negatividade da constituição do “trabalho” para atribuí-la quase que exclusivamente à “divisão do trabalho”.

Tal ponto de vista nos parece patente no trecho a seguir:

Por isso, desde o momento em que o trabalho começa a ser dividido, cada um dispõe de uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual não pode sair; o homem é caçador, pescador, pastor ou crítico crítico, e aí permanecerá caso não queira perder seus meios de sobrevivência – já na sociedade comunista, onde o indivíduo não tem uma única atividade, mas pode aprimorar-se no ramo que o satisfaça, a produção geral é regulada pela que me dá a possibilidade de hoje fazer determinada coisa, amanhã outra, caçar pela manhã, pescar à tarde, criar animais ao anoitecer, criticar depois do jantar, segundo meu desejo, sem jamais me tornar caçador, pescador, pastor ou crítico. Essa fixação da atividade social, essa consolidação de nosso próprio produto em um poder objetivo superior a nós mesmos, além do nosso controle, em contradição com as nossas expectativas e que reduz a nada nossos cálculos, é um dos momentos principais do desenvolvimento histórico que tivemos até aqui ⁴⁹.

Fica claro que a condenação que os autores fazem não se dirige ao trabalho propriamente dito, mas à sua divisão, à “fixação da atividade social”. Quando vêm a sociedade comunista, não a vêm sem o trabalho, mas sem tal divisão.

Entendemos assim que as diferentes passagens do texto que indicam a necessidade de suprimir o trabalho tem uma dupla característica: apontam, por um lado, para o poder opressivo que a divisão do trabalho criou sobre os homens.

[A oposição entre a cidade e o campo] é a expressão mais explícita da subordinação do indivíduo à divisão do trabalho, a uma determinada atividade que lhe é imposta (...) O trabalho é igualmente aqui o dado fundamental, o poder

⁴⁹ Ibidem, pgs. 59-60.

sobre os indivíduos, e enquanto existir esse poder existirá também propriedade privada⁵⁰.

O trecho esclarece que esse poder que deve ser destruído produz a propriedade privada, e “enquanto existir esse poder existirá também propriedade privada”. Ora, não foi o trabalho que criou as bases históricas da propriedade, mas a divisão do trabalho que o fez, afinal, propriedade privada e divisão do trabalho são “expressões idênticas”.

Por outro lado, a idéia da supressão do trabalho, é a idéia da supressão do modo como o trabalho se constituiu historicamente a partir da divisão. É a afirmação da necessidade de suprimir o trabalho assalariado: “em vez deste lema conservador: ‘Um salário justo por uma jornada de trabalho justa!’, deverá inscrever na sua bandeira esta divisa revolucionária: ‘Abolição do sistema de trabalho assalariado’”⁵¹, porque essa é a forma histórica que o trabalho assumiu na sociedade capitalista. E também a afirmação de suprimir o trabalho alienado, uma vez que esse trabalho alienado é a manifestação da sociedade dividida em classes.

Da relação da propriedade privada com o trabalho alienado percebe-se ainda que a emancipação da sociedade quanto à propriedade privada, à servidão, adquire a forma política da emancipação dos trabalhadores; não na acepção de que somente está implicada a emancipação dos últimos, mas porque tal emancipação inclui a emancipação da humanidade como totalidade, uma vez que toda a servidão humana se encontra envolvida na relação do trabalhador com a produção e todos os tipos de servidão se manifestam exclusivamente como alterações ou conseqüências da referida relação⁵².

Nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* de onde extraímos esse último trecho, e que também foi escrito no começo da década de 40 como *A Ideologia Alemã*, há uma passagem na qual Marx expõe de forma clara que o trabalho não vai ser reduzido ou suprimido, mas antes estendido ao conjunto da sociedade: “[Na sociedade comunista] o papel do trabalhador não é eliminado, mas estende-se a todos os homens”⁵³.

Resulta daí que a revolução comunista defendida por Marx e Engels busca transformar a forma dessa atividade, que é o trabalho, restituindo-lhe seu estatuto de

⁵⁰ Ibidem, pg. 83.

⁵¹ Marx, K. *Salário, Preço e Lucro* in: **Trabalho Assalariado e Capital & Salário Preço e Lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2006. Pg. 142.

⁵² Idem. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003. Pg. 121.

⁵³ Ibidem, pg. 136.

manifestação vital do ser, por isso, destrói não propriamente o trabalho, mas o modo como se constituiu a partir de sua divisão.

[...] nas revoluções do passado a forma de atividade se mantinha invariável, e buscava-se somente obter uma outra forma de distribuição dessa atividade, uma nova divisão do trabalho entre outras pessoas, ao passo que a revolução comunista é conduzida em oposição ao modo anterior de atividade, pois suprime o trabalho⁵⁴.

As revoluções anteriores não puderam acabar com a divisão do trabalho, mantiveram-na sob forma diferente, mais social e menos natural. É preciso, pois, destruir a divisão do trabalho, o que significa suprimir o produto moderno dessa divisão, que é o trabalho assalariado, alienado.

Aliás, a possibilidade de destruir a divisão do trabalho só é dada historicamente a partir do trabalho moderno, do trabalho assalariado. Primeiro, enquanto fator objetivo, revela que a divisão do trabalho perdeu todo o caráter natural, visto que o trabalho servil ou escravo ainda está ligado fundamentalmente à terra:

O trabalho é ainda só uma alienação determinada, particular, do homem, da mesma maneira que o seu produto se concebe também como uma determinada riqueza – que se atribui mais à natureza do que ao próprio trabalho. A terra contempla-se aqui como algo natural ainda independente do homem, não como capital, isto é, como um momento do próprio trabalho. Pelo contrário, o trabalho surge como um momento da natureza⁵⁵.

Segundo, enquanto fator subjetivo, ou seja, fator que modifica a consciência que os trabalhadores assalariados têm dessas relações de produção modernas em relação à consciência dos trabalhadores das épocas anteriores.

[...] encontra-se ainda entre os artesãos da Idade Média um interesse por seu trabalho particular e pela habilidade em exercê-lo, que podia atingir até um certo sentido artístico. É também por isso que cada artesão, no feudalismo, se entregava totalmente ao seu trabalho, ao qual mantinha uma agradável relação de submissão e ao qual estava muito mais subordinado do que o trabalhador moderno, que é indiferente em relação ao seu trabalho⁵⁶.

⁵⁴ Marx, K. & Engels, F. **A ideologia alemã**, ed. cit, pg. 106.

⁵⁵ Marx, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**, edit. cit, pg. 133.

⁵⁶ Marx, K. & Engels, F. , op. cit., pg. 86.

É assim que o trabalhador assalariado, produto da atual divisão do trabalho, pode concluir que “as relações com o capitalista se fazem insuportáveis (...) mas igualmente o seu próprio trabalho”⁵⁷.

Para encerrar essa exposição da concepção de trabalho em *A Ideologia Alemã*, vamos destacar o aspecto “positivo” do trabalho mesmo na sua forma histórica “negativa”, contrapor dessa forma “a atividade em si” à sua expressão negativa.

À medida que a divisão do trabalho se desenvolve e a acumulação aumenta, mais se torna aguda a fragmentação. O próprio trabalho só pode subsistir sob o pressuposto dessa fragmentação.

Aqui, pois, surgem dois fatos. O primeiro é que as forças produtivas aparecem como totalmente independentes e separadas dos indivíduos, como um mundo apartado ao lado deles. O que se fundamenta no fato de que os indivíduos, dos quais as forças produtivas se compõem, existem como indivíduos separados e em oposição mútua, ao passo que, por outro lado, essas forças só são forças reais no intercâmbio desses mesmos indivíduos. Por um lado, então, temos uma totalidade de forças produtivas que adquiriram como que uma forma objetiva e que, para os próprios indivíduos, não são mais suas próprias forças, mas as da propriedade privada e, por isso mesmo, são apenas as forças dos indivíduos enquanto proprietários privados. Em nenhum período anterior as forças produtivas haviam tomado essa forma indiferente para as trocas dos indivíduos enquanto indivíduos, porque suas próprias trocas eram ainda limitadas (...)

O trabalho, única conexão que os indivíduos ainda mantém com as forças produtivas e com a sua própria existência, perdeu para eles toda a aparência de atividade de si mesmos e só conserva sua vida atrofiando-a⁵⁸.

Fundamental nessa maneira de encarar o trabalho é que, na medida em que este se torna a “única conexão” com as forças produtivas, e estas se compõem dos próprios indivíduos vivos e só são “forças reais” quando estão em intercâmbio entre eles, o trabalho torna-se também a conexão do indivíduo consigo mesmo e com os membros da sociedade. Embora Marx e Engels afirmem que o trabalho, hoje, é “atividade de si negativa”, é pelo trabalho que o indivíduo mantém a “atividade de si”, sua manifestação vital. Essa é uma conclusão cara para nós porque significa que as transformações sociais originadas mesmo por uma Revolução Socialista não podem de um só golpe transformar o trabalho, tal como

⁵⁷ Ibidem, pg. 96.

⁵⁸ Ibidem, pgs. 102-103.

se constituiu historicamente, mas podem retirar-lhe seu caráter mais degradante que é constituir-se como trabalho não para si, mas para um outro estranho. O que significa dizer que a Revolução deve destruir as amarras que prendem as forças produtivas: a propriedade privada dos meios de produção. Entretanto, o trabalho manterá seu caráter de manifestação vital do ser e, uma vez que a conexão com “as forças produtivas e com sua própria existência” já está colocada, ele pode ser desenvolvido na sua positividade. Esse modo de encarar o trabalho, mesmo no capitalismo, justifica o que posteriormente Marx afirmará ser o aspecto progressivo do sistema de fábricas para a educação das crianças. Justifica assim o que mais tarde, em outras obras, se definirá como a tese da união do ensino com o trabalho produtivo.

Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todas as crianças 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 desenvolvidos⁵⁹.

2.2.2 O trabalho nos “*Manuscritos Econômicos-Filosóficos*”, no “*Trabalho Assalariado e Capital*” e no “*Salário, Preço e Lucro*”

Como já nos detivemos em *A Ideologia Alemã*, não discorreremos sobre o conjunto de reflexões que as obras dessa seção trazem à concepção de trabalho. Com efeito, apenas ilustraremos alguns aspectos das idéias já apresentadas, reforçando alguns pontos só mencionados.

É nos *Manuscritos Econômicos-Filosóficos* e no *Trabalho Assalariado e Capital* (bem como no *Salário, Preço e Lucro*) que o trabalho é apresentado em sua forma histórica atual, isto é, como trabalho assalariado e trabalho alienado. Como já dissemos, o trabalho alienado está associado à existência da propriedade privada dos meios de produção e à divisão do trabalho, portanto, ele é um pressuposto do trabalho assalariado. O trabalho

⁵⁹ Marx, K. *O Capital – Crítica da Economia Política*, t. 1, ed. cit., pg. 554.

escravo pode, a seu turno, ser considerado um trabalho alienado na medida em que o produto não pertence ao produtor, mas a um não-produtor. O mesmo pode ser dito sobre o trabalhador moderno, que têm parte da sua força de trabalho não paga pelo capitalista, que é um não-trabalhador. Em ambos, já são pressupostos a divisão do trabalho e a propriedade privada. Mas, como se pode perceber, a alienação do trabalho é um aspecto mais geral que existe nas diferentes formas que assume o trabalho.

Analizamos o ato de alienação da atividade prática humana, o trabalho, segundo dois aspectos: 1) A relação do trabalhador com o produto do trabalho como a um objeto estranho que o domina. Tal relação é ao mesmo tempo a relação com o mundo externo sensível, com os objetos naturais, assim como com um mundo estranho e hostil; 2) A relação do trabalho com o ato da produção dentro do trabalho. Tal relação é a relação do trabalhador com a própria atividade assim como com alguma coisa estranha, que não lhe pertence, a atividade como sofrimento (passividade), a força como impotência, a criação como emasculação, a própria energia física e mental do trabalhador, a sua vida pessoal – e o que será a vida senão atividade? – como uma atividade dirigida contra ele, independente dele, que não lhe pertence. Essa é a auto-alienação, em contraposição com a acima mencionada alienação da coisa⁶⁰ (grifo do autor).

Ao lado dessas duas determinações, haveria uma terceira, ligada à especificidade do homem enquanto ser genérico.

O animal identifica-se prontamente com a sua atividade vital. Não se diferencia dela. É a sua própria atividade. Mas o homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência. Possui uma atividade vital lúcida. Ela não é uma deliberação com a qual ele imediatamente coincide. A atividade vital lúcida diferencia o homem da atividade vital dos animais. Só por esse motivo é que ele é um ser genérico. Ou então, só é um ser lúcido, ou melhor, a sua vida é para ele um objeto, porque é um ser genérico. Exclusivamente por este motivo é que a sua atividade surge como atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação, uma vez que o homem, enquanto ser lúcido, transforma a sua atividade vital, o seu ser, em simples meio de sua existência⁶¹ (grifo do autor).

O trabalho aliena-se na medida em que: a) o resultado do trabalho não pertence ao próprio trabalhador; b) quando o próprio ato de trabalhar é uma atividade estranha às

⁶⁰ Idem. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**, edit. cit, pg. 115.

⁶¹ Ibidem, pg. 116.

necessidades do homem; e c) quando o trabalho, manifestação da atividade vital do ser genérico, transforma-se de fim consciente, “lúcido”, em meio (de existência).

Essas três determinações do trabalho alienado provocam no homem dois outros tipos de alienação: a alienação de si mesmo e de si para com os outros homens.

[o trabalho alienado] aliena do homem o próprio corpo, assim como a característica externa, a sua vida intelectual, a sua vida humana.

[...] Quando o homem se contrapõe a si mesmo, entra do mesmo modo em oposição com os outros homens. O que se constata na relação do homem com o seu trabalho, com o produto do seu trabalho e com si mesmo, constata-se também com a relação do homem com os outros homens, bem como com o trabalho e com o objeto do trabalho dos outros homens ⁶² (grifo do autor).

A possibilidade de se destruir o trabalho alienado é dado pela relação que este mantém com a propriedade privada. Conforme dissemos no início da seção, o trabalho alienado pressupõe a propriedade privada. Como afirma Marx, a apreensão do conceito de “trabalho alienado” nasce da observação do desenvolvimento da propriedade privada, no entanto esta seria a consequência e não a causa do próprio trabalho alienado:

[...] embora a propriedade privada apareça como o fundamento, a causa do trabalho alienado, constitui antes a consequência deste último, da mesma maneira que os deuses são essencialmente, não a causa, mas o produto dos absurdos da inteligência humana. Entretanto, num estágio seguinte, há influência mútua⁶³.

Como se pode observar, a existência da propriedade privada é a negação de qualquer outra forma de trabalho, porque constituiu ao longo da história o local apropriado à sua alienação. A propriedade privada é assim “de uma lado, o produto do trabalho alienado e, por outro, (...) o meio pelo qual o trabalho se aliena, a realização da alienação”⁶⁴ (grifo do autor).

Como, ao mesmo tempo, tornou-se produto e meio, é na luta contra a propriedade privada que o trabalho pode se libertar. Porque a propriedade privada moderna contém uma dupla relação: “relação da propriedade privada como trabalho” e “relação da propriedade privada como capital”, essa dupla relação indica aos homens que a propriedade privada é a manifestação pura e simples do trabalho humano, despojado de qualquer característica

⁶² Ibidem, pg. 118.

⁶³ Ibidem, pg. 120.

⁶⁴ Ibidem, loc. cit.

natural. Assim, a propriedade privada tornou-se uma relação econômica, de intercâmbio entre os homens, não estando ligada diretamente à natureza (à terra) – pois é produto do trabalho humano alienado –, nem a qualquer valorização social porque “o mesmo capital continua a ser idêntico nas mais diversas condições naturais e sociais”⁶⁵.

Trata-se, portanto, na moderna propriedade privada, desvinculada dos seus laços com o solo (com o modo de produção feudal), da manifestação direta de um tipo particular de trabalho, o trabalho assalariado. O trabalho elevado à “indiferença”, sem um sentido social, chegando “à plena existência para si mesmo”. Trabalho alienado em seu mais alto grau, o trabalho assalariado é o verdadeiro responsável pela grande indústria:

Mas o indispensável desenvolvimento do trabalho é a indústria colocada em marcha, constituída como tal para si, e o capital mobilizado.

(...)

Com a transformação do servo em trabalhador livre, ou seja, em assalariado, também o proprietário agrário se converte em senhor da indústria, em capitalista”⁶⁶.

Como expressão do trabalho alienado em seu último estágio, a propriedade privada moderna nasceu para não existir. Ao contrário dos modos de produção anteriores, ela não traz em si mais nenhuma possibilidade de transformação, representa a “solução” da contradição em que trabalho se enredou ao longo da história.

Das condições de superação do trabalho alienado em geral, ligadas à necessidade de supressão da propriedade privada, bem como das teses políticas que decorrem dessas concepções, vamos tratar mais detidamente no quinto capítulo, em que a idéia da revolução comunista é melhor trabalhada.

Falta considerar em *Trabalho Assalariado e Capital* e no *Salário, Preço e Lucro*, qual é o estatuto do trabalho moderno – a forma atualizada do trabalho alienado.

Por “uma série de processos históricos que resultaram na decomposição da unidade original existente entre o homem trabalhador e seus instrumentos de trabalho”⁶⁷, um grupo de homens se encontra desprovido de qualquer meio de existência, a não ser a sua capacidade física e mental de trabalhar. Porque precisa se alimentar, se vestir, e também em

⁶⁵ Ibidem, pg. 125.

⁶⁶ Ibidem, pg. 126.

⁶⁷ Idem. *Salário, Preço e Lucro* in: *Trabalho Assalariado e Capital & Salário Preço e Lucro*, ed. cit., pg. 111.

determinada fase histórica, se educar, além de outras necessidades reais ou imaginárias, vende essa sua capacidade de trabalho. Dispõe assim da sua força de trabalho por algumas horas do dia a quem possa pagar-lhe um salário. Não recebe pela totalidade das horas trabalhadas, ou pelo total de sua produção, mas por aquilo que foi acordado através do “mercado de trabalho”. Contraditoriamente, aliena o seu trabalho, sem renunciar à sua propriedade:

Tem sempre de manter sua força de trabalho como sua propriedade, sua própria mercadoria, o que só consegue, se a ceder ao comprador apenas provisoriamente, por determinado prazo, alienando-a sem renunciar a sua propriedade sobre ela⁶⁸.

O vendedor da força de trabalho, o trabalhador, aliena uma parte de si ao comprador, ao capitalista, ou melhor, ao capital. O capital precisa dessa parte alienada, que é o trabalho vivo, para se constituir enquanto capital: “O capital pressupõe, portanto, o trabalho assalariado; o trabalho assalariado pressupõe o capital. Um é condição do outro; eles se criam mutuamente”⁶⁹.

Ao contrário do trabalho servil ou escravo, o trabalho assalariado pressupõe relações “livres”, isto é, feitas de comum acordo entre as partes, pressupondo assim o mercado e o intercâmbio das mercadorias. Mas o “voluntarismo” dessa relação entre homens “livres” nasce de uma falsa aparência.

Essa falsa aparência distingue o trabalho assalariado das outras formas históricas do trabalho. Dentro do sistema de trabalho assalariado, até o trabalho não remunerado parece trabalho pago. Ao contrário, no trabalho escravo, parece ser trabalho não remunerado até a parte do trabalho que se paga. Claro que, para poder trabalhar, o escravo tem de viver, e uma parte de sua jornada de trabalho serve para repor o valor de seu próprio sustento. Mas como entre ele e seu senhor não houve trato algum, nem existe entre eles qualquer ato de compra e venda, todo o seu trabalho parece ser gratuito.

