

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Francisco Libânio Faria

EDUCAÇÃO E POLÍTICA NA OBRA DE KARL MARX

Belo Horizonte
2025

Francisco Libânio Faria

EDUCAÇÃO E POLÍTICA NA OBRA DE KARL MARX

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Kamille Vaz

Coorientador: Prof. Dr. Antônio José Lopes Alves

Belo Horizonte
2025

F224e
2025
T

Faria, Francisco Libânio, 1992-

Educação e política na obra de Karl Marx [manuscrito] / Francisco Libânio Faria. - Belo Horizonte, 2025.
120 p. : il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Kamille Vaz.

Coorientador: Antônio José Lopes Alves.

Bibliografia: f. 116- 120.

1. Marx, Karl, 1818-1883 – Teses. 2. Política e educação – Teses. 3. Educação – Aspectos sociais – Teses.

I. Título. II. Vaz, Kamille. III. Alves, Antônio José Lopes. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.1

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecária: Albert Michel da Silva Torres - CRB6 2582/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

FAE - COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO

FRANCISCO LIBÂNIO FARIA

Realizou-se, no dia 22 de agosto de 2025, às 14:00 horas, Sala de Teleconferência, FaE- UFMG, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1580ª defesa de dissertação, intitulada *Educação e política na obra de Karl Marx*, apresentada por FRANCISCO LIBÂNIO FARIA, número de registro 2023650830, graduado no curso de FILOSOFIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Kamille Vaz - Orientador (UFMG), Prof(a). Antonio Jose Lopes Alves (UFMG), Prof(a). Joana D Arc Vaz (UFMG), Prof(a). Sabina Maura Silva (CEFET-MG).

A comissão considerou a dissertação Aprovada.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 22 de agosto de 2025.

Prof(a). Kamille Vaz (Doutora)

Prof(a). Antonio Jose Lopes Alves (Doutor) Prof(a).

Joana D Arc Vaz (Doutora) Prof(a). Sabina Maura

Silva (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Kamille Vaz, Professora do Magistério Superior**, em 15/09/2025, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Joana D'Arc Vaz, Professora do Magistério Superior**, em 23/09/2025, às 19:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sabina Maura Silva, Usuária Externa**, em 24/09/2025, às 14:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Jose Lopes Alves, Membro**, em 07/10/2025, às 13:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 4557871 e o código CRC 6DD49412.

*Ao povo palestino, por nos lembrar do gesto
de fogo com que os povos escrevem a história.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família e aos meus amigos pelo apoio não só durante a pesquisa, mas por toda a vida. À minha mãe, Ana Cristina, e ao meu pai, Mário Tarcísio, que me ensinaram o amor pelas pessoas e pelos livros. Ao meu irmão, João, primeiro e mais fiel amigo. Ao Toya (*in memoriam*), meu tio, por me ensinar a liberdade. À Nicolle, minha companheira, junto de quem aprendo a amar. Ao Valdir e à Ana Cláudia, queridos agregados. À Rô, à Júlia e ao Caio, nossa outra família. Aos tios Joca e Shell. Ao Danilo e ao Pedro, pelas aventuras presenciais e pelas conversas por vídeo aos domingos. Às tias Maura e Mariinha.

Agradeço à minha orientadora, Kamille, que conduziu minha entrada no mundo acadêmico com cuidado, rigor e generosidade. Ao meu coorientador, Antônio, pelas contribuições para a minha formação nos últimos anos e para esta pesquisa. Agradeço aos professores da pós-graduação da Faculdade de Educação, especialmente da linha de Política, Trabalho e Formação Humana, pelo estímulo intelectual aos seus alunos. Aos colegas da pós-graduação pelos dias de aprendizado e alegria, em especial ao Matheus e ao Luciano, companheiros nas disciplinas e nas discussões teóricas. Agradeço à UFMG e a todos seus trabalhadores pela minha formação em uma instituição pública, gratuita e de excelência.

Agradeço aos meus colegas de trabalho na Escola Estadual Professora Alaíde Lisboa de Oliveira, por me ensinarem companheirismo e altivez. Sob os poderes que pretendem destruir a escola pública e nos impõem humilhações cotidianas, não foram poucas as vezes em que me emocionei com a humanidade resistente destas trabalhadoras e trabalhadores que insistem em acreditar.

Agradeço aos camaradas trotskistas com quem me organizei no movimento estudantil, na luta sindical e político-partidária. Por mais diferenças que haja entre nós hoje, agradeço por tudo que aprendi e por me apresentarem o marxismo e a luta de classes, pontos de partida essenciais. Agradeço particularmente aos camaradas da Tendência, que estiveram ao meu lado naquele segundo despertar da consciência teórico-política, quando precisamos nos reerguer.

RESUMO

A presente dissertação investiga a relação entre educação e política na obra de Karl Marx, buscando compreender as posições marxianas sobre os aspectos políticos da educação, os aspectos educativos da política e as semelhanças, diferenças e relações entre esses dois campos da vida social. Para isso, realizou-se uma leitura imanente de seis textos de Marx: *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões; Sobre a educação na sociedade moderna; Capítulo 12 (Divisão do trabalho e manufatura) e Capítulo 13 (Maquinaria e grande indústria) de O Capital; Crítica do Programa de Gotha; Manifesto Comunista; e A guerra civil na França*. A análise buscou extrair dos textos as concepções sobre a política e sobre a educação — especialmente a educação formal, que é mais mencionada por Marx. Para determinar a relação entre os dois campos, estabelecemos como norte as escassas passagens de Marx sobre o assunto e realizamos uma comparação buscando conexões entre educação e política no pensamento marxiano. Como resultado, concluímos que Marx considera que a educação está determinada pelas relações econômicas e políticas de cada modo de produção. A crítica da divisão social do trabalho no capitalismo aparece como núcleo central de sua proposta educacional: a articulação do ensino com o trabalho para a formação de indivíduos multifacetados. Por outro lado, a política é concebida como mediação histórica necessária à emancipação humana, embora deva ser superada com o fim das classes sociais. Concluímos que Marx estabelece entre educação e política uma relação de mútua implicação. Para Marx, a educação tem uma função reprodutiva na sociedade e, por isso, deve ter uma função primordialmente econômica — cumprindo uma função política somente de maneira indireta. Mas a emancipação humana é um processo que depende tanto de questões econômicas quanto políticas. Sem um determinado desenvolvimento econômico, do qual a educação é parte essencial, não é possível que sejam nem mesmo colocadas as tarefas políticas da revolução socialista. E sem o papel destrutivo da política, não se pode libertar o desenvolvimento econômico — incluída aí a educação — das amarras da reprodução do capital. Na luta emancipatória, a política domina a educação; mas a educação transcende a política na existência humana e, portanto, na sociedade comunista. Realizamos também um balanço das teses e dissertações que estudaram o pensamento de Marx sobre a educação no Brasil, com o intuito de apontar entre as produções selecionadas os principais debates, os consensos e as possíveis lacunas. Neste levantamento bibliográfico, concluímos que a maior parte das produções não discute ou discute insuficientemente os temas centrais da educação em Marx, abordando, no lugar disso, as posições políticas de Marx, as posições de outros autores marxistas sobre a educação ou mesmo as posições do senso comum sobre a educação a partir de um método marxiano. Por fim, dialogamos criticamente com comentadores sobre a posição de Marx, como Manacorda, Nogueira e Lombardi, bem como com autores como Freire, Saviani e Mészáros, à luz das posições marxianas, buscando contribuir para o aprofundamento da compreensão do pensamento educacional marxiano e seus desdobramentos na contemporaneidade.

Palavras-chave: Karl Marx; Educação; Política; Emancipação humana; Marxismo.

ABSTRACT

This dissertation investigates the relationship between education and politics in the work of Karl Marx, seeking to understand the Marxian positions on the political aspects of education, the educational aspects of politics, and to identify similarities, differences, and interrelations between these two fields of social life. For this purpose, an immanent reading was carried out of six texts by Marx: *Instructions for the Delegates of the Provisional General Council*, *The Different Questions*; *On Education in Modern Society*; Chapters 14 (*The Division of Labour and Manufacture*) and 15 (*Machinery and Modern Industry*) of *Capital*; *Critique of the Gotha Programme*; *The Communist Manifesto*; and *The Civil War in France*. The analysis aimed to extract from these works Marx's conceptions of politics and education — particularly formal education, which is the form most explicitly discussed by Marx. To determine the relationship between these two domains, the study took as its guide the few passages in which Marx directly addresses the topic, and conducted a comparative analysis to identify connections between education and politics in Marxian thought. The results indicate that Marx understands education as determined by the economic and political relations characteristic of each mode of production. The critique of the social division of labour under capitalism emerges as the central core of his educational proposal: the integration of education and labour in the formation of multifaceted individuals. Politics, on the other hand, is conceived as a historically necessary mediation toward human emancipation, though it must ultimately be overcome with the abolition of social classes. We conclude that Marx establishes a relation of mutual implication between education and politics. For Marx, education has a reproductive function within society and therefore fulfills a primarily economic role — serving a political function only indirectly. Yet human emancipation is a process that depends simultaneously on economic and political conditions. Without a certain degree of economic development, of which education is an essential part, it is not even possible to pose the political tasks of socialist revolution. Conversely, without the destructive role of politics, economic development — including education — cannot be freed from the constraints of capital reproduction. In the emancipatory struggle, politics predominates over education; but education transcends politics in human existence, and thus in communist society. The dissertation also provides a review of theses and dissertations that have examined Marx's thought on education in Brazil, with the aim of identifying the main debates, points of consensus, and gaps within the selected works. This bibliographic survey indicates that most of these studies either neglect or insufficiently address the central themes of education in Marx, focusing instead on Marx's political positions, on other Marxist authors' views on education, or on common-sense conceptions of education approached through a Marxian method. Finally, the dissertation engages critically with commentators on Marx's educational thought, such as Manacorda, Nogueira, and Lombardi, as well as with authors like Freire, Saviani, and Mészáros, interpreting them through the lens of Marx's own positions. The aim is to contribute to a deeper understanding of Marxian educational thought and its implications for contemporary debates.

Keywords: Karl Marx; Education; Politics; Human emancipation; Marxism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Teses e dissertações selecionadas	35
Gráfico 1 - Tipo de produção selecionada por ano de publicação	37

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de citações por autor entre as referências bibliográficas das produções selecionadas

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
FGV	Fundação Getúlio Vargas
LGBT+	Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e outras identidades e orientações sexuais e de gênero
MEC	Ministério da Educação
PEC	Proposta de emenda constitucional
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Apresentação	11
<i>1.1.1 Marx e a educação</i>	<i>12</i>
<i>1.1.2 Marx e a política</i>	<i>15</i>
1.2 Problema de pesquisa	18
1.3 Objetivos	21
1.4 Justificativa	22
<i>1.4.1 Porque estudar Marx</i>	<i>23</i>
<i>1.4.2 O debate marxista sobre a educação</i>	<i>27</i>
1.5 Metodologia e referencial teórico	30
<i>1.5.1 Obras estudadas</i>	<i>31</i>
1.6 Organização da dissertação	32
2 BALANÇO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A EDUCAÇÃO EM MARX	34
2.1 Busca e seleção das produções	34
2.2 Análise descritiva das produções selecionadas	37
2.3 Análise do conteúdo das produções selecionadas	40
<i>2.3.1 Eixo I: metodologia</i>	<i>41</i>
<i>2.3.2 Eixo II: abordagem dos temas centrais do pensamento marxiano sobre a educação</i>	<i>44</i>
<i>2.3.3 Eixo III: posição sobre a relação entre educação e política em Marx</i>	<i>46</i>
2.4 Algumas conclusões	51
3 EDUCAÇÃO	54
3.1 Educação e trabalho	54
<i>3.1.1 O contexto educacional da época de Marx</i>	<i>61</i>
3.2 A educação como meio de transformação social	63
4 POLÍTICA	70
4.1 A política em geral	70
4.2 Crítica da política burguesa	72
4.3 O Estado	76
4.4 Política, Estado e proletariado	84
5 RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA	91
5.1 Algumas aproximações entre educação e política	91
5.2 Diferenças entre educação e política	94
5.3 A política na educação	97
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	116

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

Embora a educação não tenha sido um tema central na obra de Karl Marx — que não dedicou uma obra ou capítulo exclusivo a ela —, diversas passagens sobre educação, formação e instrução¹ permeiam sua produção, surgindo como referências quase obrigatórias em algumas abordagens. Desde o *Manifesto Comunista*, publicado com Engels em 1848, até a *Crítica do Programa de Gotha*, de 1875, e passando por *O Capital*, de 1867, as reflexões marxianas sobre educação aparecem em diferentes tipos de textos, sejam eles elaborações econômico-filosóficas, debates e propostas de programas políticos para o movimento operário, ou análises de eventos históricos.

De maneira geral, a abordagem marxiana da educação não é sistemática nem pormenorizada: observa-se uma maioria de passagens curtas, nas quais o autor não discute diferentes visões sobre o tema nem apresenta mais detalhadamente sua posição. Como explica Manacorda (2007, p. 29), nos textos marxianos “a temática pedagógica é, de fato, tratada de maneira ocasional em seus aspectos específicos”. Entretanto, evidencia-se a importância da educação para Marx na conexão que ele reconhece entre as questões educacionais e temas centrais de sua obra, como o modo de produção do capital, a divisão do trabalho e a emancipação humana, como afirmam Manacorda (2007), Nogueira (1993) e Lombardi (2011).

Nesta pesquisa tratamos somente da educação formal — justamente aquela mais referida e analisada por Marx (Manacorda, 2007). Esta educação formal que, em geral — mas não exclusivamente —, se dá nas escolas e sob o financiamento e controle do Estado. Ficaram de fora da nossa análise, portanto, diversos campos da vida social que têm caráter educativo indireto, como as distintas manifestações artísticas e culturais, a imprensa, a filosofia, a religião etc. Por ser um dos temas centrais de nossa pesquisa, o único campo — além da educação — do qual analisaremos os aspectos indiretamente educativos será a política. Quando mencionamos a “educação”, portanto, trata-se da educação formal, assim como faz Marx, na maior parte das vezes, em sua obra (Manacorda, 2007).

Ressaltamos, também, que a partir da obra marxiana, se desenvolveu um rico e extenso debate sobre o que seria uma pedagogia marxista. Contudo, nesta pesquisa, nos

¹ Conceitos dos quais trataremos indistintamente nesta dissertação, já que Marx não realiza uma conceituação ou distinção precisa entre os termos (Marx, 2013; 2008; 2011).

interessa centralmente a obra de Marx e os debates sobre ela. Julgamos essencial tal compreensão tanto pela relevância da obra marxiana para a questão educacional quanto para contribuir na leitura crítica dos autores que se reivindicam marxistas no campo da educação.

A política, por sua vez, é tema presente do início ao fim da obra de Marx (Chasin, 2013a). São muitos textos marxianos sobre a política ou que abordam o tema, e esses textos conferem uma posição aprofundada, argumentada e exposta didaticamente em diversas ocasiões.

Mas se a educação já é um tema relativamente pouco presente na obra de Marx, a relação entre educação e política é ainda menos abordada. São poucos trechos em que o autor trata dos aspectos políticos da educação, dos aspectos educacionais da política ou das relações entre educação e política em geral (Manacorda, 2007). Ainda que estas passagens tenham sido para nós um norte, nossas conclusões também resultaram de uma análise própria sobre a questão.

1.1.1 Marx e a educação

As divergências entre os comentadores começam a partir da própria coerência dos escritos de Marx sobre a educação. Para Nogueira (1993, p. 206-207), os textos marxianos sobre a educação contêm “descontinuidades e ambiguidades” e podem ser considerados um “elenco disperso de reflexões”. Já Manacorda afirma a coerência dos textos marxianos:

Uma pesquisa filologicamente atenta às formulações explícitas de uma crítica e de uma perspectiva pedagógica nos textos de Marx — e nos de Engels, que são absolutamente inseparáveis — revela, sobretudo, a existência de textos explicitamente pedagógicos, que, sem serem numerosos, adquirem, no entanto, extraordinário relevo pela dupla circunstância de apresentarem, de novo e com coerência, no intervalo de mais de trinta anos, e de coincidirem com momentos cruciais tanto da sua investigação como da história do movimento operário (Manacorda, 2007, p. 34-35).

Tais discordâncias continuam na compreensão de cada comentador sobre a origem e o escopo destas posições. Nogueira (1993) afirma que as posições de Marx sobre a educação são subordinadas a seus objetivos políticos: “uma ‘tese política’ destinada — segundo Marx — a acelerar as transformações em curso à época, cuja finalidade última é a mobilização dos trabalhadores para que eles tomem em mãos, coletivamente, os meios de produção”. Para a autora, “a razão de ser imediata [da proposta marxiana de articulação do ensino com o trabalho produtivo] se encontra diretamente ligada ao trabalho produtivo das crianças durante o século XIX”. Portanto, o alcance da proposta educacional de Marx seria limitado e datado,

já que “é em relação ao operário fabril do século XIX que Marx pensa a sua proposta pedagógica” (Nogueira, 1993, p. 207-208).

Já Manacorda (2007) e Lombardi (2011) entendem a concepção marxiana sobre a educação a partir de uma análise das posições ontológicas de Marx sobre o trabalho, atribuindo, assim, uma fundamentação filosófica — e não somente histórica, circunstancial — à argumentação do autor. Esta compreensão faz com que a análise marxiana possa ser vista como dotada de maior transcendência, e não como algo datado e circunscrito ao século XIX. Se referindo ao ano de 1986, em que é publicado o livro, Manacorda (2007, p. 130) afirma que “a análise marxiana pode ser um modelo de análise a se aplicar, hoje em dia”, explicitando sua avaliação sobre a atualidade da proposta. Em outra passagem, analisando um escrito de Engels, afirma ainda mais categoricamente a transcendência das propostas de Marx e Engels sobre a educação, sua “validade universal”:

Vale a pena, pois, observar que, embora defenda essa política escolar de medidas aptas a “garantir a existência do proletariado”, Engels requer todas as suas determinações, isto é, não apenas as medidas democráticas referentes à universalidade e à gratuidade do ensino, mas também aquelas medidas socialistas referentes à união de ensino e trabalho, que serão destinadas a todas as crianças e não apenas aos filhos dos proletários. Pode-se concluir que se trata de medidas imediatas mas também futuras, ou seja, que **não constituem indicação pedagógica contingente e limitada, mas permanente e com validade universal**. Não é sem motivos que Marx havia indicado, na emancipação do proletariado, a emancipação de toda a humanidade (Manacorda, 2007, p. 36, grifo nosso).

Marx trata da educação como atividade vinculada e subordinada à divisão social do trabalho. O modo de produção de cada sociedade, as relações de propriedade e, mais especificamente, o processo e as funções de trabalho, determinam a forma como se desenvolve a educação em um dado contexto social. Como para Marx o trabalho é atividade essencial e criadora do ser humano, a educação também o é, e acompanha a produção e reprodução da vida humana de diferentes maneiras, desde que passamos a modificar a natureza em nosso favor (Lombardi, 2011; Manacorda, 2007).

Na sociedade do capital, o trabalho e a educação estão submetidos a relações específicas. A revolução na produção que a grande indústria representa é utilizada simplesmente para gerar mais-valor ao capitalista, amputando as potencialidades humanas desta transformação: a ciência se apresenta como força estranha que sujeita o trabalhador; as máquinas submetem o operário ao seu ritmo de trabalho; e as diferentes funções criadas na produção enriquecem o trabalhador coletivo, mas empobrecem o trabalhador individual, condenado a funções limitadas e repetitivas no processo de trabalho (Marx, 2013).

A substituição da produção artesanal de mercadorias pela grande indústria destrói as antigas formas de educação e instrução em que iniciados aprendiam de mestres um ofício cujos processos, algumas vezes, permaneciam os mesmos durante séculos. A grande indústria aprofunda o processo iniciado pelas manufaturas e incorpora cada vez mais a técnica e a ciência no funcionamento das máquinas, relegando ao operário uma função cada vez mais simplificada (Marx, 2013).

O efeito “natural” da produção capitalista é absolutamente destrutivo para a subjetividade dos trabalhadores. A simplificação da função de trabalho faz com que não seja necessário nenhum conhecimento prévio para o trabalho. Surge aí, pela primeira vez na história, a figura do trabalhador não qualificado (Marx, 2013), e o cenário é posteriormente aprofundado na grande indústria, em que se consuma a cisão entre as potências intelectuais do processo de produção e o trabalho manual, entre a ciência e o trabalhador:

Transformado num autômato, o próprio meio de trabalho se confronta, durante o processo de trabalho, com o trabalhador como capital, como trabalho morto a dominar e sugar a força de trabalho viva. A cisão entre as potências intelectuais do processo de produção e o trabalho manual, assim como a transformação daquelas em potências do capital sobre o trabalho, consoma-se, como já indicado anteriormente, na grande indústria, erguida sobre a base da maquinaria. A habilidade detalhista do operador de máquinas individual, esvaziado, desaparece como coisa diminuta e secundária perante a ciência, perante as enormes potências da natureza e do trabalho social massivo que estão incorporadas no sistema da maquinaria e constituem, com este último, o poder do “patrão” (*master*) (Marx, 2013, p. 606).

O efeito era ainda mais deletério na época de Marx, quando crianças e jovens tinham sua força de trabalho explorada pelos capitalistas em jornadas que chegavam a até dezesseis horas por dia e não frequentavam nenhum tipo de instituição escolar. Em resposta à degeneração cognitiva e física causada pelo trabalho na grande indústria, Marx analisa como a própria sociedade inglesa — nação mais avançada no desenvolvimento capitalista — reage com leis educacionais que garantam alguma formação às crianças e jovens da classe trabalhadora e das classes baixas em geral. Assim Marx explica a questão:

Mas a devastação intelectual, artificialmente produzida pela transformação de seres humanos imaturos em meras máquinas de fabricação de mais-valor — devastação que não se deve confundir com aquela ignorância natural-espontânea que deixa o espírito inculto sem estragar sua capacidade de desenvolvimento, sua própria fecundidade natural — acabou por obrigar até mesmo o Parlamento inglês a fazer do ensino elementar a condição legal para o uso “produtivo” de crianças menores de 14 anos em todas as indústrias sujeitas à lei fabril (Marx, 2013, p. 581).

Aí se coloca o problema educacional e escolar mais concretamente na sociedade capitalista. Enquanto os trabalhadores buscam a educação para sua humanização e por melhores condições na luta de classes, para os capitalistas a educação da classe trabalhadora e

do povo é um gasto que reduz “os domínios do mais-trabalho” (Marx, 2013, p. 528). Há, portanto, uma disputa política e social sobre os rumos da educação. É neste contexto que Marx elaborará suas críticas, ideias e propostas educacionais.

Mas se por um lado o modo capitalista de produção aleija a subjetividade do trabalhador, por outro, cria potencialidades tanto para o trabalho quanto para a educação, ao trazer a ciência para dentro do processo produtivo, generalizar o uso das máquinas e criar uma diversidade de funções e tecnologias na produção das mais variadas mercadorias (Marx, 2013).

O objetivo central da educação para Marx é combater a divisão do trabalho que marcava todas as sociedades de classes até então. Sua proposta é articular o ensino com o trabalho para formar indivíduos multifacetados, com domínio das ciências, das tecnologias e dos instrumentos aplicados à produção, uma possibilidade aberta com o início do domínio da grande indústria como forma de produção. Como ele afirma em *O Capital*:

Do sistema fabril, como podemos ver em detalhe na obra de Robert Owen, brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões (Marx, 2013, p. 678).

Surgem daí também questões mais diretamente políticas, como a luta por uma educação que seja pública e obrigatória, mas sem intervenção do governo, do Estado ou da Igreja sobre seu conteúdo. É o que vemos na *Crítica do Programa de Gotha*:

Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola (Marx, 2012, p. 45).

Acreditamos que isto seja suficiente para dar um panorama do pensamento de Marx sobre a educação e passar a uma breve exposição sobre a política.

1.1.2 Marx e a política

A crítica da política e do Estado foi elemento preponderante das primeiras obras propriamente marxianas². No artigo *Crítica da filosofia do direito de Hegel - Introdução*, publicado em 1844, ele afirma:

Portanto, a *tarefa da história*, depois de desaparecido o *além da verdade*, é estabelecer a *verdade do alguém*. A *tarefa imediata da filosofia*, que está a serviço da história, é, depois de desmascarada a forma sagrada da autoalienação [*Selbstentfremdung*] humana, desmascarar a autoalienação nas suas *formas não sagradas*. A crítica do céu transforma-se, assim, na crítica da terra, a *crítica da religião*, na *crítica do direito*, a *crítica da teologia*, na *crítica da política* (Marx, 2010a, p. 146).

Marx (2010b) abandona as propostas de aprimoramento do Estado e passa a apontar a política e o Estado como limitantes da ação e da reflexão sobre as mazelas sociais, como observamos nas *Glosas críticas ao artigo “‘O rei da Prússia e a reforma social’. De um prussiano”*, de 1844:

Quanto mais poderoso for o Estado, ou seja, quanto mais *político* for um país, tanto menos estará inclinado a buscar no *princípio do Estado*, ou seja, na *atual organização* da sociedade, da qual o Estado é expressão ativa, autoconsciente e oficial, a razão das mazelas *sociais* e a compreender seu princípio *universal*. O entendimento *político* é entendimento *político* justamente porque pensa *dentro* dos limites da política. Quanto mais aguçado, quanto mais ativo ele for, tanto *menos capaz* será de compreender mazelas sociais (Marx, 2010b, p. 40-41).

Ao empreender sua crítica, Marx passa a excluir a política da essência do ser social e toma a política como mero meio para a emancipação humana, que significaria, por sua vez, o fim da própria política e do Estado. É o que vemos em *Sobre a questão judaica*, artigo escrito em 1843 e publicado no ano seguinte:

Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado *ente genérico* na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “*forces propres*” [forças próprias] como forças *sociais* e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força *política* (Marx, 2010c, p. 54).

A crítica do Estado e da política inaugurada nas obras que fundam o pensamento propriamente marxiano se desenvolve ao longo de outras obras da maturidade de Marx, assumindo cada vez mais aspectos afirmativos da política. Entretanto, para Mészáros (2002), não há nas obras posteriores de Marx novidades ou desenvolvimentos positivos sobre a política. Para ele, a atitude negativa de Marx em relação à política “endureceu” com o passar do tempo:

² Chasin (2013a) explica que as obras de Marx anteriores a *Sobre a questão judaica* constituem um pensamento pré-marxiano: “É bem conhecida a relevância da inflexão que a partir daí se manifestou. Todavia, aqui, não importam os estímulos benéficos ocorridos, nem as conquistas intelectuais que proporcionaram para a emergência do pensamento original de Marx. Ao contrário, os materiais de *A Gazeta Renana* valem, neste primeiro momento da exposição, pela razão oposta, isto é, como matéria-prima que põe em evidência o formato pré-marxiano do pensamento de Marx” (Chasin, 2013a, p. 43).

Nesta negatividade sem compromisso para com a política várias determinações se encontram e reforçam-se reciprocamente. São elas: o desprezo pelos limites políticos da “miséria alemã”; a crítica da concepção política de Hegel, devido à “falsa positividade” de suas reconciliações e mediações; a rejeição de Proudhon e dos anarquistas; as dúvidas extremas acerca de como se desenvolvia o movimento político da classe trabalhadora na Alemanha etc. Compreensivelmente, portanto, a atitude negativa de Marx poderia tão somente endurecer com o passar do tempo, em vez de “amadurecer” positivamente, como diz a lenda (Mészáros, 2002, p. 593).

Mas na abordagem marxiana da política, ainda que predominantemente negativa nas três obras iniciais, há uma tensão interna: se por um lado a política é vista como limitada, como um fruto da sociedade de classes, que, portanto, deve ser superada com a conquista da emancipação humana e o fim das classes, por outro lado Marx afirma que a própria política é um instrumento indispensável para o objetivo da emancipação humana. Esta tensão já se expressa nas obras iniciais, como explica Chasin (2009), ao cunhar o termo “metapolítica” para denominar a política que visa a revolução radical e a emancipação humana, que busca aflorar e realizar os objetivos humano-societários, e não meramente realizar formas políticas.

No *Manifesto Comunista*, Marx e Engels (2010) desenvolvem sua visão sobre a política e o Estado. São do *Manifesto* as famosas definições de que “o executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (Marx; Engels, 2010, p. 42) e que “o poder político é o poder organizado de uma classe para a opressão de outra” (p. 59). E há também passagens no *Manifesto* em que Marx e Engels fazem uma forte afirmação do papel positivo da política para a luta do proletariado:

Mas toda luta de classes é uma luta política. [...]

A organização política do proletariado em classe e, portanto, em partido político, é incessantemente destruída pela concorrência que fazem entre si os próprios operários. Mas renasce sempre, e cada vez mais forte, mais sólida, mais poderosa.

[...]

Em geral, os choques que se produzem na velha sociedade favorecem de diversos modos o desenvolvimento do proletariado. [...] Em todas estas lutas, [a burguesia] vê-se forçada a apelar para o proletariado, a recorrer a sua ajuda e desta forma arrastá-lo para o movimento político. A burguesia fornece aos proletários os elementos de sua própria educação política, isto é, armas contra ela própria (Marx; Engels, 2010, p. 48).

Marx e Engels (2010) fazem estas afirmações do papel positivo da política sem deixar de expressar a perspectiva do fim da própria política e do Estado como parte da conquista do comunismo: “quando, no curso do desenvolvimento, desaparecerem os antagonismos de classes e toda produção for concentrada nas mãos dos indivíduos associados, o poder público perderá seu caráter político” (Marx; Engels, 2010, p. 59).

A crítica da política das obras iniciais passa a aparecer cada vez mais como crítica da política burguesa e defesa de uma política proletária revolucionária, que negue a política

burguesa e tenha como horizonte o fim do Estado e da própria política. Löwy (2012, p. 26) considera o *Manifesto Comunista* “o resultado, a concretização, a conclusão prática/estratégica da reflexão filosófica e política do jovem Marx sobre as condições da possibilidade da revolução como autoemancipação proletária” e sustenta que o texto “introduz precisões fundamentais sobre um problema novo: o *partido comunista* e suas relações com o movimento proletário” (Löwy, 2012, p. 183).