Tomemos, por outro lado, o servo camponês, tal como existia – quase diríamos – ainda ontem mesmo, em toda a Europa oriental. Esse camponês, por exemplo, trabalhava 3 dias para si, na sua própria terra, ou na que lhe havia sido atribuída; nos 3 dias seguintes, realizava um trabalho compulsório e gratuito na propriedade de seu senhor. Como vemos, aqui as duas partes do trabalho – a paga e a não paga – aparecem visivelmente separadas no tempo e no espaço; e os

⁶⁸ Idem. **O Capital – Crítica da Economia Política**, t. 1, ed. cit., pg. 188.

⁶⁹ Idem. *Trabalho Assalariado e Capital* in: **Trabalho Assalariado e Capital & Salário Preço e Lucro**, ed. cit., pg. 50.

nossos liberais indignavam-se moralmente ante a idéia vergonhosa de obrigar um homem a trabalhar de graça⁷⁰.

O capitalista não obriga ninguém a trabalhar para ele, por isso a aparência de liberdade do mercado, mas, porque detém todos os meios de produção da sociedade em suas mãos, não dá nenhuma outra escolha ao trabalhador. O capital aparece assim como necessário ao trabalho, quando a realidade é oposta.

O capital não consiste no fato de o trabalho acumulado servir ao trabalho vivo como meio para nova produção. Consiste no fato de o trabalho vivo servir ao trabalho acumulado como meio para manter e aumentar o seu valor de troca⁷¹.

Diante dessa situação de opressão e exploração, o trabalho só pode se afigurar ao trabalhador como um “martírio”. O trabalho assalariado reafirma a alienação do trabalho, na medida em que o transforma em simples meio de satisfação de outras necessidades.

A força de trabalho em ação, o trabalho, é a própria atividade vital do operário, a própria manifestação da sua vida. E é essa atividade vital que ele vende a um terceiro para se assegurar dos meios de vida necessários. A sua atividade vital é para ele, portanto, apenas um meio para poder existir. Trabalha para viver. Ele nem sequer considera o trabalho como parte da sua vida, é antes um sacrifício da sua vida (...) E o operário – que, durante 12 horas tece, fia, perfura, tornea, constrói, cava, talha a pedra e a transporta etc. – valerão para ele essas 12 horas de tecelagem, de fiação, de trabalho com arco de pua, ou com o torno, de pedreiro, ou escavador, como manifestação da sua vida, como sua vida? Ao contrário. A vida para ele, começa quando termina essa atividade, à mesa, no bar, na cama⁷².

E ainda:

Assim, chega-se à conclusão de que o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano, animal⁷³.

Já afirmamos que a superação do trabalho alienado está relacionada à propriedade privada, à sua abolição na atual sociedade capitalista. O trabalho assalariado, que é a forma superior e “repugnante” da alienação do trabalho, coloca a questão dessa superação como

⁷⁰ Idem. *Salário, Preço e Lucro* in: **Trabalho Assalariado e Capital & Salário Preço e Lucro**, ed. cit., pg. 117.

⁷¹ Idem. *Trabalho Assalariado e Capital* in: **Trabalho Assalariado e Capital & Salário Preço e Lucro**, ed. cit., pg. 49.

⁷² Ibidem, pg. 36-37.

⁷³ Idem, **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**, ed. cit, pg. 114-115.

possibilidade objetiva, porque, se ao trabalhador individual ele aparece como “meio de existência”, ao conjunto da sociedade ele reaparece como um fim em si mesmo, um fim humano. O trabalho, no interior do modo de produção capitalista, desenvolveu as forças produtivas para além das necessidades imediatas da sociedade. Desenvolveu-as de tal modo que as despojou de necessidades naturais. Se se conserva até hoje tais necessidades, e o trabalho se mantém essencialmente como meio de existência, isso se deve às relações sociais (de produção), nas quais o capital controla de forma artificial as forças produtivas já constituídas, contendo-as e desenvolvendo-as apenas unilateralmente.

Disso decorre que, aliada à necessidade de romper tais relações de produção, o que só se pode conseguir através da revolução, a reintegração das condições subjetivas e objetivas do trabalho é a possibilidade real a partir da etapa histórica iniciada pelo trabalho assalariado.

A partir dessa reflexão, retomamos aqui a tese da união do ensino com o trabalho produtivo, porque supomos que nessa tarefa histórica de reintegração dessas condições, o sentido mais profundo da tese revela-se.

Segundo afirmamos na seção anterior, mesmo no capitalismo, o trabalho, ainda que na sua expressão negativa, é a manifestação vital do ser. Mesmo em sua forma alienada, o trabalho é a conexão com o conjunto de forças que ele e a sociedade criaram. Na atual sociedade burguesa, o capital, que aparece de forma onipotente diante do trabalho assalariado, não pode, a não ser que recuse a sua própria existência, prescindir do trabalho, do trabalho vivo dos homens.

Resulta daí que o trabalho já se afigura ao homem como uma condição objetiva de sua existência material, é a objetivação de suas necessidades, expressão delas. A transformação que precisa transcorrer no percurso das transformações revolucionárias é a objetivação de sua liberdade. Tal objetivação se realiza na atividade do trabalho. O trabalho tomado como manifestação de si, como um fim fixado pelo próprio indivíduo é a realização e a objetivação desse indivíduo, como Marx dirá nos *Grundrisse*⁷⁴.

Essa “dupla” objetivação decorre do caráter do homem. Ele é um ser natural, mas também o é humano, como afirmará o autor na *Crítica da dialética e da filosofia de Hegel*.

⁷⁴ Cf. Marx, K. **Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política (Grundrisse) 1857-1858**, volume 2, 12 Ed. Siglo Veintiuno Editores: México, 1989. Pg. 118-125

Mas o homem não é exclusivamente um ser natural; é um ser natural humano; ou melhor, um ser para si mesmo, por consequência, um ser genérico, e como tal tem de legitimar-se e expressar-se tanto no ser como no pensamento. Deste modo, nem os objetos humanos são objetos naturais, como eles se apresentam diretamente, nem o sentido humano, tal como é imediata e diretamente dado, constitui a sensibilidade humana, a objetividade humana. Nem a natureza objetiva, nem a natureza subjetiva se apresentam prontamente ao ser humano numa forma adequada. E assim como tudo o que é natural deve ter a sua origem, também o homem tem o seu processo de gênese, a história, que no entanto para ele constitui um processo consciente e que assim, como ato de origem com consciência, se transcende a si próprio⁷⁵ (grifos do autor).

Como se vê, a reintegração das condições objetivas e subjetivas do trabalho não “se apresenta prontamente ao ser humano numa forma adequada”, é preciso um processo histórico, um processo histórico “com consciência”. Para que o trabalho assuma esse caráter de fim em si mesmo (humano) é preciso que, superados os obstáculos das condições materiais, isso se expresse em seu pensamento. Acreditamos que tal expressão e “legitimação” é também o objetivo das diferentes formulações que Marx e Engels buscaram dar à idéia da união do ensino com o trabalho produtivo.

A possibilidade de, no interior do próprio processo de trabalho, o homem compreender teórica e praticamente a manifestação de si, foi entrevista através de tal idéia. Porque compreender teórica e praticamente a sua “origem”, a sua atividade vital, é também transcendê-la. O ensino aliado ao trabalho pode permitir esse salto na compreensão da atividade humana. Aliás, daí compreendemos na sua significação mais profunda o que Marx prenuncia como a educação do futuro, que permite elevar tanto a produção social, como desenvolver plenamente os seres humanos.

A realização e objetivação do seres humanos ocorre na atividade do trabalho e essa atividade só é expressão da liberdade humana quando é um objetivo humano, quando o homem pode teórica e praticamente dispor das capacidades manuais e intelectuais que constituem o trabalho e, portanto, o constituem enquanto “ser natural humano”. Enfim, quando “o seu produto objetivo confirma apenas a sua atividade objetiva, a sua atividade como atividade de um ser objetivo, natural”⁷⁶.

⁷⁵ Idem, **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**, ed. cit, pg. 183.

⁷⁶ Ibidem, pg. 182.

Capítulo 3

As forças intelectuais da produção

Na seção “O reino da Liberdade”, do segundo capítulo de *Marx e a pedagogia Moderna*, Manacorda vai expor o modo como compreende a relação entre a educação e a ciência e a possibilidade de superar a divisão social do trabalho, a divisão entre trabalho manual e intelectual:

[...] a escola não pode configurar-se de outro modo senão como processo educativo onde coincidem ciência e trabalho; uma ciência não só especulativa mas também operativa porque em ser operativa se resume o que tem de especificamente humano: a capacidade de domínio sobre a natureza; um trabalho destinado não a adquirir uma habilidade parcial de tipo artesanal, mas a coordená-lo, dentro do possível, pelo menos em perspectiva, com a tecnologia da fábrica, quer dizer, da mais moderna forma de produção. Como traduzir isto em opções e determinações pedagógicas concretas, tanto para a ciência como para o trabalho (e ainda que no processo laboral, enquanto processo entre o homem e a natureza, os elementos simples permaneçam idênticos), não foi esclarecido por Marx, nem é questão para se levantar neste trabalho. Marx simplesmente proporcionou uma indicação, ou melhor, constatou uma exigência objetiva; mas com tais características que fundamenta a sua “pedagogia” em bases diferentes de todas as outras, que também se referem ao trabalho⁷⁷.

O que está dito aí e o que buscamos demonstrar no capítulo anterior evidencia que a tese de união do ensino com o trabalho produtivo não é tão somente uma proposta “alternativa”, em resposta às condições de trabalho e ensino tal qual as vivenciadas pelas classes trabalhadoras no século XIX. Propostas pedagógicas alternativas vinculavam-se mais estreitamente ao que Marx e Engels chamavam de “socialismo utópico” (ou “socialismo e comunismo crítico-utópicos”). A proposta de união do ensino com o trabalho nesses utópicos surge como uma resposta às mazelas do sistema econômico, no entanto, não podem fazer uma crítica teórica e prática de modo radical do próprio sistema. Prendem-

⁷⁷ Manacorda, M. A. *Marx e a Pedagogia Moderna*, ed. cit., pg. 86-87.

se aos efeitos e buscam “melhorar a situação de todos os membros da sociedade, mesmo a dos mais favorecidos”, em virtude disso “rejeitam toda ação política, principalmente toda ação revolucionária. Querem atingir seu objetivo mediante vias pacíficas e tentam, pela força do exemplo, desbravar caminho para um novo evangelho social mediante experiências em pequena escala, evidentemente fadadas ao fracasso”⁷⁸.

Ao contrário dos utópicos, como Owen, na Inglaterra, e Fourier, na França, que buscavam realizar “experiências em pequena escala”, Marx e Engels empenharam-se em desenvolver o movimento revolucionário dos trabalhadores, apoiados na perspectiva do materialismo histórico.

Obviamente, dessa perspectiva, a questão da ciência e da educação na sociedade deve assumir para os autores um estatuto de objetividade, oposto às vontades “cristãs” de uns reformadores do sistema, que tem “crença no milagre da democracia”⁷⁹. Vejamos então a maneira como Marx e Engels percebem a ciência como componente da vida social, portanto, das forças sociais de produção. Ou seja, como é possível destacar dessas forças as chamadas forças intelectuais da produção, conceituando-as e imprimindo-lhes um significado para a emancipação real dos homens, submetidos a um conjunto de forças estranhas.

Para tanto, vamos nas próximas seções expor a relação entre a ciência (ou tecnologia, como se apresenta, freqüentemente, nos textos dos autores) e trabalho, mostrando o significado dual que a ciência adquire para Marx e Engels, como esfera do conhecimento teórico e como esfera de trabalho objetivado (força produtiva).

3.1 As forças produtivas

Oliveira, apoiando-se no Prefácio de *Para crítica da economia política*, de Marx, define assim as forças produtivas:

⁷⁸ Karl, M & Engels, F. **Manifesto do Partido Comunista**, ed. cit., pg. 78.

⁷⁹ Karl, M. *Gotha. Comentários à margem do Programa do Partido Operário Alemão*. In: **Manifesto do Partido Comunista**, ed. cit, pg. 128.

As forças produtivas são, pois, em primeiro lugar, as forças produtivas de seu trabalho, isto é, de sua capacidade de trabalho em ação, e, em segundo lugar, são aquelas que o seu trabalho um dia criou (...)

Fica claro, então, excluindo mal-entendidos, que as forças produtivas não são exteriores e estrangeiras ao ser humano; ao contrário, são criações de sua vida social, manifestação dele, objetivação de si (...) Acrescente-se ainda que, dado que as forças produtivas são, como foi dito, forças produtivas do trabalho ou da capacidade de trabalho em ação (o que é a mesma coisa), sua existência depende daquilo que compõe o processo de trabalho além do elemento subjetivo, isto é, os meios de trabalho e o objeto de trabalho, tanto aqueles quanto este primariamente provenientes da natureza⁸⁰ (grifos do autor).

Depreende-se dessa colocação que as forças produtivas são forças sociais e naturais. Representam o estágio atual de desenvolvimento da capacidade dos homens em dar conta de suas próprias necessidades reais ou imaginárias.

Quando Marx e Engels, no *Manifesto do Partido Comunista*, indicam que “em apenas um século de sua dominação de classe, a burguesia criou forças de produção mais imponentes e mais colossais que todas as gerações precedentes reunidas”⁸¹, isso não quer dizer que somente a burguesia participou da criação dessas forças, mas que elas nasceram sob o domínio do capital e da propriedade privada capitalista, o que pressupõe um certo grau de divisão do trabalho social. Contudo, só puderam nascer através deste trabalho social, pois dizem em seguida:

O domínio das forças naturais, o maquinismo, as aplicações da química à indústria e à agricultura, a navegação a vapor, as ferrovias, o telégrafo, o desbravamento de continentes inteiros, a canalização de rios, o aparecimento súbito de populações – em que século anterior se poderia prever que tais forças produtivas cochilavam no seio do trabalho social?⁸²

É bom ressaltar que o desenvolvimento original das forças produtivas (que leva ao desenvolvimento das ciências) não é manifestação somente da vontade humana, mas da necessidade natural, do ser objetivo natural que é o homem. Sobre a base natural, constitui-se a base humana, social do homem. O trabalho, que é a manifestação vital do ser social, também é expressão da sua condição natural.

⁸⁰ Oliveira, J. F. **Ethos e Politeia – Os fundamentos da concepção marxiana da economia**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004. Pg. 27.

⁸¹ Karl, M & Engels, F. **Manifesto do Partido Comunista**, ed. cit., pg. 31.

⁸² Ibidem, pg. 32.

O trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem, - quaisquer que sejam as formas de sociedade, - é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana⁸³.

No interior das forças produtivas, estão todas as habilidades, conhecimentos e capacidade de trabalho que o homem em sociedade produziu. Todavia, porque o desenvolvimento das forças produtivas foi condicionado historicamente pela divisão do trabalho⁸⁴ (o que equivale a dizer, pela propriedade privada), essas forças produtivas aparecem sempre aos trabalhadores como uma força estranha, “estrangeira e exterior”, e as partes de que se compõe essas forças produtivas sociais aparecem como esferas separadas, atuando todas como forças que o dominam.

No trabalho alienado, o trabalhador não pode ver sua condição objetiva nos meios de produção. Tudo o que a indústria moderna produziu e que traduz o domínio do homem sobre a natureza, bem como a sua real unidade⁸⁵, lhe é negado pelas relações de produção. A ciência comparece como uma atividade de outros homens, nunca como manifestação de si mesmo, do seu ser objetivo. Na sociedade contemporânea, comparece como um “segredo” destinado somente aos “cientistas”; no século XIX, Marx e Engels vão apontar para essa mesma relação “misteriosa” (e fantasiosa) que a ciência estabelece com a vida dos homens.

Feuerbach menciona em particular a concepção da ciência natural e fala de segredos que se revelam somente aos olhos do físico e do químico. Mas o que seria da ciência natural sem o comércio e a indústria? Até mesmo essa ciência natural “pura” adquire tanto sua finalidade como seu material graças tão somente ao comércio e à indústria, à atividade sensível dos homens. Essa atividade, esse trabalho, essa criação material contínua dos homens, essa produção, é a base de todo o mundo sensível tal como agora existe [...] ⁸⁶.

⁸³ Marx, K. **O Capital – Crítica da Economia Política**, t. 1, ed. cit, pg. 50.

⁸⁴ “O quanto as forças produtivas de uma nação estão desenvolvidas se mostra objetivamente pelo grau de desenvolvimento atingido pela divisão do trabalho”, in: **Ideologia Alemã**, ed. cit., pg. 45.

⁸⁵ “A presente questão, de onde surgiram todas as ‘obras de uma grandeza insondável’ sobre a ‘substância’ e a ‘consciência de si’, desaparece por si mesma diante da compreensão do fato de que a tão famosa ‘unidade do homem com a natureza’ sempre existiu na indústria e se apresentou de modo diferente, em cada época, conforme o desenvolvimento maior ou menor da indústria; e o mesmo no que se refere à ‘luta’ do homem com a natureza, até o desenvolvimento de suas forças produtivas sobre uma base adequada”, Ibidem, pg. 75.

⁸⁶ Ibidem, loc. cit.

Assim, se as forças produtivas encerram em si a totalidade das capacidades humanas já desenvolvidas, entre elas, a ciência objetivada nos instrumentos materiais de trabalho, é preciso compreender no que consistem as atuais forças produtivas, no interior do modo de produção capitalista e no que elas contêm de possibilidades para os trabalhadores submetidos a ela. Para isso, vamos expor o que compreendemos pelo conceito de ciência em Marx e Engels e, em seguida, a relação desta com os instrumentos de produção.

3.2 Sobre o conceito de ciência

Não iremos aqui fazer uma descrição exaustiva das formulações acerca da ciência que se encontram num conjunto de textos de Marx e Engels. Nosso objetivo é demonstrar em que medida a ciência pode ser apreendida em relação aos demais conceitos que viemos apresentando. Trata-se então de dar uma visão geral sobre a idéia de ciência em nossos autores, buscando mostrar que tais noções em torno da ciência não se tornaram anacrônicas, ainda que não estejamos em condições de avaliar a validade de cada uma formulações elaboradas por eles, sobretudo, por Engels⁸⁷. Interessa ressaltar, a partir dessas formulações, a concepção de ciência enquanto uma forma de conhecimento desenvolvida paralelamente ao desenvolvimento do trabalho humano, de modo a evidenciar que a idéia de “educação científica” (tal qual se afigura na ligação entre ensino e trabalho produtivo) não está completamente ultrapassada, na medida em que visa a um desenvolvimento multilateral do homem.

3.2.1 A ciência do século XIX

⁸⁷ “A responsabilidade de levar avante a visão de Marx após a sua morte recaiu inicialmente sobre Engels. Foi Engels que ofereceu a conexão mais direta entre marxismo e a ciência” in: Foster, J. B. **A ecologia de Marx – materialismo e natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. Pg. 315.

Engels, mais do que Marx, buscou dar um tratamento abrangente à questão das ciências, visando sistematizar o conhecimento da época em relação às ciências naturais a partir da concepção do materialismo dialético. Em *A dialética da Natureza e Anti-Dühring* desenvolve a idéia segundo a qual certas leis que estariam na base dos “fenômenos naturais” poderiam ser formuladas a partir das categorias do materialismo dialético, que vinham sendo aplicadas no estudo e na crítica das relações histórico-sociais do modo de produção capitalista.