Em *A guerra civil na França*, mensagem publicada em 1871, o próprio Marx (2011, p. 59) anuncia explicitamente algumas novidades teóricas trazidas pela experiência da Comuna de Paris daquele mesmo ano: “eis o verdadeiro segredo da Comuna: era essencialmente um governo da classe operária, o produto da luta da classe produtora contra a classe apropriadora, a forma política enfim descoberta para se levar a efeito a emancipação econômica do trabalho”. Marx (2011, p. 54) afirma que a Comuna descobriu que “a classe operária não pode simplesmente se apossar da máquina do Estado tal como ela se apresenta e dela servir-se para seus próprios fins” e que era preciso destruir o poder estatal moderno (2011, p. 60), como a Comuna fez. Cotrim explica a importância da obra para a atitude dos comunistas com o Estado da seguinte maneira:

Enquanto até 1852 não havia elementos e condições históricas para definir qual organismo substituiria o estado, somente para comprovar que era preciso concentrar forças contra ele e o destruir, com a Comuna de Paris aqueles elementos históricos se evidenciaram, de sorte que, diante do exame da Comuna efetuado por Marx e Engels, o *Manifesto Comunista* teria se tornado antiquado; os comunardos de fato destruíram o aparelho burocrático-militar (Cotrim, 2007, p. 487).

1.2 Problema de pesquisa

Dado este breve panorama da posição marxiana sobre a educação e a política, podemos apresentar nosso problema de pesquisa: Em que medida podemos afirmar que, para Marx, a educação tem uma função política, e a política uma função educativa? Quais as relações existentes entre educação e política? Quais as semelhanças e diferenças entre estes dois campos da vida social, segundo Marx?

Segundo Manacorda (2007), Nogueira (1993) e Lombardi (2011), a posição marxiana era, em grande medida, de exclusão da política do campo educacional. A passagem marxiana que mais chama a atenção neste sentido é sua fala no Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1869. Ele defende que sejam excluídas das escolas as disciplinas que admitem diferentes interpretações, como seriam, em sua época, a história, a filosofia e a economia política:

Nenhuma matéria que admita uma interpretação parcial ou classista pode ser lecionada nas escolas, sejam estas de ensino primário ou superior. Apenas assuntos tais como ciências naturais, gramática etc. são matérias adequadas para as escolas. As regras da gramática, por exemplo, não podem diferir, sejam elas explicadas por um *tory* religioso, seja por um livre pensador. Assuntos que admitem diferentes conclusões devem ser excluídos e deixados aos adultos, que podem, então, contratar professores como o sr. Law, que ministra aulas de religião (Marx, 2014, p. 230).

Se Lombardi (2011, p. 229-230) não problematiza a afirmação marxiana e parece não ver nenhum problema ou contradição a ser explicada, esta posição de Marx é criticada tanto por Nogueira (1993) quanto por Manacorda (2007). Nogueira critica Marx por ignorar o caráter de classe que mesmo o conteúdo científico tem na escola:

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 marcado (Nogueira, 1993, p. 161).

E Manacorda (2007) aponta como a história não deu razão a Marx neste ponto, pois nas décadas posteriores o desenvolvimento da escola incorporou as disciplinas que admitem diferentes interpretações, e tornou-se, cada vez mais, um centro de educação no sentido mais amplo, isto é, de formação não só científica, mas também de uma visão de mundo:

Não há dúvida de que o desenvolvimento posterior não lhe deu razão, pelo menos até agora, neste primeiro século após ter traçado essas perspectivas. Até hoje, a escola cresceu também no interior, mas principalmente, ao redor e por fora do mundo da produção, como estrutura autônoma, como local específico da geração que está em crescimento, ainda que, de maneiras distintas e em diversas medidas, se tende a fazê-la corresponder às exigências da produção. Não apenas isso, mas a escola desenvolveu também a tendência de não limitar-se simplesmente ao ensino das técnicas culturais e das noções exatas, mas a investir, cada vez mais, nas ciências “mentais”, a identificar, em suma, em seus objetivos, o ensino e a educação. É provável, aliás, que exatamente nos países onde a tendência a integrar a escola à fábrica aparece mais claramente, como nos socialistas, se faça sentir até mais forte a tendência de fazer da escola um centro de educação além de ensino. Não seria concebível, hoje, uma escola que se limitasse ao ensino entendido como instrumento, como aquisição de técnicas e renunciasse aos objetivos da educação e da formação dos sentimentos (Manacorda, 2007, p. 109).

Nogueira (1993) considera que esta posição de Marx tinha um aspecto tático, de evitar temas muito controversos dos debates da Internacional, e que era influenciada pelo positivismo. A autora também afirma que parece indicar que Marx acreditava que o lugar do aprendizado das “interpretações parciais ou classistas” eram as organizações e lutas da classe trabalhadora, justamente o campo da política (Nogueira, 1993, p. 159-160). Já Manacorda aponta que esta posição marxiana estaria conectada a uma busca pela objetividade no ensino:

A distinção, atual — e antiquíssima — é, na essência, entre ciências humanas e ciências matemático-naturais, entre matérias literárias e matérias científicas, entre ciências do trívio e do quadrívio, *artes sermocinales* e *artes reales*. Mas, por acaso,

estas últimas estão livres de “acusações”? Por exemplo, e para permanecermos no campo do ensino, por acaso, conseguiu-se silenciar os contedores do darwinismo? Ou as matemáticas modernas suscitam discussões menores que a historiografia? Uma distinção rigorosa que pretenda discriminar o discutível e o certo é, sem dúvida, ilusória.

Não obstante, parece-nos que o discurso de Marx, baseado nessa distinção, não é arbitrário; objetiva excluir do ensino toda propaganda, todo conteúdo que não seja uma aquisição imediata de saber; objetiva construir um ensino rigoroso de noções e de técnicas (Manacorda, 2007, p. 107-108, grifo nosso).

Por outro lado, é chamativo que em passagem já citada do *Manifesto Comunista* Marx e Engels (2010, p. 48) usem a expressão “educação política” para explicar o processo de aprendizado do proletariado na luta de classes, explicitando a possibilidade de relação entre educação e política e sinalizando uma possível função educativa da política.

Talvez pelo alto valor político da obra marxiana, há uma forte tendência entre os leitores de Marx de subordinar suas ideias pedagógicas a suas ideias políticas. Manacorda explica da seguinte maneira a questão:

Parece que a verdadeira causa dos erros de fato em que se incorre com tanta frequência ao se falar de Marx reside na confusão que, por motivos práticos, se faz entre o que é de Marx e o que é, ou pode ser ou pode ter sido dos partidos ou Estados socialistas. Ninguém contesta a legitimidade, ou até a oportunidade, de um estudo crítico sobre a política escolar dos partidos e dos Estados socialistas. Discuta-se o pensamento de Marx (marxiano) pelo que ele é; e pesquise-se, a partir daí, a influência e a tradição que se criou em seguida (marxista), sem se confundir ambos. Se se deseja falar de Marx no âmbito da pesquisa teórica, seus textos estão à disposição de todos. Lê-los é sempre possível e, afinal de contas, pode ser bastante útil (Manacorda, 2007, p. 175).

Afirmção um tanto consonante com a de Chasin (2009, p. 25), que critica nossa “época devastada pelo arbítrio e pela equivalência das ‘leituras’”. José Salvador de Almeida (2019), por exemplo, em dissertação intitulada *A relação trabalho-educação na formação do ser social: um estudo de Marx de 1844 a 1848*, afirma que Marx proporia uma “ação pedagógica revolucionária”:

Analisando, com prudência, à referida tese, percebemos que se encontra implícito, no pensamento de Marx, a importância de uma “ação pedagógica revolucionária” para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, pois, tal ação é fundamental para superar as contradições existentes na sociedade de classes, principalmente, na sociedade capitalista, forma de sociedade estudada cientificamente por Marx na obra, a saber: *O Capital: crítica da economia política (Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie)* (Almeida, J. S., 2019, p. 18).

No polo oposto, Mata (2014), na tese *Emancipação humana e educação em Marx: para uma crítica da formação burguesa no horizonte da desigualdade social*, acredita que em Marx não há uma proposta comunista para a educação:

No bojo das considerações a respeito do método marxiano, não há elementos que apresentem uma alternativa “positiva” ou a elaboração de uma proposta “comunista” para a educação, bem como não há a determinação de uma “pedagogia” que se coloque como alternativa às condições existentes na sociedade

capitalista no que tange à educação. O que é evidente a partir do método de Marx são os momentos da investigação e da exposição, formativos na medida em que exigem do sujeito que se aproprie da externalidade do mundo objetivado. Supor que, a partir disto, uma “pedagogia marxiana” possa ser extraída para fundamentar um encaminhamento comunista para a educação é uma contradição em termos. Sendo Marx um autor que muito parcimoniosamente falou sobre o comunismo, não teria ele razões para opinar sobre uma possível e futura “educação comunista” (Mata, 2014, p. 160-161).

Ou ainda Taddei (2014), que na dissertação *Marx e Freire: a exploração e a opressão nos processos de formação humana*, em passagem sobre o pensamento marxiano e logo após citação do *Manifesto* de Marx e Engels, descreve uma “educação para a emancipação” da seguinte maneira:

A educação para a emancipação, não é aquela que reproduz o modelo do sistema hegemônico, mas aquela que se apresenta, como um projeto contra-hegemônico, ou seja, uma educação crítica, voltada para a construção de uma nova consciência social, com base, principalmente, na liberdade, na igualdade substancial (equidade) e na solidariedade, como ações superadoras do autoritarismo, da igualdade formal (liberal) e do individualismo. Em suma, uma educação voltada para a superação da exploração, da opressão e da alienação, bases fundantes do capitalismo, juntamente com o lucro, o desenvolvimento a qualquer custo e o individualismo exacerbado. (Taddei, 2014, p. 132).

Essas passagens mostram como podem ser tão diferentes e contraditórias entre si as leituras do pensamento educacional marxiano, especialmente quanto à função política da educação, e contribuem para situar o problema que moveu nossa pesquisa. De nossa parte, consideramos que uma parcela dos trabalhos sobre a educação em Marx parece bastante alheia à letra do pensamento do autor. O pensamento educacional marxiano aparenta ser lido para satisfazer conclusões teóricas pré-concebidas e utilidades políticas que, por mais bem intencionadas que sejam, empobrecem os debates que ele suscita. Muitas vezes os leitores terminam com conclusões que contradizem parcial ou totalmente o pensamento educacional marxiano, frequentemente formuladas com conceitos que o próprio Marx, salvo engano, nunca utilizou ao tratar da educação — “ação pedagógica revolucionária”, “projeto contra-hegemônico” e “educação crítica”, como mencionado.

1.3 Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender a posição marxiana sobre os aspectos políticos da educação, os aspectos educativos da política, as semelhanças, diferenças e relações entre estes dois campos da vida social.

Para tal, os objetivos específicos foram: compreender a posição marxiana sobre a educação, a partir das principais obras — ou trechos de obras — marxianas que tratam do assunto; compreender a posição de Marx sobre a política, principalmente a partir de duas

obras da maturidade do autor que tratam do tema; determinar as semelhanças entre política e educação e apontar quais as funções educativas da política e quais as funções políticas da educação; determinar as diferenças e as relações existentes entre educação e política no pensamento marxiano; por fim, debater a posição marxiana sobre a educação e a política frente à realidade contemporânea.

1.4 Justificativa

O interesse por esta pesquisa veio primeiramente de um incômodo com a forma como a educação é tratada na sociedade brasileira. Ouvimos cotidianamente de políticos, da grande mídia e das elites governantes que a educação é essencial para nosso desenvolvimento individual e coletivo. Parece mesmo haver um consenso, ao menos em palavras, sobre a questão. Entretanto, esta apologia hipócrita da educação não resiste a qualquer análise séria. Enquanto vemos este senso comum formado pela classe dominante afirmar a importância da educação e elogiar o heroísmo dos professores, o sistema educacional do nosso país continua absolutamente falho — para mencionar apenas um dado, estima-se que 29% da população brasileira é analfabeta funcional (Tokarnia, 2025). O fracasso educacional do país não é um erro ou um problema de gestão; é um projeto da classe dominante (Frigotto, 2025). E este cenário só piorou com a ascensão da extrema direita, que pôs definitivamente um fim aos modestos e incumpridos compromissos da Nova República (Safatle, 2017).

Mas o espantoso é que este mesmo senso comum burguês é repetido em muitos sindicatos de trabalhadores da educação, universidades e partidos de esquerda. Claro que há também, entre estes, um eventual descompasso entre as palavras e as ações, já que não houve transformações estruturais no campo educacional durante os mais de 15 anos de governos petistas (Cara, 2025).

Me incomodava também a afirmação de que a educação tem o poder de transformar o país quando feita de maneira absolutamente sincera e não hipócrita. “A educação transforma o mundo”, “o governo não dá educação porque a educação derruba o governo”, “a nossa arma é a educação”: frases recorrentes em protestos estudantis e que representam bem o sentido político geral com que se toma a educação no amplo campo que podemos chamar de esquerda. Talvez para esta posição teórica a principal referência seja Paulo Freire (1974) e a proposta da “educação libertadora”. Em Freire, mesmo que a abordagem não seja inocente e desprovida de análises políticas e sociais, a educação é tomada como palco central da luta social, como motor fundamental da transformação da sociedade. Mas em minhas vivências se

confrontavam duas experiências conflitantes: uma na docência da escola pública do Estado de Minas Gerais, com os claros limites colocados pelas condições materiais e sociais em que se realiza o trabalho educacional; e outra, na militância estudantil, sindical e partidária, participando de momentos em que os trabalhadores e o povo demonstraram força e capacidade de influenciar diretamente nos próprios destinos, como nas manifestações de junho de 2013, nas ocupações das universidades contra a “PEC do fim do mundo” do governo Temer ou na greve de 2022 dos trabalhadores da educação de Minas Gerais — para dar somente alguns exemplos. Em favor da segunda perspectiva contribuiu também, é claro, o conhecimento que fui tomando sobre a história das revoltas e revoluções dos séculos passados.

A afirmação do “poder da educação”, quando feita sem ter em conta como a política, a economia e as condições sociais determinam o exercício educativo, me parece, portanto, uma aposta vazia. E esta posição teórico-política causa dois grandes problemas práticos: por um lado, sobrecarrega os professores, colocando-os em uma condição obrigatória de “trabalhadores-militantes”, naturalizando as agruras do trabalho docente, como se fossem parte de uma missão maior, e endereçando a resolução dos problemas educacionais do país a uma vontade educativa destes trabalhadores; por outro lado, esta posição teórico-política desarma a militância sindical, estudantil e partidária de uma compreensão efetiva das tarefas políticas e organizativas da luta pela transformação da sociedade brasileira em favor dos trabalhadores e do povo, que abarcam, mas, também ultrapassam em muito as questões educacionais — as tarefas da revolução brasileira. Me parecia crucial, portanto, entender as verdadeiras potencialidades e limites da educação na luta pela transformação das condições sociais.

1.4.1 Porque estudar Marx

Em minha trajetória intelectual, nada se equipara ao impacto da leitura do *Manifesto Comunista* pela primeira vez em um grupo de estudos no movimento estudantil, aos 20 anos de idade. Apesar de escrito há quase 200 anos, sua capacidade de explicar a realidade me pareceu imensa. Para um jovem de esquerda, foi assim que as ideias de Marx e dos marxistas se tornaram um guia para a compreensão do mundo na busca por sua transformação. Percurso intelectual e militante que não ocorreu sem percalços, já que o pensamento marxista muitas vezes é ensinado e aprendido nos meios militantes de maneira doutrinária e dogmática. Se a crítica ao academicismo, entendido como reflexão hermética e alheia à realidade, estava em

geral correta, isso jamais pode se tornar um fechamento para a reflexão teórica rigorosa e para o estudo metuculoso da realidade. A própria trajetória marxiana mostra a possibilidade e a importância teórica de conjugar a crítica com a prática revolucionária.

Se quando me encantei pelo poder analítico e transformador do marxismo, nos idos anos de 2012, esta vertente teórica era tratada em grande medida como antiquada e pouquíssimo lida dentro e fora da academia, as coisas parecem ter começado a mudar. A crise econômica de 2008 se espalhou como um terremoto de proporções inéditas para minha geração, e a incapacidade dos sistemas políticos e econômicos por todo o mundo de resolvê-la criou e aprofundou outras crises sociais, políticas, climáticas, geopolíticas etc. No Brasil, as manifestações de junho de 2013 feriram de morte a Nova República, e a incapacidade e renúncia da esquerda institucional e hegemônica do país em responder às questões colocadas pelas ruas deu início ao renascimento de uma forte extrema direita nacional.

Em certo sentido, a crise do neoliberalismo global e o abalo na estabilidade da dominação burguesa nas democracias liberais do ocidente novamente escancararam as disputas entre as classes e o papel do Estado burguês, recolocando as questões sociais em termos muito semelhantes àqueles usados por Marx e Engels (2010, p. 42) há quase dois séculos, quando afirmaram que “o executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa”. E este novo cenário gerou um crescente interesse pela obra de Marx e pelo socialismo — em suas diferentes acepções — em todo o mundo, especialmente entre os mais jovens (Jones, 2021; Emba, 2016; Monteiro, 2021).

Mas se o interesse pelo marxismo aos poucos renasce, isto ainda se dá em um contexto de predomínio das teorias pós-modernas. Mesmo entre os pesquisadores que buscam uma abordagem crítica e transformadora da sociedade atual, o marxismo em geral é descartado. Devido tanto às vitórias do capital nas décadas de 1980 e 1990 — com a restauração do capitalismo na União Soviética e o avanço do neoliberalismo (Nosella, 2007) — quanto ao fracasso prático e a estreiteza teórica representados pelo marxismo oficial e pela esquerda stalinista (Vaisman, 2021), o arcabouço teórico da pós-modernidade avançou na intelectualidade e na esquerda. Como exemplo atual, Boaventura Souza Santos (2019), uma das principais referências do pensamento decolonial, considera a obra marxiana como parte do pensamento eurocêntrico ligado ao colonialismo, patriarcal e desprovida de vitalidade para

a construção de um saber contra-hegemônico — o que Anderson (2019) e Eagleton (2005) apontam como falso, tanto do ponto de vista estritamente teórico³ quanto teórico-político⁴.

Ainda que não seja uma teoria mais acabada, mas sim um “espírito de época” (Sokal; Bricmont, 2010, p. 18), o pós-modernismo tem como característica geral, como já aponta o nome, uma busca de “superação” da modernidade. Esta busca se dá, no entanto, sem resolver teórica ou praticamente as grandes questões modernas, que marcaram o conhecimento e a cultura durante séculos. Chasin explica assim a ruptura das teorias pós-modernas com o legado humanista das revoluções burguesas:

Não se trata de simples falta de foco, de mera ultrapassagem ou substituição analítica de objetos, ou ainda de algum deslocamento casual de ótica. A inflexão, aqui posta em evidência, é qualitativamente muito mais cortante, perfazendo sua gravidade na *ruptura sintomática* que opera, com unilateralidade extrema, em relação ao *núcleo das tendências afirmativas do homem*, práticas e reflexivas, que se estruturou a partir do Renascimento e foi reenfaticado pelo Iluminismo, vindo a constituir o eixo dinâmico em torno do qual girou em todos os planos, desde então, inclusive como plataforma de impulsão superadora, o melhor dos esforços pela hominização. Não sem larga contraditoriedade, é certo, mas condensando os lineamentos de um decisivo patrimônio indicativo, do qual não se pode escarnecer, como é feito pelo gosto suspeito (este mesmo um forte sintoma da crise) dos estilos em voga, a não ser sob a prática de um criticismo unilateral que o destroça e abandona, pagando o ônus de ser arrastado, não só para aquém do vazio que cava e da aniquilação que promove, mas para a consolidação, independentemente de bons propósitos eventuais, do complexo determinativo que produz e cada vez com mais perfídia reproduz a destituição contemporânea do *humanus* (Chasin, 2013b, p. 60-61).

As formas mais comuns do pós-modernismo não se limitam a uma saudável crítica da crença ingênua no progresso social pelo progresso da ciência e do conhecimento, mas argumentam contra a própria possibilidade de conhecer cientificamente a realidade, restando “abraçar a rude objetividade da subjetividade aleatória” (Eagleton, 1995, p. 65). Admitem a

³ “Decerto Marx não era um filósofo da diferença no sentido pós-modernista, pois a crítica de uma única entidade abrangente, o capital, esteve no centro de todo o seu empreendimento intelectual. Mas centralidade não significa univocidade ou exclusividade: a teoria social madura de Marx girava em torno de um conceito de totalidade que não apenas oferecia um escopo considerável para a particularidade e a diferença, mas que, de vez em quando, tornava essas particularidades — raça, etnia ou nacionalidade — determinantes da totalidade. Tal foi o caso quando ele sustentou que uma revolução nacional irlandesa poderia ser a ‘alavanca’ que ajudaria a derrubar o capitalismo na Inglaterra, ou quando ele escreveu que uma revolução enraizada nas comunas rurais da Rússia poderia servir de ponto de partida para um desenvolvimento comunista em toda a Europa” (Anderson, 2019, p. 355).

⁴ “A acusação de que o marxismo não tem tido nada a dizer sobre raça, nação, colonialismo ou etnicidade é igualmente falsa. Na verdade, o movimento comunista foi o único lugar, no início do século XX, onde as questões de nacionalismo e colonialismo — junto com a questão de gênero — foram sistematicamente levantadas e debatidas. Como escreveu Robert J. C. Young: ‘O comunismo foi o primeiro e único programa político a reconhecer a inter-relação dessas diferentes formas de dominação e exploração (classe, gênero e colonialismo) e a necessidade de abolir todas elas como base fundamental para a realização bem-sucedida da liberação de cada um.’ Lênin pôs a revolução colonial entre as principais prioridades do governo soviético. As ideias marxistas foram vitais para as lutas anticoloniais na Índia, na África, na América Latina e em outras partes” (Eagleton, 2005, p. 54).

ciência como um “mero discurso” sobre o mundo (Sokal; Bricmont, 2010, p. 11), de valor e precisão iguais a qualquer outro. Como explica Eagleton:

É um erro pensar a verdade absoluta como um tipo especial de verdade. Dessa perspectiva, há verdades que são mutáveis e relativas e há uma espécie mais alta de verdade que não é nem uma coisa nem outra. Em vez disso, é fixa por toda a eternidade. A ideia é que alguns, geralmente pessoas de mentalidade autoritária e dogmática, acreditam nessa espécie mais alta de verdade, enquanto outros, como os historicistas e pós-modernistas, não. De fato, alguns pós-modernistas declaram não acreditar em qualquer tipo de verdade — mas isso apenas por identificarem verdade com dogmatismo: ao se rejeitar o dogmatismo, lá se foi a verdade junto. Essa é uma manobra peculiarmente inútil. Em círculos pós-modernos menos sofisticados, sustentar uma posição com convicção é visto como desagradavelmente autoritário, enquanto ser difuso, cético e ambíguo é, de algum modo, democrático (Eagleton, 2005, p. 147).

Esta afirmação da impossibilidade da compreensão da realidade social traz consigo outro interdito: a impossibilidade de transformação do mundo que se nos apresenta. Decidir estudar Marx é, portanto, defender, em primeiro lugar, a possibilidade de conhecer e transformar a realidade. Como apontado por Chasin:

“a *filosofia primeira* de configuração marxiana é antes de tudo a afirmação da objetividade do mundo e a possibilidade de ser conhecido, possibilidade que é sócio-historicamente determinada, exercendo a função de base e guia para a ciência da história, especificamente como ontologia regional do ser social, e que nutre das ciências e a elas responde, tanto quanto elas mesmas têm de responder aos lineamentos ontológicos pelos quais se guiam, mas aos quais não tomam como coágulos de saber imutável. De sorte que ontologia e ciência se potencializam e se criticam recíproca e permanentemente” (Vaisman⁵, 2006, p. 12).

Mas estudar Marx, para mim, é também trabalhar pela reconstrução da relação entre o pensamento crítico, os movimentos sociais e de trabalhadores e a esquerda em geral. É que junto do predomínio das teorias pós-modernas na intelectualidade e na esquerda — com a consequente centralidade das questões discursivas e culturais e o abandono das questões econômicas e estruturais, tão caras a Marx — vimos a progressiva incapacidade de formular propostas transformadoras para a realidade brasileira. Ironicamente, o ímpeto desconstrutivo das teorias pós-modernas acaba contribuindo para conservar coisas tão antigas quanto o Estado, a exploração e o racismo. Este embotamento da capacidade crítica contribui na criação de um ser humano perfeitamente ajustado às necessidades do capital, como afirma Vaisman:

A postura irracionalista “fundamenta” e justifica o homem destroçado, o único condizente e propício, adequado na medida exata ao mundo do capital — o homem destituído de sua humanidade, estranhado em relação ao seu ser, por isso mesmo o tipo de individualidade produzida pela (des)ordem societária do capital e rigorosamente ajustada às necessidades deste (Vaisman, 2021, p. XVI).

⁵ A citação leva o nome de Vaisman pois se refere a uma anotação pessoal, não publicada por Chasin em vida.

Segundo Safatle (2017, p. 35), “nesse contexto, o que antes era a esquerda aparece como uma força política supérflua, pois incapaz de organizar um discurso de alternativa econômica global. Ela não conhece mais crítica estrutural alguma”. E completa:

Tudo o que restou à esquerda, por enquanto, foi apoiar-se em políticas de reconhecimento de direitos de setores vulneráveis da população, como mulheres, negros, comunidades LGBT, entre outros.

Este é um ponto maior de impotência: a luta por reconhecimento funciona atualmente como uma espécie de compensação à inexistência de um discurso econômico de esquerda com clara força de transformação e com capacidade de implicar as classes empobrecidas. Conseguimos transformar tais pautas, profundamente justas em si, na única modificação concreta que a esquerda é capaz hoje de oferecer, já que estamos todos comprometidos com a gestão do mesmo modelo econômico, divergindo apenas sobre a intensidade da aplicação das mesmas políticas (Safatle, 2017, p. 35-36).

É ilustrativo da indiferença e da concordância tácita com o estado de coisas atual, que a pujante intelectualidade decolonial do nosso país não tenha se posicionado com vigor frente a um genocídio colonial como o que acontece em Gaza, mesmo o Brasil sendo um importante financiador do Estado de Israel (Vasco, 2025):

Por isso, eu terminaria deplorando com todo o vigor acadêmicos e acadêmicas, que se dizem guardiães do pensamento pós-colonial e que se calam vergonhosamente diante de uma típica catástrofe colonial, que fizeram declarações protocolares, que parecem mais indignados diante de problemas pronominais do que diante de corpos enterrados sob escombros de bombas. Quem quiser pensar criticamente deve estar disposto a não colocar seus interesses pessoais diante dos engajamentos necessários.

Eu realmente desconfio que o pós-colonialismo de alguns termina nos limites do Comitê de Diversidade do Magazine Luiza (Safatle, 2024, n. p.).

A tarefa dos intelectuais marxistas hoje, portanto, é contribuir para reposicionar o pensamento crítico a partir da análise científica da realidade e auxiliar na reconstrução da essencial relação entre teoria e prática revolucionárias, com a centralidade necessária das questões econômicas e estruturais, mas incorporando também toda a diversidade de demandas de gênero, raça, sexualidade etc., como particularidades que necessariamente compõem a universalidade da emancipação humana. Nesta tarefa colossal se insere esta modesta pesquisa.

1.4.2 O debate marxista sobre a educação

Entre autores que se referenciam em maior ou menor medida no texto marxiano, vemos também diferentes abordagens sobre a relação entre educação e política, o que contribui para que se entenda a posição marxiana desta ou daquela maneira.

Tomemos, por exemplo, o pensamento de Paulo Freire, o mais importante nome da pedagogia brasileira, declarado pelo Ministério da Educação em 2012 o patrono da educação nacional. Ainda que não se considere um autor marxista, Freire (1974) tem Marx como uma das referências em suas obras e se enquadra em uma posição teórica mais geral que propõe a transformação social em favor dos explorados e oprimidos da sociedade capitalista.

Ainda que seja importante notar que Freire não necessariamente se refere à educação em seu sentido formal, é chamativo que na *Pedagogia do Oprimido* o autor dá ao educador um papel preponderante na transformação social, chegando a mesclar o papel de uma liderança política revolucionária com o papel do educador: “a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz co-intencionalidade” (Freire, 1974, p. 61). Ao mesmo tempo, faz diversos apontamentos sobre a prática propriamente docente, o que mostra como de fato há uma junção entre dois campos distintos. Para ele, “somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor” (Freire, 1974, p. 56) — uma descoberta que se daria fundamentalmente pela via educacional.

Em *Política e Educação*, novamente a ação política para Freire (2001) parece ser fundamentalmente educativa, e a escola oscila entre palco principal e palco secundário da luta. Freire escreve:

Há outra tarefa a ser cumprida na escola apesar do poder dominante e por causa dele — a de *desopacizar* a realidade *enevoada* pela ideologia dominante. Obviamente, esta é a tarefa dos professores e das professoras progressistas que estão certos de que têm o dever de ensinar competentemente os conteúdos mas também estão certos de que, ao fazê-lo, se obrigam a desvelar o mundo da opressão (Freire, 2001, p. 53).

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2015) afirma, dirigindo-se aos educadores, que “uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo” (Freire, 2015, p. 76), e mais à frente debate sobre a influência dos educadores sobre as disputas eleitorais nas comunidades em que trabalham:

Não posso proibir que os oprimidos com quem trabalho numa favela votem em candidatos reacionários, mas tenho o dever de adverti-los do erro que cometem, da contradição em que se emaranham. Votar no político reacionário é ajudar a preservação do *status quo* (Freire, 2015, p. 78).

No trecho, uma vez mais, Freire mostra uma forte coincidência das funções de educação e política.

Já Saviani (2008), nas *Onze teses sobre educação e política*, em *Escola e democracia*, faz uma clara distinção entre as funções de política e educação: “Tese 1: Não existe

identidade entre educação e política. COROLÁRIO: educação e política são fenômenos inseparáveis, porém efetivamente distintos entre si” (p. 71). Afirma o primado da política sobre a educação nas sociedades de classes, como a atual, e conclui argumentando que “a função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica” (p. 71-72). Entretanto, é possível considerar que o autor expressa também outras posições sobre a questão. Ainda em *Escola e democracia*, ele propõe uma pedagogia revolucionária:

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular (Saviani, 2008, p. 52).

Ainda que educação e política não sejam colocadas com funções idênticas, parece haver uma justaposição, já que se afirma que a pedagogia poderia ter uma função revolucionária. Em *Pedagogia Histórico-Crítica, construção do ser social e educação ambiental*, pode-se ver algo semelhante:

A educação se constitui, pois, num instrumento de luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista. A importância fundamental da educação na luta pela hegemonia reside na elevação cultural das massas. Essa tarefa implica dois momentos simultâneos e articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa trabalhar o senso comum, buscando extrair o seu núcleo válido (o bom senso) para dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (Saviani, 2022, n. p.).