Conforme Fataliev, Marx e Engels utilizaram-se do conhecimento do estado das ciências do século XIX para desenvolver o próprio materialismo. Este autor, em um dos capítulos de seu livro *Materialismo Dialético e as Ciências da Natureza*, pretende revelar “o elo histórico entre o aparecimento do materialismo dialético e o desenvolvimento das ciências da natureza”:

As obras de Marx e Engels, como *A Santa Família*, *A Ideologia Alemã*, *Miséria da Filosofia*, *Manifesto do Partido Comunista*, aparecidas após 1840, e que continham a primeira exposição de sua nova concepção do mundo, elaboraram a base filosófica do comunismo científico, da teoria, da política e da tática do proletariado na revolução. Não examinaram especialmente, nessas obras, os problemas da Ciência da Natureza. Ora, ao fundarem o materialismo científico, Marx e Engels se apoiaram, desde o começo, no progresso da Ciência. (...)

Foi um pouco mais tarde que Marx e Engels estudaram especialmente os problemas teóricos da Ciência. A obra principal de Marx, *O Capital*, contém um grande número de observações sobre as questões da Ciência. Esses problemas ocupam um grande lugar na correspondência de Marx e Engels no decurso dos anos de 1850-1860 e sobretudo nas obras de Engels, *Anti-Dühring* e *Ludwig Feuerbach*. Foi ao escrever seu livro *Dialética da Natureza*, que Engels estudou a fundo os problemas da Ciência da Natureza. Nessas obras, Marx e Engels não deram apenas as bases do materialismo dialético no domínio social e econômico, mas também no domínio das Ciências da Natureza, utilizando todas as novas descobertas⁸⁸.

O que naturalmente poderia se concluir disso é que se o desenvolvimento da teoria marxista se fez paralelamente ao desenvolvimento das ciências do século XIX, as transformações que esta sofreria ao longo do século XX tornaria aquela “ultrapassada”,

⁸⁸ Fataliev, Kh. **O materialismo dialético e as Ciências da Natureza**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1966. pg. 58-59.

“anacrônica”. Entretanto tal conclusão só pode ser levantada quando não se compreende o julgamento que nossos próprios autores fizeram dessa ciência.

Não nos é preciso contestar que Marx e Engels viam na ciência um aspecto progressivo do desenvolvimento humano. Ainda hoje ninguém poderá afirmar que, na sua totalidade, a ciência (seja a ciência “pura” ou “aplicada”) não representou um avanço para a história humana. A ciência constitui hoje parte da vida em sociedade. As consequências dessa presença nas relações histórico-sociais é que devem ser ponderadas. Mas também não se poderá pensar nas consequências abstratamente, sem relacioná-las com a sua utilização na sociedade capitalista, isto é, na sociedade em que o capital condiciona a existência das relações materiais e “espirituais” dessa.

Nesse sentido, o que temos, nos textos dos autores, é uma crítica à ciência, tanto no que se refere à ciência no capitalismo (sob o domínio do capital), quanto à ciência em geral, na medida em que esta como outras esferas do conhecimento humano (nas quais concorrem diversas concepções distintas e mesmo antagônicas) precisa ser apreendida dentro de sua historicidade. Por isso, Engels, vai afirmar que os resultados da ciência do século XIX poderiam perfeitamente ser superados pelo desenvolvimento ulterior.

Todavia, não se restringem à crítica, há uma defesa da ciência em relação à outras instituições humanas, como a religião. Para Marx e Engels, o entendimento que a ciência proporciona ao homem com relação à Natureza é superior ao que a religião proporcionou. Daí que é na ciência e não na religião, por exemplo, que Engels vai estudar as categorias da dialética, pois como forma de aquisição de conhecimento, a dialética, ao contrário da metafísica, têm um campo mais fecundo nas ciências da natureza, compreendida como forma de conhecimento também superior.

Para demonstrar tais afirmações nos parece importante começar por uma breve exposição do que seria a compreensão, por parte de nossos autores, do estado das ciências do século XIX. Para isso nos apoiaremos em Fataliev, que fez um levantamento mais rigoroso dessas noções de ciência em Marx e Engels. O longo trecho a seguir é um resumo desse autor em relação ao grau das diferentes ciências nesse período, quando das formulações dos dois pensadores estudados:

Para resumir, a década de 40 do século XIX viu as seguintes transformações sobrevindas no domínio das Ciências da Natureza:

a) Se, no decurso dos séculos XVII e XVIII, se havia estudado e estabelecido as leis gerais de uma única forma de movimento, o movimento mecânico, o começo do século XIX viu a descoberta de numerosas leis relativas a outras formas do movimento: térmica e eletromagnética. Foram descobertos os elos entre as diversas formas de movimento e as possibilidades de transição de uma a outra. Além da descoberta de leis específicas nos diferentes domínios da natureza, foi estabelecida experimentalmente a lei universal e fundamental dos fenômenos físicos, a da conservação e da transformação da energia que, com a da conservação da massa formulada anteriormente, permitiu considerar as leis que regem os diferentes fenômenos do ponto de vista de sua independência e das possibilidades de passagem de um para outro. Não se teve mais necessidade e não foi mais possível conservar, em Física, a concepção metafísica dos imponderáveis.

b) Os progressos da Química fizeram compreender cientificamente a natureza dos fenômenos químicos como a combinação e a divisão dos átomos, desencadeando toda uma série de leis. A importância dessas leis consistia, primeiro, em que tinham mostrado que por ocasião das combinações ou das divisões químicas se produz uma mudança qualitativa do corpo em consequência de uma mudança quantitativa de seus elementos constitutivos, e, depois, em que tinham mostrado a inexistência de um abismo intransponível entre a natureza orgânica e inorgânica.

c) O progresso da Cosmogonia e da Geologia mostrou que a Terra, com seus estados geológicos, geográficos e climáticos, assim como o sistema solar em seu conjunto, eram o resultado de um devenir, que tinham sua história e que estavam sujeitos a transformação. As idéias sobre a evolução adquiriram aqui uma forma muito clara.

d) A teoria da evolução adquiriu uma forma mais nítida no estudo da Zoologia e da Botânica. A elaboração da teoria da célula estabeleceu a base material da unidade dos organismos animais e vegetais.

Em consequência dessas mudanças, nos anos 40 do século XIX, a Ciência libertou as leis específicas dos diferentes domínios da natureza e a existência de laços entre elas. De empírica tornou-se teórica⁸⁹.

O que Fataliev expõe (partindo da própria exposição que Engels havia realizado em *A dialética da Natureza*) é um entrelaçamento do desenvolvimento da ciência com as categorias do materialismo dialético. Assim, vai reconhecer, por exemplo, que a passagem

⁸⁹ Ibidem, pg. 53-54

de um estado a outro (as “transformações” de que tanto fala) evidenciam a categoria explicativa de transformações qualitativas quando determinada quantidade de uma forma de matéria assim o exige. Tal entrelaçamento é possível, na medida em que do ponto de vista filosófico, o materialismo dialético pressupõe que as suas categorias são a expressão subjetiva do movimento real, objetivo, da matéria, manifesta na Natureza.

A dialética, a chamada dialética *objetiva*, impera em toda a Natureza; e a dialética chamada subjetiva (o pensamento dialético) é unicamente o reflexo do movimento através de contradições que aparecem em todas as partes da Natureza e que (num contínuo conflito entre os opostos e sua fusão final, formas superiores), condiciona a vida da Natureza⁹⁰ [grifo do autor].

Há uma implicação, que nossos autores reconhecem, nesse modo de compreensão da realidade. Porque dizer que a dialética “impera em toda a Natureza” significa que existe uma identidade entre a esfera puramente “natural” e a “social”, porque o homem, responsável por essa esfera social, como já afirmamos no capítulo anterior é parte da Natureza, e nunca deixará de sê-lo. Na realidade, desta implicação, que vê a “unidade real do mundo” na forma de sua materialidade, como dirá Engels em *Anti-Dühring*⁹¹, nasce, não a aceitação cega dos progressos da ciência, mas a sua crítica. Tal como no mundo da produção propriamente dita, os homens representam para si concepções que estão em contradição com a sua existência, no mundo das ciências naturais, os homens que a realizam diretamente (os cientistas) também podem ser levados pelo mesmo movimento de representar para si concepções opostas às que suas “descobertas” efetivamente evidenciam. Porque o materialismo dialético não é forma dominante de se compreender a sociedade, as concepções que sustentam os “avanços” da ciência não vão igualmente se apoiar nessa matriz filosófica.

Dessa perspectiva, o objetivo de Engels ao sistematizar os conhecimentos das ciências naturais do século XIX em *A dialética da Natureza* era evidenciar que a esse conjunto de áreas (Física, Química, Biologia, etc.), nas quais essas ciências ganhavam corpo, faltava uma forma de pensamento que lhes correspondesse de maneira mais adequada do que a velha maneira de pensar da metafísica idealista que até então

⁹⁰ Engels, Friedrich. **A dialética da natureza**. 3. Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979. Pg. 162.

⁹¹ “A unidade real do mundo consiste na sua materialidade, e esta prova-se não por algumas pantominices de prestidigitação, mas através de um longo e laborioso desenvolvimento da filosofia e da ciência da natureza” In: **Anti-Dühring**. Lisboa: Dinalivro, 1976. Pg. 58.

predominava. Faltava, em outras palavras, que a ciência adotasse não uma postura “científica”, mas “filosófica”. Porque se os seus métodos eram rigorosos, o modo de avaliar o conjunto de sua produção “científica” não o era. Desse modo, Engels vai criticar a posição dos cientistas em relação ao pensamento filosófico.

Os homens de ciência acreditam que se libertam da filosofia, ignorando-a ou insultando-a. No entanto, não podem fazer progresso algum sem pensar; e, para pensar, necessitam de certas determinações mentais. Mas a verdade é que recebem essas categorias sem refletir, da consciência comum das pessoas chamadas cultas, aquelas justamente que estão dominadas por uns restos de filosofia há muito tempo caduca; ou então por esse pouquinho de filosofia escutada à força nas Universidades (filosofia não só fragmentária mas constituída de uma miscelânea de opiniões de gente que pertence às mais variadas e geralmente piores escolas); ou ainda através de leituras não sistemáticas e acríicas, isto é, escritos filosóficos de toda a espécie. Por conseguinte, não estão eles livres da filosofia; e aqueles que a insultam são na sua maior parte denominados justamente pelos piores restos vulgarizados dos piores filósofos⁹².

É evidente aí que não há uma exaltação da figura do “cientista” como portador de uma “verdade absoluta”. Ele, como todos os indivíduos na sociedade, está à mercê de concepções equivocadas que se referem não só à própria sociedade, como ao seu próprio trabalho científico. Para os “homens da ciência”, como para todos os homens é preciso assumir uma postura filosófica que assente seu modo de ver a realidade.

O que aparece aí em *A dialética da Natureza* como postura “filosófica”, já havia surgido como postura “histórica” em *A Ideologia Alemã*.

Conhecemos somente uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser analisada sob duas maneiras: história da natureza e história dos homens. As duas maneiras, porém, não são separáveis; enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens estarão condicionadas mutuamente. A história da natureza, conhecida como ciência natural, não nos interessa aqui; mas teremos de analisar a história do homem, pois quase toda a ideologia se reduz ou a uma concepção distorcida dessa história, ou a uma abstração completa desta⁹³.

Esse primeiro aspecto da crítica à ciência, isto é, às concepções que os cientistas têm dela, deriva do reconhecimento que a ciência da natureza, bem como a “ciência do

⁹² Engels, Friedrich. *A dialética da natureza*, ed. cit, pg. 147.

⁹³ Marx. K. & Engels, Friedrich. *A ideologia Alemã*, ed. cit., pg. 41.

homem” (social), repousa sobre a História. Nesta, desenrolou-se um conjunto de idéias e práticas que é preciso conhecer, estudar. Se se abstrai da História, perde-se o nexo entre essas práticas e suas idéias correspondentes. Assim, além de perder “as leis reais do desenvolvimento da natureza”, que seriam as “leis da dialética”⁹⁴, perde-se a conexão entre o desenvolvimento histórico das ciências e o desenvolvimento histórico da produção material; logo, desaparece a crítica da ciência no capitalismo.

Como as ciências naturais apresentam uma “orientação idealista”, como afirmou Marx em *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*, elas não podem ver sua ligação com a produção capitalista e com o domínio do capital sobre seus resultados. Engels expõe esta relação da seguinte forma: o final da Idade Média proporcionou, a partir da indústria nascente, os materiais e os meios para que a ciência irrompesse no interior da sociedade com força nunca antes vista.

Se as ciências, depois da escura noite medieval, reaparecem subitamente e com um força insuspeitada, desenvolvendo-se com uma velocidade quase milagrosa, isso é devido novamente a essa maravilha que é a produção. Em primeiro lugar, desde as Cruzadas, a indústria se havia desenvolvido enormemente, produzindo uma quantidade de novas invenções mecânicas: a tecelagem, a relojoaria, moinhos; químicas: tinturaria, metalurgia, álcool; e físicas, as lentes. Esses fatos, não somente forneciam um volumoso material de observação, como também, por si mesmos, proviam outros meios de experimentação inteiramente diferentes dos que existiam até então, permitindo assim a construção de novos instrumentos. Pode-se mesmo dizer que foi justamente nessa época que se tornou possível o surgimento da ciência experimental propriamente dita. Em segundo lugar, toda a Europa Ocidental e Central, inclusive a Polônia, desenvolvia-se, de uma forma coordenada, muito embora a Itália continuasse à testa desse movimento, em virtude da antiga civilização por ela herdada. Em terceiro lugar, os descobrimentos geográficos (realizados exclusivamente com a finalidade do lucro e, conseqüentemente, em última análise, visando à produção) forneciam um material ilimitado, e até então inacessível, nos domínios da meteorologia, na zoologia, da botânica e da fisiologia (do homem). Em quarto lugar, estava colocada a imprensa⁹⁵.

Essas condições exteriores à ciência permitiram que no seu interior se processassem os grandes avanços do século XIX. Fataliev, vai considerar que esse intercâmbio entre

⁹⁴ Engels, Friedrich. *A dialética da natureza*, ed. cit., pg. 35.

⁹⁵ Engels, Friedrich. *A dialética da natureza*, ed. cit., pg. 167.

produção e ciência não é particular dos séculos anteriores, o século XX com todas as transformações de que a ciência participou também mantém esta relação.

As necessidades da produção, da prática social, fixam tarefas à ciência e impõem certo caráter ao seu desenvolvimento, aos problemas que elabora nas diversas etapas da história. O desenvolvimento da produção cria as condições materiais e as técnicas das descobertas científicas, põe entre as mãos dos pesquisadores os meios de experiência necessários⁹⁶.

É na base desse intercâmbio que se pode vislumbrar, de forma mais imediata, a ciência como parte constitutiva das forças produtivas, e que será nas próximas seções melhor detalhada. O que importa, nesse momento, é ressaltar que, na base da compreensão desse intercâmbio, nasce a crítica da ciência dominada pelo capital.

Ao contrário do que é voz corrente, Marx e Engels não viam na ciência apenas a sua faceta progressiva, ignorando o lado trágico desse progresso. Aliás, a própria idéia de “progresso” ou “evolução” não é, vista pelos fundadores do materialismo dialético, como uma linha com direção única. Todo progresso ou evolução conduz a um “retrocesso”, o que é característico do modo de compreender dialético. Engels ao se referir à teoria da evolução de Darwin dirá:

O principal é isto: que todo o progresso da evolução orgânica é, ao mesmo tempo, um retrocesso, desde que seja fixada uma evolução unilateral, excluindo a possibilidade de evolução em muitas outras direções⁹⁷.

Ao se referir ao “progresso” das ciências, num texto intitulado “Humanização do Macaco pelo Trabalho”, vai desferir um golpe contra as tendências positivistas (essas sim que desprezavam os efeitos do “domínio do homem sobre a Natureza”) de acreditar que a Natureza não responde à “tirania” do homem. Embora se trate de um longo trecho, é bom reproduzi-lo na sua íntegra pela força incrivelmente atual que apresenta.

Resumindo: o animal apenas utiliza a Natureza, nela produzindo modificações somente por sua presença; o homem a submete, pondo-a a serviço de seus fins determinados, imprimindo-lhes as modificações que julga necessárias, isto é, domina a Natureza. E esta é a diferença essencial e decisiva entre o homem e os demais animais; e, por outro lado, é o trabalho que determina essa diferença. Mas não nos regozijemos demasiadamente em face dessas vitórias humanas sobre a Natureza. A cada uma dessas vitórias, ela exerce a sua vingança. Cada

⁹⁶ Fataliev, Kh. **O materialismo dialético e as Ciências da Natureza**, ed. cit., pg. 35.

⁹⁷ Engels, Friedrich. **A dialética da natureza**, ed. cit., pg. 181-182.

uma delas, na verdade, produz, em primeiro lugar, certas conseqüências com que podemos contar; mas em segundo e terceiro lugares, produz outras muito diferentes, não previstas, que quase sempre anulam essas primeiras conseqüências. Os homens que na Mesopotâmia, na Grécia, na Ásia Menor e noutras partes destruíram os bosques, para obter terra arável, não podiam imaginar que, dessa forma, estavam dando origem à atual desolação dessas terras ao despojá-las de seus bosques, isto é, dos centros de captação e acumulação de umidade (...) E assim, somos a cada passo advertidos de que não podemos dominar a Natureza como um conquistador domina um povo estrangeiro, como alguém situado fora da Natureza; mas sim que lhe pertencemos, com a nossa carne, nosso sangue, nosso cérebro; que estamos no meio dela; e que todo o nosso domínio sobre ela consiste na vantagem que levamos sobre os demais seres de poder chegar a conhecer suas leis e aplicá-las corretamente.

Na realidade, a cada dia que passa aprendemos a compreender mais corretamente as suas leis e a conhecer os efeitos imediatos e remotos resultantes de nossas intervenções no processo que a mesma leva a cabo. Principalmente em virtude dos gigantescos progressos realizados pelas ciências naturais no século atual, cada vez mais nos encontramos em condições de conhecer as conseqüências mais remotas de nossas mais comuns atividades de produção; pelo menos em condições de aprender a dominá-las. Mas, quanto mais se verifica isso, tanto mais os homens se sentirão unificados com a Natureza e tanto mais terão a consciência disso, tornando-se cada vez mais impossível sustentar essa noção absurda e antinatural que estabelece a oposição entre espírito e matéria, entre o homem e a Natureza, entre alma e corpo, concepção que surgiu na Europa depois da decomposição da antiguidade clássica e que adquiriu sua mais acentuada forma na doutrina do cristianismo⁹⁸.

É de uma atualidade esse trecho que chega a nos assustar imaginando que, passado mais de um século desde que tais palavras foram escritas, o homem em vez de buscar dominar não a Natureza, mas a sua “atividade de produção”, de modo a se “unificar” com aquela, tem feito exatamente o oposto e sofrido, por seu turno, todos os efeitos desse “domínio”.

Todos os modos de produção só tiveram por objetivo, até agora, o efeito útil, mais imediato, do trabalho. As demais conseqüências, que só aparecem mais tarde, tornando-se evidentes por sua repetição e acumulação gradual, foram

⁹⁸ Engels, Friedrich. *Humanização do Macaco pelo Trabalho In: A dialética da natureza*, ed. cit, pg. 223-224.

completamente descuidadas. (...) Os capitalistas, que dominam a produção e seu intercâmbio, não se podem preocupar, cada um deles, senão com o efeito útil e mais imediato relativo às suas atividades. Até mesmo esse efeito útil (enquanto se trata da utilidade do artigo produzido ou trocado) passa inteiramente a um segundo plano: a única mola propulsora consiste no lucro a ser obtido através da venda.