A educação é tratada por Saviani (2022) como instrumento de “importância fundamental” na crítica da ideologia burguesa. Mészáros (2005), por sua vez, atribui um valor político negativo ao potencial emancipatório da educação formal/escolar. Para ele, a educação escolar fornecida pelo Estado seria primordialmente uma ferramenta política de manipulação e controle:

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada (Mészáros, 2005, p. 53).

Essas controvérsias e lacunas, presentes entre os autores que se referenciam no pensamento de Marx para desenvolver suas próprias ideias educacionais — influenciando a

percepção das posições marxianas no debate acadêmico e na sociedade em geral — foram um importante estímulo para esta pesquisa.

Além disso, ao realizar nosso levantamento bibliográfico, disponível no Capítulo 2, a escassez de teses e dissertações que tratam das posições marxianas sobre a educação e a ausência de produções que estudam especificamente a relação entre a educação e a política no pensamento do autor foram fatores que nos indicaram a relevância acadêmica de uma pesquisa sobre educação e política na obra de Marx.

1.5 Metodologia e referencial teórico

Em nossa pesquisa, de caráter bibliográfico, utilizamos a metodologia da análise imanente das obras que são objeto de nosso estudo, visando compreender cada uma das obras em sua complexidade, seus lineamentos e expressão específicos. Esta metodologia trata o texto como o centro da investigação, para só após sua compreensão interna buscar, se necessário, entender o contexto histórico, o contexto pessoal do autor, os autores com os quais o texto debate, entre outros, como fatores de interpretação. Como explica Chasin (2009) sobre a análise imanente ou estrutural:

[...] na melhor tradição reflexiva, encara o texto — a *formação ideal* — em sua consistência autossignificativa, aí compreendida toda a grade de vetores que o conformam, tanto positivos como negativos: o conjunto de suas afirmações, conexões e suficiências, como também as eventuais lacunas e incongruências que o perfaçam (Chasin, 2009, p. 25).

Consideramos que, na leitura da obra de Marx, os aspectos epistemológicos ou metodológicos estão sempre subordinados ao caráter primordialmente ontológico de suas proposições (Chasin, 2009). A consequência disso para nossa pesquisa é que buscamos compreender a relação entre educação e política a partir do que pode ser lido nos próprios textos escolhidos, sem esquemas explicativos a priori, já que, sobretudo tratando-se da obra de Marx, tantas vezes lida e interpretada, “antes de interpretar ou criticar é incontornavelmente necessário compreender e fazer prova de haver compreendido” (Chasin, 2009, p. 25).

Por esta escolha metodológica, esta pesquisa pode parecer, às vezes, um longo fichamento do texto marxiano. Mas, assim que as determinações fundamentais sobre nossos temas de estudo foram surgindo da análise mesma do texto, foi possível traçar paralelos, apontar contradições e aprofundar nossa análise. Pedimos ao leitor, portanto, um pouco de paciência.

Ainda que, em certo sentido, nossa metodologia de pesquisa coloque o próprio texto marxiano como nosso principal referencial teórico, Manacorda (2007), Nogueira (1993) e Lombardi (2011) foram nossos principais interlocutores sobre a educação e decisivos na escolha das obras a estudar. No tema da política, Chasin (2009; 2013a; 2013b) nos auxiliou com uma compreensão do cenário geral do pensamento marxiano sobre o tema e, na escolha das obras estudadas, além de Chasin, tivemos como referência Michael Löwy (2012).

É importante notar que, ao escolhermos centrar nossa pesquisa na posição marxiana sobre a educação formal, deixamos de fora diversas obras de Marx que poderiam ampliar o debate sobre as questões educativas, a transformação das consciências e outros aspectos de educação indireta, como *A ideologia alemã* e os *Manuscritos econômico-filosóficos*. A decisão se deveu ao escasso tempo de que dispúnhamos em uma pesquisa de mestrado e, para tal, seguimos a indicação dos principais estudiosos da posição de Marx sobre a educação quanto às obras mais importantes do autor sobre nosso tema (Manacorda, 2007; Nogueira, 1993; Lombardi, 2011).

Além dos textos de Marx e dos comentadores escolhidos, realizamos um balanço de produções acadêmicas (Evangelista; Shiroma, 2019), contemplando teses e dissertações que estudaram o pensamento de Marx sobre a educação. O trabalho com o balanço de produções acadêmicas se iniciou com a própria pesquisa, mas foi terminado somente após a leitura dos textos marxianos — nosso foco principal. Em certo sentido, tivemos uma relação circular com o levantamento bibliográfico: a leitura das produções sobre a obra marxiana foi importante para o direcionamento de nossa pesquisa e, já ao final dela, retornamos ao levantamento bibliográfico para uma avaliação crítica das produções a partir daquilo que havíamos nós mesmos descoberto nos textos marxianos.

1.5.1 Obras estudadas

As obras de Marx escolhidas para nossa pesquisa delimitam os aspectos da relação entre educação e política que iremos investigar. As obras são as seguintes: I. *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões* (Marx, 2008), mensagem escrita por Marx em 1866; II. *Sobre a educação na sociedade moderna* (Marx, 2014), transcrição de dois discursos marxianos de 1869; III. Capítulo 12 (“*Divisão do trabalho e manufatura*”) e Capítulo 13 (“*Maquinaria e grande indústria*”) de *O Capital* (Marx, 2013), obra publicada em 1867; IV. *Crítica do Programa de Gotha* (Marx, 2012),

escrita em 1875 e publicada somente após a morte do autor; V. *Manifesto Comunista* (Marx; Engels, 2010), publicado em 1848; VI. *A guerra civil na França* (Marx, 2011), mensagem escrita por Marx em 1871.

Os textos, obras e capítulos indicados nos pontos I a IV são os principais textos em que Marx trata da educação em sua obra, segundo Manacorda (2007), Nogueira (1993) e Lombardi (2011). As obras V e VI são fundamentais sobre a política e expressam uma abordagem mais madura por Marx (Löwy, 2012; Cotrim, 2007), o que nos permitiu partir de uma posição enriquecida por eventos históricos e descobertas teóricas; isso não significa, no entanto, afirmar uma ruptura entre um “jovem Marx” e um “Marx maduro”.

Por uma feliz coincidência, há passagens relevantes sobre a educação nas obras que selecionamos para tratar da política e passagens relevantes sobre a política nas obras que escolhemos para compreender a educação em Marx, o que contribuiu para oferecer um panorama mais completo do pensamento marxiano. Sendo assim, tanto no capítulo sobre a educação quanto no capítulo sobre a política, trataremos de todas as seis obras selecionadas para nossa pesquisa.

1.6 Organização da dissertação

Optamos por organizar esta dissertação em seis capítulos. No Capítulo 1, já apresentado, desenvolvemos a introdução do trabalho. No Capítulo 2, “Balanço de produções acadêmicas sobre a educação em Marx”, apresentamos nosso levantamento bibliográfico e uma discussão crítica da produção acadêmica sobre nosso tema de estudo. No Capítulo 3, “Educação”, analisamos as posições de Marx sobre a educação, exclusivamente a partir das obras marxianas que selecionamos, o que nos permitiu um entendimento das posições marxianas sobre o assunto. Já no Capítulo 4, “Política”, analisamos a posição de Marx — também exclusivamente a partir dos textos marxianos —, elucidando as posições do autor sobre a política, o Estado e sobre a relação do proletariado com esses dois âmbitos. No Capítulo 5, “Relações entre educação e política”, tratamos das relações entre educação e política no pensamento de Marx, buscando responder em que medida, para Marx, a educação tem uma função política e a política uma função educativa, explicitar as relações existentes entre educação e política e apontar as semelhanças e diferenças entre esses dois campos da vida social. Por fim, no Capítulo 6, “Considerações finais”, estabelecemos algumas reflexões sobre o assunto estudado, debatendo com obras de comentadores do tema, na tentativa de produzir sínteses e apontar novas possibilidades de pesquisa sobre a educação e a política nas

obras de Marx, bem como discutimos brevemente a atualidade do pensamento marxiano sobre a educação e a política.

2 BALANÇO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A EDUCAÇÃO EM MARX

Com este balanço de produções acadêmicas, buscamos compreender como as concepções educacionais marxianas têm sido lidas no Brasil. Para tal, analisamos as dissertações e teses produzidas sobre a educação na obra de Marx, utilizando a metodologia do balanço de produções acadêmicas proposta por Evangelista e Shiroma (2019). Essa metodologia, originalmente desenvolvida para o trabalho com documentos de política educacional, tem o intuito de realizar um levantamento bibliográfico e apontar, entre as produções, os principais debates, os consensos, as eventuais lacunas, entre outros.

Este balanço trata apenas de um recorte do que é produzido sobre o nosso tema, pois não abrange artigos nem livros sobre o assunto, mas apenas dissertações e teses. Optou-se por pesquisar exclusivamente teses e dissertações, excluindo do balanço artigos e outras produções, a fim de privilegiar trabalhos que analisam o objeto com maior profundidade. Não tivemos, portanto, a intenção de traçar uma compreensão total sobre a questão, mas sim de entender algumas tendências teóricas comuns entre as produções selecionadas.

Dividimos nosso balanço em duas partes: a primeira consiste na busca e seleção das produções e na análise descritiva dessas produções; a segunda parte apresenta a análise do conteúdo das produções. Conforme já apontado na Introdução, esse levantamento bibliográfico foi iniciado com o começo do trabalho de pesquisa — sendo decisivo para a delimitação mais precisa do nosso problema de pesquisa —, mas só foi finalizado junto da pesquisa como um todo. Sua segunda parte, portanto, expressa não só nossas conclusões sobre as produções analisadas, mas as relaciona com as conclusões a que chegamos sobre o próprio texto marxiano.

2.1 Busca e seleção das produções

Para a busca de teses e dissertações, optamos pela Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), por sua abrangência sobre as produções brasileiras e por dispor de filtros que possibilitam uma busca mais direcionada — dos quais o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES) não dispõe.

A busca das produções foi efetuada no campo do título e dos assuntos com o seguinte texto: (*marx* educ**) OR (*marx* "formação humana"*) OR (*marx* ensin**) OR (*marx* escol**) OR (*marx* pedag**) OR (*marx* aprend**), sendo o asterisco um comando para

localizar palavras iniciadas pelas letras que o antecedem, e o operador booleano “OR” um comando que inclui mais possibilidades na busca (equivalente a “ou” na linguagem corrente). O objetivo dos comandos utilizados foi abranger todas as produções que tivessem no título ou nos assuntos a palavra Marx e suas variantes (como marxismo, marxista, marxiano, marxiana etc.) junto à temática da educação (educação, educacional, educador, formação humana, ensino, escola, pedagogia, pedagógico, pedagógica, aprender, aprendizado etc.). A busca por título resultou em 82 trabalhos, e a busca por assunto em 133, ambas realizadas no dia 25 de outubro de 2024⁶.

Após a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos encontrados, selecionamos aqueles que têm a educação na obra de Marx como tema principal ou, ao menos, como um dos temas centrais.

Elaboramos um quadro com as produções selecionadas para análise e as principais informações sobre elas, organizado por data.

Quadro 1 - Teses e dissertações selecionadas

ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO DE PRODUÇÃO	AUTOR	TÍTULO	ORIENTADOR
1990	FGV	Dissertação	Steil, Carlos Alberto	Alienação e transcendência: a realidade e o devir humano: um estudo da práxis educativa à luz da teoria da alienação de Marx	Arruda, Marcos
1990	UNICAMP	Tese	González, Jorge Luis Cammarano	A dimensão pedagógica do marxismo na obra de Mario Manacorda	Vieira, Evaldo Amaro
1991	UNICAMP	Dissertação	Santos, Edmilson Menezes	Considerações sobre alguns prismas de educação e trabalho em Kant e Marx	Roberto Romano
1993	UECE	Dissertação	Sousa Junior, Justino de	Sociabilidade e Educação em Marx	Tesser, Ozir
1996	UFSC	Dissertação	Bomfim, Luciano Sérgio Ventin	Trabalho, alienação e estranhamento em Marx : uma contribuição à educação	Moraes, Maria Célia Marcondes de
2002	UFRGS	Tese	Oliveira, Avelino da Rosa	Educação e exclusão: uma abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx	Ferraro, Alceu Ravello

⁶ Em busca realizada no dia 28 de fevereiro de 2025, encontramos mais duas produções que estariam entre nossas selecionadas, mas não houve tempo hábil para incluí-las na nossa análise. São elas: *Política e educação na ciência social de Karl Marx* (Moreira, 2024) e *A concepção de educação em Marx: fundamentos de uma perspectiva crítica para a formação de professores e contribuição para o fortalecimento da pedagogia histórico-crítica* (Almeida, J. S., 2024). Aparentemente, apesar de terem sido defendidas e aprovadas em 2024, houve uma lacuna significativa de tempo entre a defesa/aprovação e a disponibilização das produções na BDTD, motivo pelo qual não apareceram em nossa busca de 25 de outubro de 2024.

2007	UFC	Tese	Costa, Frederico Jorge Ferreira	Ideologia e Educação na perspectiva da Ontologia Marxiana	Jimenez, Maria Susana Vasconcelos
2007	USP	Dissertação	Paula, Douglas Ferreira de	A união do ensino com o trabalho produtivo: a educação em Marx e Engels	Oliveira, Marcos Barbosa de
2007	UFC	Dissertação	Albuquerque, Sharly Et Chan Nunes de	A proposta marxiana/engelsiana de vinculação e trabalho e ensino no embate com o utopismo e reformismo burguês (análise teórico-histórica)	Menezes, Ana Maria Dorta de
2010	UNICAMP	Tese (livre-docência)	Lombardi, José Claudinei	Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels	
2011	UFC	Dissertação	Bevilaqua, Aluisio Pampolha	A crise do capital em Marx e suas implicações nos paradigmas da educação: contribuição ao repensar pedagógico no século XXI	Rech, Hildemar Luiz
2013	UFC	Tese	Pinho, Maria Teresa Buonomo de	Ideologia e formação humana em Marx, Lukács e Mészáros	Chagas, Eduardo Ferreira
2013	UFU	Dissertação	Netto, Mario Borges	A questão educacional nas obras de Karl Marx e Friedrich Engels	Lucena, Carlos Alberto
2014	UFPel	Dissertação	Taddei, Paulo Eduardo Dias	Marx e Freire: a exploração e a opressão nos processos de formação humana	Paludo, Conceição
2014	UFC	Dissertação	Sousa Neto, Valmir Arruda de	Trabalho e emancipação em Marx: os limites da educação para a superação da lógica do capital	Chagas, Eduardo Ferreira
2014	UFC	Tese	Mata, Vilson Aparecido da	Emancipação humana e educação em Marx: para uma crítica da formação burguesa no horizonte da desigualdade social	Chagas, Eduardo Ferreira
2016	UFPel	Tese	Dias, Antonio Francisco Lopes	A “Educação para Todos” como perspectiva de superação do Capital como lógica social: análise com base no pensamento dialético de Marx	Oliveira, Avelino da Rosa
2018	UFC	Dissertação	Almeida, Edgley Pinho de	Técnica e formação humana em Marx	Chagas, Eduardo Ferreira
2018	UFC	Tese	Souza, Osmar Martins de	A educação na perspectiva da emancipação do trabalho em O capital de Marx	Jimenez, Maria Susana Vasconcelos

2019	UFC	Dissertação	Almeida, José Salvador de	A relação trabalho-educação na formação do ser social: um estudo de Marx de 1844 a 1848	Chagas, Eduardo Ferreira
2020	UFU	Dissertação	Coletti, Érica de Souza	Educação em Marx, Engels e Lênin	França, Robson Luiz de
2021	UFC	Tese	Souza, Cezar Amário Honorato de	A educação como ferramenta de valorização do capital: uma análise a partir de O capital de Marx	Gomes, Valdemarin Coelho
2022	UFC	Tese	Silva, Maiara Lopes da	A relação metabólica entre ser social, natureza e educação no seio do sistema capitalista: uma análise à luz do marxismo	Rabelo, Josefa Jackline

Fonte: elaborado pelo autor.

Produções que utilizam a obra de Marx como referencial teórico para outras investigações no campo da educação foram descartadas. Ao todo, selecionamos 23 produções para análise. Destas, nenhuma aborda, desde o título, diretamente a relação entre educação e política para Marx, embora algumas tratem da relação entre educação e emancipação humana, ideologia ou superação do capital — temas relacionados à política.

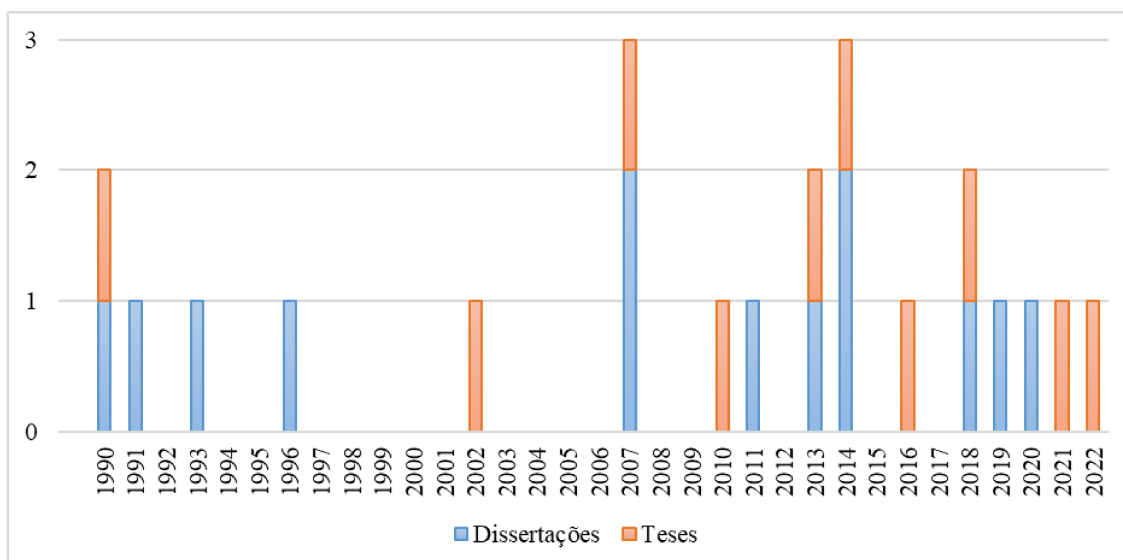
2.2 Análise descritiva das produções selecionadas

Destacou-se a Universidade Federal do Ceará (UFC) como principal instituição do país na produção sobre nosso tema. São provenientes dessa universidade as únicas produções selecionadas cujos orientadores se repetem: Maria Susana Vasconcelos Jimenez, orientadora de duas produções, e Eduardo Ferreira Chagas, orientador de cinco produções. Entre as produções selecionadas, somente nove instituições de ensino superior estão representadas: UFC, com 11 produções; Unicamp, com três; UFPel e UFU, com duas produções cada; USP, FGV, UECE, UFRGS e UFSC, com uma produção cada.

Ao agruparmos as produções por estados da federação, observamos uma abrangência ainda menor, de cinco estados: Ceará, São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Santa Catarina. Foram identificadas 12 produções do Nordeste, sete do Sudeste e quatro do Sul.

Também é possível organizar as produções conforme o ano de publicação, visando averiguar o aumento ou diminuição da produção na área. Essa análise foi realizada e apresentada no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Tipo de produção selecionada por ano de publicação



Fonte: elaborado pelo autor.

Aqui, podemos notar que a década de 1990 conta com apenas cinco produções, sendo que três delas são dos dois primeiros anos da década. Após esse início, segue-se um longo período de 17 anos em que, entre as produções, apenas cinco trabalhos são publicados (de 1992 a 2009). A partir de 2010, o tema volta a ser objeto da produção de teses e dissertações.

Chama a atenção o fato de que os anos 1990 e 2000, marcados pelo avanço e consolidação do neoliberalismo no Brasil e no mundo — movimento que se seguiu à restauração capitalista na União Soviética e no Leste Europeu (Safatle, 2017; Nosella, 2007) —, coincidam também com um refluxo nas produções sobre o tema da educação na obra de Marx. E, justamente em 2008, quando tem início a crise econômica capitalista que ainda vivenciamos, pode-se identificar um marco para o retorno da produção sobre o tema (14 das 23 produções selecionadas são de 2010 a 2022). Entretanto, para conclusões mais precisas quanto aos fluxos e refluxos de produção sobre nosso tema, seria necessário averiguar a proporção das produções selecionadas em relação ao conjunto das teses e dissertações no campo da educação no país, o que extrapola o escopo desta pesquisa.

Por fim, entre as produções selecionadas⁷, elaboramos um levantamento dos autores mais citados nas referências bibliográficas, excluídos dessa lista Marx e Engels, por serem referências primárias em todas as produções (como é amplamente conhecido, muitos dos escritos de Marx foram feitos em parceria com Engels). Esse levantamento não distingue o número de obras que cada autor possui citadas, registrando apenas um “ponto” para cada autor que aparece uma ou mais vezes nas referências bibliográficas de alguma das produções acadêmicas analisadas.

⁷ Excluindo-se a de Justino de Sousa Junior (1993), a cujo conteúdo não tivemos acesso.

Portanto, também não contabilizamos o número de vezes em que o autor é citado ao longo de cada tese ou dissertação, se marca presença constante durante o desenvolvimento da produção ou aparece apenas uma vez. Feitas essas ressalvas, elaboramos o quadro abaixo com a lista de todos os autores citados em pelo menos cinco das obras selecionadas.

Tabela 1 - Número de citações por autor entre as referências bibliográficas das produções selecionadas

MANACORDA, Mario Alighiero	13
LUKÁCS, Georgy	11
MÉSZÁROS, István	11
LÖWY, Michael	11
LÊNIN, Vladimir Ilitch	10
SAVIANI, Dermeval	10
KONDER, Leandro	9
NETTO, José Paulo	8
HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich	8
FRIGOTTO, Gaudêncio	8
ALTHUSSER, Louis	8
HOBSBAWM, Eric	7
LOMBARDI, José Claudinei	7
LESSA, Sérgio	7
GADOTTI, Moacir	7
MANDEL, Ernst	6
PONCE, Aníbal	6
CHASIN, José	6
GRAMSCI, Antonio	5
TONET, Ivo	5
SUCHODOLSKI, Bogdan	5
HARVEY, David	5
FLICKINGER, Hans Georg	5
DUSSEL, Enrique	5
CHAGAS, Eduardo Ferreira	5
BOTTOMORE, Tom	5

Fonte: elaborado pelo autor.

Essa lista, que totaliza 26 autores, oferece um panorama dos nomes mais relevantes no debate acadêmico sobre a educação em Marx, ainda que não esclareça de que forma cada autor é citado: se como referencial teórico para compreensão da obra de Marx e Engels em geral ou de maneira específica quanto ao tema da educação na obra marxiana, se é citado para

ter suas posições corroboradas ou refutadas, entre outras possibilidades. Na análise do conteúdo das produções, que realizamos a seguir, algumas dessas questões são parcialmente respondidas, embora não tenha sido possível fazer uma análise pormenorizada de cada produção, definindo mais concretamente sua posição e a relação com cada referência teórica.

2.3 Análise do conteúdo das produções selecionadas

Para a análise do conteúdo das produções selecionadas, utilizamos como referencial teórico os trabalhos de Manacorda (2007), Nogueira (1993) e Lombardi (2011) sobre a educação em Marx, além da leitura dos próprios textos marxianos realizada em nossa pesquisa. Para a análise das dissertações e teses selecionadas, lemos a introdução e a conclusão de todos os trabalhos. Ademais, examinamos todos os capítulos que tratam especificamente da educação na obra de Marx. Dentre as 23 produções, não conseguimos acessar uma — *Sociabilidade e Educação em Marx*, de Justino de Sousa Junior (1993) —, que não possui arquivo digital, seja pela instituição em que foi desenvolvida a pesquisa, seja pelo próprio autor, com quem buscamos contato. Além disso, como Lombardi (2010; 2011) foi escolhido como um dos referenciais teóricos e, ao mesmo tempo, é autor de uma das produções selecionadas, foi considerado apenas como referencial teórico. Dessa forma, nossa análise abrangeu 21 produções.

A partir da leitura das produções e dos referenciais teóricos, construímos três eixos de análise. O Eixo I corresponde à análise da metodologia das pesquisas, à bibliografia utilizada e ao modo como essa é interpretada para o estudo da concepção marxiana de educação. O Eixo II refere-se à abordagem dos temas centrais do pensamento marxiano sobre a educação nas produções. O Eixo III volta-se à maneira como as produções entendem a relação entre educação e política na obra marxiana.

Antes de apresentar a análise, é importante fazer um alerta: a decisão de enquadrar determinada produção em uma ou outra categoria por nós criada é, evidentemente, quase sempre controversa. Uma produção acadêmica de considerável extensão, como uma tese ou dissertação, pode apresentar diferentes momentos e expressar distintas metodologias e posições teóricas ao longo das dezenas ou centenas de páginas que compõem seu texto. Nosso objetivo com as categorizações, portanto, não foi oferecer uma definição acabada das produções, mas sim apontar tendências quanto à abordagem da obra marxiana no Brasil. As citações presentes ao longo da exposição feita aqui servem para ilustrar nossas categorizações e fomentar o debate.

2.3.1 Eixo I: metodologia

Durante a leitura das três obras que nos servem de referencial teórico, identificamos quais são os textos mais importantes de Marx para a pesquisa do pensamento educacional do autor. No entanto, ao analisar as produções selecionadas, surpreendeu-nos perceber que boa parte delas não aprofunda a análise desses textos e, assim, constrói suas abordagens por outros caminhos: baseiam-se exclusivamente na interpretação de comentadores, utilizam compilados do pensamento educacional de Marx e Engels como fonte, ou procuram compreender as posições marxianas sobre a educação por meio de textos de Marx que não discorrem sobre esse tema. Este último grupo, em geral, utiliza o pensamento marxiano como guia metodológico para tratar da questão educacional.

Frente a essas constatações, dividimos nossa investigação da metodologia das produções em duas partes. Primeiro, avaliamos a bibliografia utilizada pelos autores: verificamos se analisam as principais obras marxianas relacionadas à questão educacional, se o fazem parcialmente, se se baseiam em compilados sobre o tema ou se, simplesmente, não analisam as posições de Marx acerca da educação. Em seguida, avaliamos se a produção analisa as posições educacionais de Marx exclusivamente a partir de seu texto, se utiliza outros autores, ou se recorre total ou parcialmente ao pensamento marxiano externo à questão educacional como método para compreender as ideias do autor sobre educação. Embora esses dois enfoques possam parecer semelhantes ou redundantes, adiante fica evidente a importância específica de cada um.

A partir da leitura de Manacorda (2007), Nogueira (1993) e Lombardi (2011), concluímos que as seguintes obras de Marx são as principais para compreender seu pensamento educacional: *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões* (2008); *Sobre a educação na sociedade moderna* (2014); Capítulo 12 (*Divisão do trabalho e manufatura*) e Capítulo 13 (*Maquinaria e grande indústria*) de *O Capital* (2013); e *Crítica do Programa de Gotha* (2012).

Das 21 produções selecionadas, apenas cinco analisam pelo menos três dos quatro principais textos marxianos relacionados à educação: Albuquerque (2007), González (1990), Mata (2014), Netto (2013) e Paula (2007). Três produções utilizam compilados como fonte única sobre o pensamento marxiano acerca da educação: Coletti (2020), Santos (1991) e Sousa Neto (2014). Outras 13 produções não analisam nenhum ou apenas um dos textos fundamentais: Almeida, E. P. (2018); Almeida, J. S. (2019); Bevilaqua (2011); Bomfim (1996); Costa (2007); Dias (2016); Oliveira (2002); Pinho (2013); Silva (2022); Souza, C. A.

H. (2021); Souza, O. M. (2018); Steil (1990); e Taddei (2014). Importante esclarecer: aqui consideramos se há de fato uma análise dos textos marxianos, e não apenas sua presença na bibliografia ou a citação esporádica de trechos.

A partir da leitura das produções, identificamos quatro metodologias distintas para o uso da bibliografia. A primeira consiste em tomar as posições marxianas sobre a educação em si mesmas e desenvolver exclusivamente a partir delas a argumentação: Albuquerque (2007), Coletti (2020), Netto (2013), Paula (2007) e Santos (1991). A segunda metodologia analisa as posições marxianas sobre a educação, empregando também o pensamento de Marx como guia metodológico para outras conclusões, como em González (1990), Mata (2014) e Sousa Neto (2014). Por exemplo, Mata (2014), mesmo analisando profundamente as posições de Marx sobre educação, considera possível “percorrer os fundamentos do método marxiano a fim de melhor compreender a educação” (Mata, 2014, p. 173), já que “o método marxiano é fundamental, posto que se trata não só de uma ‘técnica’ para a compreensão da economia política, mas se efetiva como a contribuição mais expressiva do filósofo alemão para a apreensão do real” (Mata, 2014, p. 14).

A terceira metodologia não analisa diretamente o pensamento marxiano sobre educação, mas o utiliza apenas como método para abordar a questão educacional. Este grupo inclui: Almeida, E. P. (2018); Almeida, J. S. (2019); Bevilaqua (2011); Bomfim (1996); Dias (2016); Souza, C. A. H. (2021); Souza, O. M. (2018); Steil (1990) e Taddei (2014). Um exemplo dessa abordagem está em Almeida, J. S. (2019), que em suas “Considerações finais” afirma que a verdadeira relação entre trabalho e educação em Marx se encontra implícita, devendo ser buscada em textos que não tratam diretamente do tema:

Sendo assim, nesse sentido, defendemos que se encontra implícito no pensamento de Marx a verdadeira relação entre trabalho (atividade vital consciente e livre)-educação, pois esta última atua diretamente na formação humana em geral, contribuindo, assim, para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas (Almeida, J. S., 2019, p. 132).

Nesse grupo, há trabalhos que buscam compreender outros aspectos da obra de Marx e analisar suas consequências para a educação. Contudo, cabe fazer uma ressalva: muitas vezes se analisam tais consequências sem uma compreensão adequada do conceito de educação segundo Marx, ficando a análise distante do pensamento marxiano. Como exemplo, citamos Bomfim (1996), autor de: *Trabalho, alienação e estranhamento em Marx: uma contribuição à educação*:

O fazer da educação formal está em sua possibilidade — enquanto espaço criado para a reflexão sistematizada do mundo real — de instrumentalizar o educando para a realização de uma práxis favorável à sua especificidade de ser consciente e, assim,

contrária a sua condição de ser estranhado. Neste sentido, cabe ao educador realizar uma práxis desalienante, fundada não só no conhecimento e no domínio metodológico da efetividade, mas também em uma concepção de mundo correspondente com uma sociedade onde haja o domínio do humano (Bomfim, 1996, p. 98).

Não se discute aqui se é ou não possível, por exemplo, uma “práxis desalienante” na educação segundo Marx, mas sim que essa discussão não se encontra formulada pelos próprios termos do autor.