(...)

Em face da Natureza, como em face da Sociedade, o modo atual de produção só leva em conta o êxito inicial e mais palpável; e, no entanto, muita gente se surpreende ainda pelo fato de que as conseqüências remotas das atividades assim orientadas sejam inteiramente diferentes e, quase sempre, contrárias ao objetivo visado (...)⁹⁹

Na concepção de nossos autores, se as ciências naturais devem servir de algum paradigma para o “progresso”, ele só pode ser entendido como uma forma de controlar racionalmente a produção e de estabelecer de forma mais equilibrada um intercâmbio com a Natureza, da qual o homem é parte. Fora desse entendimento, o domínio da natureza seria a manifestação continuada de sua alienação perante seu ser natural. Daí a afirmação de Marx nos *Manuscritos Econômicos-Filosóficos* de que “a ciência natural” pode vir a se tornar a base da “ciência humana”¹⁰⁰.

Não se trata obviamente de um programa de “unificação das ciências”, desconhecendo as especificidades de cada “ciência”. Trata-se, na realidade, do reconhecimento de que, na base de todas as ciências, há o intercâmbio do homem com a Natureza, ou, em outras palavras, o intercâmbio da natureza consigo mesma. Quando Marx fala de uma única ciência, o conteúdo dessa ciência é o reconhecimento dessa relação fundamental, esse traço comum elevado à condição teórica de relação geral entre as diferentes ciências.

⁹⁹ Ibidem, pg. 225-227.

¹⁰⁰ “A indústria é a relação histórica real da natureza e, por conseqüência, da ciência natural, ao homem, se ela se conceber como a manifestação esotérica das faculdades humanas essenciais, poderá igualmente compreender-se a essência humana da natureza ou a essência natural do homem; a ciência natural abandonará então a sua orientação abstrata materialista, ou antes, idealista, e se tornará a base da ciência humana, assim como ela já agora – se bem que de forma alienada – se tornou a base da vida humana real. Uma base para a vida e outra para a ciência constituem em princípio uma mentira. A natureza, assim como se desenvolve na história humana – no ato de gênese da sociedade humana – é a natureza real do homem; por conseguinte, a natureza, assim como se desenvolve na indústria, embora também em forma alienada, constitui a verdadeira natureza antropológica” In: *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*, ed. cit, pg 145-146.

Na verdade, Fataliev, como um marxista, vai criticar a teoria da “unidade das Ciências” como um programa filosófico que pode ser encontrado nos pensadores anteriores a Marx e Engels, que adotavam posturas metafísicas ou idealistas. Tal teoria postula que é possível reduzir a multiplicidade de conhecimentos a algum princípio estabelecido por uma ciência em particular. Nas primeiras décadas do século XX, tal teoria se apoiava na Física, mas ela está presente em outros momentos da história das ciências.

Engels também reconhece a multiplicidade dos conhecimentos e não busca reduzi-los uns aos outros, porque isso significaria negar a diversidade das formas qualitativas da matéria. Em *Anti-Dühring*, por exemplo, faz uma arrazoadão das “três grandes seções” do conhecimento. Haveria três tipos de ciências, as chamadas “exatas” (que englobariam pelo menos a matemática, astronomia, mecânica, física e química), as que estudam os “organismos vivos” e as ciências “históricas” (filosofia, religião, arte, direito, etc)¹⁰¹. Mesmo que tal classificação tenha sido superada, o importante é que não existe em nossos autores uma teoria que os ligue ao projeto de “unificação das ciências”, ainda que haja neles uma concepção filosófica que sustente a unidade material do mundo.

Parece-nos que o que foi dito acerca dessa crítica à ciência como força produtiva no capitalismo já é o suficiente para os nossos objetivos. Resta-nos, para elucidar o segundo aspecto da crítica à ciência, mostrar como nossos autores vêem os resultados que a ciência tem proporcionado ao homem, entendendo-a como um conhecimento historicamente determinado pelas relações sociais.

Nesse ponto, Engels também é mais explicativo do que Marx, expõe de maneira mais patente a relação entre os resultados da ciência e o seu estatuto de objetividade. Como um conhecimento, a ciência é mediada tanto pelo desenvolvimento das relações produtivas quanto por suas contradições e potencialidades internas.

Com efeito, se o conhecimento das ciências naturais não se constitui como “verdade eterna”, a sistematização desse conhecimento também não pode ser objeto de uma crença irracional, a-histórica. Engels refere-se ao seu próprio trabalho nas seguintes palavras:

(...)é possível que o progresso da ciência teórica da natureza torne o meu trabalho supérfluo na maior parte ou na totalidade. É tal a revolução imposta à ciência teórica da natureza pela simples necessidade de pôr em ordem as

¹⁰¹ Tal divisão aparece no capítulo sétimo da primeira parte: “A moral e o direito: verdades eternas”, in: **Anti-Dühring**, ed. cit., pg. 123-124.

descobertas puramente empíricas que se acumulam em massa, que obriga o empirista mais recalcitrante a tomar cada vez mais consciência do caráter dialético dos processos naturais¹⁰².

Assim, o seu trabalho de sistematização da ciência, como o que tenta levar a cabo em *A dialética da Natureza*, pode tornar-se “supérfluo”, porque o conhecimento que é objeto dessa sistematização pode igualmente tornar-se superado por desenvolvimentos ulteriores. Mencionando a teoria da evolução mostra seu caráter relativo:

Mas a própria teoria da evolução é ainda muito jovem e não poderíamos pois duvidar que a investigação futura não devesse modificar muito sensivelmente as idéias atuais, até mesmo as idéias estritamente darwinianas, sobre o processo da evolução das espécies¹⁰³.

Em vez de acreditarem que estão em face do maior “progresso que a humanidade” já viu, sacralizando tal progresso, Marx e Engels vão colocar as ciências no campo da história, do desenvolvimento das inúmeras cadeias que ligam uma descoberta a outra (e por consequência que ligam as condições sociais de surgimento de uma descoberta às condições de surgimento de outra).

A ciência em geral, como uma forma de conhecimento, é susceptível de apresentar avanços e recuos, progressos e retrocessos, não se faz em linha reta, numa única direção, como já dissemos. Isso vale para o que afirmamos acerca das concepções filosóficas que os cientistas modernamente vão sustentar. Não existe coincidência imediata entre o conteúdo de uma descoberta e a representação que se faz dela. Postular tal coincidência seria negar as contradições inerentes ao processo histórico e as múltiplas determinações de que a realidade é portadora.

Por isso, Engels vai afirmar que a ciência moderna (do século XIX) torna-se contraditoriamente “prisoneira” de velhas formas de se pensar a ciência. Disso resulta como consequência uma cristalização dessa ciência moderna sob uma roupagem “velha”, a qual não corresponde ao seu conteúdo objetivo. Por uma relação de interdependência entre as diferentes formas de conhecimento, a ciência “contraditória” acaba por influenciar outras áreas do conhecimento como a filosofia (embora, em determinada época de seu desenvolvimento, esta também tenha influenciado a ciência).

¹⁰² Engels, Friedrich. **Anti-Dühring**, ed. cit., Prefácio à Segunda Edição (1885). Pg. 14-15.

¹⁰³ Ibidem, pg. 102.

A decomposição da natureza nas suas partes singulares, a separação dos diversos processos e objetos naturais em classes determinadas, o estudo da constituição interna dos corpos organizados na variedade dos seus aspectos anatômicos, tais eram as condições fundamentais dos progressos gigantescos que os quatro últimos séculos nos trouxeram no conhecimento da natureza. Mas este método legou-nos igualmente o hábito de apreender os objetos e os processos naturais no seu isolamento, fora da grande conexão com o todo, por conseguinte não no seu movimento, mas no seu repouso; como elementos são essencialmente variáveis mas fixos; não na sua vida, mas na sua morte. E quando, graças a Bacon e a Locke, esta maneira de ver passou da ciência da natureza para a filosofia, deu origem à estreiteza de espírito dos últimos séculos, o modo de pensamento metafísico¹⁰⁴.

Essa concepção histórica da ciência não nega a objetividade da própria ciência, mas repõe tal objetividade num quadro histórico-social e permite fazer uma crítica às noções segundo as quais a ciência apresentaria valores ou “verdades eternas”. Possibilita também defender nossos autores contra as críticas¹⁰⁵ que apresentam o desenvolvimento ulterior das ciências como uma realidade que invalida as suas formulações e propostas vinculadas de alguma forma às ciências.

Entre essas propostas, estaríamos diante da tese da união do ensino com o trabalho produtivo. Os críticos do marxismo vão alegar que se esta fundamentava-se, entre outras coisas, num estado de desenvolvimento da ciência (o estágio atingido no século XIX), logo a sua aplicação é improvável na sociedade contemporânea. No que poderemos refutar mostrando que a vinculação de nossos autores à ciência novecentista não é de modo algum presa, exclusivamente, aos resultados que essa oferecia então, mas que a superação desse modo de se fazer e pensar a ciência então em voga estava pressuposta por nossos autores. Dessa perspectiva, a transformação da ciência não era um obstáculo às suas formulações acerca da ciência, mas era uma condição para que tais formulações adquirissem uma validade objetiva.

¹⁰⁴ Ibidem, pg. 26.

¹⁰⁵ Foster em seu livro, *A ecologia de Marx – materialismo e natureza*, busca responder às críticas formuladas a Marx, no que tange sua relação com o tema da ciência e da natureza. Indica, na Introdução desse livro, seis “argumentos” contra Marx e Engels, vistos pelos críticos como defensores de uma visão antiecológica; pretende ao longo do livro mostrar como todos os argumentos são infundados e não levam em conta a profundidade do materialismo filosófico dos autores. Para conhecer as críticas e as respostas que Foster elabora, conferir a obra citada acima.

Para Marx e Engels, era preciso que as ciências naturais aperfeiçoassem seu laço com a produção (a indústria moderna) e ampliassem seu domínio teórico sobre o conjunto de fatos e objetos que as ciências dos séculos anteriores haviam colecionado. Só no contexto histórico em que tais condições são reais que é possível ao homem dominar a sua “atividade de produção”, bem como fazer coincidir seus objetivos humanos com as suas necessidades naturais:

(...) é importante salientar como, através de um raciocínio lógico-dialético, Marx demonstra que o desenvolvimento das forças produtivas alcançando um estágio superior, o da automação, cria as condições materiais indispensáveis para uma organização radicalmente nova e superior do aparelho produtivo (onde não impera mais a lei do valor), e da vida social em geral, para o comunismo. Obviamente, a automação não é por si mesma uma condição suficiente – pois nesse caso o passo ao comunismo seria mecânico – mas sim absolutamente necessária¹⁰⁶.

A relação, mesmo alienada, da ciência com a produção, bem como da ciência, enquanto conhecimento, com a natureza real do homem é a condição para que a formação do indivíduo ganhe o caráter de onilateralidade. Porque já existe a conexão real do homem com uma produção potenciada pela ciência, e com um conhecimento mais objetivo da natureza do ser humano (do seu ser natural), é possível pensar numa formação integral, daí a importância de um elevado aprendizado.

Aprender com os resultados das ciências naturais (sejam resultados aplicados ou não à produção), seja com a história de desenvolvimento do conhecimento humano, que supõe uma multiplicidade de ramos – diante dessa tarefa que nossos autores, respondiam com a consigna de “educação e trabalho”: a tese da união do ensino com o trabalho produtivo responde à altura das exigências desse aprendizado, pois busca combinar a educação intelectual, física e tecnológica, indo na contramão da ultra-especialização científica que dominou o século XX.

3.3 Instrumentos de produção e a ciência no capitalismo

¹⁰⁶ Bambirra, Vania. **A teoria marxista da transição e a prática socialista**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993. Pg. 27.

Não se trata aqui de levantar todos os aspectos e desdobramentos que o enunciado dessa seção suscita, mas de apresentar a maneira pela qual essas duas expressões: “instrumentos de produção” (ou instrumentos do trabalho, ou instrumentos materiais do trabalho) e “ciência” (ou tecnologia) se relacionam nos textos de Marx e Engels.

Em relação aos instrumentos, Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã*, vão distinguir os modernos instrumentos de trabalho (próprios do capitalismo) dos anteriores (isto é, das formações sócio-econômicas anteriores).

Assim, aparece aqui a diferença entre os instrumentos de produção naturais e os daqueles criados pela civilização. O campo (a água, etc.) pode ser considerado como um instrumento de produção natural. No primeiro caso, quando se trata de um instrumento de produção natural, os indivíduos encontram-se submetidos à natureza; no segundo caso, estão subordinados a um produto do trabalho. No primeiro caso, a propriedade (da terra) aparece como uma dominação imediata e natural; no segundo, como dominação do trabalho, em especial do trabalho acumulado, do capital (...). No primeiro caso, o intercâmbio é essencialmente um intercâmbio entre os homens e a natureza, um intercâmbio entre os homens no qual o trabalho dos primeiros é comutado pelos produtos da natureza; no segundo caso, é predominantemente um intercâmbio entre os homens. No primeiro caso, o senso comum é suficiente – a atividade corporal ainda não está de modo algum separada da atividade intelectual; no segundo, a divisão entre trabalho corporal e intelectual já deve estar praticamente realizada (...) No primeiro caso, existe a pequena indústria, todavia subordinada à utilização do instrumento de produção natural, e por essa razão, sem distribuição do trabalho entre diferentes indivíduos; no segundo, a indústria existe apenas por essa divisão do trabalho¹⁰⁷.

Fica claro aí que os instrumentos de trabalho e a natureza mantinham uma relação mais estreita, que o primeiro termo era dependente do segundo. Com o capital, tal dependência deixa de existir, posto que os instrumentos do trabalho são o resultado da produção humana. Perdem o caráter natural, assumem o estatuto de capacidade humana objetivada. Capacidade que expressa o domínio do homem sobre a natureza, mas que só aparece no interior da divisão do trabalho e com a existência da propriedade privada burguesa. Portanto, o que os próprios instrumentos de produção manifestam é a contradição

¹⁰⁷ Ibidem, pg. 101.

entre sua existência e a existência da propriedade privada. Como os autores afirmarão em seguida:

Até agora, partimos dos instrumentos de produção e já aqui se mostra a necessidade da propriedade privada para algumas etapas industriais. Na indústria extrativista, a propriedade privada coincide ainda inteiramente com o trabalho; na pequena indústria e em toda a agricultura anterior a propriedade é a consequência necessária dos instrumentos de produção existentes; na grande indústria, a contradição entre o instrumentos de produção e a propriedade privada é o produto da grande indústria, que deve estar bastante desenvolvida para criá-la. A supressão da propriedade privada, portanto, só é possível com a grande indústria¹⁰⁸.

A reintegração do trabalhador com os meios de seu trabalho só é alcançada pela grande indústria capitalista, pois esta – manifestação contemporânea da propriedade privada dos meios de produção – já é desnecessária para que o homem controle o conjunto de suas forças produtivas. Na verdade, ela é contraditória com o modo de existência dessas forças, que adquirem uma potencialidade universal.

Interessante perceber nesse movimento, em que a propriedade privada, de necessidade material, transforma-se em seu oposto, como não se trata de uma dialética vulgar, mas da história natural do homem, isto é, como afirma Marx, nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, da história da sua relação com a natureza. Contraditoriamente, é o afastamento com as necessidades puramente “naturais” que possibilita o “desenvolvimento da natureza a caminho do homem”¹⁰⁹. A divisão do trabalho, bem como a propriedade privada, que é o seu produto, são termos dessa relação entre o homem e a natureza.

A ciência participa dessa relação na medida em que é um dos fundamentos da emancipação humana, entendida aqui como o fim da propriedade privada¹¹⁰.

A própria historiografia só incidentalmente se refere à ciência natural, como fator de esclarecimento, de utilidade prática, de grandes descobertas individuais. Mas a ciência natural penetrou de forma mais prática na vida humana por meio da indústria, transformou-a e preparou a emancipação da humanidade, muito embora o seu efeito imediato tenha consistido em acentuar a desumanização do

¹⁰⁸ Ibidem, loc. cit.

¹⁰⁹ Marx, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**, ed. cit., pg. 146.

¹¹⁰ “A supressão da propriedade privada constitui, deste modo, a emancipação total de todos os sentidos e qualidades humanas (...) A necessidade ou o prazer perderam portanto o caráter egoísta e a natureza perdeu a sua mera utilidade, na medida em que a sua utilização se tornou utilização humana” in **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**, ed. cit., pg. 142.

homem. A indústria é a relação histórica real da natureza e, por consequência, da ciência natural, ao homem [...] ¹¹¹.

Esse caráter da ciência (de emancipação e desumanização do homem) está ligado diretamente ao desenvolvimento histórico da indústria moderna:

O instrumental de trabalho, ao converter-se em maquinaria, exige a substituição da força humana por forças naturais e da rotina empírica pela aplicação consciente da ciência. Na manufatura, a organização do processo de trabalho social é puramente subjetiva, uma combinação de trabalhadores parciais. No sistema de máquinas, tem a indústria moderna o organismo de produção inteiramente objetivo que o trabalhador encontra pronto e acabado como condição material da produção. Na cooperação simples e mesmo na cooperação fundada na divisão do trabalho, a supressão do trabalhador individualizado pelo trabalhador coletivizado parece ainda ser algo mais ou menos contingente. A maquinaria, com exceções a mencionar mais tarde, só funciona por meio de trabalho diretamente coletivado ou comum. O caráter cooperativo do processo de trabalho torna-se uma necessidade técnica imposta pela natureza do próprio instrumental de trabalho ¹¹².

Determinam-se mutuamente a utilização da ciência e o desenvolvimento do instrumentos da produção. Por um lado, a “aplicação consciente” da ciência é uma necessidade do estágio atual do instrumental de trabalho; por outro, esse próprio instrumental representa o estágio que a “ciência natural” alcançou.

Na manufatura, cada operação parcial tem de ser executável manualmente pelos operários, trabalhando isolados ou em grupos, com suas ferramentas. Se o trabalhador é incorporado a determinado processo foi este antes ajustado ao trabalhador. Na produção mecanizada desaparece esse princípio subjetivo da divisão do trabalho. Nela, o processo por inteiro é examinado objetivamente em si mesmo, em suas fases componentes e o problema de levar a cabo cada um dos processos parciais e de entrelaçá-los é resolvido com a aplicação técnica da mecânica, da química etc., embora a teoria tenha sempre de ser aperfeiçoada pela experiência acumulada em grande escala ¹¹³.

Se, na indústria moderna, a aplicação técnica da mecânica, da química, etc. “resolvem” e “entrelaçam” os processos parciais do trabalho, ao passo que, na manufatura, isso ainda está relacionado às habilidades de cada trabalhador, temos como resultado que a

¹¹¹ Ibidem, pg. 145.

¹¹² Idem. **O Capital – Crítica da Economia Política**, ed. cit., pg. 439-440.

¹¹³ Ibidem, pg. 433.

ciência, de fato, é uma das forças de “desumanização” do homem. Mas somente o é na medida em que é apropriada pelo capital. E, mesmo sendo apropriada por ele, não perde seu caráter de manifestação do ser humano, de sua atividade objetiva com a natureza.