A quarta metodologia abordada ignora o pensamento marxiano ao tratar da educação, seja como fonte direta ou método analítico, como ocorre nos trabalhos de Costa (2007), Oliveira (2002), Pinho (2013) e Silva (2022). Um exemplo é a dissertação de Costa (2007), intitulada *Ideologia e Educação na perspectiva da Ontologia Marxiana*, que, apesar do título, traz quase exclusivamente uma análise das posições de Lukács, sem abordar o pensamento de Marx sobre educação. Silva (2022), por sua vez, na tese *A relação metabólica entre ser social, natureza e educação no seio do sistema capitalista: uma análise à luz do marxismo*, utiliza o pensamento marxiano para refletir sobre aspectos econômicos, sociais e ambientais, mas não o faz ao tratar da educação. Por fim, as produções de Oliveira (2002) e Pinho (2013), respectivamente intituladas *Educação e exclusão: uma abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx* e *Ideologia e formação humana em Marx, Lukács e Mészáros*, não analisam em nenhum momento a educação, o que quase motivou sua exclusão do levantamento bibliográfico; contudo, mantivemo-las para ilustrar a recorrente ausência de análise sobre educação em Marx em trabalhos que se propõem a fazê-lo.

Entre os expoentes da segunda e terceira metodologia — que, em diferentes medidas, usam o pensamento marxiano como método para compreender a educação — há produções que tomam outros autores como fonte para o entendimento do pensamento educacional marxiano: Almeida, E. P. (2018); Souza, C. A. H. (2021); Souza, O. M. (2018) e Sousa Neto (2014). Os autores utilizados por essas produções não apenas interpretam Marx, mas elaboram suas próprias concepções de educação. Por exemplo, Souza, C. A. H. (2021, p. 96-106), na tese *A educação como ferramenta de valorização do capital: uma análise a partir de O capital de Marx*, referencia poucas vezes o texto marxiano, desenvolvendo sua análise fundamentalmente a partir de Lukács e Maceno. Entendemos que não há prejuízo nessa operação, desde que fique explicada qual é a posição de Marx, em suas convergências e divergências com as demais abordagens, e que não se tome implicitamente como complementar ou coincidente.

Os dois tipos de informações sobre metodologia podem ser articulados para uma interpretação mais completa. Entre os autores que utilizam o pensamento marxiano como método para abordar a questão educacional, nove não analisam nenhum ou quase nenhum dos textos marxianos fundamentais sobre educação como fonte direta. São eles: Almeida, E. P. (2018); Almeida, J. S. (2019); Bevilaqua (2011); Bomfim (1996); Dias (2016); Souza, C. A. H. (2021); Souza, O. M. (2018); Steil (1990) e Taddei (2014). O uso do pensamento marxiano como método para compreender a educação revela-se uma tendência significativa, com 12 produções procedendo dessa forma em maior ou menor grau. Entre essas 12 produções, o texto marxiano mais estudado (em sete delas) é *A ideologia alemã*, de Marx e Engels, considerada fonte metodológica primordial do pensamento marxiano, conforme ilustrado por Souza, O. M. (2018):

Em nossa análise — de caráter teórico-bibliográfico — tomamos como referencial o método marxiano (onto-método). Os fundamentos dessa forma de análise da realidade foram sistematizados por Karl Marx e Friedrich Engels, principalmente a partir da elaboração da obra *A Ideologia Alemã*, que foi escrita entre o ano de 1845-1846 e, na qual, estes pensadores delinearão os seus pressupostos teóricos metodológicos essenciais, que serviram para orientar os seus estudos posteriores (Souza, O. M, 2018, p. 18-19).

2.3.2 Eixo II: abordagem dos temas centrais do pensamento marxiano sobre a educação

Ao realizarmos a leitura das produções selecionadas, percebemos que muitas delas não discutem com profundidade, ou sequer abordam diretamente, os temas centrais do pensamento marxiano sobre a educação. Partindo dessa constatação, optamos por elaborar uma lista desses temas a partir das obras de nosso referencial teórico e analisar qual parcela das teses e dissertações selecionadas trata tais temas de maneira aprofundada.

Os temas centrais elencados foram: a articulação do ensino com o trabalho; a formação do homem omnilateral como objetivo da educação; a politecnia como parte da formação omnilateral; o impacto da maquinaria e da indústria moderna como determinantes na educação; e a proposta de autonomia do ensino em relação à Igreja, ao Estado e ao governo.

A articulação do ensino com o trabalho é considerada por Manacorda (2007), Nogueira (1993) e Lombardi (2011) como tema fundamental da abordagem marxiana da educação. Como explica Manacorda (2007), essa articulação tem significado específico devido ao entendimento de Marx de que o trabalho é “a própria essência do homem” (Manacorda, 2007, p. 66), sendo a educação parte necessária da preparação para o trabalho e para a vida. Lombardi (2011, p. 102-103) também defende tal concepção de forma

semelhante. Nogueira (1993) resume da seguinte maneira: “a tese da associação dos estudos teóricos com o trabalho produtivo constitui não somente a contribuição original de Marx e Engels, mas também o elemento central e o mais interessante das suas análises das questões da educação e do ensino” (Nogueira, 1993, p. 207).

Outro ponto fundamental da concepção marxiana sobre a educação é a formação de um ser humano omnilateral como objetivo do processo educativo. Nogueira (1993, p. 209) refere-se à “criação do ‘homem completo’” como objetivo último da educação para Marx. Já Manacorda (2007) e Lombardi (2011) utilizam o termo “omnilateralidade” para tratar do tema, conferindo-lhe também o caráter de finalidade maior da educação segundo Marx. Essas duas características podem ser observadas na proposta de Marx para a “educação do futuro”, em trecho já citado anteriormente:

Do sistema fabril, como podemos ver em detalhe na obra de Robert Owen, brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões (Marx, 2013, p. 678).

Parte indispensável dessa formação omnilateral, para Marx, é o desenvolvimento da politecnicidade: o conhecimento e a capacidade de atuar em diferentes ramos da produção. Nogueira (1993, p. 177) explica que essa perspectiva é “o meio de romper com os efeitos nefastos da divisão capitalista do trabalho”. Lombardi (2011, p. 223) e Manacorda (2007, p. 100-101) também defendem tal visão. Para Marx, “a combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média” (Marx, 2008, n. p.), uma contrapartida necessária ao sistema de produção da grande indústria:

[...] a grande indústria, precisamente por suas mesmas catástrofes, converte em questão de vida ou morte a necessidade de reconhecer como lei social geral da produção a mudança dos trabalhos e, conseqüentemente, a maior polivalência possível dos trabalhadores, fazendo, ao mesmo tempo, com que as condições se adaptem à aplicação normal dessa lei (Marx, 2013, p. 681-682).

A partir da leitura das obras de nosso referencial teórico, um quarto aspecto central que identificamos foi a constatação de que o desenvolvimento da maquinaria e da indústria moderna molda os problemas e as soluções possíveis na educação. Isso pode ser observado em Manacorda (2007, p. 46), Nogueira (1993, p. 97-99) e, conforme Lombardi (2011):

Ao longo dessa exposição, aparecem algumas das principais análises de Marx sobre a educação dos trabalhadores, não como uma questão geral, mas como uma problemática profundamente vinculada às transformações do modo capitalista de produção e, de modo mais específico, à introdução da maquinaria entre a classe trabalhadora (Lombardi, 2011, p. 136).

Finalmente, o quinto aspecto identificado pelos três autores é a proposta de Marx de uma educação financiada pelo Estado, mas sem interferência do governo nem da Igreja. Nogueira (1993, p. 178, 195-196), Lombardi (2011, p. 232) e Manacorda (2007, p. 103-105) atestam essa posição marxiana. Como já vimos, o próprio Marx (2012) explicita tal ideia na *Crítica do Programa de Gotha*:

Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola (Marx, 2012, p. 45).

Expostos brevemente esses cinco temas centrais, pôde-se realizar a análise das produções. Entre as 21 selecionadas, apenas cinco discutem todos os temas centrais do pensamento marxiano sobre a educação: Albuquerque (2007), Coletti (2020), Mata (2014), Netto (2013) e Paula (2007). Quatro outras discutem parcialmente⁸ esses temas: González (1990), Santos (1991), Sousa Neto (2014) e Souza, C. A. H. (2021). Doze produções não discutem ou quase não discutem⁹ os temas centrais: Almeida, E. P. (2018); Almeida, J. S. (2019); Bevilaqua (2011); Bomfim (1996); Costa (2007); Dias (2016); Oliveira (2002); Pinho (2013); Silva (2022); Souza, O. M. (2018); Steil (1990); e Taddei (2014). Novamente, consideramos que a discussão de cada tema exige análise e desenvolvimento, não apenas menção pontual ou referência lateral.

2.3.3 Eixo III: posição sobre a relação entre educação e política em Marx

Definimos como nosso terceiro eixo a análise da posição dos autores acerca da relação entre educação e política. Além da importância deste tema nesta pesquisa, percebemos que é também um assunto de primeira importância em boa parte das teses e dissertações selecionadas.

Há diferentes aspectos da relação entre educação e política que poderíamos analisar nas produções: como compreendem o potencial emancipatório da educação; a função educacional da política; a determinação da educação pela política; entre outros. Entretanto, o aspecto que consideramos mais interessante para nossa análise — e também mais ilustrativo

⁸ De dois a quatro dos cinco temas que elencamos como principais.

⁹ Consideramos assim as que discutiram zero ou um dos cinco temas centrais do pensamento marxiano sobre a educação.

da posição dos autores — é a forma como compreendem as funções da educação e da política ou, mais especificamente, a função política da educação. Como veremos a seguir, muitos autores tratam prioritariamente da função política da educação ao abordarem o pensamento educacional marxiano.

Segundo Marx, política e educação são âmbitos distintos da vida social, cada qual com características e funções próprias, havendo apenas alguns pontos de interseção. É categórica sua afirmação de que “nenhuma matéria que admita uma interpretação parcial ou classista pode ser lecionada nas escolas, sejam estas de ensino primário ou superior” (Marx, 2014, p. 230). Como explica Nogueira (1993):

Marx desaprova a educação política na escola, ou seja, as disciplinas suscetíveis de fazer uma crítica engajada das relações sociais vigentes. De acordo com ele, essa educação deve, certamente, concernir aos jovens. Entretanto, ela não deve-se realizar na escola, mas sim através da luta política pela transformação social. **A formação política do trabalhador, fica, assim, situada fora do campo da instituição escolar** (Nogueira, 1993, p. 159-160, grifo nosso)

Lombardi (2011, p. 229-230) compreende da mesma forma a posição marxiana, e Manacorda (2007) explica nos seguintes termos:

Basta, aqui, fazer referência a tudo o que escrevemos ao apresentar a ata das intervenções de Marx no Conselho Geral da I Internacional, em que julgamos ter mostrado suficientemente — sem ter esgotado toda a documentação possível — a sua **oposição a todo estatismo e a todo politicismo escolar** (Manacorda, 2007, p. 174, grifo nosso).

Argumentamos que, para Marx, é necessário libertar a ciência dos vieses de classe, tornando-a aliada da emancipação humana — não simplesmente substituindo o viés burguês ou religioso pelo viés proletário. É também clara sua afirmação em *A guerra civil na França*:

Uma vez livre do exército permanente e da polícia — os elementos da força física do antigo governo —, a Comuna ansiava por quebrar a força espiritual de repressão, o “poder paroquial”, pela desoficialização [*disestablishment*] e expropriação de todas as igrejas como corporações proprietárias. Os padres foram devolvidos ao retiro da vida privada, para lá viver das esmolas dos fiéis, imitando seus predecessores, os apóstolos. **Todas as instituições de ensino foram abertas ao povo gratuitamente e ao mesmo tempo purificadas de toda interferência da Igreja e do Estado. Assim, não somente a educação se tornava acessível a todos, mas a própria ciência se libertava dos grilhões criados pelo preconceito de classe e pelo poder governamental** (Marx, 2011, p. 57, grifo nosso).

Embora atualmente se questione tal posição dada as mudanças sofridas pela escola ao longo dos últimos 150 anos, é essa a perspectiva de Marx, e é necessário considerar tal fato. Manacorda (2007) se refere às transformações da escola e argumenta que a aplicação direta da perspectiva marxiana às instituições educacionais atuais é complexa.

Talvez as contradições existentes na própria posição de Marx expliquem o fato de tantas produções, supostamente embasadas em Marx, atribuírem à educação uma função

política de maneira enfática. Reiteramos — e antecipamos os debates que decorrem deste eixo de análise — que não pretendemos interditar críticas ou divergências teóricas em relação ao pensamento marxiano, apenas reafirmamos a necessidade do rigor teórico, conforme aponta Manacorda (2007, p. 174): “o dever do estudioso é de dar a Marx o que é de Marx (lendo-o, portanto), e aos outros o que é dos outros”.

Feitas essas ponderações, avançamos para a análise dividindo as produções em dois grupos: aquelas que compreendem as funções da educação e da política como distintas, e aquelas que as compreendem como semelhantes.

Para este eixo, excluimos as produções que não analisam a educação a partir de Marx (Costa, 2007; Silva, 2022) e as que não tratam da educação (Oliveira, 2002; Pinho, 2013), restando 17 produções para análise.

Dessas 17 produções, nove constituem o primeiro grupo, compreendendo as funções de educação e política como diferentes: Albuquerque (2007), Almeida, E. P. (2018), Bevilaqua (2011), Coletti (2020), González (1990), Netto (2013), Paula (2007), Santos (1991) e Souza, C. A. H. (2021). Neste grupo, incluem-se trabalhos que não abordam o caráter político da educação ou não tratam do tema político: Almeida, E. P. (2018) e Santos (1991). No entanto, várias dessas produções discutem o tema e reconhecem funções majoritariamente distintas entre política e educação. Por exemplo, Albuquerque (2007) finaliza seu texto da seguinte forma:

Marx e Engels não eram idealistas, mas, materialistas, não acreditavam na força da razão ou da educação para, por si só, mudar as relações de exploração econômicas, mas não tinham a menor dúvida de que se os trabalhadores conseguissem **fazer da educação uma trincheira da luta revolucionária, por meio da imposição ao Estado de um projeto educacional politécnico, de vínculo teoria-prática etc.**, ela não faria outra coisa senão acelerar o processo de decomposição da ordem burguesa e abrir caminho para o florescimento de uma nova sociabilidade livre de toda forma de opressão e de exploração do homem pelo homem (Albuquerque, 2007, p. 99, grifo nosso).

Segundo o autor, para Marx e Engels, a luta revolucionária na educação deveria buscar a implantação de um projeto politécnico, com vínculo entre teoria e prática, acelerando o processo de emancipação humana. Não se trata, portanto, de fazer com que a educação expresse diretamente os ideais políticos do proletariado revolucionário, havendo clara distinção entre função política (luta revolucionária) e função educacional (projeto educacional politécnico e vínculo teoria-prática).

No segundo grupo, das produções que veem semelhança entre as funções da educação e da política, temos oito trabalhos: Almeida, J. S. (2019), Bomfim (1996), Dias (2016), Mata (2014), Souza, O. M. (2018), Sousa Neto (2014), Steil (1990) e Taddei (2014). Neste grupo,

os autores ora tratam educação e política como campos autônomos, ora como campos sobrepostos, havendo variação substancial nas abordagens. Não faltam trechos em que política e educação são equivalentes ou com funções quase idênticas. Por exemplo, Dias (2016) discute “formação educacional para a cidadania”, conceito diretamente político, integrando-o à luta pela emancipação humana:

1) a Educação é dialética; logo, o processo Material-dialético de formação educacional para a cidadania é, em termos marxianos, formação para a emancipação política; e esta circunstância é, segundo o pensamento de Marx, um “progresso” dentro da totalidade do movimento dialético da emancipação humana (Dias, 2016, p. 258-259).

Outro exemplo dessa aproximação aparece em Sousa Neto (2014):

Contudo, **a superação da alienação do trabalho para a conquista de chegarmos à emancipação humana é uma possibilidade da educação. Para tal, deve a educação romper de forma profunda com esta estrutura.** As relações alienadas, alimentadas pela ordem capitalista, só são superadas quando alcançarmos a plenitude das relações sociais construídas com a elevação do homem a um ser único, pois a dicotomia entre universalidade e particularidade reflete-se claramente na educação quando tomada de forma isolada, descontextualizada, assumindo uma forma alienante, produtora de homens e mulheres para o mercado de trabalho, coisificados, reduzidos e limitados.

Uma vez que temos a educação enquanto universalidade, como elemento construtor da emancipação real é a atividade produtora de seres humanos capazes de inventar suas potencialidades e realizar o usufruto destas potencialidades socialmente, não mais para seus interesses egoístas, mas colocando sua capacidade produtiva, reflexiva e criadora em comunidade. **Marx não nega a importância da teoria, faz justamente o movimento contrário ao afirmar que a teoria também se torna força material quando se apodera das massas e salienta ainda que qualquer teoria só se efetiva no povo quando representa suas necessidades reais.**

A teoria é a condição necessária para a emancipação humana, pois é este fator que irá destruir as bases ideológicas do capital, uma vez que pressupõe a ruptura geral com os moldes de produção capitalista, indo assim de encontro com o próprio sistema capitalista. Tem a capacidade de instituir uma nova sociedade sem a destruição de suas conquistas, contudo, a eliminação da estrutura social, a maneira como a sociedade se organiza, é fundamental, conservando apenas seus avanços. Com isso, **fica claro que propostas educacionais ditas emancipatórias que não superem as bases da sociedade capitalista, que não promovam a universalização do homem, que não transformem a teoria em uma arma revolucionária, nada são mais que ajustes do próprio capital para a manutenção de sua lógica exploratória** (Sousa Neto, 2014, p. 87-88, grifos nossos).

O autor começa atribuindo à educação a possibilidade realizar a “superação da alienação do trabalho para a conquista de chegarmos à emancipação humana”; prossegue equiparando a educação à teoria em geral; e termina afirmando implicitamente que as propostas educacionais emancipatórias devem “transformar a teoria em uma arma revolucionária”. De novo, vemos tarefas fundamentalmente políticas, em Marx — como emancipação e revolução —, sendo atribuídas à educação.

Talvez os exemplos mais extremos neste grupo sejam as produções de Souza, O. M. (2018) e Taddei (2014), que entendem as funções de educação e política não apenas como semelhantes, mas como quase idênticas. Isto significa que a educação quase nunca é tratada em sua função particular, mas sobretudo em sua função política. Souza, O. M. (2018), afirma:

Desse modo, a educação na perspectiva da emancipação do trabalho, ao contrário da educação na perspectiva do capital, tem um caráter revolucionário, porque se propõe a influenciar os indivíduos (os trabalhadores) a lutarem contra o capital e construir uma nova forma de sociedade, a sociedade realmente emancipada, a sociedade comunista, na qual não existirá mais a exploração do homem pelo homem e na qual todos os seres humanos poderão desenvolver livremente todas as suas potencialidades (Souza, O. M., 2018, p. 176).

Em outra passagem, o autor equipara a função educacional com a função da teoria, ao considerar que uma educação em favor dos trabalhadores deveria se basear na obra de Marx e em *O Capital* em particular:

Consideramos que uma educação que tenha por finalidade a emancipação do trabalho ou que vise contribuir nesta direção, deve ter por base fundamental a obra de Marx, em particular, *O Capital: crítica da economia política*, porque nesta obra, Marx não apenas desvelou as leis iminentes da produção capitalista, como também, as condições para a sua superação radical. Por isso, a obra *O Capital* de Marx traz um conhecimento fundamental à classe trabalhadora, um conhecimento radical da realidade social, da sociedade burguesa e da necessidade e da possibilidade de construção de outra forma de produção da vida, a produção socializada, a sociedade realmente emancipada (Souza, O. M., 2018, p. 172-173).

Portanto, as funções da política — construir a revolução, influenciar os indivíduos a lutarem contra o capital etc. — são atribuídas de novo à educação. Taddei (2014), por sua vez, afirma que:

A educação para a emancipação, não é aquela que reproduz o modelo do sistema hegemônico, mas aquela que se apresenta, como um projeto contra-hegemônico, ou seja, uma educação crítica, voltada para a construção de uma nova consciência social, com base, principalmente, na liberdade, na igualdade substancial (equidade) e na solidariedade, como ações superadoras do autoritarismo, da igualdade formal (liberal) e do individualismo. Em suma, uma educação voltada para a superação da exploração, da opressão e da alienação, bases fundantes do capitalismo, juntamente com o lucro, o desenvolvimento a qualquer custo e o individualismo exacerbado (Taddei, 2014, p. 132).

Aqui a educação se apresentaria como um “projeto contra-hegemônico” e se voltaria para a “superação da exploração, da opressão e da alienação”. Novamente, tarefas primordialmente políticas, para Marx, são colocadas dentro do campo educacional.

Cabe ressaltar que, ao equiparar essas funções, nem sempre se presume grande potencial revolucionário na educação em Marx; alguns autores concluem que a educação é responsável pela manutenção da dominação burguesa sobre o proletariado. Souza, O. M. (2018), por exemplo, considera que a educação escolar fomenta relações de produção capitalistas, enquanto a educação voltada à emancipação do trabalho teria função oposta:

Subsumida ao poder do capital, a atividade educativa, em sentido estrito (escolar/formal), tem a função predominante de contribuir com a produção e a reprodução das relações sociais de produção capitalista. Na perspectiva da emancipação do trabalho (do proletariado), **a atividade educativa deve assumir uma função totalmente oposta**, qual seja, a de propiciar um conhecimento radical da realidade social, um conhecimento que auxilie a classe trabalhadora no processo de luta contra a sociabilidade do capital e no processo de constituição de uma sociedade verdadeiramente emancipada, fundada no trabalho associado, na qual não haverá mais a sociedade de classes, nem a dominação do homem pelo homem (Souza, O. M, 2018, p. 171-172, grifo nosso).

Essa posição diverge do pensamento marxiano, que nunca propôs uma atividade educativa oposta às escolas de seu tempo. Marx propunha desenvolver ao máximo as potencialidades instauradas pela grande indústria, considerando as leis fabris uma conquista e tratando das escolas politécnicas, agrônômicas e profissionalizantes criadas pela burguesia em tom elogioso (Marx, 2013). Para Marx, trata-se de potencializar aquilo que o processo burguês inaugural permite revolucionar, e não de desprezar as possibilidades educacionais em favor de uma vontade política ultimatista.

2.4 Algumas conclusões

Além das informações relevantes obtidas pela análise e categorização das produções, é possível cruzar os dados dos diferentes eixos de análise e extrair algumas conclusões adicionais. O primeiro ponto a se destacar é a recorrência de algumas produções em diferentes categorias utilizadas: não analisam nenhum ou praticamente nenhum dos principais textos marxianos sobre educação, adotam o pensamento marxiano apenas como método para abordar questões educacionais e, ao final, não discutem os temas centrais do pensamento de Marx sobre educação. Este é o caso de oito produções: Almeida, E. P. (2018), Almeida, J. S. (2019), Bevilaqua (2011), Bomfim (1996), Dias (2016), Souza, O. M. (2018), Steil (1990) e Taddei (2014).

No polo oposto, entre os cinco autores que discutem todos ou quase todos os temas centrais do pensamento de Marx sobre educação, quatro deles (Albuquerque, 2007; Mata, 2014; Netto, 2013; Paula, 2007) utilizam como fonte as principais obras marxianas sobre educação. A quinta autora, Coletti (2020), emprega um compilado dos textos de Marx e Engels sobre educação. Entre estes cinco autores, também são quatro os que constroem suas análises exclusivamente a partir das posições marxianas sobre educação, sem recorrer a métodos para desvendar tais posições; a exceção é Mata (2014), que, além de partir diretamente das posições marxianas, utiliza o pensamento de Marx como guia metodológico para outras conclusões.

Embora a primeira conclusão possa parecer trivial, é importante explicitá-la: para conhecer as posições de Marx sobre educação, parece ser indispensável a leitura das obras fundamentais em que o autor trata do assunto. Não é possível conhecê-las somente a partir do pensamento marxiano em geral ou de um método presente em sua obra que proporcione a compreensão da educação.

É significativo que a maior parte das produções não discuta, ou discuta apenas superficialmente, os temas centrais da educação em Marx; essa característica está presente em 12 das 21 produções analisadas. Em vez de abordar as posições educacionais marxianas, discutem-se as posições políticas do autor, posições de outros marxistas sobre educação ou mesmo ideias do senso comum, empregando-se um método marxiano como justificativa.

Também consideramos relevante uma reflexão sobre a questão do método em Marx, tema de acentuado debate. Chasin (2009) afirma que não há propriamente uma questão de método na obra marxiana:

Conferida a natureza ontológica do pensamento marxiano, é fértil principiar agora por uma honesta provocação: a rigor, não há uma *questão de método* no pensamento marxiano [...].

Se por método é entendido uma arrumação operativa, *a priori*, da subjetividade, consubstanciada por um conjunto normativo de procedimentos, ditos científicos, com os quais o investigador deve levar a cabo seu trabalho, então, não há método em Marx (Chasin, 2009, p. 89).

Sem aprofundar esse debate com outros autores, queremos apenas ponderar que deve, no mínimo, nos instigar que grande parte das produções que abordam o texto marxiano sob a convicção de que há um método capaz de esclarecer sua obra — ou até toda a realidade social — acabam por tratar suas posições de modo bastante distante do que se lê nas próprias obras do autor. Chasin (2009) argumenta, ainda, que “o plano gnosiometodológico não instaura o discurso, não desempenha papel fundante, só vindo a ocupar um dado espaço depois que, em certa medida, sujeito e objeto já tenham sido tematizados” (Chasin, 2009, p. 101). Portanto, caso um método possa ser apreendido da leitura das posições marxianas sobre educação, entendemos ser crucial que, após tematizada a questão educacional propriamente marxiana, esse método não obscureça justamente aquilo que se pretende estudar.

Não defendemos aqui a impossibilidade de criticar ou atualizar o pensamento marxiano, mas sim a necessidade de rigor teórico e científico. A partir do conhecimento das posições de Marx sobre educação é plenamente possível desenvolver análises distintas sobre o tema, que inclusive desafiem ou se oponham ao autor. No entanto, para que essas análises sejam mais produtivas, é necessário diferenciar de modo claro o que resulta do debate feito a partir dos textos de Marx, o que são posições de comentadores ou de outros autores —

inclusive marxistas — e o que são efetivamente posições marxianas. Consideramos que essa distinção não só enriqueceria o debate acadêmico, mas permitiria que o texto de Marx contribua de maneira mais profícua para as discussões sobre educação e para a luta pela transformação das relações sociais.

Com esta breve análise, acreditamos ter contribuído para uma melhor compreensão do modo como as posições de Marx sobre educação vêm sendo estudadas no Brasil. As produções não foram examinadas em suas especificidades, como cada uma delas merece, e as categorizações empregadas não são capazes de abranger todas as nuances presentes nas produções, como já alertado. Por esse motivo, limitamo-nos a apontar características gerais e a abrir o debate. O aprofundamento de cada uma das questões levantadas excederia o escopo de nossa pesquisa e o tempo disponível. Nas Considerações finais, procuraremos retomar algumas dessas questões.

3 EDUCAÇÃO

3.1 Educação e trabalho

Em cinco das seis obras marxianas selecionadas para esta pesquisa, o tema da educação aparece intrinsecamente ligado ao trabalho (Marx, 2008, 2011, 2012, 2013; Marx; Engels, 2010). A exceção fica por conta do pequeno texto *Sobre a educação na sociedade moderna* (Marx, 2014), que trata especificamente da relação entre educação, Estado, governo e igreja.

A exposição mais detalhada sobre educação está nos capítulos 12 e 13 da obra mais relevante de Marx, *O Capital* (Marx, 2013). Nesses capítulos, evidencia-se a interligação entre trabalho e educação: Marx apresenta uma breve história do trabalho, abordando, de maneira não linear, o surgimento da divisão do trabalho nas sociedades humanas, seu desenvolvimento entre cidade e campo e, com mais minúcia, o trabalho artesanal, sua transformação em trabalho manufatureiro e, por fim, em grande indústria, predominante na sociedade capitalista. Ao longo dessa exposição, Marx retorna diversas vezes à questão da educação, vinculando-a às transformações do trabalho e da divisão social.

Embora não constituindo objeto direto da pesquisa, é importante abordar brevemente a definição marxiana de trabalho, fundamental para a compreensão do pensamento educacional do autor. Nos textos selecionados, não há definição integral de trabalho; por isso, recorreremos ao capítulo 5 de *O Capital*, onde Marx caracteriza o trabalho nos seguintes termos:

O processo de trabalho, como expusemos em seus momentos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim — a produção de valores de uso —, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais. Por isso, não tivemos necessidade de apresentar o trabalhador em sua relação com outros trabalhadores, e pudemos nos limitar ao homem e seu trabalho, de um lado, e à natureza e suas matérias, de outro (Marx, 2013, p. 335).

Para Marx, a divisão do trabalho constitui a primeira determinação que limita o desenvolvimento dos indivíduos nas sociedades de classes. No capítulo 12 de *O Capital*, ele afirma: “certo atrofiamento espiritual e corporal é inseparável mesmo da divisão do trabalho em geral na sociedade” (Marx, 2013, p. 542). Isso também é observado na *Crítica do Programa de Gotha*, ao tratar da sociedade comunista: “quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre

trabalho intelectual e manual” (Marx, 2012, p. 33). É contra esse atrofiamento espiritual, essa subordinação, que se voltam as propostas educacionais de Marx. Daí a importância de compreender o surgimento, significado e desenvolvimento da divisão do trabalho para entender suas ideias sobre educação.

Nos capítulos 12 e 13 de *O Capital*, Marx (2013) explica que a divisão do trabalho surge primeiramente das diferenças de sexo e idade numa família ou tribo. Com o crescimento da comunidade e o aumento populacional, aprofunda-se a divisão do trabalho, pois se viabiliza que um indivíduo se dedique exclusivamente a um ofício. Posteriormente, as relações comerciais entre tribos com diferentes matérias-primas promovem a transformação dos produtos em mercadorias, solidificando ainda mais essa divisão:

A divisão do trabalho na sociedade e a correspondente limitação dos indivíduos a esferas profissionais particulares se desenvolve, como a divisão do trabalho na manufatura, a partir de pontos opostos. Numa família ou, com o desenvolvimento ulterior, numa tribo, surge uma divisão natural-espontânea do trabalho fundada nas diferenças de sexo e de idade, portanto, sobre uma base puramente fisiológica, que amplia seu material com a expansão da comunidade, com o aumento da população e, especialmente, com o conflito entre as diversas tribos e a subjugação de uma tribo por outra. [...] Comunidades diferentes encontram em seu ambiente natural meios diferentes de produção e de subsistência. Por isso, também são diferentes seu modo de produção, seu modo de vida e seus produtos, e é essa diferenciação natural-espontânea que, no contato entre as comunidades, provoca a troca dos produtos recíprocos e, por conseguinte, a transformação progressiva desses produtos em mercadorias. A troca não cria a diferença entre as esferas de produção, mas coloca em relação esferas de produção diferentes e as transforma, assim, em ramos mais ou menos interdependentes de uma produção social total (Marx, 2013, p. 529-530).