Somente por meio da indústria desenvolvida, ou seja, por meio da mediação da propriedade privada, é que surge a essência ontológica das paixões humanas, na sua totalidade e na sua humanidade; a ciência do homem constitui também um produto da auto-realização do homem através da atividade prática¹¹⁴.

Instrumentos de produção e ciência estão em relação direta com a propriedade privada e com a divisão do trabalho, pois estas conformaram-se historicamente como condições (mediações) para que os primeiros pudessem atingir o estágio que alcançaram. Se é necessário que os meios de produção retornem aos trabalhadores produtivos, isso implica que a ciência objetivada nesses meios surgirá como “auto-realização do homem através da atividade prática”. Ou seja, de força estranha, a ciência natural, seja na sua forma “pura” seja na “aplicada”, transformar-se-á em manifestação do ser.

3.4 A força viva do trabalho

Marx utiliza em *O Capital* uma imagem para designar o trabalho acumulado. Diz que o capital é um trabalho morto, que se mantém através do trabalho vivo. Uma espécie de “vampiro” que só pode existir alimentando-se na força viva que representa a força de trabalho. Referimo-nos, portanto, à força de trabalho humana como uma força viva, no entanto, qual é a condição de existência dessa força viva que compõe o conjunto das forças produtivas?

Já descrevemos, com o auxílio dos textos de Engels, a condição de brutalização que a divisão do trabalho impunha aos trabalhadores no século XIX. Há de se considerar que, contemporaneamente, as condições gerais de vida da classe trabalhadora nos países mais desenvolvidos modificaram-se em relação ao que existia, contudo, se se compreende o conjunto das forças produtivas como forças mundiais, poderíamos refletir se o que nossos

¹¹⁴ Idem. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**, ed. cit., pg. 163.

autores expõem não expressa ainda as condições gerais de existência de uma boa parte da força viva do trabalho (para não dizer da “maior parte” dessa força).

Para o trabalhador, até mesmo a necessidade de ar puro deixa de ser necessidade. O homem regressa à moradia nas cavernas, mas agora se encontra intoxicada pela exalação maléfica da civilização. O trabalhador tem apenas um direito precário a nela morar, porque se tornou um poder estranho, que lhe diminui todos os dias, do qual pode ser desalojado, se não pagar a renda. Tem de pagar este cemitério [...] A luz, o ar e a mais elementar limpeza animal deixam de existir para o homem como necessidades. A sujeira, a corrupção e a degradação do homem, os esgotos da civilização (deve-se entender o termo no seu significado exato), tornam-se o seu elemento vital. Nenhum dos seus sentidos já não existe mais, seja em configuração humana, seja até numa configuração não-humana, numa configuração animal [...] Não foi o bastante que o homem tivesse perdido as necessidades humanas; também as necessidades animais desaparecem¹¹⁵.

O que significa a degradação da força viva do trabalho? Significa que o desenvolvimento das forças produtivas mundiais retrocedem, que o desenvolvimento destas não é somente unilateral, mas é também destrutivo. Na medida em que toda força viva de trabalho não pode ser incorporada ao conjunto das forças produtivas mundiais (dada as atuais relações de produção), uma e outra tendem a se destruir mutuamente.

De um lado, uma parcela dos que estão à margem do processo produtivo tornam-se os chamados “criminosos”, como indica Engels em *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*; de outro, as riquezas que o trabalho produz servem para subjugar ainda mais os trabalhadores. O aperfeiçoamento progressivo das forças sociais a partir do aumento da divisão do trabalho, da maquinaria e dos “demais inventos pelos quais a ciência coloca as forças naturais a serviço do trabalho”¹¹⁶ esmagam ainda mais o trabalhador, que vê seu salário reduzido ao mínimo possível, suas necessidades humanas destruídas, suas necessidades “animais” limitadas.

Tal quadro manifesta a estreiteza das relações de produção burguesas que retiram do trabalhador a sua única fonte de existência. O chamado “aniquilamento forçado de um

¹¹⁵ Ibidem, pg. 150.

¹¹⁶ Marx, K. *Salário, Preço e Lucro* in: **Trabalho Assalariado e Capital & Salário Preço e Lucro**, ed. cit., pg. 105.

enorme contingente de forças produtivas”, como aparece no *Manifesto Comunista*¹¹⁷, nada mais é do que a destruição da força viva do trabalho, uma vez que a ciência e tecnologia incorporadas aos instrumentos de trabalho não se perdem na sua forma histórica, mesmo que esses instrumentos sejam destruídos, porque já estão conservados pela história da “ciência natural”, podendo, a qualquer momento, serem recompostas, o que se perde com tal “aniquilamento” é a força viva, a vida humana do trabalhador.

Se, como dissemos no capítulo anterior, o trabalho é “a única conexão que os indivíduos ainda mantém com as forças produtivas e com a sua própria existência”¹¹⁸, quando lhe é retirada essa “conexão” (mesmo que seja com o trabalho alienado), ele perde toda a possibilidade de resgate de sua condição humana e perde os meios de manutenção de suas necessidades naturais.

O processo de sujeição do trabalhador moderno às modernas relações de produção decorre do aperfeiçoamento da divisão do trabalho, que mutilou o indivíduo, quebrou sua capacidade de opor-se, individualmente, à tirania do capital.

Enquanto a cooperação simples, em geral, não modifica o modo de trabalhar do indivíduo, a manufatura o revoluciona inteiramente e se apodera da força individual do trabalho em suas raízes. Deforma o trabalhador monstruosamente, levando-o artificialmente a desenvolver uma habilidade especial, à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas, lembrando aquela prática das regiões platinas onde se mata um animal apenas para tirar-lhe a pele ou o sebo. Não só o trabalho é dividido e suas diferentes frações distribuídas entre os indivíduos, mas o próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalhador parcial (...) Originalmente, o trabalhador vendia sua força de trabalho ao capital por lhe faltarem os meios materiais para produzir uma mercadoria. Agora, sua força individual de trabalho não funciona se não estiver vendida ao capital. Ela só opera dentro de uma conexão que só existe depois da venda, no interior da oficina do capitalista¹¹⁹.

Nesse sentido, reconfigura-se a questão da separação dos meios de produção do trabalhador na indústria moderna. Não se trata mais de restituir ao trabalhador a totalidade de seus meios de existência, porque a mutilação que lhe foi imposta impede que *individualmente* possa utilizá-los. Transformado num “apêndice da máquina”, não pode

¹¹⁷ Marx, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**, ed. cit, pg. 34.

¹¹⁸ Marx, K. & Engels, F. **A Ideologia Alemã**, ed. cit., pg 103.

¹¹⁹ Marx, K. **O Capital – Crítica da Economia Política**, t. 1, ed. cit., pg. 413.

restar ao trabalhador qualquer ilusão de se tornar, ele próprio, um produtor de mercadorias; ele não pode existir mais enquanto “força individual de trabalho”, mas tão somente “força coletiva de trabalho” posta em marcha no interior da fábrica. Marx vai descrever esse processo de total dependência da força viva ao capital. Primeiro, indica a diferença entre a divisão social do trabalho em geral e a divisão do trabalho no sistema capitalista:

Enquanto a divisão social do trabalho, que se processe ou não através da troca de mercadorias, é inerente às mais diversas formações econômicas da sociedade, a divisão do trabalho na manufatura é uma criação específica do modo de produção capitalista¹²⁰.

Em seguida, apresenta as conseqüências desse modo *particular* de divisão do trabalho:

Certa deformação física e espiritual é inseparável mesmo da divisão do trabalho na sociedade. Mas, como o período manufatureiro leva muito mais longe a divisão social do trabalho e também, com sua divisão peculiar, ataca o indivíduo em suas raízes vitais, é ele que primeiro fornece o material e o impulso para a patologia industrial¹²¹.

E denuncia tal modo particular de divisão como um nova forma para a já conhecida exploração do trabalho:

Ela [a divisão manufatureira do trabalho] desenvolve a força produtiva do trabalho coletivo para o capitalista e não para o trabalhador e, além disso, deforma o trabalhador individual. Produz novas condições de domínio do capital sobre o trabalho. Revela-se, de um lado, progresso histórico e fator necessário do desenvolvimento econômico da sociedade, e, do outro, meio civilizado e refinado de exploração¹²².

Como se vê, há pelo menos três aspectos a serem considerados em relação à força viva do trabalho: o primeiro diz respeito às condições de existência da classe trabalhadora e da restrição de suas necessidades; o segundo refere-se à própria destruição dessa força viva, que se vê impedida de se manifestar através do trabalho; o terceiro indica a mutilação das suas capacidades físicas e intelectuais no próprio processo de trabalho, o seu parcelamento enquanto indivíduo.

¹²⁰ Ibidem, pg. 411.

¹²¹ Ibidem, pg. 416.

¹²² Ibidem, pg. 418.

Esse último condiciona os dois primeiros: o esfacelamento das capacidades individuais do trabalhador, despoja-o de qualquer poder, “mantendo-o sob a ameaça constante de perder os meios de subsistência ao ser-lhe tirado das mãos o instrumental de trabalho, de tornar-se supérfluo, ao ser impedido de exercer sua função parcial” ¹²³.

Faz-se necessário libertar as forças produtivas das relações de produção burguesas não tanto porque é preciso libertar as “capacidades humanas” abstratamente, mas porque é necessário, de imediato, defender a vida do trabalhador, defender a integridade do conjunto das forças vivas do trabalho, as quais se encontram represadas pelo capital.

3.5 O ensino científico como fundamento da tese pedagógica

Nas escolas elementares – e, mais ainda, nas superiores – não se deve aceitar disciplinas que admitam uma interpretação de partido ou de classe. Nas escolas só se deve ensinar gramática, ciências naturais... As regras gramaticais não mudam, seja um conservador clerical ou um livre pensador que as ensine. As matérias que admitem conclusões diversas não devem ser ensinadas nas escolas; os adultos podem ocupar-se dela sob a direção de professores que, como a senhora Law, façam conferências sobre religião ¹²⁴.

Tentamos mostrar em uma seção anterior qual era a visão que Marx e Engels tinham de ciência. Diante da multiplicidade de aspectos com que esse termo aparece nos textos de nossos autores, elegemos os aspectos que nos pareciam mais gerais e mais adequados às nossas interpretações.

Agora, quando buscamos explicitamente relacionar “ensino” e “ciência” transcrevemos a passagem que expõe o modo pelo qual não trataremos desse assunto. Não nos interessa entrar na polêmica da existência ou não de uma suposta postura “neutra” de Marx e Engels em relação à ciência. Esperamos já ter demonstrado a partir dos extratos de suas obras, bem como de nossa argumentação nas seções anteriores que os autores não têm uma visão ingênua do desenvolvimento das ciências, apontando já no século XIX para a

¹²³ Ibidem, pg. 558.

¹²⁴ Marx, K. & Engels, F. **Textos sobre Educação e Ensino**, ed. cit., pg. 98.

crítica que tão fortemente vai aparecer no século XX. Como afirma Foster, “o pensamento social de Marx (...) está inextricavelmente atrelado a uma visão de mundo ecológica”¹²⁵, portanto, os efeitos perniciosos da ciência, na sociedade capitalista, eram vislumbrados por nossos autores muito antes de que o movimento ecológico despontasse com suas crítica ao “poder” da ciência. No que tange à educação, reafirmamos que ambos não eram pedagogos, portanto, não penetraram a fundo nas questões de organização das instituições escolares. Reafirmando nossa posição de início, apontamos que as suas formulações pedagógicas devem estar sempre em “relação a”, nunca isoladas, “em si”. Em resposta à passagem acima, extraída de um discurso de Marx numa reunião do Conselho Geral da Associação Internacional do Trabalho, reproduziremos o que Nogueira compreendeu:

Na verdade, não se poderia acusar Marx de ter tido uma visão neutra da escola do ponto de vista do seu recrutamento e da sua frequência, visto que, por diversas vezes, ele se mostrou consciente das disparidades sociais existentes a esse nível. Contudo, quanto ao funcionamento interno da instituição escolar (conteúdos, práticas, etc.), parece-nos que seu caráter de classe passava-lhe despercebido; o que, de resto, constituía uma característica própria da época, de que o próprio movimento operário esteve marcado¹²⁶.

Diferente de Manacorda e Nogueira, não nos interessa revelar os possíveis conteúdos do ensino pretendido por Marx e Engels, mas compreender as relações que estavam na base da formulação de suas teses pedagógicas.

Desse modo, utilizamos a noção de “ensino científico” não como uma vontade nossa ou de nossos autores de preencher os conteúdos escolares com “disciplinas científicas”. Nos termos em que a utilizamos não se tratará de um problema de “didática”, ou de “organização dos currículos”; pensamos mais propriamente, ao utilizá-la, na relação real que a ciência estabeleceu com a atividade produtiva, e a maneira pela qual tal relação deveria participar da formação dos indivíduos, da sua formação integral.

A ciência a que nos referimos é a que identificamos com as “forças intelectuais da produção”, ou seja, com o conjunto de capacidades e conhecimentos que se encontram objetivados nos instrumentos de trabalho, e com os quais o homem mantém vínculo prático

¹²⁵ Foster, J. B. **A ecologia de Marx – materialismo e natureza**, ed. cit., pg. 38.

¹²⁶ Nogueira, M. A. **Educação, Saber, Produção em Marx e Engels**, ed. cit., pg. 161.

direto, ainda que não o perceba assim, já que os instrumentos, bem como o produto de seu trabalho, encontram-se alienados.

Dessa perspectiva, o grau de desenvolvimento das ciências do século XIX em relação a ciência do século XXI não constitui ponto fundamental para o que chamamos “objetivação da ciência” nos meios do trabalho. O princípio é que há, mesmo nos primórdios da indústria moderna, certas capacidades intelectuais incorporadas aos objetos, instrumentos de trabalho. No momento em que o trabalhador relaciona-se com os instrumentos de produção, vincula-se a essas capacidades intelectuais, incorporadas nestes, ainda que de forma indireta.

Entretanto, o desenvolvimento livre tanto das forças manuais, quanto das forças intelectuais depende da supressão da propriedade privada, que é a expressão histórica da forma como essas forças se desenvolveram.

O camponês e o artesão independentes desenvolvem, embora modestamente, os conhecimentos, a sagacidade e a vontade, como o selvagem que exerce as artes de guerra apurando sua astúcia pessoal. No período manufatureiro, essas faculdades passam a ser exigidas apenas pela oficina em seu conjunto. As forças intelectuais da produção só se desenvolvem num sentido, por ficarem inibidas em relação a tudo que não se enquadre em sua unilateralidade. O que perdem os trabalhadores parciais, concentra-se no capital que se confronta com eles. A divisão manufatureira do trabalho opõe-lhes as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade de outrem e como poder que os domina. Esse processo de dissociação começa com a cooperação simples em que o capitalista representa diante do trabalhador isolado a unidade e a vontade do trabalhador coletivo. Esse processo desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador, reproduzindo-o a uma fração de si mesmo, e completa-se na indústria moderna, que faz da ciência uma força produtiva independente de trabalho, recrutando-a para servir ao capital.

Na manufatura, o enriquecimento do trabalhador coletivo e, por isso, do capital, em forças produtivas sociais, realiza-se às custas do empobrecimento do trabalhador em forças produtivas individuais¹²⁷.

O desenvolvimento é unilateral tanto nas forças intelectuais de produção, quanto nas capacidades individuais do trabalhador, mas, apesar disso, apesar das mutilações que o capital impõe às forças intelectuais e manuais, há enriquecimento das forças produtivas

¹²⁷ Marx, K. **O Capital – Crítica da Economia Política**, ed. cit, pg. 413-414.

sociais. As partes constitutivas destas forças produzem somente o que o capital permite, não o que potencialmente poderiam produzir.

Reivindicar um ensino científico, na perspectiva que demos aqui, é reconhecer a unidade real que ciência e trabalho constituem, propondo que as partes dessa unidade encontrem-se não mais sob a forma de alienação (da força viva em relação à força intelectual) ou dominação (da força intelectual em relação à força viva).

Com efeito, tal unidade é possível porque “a história da indústria e a existência objetivada da indústria é o livro aberto das faculdades humanas, a psicologia humana sensivelmente entendida (grifos do autor)”¹²⁸. O ensino científico desvenda aos homens o que são as forças produtivas na sua totalidade, como se constituíram até a indústria moderna. As forças intelectuais e manuais revelam-se como as faculdades humanas “escritas” na história da indústria, na história do modo como os próprios homens foram produzindo suas condições de existência.

A tese de união do ensino com o trabalho produtivo é a formulação teórica dessa ligação prática entre ciência e trabalho, ou antes, é a maneira pela qual tal ligação pode deixar de ser puramente prática para se tornar teórica. Tal vinculação entre teoria e prática Marx afirmava já existir na base da indústria moderna, ainda que de forma limitada.

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 trabalho¹²⁹.

¹²⁸ Idem. **Manuscritos Economicos-Filosóficos**, ed. cit, pg. 144.

¹²⁹ Idem. **O Capital – Crítica da Economia Política**, ed. cit, pg. 559.

Como expressão teórica, a tese pedagógica de Marx e Engels traz em si a possibilidade de transcender a própria limitação que essa ligação prática contém (e a limitação que essas experiências “espontâneas” demonstraram). Transcendência que se origina do fato de ser “um ato com consciência”, portanto, passível de desenvolver as forças sociais produtivas (o que inclui as capacidades e faculdades humanas) para além dos estreitos limites em que se apresentam atualmente, rompendo de forma definitiva¹³⁰ com “a anarquia da divisão social do trabalho e o despotismo da divisão manufatureira do trabalho”¹³¹, possibilitando que a chamada “sociedade racional” de que Marx falava surja, enfim.

¹³⁰ Não estamos afirmando que a tese em si proporcionará tal desenvolvimento. A *conditio sine qua non* dessa “libertação” das forças produtivas é a própria revolução comunista (a “conquista do poder pela classe trabalhadora”). O papel das reivindicações, nas quais incluímos a tese pedagógica de união do ensino com o trabalho produtivo, será tema do capítulo 4.

¹³¹ Ibidem, pg. 409.

Capítulo 4

A manutenção da velha escola e seu fundamento

Quando, ainda no segundo capítulo, reproduzimos as análises de Engels da situação do ensino dos trabalhadores na Inglaterra, apontamos para o “envelhecimento” de algumas de suas descrições: o papel do Estado no sustento da educação, bem como as condições de acesso e estruturação da escola pública. Todavia, ressaltamos lá que o caráter “ideológico” e “econômico” mantinham certa atualidade, pois a escola reproduzia ideológica e economicamente interesses vinculados ao capital e não à classe trabalhadora. Buscaremos, nesse último capítulo, desenvolver essa idéia de reprodução, evidenciando como a compreendemos.

De início, temos que apresentar a perspectiva pela qual trataremos desse tema: não faremos um reexame da problemática “educação, trabalho e ideologia”, nem nos filiaremos explicitamente a essa ou aquela corrente interpretativa. Assim, não pretendemos nos filiar ao estruturalismo althusseriano de “Aparelhos ideológicos de Estado”¹³², bem como outras variantes “crítico-reprodutivistas”, como denomina Saviani (2000). Tampouco faremos elogio da versão “crítica crítica” de “Escola e trabalho” de Claudio Salm (1980).