Segundo Marx (2013), essas primeiras formas, ao se tornarem mediadas pelo comércio, desenvolvem-se em torno da separação entre cidade e campo:

A base de toda divisão do trabalho desenvolvida e mediada pela troca de mercadorias é a separação entre cidade e campo. Pode-se dizer que a história econômica inteira da sociedade está resumida no movimento dessa antítese, da qual, no entanto, não trataremos aqui (Marx, 2013, p. 530).

Marx aborda, com detalhes, três formas de divisão do trabalho: o artesanato, a manufatura e a grande indústria. Sua exposição não é linear, pois segue outros objetivos da obra e o estilo do autor. Aqui, opta-se por seguir a cronologia histórica dessas formas, abordando características gerais de cada uma, processos de trabalho e formação exigida dos produtores.

No artesanato, há rígida divisão do trabalho: cada artesão inicia-se em um ofício, que exerce por toda a vida. Os conhecimentos são adquiridos em longa relação entre mestre e poucos aprendizes, permanecendo secretos mesmo entre os iniciados. O processo de produção mantém-se inalterado durante séculos ou milênios. Marx descreve:

Enquanto artesanato e manufatura constituem a base geral da produção social, a subsunção do produtor a um ramo exclusivo da produção, a supressão da diversidade original de suas ocupações é um momento necessário do desenvolvimento. Sobre essa base, cada ramo particular da produção encontra empiricamente a configuração técnica que lhe corresponde, aperfeiçoa-a lentamente e, num certo grau de maturidade, cristaliza-a rapidamente. Além dos novos materiais de trabalho fornecidos pelo comércio, a única coisa que provoca modificações aqui e ali é a variação gradual do meio de trabalho. Uma vez alcançada a forma adequada à experiência, também ela se ossifica, como o comprova sua transmissão, muitas vezes milenar, de uma geração a outra. É característico que, no século XVIII, ainda se denominassem *mysteries* (*mystères*) [mistérios] os diversos ofícios em cujos arcanos só podia penetrar o iniciado por experiência e por profissão. A grande indústria rasgou o véu que ocultava aos homens seu próprio processo social de produção e que convertia os diversos ramos da produção, que se haviam particularizado de modo natural-espontâneo, em enigmas uns em relação aos outros, e inclusive para o iniciado em cada um desses ramos (Marx, 2013, p. 679-680).

O artesanato é sucedido pela produção manufatureira, que aprofunda a divisão do trabalho já existente. Se, no artesanato, a parcialização do indivíduo se dava pelos limites rigidamente determinados para sua formação e seu trabalho, tendo que se dedicar por toda a vida a um mesmo ofício (que ao menos ele conhecia completamente), na manufatura o princípio fundamental da produção é a divisão do processo de trabalho em operações cada vez mais parciais.

Isso ocorre de duas formas: na primeira, há a cooperação de diferentes artesãos de diferentes ofícios para produzir uma mesma mercadoria (como uma carruagem); o que começa como uma cooperação simples acaba se transformando, já que estes ofícios acabam se parcializando, pois o costureiro que trabalha com carruagens, por exemplo, passa a saber costurar somente carruagens e não outros produtos (Marx, 2013, p. 511-512); na segunda maneira em que a manufatura subdivide um ofício, ela reúne em uma mesma oficina diversos artesãos do mesmo ofício, que é subdividido em pequenas operações; por exemplo, na produção artesanal de agulhas, em que 20 operações sucessivas antes eram realizadas por um mesmo agulheiro, uma única operação passa a ser realizada por 20 agulheiros diferentes trabalhando lado a lado (Marx, 2013, p. 512-513).

O efeito sobre a subjetividade do trabalhador é desastroso: “Ela aleija o trabalhador, converte-o numa aberração, promovendo artificialmente sua habilidade detalhista por meio da repressão de um mundo de impulsos e capacidades produtivas [...]” (Marx, 2013, p. 539). Para Marx (2013, p. 541), “na manufatura, o enriquecimento do trabalhador coletivo e, por conseguinte, do capital em sua força produtiva social é condicionado pelo empobrecimento do trabalhador em suas forças produtivas individuais”.

A parcialização e simplificação do processo de trabalho permitem que a manufatura crie pela primeira vez a figura do trabalhador não qualificado, algo impossível na produção artesanal. Para esse trabalhador, não é necessária nenhuma formação nem educação:

Em todo ofício de que se apodera, a manufatura cria, portanto, uma classe dos chamados trabalhadores não qualificados, antes rigorosamente excluídos pelo artesanato. Ao mesmo tempo que desenvolve, à custa da capacidade total de trabalho, a especialidade totalmente unilateralizada, que chega ao ponto da virtuosidade ela já começa a transformar numa especialidade a falta absoluta de desenvolvimento. Juntamente com a gradação hierárquica, surge a simples separação dos trabalhadores em qualificados e não qualificados. Para estes últimos, os custos de aprendizagem desaparecem por completo, e para os primeiros esses custos são menores, em comparação com o artesão, devido à função simplificada. Em ambos os casos diminui o valor da força de trabalho (Marx, 2013, p. 528).

Além do efeito deletério sobre a subjetividade do trabalhador, a parcialização do processo de trabalho característico da manufatura torna o trabalhador mais dependente do capitalista. Dessa maneira Marx (2013) descreve a questão:

Se o trabalhador vende inicialmente sua força de trabalho ao capital porque lhe faltam os meios materiais para a produção de uma mercadoria, agora sua força individual de trabalho falha no cumprimento de seu serviço caso não seja vendida ao capital. Ela só funciona num contexto que existe apenas depois de sua venda, na oficina do capitalista. Por sua própria natureza incapacitado para fazer algo autônomo, o trabalhador manufatureiro só desenvolve atividade produtiva como elemento acessório da oficina do capitalista. Assim como na frente do povo eleito estava escrito ser propriedade de Jeová, também a divisão do trabalho marca o trabalhador manufatureiro a ferro em brasa, como propriedade do capital (Marx, 2013, p. 540).

O impacto é tão grave que pensadores burgueses, como Adam Smith, passam a recomendar o ensino popular pelo Estado. Porém, diversas tendências da manufatura não se realizaram integralmente: o grupo de trabalhadores não qualificados permaneceu restrito, houve resistência dos trabalhadores à introdução de mulheres e crianças, e à supressão do trabalho detalhista, como explica Marx (2013):

Embora a decomposição da atividade artesanal tenha reduzido os custos de formação do trabalhador — e, com isso, o valor deste último —, continuou a ser necessário, para o trabalho detalhista de maior dificuldade, um tempo maior de aprendizagem, e mesmo quando este último se tornava supérfluo os trabalhadores insistiam zelosamente em preservá-lo (Marx, 2013, p. 546).

A base para a criação da grande indústria vem das transformações, ainda que parciais, efetuadas pela manufatura, junto de outras que não abordamos, como o agrupamento de diversos artesãos em uma mesma oficina e a criação de ferramentas específicas para cada atividade parcial (Marx, 2013, p. 547).

No capítulo 13 de *O Capital*, Marx (2013) define como base material fundamental da grande indústria o uso da maquinaria e a substituição da força humana e animal pela máquina a vapor. Outra característica central é que ela desenvolve sempre mais a tendência

manufatureira de parcialização e simplificação dos processos de trabalho requeridos dos operários, incorporando todos os saberes artesanais e científicos no funcionamento da máquina. Ao prescindir quase completamente da força humana e parcializar sempre mais a atividade do trabalhador, ela permite a introdução massiva de crianças, jovens e mulheres na força de trabalho. Também por meio da máquina, o capitalista consegue determinar não só a atividade realizada, mas regular com precisão a intensidade do trabalho.

Estas características da grande indústria estão em constante desenvolvimento, fruto dos melhoramentos contínuos na produção advindos da incorporação da ciência e da tecnologia como fatores de produção. Por isso, Marx (2013) caracteriza a grande indústria como o primeiro modo de produção cuja base técnica é revolucionária, incorporando não só os saberes artesanais, mas o conhecimento científico como uma força produtiva:

Sua base técnica é, por isso, revolucionária, ao passo que a de todos os modos de produção anteriores era essencialmente conservadora. Por meio da maquinaria, de processos químicos e outros métodos, ela revoluciona continuamente, com a base técnica da produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho (Marx, 2013, p. 681).

Assim como no funcionamento da manufatura, que já era parte do modo de produção capitalista, todos os revolucionamentos na produção são usados para aumentar o mais-valor:

Como qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, ela deve baratear mercadorias e encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador necessita para si mesmo, a fim de prolongar a outra parte de sua jornada, que ele dá gratuitamente para o capitalista. Ela é meio para a produção de mais-valor (Marx, 2013, p. 548).

A máquina é introduzida sempre que ela custa menos do que a força de trabalho que irá substituir, tornando-se assim um fator essencial para o fechamento de postos de trabalho. Com a máquina ditando o movimento e o ritmo do trabalho, o operário torna-se um apêndice dela:

Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, ele serve à máquina. Lá, o movimento do meio de trabalho parte dele; aqui, ao contrário, é ele quem tem de acompanhar o movimento. Na manufatura, os trabalhadores constituem membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, tem-se um mecanismo morto, independente deles e ao qual são incorporados como apêndices vivos (Marx, 2013, p. 606).

A máquina também exacerba a tendência de prolongar ao máximo a jornada de trabalho para perder menos investimento com o desgaste natural da máquina e sua obsolescência tecnológica (Marx, 2013, p. 586), o que Marx (2013) classificou como uma ameaça à sociedade em suas “raízes vitais” (p. 591). Porque a máquina é o “meio mais poderoso de prolongar a jornada de trabalho para além de todo limite natural” (Marx, 2013, p. 584), a própria vida dos operários passa a estar em risco com as longas jornadas possíveis no ambiente de trabalho industrial.

Todos esses fatores juntos produzem efeitos gravíssimos. A maquinaria, em seu uso capitalista, provoca o aprofundamento da parcialização e simplificação do processo de trabalho iniciados na manufatura que, combinados ao revolucionamento constante dos meios de trabalho, retiram totalmente qualquer aspecto intelectual da atividade do trabalhador:

Enquanto o trabalho em máquinas agride ao extremo o sistema nervoso, ele reprime o jogo multilateral dos músculos e consome todas as suas energias físicas e espirituais. Mesmo a facilitação do trabalho se torna um meio de tortura, pois a máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas seu trabalho de conteúdo. Toda produção capitalista, por ser não apenas processo de trabalho, mas, ao mesmo tempo, processo de valorização do capital, tem em comum o fato de que não é o trabalhador quem emprega as condições de trabalho, mas, ao contrário, são estas últimas que empregam o trabalhador; porém, apenas com a maquinaria essa inversão adquire uma realidade tecnicamente tangível. Transformado num autômato, o próprio meio de trabalho se confronta, durante o processo de trabalho, com o trabalhador como capital, como trabalho morto a dominar e sugar a força de trabalho viva. A cisão entre as potências intelectuais do processo de produção e o trabalho manual, assim como a transformação daquelas em potências do capital sobre o trabalho, consuma-se, como já indicado anteriormente, na grande indústria, erguida sobre a base da maquinaria. A habilidade detalhista do operador de máquinas individual, esvaziado, desaparece como coisa diminuta e secundária perante a ciência, perante as enormes potências da natureza e do trabalho social massivo que estão incorporadas no sistema da maquinaria e constituem, com este último, o poder do “patrão” (*master*) (Marx, 2013, p. 606-607).

Conforme mencionado, a cisão entre as potências intelectuais e o trabalho manual se consuma, levando até o máximo a divisão do trabalho que já existia na sociedade, fazendo com que a maioria dos trabalhadores agora não necessite de qualquer formação ou educação. Ainda tratando do efeito que essas transformações têm sobre a subjetividade, Marx (2013) chamou de “devastação intelectual” o efeito da produção fabril em jovens e crianças, em excerto já citado:

Mas a devastação intelectual, artificialmente produzida pela transformação de seres humanos imaturos em meras máquinas de fabricação de mais-valor — devastação que não se deve confundir com aquela ignorância natural-espontânea que deixa o espírito inculto sem estragar sua capacidade de desenvolvimento, sua própria fecundidade natural — acabou por obrigar até mesmo o Parlamento inglês a fazer do ensino elementar a condição legal para o uso “produtivo” de crianças menores de 14 anos em todas as indústrias sujeitas à lei fabril (Marx, 2013, p. 581).

As tendências naturais da grande indústria tiveram que ser contidas pela sociedade por via das leis fabris aprovadas no Parlamento inglês: limitação da jornada de trabalho a 12 horas, obrigação de que as crianças abaixo de 14 anos empregadas frequentem o ensino elementar e outras regras para proteger a vida e a saúde dos trabalhadores. Para Marx (2013), a legislação fabril é parte necessária da grande indústria: “A legislação fabril, essa primeira reação consciente e planejada da sociedade à configuração natural-espontânea de seu processo de produção, é, como vimos, um produto tão necessário da grande indústria quanto o algodão, as *self-actors* e o telégrafo elétrico” (Marx, 2013, p. 674).

Como vimos, a divisão do trabalho é a determinação social fundamental que molda a educação dos indivíduos para Marx. E a grande indústria desenvolve ao máximo (e sempre mais) a divisão do trabalho na sociedade, aprofundando a parcialização do processo de trabalho, consumando a cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual e condicionando a atividade do trabalhador ao movimento da máquina. Mas, ao mesmo tempo, para o trabalhador coletivo, a grande indústria traz uma inédita variação do trabalho, que abre uma oportunidade para a formação de indivíduos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões. As propostas educacionais de Marx trabalham sobre esta contradição fundamental criada pelo modo de produção da grande indústria.

É nesse contexto que Marx pensa a educação e, visando os desafios desta época, formula suas propostas educacionais e pedagógicas. No capítulo 13 de *O Capital*, o próprio autor nos lembra, após formular algumas das propostas educacionais mais desenvolvidas que encontramos nas obras por nós selecionadas, que “o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção constitui, todavia, o único caminho histórico de sua dissolução e reconfiguração” (Marx, 2013, p. 682-683). Portanto, apesar da descrição assustadora dos efeitos da grande indústria sobre os trabalhadores, Marx não acredita em soluções educacionais que “saltem por cima” das contradições da sociedade e proponham um novo homem descolado das relações de produção existentes. Para ele, a educação deve contribuir para desenvolver as contradições da forma capitalista de produção em favor de sua transformação revolucionária, sendo a classe trabalhadora o sujeito dessa transformação.

Veremos, na segunda parte deste capítulo, como as propostas educacionais e concepções gerais de Marx sobre a educação se alinham com sua perspectiva de transformação social: o objetivo da educação de formar indivíduos multilaterais; a proposta da articulação do ensino com o trabalho; o elogio às escolas politécnicas, agrônômicas e profissionalizantes; a proposta de uma educação obrigatória, pública e financiada pelo Estado, mas livre da influência do Estado, do governo e da Igreja em seu conteúdo. Mas, antes, buscaremos compreender como Marx avaliava o contexto educacional da época, no que concerne às escolas e formas de educação criadas pela própria sociedade para reduzir os danos da produção capitalista sobre os trabalhadores — especialmente as crianças e jovens.

3.1.1 O contexto educacional da época de Marx

Ainda que boa parte das propostas educacionais de Marx tenha validade universal, como veremos na segunda parte deste capítulo, para entender mais precisamente seu

pensamento sobre a educação, consideramos importante abordar como Marx compreendia o contexto educacional de sua época.

Como ressaltado em citação anterior, Marx considera as leis fabris que limitaram a jornada de trabalho de crianças e adolescentes e obrigaram uma formação mínima para os filhos da classe trabalhadora como um produto necessário da grande indústria, uma resposta da sociedade do capital ao seu desenvolvimento espontâneo (Marx, 2013, p. 674).

É significativo o exemplo das gráficas inglesas que Marx utiliza para explicar o efeito “natural” da grande indústria sobre a formação dos trabalhadores:

Nas gráficas inglesas, por exemplo, antigamente ocorria que, em conformidade com o sistema da velha manufatura e do artesanato, os aprendizes passavam dos trabalhos mais fáceis para os mais complicados. Cumpriam todo um ciclo de aprendizagem até se transformarem em impressores de pleno direito. Saber ler e escrever era, para todos eles, uma exigência do ofício. Tudo isso mudou com a máquina impressora. Ela emprega dois tipos de trabalhadores: um adulto, o supervisor da máquina e assistentes jovens, a maioria de 11 a 17 anos de idade, cuja tarefa consiste exclusivamente em introduzir na máquina uma folha de papel ou retirar dela a folha impressa. Sobretudo em Londres, eles executam essa faina por 14, 15, 16 horas ininterruptas durante vários dias da semana, e frequentemente por 36 horas consecutivas, tendo apenas 2 horas de descanso para comer e dormir! Grande parte deles não sabe ler e, em geral, são criaturas absolutamente embrutecidas e anormais (Marx, 2013, p. 678-679).

As leis fabris que intervieram sobre essa situação tiveram como uma de suas causas principais a preocupação das próprias elites com o efeito do trabalho e a ausência de instrução sobre a mente e o corpo das crianças e jovens trabalhadores. Marx (2013) explica dessa maneira o debate burguês da época sobre a questão:

Como modo de evitar a degeneração completa da massa do povo decorrente da divisão do trabalho, A. Smith recomendava o ensino popular, a cargo do Estado, embora em doses cautelosamente homeopáticas. Quem polemizou de modo consistente contra essa ideia foi seu tradutor e comentador francês, G. Garnier, que, no Primeiro Império francês, metamorfoseou-se em senador. O ensino popular contraria as leis primeiras da divisão do trabalho; com ele, “nosso sistema social inteiro seria proscrito” (Marx, 2013, p. 542).

Portanto, entre frações e indivíduos da própria burguesia, havia um debate sobre a melhor solução para a brutalização mental e física dos trabalhadores gerada pela produção capitalista. A posição vencedora foi a favor da criação das leis fabris e, posteriormente, das escolas públicas. Contudo, foi ao longo de muitas décadas que se saiu da ausência de escolas ou qualquer formação para uma rede escolar pública que atendia a grande parte da população. Marx (2013) utiliza relatórios dos inspetores de fábrica ingleses para ilustrar o início das escolas na sociedade capitalista:

Antes que se promulgasse a lei fabril emendada de 1844, não era raro que os certificados de frequência escolar viessem assinados com uma cruz pelo professor ou professora, pois eles mesmos não sabiam escrever. “Ao visitar uma escola que expedia tais certificados, impressionou-me tanto a ignorância do professor que lhe

perguntei: ‘Desculpe, mas o senhor sabe ler?’ Sua resposta foi: ‘Bom... alguma coisa (*summat*)’. Para se justificar, acrescentou: ‘De qualquer modo, estou à frente de meus alunos’.”

Durante a elaboração da lei de 1844, os inspetores de fábrica denunciaram a situação vergonhosa dos locais chamados de escolas e cujos certificados eles tinham de aceitar como plenamente válidos do ponto de vista legal (Marx, 2013, p. 581-582).

O próprio Parlamento inglês, mesmo ao formular e aprovar leis educacionais mais abrangentes, agiu em favor dos capitalistas, tornando essas mesmas leis fáceis de burlar e buscando apresentar à sociedade uma resposta ao problema da brutalização de crianças e jovens sem criar obstáculos à exploração capitalista:

Assim, o que chama a atenção nessa legislação inglesa de 1867 é o contraste entre, por um lado, a necessidade, imposta ao Parlamento das classes dominantes, de adotar, em princípio, medidas tão extraordinárias e amplas contra os excessos da exploração capitalista, e, por outro lado, as meias tintas, a má vontade e a *mala fides* [má-fê] com que ela pôs efetivamente em prática tais medidas (Marx, 2013, p. 689-690).

O processo, que levou décadas, termina por estabelecer, de fato, uma rede de escolas públicas. Na *Crítica do Programa de Gotha*, em polêmica com os lassallianos, Marx (2012) afirma que a escola pública e gratuita já tinha sido implementada em alguns países industriais: “‘Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita.’ A primeira existe na Alemanha, a segunda na Suíça [e] nos Estados Unidos, para escolas públicas” (2012, p. 45). Ele usa esse exemplo para argumentar que a reivindicação não era digna do programa revolucionário, pois demandava algo que países capitalistas mais avançados já garantiam, como parte da organização necessária da sociedade do capital.

Porém, mesmo com o processo de universalização da escolarização mais avançado, isso não significava a solução do problema. Na *Crítica do Programa de Gotha*, Marx denuncia a má qualidade da educação ofertada à classe trabalhadora e às classes baixas em geral na Alemanha:

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

Portanto, ainda que o cenário da formação dos trabalhadores não fosse tão catastrófico quanto no início da generalização das máquinas e da grande indústria, o problema foi enfrentado apenas modestamente. Com alguns avanços, o cenário educacional continuava determinado por algo mais transcendente no âmbito da educação. A divisão do trabalho capitalista molda as atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas em uma sociedade, e contra ela se voltam as propostas educacionais marxianas, como abordado a seguir.

3.2 A educação como meio de transformação social

Para Marx (2014), a educação tem grande importância na transformação social. Em *Sobre a educação na sociedade moderna*, seu discurso é descrito da seguinte maneira:

O cidadão Marx diz que há uma dificuldade peculiar conectada a essa questão. Por um lado, uma mudança das circunstâncias sociais se faz necessária para estabelecer um sistema adequado de educação e, por outro, um sistema adequado de educação se faz necessário para produzir uma mudança das circunstâncias sociais; devemos, portanto, partir de onde nos encontramos (Marx, 2014, p. 229).

A educação é, ao mesmo tempo, produtora e produto das circunstâncias sociais. Mesmo tendo grande importância na transformação das circunstâncias sociais, a educação não é vista por Marx como momento predominante dessa transformação. Não é possível um plano educativo *a priori* que abstraia as circunstâncias sociais, mas somente uma modificação conjunta das circunstâncias sociais e da educação: “devemos, portanto, partir de onde nos encontramos”. Como citamos anteriormente, para Marx (2013, p. 682-683), “o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção constitui, todavia, o único caminho histórico de sua dissolução e reconfiguração”. Portanto, a educação deve trabalhar para desenvolver as contradições da forma capitalista de produção, visando sua dissolução e reconfiguração.

Como para Marx (2013) a divisão social do trabalho é a determinação fundamental que molda a educação dos indivíduos, limitando seu pleno desenvolvimento, suas propostas educacionais buscarão atacar essa questão. Para ele, é preciso aproveitar as potencialidades criadas pela grande indústria ao levar a ciência para o processo de produção e variar enormemente os processos de produção das diferentes mercadorias.

Segundo Marx, é “questão de vida ou morte” a substituição do indivíduo parcial formado para o trabalho na grande indústria pelo indivíduo plenamente desenvolvido, bem como o desenvolvimento da “maior polivalência possível” nos trabalhadores. Assim, Marx (2013) explica no capítulo 13 de *O Capital*:

Mas se agora a variação do trabalho impõe-se apenas como lei natural avassaladora e com o efeito cegamente destrutivo de uma lei natural, que se choca com obstáculos por toda parte, a grande indústria, precisamente por suas mesmas catástrofes, converte em questão de vida ou morte a necessidade de reconhecer como lei social geral da produção a mudança dos trabalhos e, conseqüentemente, a maior polivalência possível dos trabalhadores, fazendo, ao mesmo tempo, com que as condições se adaptem à aplicação normal dessa lei. Ela transforma numa questão de vida ou morte a substituição dessa realidade monstruosa, na qual uma miserável população trabalhadora é mantida como reserva, pronta a satisfazer as necessidades mutáveis de exploração que experimenta o capital, pela disponibilidade absoluta do homem para cumprir as exigências variáveis do trabalho; a substituição do

indivíduo parcial, mero portador de uma função social de detalhe, pelo indivíduo plenamente desenvolvido, para o qual as diversas funções sociais são modos alternantes de atividade (Marx, 2013, p. 681-682).

Para Marx, uma resposta educacional burguesa a essa tendência de variação do trabalho já se expressava em sua época nas escolas politécnicas, agrônômicas e profissionalizantes, às quais ele se refere como início do revolucionamento pelo qual deve passar o processo educativo:

Uma fase desse processo de revolucionamento, constituída espontaneamente com base na grande indústria, é formada pelas escolas politécnicas e agrônômicas, e outra pelas *écoles d'enseignement professionnel* [escolas profissionalizantes], em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução sobre tecnologia e manuseio prático de diversos instrumentos de produção (Marx, 2013, p. 682).

Mas essas iniciativas educacionais são limitadas, pois entram em contradição com interesses fundamentais da classe burguesa. A luta pela polivalência dos trabalhadores e pelo desenvolvimento multilateral dos indivíduos por meio da educação — ou seja, levar até o fim o revolucionamento mencionado acima — é uma luta contra o capital, que quer o custo de aprendizagem sempre o mais reduzido possível. Esse fato faz com que Marx (2013) entenda suas propostas educacionais como parte de sua posição anticapitalista e socialista. Como ele explica em *O Capital*:

A desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente da eliminação ou redução dos custos de aprendizagem, implica imediatamente uma maior valorização do capital, pois tudo o que encurta o tempo de trabalho necessário para a reprodução da força de trabalho estende, ao mesmo tempo, os domínios do mais-trabalho (Marx, 2013, p. 528).

A crítica da divisão do trabalho na sociedade capitalista e a proposta de sua superação são a base teórica da proposta central de Marx para a educação: a articulação do ensino com o trabalho. Em outra passagem de *O Capital*, referida anteriormente, ele deixa claro como esta é, para ele, a única maneira de produzir seres humanos “desenvolvidos em suas múltiplas dimensões”:

Do sistema fabril, como podemos ver em detalhe na obra de Robert Owen, brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões (Marx, 2013, p. 678).

A grande indústria tornou a ciência assunto da vida prática de todo trabalhador ao levá-la para o processo de produção. Por isso, Marx (2013) considera que a articulação do ensino com o trabalho seja possível e necessária para uma compreensão superior da ciência pelas crianças e jovens da classe trabalhadora:

O princípio da grande indústria, a saber, o de dissolver cada processo de produção propriamente dito em seus elementos constitutivos, e, antes de tudo, fazê-lo sem nenhuma consideração para com a mão humana, criou a mais moderna ciência da

tecnologia. As formas variegadas, aparentemente desconexas e ossificadas do processo social de produção se dissolveram, de acordo com o efeito útil almejado, nas aplicações conscientemente planejadas e sistematicamente particularizadas das ciências naturais (Marx, 2013, p. 680).

O elogio de Marx às escolas técnicas, agrônômicas e profissionalizantes tem também esse componente. Tais escolas representavam um passo no sentido de articular o aprendizado das teorias científicas à sua aplicação na atividade produtiva do indivíduo.

Além dos citados capítulos de *O Capital*, a proposta da articulação do ensino com o trabalho aparece em quase todos os trabalhos que selecionamos em nossa pesquisa. Nas *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões*, Marx (2008) afirma que a tendência da indústria moderna de levar crianças e jovens a cooperarem no trabalho da produção social é “progressiva, sã e legítima, embora sob o capital tenha sido distorcida numa abominação” (2008, n. p.). Contra a superexploração da mão de obra infantil e juvenil pelos capitalistas, Marx (2008) propõe que o trabalho só possa acontecer a partir dos 9 anos de idade, pelo período de duas horas por dia, aumentando progressivamente até seis horas de trabalho para jovens de 16 e 17 anos, e que a atividade de trabalho sempre se ligue a outras atividades educativas: “a combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média” (Marx, 2008, n. p.).

Na *Crítica do Programa de Gotha*, Marx (2012) considera impossível a proibição geral do trabalho infantil, pois esta proibição seria “incompatível com a existência da grande indústria e, por essa razão, um desejo vazio e piedoso”. Ele vai além deste diagnóstico e afirma que, mesmo que fosse possível, a proibição do trabalho infantil seria reacionária, pois “a combinação de trabalho produtivo com instrução, desde tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual” (Marx, 2012, p. 47).

Frente à maneira como Marx trata do trabalho infantil, é importante ressaltar que, ainda que seu diagnóstico sobre a impossibilidade de acabar com tal atividade tenha sido em grande medida provado incorreto pela história, suas propostas para a educação transcendem a situação da época, porque não se baseiam em um aproveitamento pedagógico do trabalho infantil e juvenil que já existia, mas sim na compreensão filosófica da dimensão educativa do trabalho. Como vimos em trecho citado anteriormente, para Marx (2013) o germe da educação do futuro brota do sistema fabril. Quando ele propõe que crianças e jovens aprendam por meio do trabalho, não significa que devam se inserir totalmente nas regras e ritmos da produção capitalista, mas sim que a fábrica seria, para esses estudantes, um lugar de aprendizado de processos químicos, físicos, biológicos e tecnológicos em geral. Ainda que

possamos pensar também que o contato direto de crianças e jovens com a própria exploração do trabalho nas fábricas — muitas vezes brutal e desumana — tenha ela mesma um sentido educativo para disciplinas como história, filosofia e as ciências humanas em geral.

Para Marx, ainda que o ensino deva estar articulado ao trabalho, ele deve desenvolver habilidades e conhecimentos que vão além da atividade laboral. Nas *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório*, ele descreve quatro áreas que compõem a educação: educação mental, educação física, instrução tecnológica e trabalho produtivo pago:

Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: Educação mental.

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

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

Um curso gradual e progressivo de instrução mental, gímnica e tecnológica deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens. Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos.

A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média (Marx, 2008, n.p.).

Nas obras que selecionamos para nossa pesquisa, não há uma descrição explícita do que seria a “educação mental”, mas nos parece que essa área corresponde ao aprendizado das ciências naturais, da gramática¹⁰ e de outros conhecimentos gerais sobre o mundo natural e humano. Sobre o que entende por educação física, Marx é explícito ao citar como parâmetro o que se fazia nas escolas de ginástica e no exercício militar. Quanto à instrução tecnológica, Marx propõe ensinar à criança e ao jovem o uso dos instrumentos elementares de todos os ofícios, no sentido da polivalência que ele coloca como objetivo da educação. A quarta área da educação é o trabalho produtivo pago.

Em sua defesa de um ensino ligado ao trabalho em *O Capital*, Marx (2013) analisa criticamente a escola das classes médias e altas, com base no discurso de N. W. Senior, proferido em 1863, durante o Congresso de Sociologia, realizado em Edimburgo:

a jornada escolar unilateral, improdutiva e prolongada das crianças das classes mais elevadas e média aumenta inutilmente o trabalho dos professores, “enquanto ele desperdiça o tempo, a saúde e a energia das crianças de um modo não só infrutífero, como absolutamente prejudicial” (Marx, 2013, p. 677-678).

¹⁰ Em *Sobre a educação moderna*, Marx se refere a essas duas disciplinas como exemplo do que se deve ensinar na escola (2014, p. 230).

Podemos entender aqui por “jornada escolar unilateral” aquela desconectada do trabalho. Marx (2013) cita os relatórios dos inspetores de fábrica para concluir que as crianças das fábricas aprendem tanto quanto ou até mais do que as crianças que se dedicam exclusivamente à escola: “Os inspetores de fábrica logo descobriram, com base em depoimentos de mestres-escolas, que as crianças das fábricas, apesar de só receberem a metade do ensino oferecido a alunos regulares, de tempo integral, aprendem tanto quanto estes, e às vezes até mais” (Marx, 2013, p. 677).

Mas, como vimos, ao mesmo tempo em que defende o trabalho como parte do processo educativo, Marx denuncia a exploração de crianças e jovens pela grande indústria. Para ele, a redução da jornada de trabalho de crianças e jovens é uma necessidade educacional de primeira ordem e uma das lutas mais urgentes a serem travadas pela classe trabalhadora. Nas obras selecionadas para nossa pesquisa, o tema da educação de crianças e jovens vem quase sempre ligado à denúncia da exploração e à demanda de redução da jornada de trabalho (Marx, 2008, 2012, 2013; Marx; Engels, 2010).

É importante destacar aqui como o sentido geral das propostas educacionais marxianas para a educação é universal, aplicando-se a qualquer sociedade em qualquer época: produzir indivíduos multilaterais, contrabalançar a divisão do trabalho, desenvolver a politecnia, conhecer a realidade por meio da ciência. Ainda que o centro das atenções de Marx esteja na educação da classe trabalhadora, por seu potencial revolucionário e por ser tão prejudicada na questão educacional, as propostas marxianas são aplicáveis tanto à sociedade capitalista quanto às sociedades socialistas ou comunistas. Marx formula essas propostas a partir das possibilidades criadas pelo surgimento do capitalismo, mas afirma que há sérios limites para implementá-las na sociedade do capital. Cabe à classe trabalhadora lutar por ampliar os espaços de formação e humanização dentro da sociedade capitalista, consciente de que somente em uma sociedade emancipada, regida pelos interesses dos indivíduos livremente associados e não pelas necessidades de valorização do capital, poderá implementar-se completamente uma educação que forme seres humanos multilaterais.

Outro aspecto fundamental das propostas educacionais de Marx é sua posição sobre a relação entre educação, governo, Igreja e Estado. Marx propõe que a educação seja pública, obrigatória e financiada pelo Estado, mas que não sofra qualquer tipo de intervenção que retire liberdade e autonomia da classe trabalhadora em sua educação. Por isso, nem o governo, nem o Estado, nem a Igreja devem poder opinar de qualquer maneira sobre o conteúdo da educação pública. Tanto em *Sobre a educação na sociedade moderna* quanto na *Crítica do Programa de Gotha*, Marx (2014, 2012) usa o modelo dos Estados Unidos como

exemplo do que ele propunha. No pequeno texto *Sobre a educação*, ele afirma que naquele país “os comitês escolares, que administram as escolas, são locais; eles escolhem os professores e selecionam os livros” (Marx, 2014, p. 229), e conclui explicando que

A educação deve ser pública, sem ser governamental. O governo deve designar inspetores, com a incumbência de assegurar que as leis sejam obedecidas, assim como os inspetores de fábrica controlam a observância das leis fabris, sem nenhum poder de interferir no andamento da educação ela mesma (Marx, 2014, p. 230).

Na *Crítica do Programa de Gotha*, em sua polêmica contra os lassallianos e a proposta de educação popular sob incumbência do Estado, Marx (2012) explica da seguinte maneira sua própria proposta, em trecho já citado anteriormente:

Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola (Marx, 2012, p. 45).

Em *Sobre a educação na sociedade moderna*, em que trata especificamente da relação entre educação, governo, Igreja e Estado, há uma posição de Marx que pode nos surpreender. Ele defende um ensino imparcial e desprovido de qualquer conteúdo de classe nas escolas. Para isso, somente as matérias que sejam possíveis de serem ensinadas dessa maneira devem estar presentes na educação escolar, como as ciências naturais e a gramática. Marx (2014), em passagem também já referida anteriormente, propõe que os assuntos que admitem diferentes conclusões sejam deixados a cargo dos adultos responsáveis ensinarem às crianças e jovens, e não à cargo das escolas:

Nenhuma matéria que admita uma interpretação parcial ou classista pode ser lecionada nas escolas, sejam estas de ensino primário ou superior. Apenas assuntos tais como ciências naturais, gramática etc. são matérias adequadas para as escolas. As regras da gramática, por exemplo, não podem diferir, sejam elas explicadas por um *tory* religioso, seja por um livre pensador. Assuntos que admitem diferentes conclusões devem ser excluídos e deixados aos adultos, que podem, então, contratar professores como o sr. Law, que ministra aulas de religião (Marx, 2014, p. 230).

Essa posição marxiana parece ser, em primeiro lugar, uma maneira de defender a escola contra a intervenção da Igreja, do governo e do Estado (o assunto principal tratado no texto em que se encontra esse excerto) — as forças que de fato controlavam as escolas e o conteúdo escolar à época. Aqui está também o debate sobre a relação entre educação e política, desenvolvido com maior aprofundamento no capítulo 5, após abordarmos como Marx entende a política.

Cabe mencionar, ao menos, que ao longo de todas as obras que estudamos, ao se referir à educação, Marx não propõe desenvolver uma função diretamente política na

educação. A função da educação — mesmo em seu sentido revolucionário, pela qual a classe trabalhadora deve lutar — é a formação de indivíduos multilaterais: que compreendam cientificamente o mundo, tenham desenvolvidas suas capacidades corporais e entendam as questões tecnológicas de seu tempo (as ciências aplicadas à produção). A censura de Marx (2014) a qualquer “interpretação parcial ou classista” acontece para repelir a perda da objetividade científica da educação em prol de um conhecimento mutilado e dominado por sua função política. Como abordaremos no capítulo a seguir, Marx atribui às organizações e aos partidos da classe trabalhadora a tarefa de educação política da classe em um sentido revolucionário, o que permitiria prescindir da escola nessa tarefa.

4 POLÍTICA

Escolhemos o *Manifesto Comunista* (Marx; Engels, 2010) e *A guerra civil na França* (Marx, 2011) como os textos base para entender como Marx trata do tema da política. Contudo, o tema também é abordado menos diretamente em *O Capital* (Marx, 2013), na *Crítica do Programa de Gotha* (Marx, 2012), nas *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões* (Marx, 2008) e no texto *Sobre a educação na sociedade moderna* (Marx, 2014), que também serão utilizados neste capítulo.

Somente no *Manifesto* encontramos definições sobre a política em geral. Em *A guerra civil na França* e na *Crítica do Programa de Gotha* há definições gerais sobre o Estado — tema muito relacionado à questão da política, mas distinto dela, o que merecerá nossa análise separada mais à frente. Nos capítulos 12 e 13 de *O Capital*, as questões da política e do Estado são tratadas subordinadas à exposição sobre o desenvolvimento das formas de produção, dispondo-se apenas de posições específicas sobre ambos os temas. Nas *Instruções*, texto voltado aos delegados da Internacional, Marx trata especificamente de suas propostas para a organização social e política do proletariado. Por fim, em *Sobre a educação na sociedade moderna*, o tema é a educação e sua relação com o Estado e a Igreja.

Apesar de somente no *Manifesto* haver algumas poucas definições sobre a política em geral, dos outros textos podemos extrair, por meio de posições específicas sobre temas diversos, mais elementos sobre a posição geral de Marx acerca da política.

4.1 A política em geral

No *Manifesto*, Marx e Engels (2010) definem a política como um produto da luta entre classes e não como atividade intrínseca à vida em sociedade. Essa posição, que contraria tanto as escolas filosóficas dominantes na filosofia política quanto um certo senso comum contemporâneo, não promove a política ao posto de atividade mais elevada do ser humano, nem que o caracterizaria, tampouco trata o Estado como árbitro legítimo da diversidade de interesses presentes na sociedade. Os autores destacam o papel instrumental da política: “O poder político é o poder organizado de uma classe para a opressão de outra” (Marx; Engels, 2010, p. 59).

Marx e Engels (2010) afirmam também que “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes” (2010, p. 40) e que “toda luta de classes é uma luta política” (2010, p. 48). Portanto, a política sempre fez parte da história das sociedades de classes.

Como o objetivo comunista exposto no *Manifesto* é o fim das classes, isso significaria também o fim da política, evidenciando a compreensão do papel meramente instrumental da política:

Quando, no curso do desenvolvimento, desaparecerem os antagonismos de classes e toda a produção for concentrada nas mãos dos indivíduos associados, o poder público perderá seu caráter político. O poder político é o poder organizado de uma classe para a opressão de outra. Se o proletariado, em sua luta contra a burguesia, se organiza forçosamente como classe, se por meio de uma revolução se converte em classe dominante e como classe dominante destrói violentamente as antigas relações de produção, destrói, juntamente com essas relações de produção, as condições de existência dos antagonismos entre as classes, destrói as classes em geral e, com isso, sua própria dominação como classe.

Em lugar da antiga sociedade burguesa, com suas classes e antagonismos de classes, surge uma associação na qual o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos (Marx; Engels, 2010, p. 60).

Um aspecto geral no tratamento da política, que também é importante ressaltar, é que Marx considera que a política se subordina às relações econômicas e sociais. Assim como vimos sobre a educação, no capítulo anterior, a política é determinada pela forma de propriedade, pela produção e pelas relações entre as classes. Isso se evidencia em diversos trechos, como este em que Marx e Engels (2010) descrevem a ascensão da burguesia à classe dominante:

Cada etapa da evolução percorrida pela burguesia foi acompanhada de um progresso político correspondente. Classe oprimida pelo despotismo feudal, associação armada e autônoma na comuna, aqui república urbana independente, ali terceiro estado tributário da monarquia; depois, durante o período manufatureiro, contrapeso da nobreza na monarquia feudal ou absoluta, base principal das grandes monarquias, a burguesia, com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. O executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa (Marx; Engels, 2010, p. 41-42).

A conquista da soberania política exclusiva no Estado representativo é o coroamento de um longo processo de acúmulo de poder econômico pela burguesia, descrito nas páginas anteriores. Ainda no *Manifesto*, da mesma maneira, Marx e Engels (2010) se referem ao processo de centralização política e à implementação da livre concorrência como regra geral da sociedade, apontando o processo político como consequência do processo econômico. Os autores explicam que “as ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante”, incluindo aí “as ideias religiosas, morais, filosóficas, políticas, jurídicas etc.” (Marx; Engels, 2010, p. 58). Em outra passagem, explicam que as ideias são produto das relações de produção e de propriedade:

Mas não discutais conosco aplicando à abolição da propriedade burguesa o critério de vossas noções burguesas de liberdade, cultura, direito etc. Vossas próprias ideias são produtos das relações de produção e de propriedade burguesas, assim como o

vosso direito não passa da vontade de vossa classe erigida em lei, vontade cujo conteúdo é determinado pelas condições materiais de vossa existência como classe (Marx; Engels, 2010, p. 54-55).

E essa posição não é exclusiva do *Manifesto*. Em *A guerra civil na França*, Marx (2011) também explica as transformações políticas a partir das transformações econômicas da sociedade. Ao tratar do governo da França após a Revolução do século XVIII, ele afirma:

Durante os regimes subsequentes, o governo, colocado sob controle parlamentar — isto é, sob o controle direto das classes proprietárias —, tornou-se não só uma incubadora de enormes dívidas nacionais e de impostos escorchantes, como também, graças à irresistível fascinação que causava por seus cargos, pilhagens e patronagens, converteu-se no pomo da discórdia entre as facções rivais e os aventureiros das classes dominantes; mas o seu caráter político mudou juntamente com as mudanças econômicas ocorridas na sociedade (Marx, 2011, p. 54-55).

Entender a subordinação da política às relações econômicas não significa, para Marx, afirmar uma correspondência mecânica entre esses dois âmbitos, nem mesmo deixar de procurar entender as particularidades e nuances da política. Claramente, não é essa a postura marxiana. A afirmação dos fundamentos econômicos que moldam e direcionam a política é o que diferencia o pensamento marxiano de outras abordagens filosóficas, que ora conferem plena autonomia à política, ora entendem os fenômenos políticos como determinados primordialmente por questões éticas, religiosas ou identitárias.

4.2 Crítica da política burguesa

Introduzindo na análise os outros textos estudados, a principal característica encontrada na abordagem marxiana da política é a oposição e a denúncia da política burguesa e dos governantes dessa classe¹¹. Em diversas passagens, Marx expressa desconfiança, desprezo ou aberta oposição à política burguesa. Essa posição em relação à política

¹¹ É importante notar que se Marx é crítico da política burguesa, é ainda mais crítico dos velhos regimes dominados pela aristocracia. No *Manifesto*, ao mesmo tempo que Marx e Engels (2010) afirmam que “a burguesia desempenhou na História um papel eminentemente revolucionário” (p. 42), condenam a reação da aristocracia como reacionária. Mesmo após a ascensão da burguesia, a classe dominante inimiga do proletariado, Marx e Engels (2010) repelem qualquer tipo de aliança com a aristocracia contra a burguesia, como vemos na Parte III do *Manifesto, Literatura socialista e comunista*, em que condenam o socialismo feudal como reacionário: “Assim surgiu o socialismo feudal: em parte lamento, em parte pasquim; em parte ecos do passado, em parte ameaças ao futuro. Se por vezes a sua crítica amarga, mordaz e espirituosa feriu a burguesia no coração, sua impotência absoluta em compreender a marcha da História moderna terminou sempre produzindo um efeito cômico. Para atrair o povo, a aristocracia desfraldou como bandeira a sacola do mendigo; mas assim que o povo ocorreu, percebeu que as costas da bandeira estavam ornadas com os velhos braços feudais e dispersou-se com grandes e irreverentes gargalhadas. [...] Além disso, ocultam tão pouco o caráter reacionário de sua crítica que sua principal acusação contra a burguesia consiste justamente em dizer que esta assegura sob seu regime o desenvolvimento de uma classe que fará ir pelos ares toda a antiga ordem social. O que reprovam à burguesia é mais o fato de ela ter produzido um proletariado revolucionário, que o de ter criado o proletariado em geral” (Marx; Engels, 2010, p. 59-60).

estende-se a outras áreas que se entrelaçam com ela, como a imprensa burguesa e os intelectuais burgueses.

Em *A guerra civil na França*, Marx (2011) contrapõe, em diversos momentos, a grandeza da Comuna de Paris de 1871, precursora da nova sociedade, às intrigas políticas da classe dominante, suas instituições inimigas da classe trabalhadora e os indivíduos moralmente decaídos que as dirigem. Denuncia a “fraude dos governos” e a confraternização dos exércitos da França e da Prússia no massacre do proletariado, e anuncia a “redução a cinzas da sociedade burguesa”, que venceu a batalha contra a Comuna, mas perdeu completamente sua legitimidade perante o povo:

Que na mais tremenda guerra dos tempos modernos o exército conquistador e o exército conquistado confraternizem no massacre comum do proletariado, esse evento sem paralelo na história não representa, como pensa Bismarck, a repressão final de uma nova sociedade que avança, mas a redução a cinzas da sociedade burguesa. A empresa mais heroica de que ela ainda é capaz é a guerra nacional, a qual se evidenciou agora como uma pura fraude dos governos, engendrada para retardar a luta de classes e a ser descartada toda vez que essa luta de classes desemboque em guerra civil. A dominação de classe já não é mais capaz de se disfarçar sob um uniforme nacional; os governos nacionais são *um só* contra o proletariado (Marx, 2011, p. 77-78)!

Quando, no mesmo texto, Marx (2011) descreve Thiers, chefe do poder Executivo francês e principal responsável pela repressão à Comuna de Paris, deixa claro seu desprezo pela política burguesa francesa: “Thiers, esse gnomo monstruoso, encantou a burguesia francesa por quase meio século por ser a expressão intelectual mais acabada de sua própria corrupção de classe” (Marx, 2011, p. 38). E continua, ao final de sua descrição:

Mestre em pequenas artimanhas políticas, virtuoso em perjúrio e traição, habilidoso artífice em todo tipo de estratégias mesquinhos, maquinações engenhosas e baixas perfídias da guerra parlamentar; jamais tendo escrúpulos, fora do ministério, em atizar uma revolução e sufocando-a em sangue quando no topo do Estado; com preconceitos de classe no lugar de ideias e vaidade no lugar do coração; sua vida privada sendo tão infame quanto odiosa sua vida pública — mesmo agora, atuando no papel de um Sula francês, ele não resiste a acentuar a abominação de seus feitos com o ridículo de sua ostentação (Marx, 2011, p. 43).

A degradação da política burguesa, sua ilegitimidade e oposição ao interesse do povo em geral e do proletariado em particular não se resumem aos repressores da Comuna de Paris. Marx (2011) explica que a República parlamentar de 1848 abriu um abismo entre a burguesia e o restante da sociedade, configurando-se como “um regime de confesso terrorismo de classe”, “uma máquina nacional de guerra do capital contra o trabalho”:

A forma mais apropriada para esse governo por ações era a República parlamentar, com Luís Bonaparte como seu presidente. Um regime de confesso terrorismo de classe e de insulto deliberado contra a “multidão vil”. Se a República parlamentar, como dizia o senhor Thiers, era “a que menos as dividia” (as diversas frações da classe dominante), ela abria, por outro lado, um abismo entre essa classe e o corpo

inteiro da sociedade situada fora de suas parcas fileiras. As restrições que suas discórdias haviam imposto ao poder do Estado sob regimes anteriores foram removidas com essa união, e ante uma ameaçadora sublevação do proletariado eles agora serviam-se do poder estatal, sem misericórdia e com ostentação, como de uma máquina nacional de guerra do capital contra o trabalho. Em sua ininterrupta cruzada contra as massas produtoras, eles eram forçados, no entanto, não só a investir o Executivo de poderes de repressão cada vez maiores, mas, ao mesmo tempo, a destituir o seu próprio baluarte parlamentar — a Assembleia Nacional —, um por um, de todos os seus meios de defesa contra o Executivo. Então este, na pessoa de Luís Bonaparte, deu-lhes um chute. O fruto natural da República do “Partido da Ordem” foi o Segundo Império (Marx, 2011, p. 55).

Ao descrever o Segundo Império, que sucedeu a República parlamentar na França, Marx (2011) também expressa sua oposição e desprezo por essa outra forma de governo burguês, “o jubileu da vigarice cosmopolita”, um governo de “pilhagem do povo francês” (2011, p. 63). Neste governo, denuncia como a miséria do povo contrastava com o luxo da burguesia:

O Império foi aclamado por todo o mundo como o salvador da sociedade. Sob sua égide, a sociedade burguesa, liberta de preocupações políticas, atingiu um desenvolvimento inesperado até para ela mesma. Sua indústria e comércio assumiram proporções colossais; a especulação financeira celebrou orgias cosmopolitas; a miséria das massas contrastava com a descarada ostentação de um luxo pomposo, prostibular e vil. O poder estatal, que aparentemente pairava acima da sociedade, era, na verdade, o seu maior escândalo e a incubadora de todas as suas corrupções (Marx, 2011, p. 56).

Por fim, em outro trecho, Marx (2011) aponta como a criminalidade, a prostituição e todos os tipos de oportunistas perderam seu lugar com a mudança que a Comuna implementou em Paris:

Magnífica, de fato, foi a mudança que a Comuna operou em Paris! Nem um traço sequer daquela Paris prostituída do Segundo Império! Paris deixava de ser o rendez-vous de latifundiários britânicos, absenteístas irlandeses, ex-escravistas e mercenários americanos, ex-proprietários russos de servos e boiardos da Valáquia. Não havia mais cadáveres no necrotério, assaltos noturnos, os furtos eram raros; pela primeira vez desde os dias de fevereiro de 1848, as ruas de Paris estavam seguras, e isso sem polícia de nenhuma espécie. “Não ouvimos mais falar” — dizia um membro da Comuna — “de assassinato, roubo e agressão; de fato, é como se a polícia tivesse arrastado consigo para Versalhes todos os seus amigos conservadores”. As cocotes seguiram o rastro de seus protetores, os fugitivos homens de família, de religião e, acima de tudo, de propriedade (Marx, 2011, p. 66).

Em *A guerra civil na França* há diversas outras passagens de crítica à política burguesa, mas consideramos que as já citadas ilustram bem a posição de Marx sobre essa questão.

Nas passagens dos capítulos 12 e 13 de *O Capital* sobre política, Marx (2013) trata exclusivamente do Parlamento inglês e sua atitude perante as condições de trabalho da classe trabalhadora nas manufaturas e fábricas. É importante ressaltar que a crítica de Marx sobre a política da burguesia inglesa é, em linhas gerais, semelhante àquela observada na política

francesa. Marx (2013) denomina o Parlamento inglês de “Parlamento das classes dominantes” (p. 689) e denuncia a má vontade com que parlamentares fizeram as leis fabris — as quais só foram aprovadas por pressão da sociedade, como já citamos ao tratar do contexto educacional da época de Marx:

Assim, o que chama a atenção nessa legislação inglesa de 1867 é o contraste entre, por um lado, a necessidade, imposta ao Parlamento das classes dominantes, de adotar, em princípio, medidas tão extraordinárias e amplas contra os excessos da exploração capitalista, e, por outro lado, as meias tintas, a má vontade e a *mala fides* [má-fé] com que ela pôs efetivamente em prática tais medidas (Marx, 2013, p. 689-690).

De mesma forma, Marx (2013) denuncia as cláusulas educacionais dessas leis fabris, elaboradas para serem facilmente descumpridas:

O espírito da produção capitalista resplandece com toda claridade na desleixada redação das assim chamadas cláusulas educacionais das leis fabris, na falta de um aparato administrativo, sem o qual esse ensino compulsório se torna, em grande parte, ilusório, na oposição dos fabricantes até mesmo a essa lei do ensino e nos subterfúgios e trapaças práticas a que recorrem para burlá-la (Marx, 2013, p. 581).

Em outras duas passagens, Marx (2013) utiliza a ironia para atacar o Parlamento inglês. Numa delas, afirma que “ninguém há de acusar de genialidade” (2013, p. 670) essa instituição, e em seguida denuncia as mentiras do “afetuoso Parlamento inglês” (2013, p. 683), que não regularia o trabalho domiciliar para não ferir a autoridade paterna, mas na verdade para não reduzir a exploração capitalista.

Ainda em *O Capital*, antes de transcrever parte dos interrogatórios de trabalhadores da mineração sobre o uso da força de trabalho infantil, as condições para educação dos filhos dos trabalhadores, o trabalho feminino e outros temas, Marx (2013) denuncia a parcialidade dos parlamentares em favor dos empresários da mineração, que produzem uma “farsa [que] caracteriza o espírito do capital de modo tão perfeito que não podemos deixar de ilustrá-la”:

O modo de interrogar as testemunhas lembra, ali, os *cross examinations* [inquéritos cruzados] perante os tribunais ingleses, nos quais o advogado, por meio de perguntas oblíquas, desavergonhadas e capciosas, procura confundir a testemunha, distorcendo o sentido de suas palavras. Os advogados são, aqui, os próprios inquiridores parlamentares, entre os quais figuram proprietários e exploradores de minas; as testemunhas são trabalhadores mineiros, geralmente de minas de carvão. Toda essa farsa caracteriza o espírito do capital de modo tão perfeito que não podemos deixar de ilustrá-la, aqui, com alguns extratos (Marx, 2013, p. 691).

Na *Crítica do Programa de Gotha*, encontramos também uma forte crítica da política quando Marx (2012) descreve o Estado alemão. Nesta passagem, observamos novamente a crítica às formas parlamentares, definidas como mero enfeite para um “despotismo militar com armação burocrática e blindagem policial”:

um Estado que não é mais do que um despotismo militar com armação burocrática e blindagem policial, enfeitado de formas parlamentares, misturado com ingredientes

feudais e, ao mesmo tempo, já influenciado pela burguesia; e **ainda por cima assegurar, a esse Estado, que se supõe poder impor-lhe tais coisas “por meios legais”** (Marx, 2012, p. 44)!

As diversas passagens analisadas nesta seção mostram como a crítica de Marx à política burguesa não se limita a uma situação específica, em determinado país ou período, mas transcende espaço e tempo. Há, no texto marxiano, uma crítica coerente da política burguesa em geral, cuja finalidade seria a manutenção da exploração do proletariado e da dominação da burguesia sobre o restante da sociedade.

4.3 O Estado

Como a política se dá em relação constante com o Estado, e em diversos momentos esses dois âmbitos são abordados conjuntamente por Marx, é preciso entender como ele compreende a relação entre Estado e política nos textos selecionados.

Tanto no *Manifesto* como em *A guerra civil na França* há uma crítica ao Estado. No *Manifesto*, essa crítica é aplicada ao executivo do Estado moderno, chamado de “comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (Marx; Engels, 2010, p. 42), bem como ao Estado como um todo, tratado como “Estado burguês” no trecho em que os autores repudiam a exploração do proletariado pela burguesia:

A indústria moderna transformou a pequena oficina do antigo mestre da corporação patriarcal na grande fábrica do industrial capitalista. Massas de operários, amontoadas na fábrica, são organizadas militarmente. Como soldados rasos da indústria, estão sob a vigilância de uma hierarquia completa de oficiais e suboficiais. Não são apenas servos da classe burguesa, do Estado burguês, mas também dia a dia, hora a hora, escravos da máquina, do contramestre e, sobretudo, do dono da fábrica. E esse despotismo é tanto mais mesquinho, mais odioso e exasperador quanto maior é a franqueza com que proclama ter no lucro seu objetivo exclusivo (Marx; Engels, 2010, p. 46).

No *Manifesto* não há uma crítica explícita do Estado em geral, seja qual for a classe dirigente. A crítica genérica ao Estado aparece implicitamente na posição segundo a qual, tomado pela classe trabalhadora no decorrer de sua revolução contra a burguesia, o Estado desaparecerá ao final do processo de transformação social; como já citado, “o poder público perderá seu caráter político” e o proletariado destruirá “sua própria dominação como classe” (2010, p. 59).

Já em *A guerra civil na França* há, explicitamente, tanto uma crítica do Estado controlado pela burguesia quanto uma crítica do Estado em geral. Tratando do Estado controlado pela burguesia, Marx (2011) afirma que este era uma “máquina do despotismo de classe” do capital contra o trabalho:

No mesmo passo em que o progresso da moderna indústria desenvolvia, ampliava e intensificava o antagonismo de classe entre o capital e o trabalho, o poder do Estado foi assumindo cada vez mais o caráter de poder nacional do capital sobre o trabalho, de uma força pública organizada para a escravização social, de uma máquina do despotismo de classe. Após toda revolução que marca uma fase progressiva na luta de classes, o caráter puramente repressivo do poder do Estado revela-se com uma nitidez cada vez maior (Marx, 2011, p. 55).

Ao mesmo tempo, Marx (2011) também critica o Estado em geral, ao elogiar “essa nova Comuna, que destrói o poder estatal moderno” (2011, p. 58), uma experiência revolucionária que não se limitou a tomar para si o Estado como o encontrou, mas sim o destruiu, desde o início do movimento: “a classe operária não pode simplesmente se apossar da máquina do Estado tal como ela se apresenta e dela servir-se para seus próprios fins” (2011, p. 56). O Estado é tratado nos mais severos termos. Ao referir-se à unidade nacional, Marx (2011) chama o Estado de “excrecência parasitária” (2011, p. 58) da nação e explica por que o chama de parasita: “O regime comunal teria restaurado ao corpo social todas as forças até então absorvidas pelo parasita estatal, que se alimenta da sociedade e obstrui seu livre movimento” (Marx, 2011, p. 59).

No decorrer do texto, Marx (2011) descreve como a Comuna de Paris dismantelou o Estado burguês e o substituiu por outra forma política, com o fim do exército e sua substituição pelo povo armado (2011, p. 56); o despojamento dos atributos políticos da polícia (2011, p. 57); o fim dos altos funcionários do legislativo, executivo e judiciário, que passaram a ser eleitos, revogáveis e receber o salário de um operário (2011, p. 57); e a separação entre Estado e Igreja, com o fim dos benefícios financeiros e da influência religiosa sobre a educação (2011, p. 57).

No texto sobre *A guerra civil na França*, Marx (2011) também critica o imperialismo e o define como a forma acabada do poder estatal criado pela burguesia, que se transformou em meio para a escravização do trabalho pelo capital:

O imperialismo é a forma mais prostituída e, ao mesmo tempo, a forma acabada do poder estatal que a sociedade burguesa nascente havia começado a criar como meio de sua própria emancipação do feudalismo, e que a sociedade burguesa madura acabou transformando em meio para a escravização do trabalho pelo capital (Marx, 2011, p. 56).

Há diferença entre o tratamento do *Manifesto* e de *A guerra civil na França* sobre a atitude da classe trabalhadora diante do Estado no decorrer de uma revolução socialista. No *Manifesto*, a proposta de Marx e Engels (2010) é a tomada do Estado, enquanto em *A guerra civil na França* Marx (2011) afirma que a classe trabalhadora não pode se servir do Estado tal como o encontra, mas sim destruí-lo e exercer seu poder político de maneira distinta. No

Manifesto, os autores descrevem a continuidade da revolução operária após a tomada do poder da seguinte forma:

Vimos antes que a primeira fase da revolução operária é a elevação do proletariado a classe dominante, a conquista da democracia.

O proletariado utilizará sua supremacia política para arrancar pouco a pouco todo o capital da burguesia, para centralizar todos os instrumentos de produção nas mãos do Estado, isto é, do proletariado organizado como classe dominante, e para aumentar o mais rapidamente possível o total das forças produtivas (Marx; Engels, 2010, p. 58).

Entre as dez medidas propostas para os países mais adiantados no desenvolvimento capitalista, três mencionam o fortalecimento do Estado:

1. Expropriação da propriedade fundiária e emprego da renda da terra para despesas do Estado.

[...]

5. Centralização do crédito nas mãos do Estado por meio de um banco nacional com capital do Estado e com o monopólio exclusivo.