Nem o fatalismo de uma ligação que obscurece as mediações entre a educação e o imperativos do capital, nem a formulação de que este prescinde completamente da escola. Enguita (1993) e Frigotto (2001) puderam de forma mais organizada apresentar um conjunto de aspectos que envolvem a relação da educação com a sociedade capitalista. Demonstraram que os vínculos entre a escola e o capital são complexos, porque, mesmo onde há o vínculo direto, imediato, como na formação de um mínimo de qualificação da força de trabalho, assim como na inculcação de valores morais necessários à manutenção do capitalismo, subsistem outras funções que não atuam diretamente no processo de valorização do capital, nem estão diretamente vinculadas às suas necessidades. Que, para além de funcionar como um “aparelho ideológico” do Estado, a escola pública, tal como se

¹³² ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

constituiu, apresenta contradições¹³³ com o processo de dominação política, não havendo uma coincidência imediata entre os pressupostos adotados pelas políticas burguesas e a sua realização prática.

Importa-nos aqui, mais do que revisar tais questões amplamente discutidas há, pelo menos, vinte anos, evidenciar a oposição entre a escola capitalista, isto é, a escola que se universalizou a partir do modo de produção capitalista, e a escola politécnica, surgida também no interior da sociedade capitalista e desenvolvida localmente pelos países de socialismo “real”. Oposição que deve ir aos fundamentos de uma e de outra escola, reforçando a noção de que essa escola de classe, capitalista, é uma escola velha sob o ponto de vista das forças sociais engendradas pela sociedade moderna.

4.1 A escola politécnica

Quanto à escola politécnica, a que realiza a união do ensino com o trabalho produtivo, desde o primeiro capítulo temos buscado interpretar os seus princípios. Ela se fundamenta, primeiro, num estágio de desenvolvimento da sociedade que permitiu "a indiferença em relação a um gênero determinado de trabalho [o qual] pressupõe a existência de uma totalidade muito desenvolvida de gêneros de trabalhos reais, dos quais nenhum é absolutamente predominante (...) A indiferença em relação a esse trabalho determinado corresponde a uma forma de sociedade na qual os indivíduos mudam com facilidade de um trabalho para outro, e na qual o gênero preciso de trabalho é para eles fortuito, logo indiferente"¹³⁴, portanto, o trabalho perde em singularidade e o que ganha em universalidade. Por ser um trabalho "em geral", permite que cada indivíduo desenvolva habilidades para qualquer tipo de trabalho em que venha a se envolver. Como resultado histórico de um desenvolvimento universal de forças produtivas, o tipo de trabalho surgido

¹³³ Contradições como as que se expressam concretamente, na escola, através da organização sindical e estudantil, que se opõem, uma vez ou outra, contra as políticas governamentais; expressam-se também nas manifestações de violência, rebeldia, indisciplina de uma parcela considerável dos estudantes, os quais não são “assimilados” completamente ao disciplinamento imposto, etc.

¹³⁴ Marx, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, pg. 252-253.

com a sociedade capitalista transforma-se em alavanca para o desenvolvimento de um ensino multifário e de uma escola politécnica.

O surgimento espontâneo de escolas politécnicas "na base da indústria moderna", bem como de escolas profissionais "onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção" são indícios de que a conjugação da instrução com o trabalho ocorre no interior da sociedade capitalista, mas, por ela própria, é limitada, uma vez que os objetivos de tal conjugação é "a eliminação da velha divisão do trabalho"¹³⁵.

O segundo fundamento de tal escola está vinculado a ostensiva utilização da ciência na produção. O papel que as forças intelectuais adquiriram a partir do capitalismo impuseram, como nunca na história, a ampliação da instrução formal e sua ligação, até certa medida, com as necessidades de desenvolvimento do trabalho.

Apesar de a escola pública universal burguesa manifestar a continuidade dos princípios da escola de classe (separação com o trabalho manual) que existira antes mesmo do modo de produção capitalista, ela nasce dependente do trabalho na grande indústria. Se avança para um caminho que, progressivamente, vai se afastando desse vínculo original, assumindo, por sua vez, outras facetas e funções, isso não tende a negar a aproximação entre a escola e o trabalho, pois tal ligação é reposta continuamente, em diferentes fases do capitalismo.

Compreensão semelhante a essa apresenta Enguita ao afirmar que:

"(...) o problema de uma pedagogia do trabalho, de uma educação formal (...) assim como o problema das escolas técnicas ou profissionais, não surge com força até a segunda metade do século XIX. A razão desse surgimento tardio não está em nenhum esquecimento dos educadores, mas em algo muito mais prosaico: em que só nesse momento aparece a necessidade. Até então, as bases materiais da pequena produção, muitas vezes familiar, tinha permitido sempre a aprendizagem no próprio local de trabalho (...) A pequena produção agrícola, artesanal ou mercantil não exige nenhum tipo de formação profissional institucionalizada na escola. Ademais, as primeiras manufaturas podem se arranjar com o modo anterior de formação da mão de obra. Para que se coloque como problema específico, o da educação para o trabalho, é necessário que ocorra a transformação da indústria manufatureira em grande indústria baseada

¹³⁵ Karl, M. **O Capital – Crítica da Economia Política**. 8. ed. São Paulo: Difel, 1982, pg. 559.

na maquinaria que, de um lado, elimina progressivamente da face da terra a antiga pequena produção, e com ela o antigo modelo de aprendizagem do trabalho, e, por outro, exige conhecimentos transformados e de novo tipo, que não poderiam ser adquiridos sob esse antigo modelo sem que se oferecesse, em contrapartida, outra forma suficiente de aprendizagem no próprio local de trabalho. É então que a demanda de formação dos trabalhadores, tanto por parte deles próprios, como por parte dos novos patrões, se volta para uma terceira instituição, a escola"¹³⁶.

Em outras palavras, o segundo fundamento da escola que realiza a união do ensino com o trabalho encontra-se na própria universalização da instrução formal com o surgimento de demandas específicas do modo de produção capitalista. A escola politécnica, nesse sentido, corresponde à etapa "superior" da educação formal, sua existência explica-se pela transformação na base produtiva da sociedade: a incorporação da ciência, da maquinaria, exige um aprendizado à sua altura.

Daí que a escola capitalista ser essencialmente contraditória, pois encerra uma dualidade: contém, por um lado, a tradição, herdada das sociedades de classe, de separar as atividades intelectuais e manuais, e de, no discurso pedagógico, privilegiar a transmissão de idéias em detrimento de aprendizagem de ofícios, expressando dessa forma a divisão social do trabalho, o seu reflexo idealista; por outro, nasce a partir de necessidades proeminentes de contribuir para a aprendizagem do trabalho. Esse afastamento e aproximação com o trabalho manual é característico, portanto, da escola implantada após a segunda metade do século XIX - reflete os limites de sua universalização num sistema permeado de profundas contradições.

Por fim, o terceiro fundamento conclui-se desses dois anteriores: o sistema capitalista engendra, em seu seio, formas superiores de sociedade. A transformação do trabalho e a incorporação da ciência na produção criam as bases para a eliminação progressiva da divisão do trabalho. Primeiro, porque extraem do trabalho a sua "naturalidade" e sua "singularidade" e, segundo, porque concentram na ciência o monopólio dos conhecimentos intelectuais. Esses dois fatores (transformação e incorporação) refletem

¹³⁶ ENGUITA, Mariano Fernández. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, pg. 20-22.

o mais alto grau da divisão entre atividades manuais e intelectuais, ao mesmo tempo, em que possibilitam pela conjugação de ambos a eliminação progressiva dessa divisão.

Por essa perspectiva, a escola que emerge desse movimento que repõe continuamente a divisão e também as condições de superá-la é uma escola que restitui à sociedade o seu papel de educadora. Expliquemo-nos.

A escola que une instrução e trabalho, teoria e prática, é a escola que vai "definindo" enquanto uma instituição à parte da sociedade, enquanto detentora do monopólio do conhecimento. É a escola cujo fundamento é repostado sistematicamente pela sociedade capitalista e, por ela, negado dada as atuais relações de produção.

"A educação ou formação apresenta-se em Marx, para empregar a expressão de A. Santoni Rugiu, como um 'componente inseparável de toda a vida do homem'. Reduzir esse componente à educação que se ministra no âmbito escolar seria apenas agarrar-se à concepção burguesa da educação, ao reflexo ideológico do estágio atual da divisão do trabalho, que converteu a educação num ramo separado. E o mesmo se pode dizer de sua eventual redução a uma relação pedagógica entre mestre e aluno, entre educador e educando"¹³⁷

Se os dois primeiros fundamentos dessa escola de que tratamos são forjados pelo próprio modo de produção capitalista e, apesar de apontarem para o fim da divisão do trabalho, podem com ele conviver de forma contraditória, esse terceiro princípio é a própria semente de destruição da divisão do trabalho, pois uma educação à altura do desenvolvimento capitalista da produção é incompatível com a divisão técnica do trabalho, com a divisão entre atividades manuais e intelectuais, com a divisão entre cidade e campo, etc. O terceiro fundamento, portanto, é o caráter "revolucionário" desse modo de produção, que, como afirmaram Marx e Engels, necessitava transformar ininterruptamente as suas próprias bases. Dessa maneira, como se transformar "ininterruptamente" se a formação de homens aptos a essa transformação da base produtiva é limitada por uma educação fragmentada entre as esferas do pensar e do fazer?

"Descobrimos aqui a tendência universal do capital, tendência que o distingue de todas as formas de produção anteriores. Ainda que esteja limitado por sua natureza, o capital tende a um desenvolvimento universal das forças produtivas e chega a ser a premissa de uma força de produção nova que não está baseada em um desenvolvimento das forças produtivas tendente simplesmente a reproduzir

¹³⁷ Ibidem, pg. 99.

ou a ampliar a base existente, senão cujo desenvolvimento livre, sem obstáculos, progressivo e universal das forças produtivas será a condição da sociedade e, portanto, de sua reprodução, e onde a única premissa será a superação do ponto de partida.

A tendência universal do capital está, no entanto, em franca contradição com sua forma limitada de produção que a impulsiona a dissolver-se: aparece, como uma forma puramente transitória(...)"¹³⁸

Além disso, uma educação que responda a esse desenvolvimento revolucionário não pode, como diz Enguita no extrato acima, ser monopólio do ensino escolar. Uma educação de caráter universalizante - para esse tipo de produção - pressupõe que a formação dos indivíduos esta a cargo de toda a sociedade. Se a escola foi necessária à produção capitalista, esta, assumindo um estatuto potencialmente universal, exige, para continuar se revolucionando, uma educação para além dos muros da escola. Até porque, como alerta Engels, é preciso controlar essas forças universais e não deixá-las existir enquanto forças cegas de destruição.

Sem que estejamos pregando o "fim da escola", supomos que, com a sociedade comunista, ela deixaria de ter o monopólio da formação dos indivíduos, além de que perderia essa característica de ser mais um ramo separado da vida dos homens.

4.2 A escola capitalista

Da exposição da seção anterior, deduz-se os fundamentos da escola capitalista. Ela, como produto da sociedade de classes, cristaliza a divisão do trabalho intelectual e manual, independente dos esforços que as mais diferentes pedagogias possam ter para conjugar "teoria e prática"; trata-se fundamentalmente da base material da escola capitalista: a divisão social em que repousa e na qual se desenvolveu ao longo de mais de um século.

A partir desse fundamento, podemos falar acerca da noção que utilizamos de "reprodução" ideológica e econômica dos interesses do capital pela escola.

¹³⁸ Marx, K. & Engels, F. **Textos sobre Educação e Ensino**, ed. cit., pg. 46.

4.2.1 Reprodução ideológica

Como já dissemos, não estamos pensando naquelas tradições de inspiração marxista que buscaram destrinchar o *modus operandi* da escola. Não nos perguntamos que função a escola desempenha na inculcação de valores morais úteis à sociedade capitalista ou o grau de formação que ela oferece aos trabalhadores para que sirvam às demandas do capital.

Partimos do pressuposto que toda escola de classe é uma escola que carrega a ideologia dominante em seu seio. Isto porque entendemos como "ideológica toda a representação que contribui mediata ou imediatamente para a reprodução das relações de produção. A ideologia não se separa pois da prática, mas nem toda a prática é a aplicação desta ou daquela ideologia"¹³⁹.

Enquanto a escola for um produto da sociedade de classes, da divisão social do trabalho, ela contribuirá na manutenção da sociedade capitalista. Todavia, como nos ensina Lefebvre, isso não quer dizer que toda prática no interior da escola seja ideológica e que não exista espaço para a luta de classes em torno de sua existência concreta.

Esse nos parece ser o caminho mais fértil para levar a frente a crítica da reprodução ideológica pela escola dos interesses do capital. Entendê-la não somente como o "depósito" das velhas idéias, da inculcação ativa sobre as mentes passivas dos educandos, mas como o local onde também, e não exclusivamente, reproduz-se as relações de produção, sobretudo, a divisão social do trabalho tão necessária à existência do modo de produção capitalista. Lefebvre aponta para a crítica que se tem desenvolvido desse aspecto "reprodutivo" da escola:

"O espaço pedagógico é repressivo mas esta 'estrutura' tem um significado mais vasto do que a repressão local: o saber imposto, 'engolido' pelos alunos, 'vomitado' nos exames, corresponde à divisão do trabalho na sociedade burguesa, serve-lhe, portanto, de suporte (...)

A escola perdeu assim seu prestígio, ganhou no século XIX. Ela já não aparece apenas como instrumento de "cultura" ou como "escola", com funções

¹³⁹ Lefebvre, H. **A re-produção das relações de produção**. Porto: Publicações Escorpião: 1973, pg. 31.

oficializadas de educação e de instrução; a crítica pedagógica fá-la mostrar-se como local de reprodução das relações sociais de produção (...)"¹⁴⁰

Com efeito, apesar de ser conhecida tal crítica da reprodução ideológica pela escola, tornou-se mais comum a crítica dos conteúdos ministrados em sala de aula. Não duvidamos que é possível fazer a crítica dos conteúdos, tal como fazia Engels, por exemplo, da educação das crianças trabalhadoras, as quais freqüentavam escolas com forte influência religiosa. Não obstante tal crítica ser válida, ela não pode secundarizar o fundamento no qual repousa a escola capitalista, pois essa é a sua essência: encontrar-se separada do trabalho, fixando assim a divisão social.

Isso é importante porque, desse fundamento, pode-se partir para a crítica a todas as variantes de pedagogias liberais, que defendendo idéias de "igualdade" e "oportunidade a todos" buscam tornar a educação formal a panacéia das desigualdades e exclusões que marcam tão fortemente o modo de produção capitalista.

Com efeito, característico da pedagogia liberal é "reinterpretar e transverter as origens, o funcionamento e as metas do processo educativo real, marcando a separação entre a teoria e a realidade social; abordando os problemas da educação como autônomos, a-históricos, sem vínculo com o contexto social e tematizados num sistema ideal, que dissimula as diferenças sociais presentes na divisão do trabalho, pela apropriação do capital e das forças produtivas (...) Responde, assim, às necessidades de reprodução econômica e política do capitalismo, constituindo-se num sistema mediador das contradições de classe, ao transferir para o próprio indivíduo a responsabilidade pela sua situação na escala social"¹⁴¹.

A escola de classe, capitalista, ainda que ofereça conteúdos e saberes que pertençam à história da cultura humana e não somente a valores "burgueses" será sempre uma escola ideológica, posto que separada da produção e do trabalho manual em geral. Escola ideológica porque "compreendida como expressão de relações sociais concretas e determinadas e não como uma abstração"¹⁴².

¹⁴⁰ Ibidem, pg. 59.

¹⁴¹ ALEGRO, Márcia Maria. **Educação e trabalho: um conflito sócio-econômico**. Dissertação de Mestrado, 1997. (USP - inédita), pg. 87.

¹⁴² NORONHA, Olinda Maria. **Ideologia, Trabalho e Educação**. Campinas: Editora Alínea, 2004.

4.2.2 Reprodução econômica

A perspectiva que adotamos para pensar a reprodução ideológica pela escola da sociedade capitalista serve para refletirmos acerca de sua reprodução "econômica".

Obviamente que, quando destacamos as esferas "econômica" e "ideológica", não se trata de realidades opostas ou mesmo diferentes; efetivamente, tratamos de como a escola contribui na "re-produção" das relações de produção, como insistia Lefebvre (1973). Tal reprodução não se dá por uma "função" ou um aspecto particular da escola, como a inculcação de valores morais ou qualificação da força de trabalho, mas pelas relações sociais que a escola ajuda a criar, reforçar, institucionalizar. Ao tratarmos do aspecto "ideológico", indicamos que a escola é produto de uma "cristalização" da divisão das atividades manuais e intelectuais, contribuindo para consolidar representações que valorizam tal divisão, independente dos conteúdos que ela venha a ensinar, porque sua realidade material é encontrar-se separada do trabalho, da produção social. Agora, ao nos referirmos ao aspecto "econômico", temos igualmente que apontar para o papel que a escola desempenha na reprodução do modo de produção capitalista, sem nos preocuparmos com o amplo debate em torno do vínculo mais ou menos direto da escola em relação à qualificação da força de trabalho.

Com efeito, adotando o ponto de vista que Enguita desenvolve em seu livro, temos que ressaltar que o vínculo fundamental entre escola e a produção se dá em termos de relações sociais.

"O ajuste entre escola e produção tem sido comumente em termos de qualificação do trabalho. No entanto, existem razões históricas e sociológicas suficientes para nos fazer duvidar de que a ênfase deva ser posta aí. Marx já colocou que o modo de produção capitalista supunha uma permanente desqualificação dos trabalhadores, ao substituir reiteradamente o trabalho dos operários qualificados por máquinas manejadas por mão de obra não-qualificada (...) Mas é um fato que a degradação do trabalho (a desqualificação dos postos de trabalho) veio acompanhada ao longo de décadas por um aumento massivo da escolarização em amplitude e duração. Isto levou à busca de interpretações alternativas da relação entre educação e emprego (...).

A escola pode crescer e sua estrutura mudar, em função da forma como a sociedade entende as necessidades de produção, por imperativo da legitimação meritocrática, pela crescente demanda popular de educação, por uma tentativa de disfarçar o desemprego, em nome da conciliação de classes dentro de um estado ou por outras razões, mas, quaisquer que sejam as causas primeiras e/ou aparentes, sempre há um processo ao longo do qual tende a se produzir um ajuste entre o que a escola dá e o que a produção pede. Nosso problema continua sendo mostrar que esse ajuste se dá sobretudo em termos de relações sociais, que na escola o futuro trabalhador é introduzido nas relações sociais de produção capitalistas"¹⁴³ (grifo nosso).

A reprodução "econômica" da sociedade capitalista pela escola se dá fundamentalmente, portanto, no interior das relações (sociais) produtivas. Esse aspecto essencial que lhe permite adequar-se às demandas do capital: ora pode funcionar impulsionando a formação de quadros técnicos, gestores que atuam diretamente na produção, ora pode servir ao processo de valorização do capital, como parte de serviços e demandas sociais "improdutivas" (do ponto de vista de extração da mais-valia) mas que entram na esfera da circulação¹⁴⁴.

Em oposição à escola politécnica que tem, entre seus objetivos, o desenvolvimento das forças produtivas, isto é, o desenvolvimento das capacidades intelectuais e manuais dos trabalhadores, objetivada nos instrumentos de produção, a escola capitalista não pode desenvolver seu aspecto propriamente econômico. A formação incessante de uma mão de obra cada vez mais qualificada não se coaduna com os interesses do "mercado". Ou melhor: embora tenha havido um aumento da qualificação geral do trabalhador, seu preço de mercado raramente corresponde ao seu valor, portanto, o valor da força de trabalho altamente qualificada não se realiza¹⁴⁵.