6. Centralização de todos os meios de comunicação e transporte nas mãos do Estado. [...] (Marx; Engels, 2010, p. 58)

Ainda que isso não signifique uma apologia acrítica do Estado no *Manifesto*, é fato que as medidas propostas diferem bastante daquelas medidas antiestatais tomadas pela Comuna de Paris e defendidas por Marx (2011). Tanto é assim que o próprio autor trata os feitos da Comuna como algo inédito, uma descoberta da classe trabalhadora em sua luta pela emancipação: “Eis o verdadeiro segredo da Comuna: era essencialmente um governo da classe operária, o produto da luta da classe produtora contra a classe apropriadora, a forma política enfim descoberta para se levar a efeito a emancipação econômica do trabalho” (Marx, 2011, p. 59).

Embora nesta pesquisa a leitura dos textos de Marx não se baseie em periodizações da obra do autor, é importante considerar a temporalidade dos textos no tratamento do Estado. A questão emerge explicitamente do próprio texto marxiano, que define a Comuna como a “forma política enfim descoberta” para a emancipação dos trabalhadores. Portanto, ainda que isso não seja afirmado explicitamente por Marx, podemos concluir que sua abordagem sobre o tema se transformou após este fenômeno histórico. Por isso, trataremos primeiramente o tema do Estado nos textos anteriores à Comuna de Paris para depois abordar a *Crítica do Programa de Gotha*, que nos parece resolver algumas dúvidas que podem restar sobre a posição marxiana quanto ao Estado.

Nas *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões*, no ponto 5, Trabalho cooperativo, ao apontar que isoladamente as cooperativas não

poderão representar uma transformação na sociedade capitalista, Marx (2008) descreve o processo de tomada do poder pelo proletariado como uma tomada do Estado pelos produtores, sem mencionar a destruição da antiga máquina que deve ser feita para que o proletariado exerça sua dominação política, posição alinhada com a expressa no *Manifesto* e diferente da observada em *A guerra civil na França*:

(b) Restringido, contudo, às formas anãs, em que escravos assalariados individuais o podem elaborar pelos seus esforços privados, o sistema cooperativo nunca transformará a sociedade capitalista. Para converter a produção social num sistema amplo e harmonioso de trabalho livre e cooperativo são requeridas *mudanças sociais gerais, mudanças das condições gerais da sociedade*, que nunca serão realizadas a não ser pela transferência das forças organizadas da sociedade, a saber: o poder do Estado de capitalistas e proprietários fundiários para os próprios produtores (Marx, 2008, n. p.).

Nas demais passagens que se referem ao Estado nas obras selecionadas, tratam-se de questões menos decisivas que a tomada do poder pelo proletariado. Nas *Instruções*, em *O Capital* e no texto *Sobre a educação na sociedade moderna*, são abordados principalmente outros dois temas relacionados ao Estado: a legislação fabril, que regula a forma de exploração dos trabalhadores pelos capitalistas, incluídas as cláusulas educacionais, e a educação pública em geral, seu financiamento e regulação. Nesses temas, a posição de Marx (2008, 2013, 2014) propõe independência em relação ao Estado, devido ao seu caráter de classe e à insuficiência de suas possibilidades, ao mesmo tempo em que defende que as leis e a força do Estado devem ser utilizadas em benefício do proletariado em determinados casos.

Em uma passagem das *Instruções*, Marx (2008) defende que a parte mais esclarecida da classe operária deve apoiar que o poder do Estado proíba o uso da força de trabalho infantil mesmo quando os pais estejam a favor desse uso. Segundo ele, dessa maneira o proletariado não estaria fortalecendo o poder estatal, mas usando-o em seu próprio interesse:

O operário não é um agente livre. Em demasiados casos, ele é até demasiado ignorante para compreender o verdadeiro interesse do seu filho, ou as condições normais do desenvolvimento humano. No entanto, a parte mais esclarecida da classe operária compreende inteiramente que o futuro da sua classe, e, por conseguinte, da humanidade, depende completamente da formação da geração operária nascente. Eles sabem, antes de tudo o mais, que as crianças e os jovens trabalhadores têm de ser salvos dos efeitos esmagadores do presente sistema. Isto só poderá ser efectuado convertendo a *razão social* em *força social* e, em dadas circunstâncias, não existe outro método de o fazer senão através de *leis gerais* impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não fortifica o poder governamental. Pelo contrário, eles transformam esse poder, agora usado contra eles, em seu próprio agente. Eles efectuam por uma medida [*act*] geral aquilo que em vão tentariam atingir por uma multidão de esforços individuais isolados (Marx, 2008, n. p.).

Ao mesmo tempo em que não hesita em fazer uso da força estatal quando benéfico aos trabalhadores, permanece a posição crítica de Marx quanto ao Estado e a busca por independência em relação a ele. Marx (2008) defende nas *Instruções* que, caso seja possível

escolher entre tributação direta e indireta, deve-se optar pela tributação direta, que explicita o financiamento que o indivíduo provê ao Estado, incentiva o controle dos poderes que o governam e fortalece a tendência para o “autogoverno”:

Porque impostos indirectos escondem de um indivíduo o que ele está a pagar ao Estado, ao passo que um imposto directo é indisfarçável, infalsificável e não pode ser mal entendido pela mais fraca capacidade. Tributação directa incita, por conseguinte, todo o indivíduo a controlar os poderes que governam, enquanto tributação indirecta destrói toda a tendência para o autogoverno (Marx, 2008, n. p.).

Em *O Capital*, Marx (2013) expressa posição semelhante à das *Instruções*. Caracteriza a legislação fabril inglesa como “essa primeira concessão penosamente arrancada ao capital” (Marx, 2013, p. 682). Em outras passagens, a legislação fabril é considerada uma reação da sociedade ao processo de produção capitalista, como neste trecho já citado:

A legislação fabril, essa primeira reação consciente e planejada da sociedade à configuração natural-espontânea de seu processo de produção, é, como vimos, um produto tão necessário da grande indústria quanto o algodão, as *self-actors* e o telégrafo elétrico. Antes de tratarmos de sua generalização na Inglaterra, temos de mencionar brevemente algumas cláusulas da lei fabril inglesa não relacionadas ao número de horas da jornada de trabalho (Marx, 2013, p. 674).

Vão no mesmo sentido outras passagens de *O Capital* em que Marx (2013, p. 675 e 684-5) trata da legislação fabril. A legislação fabril é considerada, portanto, uma conquista da classe trabalhadora e da sociedade em geral, garantida pela força do Estado e contra o interesse imediato dos capitalistas. Ao mesmo tempo que aponta esse aspecto, Marx (2013) também nota a insuficiência da legislação fabril, como já vimos.

Tratando agora da educação em geral, seu financiamento e regulação, em *Sobre a educação na sociedade moderna*, Marx (2014) propõe que a educação seja obrigatória e pública, sem que, por isso, seja governamental. Para fortalecer esse argumento, usa o modelo estadunidense, no qual há menos ingerência do Estado sobre o funcionamento das escolas e sobre o conteúdo ministrado:

A questão tratada nos congressos é se a educação deve ser pública ou privada. A educação pública foi entendida como governamental, mas esse não é necessariamente o caso. Em Massachusetts, toda municipalidade está obrigada a prover escolas primárias para todas as crianças. Em cidades com mais de 5 mil habitantes, há a obrigação de prover escolas superiores, de ensino técnico, e em cidades maiores, educação em nível ainda mais elevado. O Estado contribui com algo, mas não muito. Em Massachusetts, um oitavo dos impostos locais é aplicado em educação, e em Nova York, um quinto. Os comitês escolares, que administram as escolas, são locais; eles escolhem os professores e selecionam os livros. A falha do sistema americano está em ser demasiadamente localizado, o que faz que a educação dada dependa do estado de cultura prevalecente em cada distrito. Existe um clamor por uma supervisão central. A tributação para as escolas é compulsória, mas a matrícula das crianças não. A propriedade tem de pagar os impostos, e as pessoas que os pagam querem que o dinheiro seja aplicado de modo útil.

A educação deve ser pública, sem ser governamental. O governo deve designar inspetores, com a incumbência de assegurar que as leis sejam obedecidas, assim como os inspetores de fábrica controlam a observância das leis fabris, sem nenhum poder de interferir no andamento da educação ela mesma (Marx, 2014, p. 229-230).

Portanto, Marx não propõe uma educação à parte do Estado nem uma educação controlada pelo Estado. O Estado deve financiar a educação pública e exercer algum controle sobre seu funcionamento geral, mas os trabalhadores da educação e a comunidade escolar devem ter autonomia para decidir sobre o funcionamento da escola e o conteúdo do ensino.

Entre os textos marxianos selecionados para esta pesquisa, só um é posterior à Comuna de Paris de 1871. Se analisada conjuntamente com *A guerra civil na França*, que trata especificamente da Comuna, a *Crítica do Programa de Gotha*, escrita em 1875, pode ajudar a entender como Marx passa a compreender a relação com o Estado após aquele grande feito da classe trabalhadora francesa.

A *Crítica* é um texto essencialmente polêmico. Marx (2012) critica a proposta de programa escrita para o Congresso de Gotha, que realizaria a união entre o Partido Operário Social-Democrata, do qual Marx fazia parte, e a lassalliana Associação Geral dos Trabalhadores Alemães. Como a posição lassalliana se caracterizava pela “credulidade servil no Estado”, a ênfase de Marx ao longo do texto é criticar essa posição:

Apesar de toda sua estridência democrática, o programa está totalmente infestado da credulidade servil no Estado que caracteriza a seita lassalliana, ou, o que não é melhor, da superstição democrática, ou, antes, consiste num arranjo entre esses dois tipos de superstição, ambos igualmente distantes do socialismo (Marx, 2012, p. 46).

Marx (2012) critica a relação com o Estado que o programa indica para a educação na formulação de uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Como já ressaltado, Marx defende uma educação pública, financiada pelo Estado, mas livre de sua influência quanto ao conteúdo e funcionamento das instituições educacionais. Nesse sentido, em passagem já citada anteriormente, ele critica a proposta de programa, influenciada pela posição lassalliana:

Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola. No Império prussiano-alemão (e não se escapa da questão com o cômodo subterfúgio de que se trata de um “Estado futuro”; já vimos no que este consiste), é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa (Marx, 2012, p. 45-46).

Marx também critica a relação que o programa propõe entre o Estado e as sociedades cooperativas dos trabalhadores. Segundo ele, a formulação do programa submete as

cooperativas à iniciativa do Estado: “É algo digno da presunção de Lassalle imaginar que, por meio de subvenção estatal, seja possível construir uma nova sociedade da mesma forma que se constrói uma nova ferrovia” (Marx, 2012, p. 40). Ao passo que Marx considera que as cooperativas só teriam valor se fossem independentes do Estado:

O fato de que os trabalhadores queiram criar as condições da produção coletiva em escala social e, de início, em seu próprio país, portanto, em escala nacional, significa apenas que eles trabalham para subverter as atuais condições de produção e não têm nenhuma relação com a fundação de sociedades cooperativas subvencionadas pelo Estado! No que diz respeito às atuais sociedades cooperativas, elas só têm valor na medida em que são criações dos trabalhadores e independentes, não sendo protegidas nem pelos governos nem pelos burgueses (Marx, 2012, p. 41).

Apesar dessa posição fortemente antiestatal, Marx não deixa de afirmar que a transição do capitalismo ao comunismo necessita de um Estado: “entre a sociedade capitalista e a comunista, situa-se o período da transformação revolucionária de uma na outra. A ele corresponde também um período político de transição, cujo Estado não pode ser senão a *ditadura revolucionária do proletariado*” (Marx, 2012, p. 43).

Ao avaliar essas posições da *Crítica do Programa de Gotha* juntamente com as expostas em *A guerra civil na França*, pode-se concluir que a posição de Marx busca: preservar a autonomia e a iniciativa da classe trabalhadora na sua luta emancipatória; criticar a incapacidade do Estado em resolver as demandas sociais e econômicas da classe trabalhadora e do povo; e apontar um caminho de verdadeira emancipação após uma revolução proletária vitoriosa.

Para preservar a autonomia e a iniciativa da classe trabalhadora na luta pela emancipação, Marx propõe total independência do Estado, seja nas cooperativas ou na educação. O financiamento estatal pode ser utilizado, bem como as leis que protegem parcialmente os trabalhadores, mas não se pode permitir que o Estado se torne o controlador das cooperativas. Da mesma forma, o funcionamento e o conteúdo ministrado nas instituições educativas devem ser decididos sem a interferência do Estado.

Para criticar a incapacidade do Estado em resolver as demandas sociais e econômicas da classe trabalhadora e do povo, Marx reitera sua caracterização do Estado como Estado burguês, como já mencionado: uma “força pública organizada para a escravização social”, “máquina do despotismo de classe” (Marx, 2011, p. 55). Marx aponta que não é do interesse do Estado atender às necessidades da sociedade como um todo, mas sim assegurar a dominação política e econômica da burguesia. Não faz sentido, portanto, esperar que a resolução das demandas sociais venha do Estado, o que só poderá ocorrer com uma revolução proletária vitoriosa.

Para apontar um caminho de verdadeira emancipação após uma revolução proletária vitoriosa, Marx propõe que o Estado burguês deve ser destruído, pois não pode ser simplesmente tomado. Deve ser substituído por uma nova forma de Estado, a ditadura revolucionária do proletariado, um Estado em vias de desaparecimento, cuja forma política foi descoberta pela Comuna de Paris em suas medidas para a produção (com a expropriação dos proprietários e a gestão operária da produção), para a defesa nacional e segurança pública (com a formação de milícias populares), para os cargos políticos e jurídicos (eleitos, revogáveis e remunerados com o salário de um operário) e para a educação (com o fim da influência da Igreja e do Estado sobre o ensino).

Esses três pontos principais da posição marxiana sobre o Estado, presentes em *A guerra civil na França* e na *Crítica do Programa de Gotha*, não contradizem a maior parte das passagens sobre o Estado presentes nos outros textos que estudamos. As únicas posições que podemos considerar superadas por Marx após a Comuna de Paris são as que tratam da revolução como uma tomada do Estado pela classe trabalhadora, sem um processo de destruição e reconstrução nos seus próprios termos, presentes no *Manifesto Comunista* e nas *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões*, como já abordamos.

Por fim, merece breve menção a questão da democracia. Como já citado, na *Crítica do Programa de Gotha*, Marx (2012) ataca a “superstição democrática” da posição lassalliana, que acompanharia a credulidade desta no Estado (p. 46).

Em *A guerra civil na França*, Marx (2011) descreve o sufrágio universal naquele país como o direito de escolher quem irá trair o povo:

Em lugar de escolher uma vez a cada três ou seis anos quais os membros da classe dominante que irão atraiçoar [*misrepresent*] o povo no Parlamento, o sufrágio universal serviria ao povo, constituído em comunas, do mesmo modo que o sufrágio individual serve ao empregador na escolha de operários e administradores para seu negócio (Marx, 2011, p. 58).

Como já citamos, no *Manifesto* a conquista da democracia só acontece com a elevação do proletariado à classe dominante: “a primeira fase da revolução operária é a elevação do proletariado à classe dominante, a conquista da democracia” (Marx; Engels, 2010, p. 57). E em *A guerra civil na França*, é a Comuna de Paris que também representa o advento da democracia: “A Comuna dotou a República de uma base de instituições realmente democráticas” (Marx, 2011, p. 60).

Portanto, no conjunto dos textos, a democracia é vista como algo meramente formal, ausente na vida da sociedade civil sob o domínio da burguesia, corroborando a crítica do

Estado e da política presente nos textos. A democracia real só seria possível com a tomada do poder pelo proletariado.

4.4 Política, Estado e proletariado

No *Manifesto Comunista*, Marx e Engels (2010) opõem o proletariado ao Estado e à política burgueses:

De todas as classes que hoje em dia se opõem à burguesia, só o proletariado é uma classe verdadeiramente revolucionária. As outras classes degeneram e perecem com o desenvolvimento da grande indústria; o proletariado, pelo contrário, é seu produto mais autêntico (Marx; Engels, 2010, p. 49).

Esse papel revolucionário que o proletariado é chamado a cumprir no âmbito político e social deriva de sua posição na produção, que o opõe à burguesia, classe dominante na sociedade capitalista:

A condição essencial para a existência e supremacia da classe burguesa é a acumulação da riqueza nas mãos de particulares, a formação e o crescimento do capital; a condição de existência do capital é o trabalho assalariado. Este baseia-se exclusivamente na concorrência dos operários entre si. O progresso da indústria, de que a burguesia é agente passivo e involuntário, substitui o isolamento dos operários, resultante da competição, por sua união revolucionária resultante da associação. Assim, o desenvolvimento da grande indústria retira dos pés da burguesia a própria base sobre a qual ela assentou o seu regime de produção e de apropriação dos produtos. A burguesia produz, sobretudo, seus próprios coveiros. Seu declínio e a vitória do proletariado são igualmente inevitáveis (Marx; Engels, 2010, p. 51).

Mas, assim como a burguesia passou por um longo processo até sua dominação política, o caminho do proletariado também é tortuoso. Como Marx e Engels (2010) explicam no *Manifesto*, o confronto entre o proletariado e a burguesia se inicia com o confronto entre indivíduos e se desenvolve para formas mais coletivas:

[...] os choques individuais entre o operário singular e o burguês singular tomam cada vez mais o caráter de confrontos entre duas classes. Os operários começam a formar coalizões contra os burgueses e atuam em comum na defesa de seus salários; chegam a fundar associações permanentes a fim de se precaverem de insurreições eventuais. Aqui e ali a luta irrompe em motim.

De tempos em tempos os operários triunfam, mas é um triunfo efêmero. O verdadeiro resultado de suas lutas não é o êxito imediato, mas a união cada vez mais ampla dos trabalhadores. Esta união é facilitada pelo crescimento dos meios de comunicação criados pela grande indústria e que permitem o contato entre operários de diferentes localidades. Basta, porém, este contato para concentrar as numerosas lutas locais, que têm o mesmo caráter em toda parte, em uma luta nacional, uma luta de classes. Mas toda luta de classes é uma luta política (Marx; Engels, 2010, p. 48).

Nas *Instruções*, Marx (2008) também aborda essas associações, neste texto denominadas “União de Ofícios” (hoje equivalentes aos sindicatos). Essas são um primeiro passo na organização coletiva do proletariado:

As Uniões de Ofícios [*Trades' Unions*] nasceram das tentativas espontâneas de operários para remover ou, pelo menos, controlar essa concorrência, a fim de conquistar termos de contrato tais que os pudessem elevar, pelo menos, acima da condição de meros escravos. O objectivo imediato das Uniões de Ofícios estava, por conseguinte, confinado às necessidades de todos os dias, aos expedientes para obstrução das incessantes usurpações do capital, numa palavra, a questões de salários e tempo de trabalho. Esta actividade das Uniões de Ofícios não é só legítima, é necessária. Não pode ser dispensada enquanto o presente sistema de produção durar. Pelo contrário, terá de ser generalizada pela formação e combinação de Uniões de Ofícios por todos os países (Marx, 2008, n. p.).

Um tema semelhante ao das associações são as cooperativas, abordado nas *Instruções e na Crítica do Programa de Gotha*. Marx (2012) afirma que as cooperativas têm sua importância na luta por outra sociedade, contanto que sejam independentes dos governos e dos burgueses, mas são incapazes de, sozinhas, transformarem a sociedade, para o que seriam necessárias “mudanças sociais gerais, mudanças das condições gerais da sociedade” (Marx, 2012, p. 41):

(a) Reconhecemos o movimento cooperativo como uma das forças transformadoras da sociedade presente baseada em antagonismo de classes. O seu grande mérito é o de mostrar praticamente que o presente sistema, pauperizador e despótico, de *subordinação do trabalho* ao capital pode ser superado pelo sistema republicano e beneficente de *associação de produtores livres e iguais*.

(b) Restringido, contudo, às formas anãs, em que escravos assalariados individuais o podem elaborar pelos seus esforços privados, o sistema cooperativo nunca transformará a sociedade capitalista. Para converter a produção social num sistema amplo e harmonioso de trabalho livre e cooperativo são requeridas *mudanças sociais gerais, mudanças das condições gerais da sociedade*, que nunca serão realizadas a não ser pela transferência das forças organizadas da sociedade, a saber: o poder do Estado de capitalistas e proprietários fundiários para os próprios produtores (Marx, 2008, n. p.).

Mas, sobre as associações, especificamente, Marx explica que podem se desenvolver para uma atuação mais política, e não somente vinculadas às lutas imediatas por questões trabalhistas, como salário e condições de trabalho:

Demasiado exclusivamente viradas para as lutas locais e imediatas com o capital, as Uniões de Ofícios ainda não compreenderam completamente o seu poder de agir contra o próprio sistema de escravatura assalariada. Por consequência, elas mantiveram-se demasiado afastadas dos movimentos sociais e políticos gerais. No entanto, ultimamente, elas parecem ter acordado para algum sentido da sua grande missão histórica, como se depreende, por exemplo, da sua participação, em Inglaterra, no recente movimento político, das perspectivas alargadas sobre a sua função nos Estados Unidos, e da seguinte resolução aprovada na recente grande Conferência de Delegados dos Ofícios em Sheffield:

“Que esta Conferência, apreciando plenamente os esforços feitos pela Associação Internacional para unir num vínculo comum de fraternidade os operários de todos os países, recomende o mais seriamente, às várias sociedades aqui representadas, a conveniência de se tornarem filiadas daquele corpo, crendo que isso é essencial ao progresso e prosperidade de toda a comunidade trabalhadora” (Marx, 2008, n. p.).

E ele termina por propor que as associações participem de todo o movimento social e político que tenda à emancipação:

À parte os seus propósitos originais, elas têm agora de aprender a agir deliberadamente como centros organizadores da classe operária no amplo interesse da sua *completa emancipação*. Têm de ajudar todo o movimento social e político que tende para essa direcção. Considerando-se a si próprias e agindo como campeãs e representantes de toda a classe operária, elas não podem deixar de recrutar para as suas fileiras os homens ainda não associados [*non-society men*]. Têm de olhar cuidadosamente pelos interesses dos ofícios mais mal pagos, tais como os trabalhadores agrícolas, tornados impotentes [*powerless*] por circunstâncias excepcionais. Têm de convencer o mundo inteiro de que os seus esforços, longe de serem estreitos e egoístas, apontam para a emancipação de milhões de espezinhados (Marx, 2008, n. p.).

Portanto, a organização política do proletariado é vista como inerente à luta de classes, positiva e necessária¹². No *Manifesto*, Marx e Engels (2010) descrevem também como os trabalhadores começam a formar seus partidos políticos, além de suas associações. O início desse processo, segundo os autores, ocorre durante as lutas da burguesia contra a aristocracia e entre as próprias frações da classe burguesa, nas quais a burguesia lança mão do proletariado e fornece aos trabalhadores elementos de educação política:

Em geral, os choques que se produzem na velha sociedade favorecem de diversos modos o desenvolvimento do proletariado. A burguesia vive em luta permanente; primeiro, contra a aristocracia; depois, contra as frações da própria burguesia cujos interesses se encontram em conflito com os progressos da indústria; e sempre contra a burguesia dos países estrangeiros. Em todas estas lutas, vê-se forçada a apelar para o proletariado, a recorrer a sua ajuda e desta forma arrastá-lo para o movimento político. A burguesia fornece aos proletários os elementos de sua própria educação política, isto é, armas contra ela própria (Marx; Engels, 2010, p. 48).

Além disso, frações da classe dominante são arruinadas financeiramente com o progresso da indústria e passam a fazer parte do proletariado (ou correm esse risco), trazendo também “numerosos elementos de educação” (Marx; Engels, 2010, p. 49) para a classe trabalhadora.

Além da formação política adquirida na luta de classes, que prepara o proletariado, os partidos proletários e comunistas também influenciam a atuação política da classe produtora. Como explicado no *Manifesto*, os comunistas buscam fazer prevalecer os interesses gerais da classe trabalhadora no movimento, independentemente da nacionalidade e da categoria a que pertencem. Segundo Marx e Engels (2010), o objetivo imediato dos comunistas é o mesmo

¹² Marx e Engels (2010) criticam veementemente os socialistas que querem negar a participação do proletariado na política. Na parte III do *Manifesto*, denunciam o “socialismo conservador ou burguês” que “procura fazer com que os operários se afastem de qualquer movimento revolucionário, demonstrando-lhes que não será tal ou qual mudança política, mas somente uma transformação das condições de vida material e das relações econômicas, que poderá ser proveitosa para eles” (Marx; Engels, 2010, p. 65). Neste ponto a crítica que vem a seguir, ao socialismo e o comunismo crítico-utópicos, é semelhante: “rejeitam, portanto, toda ação política e, sobretudo, toda ação revolucionária; procuram atingir seu objetivo por meios pacíficos e tentam abrir um caminho ao novo evangelho social pela força do exemplo, com experiências em pequena escala e que naturalmente sempre fracassam” (Marx; Engels, 2010, p. 67).

que o dos outros partidos proletários, diferenciando-se pela clareza com que entendem a luta em que participam e pela defesa do ponto de vista internacional da classe trabalhadora:

Os comunistas se distinguem dos outros partidos operários somente em dois pontos: 1) Nas diversas lutas nacionais dos proletários, destacam e fazem prevalecer os interesses comuns do proletariado, independentemente da nacionalidade; 2) Nas diferentes fases de desenvolvimentos por que passa a luta entre proletários e burgueses, representam, sempre e em toda parte, os interesses do movimento em seu conjunto.

Na prática, os comunistas constituem a fração mais resoluta dos partidos operários de cada país, a fração que impulsiona as demais; teoricamente têm sobre o resto do proletariado a vantagem de uma compreensão nítida das condições, do curso e dos fins gerais do movimento proletário.

O objetivo imediato dos comunistas é o mesmo que o de todos os demais partidos proletários: constituição do proletariado em classe, derrubada da supremacia burguesa, conquista do poder político pelo proletariado (Marx; Engels, 2010, p. 51).

No texto sobre *A guerra civil na França*, Marx (2011) trata a Associação Internacional dos Trabalhadores de maneira semelhante, como sendo formada pelos trabalhadores mais avançados, que participam da luta como parte do proletariado:

Na realidade, nossa Associação não é mais do que o vínculo internacional entre os trabalhadores mais avançados nos diversos países do mundo civilizado. Onde quer que a luta de classes ganhe alguma consistência, seja qual for a configuração e as condições sob as quais ela se dê, é um fato natural que os membros de nossa Associação apareçam no primeiro plano (Marx, 2011, p. 78).

Isto evidencia novamente que as organizações e partidos comunistas cumprem um papel educativo no interior da classe trabalhadora. Os partidos e organizações são formados pela parte da classe trabalhadora que tem clareza sobre os meios e fins da luta proletária e que, no exercício da própria luta, contribuem para a transformação da consciência do restante da classe em favor da perspectiva revolucionária e comunista.

Uma tarefa crucial para o proletariado para a qual Marx aposta na atuação dos partidos comunistas é a coordenação entre trabalhadores de diferentes países. Além de diversas passagens do *Manifesto*, este tema também aparece nas *Instruções*, em *A guerra civil na França* e na *Crítica do Programa de Gotha*. Na *Crítica do Programa de Gotha* ele se posiciona contra a estreiteza de Lassalle no tratamento do tema: “Lassalle, ao contrário do *Manifesto Comunista* e de todo o socialismo anterior, concebeu o movimento dos trabalhadores sob a mais estreita ótica nacional” (Marx, 2012, p. 36). E lembra logo a seguir que a forma da luta pode ser nacional, mas o conteúdo da luta proletária é sempre internacional:

É evidente que, para poder lutar em geral, a classe trabalhadora tem de se organizar internamente como classe, e a esfera nacional é o terreno imediato de sua luta. Nesse sentido, sua luta de classe é nacional, não segundo o conteúdo, mas, como diz o *Manifesto Comunista*, “segundo a forma” (Marx, 2012, p. 36).

Nas *Instruções*, Marx (2008) explica que essa atuação internacionalista do proletariado visa, em primeiro lugar, proteger as greves e mobilizações da utilização de trabalhadores estrangeiros para substituir a força de trabalho que paralisou as atividades: “contrariar as intrigas dos capitalistas sempre prontos, em casos de greves e lockouts, a abusarem do operário estrangeiro como ferramenta contra o operário nativo é uma das particulares funções que a nossa Sociedade tem, até agora, desempenhado com sucesso” (Marx, 2008, n. p.).

Já em *A guerra civil na França*, que trata de um momento agudo da luta de classes, o internacionalismo aparece como uma resposta ao imperialismo da burguesia. Este imperialismo é denunciado como o desenvolvimento último do domínio da burguesia e ferramenta para enganar a classe trabalhadora e o povo em guerras fraudulentas, travadas entre diferentes governos nacionais, mas com o objetivo principal de derrotar o proletariado (Marx, 2011). Frente a isso, Marx (2011) afirma que a Comuna de Paris foi um exemplo de atuação internacionalista, “anexando à França os trabalhadores do mundo inteiro”:

se a Comuna era a verdadeira representante de todos os elementos saudáveis da sociedade francesa e, portanto, o verdadeiro governo nacional, ela era, ao mesmo tempo, como governo operário e paladino audaz da emancipação do trabalho, um governo enfaticamente internacional. Sob a mira do mesmo exército prussiano que havia anexado à Alemanha duas províncias francesas, a Comuna anexou à França os trabalhadores do mundo inteiro (Marx, 2011, p. 63).

Marx e Engels (2010) também descrevem a atitude dos comunistas em relação ao conjunto dos partidos de cada país, resumindo que “os comunistas apoiam em toda parte qualquer movimento revolucionário contra a ordem social e política existente” e “colocam em destaque, como questão fundamental, a questão da propriedade, qualquer que seja a forma, mais ou menos desenvolvida, de que esta se revista” (Marx; Engels, 2010, p. 69). E completam que os comunistas trabalham “pela união e pelo entendimento dos partidos democráticos de todos os países” (Marx; Engels, 2010, p. 69).

Todas essas formas de luta e organização do proletariado devem estar a serviço da luta pela revolução e pelo comunismo. Como Marx e Engels (2010) explicam no *Manifesto*, a revolução é a “derrubada violenta de toda ordem social existente”:

Os comunistas se recusam a dissimular suas opiniões e seus fins. Proclamam abertamente que seus objetivos só podem ser alcançados pela derrubada violenta de toda a ordem social existente. Que as classes dominantes tremam à ideia de uma revolução comunista! Nela os proletários nada têm a perder e a não ser os seus grilhões. Têm um mundo a ganhar.

PROLETÁRIOS DE TODOS OS PAÍSES, UNI-VOS (Marx; Engels, 2010, p. 69)!