¹⁴³ ENGUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**, ed. cit., pg. 230-231.

¹⁴⁴ Isso é o que nos demonstra Frigotto ao analisar a questão dos gastos com educação: "(...) a ampliação do acesso à escola, o alargamento do investimento público na área educacional e o próprio processo de privatização do ensino devem ser entendidos dentro da ótica do movimento do capital, de circulação e realização da produção. A ampliação do investimento na educação cumpre, pois, uma função, não de queima de excedente, mas primordialmente como inserção deste investimento dentro da estratégia do circuito do capital em geral na sustentação dos seus interesses; cumpre, igualmente, uma função de gastos e despesas, que constituem a demanda agregada dentro do ciclo econômico; finalmente, pode, em determinadas circunstâncias, se constituir em gastos que mantêm funções parasitárias, funções estas que se tornam necessárias, como assinala Gramsci, para salvaguardar o funcionamento do modo capitalista de produção(...)" In: **A produtividade da escola improdutiva**, ed. cit., pg. 159.

¹⁴⁵ "A progressiva substituição do padrão taylorista-fordista de produção pelo padrão de produção flexível, principalmente nos países centrais do capitalismo, tem produzido a redução drástica dos postos de trabalho, o

Essa situação da educação, na fase do capitalismo monopolista, impõe, inclusive, um retrocesso na "insuficiente" (nos termos de Marx) combinação de "ensino com o trabalho produtivo" a partir das escolas profissionais. Pois, conforme apontam recentes estudos na área¹⁴⁶, o modelo de formação profissional que se desenvolveu, em nosso país, por exemplo, mostra-se cada vez mais inadequado ao processo produtivo que dá destaque à flexibilização e destruição de postos de trabalho.

Na realidade, como mostra Frigotto (2001), a "inadequação"¹⁴⁷ mesmo das escolas profissionais, como SENAI e SENAC, em relação à produção capitalista, é constitutiva do modo de inserção da escola nas relações produtivas.

Parece-nos que essa característica, presente mesmo nas escolas profissionais, "técnicas", pertence a esse fundamento mais geral da escola no interior do capitalismo: estar isolada do trabalho, da produção, ser o produto dessa separação histórica, comum a todas as sociedades de classe.

Desse modo, a reprodução "econômica" das relações de produção deriva tanto do seu caráter de classe, o qual expressa a divisão social do trabalho, quanto das características que assume propriamente do modo de produção capitalista, isto é, a maneira como na sua "improdutividade" singular apresenta funções "produtivas" à valorização do capital, conforme sustenta Frigotto (2001).

que ocasiona que trabalhadores com alta qualificação estejam exercendo tarefas simples, que exigem menos qualificação. Isso resulta em queda dos salários e do *status* social desse segmento da classe trabalhadora(...)", in: *A produção capitalista, trabalho e educação: um balanço da discussão nos anos 1980 e 1990* In: **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**, pg 101.

¹⁴⁶ Ver, por exemplo, a série de textos que se encontram em FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

¹⁴⁷ Inadequação que se caracterizaria por um descompasso entre o ensino nessas escolas e a moderna tecnologia aplicada à grande indústria capitalista do século XX.

Capítulo 5

As tarefas políticas de uma tese pedagógica

5.1 Sobre a revolução

Vínhamos, desde a Introdução, anunciando que os dois últimos capítulos dariam um arremate nos fios que foram ficando soltos aqui e e ali. Na verdade, há questões, como fios revoltos, que não se encerram em esquemas abstratos e perfeitos. Ainda que teçamos com o maior cuidado, não são somente conclusões lógicas que darão ao texto uma verdade “inabalável”. O problema fundamental é que adotamos desde o início um pressuposto (estritamente vinculado ao objeto de nosso estudo), que extrapola os limites desse texto e os limites do meio em que ele é forjado. Este pressuposto é o da dimensão “revolucionária” das teses educacionais de Marx e Engels.

Acreditamos já ter demonstrado, apoiados na leitura de nossos autores, que a propriedade privada, a divisão social do trabalho, e o modo como essas se desenvolveram na sociedade capitalista são entraves ao desenvolvimento da humanidade em geral, e da classe trabalhadora, em particular. Não só se opõem a esse desenvolvimento como, na sua fase atual, representam a destruição das forças produtivas, destacando-se delas sobretudo a força viva do trabalho (o homem) e a natureza.

Desses apontamentos, chegaríamos, como chegaram - com maior argúcia - os nossos autores, à defesa da revolução social. Entretanto, passados mais de 150 anos desde o aparecimento de *O Manifesto do Partido Comunista*, o qual anunciava “a queda da burguesia”, e 90 anos da Revolução Russa, primeira revolução proletária vitoriosa, dirigida por um partido comunista, vivemos hoje ainda sob o jugo do capital e das relações produtivas burguesas.

Sem dúvida, é uma fase de reação, em que o capital vê-se relativamente confortável para retirar os poucos direitos sociais conquistados ao longo de décadas pela classe

operária, sem enfrentar grandes resistências. Nesse contexto histórico, defender a revolução socialista, além de anacrônico, parece utópico. Uns dirão que o agente histórico da revolução, o proletariado, não mais existe ou está em vias de extinção; outros afirmarão que se trata, na atual fase, de inventar novas formas de luta, mais “libertárias” e mais democráticas.

Fugiria de nosso estudo discorrer sobre esses e outros pontos. Levantar a história das revoluções do século XX, mostrar os avanços e recuos, seria um trabalho de pesquisa de outra natureza. Faremos apenas pequenas considerações acerca do tema, que tocam, de alguma forma, aspectos já tratamos aqui.

Desse modo, quanto à primeira objeção, relativa ao “fim do proletariado”, temos que opor o conhecimento que nossos autores tinham dessa tendência da indústria moderna em empregar cada vez menos operários. Engels, por exemplo, escreve em o *Anti-Dühring*: “o modo de produção é impotente para transformar esta massa de meios de produção em capital; ficam inativos e é por esta razão que o exército de reserva industrial permanece também na inatividade”¹⁴⁸. Ou seja, não é conjuntural o processo de eliminação de postos de trabalho, de trabalho “formal”, etc., é parte integrante da lógica de acumulação e valorização do capital jogar massas de trabalhadores na informalidade. Conjunturalmente, tal processo pode se agudizar, como nas épocas de crise, de recessão generalizada.

Se o aparecimento e incremento da maquinaria significa a substituição de milhares de trabalhadores manuais por um pequeno número de trabalhadores de máquina, os aperfeiçoamentos na maquinaria significam a eliminação de um número de trabalhadores disponíveis que excedem as necessidades médias do capital, de um completo exército industrial de reserva, segundo a designação já usada em 1845, exército esse disponível para as épocas em que a indústria trabalha sob pressão, e que é posto na rua durante a quebra que, necessariamente, se segue, grilhão que a classe operária arrasta aos pés todo o tempo, na sua luta pela existência, contra o capital, regulador que conserva os salários ao baixo nível que serve os interesses capitalistas¹⁴⁹

Aliás, o atual desenvolvimento científico-tecnológico, conhecido como “terceira revolução industrial” em vez de demonstrar cabalmente o caráter “arcaico” das elaborações de Marx, tem evidenciado a sua força. Como afirma Romero, Marx nos *Manuscritos de*

¹⁴⁸ Engels, F. *Anti-Dühring*. Lisboa: Dinalivro, 1976. Pg. 376

¹⁴⁹ Ibidem, 373.

1861-1863 teria apontado que a vantagem mais importante para os capitalistas da maquinaria e do desenvolvimento tecnológico estaria na “diminuição relativa de trabalhadores ocupados. Quando se desenvolve uma força produtiva, descobre-se uma forma de produzir a mercadoria em menos tempo do que antes. Isso também quer dizer que se pode produzir a mesma coisa com menos gente do que antes(...)”¹⁵⁰.

A questão é: diante desse processo, que parece irreversível, sob o ponto de vista dos economistas burgueses contemporâneos, de “flexibilização do trabalho”, desemprego em massa de trabalhadores, destruição das condições de existências da força viva do trabalho, em nível mundial, o que é possível defender?

Quanto à segunda objeção que se refere aos métodos de luta, é preciso retomar o movimento histórico tal como os nossos autores o entendiam. Marx, em *O dezoito Brumário de Luis Bonaparte*, redigiu a famigerada passagem: “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime o cérebro dos vivos como um pesadelo”¹⁵¹ e é como se nossos contemporâneos buscassem fugir do pesadelo que significou as ditaduras burocráticas estalinistas com a elaboração de “formas novas” que não encontram ressonância na História. Pretendem inventar o “novo” como os socialistas utópicos do século XIX, desconhecendo a não-linearidade do processo histórico. Para Marx e Engels, a revolução não era um desejo, uma “vontade”, era o “movimento real” e a “ruptura mais radical com as relações tradicionais de propriedade”¹⁵². Era o movimento real porque expressava uma tendência que as revoluções burguesas evidenciaram. É bom lembrar que entre a Revolução Inglesa do século XVII e a Revolução Alemã no XIX, consideradas, respectivamente, como a primeira e a última grande revoluções políticas burguesas, houve uma época de encarniçada luta para derrubar a então classe dominante. Se considerarmos que as revoluções burguesas eram ainda revoluções no interesses de minorias e que não alteravam o “ser” da sociedade¹⁵³, há de se perceber que a

¹⁵⁰ Romero, D. **Marx e a técnica – Um estudo dos manuscritos de 1861-1863**, ed. cit, pg. 139.

¹⁵¹ Marx, K. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2006, pg. 15.

¹⁵² Idem. **Manifesto do Partido Comunista**, ed. cit, pg. 59.

¹⁵³ “A revolução burguesa é a realização imediata do ser social da burguesia; as barreiras a esta realização são puramente exteriores; ela não supõe nenhuma “autotransformação” da classe: esse processo “automático”, alienado, necessário, pode facilmente tomar a forma mitológica de um Libertador pessoal exterior. A

experiência da Revolução Russa, bem como das revoluções proletárias que se seguiram a ela, não encerra essa etapa histórica da “guerra civil aberta” nas sociedades de classe.

Logo, a experiência das revoluções do século XX deve servir como um aprendizado histórico a ser utilizado nas lutas atuais e futuras; virar às costas a essa experiência, desprezando a sua totalidade em nome de um “novo” – fruto mais de elocubrações teóricas do que de movimentos sociais reais – parece-nos um erro, que objetivamente só contribui para a manutenção da ordem vigente.

A compreensão que retiramos dos estudos dos clássicos do marxismo é que uma das características fundamentais da revolução proletária é ser eminentemente democrática¹⁵⁴. Como dirá Marx, no *Manifesto*, ela é feita pela maioria no interesse da maioria, ao contrário das revoluções burguesas, cujo conteúdo estava dado pelo caráter também minoritário da classe que aspirava ao poder. Se se trata de uma ditadura¹⁵⁵, ela o será contra aqueles que durante séculos tem imposto a sua própria ditadura – com a condição de que tal “ditadura da maioria contra a minoria” busque dissolver “minoridade e maioria” e assim destruir as divisões de classe – esse sempre foi o objetivo de Marx e Engels ao defenderem a Revolução Socialista, conforme demonstra Lênin em *O Estado e a Revolução*.

Põe-se novamente uma questão: diante da barbárie generalizada – guerras, crime organizado, opressão sobre os países atrasados, disputa por mercados e por fontes de matéria-prima, ou seja, a fase de crise e decomposição capitalistas, em que as grandes

revolução proletária, ao contrário, deve ser a primeira transformação *consciente* da sociedade, o primeiro passo no “reino da liberdade”, o instante histórico em que os indivíduos, até então objetos e produtos da História, se põem como sujeitos e produtores: ela não realiza o estado imediato do proletariado, implica para ele, inversamente, uma “superação de si” pela tomada de consciência e pela ação revolucionária” in: Löwy, M. **A teoria da revolução no homem Marx**, ed. cit, pg. 49-50.

¹⁵⁴ “O único direito histórico real, dirá Engels, é o direito à revolução. Talvez possamos arriscar-nos a adiantar que a legitimidade do princípio democrático decorre, para Marx e Engels, do fato de que ele depende e resulta historicamente do princípio revolucionário, que prevalece em qualquer circunstância. E é assim porque todos os Estados modernos, com suas instituições úteis ao proletariado, foram instaurados pelas revoluções que estão na origem do mundo moderno” in: Texier, J. **Revolução e democracia em Marx e Engels**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005. Pg. 135.

¹⁵⁵ “O Estado que a classe operária constitui após a tomada do poder é, para Marx, uma ditadura, a ditadura do proletariado. Não nos enganemos quanto aos termos: ele entende que todo Estado é uma ditadura, na medida em que ele é a forma política de dominação de uma classe. Assim, um Estado pode ser “democrático”, isto é, ele pode admitir um certo grau de liberdades públicas, o parlamento e o sufrágio universal, e nem por isso deixar de ser uma ditadura, porque o poder político continua a ser exercido pela classe dominante. Ao contrário da ditadura burguesa – que é a ditadura de uma minoria, em favor de uma minoria –, a ditadura do proletariado é uma ditadura exercida pela maioria, pelos trabalhadores, contra a antiga classe dominante.” In: Naves, M. B. **Marx – ciência e revolução**, ed. cit, pg. 94.

corporações e um meia dúzia de países determinam a vida de toda a humanidade, o que é necessário defender?

Parece-nos que, nesse movimento de avanços e retrocessos rumo à sociedade socialista, marxistas das mais diferentes matizes têm reacendido a consigna da Revolução e começam a formular a réplica ao discurso dominante de fim da história. Bambirra, por exemplo, argumenta no sentido que supomos ser o mais adequado contemporaneamente: mostra como os defensores do capitalismo não têm resposta às mazelas de seu sistema e que ainda não se elaborou com profundidade uma explicação para o retrocesso das revoluções proletárias.

Lenin sempre contemplou a possibilidade de fracasso de uma experiência histórica de socialismo. (...) Contudo, que procedência têm as afirmações absurdas e tão corriqueiras na imprensa de nossos dias sobre ‘o fim do comunismo’, ‘o mundo pós-socialista’, ‘a morte do marxismo’, etc.? Nenhuma, exceto para aqueles que crêem que o capitalismo é o fim da história! Exceto para os pessimistas que pensam que a humanidade não tem alternativa melhor para a maioria, senão a miséria e seus subprodutos tais como a marginalidade, a enfermidade e a violência! Ou para os ingênuos que crêem que esse sistema pode evoluir para uma distribuição mais eqüitativa da renda e da riqueza gerando níveis progressivos de bem-estar. (...)

Por tudo isso penso que a proposta socialista, tal como foi concebida pelos clássicos marxistas, mantém inalterada a sua validade. Tal convicção provém não apenas de uma visão humanista mas, sobretudo, de um aprendizado científico que obtive com os autores estudados. Que eu saiba, ainda não foi feita uma análise da derrota do socialismo na URSS e da crise atual do marxismo dela decorrente. Em todo caso, penso que só através do marxismo será possível explicar a ambas¹⁵⁶.

Que o agente histórico da contemporânea revolução social encontra-se enfraquecido pelas derrotas que sofreu, e que as “circunstâncias” históricas que as gerações atuais encontram não são aquelas que desejariam ter para construir a sociedade socialista, não altera a necessidade de destruir as atuais relações sociais burguesas e tal destruição não virá de um “céu sereno” (utilizando uma expressão de Marx). Ainda que voltemos hoje, começo do século XXI, à fase “de propaganda” da revolução, uma vez que são pouquíssimos os movimentos pelo mundo que coloquem, de forma prática, a destruição do poder capitalista,

¹⁵⁶ Bambirra, Vania. **A teoria marxista da transição e a prática socialista**, ed. cit., pg. 14-15.

isso não diminui a nossa tarefa enquanto pesquisadores, professores, militantes; pelo contrário, aumenta nossa responsabilidade, pois é, em momentos como esses, que as “armas da crítica” adquirem um valor “prático” e devemos utilizá-las amplamente.

É certo que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, que o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas. A teoria é capaz de se apossar das massas ao demonstrar-se ad hominem, e demonstra-se ad hominem logo que se torna radical (...)¹⁵⁷.

5.2 O político e o pedagógico da tese

Feito esse pequeno arrazoado acerca da revolução (indispensável para prosseguir na exegese e defesa da tese de união do ensino com o trabalho produtivo), vamos passar à discussão “interna” do aspecto político de nossa tese.

Com efeito, argumentamos que a tese deveria ser entendida em duas dimensões: a política e a pedagógica. Dedicamos os três primeiros capítulos à dimensão pedagógica, ou mais apropriadamente filosófico-pedagógica, posto que não tratamos do processo educativo em si, ou da organização dos currículos, mas de uma orientação, de uma proposta, enfim, de uma tese cujo valor estaria em transformar a educação escolar existente, tomando como ponto de partida a sociedade capitalista e tendo como horizonte a superação dessa sociedade por uma outra.

Fomos levados à apresentá-la assim para tornar mais clara a sua interpretação, contudo, apesar da unidade entre o político e o pedagógico a que já nos referimos na Introdução, é preciso aqui lembrar o primado do político sobre o educacional, conforme sustenta Saviani(1997).

Não podemos relegar a segundo plano o aspecto “propositivo” de nossa tese, porém faz-se necessário advertir que não se trata de um novo “evangelho social” (educacional, no caso). A aplicação da tese em pequena escala não redundará na formação do “homem novo”. Aí o “político” se impõe – sem a transformação das relações sociais gerais através

¹⁵⁷ Idem. *Introdução In: Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2005, pg. 151.

de uma práxis revolucionária – nenhuma proposta, nenhum método educacional pode forjar a “nova escola”. Sem a revolução política, não há a revolução educacional.

Daí que iniciamos o capítulo destacando a questão da revolução. Vamos nessa seção, delinear o caráter imediato e mediato da tese, no que tange à questão política, entendida a partir de agora como política revolucionária, isto é, política cuja estratégia é a derrocada de um modo de produção e sua substituição por um outro.

5.2.1 O objetivo imediato

A finalidade política imediata da tese está em ser uma das mediações na luta dos trabalhadores contra o capital.

Tal objetivo não retiramos de nossa “vontade”. Como no século XIX, em que Marx justifica a tese de união do ensino com o trabalho produtivo como um “antídoto” para “resistir aos efeitos de um sistema social que degrada o operário” – a defesa hoje da tese vincula-se à necessidade premente de proteção às crianças e aos adolescentes.

Não são necessários muitos números para comprovar como, no Brasil (e na maior parte do mundo), o trabalho infantil persiste. Cerca de 5,5 milhões de crianças entre 5 e 17 anos fazem algum tipo de trabalho no Brasil, segundo o último relatório do Pnad (Pesquisa Nacional por Amstras de Domicílios), referente ao ano de 2001¹⁵⁸. Contraditoriamente, o desemprego entre a juventude tem aumentado¹⁵⁹. Como no século XIX, descrito por Marx e Engels, crianças são amplamente utilizadas até quando interessa à sociedade do capital, depois são descartadas. Quando conseguem um emprego, trata-se, na verdade, de um subemprego, que impede a combinação com os estudos.

Conforme dissemos no capítulo terceiro, há uma destruição da força viva de trabalho. Atualmente, tal destruição se processa pela impossibilidade de o trabalhador ter os mínimos meios de existência, ou seja, um emprego, com o qual possa sustentar a si e a sua família.

¹⁵⁸ Cf. os dados do site www.bbc.co.uk/portuguese/especial/1911_numeros/index.shtml.

¹⁵⁹ Cf. www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/03/04/materia.2007-03-04.0528329323/view.

O caráter da tese do ensino com o trabalho produtivo é, na atual fase, reivindicativo. É levantado por alguns setores organizados do magistério público como forma de permitir o acesso e a permanência de estudantes nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, sobretudo.

Nesse sentido, pudemos acompanhar as discussões do último Congresso dos professores da rede estadual de São Paulo¹⁶⁰; tivemos acesso ao caderno de teses e nele, diferentes textos levantam a necessidade de combinar ensino e trabalho; citemos, a título de ilustração, trechos de dois textos diferentes:

Para muitos filhos de trabalhadores, a escola não pode ser prioridade em suas vidas. Combinar os estudos com o trabalho é quase impossível – as jornadas são estafantes, o que se aprende nas escolas nada tem a ver com o trabalho e o medo de perder o emprego obriga ao abandono da vaga escolar. O trabalho nessas condições esgota as capacidades físico-mentais dos jovens e não permite uma frequência regular às escolas(...).

O vínculo da escola com o trabalho produtivo (...) é uma reivindicação do presente, mas que os capitalistas e seus governos não poderão implantar (...) ¹⁶¹

E:

O fato de, no capitalismo, o estudo e a teoria estarem separadas da prática determina o aspecto memorístico e repetitivo a que está condenada a escola. Sob este sistema os trabalhadores estão limitados à condição de operar e impedidos de estudarem a produção material e social vivida; estarão impedidos de elaborarem a partir de suas ações práticas no processo produtivo (...)

No caso da juventude, os alunos devem ter uma parte do tempo ligado à produção prática e outra parte na escola (...) ¹⁶²

Por conseguinte, a tese que estamos estudando aqui tem uma história no interior dos movimentos sociais. Imediatamente ligada à denúncia das condições de trabalho e ensino das crianças e jovens e de suas famílias, e à defesa do controle, através de leis, do modo como esse dois aspectos da vida social têm historicamente se combinado e afetado as classes trabalhadoras.

Consequência desse caráter reivindicativo, imediato, da tese, é que não se “espera” somente a sociedade socialista para exigir a transformação da escola. Essa é uma exigência

¹⁶⁰ Trata-se do XXI Congresso Estadual da APEOESP, realizado nos dias 06 a 08 de dezembro de 2006 em Sumaré, São Paulo.

¹⁶¹ Texto da Tese 2 “Quebrar a conciliação de classe, por uma Apeoesp de combate”, pg. 31.

¹⁶² Texto da Tese 8 “Unidade da Ação Direta e Democracia operária, contra a burocracia”, pg 131.

dos educadores das redes públicas espalhadas em todo país, os quais, reconhecendo de forma prática e não teórica, as dificuldades por que passam seus educandos, lutam por mudanças na educação. Poderíamos também concluir desse caráter reivindicativo que a tese se vincula também à defesa da escola pública, gratuita e para todos, na medida em que a universalização do ensino é pré-requisito para um sistema que adota o trabalho como eixo organizador da educação. Se se exige controle do trabalho, é necessário igualmente exigir o direito de acesso à educação para todos.

Colocado dessa forma, apesar do caráter socialista da proposta, ela se articula às tarefas “democrático-burguesas” – demandando para sua efetivação, a realização plena dessas.

5.2.2. *O objetivo mediato*

Atualmente, vivemos uma ofensiva do capital, o qual procura reverter sua crise de valorização e legitimação evidenciada desde o fim da década de 1960. No aspecto ideológico, essa ofensiva já tomou uma forma bem definida por meio do ideário neoliberal. O mesmo não se pode dizer, contudo, no campo da produção, onde o capital ainda faz apostas¹⁶³.

Aparentemente, criamos uma pequena contradição na seção acima, afirmamos que o objetivo imediato da tese era ser uma mediação. Ora, algo imediato dispensa mediações, isso é óbvio. Todavia, “vivemos uma ofensiva do capital”, questões que apareceriam como óbvias, adquirem um caráter questionável. O que seria imediato, como pensar o melhor tipo de organização do ensino escolar no começo do século XXI, torna-se uma tarefa repleta de obstáculos, pois o direito à educação ainda não é universal. Em outras palavras, a sociedade contemporânea, regida sob a lógica do capital, interpõe barreiras que impedem que avancemos nas questões educacionais.

Conquanto sejamos taxados de “anacrônicos”, por defendermos idéias nascidas em séculos passados, são as relações sociais (produtivas) burguesas que nos mantém presos a problemas do século XIX, acrescentando a estes outras dificuldades, como a questão do

¹⁶³ Romero, D. **Marx e a técnica**, ed. cit, pg. 09.

analfabetismo funcional, que é o reflexo do descaso como se pretendeu, aqui no Brasil, por exemplo, responder a esses problemas.

Dito isso, podemos compreender que a natureza mediata da tese determina-se pelo seu conteúdo socialista.

Desenvolvemos nos capítulos anteriores, a análise de Marx e Engels segundo a qual o sistema capitalista aprofundava a divisão social do trabalho e criava mecanismos mais eficazes e poderosos para subsumir o trabalho ao capital. Ao lado da divisão social, cresce a divisão técnica do trabalho: o parcelamento das atividades, o ritmo imposto pela maquinaria, o papel da ciência como força produtiva a articular as fases da produção, independente dos conhecimentos do trabalhador, etc. Como afirma Romero (2005), a subsunção formal do trabalho ao capital é substituída pela subsunção real. Em determinada fase de desenvolvimento capitalista, não serão somente burguesas as relações de produção, mas também as forças produtivas, aperfeiçoadas a partir do domínio dessas relações (Naves, 2003).

Essa configuração do modo de produção capitalista evidencia que não é somente a transformação das relações de produção que determinará o caminho rumo à sociedade comunista, em que a divisão social, assim como as classes, deixarão de existir. Faz-se necessário uma revolução das próprias forças produtivas.

Se as relações de produção capitalistas repousam na constituição desse “núcleo duro” de existência do capital – a organização do processo de trabalho sob a base técnica das forças produtivas especificamente capitalistas –, o socialismo deve necessariamente ser o período no qual essas relações de produção são destruídas. Como o processo capitalista de trabalho é organizado de modo a possibilitar a expropriação objetiva e subjetiva do operário pelo capital, o socialismo deve implicar um processo de reapropriação das condições objetivas e subjetivas da produção por parte dos trabalhadores (grifos do autor)¹⁶⁴.

Ora, a revolução socialista destrói as relações de propriedade até então vigentes, isto é, recompõe as “condições objetivas da produção por parte dos trabalhadores”, porque permite uma reapropriação dos instrumentos de trabalho pela força de trabalho – a separação histórica entre os meios e os fins do trabalho se reconfiguram. Põe-se como empreitada seguinte: recompor as condições subjetivas ao trabalhador, o que significa

¹⁶⁴ Naves, M. B. **Marx – ciência e revolução**, ed. cit., pg. 87.

concretamente permitir que ele volte a controlar o processo produtivo, e não o inverso, como ocorre hoje.

Nessa tarefa, indicamos anteriormente, a tese de união do ensino com o trabalho produtivo assume o seu estatuto pleno. A reapropriação das condições subjetivas da produção pelo trabalhador depende de uma formação teórica e prática, de uma combinação entre a esfera produtiva e a esfera educacional.

Essa combinação não resultará na formação de um trabalhador cujo conhecimento é ilimitado – tal concepção só a teria um educador liberal, que compreende o conhecimento como mais uma propriedade egoísta – mas de um trabalhador que não se limitará a uma única esfera de atividades teóricas ou práticas durante toda a vida, tendo a liberdade de alterá-la conforme a sua própria vontade pessoal, ou conforme a vontade social, já que ambas – social e individual – não mais se oporão como ocorre hoje.

O trecho a seguir de Bambirra demonstra bem o sentido dessa “reapropriação das condições subjetivas da produção” pelo trabalhador.

A supressão da cisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual, preconizada por Marx e Engels, deve ser entendida nesse sentido, ou seja, que todos os homens terão oportunidade de acesso a múltiplas e diversificadas formas de conhecimento, eliminando dessa forma as experiências vitais limitadas, que são condicionadas pela sociedade de classes. Desta maneira, o desenvolvimento do indivíduo poderá romper as barreiras de uma ‘especialização’, que outra coisa não é senão sinônimo de restrição. Isso não significa propriamente uma posição contrária ao conhecimento especializado, pois, no seu sentido mais amplo, este pressupõe um domínio muito mais vasto do conhecimento, de formas diversificadas de criação, a partir das quais o indivíduo então pode especializar-se em algum tipo de atividade. Os marxistas, muito mais, voltam-se contra a ‘especialização’ compulsiva que o sistema de dominação de modo geral impõe à grande maioria dos homens. Sem preconizar que todo homem chegue a adquirir um domínio sobre todos os ramos do saber e da produção, o que Marx sugere é que cada pessoa deve ter o direito de desenvolver sua compreensão mais ampla possível da sociedade, através do acesso aberto ao ensino científico, tecnológico e cultural de sua época. Dessa forma, o homem do futuro poderá contribuir para a coletividade com uma dimensão muito mais plena do significado da sua participação e da sua obra¹⁶⁵.

¹⁶⁵ Bambirra, V. **A teoria marxista da transição e a prática socialista**, ed. cit., pg. 58.

Como uma tese socialista, ela se vincula ao processo revolucionário de transformação das relações sociais; atua, portanto, como uma força material a se contrapor aos escombros do “velho mundo”; objetiva, por um lado, ser um salto qualitativo sobre a educação atual e, por outro, ser um dos passos para a construção de uma sociedade superior a que temos hoje.

Conclusão

Da exposição

De certa forma, iniciamos a Conclusão de nosso texto a partir do capítulo anterior, ao destacarmos o caráter "incompleto" de uma elaboração teórica no campo das idéias marxistas. Não por acreditarmos que a dimensão teórica seja fundamentalmente inconclusa, mas, sobretudo, por haver uma dimensão prática, uma urgência de ação militante, exigida pela obra de Marx e Engels, sem a qual as elaborações teóricas perdem sua força.

Pois, ainda que insuficiências marquem o produto de nosso trabalho, gostaríamos que o texto que produzimos evocasse a décima primeira tese sobre Feuerbach: "os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo", isto é, que a retomada das formulações de dois pensadores revolucionários do século XIX impusesse uma reflexão sobre a práxis educativa contemporânea.

Refletir sobre a práxis, para nós, já indica um caminho para a ação. A escola que temos não serve ao livre desenvolvimento humano, porque "ser livre" significaria vincular-se às necessidades sentidas pelos homens. Ao contrário, a escola de classe mantém a separação, para a maior parte da humanidade, entre o gozo da liberdade e a satisfação das necessidades. Cultura e trabalho mantêm-se dissociados. Quando a escola, conjunturalmente, liga-se ao trabalho é de modo a atender a imperativos do capital, não a interesses dos trabalhadores.

Dessa maneira, se se pensa no que tem significado a práxis educativa na sociedade capitalista, temos que nos opor a ela. Alicerçar nossa ação numa oposição radical.

Conseqüentes com esse tipo de oposição que o pensamento marxista inspira, buscamos ao longo do texto destacar quais eram as "raízes" da sociedade de classe, cuja destruição é necessária para que se construa uma educação superior a que temos hoje.

Assim, mostramos que a universalização da escola pública enfrentou e enfrenta ainda dificuldades de implantação, pois essa, como outras tarefas democrático-burguesas não puderam ser concluídas, pois se basearam no desenvolvimento desigual do capitalismo

mundial.

Expusemos também que o trabalho executado, nos marcos das sociedades de classe, têm servido para mutilar os trabalhadores física e intelectualmente. No entanto, mesmo no interior dessas sociedades, surge como a única conexão do homem com as forças produtivas (isto é, com a natureza, com a ciência e com o trabalho vivo de outros homens), portanto, ainda que fonte de embrutecimento, pode tornar-se, com o fim da propriedade privada, em horizonte para o desenvolvimento humano.

Demonstramos o caráter contraditório das ciências naturais no capitalismo, evidenciando que, ao mesmo tempo, em que se constituíram em mais uma força a "esmagar" os trabalhadores, tornaram-se a expressão objetiva do desenvolvimento da sociedade, apresentando um vínculo direto, prático, com o trabalho manual na grande indústria, reaparecendo, dessa maneira, mesmo que na sua forma alienada, a conexão entre a força viva do trabalho e as forças intelectuais da produção.

Também pudemos reforçar a crítica da reprodução ideológica e econômica por parte da escola do modo de produção capitalista. Com efeito, tal reprodução, apareceu em nossa explanação, não como resultado de "inculcação ideológica" ou "qualificação do trabalho", mas como aspecto constitutivo da escola de classe. Escola que é a manifestação, de um lado, da divisão social do trabalho e, de outro, de necessidades históricas das relações de produção capitalistas.

A partir dessa exposição, apresentamos nossa compreensão do caráter político das elaborações de Marx e Engels, buscando aproximá-las das tarefas colocadas a todos os pesquisadores, professores, militantes interessados na transformação da educação e da sociedade, tendo como horizonte o comunismo.

Das dimensões da tese de união do ensino com o trabalho produtivo

Ao longo dos capítulos, tentamos delinear quais eram as dimensões que a tese ganhava ao se relacionar com cada um dos pontos discutidos. Ao final desse trabalho, podemos sistematizá-las, agrupando-as pela característica que nos ficou mais ressaltada.

Assim, podemos dizer que há uma dimensão propriamente política: o ensino deve interessar às classes trabalhadoras, no sentido que deve se ligar às relações sociais nas quais estas já estão imersas, portanto, o trabalho produtivo, parte das relações dessa classe, deve fundamentar a educação de que ela necessita, pois a educação, no sentido lato, provém também das relações sociais e o ensino, como ensino formal, deve apresentar esse caráter concreto em oposição ao ensino abstrato, desvinculado do "ser" da classe trabalhadora.

Como parte dessa dimensão política, a tese serve como denúncia das condições atuais em que ensino e trabalho vinculam-se no capitalismo atual, e como forma de impor medidas de proteção a crianças e adolescentes, forçadas, pela condição de miséria de suas famílias, a trabalharem desde cedo. A combinação legal de um jornada de trabalho e estudo a crianças e jovens permite frear a ganância de pequenos, médios e grandes capitalistas.

Há também uma dimensão mais propriamente filosófica da tese: o estatuto que o trabalho assume no interior da obra marxista. Se se assume que é pelo trabalho, entendido como expressão das capacidades humanas objetivadas, que o homem "humaniza-se", qualquer tipo de educação, escolar ou não, adquire a função de valorizar o trabalho, restituindo-lhe a característica de "manifestação vital do ser". Dado que, historicamente, a escola dissociou-se do trabalho, a tarefa de qualquer pedagogia "humanista" é defender a união de ensino e trabalho, uma vez que, como afirmamos, para que o trabalho volte a assumir o caráter de fim em si mesmo, em oposição a simples meio de existência, é preciso que isso se reflita no pensamento, seja um objetivo humano. A degradação do trabalho, em virtude de sua divisão, de seu parcelamento em ramos cada vez mais cristalizados, é resultado de um processo histórico, a possibilidade da reintegração das condições objetivas e subjetivas do trabalho necessariamente deve ser o produto da ação histórica dos homens, do modo como os próprios homens fazem sua história. Tal ação histórica, parece-nos, também é um dos objetivos das diferentes formulações que Marx e Engels deram à idéia da união do ensino com o trabalho produtivo.

Desse modo, em decorrência dessa dimensão filosófica, o ensino aliado ao trabalho pode permitir um salto na compreensão dessa atividade humana vital, fazendo com que ela seja a expressão consciente do ser objetivo, que é o homem.

Por fim, existe uma dimensão científica da tese. Defendendo a idéia de que há a possibilidade concreta de uma educação científica, visto os laços existentes entre ciência e

trabalho, precisamos o entendimento do que seria uma educação com esse caráter. Antes de ser uma "vontade", configura-se como uma necessidade - não de exaltar as ciências, mas de superar a ultra-especialização que dominou o século XX, ou seja: é preciso haver um desenvolvimento multilateral do homem. Multilateralidade que deve acompanhar o amplo domínio das forças intelectuais da produção, as quais modificaram completamente a face do planeta, sem que o conjunto da humanidade pudesse compreendê-lo; assim, um dos objetivos dessa educação científica é fazer com que elas não continuem servindo à destruição do homem e da natureza.

Como afirmamos no terceiro capítulo, "reivindicar um ensino científico é reconhecer a unidade real que ciência e trabalho constituem, propondo que as partes dessa unidade encontrem-se não mais sob a forma de alienação (da força viva em relação à força intelectual) ou dominação (da força intelectual em relação à força viva)".

Essas dimensões são uma forma de sistematizar o modo como apresentamos a tese de união do ensino com o trabalho produtivo aqui; não comparecem, na obra de Marx e Engels, de forma estanque, mas se comunicam ao longo dos textos estudados.

Esperamos que o presente texto reflita, mesmo que minimamente, essa "comunicação" das diferentes dimensões da tradição marxista, evidenciando que, mesmo numa sociedade dominada pela fragmentação, especialização e divisão dos conhecimentos, é possível vislumbrar e estudar uma obra de caráter onilateral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEGRO, Márcia Maria. Educação e trabalho: um conflito sócio-econômico. Dissertação de Mestrado, 1997 . (USP - inédita)
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- BAMBIRRA, Vania. **A teoria marxista da transição e a prática socialista**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista. As leis e categorias da dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.
- DUARTE, Newton. Vigotski e o "aprender a aprender" : crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.
- EAGLETON, Terry. **Marx e a Liberdade**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 3. Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.
- _____. **Anti-Dühring**. Lisboa: Dinalivro, 1976.
- _____. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Global, 1985.
- ENGUITA, Mariano Fernández. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FATALIEV, K. **O materialismo dialético e as Ciências da Natureza**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1966.
- FOSTER, John Bellamy. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- LEFEBVRE, Henri. **Sociologia de marx**. Rio de Janeiro : Forense, 1968.
- _____. **A re-produção das relações de produção**. Porto: Publicações Escorpão: 1973.

- LENIN, Vladimir. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- LOMBARDI, José Claudinei & SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e Educação – debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- LÖWY, Michael. **A teoria da revolução no jovem Marx**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1975.
- MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Elementos Fundamentales para la Crítica de la Economía Política (Grundrisse) 1857-1858**, volume 2, 12 Ed. México: Siglo Veintiuno Editores, 1989.
- _____. **O Capital – Crítica da Economia Política**. 8. ed. São Paulo: Difel, 1982.
- _____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.
- _____. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2006.
- _____. **Trabalho Assalariado e Capital & Salário Preço e Lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- _____. **Critique de l'éducation et de l'enseignement** (introdução, tradução e notas de R. Dangeville). Paris: Maspéro, 1976.
- _____. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2005.
- _____. **Textos sobre Educação e Ensino**. 2. Ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.
- NAVES, Márcio Bilharinho. **Marx – ciência e revolução**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, Saber, Produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.
- NORONHA, Olinda Maria. **Ideologia, Trabalho e Educação**. Campinas: Editora Alínea, 2004.

- OLIVEIRA, Júlio Ferreira. **Ethos e Politeia – Os fundamentos da concepção marxiana da economia**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.
- PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- ROMERO, Daniel. **Marx e a Técnica. Um estudo dos manuscritos de 1861-1863**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **A Educação obrigatória – seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- SALM, Cláudio. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 30º Ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7º Ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **Fundamentos do materialismo dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- TEXIER, Jacques. **Revolução e democracia em Marx e Engels**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.