Talvez por essa violência inerente à revolução e, certamente, pela busca de independência em relação ao Estado burguês, Marx defende o armamento do proletariado e do povo em geral. Nas *Instruções* ele explica que há também um motivo ligado à produção e ao desperdício de recursos:

(a) A influência deletéria de grandes exércitos permanentes sobre a *produção* tem sido suficientemente exposta em congressos da classe média de todas as denominações, em congressos de paz, congressos económicos, congressos estatísticos, congressos filantrópicos, congressos sociológicos. Pensamos, por consequência, completamente supérfluo alargarmo-nos sobre este ponto.

(b) Propomos o armamento geral do povo e a sua instrução geral no uso das armas.

(c) Aceitamos como uma necessidade transitória pequenos exércitos permanentes para formarem escolas para os oficiais das milícias; todo o cidadão masculino sirva nestes exércitos, por um tempo muito limitado (Marx, 2008, n. p.).

Explicando a nova forma de Estado fundada pela Comuna de Paris, Marx (2011) menciona como uma das primeiras tarefas a substituição do exército permanente por milícias populares:

No singelo esboço de organização nacional que a Comuna não teve tempo de desenvolver, consta claramente que a Comuna deveria ser a forma política até mesmo das menores aldeias do país e que nos distritos rurais o exército permanente deveria ser substituído por uma milícia popular, com um tempo de serviço extremamente curto (Marx, 2011, p. 57).

O reconhecimento da violência como parte da luta social e política leva Marx a criticar o Comitê Central, que dirigia as ações da Comuna de Paris, por não ter marchado sobre Versalhes após o início da guerra civil e por não ter posto fim ao principal polo organizador da reação contra a Comuna:

Em sua relutância em continuar a guerra civil iniciada por Thiers e sua investida impetuosa contra Montmartre, o Comitê Central cometeu, aí, um erro decisivo ao não marchar imediatamente sobre Versalhes, então completamente indefesa, pondo assim um fim às conspirações de Thiers e seus “rurais” (Marx, 2011, p. 52).

Mas a tomada violenta do poder pelos trabalhadores é somente o início da transformação da sociedade capitalista em uma sociedade emancipada, que se resolve não no plano militar ou político, mas no plano econômico:

A dominação política dos produtores não pode coexistir com a perpetuação de sua escravidão social. A Comuna, portanto, devia servir como alavanca para desarraigar o fundamento econômico sobre o qual descansa a existência das classes e, por conseguinte, da dominação de classe. Com o trabalho emancipado, todo homem se converte em trabalhador e o trabalho produtivo deixa de ser um atributo de classe (Marx, 2011, p. 59).

É esse longo processo que levará a política e o Estado ao fim de sua existência, junto com o fim das classes sociais. Como Marx (2012) explica em passagem da *Crítica do Programa de Gotha*:

Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!” (Marx, 2012, p. 33).

Com o desenvolvimento econômico liberado das determinações da propriedade privada, a riqueza pode ser produzida e socializada livremente, levando a um cenário em que a política e o Estado não são mais necessários, e as funções estatais tornam-se mera gestão democrática dos produtores, sem uma hierarquia de poder (Marx, 2011).

5 RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA

Como já destacamos anteriormente, há diversas passagens sobre a educação do início ao fim da obra de Marx, mas, em geral, são trechos curtos nos quais o autor não faz uma sistematização ou exposição detalhada sobre o tema. Mesmo que a política seja tema extremamente presente na obra marxiana, tanto em frequência quanto em profundidade, as interseções entre a educação e a política são escassas. A relação entre educação e política, portanto, é uma questão pouco abordada no pensamento marxiano. Embasando-nos no que sabemos sobre cada tema e, especialmente, nas interseções desenvolvidas por Marx, cabe apontar as possíveis relações entre política e educação.

5.1 Algumas aproximações entre educação e política

O ponto principal de semelhança entre a posição marxiana sobre a educação e a política é o entendimento de que ambas as atividades buscam modificar a consciência dos indivíduos de variadas maneiras. São parte de um grupo heterogêneo de atividades que formam e transformam a consciência na sociedade, como a religião, a filosofia, a imprensa, o direito e a atividade intelectual em geral — atividades que poderíamos considerar como indiretamente educativas, segundo Marx, e das quais não buscamos tratar nesta pesquisa.

A educação é essencial para a humanidade, pois transmite os conhecimentos para o trabalho e as normas sociais e culturais de uma sociedade. O trabalho, atividade fundamental da existência humana, necessita da educação para acontecer. Cada geração precisa ensinar aos novos elementos os conhecimentos necessários para suas formas de produção. Esses conhecimentos transmitem, em primeiro lugar, a maneira daquela sociedade de produzir e reproduzir os bens mais básicos para a sobrevivência, como alimentos, vestimentas e moradias. Com a expansão e diversificação das atividades de produção, a educação torna-se também mais complexa. Com o surgimento da divisão do trabalho e de diferentes ofícios e classes, a educação também se torna estratificada, especializada e ocorre em diversos tipos de instituição, mais ou menos formais, como a família, os espaços religiosos, as oficinas ou as escolas.

Na sociedade capitalista, a educação formal é responsável pela formação de indivíduos aptos aos postos de trabalho oferecidos pelos capitalistas e concordantes com a exploração de sua força de trabalho. A criação de instituições educacionais para o conjunto do povo é uma conquista da luta social contra o embrutecimento imposto pelo modo de

produção capitalista, especialmente pelo trabalho nas fábricas. Os escritos de Marx focam-se quase exclusivamente nas escolas e instituições formais ao tratar da educação. Para ele, assim como a educação formal pode ser perfeitamente alinhada aos interesses da classe capitalista, formando indivíduos limitados, parciais e submissos aos interesses políticos da classe dominante, ela também pode ser transformada em favor dos trabalhadores — ainda que não totalmente. Essa transformação só pode ser completada com uma transformação social mais ampla, possibilitada pela tomada do poder político pelos trabalhadores.

Ainda que a transformação da educação dentro da sociedade capitalista seja incompleta, ela é capaz de produzir indivíduos menos parcializados. A formação de trabalhadores mais multifacetados possibilita que sejam menos dependentes de um único ramo da produção capitalista e capazes de desempenhar diferentes papéis na produção. Essa maior autonomia é um fator que dá poder à classe trabalhadora na luta de classes contra a burguesia. Entretanto, a busca por uma melhor educação pelo proletariado choca-se imediatamente com os interesses dos capitalistas de ampliarem o domínio do mais-trabalho. Esse é um aspecto que também aproxima a educação da política, já que, assim como a política é ferramenta por excelência da luta entre as classes pelo poder, a busca por uma melhor formação humana e técnica pela classe dos produtores torna-se imediatamente assunto decisivo da luta de classes:

A desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente da eliminação ou redução dos custos de aprendizagem, implica imediatamente uma maior valorização do capital, pois tudo o que encurta o tempo de trabalho necessário para a reprodução da força de trabalho estende, ao mesmo tempo, os domínios do mais-trabalho (Marx, 2013, p. 528).

Marx afirma que o fator principal para a formação das ideias dos indivíduos sobre a sociedade são as próprias relações de produção e reprodução social em que estão inseridos. O proletário tende a naturalizar sua condição de escravo assalariado, sua despossessão frente ao capitalista que possui os meios de produção necessários à vida. Além da existência material como principal formadora dessas ideias, Marx aponta outros fatores — como a religião, a política, a imprensa, a filosofia etc., como já mencionado — que podem obstaculizar ou contribuir com determinada perspectiva colocada pela educação formal. Sendo um dos fatores para a formação das ideias, a educação pode contribuir mais ou menos para transmitir ideias de emancipação para a classe trabalhadora e o povo. Porém, veremos à frente que Marx não defende uma educação formal que transmita a perspectiva política da classe trabalhadora.

Por sua vez, a política também tem a transformação das consciências como uma de suas funções, ainda que não a principal. Marx enfatiza como função principal da política a dominação de uma classe sobre outra. A política é, portanto, o exercício do poder. A política burguesa entrelaça-se com o Estado burguês e com as leis burguesas, nas obras marxianas, e juntos cumprem o papel de manter a dominação da burguesia por meio de instituições como exército, polícia, imprensa, poder judiciário, parlamento e executivo, que dividem tarefas no uso da força e da palavra. Nesse domínio, a política burguesa caracteriza-se principalmente pela tentativa de enganar o povo e amedrontá-lo. Há, portanto, uma constante batalha da burguesia por formar a consciência do proletariado e das outras classes em seu favor.

A política do proletariado revolucionário também envolve diversos elementos, entre eles a busca por transformar a consciência de sua própria classe e das demais classes a seu favor e contra a burguesia. Para isso, o proletariado utiliza tanto a disseminação mais ou menos pacífica de suas ideias quanto medidas de força, como movimentos e greves, até insurreições e a disputa armada da sociedade.

Ao sintetizarmos no capítulo seguinte a posição de Marx sobre a política revolucionária do proletariado, destacamos três características principais: preservar a autonomia e a iniciativa da classe trabalhadora na sua luta emancipatória; criticar a incapacidade do Estado em resolver as demandas sociais e econômicas da classe trabalhadora e do povo; e apontar um caminho de verdadeira emancipação após uma revolução proletária vitoriosa. Ainda que em nenhuma dessas tarefas centrais da política revolucionária a educação cumpra um papel indispensável, em todas ela pode auxiliar. A formação de indivíduos multilaterais, com conhecimento científico da realidade, formados em instituições livres da influência do Estado, da Igreja e dos governos, como Marx propõe para a educação, certamente ajuda nas tarefas de elevação da consciência e organização da classe trabalhadora. Não à toa Marx faz uma analogia comparando o desmantelamento do exército permanente e da polícia pela Comuna de Paris de 1871 com o fim da influência da Igreja sobre a educação e a sociedade em geral, sendo as primeiras representantes da força física de repressão e a Igreja a “força espiritual de repressão” (Marx, 2011, p. 57).

Marx e Engels (2010, p. 48) descrevem o avanço da consciência revolucionária do proletariado como um processo de “educação política”. Essa expressão é uma das poucas passagens em que Marx aborda explicitamente uma interseção entre educação e política, destacando a transformação da consciência, característica comum aos temas mencionados no início deste capítulo. O movimento, que parte do conflito entre o indivíduo proletário e o indivíduo burguês até a formação de associações e partidos pelo proletariado, que se organiza

cada vez mais para uma luta revolucionária e violenta contra a burguesia, é tratado por Marx e Engels no *Manifesto* como um movimento de educação política. A ideia de que o poder burguês pode e deve ser derrubado não é imediatamente assumida por toda a classe trabalhadora: deve ser ensinada e aprendida.

Nesse processo de desenvolvimento e aprendizado político da classe, o proletariado tem suas organizações políticas, como o partido comunista e a Associação Internacional, como instâncias fundamentais. Marx descreve essas organizações como a parte mais resoluta e consciente do proletariado; que já entende, desde o início, o objetivo final da consciência da classe revolucionária. Em certo sentido, podemos entender o partido comunista como um educador da classe trabalhadora no pensamento marxiano. Isso ajuda a explicar por que Marx não considera a escola como um espaço para a educação política, já que em sua época havia um intenso movimento operário e um crescimento das ideias, organizações e partidos comunistas¹³.

5.2 Diferenças entre educação e política

Abordar as diferenças entre os dois campos pode ajudar a compreender a relação entre eles. Algumas dessas diferenças já foram mencionadas. A educação tem como única função a transformação das consciências, seja no sentido do aprendizado de um conhecimento técnico, voltado ao trabalho, seja na modificação das ideias que os seres humanos têm de si e do mundo. Enquanto isso, a política tem essa função apenas como um de seus aspectos, definindo-se prioritariamente como o exercício da dominação sobre outra classe; no caso da política burguesa, por exemplo, engloba também a organização do Estado e o controle de instituições que não tratam prioritariamente das ideias e consciências, como o exército e a polícia.

Para entender as diferenças entre educação e política, é útil compreender o papel de ambas frente ao objetivo último da luta social segundo Marx: a emancipação humana. A emancipação humana é o processo pelo qual o ser humano torna-se livre e pode realizar-se plenamente. No pensamento marxiano, a liberdade não é um conceito abstrato desvinculado das condições objetivas, mas sim uma realização concreta, que exige, portanto, condições materiais que a viabilizem. O proletário só é livre para escolher por qual patrão será

¹³ Para ilustrar brevemente esta diferença entre a época de Marx e a nossa, consideremos o *Manifesto*, que diz de um espectro comunista rondando a Europa (Marx; Engels, 2010, p. 39), e o feito da Comuna de Paris, inspirada nos ideais de emancipação da classe trabalhadora, entre eles o comunismo como formulado por Marx e Engels (Marx, 2011).

explorado, controlado e oprimido — condição que define suas possibilidades de realização pessoal e, conseqüentemente, sua liberdade. Por isso, para Marx, a condição da maioria do povo trabalhador é a de escravidão assalariada: uma liberdade bastante limitada. Contudo, com a ascensão do modo de produção capitalista, a humanidade organizou, pela primeira vez, forças produtivas capazes de prover a todos uma vida de abundância, proporcionando, de fato, a liberdade. A realização dessa possibilidade é impedida pela classe dominante de nosso tempo, a burguesia, que condiciona a produção social à reprodução do capital e não à satisfação das necessidades humanas. Por isso, para alcançar a emancipação humana, é preciso que a sociedade passe por uma revolução, na qual os trabalhadores tomam o poder político da burguesia e desenvolvem as forças produtivas, conduzindo ao fim das classes, do Estado e da política (Marx; Engels, 2010).

As forças produtivas compreendem as máquinas, indústrias, infraestrutura, técnicas, desenvolvimento científico etc., mas também os trabalhadores que produzem e se apropriam do conhecimento científico que eleva as forças produtivas da sociedade. Portanto, quanto mais educado um povo e quanto mais desenvolvidas as técnicas de produção, mais próximo está economicamente da emancipação humana. Porém, mesmo em um estágio relativamente avançado do desenvolvimento das forças produtivas, a emancipação humana requer uma revolução — um ato político (Marx, 2010c, p. 52) — que dê início ao processo, impeça retrocessos promovidos pela burguesia e liberte os frutos da produção social das amarras da reprodução do capital (Marx; Engels, 2010). Assim, política e economia têm uma relação de interdependência no pensamento marxiano.

Algo semelhante ocorre com o aspecto político da emancipação humana. Sem uma indústria desenvolvida, sem uma classe trabalhadora forte e numerosa, não é sequer possível colocar a questão da revolução proletária e da emancipação humana (Marx; Engels, 2010). O aspecto político da revolução depende, portanto, do econômico.

Feitas essas distinções, podemos concluir que, no pensamento marxiano, a educação formal tem um papel fundamentalmente econômico para a emancipação humana. Marx não defendia uma função diretamente política para a educação formal. Sua função política indireta é cumprida na medida em que ela cumpre sua função econômica direta.

Marx não negava o papel da educação formal na formação da consciência política ou no avanço da organização da classe trabalhadora, mas pela menor ênfase que ele confere à questão, entende-se que isso era secundário para ele.

Embora Marx não compare diretamente educação e política, sua abordagem deixa claro que a política ocupa lugar de maior destaque na luta emancipatória do proletariado.

Vimos anteriormente como tanto a educação quanto a política são subordinadas, em diversos sentidos, às relações de produção. Porém, é preciso notar que a educação se subordina não só às relações de produção, mas também à própria política. Em passagem de *O Capital* essa relação fica nítida. No parágrafo em que Marx (2013) explicita o papel revolucionário da indústria moderna nas formas de produção — cuja base técnica é revolucionária, ao contrário dos modos anteriores, essencialmente conservadores (p. 679-681) —, ele destaca os efeitos negativos dessa transformação sobre os trabalhadores, pois a indústria moderna “reproduz, em sua forma capitalista, a velha divisão do trabalho com suas particularidades ossificadas” e essa contradição “suprime toda tranquilidade, solidez e segurança na condição de vida do trabalhador, a quem ela ameaça constantemente com privar-lhe, juntamente com o meio de trabalho, de seu meio de subsistência” (p. 681). Em seguida, aponta o potencial dessa nova forma de produção para o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, já que “agora a variação do trabalho impõe-se apenas como lei natural avassaladora”, tornando-se “questão de vida ou morte a necessidade de reconhecer como lei social geral da produção a mudança dos trabalhos e, conseqüentemente, a maior polivalência possível dos trabalhadores”, buscando “a substituição do indivíduo parcial, mero portador de uma função social de detalhe, pelo indivíduo plenamente desenvolvido, para o qual as diversas funções sociais são modos alternantes de atividade” (p. 681-682). Essa revolução na formação dos indivíduos havia começado, segundo Marx, com as escolas politécnicas, agrônômicas e profissionalizantes, mas não seria possível concluir esse processo sem uma mudança política. Assim, ele conclui o parágrafo:

Se a legislação fabril, essa primeira concessão penosamente arrancada ao capital, não vai além de conjugar o ensino fundamental com o trabalho fabril, não resta dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe trabalhadora garantirá ao ensino teórico e prático da tecnologia seu devido lugar nas escolas operárias. Mas tampouco resta dúvida de que a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores que lhe correspondem encontram-se na mais diametral contradição com tais fermentos revolucionários e sua meta: a superação da antiga divisão do trabalho. O desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção constitui, todavia, o único caminho histórico de sua dissolução e reconfiguração. A sentença “*ne sutor ultra crepidam!*” [sapateiro, não vá além de tuas sandálias!], que é o “*nec plus ultra*” [limite insuperável] da sabedoria artesanal, tornou-se uma tremenda asneira depois que o relojoeiro Watt inventou a máquina a vapor, o barbeiro Arkwright, o tear contínuo, e o joalheiro Fulton, o navio a vapor (Marx, 2013, p. 682-683).

É a conquista do poder político pela classe trabalhadora que pode garantir a conclusão da transformação da educação. Caso contrário, o horizonte são as poucas reformas burguesas na educação, como as cláusulas educacionais da legislação fabril. Sem a ruptura realizada pela política, “a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores

que lhe correspondem” impedem os fermentos revolucionários gerados pelo próprio modo de produção capitalista. Mesmo antes da tomada do poder político, entretanto, é tarefa do movimento de trabalhadores defender a universalização, a gratuidade e a melhoria da qualidade da educação — reivindicações que, mesmo limitadas, junto a outras demandas econômicas, contribuem para o desenvolvimento econômico da sociedade e oferecem melhores condições para a batalha pela emancipação humana. Nesse ponto, a política também participa de forma determinante nos rumos da educação.

Mas se, na luta emancipatória, a política domina a educação, esta transcende a política na existência humana e, portanto, na sociedade comunista. Como vimos, a política é a forma por excelência da luta de classes, pois “toda luta de classes é uma luta política” (Marx; Engels, 2010, p. 48). Com a conquista de uma sociedade comunista, a política deixa de existir, pois “o poder público perde seu caráter político” (Marx; Engels, 2010, p. 59). Portanto, a política tem papel emancipatório fundamental na sociedade de classes, particularmente na última forma, a sociedade do capital, mas não é uma das atividades essenciais para os seres humanos. Já a educação é uma atividade que sempre permanecerá necessária na sociedade. Na verdade, a proposta educacional marxiana é praticamente a mesma para a sociedade capitalista e para a comunista: a articulação do ensino com o trabalho para a formação de indivíduos multifacetados. Como já mencionamos, nas *Instruções* ou em *O Capital*, quando se referem à educação, as propostas educacionais marxianas apontam sempre no sentido de superação da parcialização e da desumanização causadas pela forma de trabalho da indústria moderna; os desafios da formação humana na sociedade capitalista ou numa sociedade emancipada são virtualmente os mesmos. É do sistema fabril que “brota o germe da educação do futuro” (Marx, 2013, p. 678). Na *Crítica do Programa de Gotha*, Marx (2012), ao tratar explicitamente da sociedade comunista, aponta o mesmo objetivo: o “desenvolvimento multifacetado dos indivíduos” e o fim da “subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho” (Marx, 2012, p. 35).

5.3 A política na educação

Como salientamos, nos textos marxianos há uma firme posição contra a intromissão do Estado e da Igreja na educação. Da mesma forma, Marx (2014) se opõe a que qualquer interpretação parcial ou classista seja ensinada nas escolas. Em *Sobre a educação na sociedade moderna*, em trecho já citado, ele afirma:

Nenhuma matéria que admita uma interpretação parcial ou classista pode ser lecionada nas escolas, sejam estas de ensino primário ou superior. Apenas assuntos tais como ciências naturais, gramática etc. são matérias adequadas para as escolas. As regras da gramática, por exemplo, não podem diferir, sejam elas explicadas por um *tory* religioso, seja por um livre pensador. Assuntos que admitem diferentes conclusões devem ser excluídos e deixados aos adultos, que podem, então, contratar professores como o sr. Law, que ministra aulas de religião (Marx, 2014, p. 230).

Nesse excerto, Marx propõe proscrever tanto a influência burguesa quanto a proletária sobre a educação escolar. Somente uma ciência objetiva e sem viés deveria ser ensinada nas escolas. As ideias sobre a sociedade, as posições políticas etc., assuntos que certamente admitem diferentes conclusões, seriam deixadas aos adultos, que podem então ensinar seus filhos no âmbito privado.

No mesmo sentido, Marx parece posicionar-se no *Manifesto Comunista*, junto a Engels:

Dizeis também que destruímos as relações mais íntimas, ao substituímos a educação doméstica pela educação social.

E vossa educação não é também determinada pela sociedade? Pelas condições sociais em que educais vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade, por meio de vossas escolas etc.? Os comunistas não inventaram a intromissão da sociedade na educação; apenas procuram modificar seu caráter arrancando a educação da influência da classe dominante.

O palavreado burguês sobre a família e a educação, sobre os doces laços que unem a criança aos pais, torna-se cada vez mais repugnante à medida que a grande indústria destrói todos os laços familiares dos proletários e transforma suas crianças em simples artigos de comércio, em simples instrumentos de trabalho (Marx; Engels, 2010, p. 55).

Nesse trecho, Marx e Engels se posicionam em favor de “arrancar a educação da influência da classe dominante”. Isoladamente, seria possível interpretar que propõem aqui uma educação enviesada em favor dos interesses do proletariado. Contudo, essa interpretação parece equivocada quando confrontada com outros momentos da obra marxiana. Marx parece propor que uma educação livre da influência da classe dominante não é necessariamente enviesada a favor do proletariado, mas sim uma educação simplesmente científica. Citamos mais uma vez, integralmente, o trecho de *A guerra civil na França* em que Marx (2011) aborda a questão:

Uma vez livre do exército permanente e da polícia — os elementos da força física do antigo governo —, a Comuna ansiava por quebrar a força espiritual de repressão, o “poder paroquial”, pela desoficialização [*disestablishment*] e expropriação de todas as igrejas como corporações proprietárias. Os padres foram devolvidos ao retiro da vida privada, para lá viver das esmolas dos fiéis, imitando seus predecessores, os apóstolos. Todas as instituições de ensino foram abertas ao povo gratuitamente e ao mesmo tempo purificadas de toda interferência da Igreja e do Estado. Assim, não somente a educação se tornava acessível a todos, mas a própria ciência se libertava dos grilhões criados pelo preconceito de classe e pelo poder governamental (Marx, 2011, p. 57).

Marx não elogia a Comuna de Paris porque esta teria colocado a educação e a ciência a favor do proletariado. O elogio se deve simplesmente ao fato de a Comuna ter tornado a educação acessível a todos e libertado a ciência dos preconceitos de classe e da influência do governo. Isso já seria suficiente para quebrar tais forças espirituais de repressão.

Daí a importância que Marx dá para a defesa de que governo e Igreja sejam excluídos de qualquer influência sobre a escola, presente também em outros textos, como a *Crítica do Programa de Gotha* (2012). Marx não defende para a educação formal uma posição proletária enviesada, pois considerava que a perspectiva política do proletariado se baseava em uma visão científica da história, da economia e da política.

Em passagens do *Manifesto* e de *O Capital* fica claro como Marx considera que as posições burguesas partem de interpretações parciais ou deformadas da realidade, enquanto a interpretação proposta por ele parte da apreensão mais objetiva da realidade. Como no *Manifesto*:

As proposições teóricas dos comunistas não se baseiam, de modo algum, em ideias ou princípios inventados ou descobertos por este ou aquele reformador do mundo.

São apenas a expressão geral das condições efetivas de uma luta de classes que existe, de um movimento histórico que se desenvolve diante dos olhos (Marx; Engels, 2010, p. 51-52).

A seguir, Marx e Engels criticam o discurso da burguesia, que, ao falar de liberdade, indivíduo e propriedade, refere-se unicamente à liberdade, ao indivíduo e à propriedade burgueses, concluindo:

Mas não discutais conosco aplicando à abolição da propriedade burguesa o critério de vossas noções burguesas de liberdade, cultura, direito etc. Vossas próprias ideias são produtos das relações de produção e de propriedade burguesas, assim como o vosso direito não passa da vontade de vossa classe erigida em lei, vontade cujo conteúdo é determinado pelas condições materiais de vossa existência como classe.

Essa concepção interesseira, que vos leva a transformar em leis eternas da natureza e da razão as relações sociais oriundas do vosso modo de produção e de propriedade — relações transitórias que surgem e desaparecem no curso da produção —, é por vós compartilhada com todas as classes dominantes já desaparecidas (Marx; Engels, 2010, p. 54-55).

É a mesma posição que observamos em *O capital*. Por exemplo, ao debater a teoria da compensação relativa aos trabalhadores deslocados pela maquinaria, Marx (2013) cita “uma série inteira de economistas burgueses, como James Mill, MacCulloch, Torrens, Senior, John Stuart Mill etc.” (p. 621). Ao longo de sua argumentação, mostrando as falsidades da posição burguesa, denuncia-os como “apologistas” (p. 622) e sua falsa ciência, a “apologética econômica” (p. 626), aos quais é preciso opor “os fatos reais”, que foram “travestidos pelo otimismo econômico” (p. 624).

Marx define sua perspectiva, a perspectiva comunista do proletariado revolucionário, como a apreensão mais completa e objetiva da realidade, enquanto a perspectiva burguesa seria uma apologia da dominação de sua classe. Como sabemos, a proposta comunista de Marx não é a generalização da condição de assalariamento por meio da revolução, mas o fim de todas as classes e o livre desenvolvimento dos indivíduos; como afirmam Marx e Engels: “em lugar da antiga sociedade burguesa, com suas classes e antagonismos de classes, surge uma associação na qual o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos” (Marx; Engels, 2010, p. 59).

O conjunto dessas afirmações indica que a perspectiva do proletariado diante do conhecimento é a mais objetiva, correta e de valor mais universal, pois o proletariado não luta pela sua dominação de classe, mas pelo fim de todas as classes e dominações. Portanto, ao defender uma educação e uma ciência livres dos preconceitos de classe e da influência burguesa, seja via Estado, governo ou Igreja, Marx acredita que a ciência livre se alinha aos interesses do proletariado, que luta em benefício de toda a humanidade, não somente de si próprio.

Por fim, cabe notar que a posição de Marx em *Sobre a educação na sociedade moderna* (2014), que proscree o ensino de todas as disciplinas que admitam interpretações classistas, é provavelmente a que menos guarda atualidade. Ao longo da história posterior, as escolas incorporaram não só o ensino das ciências naturais e da gramática, como defendia Marx, mas também o ensino da história, da filosofia e de outras ciências humanas que ele nem sequer conheceu enquanto ciências autônomas. Se admitir objetividade científica universalmente aceita no ensino das ciências naturais é menos problemático, o mesmo não podemos dizer das ciências humanas, nas quais, a partir da própria obra marxiana, reconhecemos a existência de temas com múltiplas interpretações, como aponta Manacorda (2007, p. 109). Nesta nova função social das escolas, que extrapola aquela analisada e defendida por Marx, a luta de classes adentra a escola na disputa pelas diferentes maneiras de ensinar o conhecimento científico. Buscamos dar continuidade a este debate nas Considerações finais de nosso trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parte importante das conclusões desta pesquisa encontra-se desenvolvida no Capítulo 5, Relações entre educação e política. Aqui retomamos parte dessas conclusões e buscamos debater brevemente algumas delas com comentadores, bem como discutir a atualidade do pensamento marxiano sobre a educação e a política.

Em nosso estudo, concluímos que o pensamento educacional marxiano é essencialmente coerente, como aponta Manacorda (2007, p. 34). O filósofo alemão toma como premissa o próprio desenvolvimento da maquinaria capitalista e a crítica da divisão do trabalho, existente em todas as sociedades de classes até então, para formular uma proposta humanista e emancipatória (Manacorda, 2007; Lombardi, 2011). Discordamos de Nogueira (1993, p. 208), que afirma que “a razão de ser imediata [da proposta marxiana de articulação do ensino com o trabalho produtivo] se encontra diretamente ligada ao trabalho produtivo das crianças durante o século XIX”. A autora parece dar a entender que a proposta educacional de Marx é de alcance limitado e datada, já que “é em relação ao operário fabril do século XIX que Marx pensa a sua proposta pedagógica” (Nogueira, 1993, p. 207). Para Nogueira (1993), a tese marxiana seria “uma ‘tese política’ destinada — segundo Marx — a acelerar as transformações em curso à época, cuja finalidade última é a mobilização dos trabalhadores para que eles tomem em mãos, coletivamente, os meios de produção” (Nogueira, 1993, p. 208). A partir de nossa leitura, reafirmamos a posição marxiana como essencialmente filosófica e de caráter universal, conforme afirma Manacorda (2007), já que parte das novas relações de produção instauradas pelo capitalismo. É importante lembrar que o próprio Marx afirma que “do sistema fabril [...] brota o germe da educação do futuro” (2013, p. 678).

O objetivo da educação, para Marx, deve ser a construção de um ser humano multifacetado, de subjetividade rica, plenamente desenvolvido em seus conhecimentos e habilidades mentais, físicos e técnicos (Manacorda, 2007; Nogueira, 1993; Lombardi, 2011). O exato oposto daquele ser humano criado pelo desenvolvimento “natural” do modo de produção capitalista, que condenava crianças e jovens a jornadas de até 16 horas de trabalho simplificado e repetitivo, sem direito a nenhuma instrução, criando uma legião de estúpidos e incapazes (Marx, 2013).

Como em qualquer sociedade de classes, na sociedade capitalista a condução dos assuntos públicos é objeto de disputas. Enquanto os trabalhadores buscam a melhor formação possível — uma que os humanize e lhes dê melhores condições para negociarem a venda do seu tempo de trabalho sob o regime de assalariamento —, os capitalistas buscam aligeirar a

formação e baratear os custos da força de trabalho. É o que também apontam Manacorda (2007), Nogueira (1993) e Lombardi (2011).

Por isso, para Marx, enquanto vigorar a sociedade do capital, a educação jamais cumprirá plenamente seu papel. Mas, junto dos partidos e movimentos operários de sua época, sua posição era de luta pelo direito à educação — o que se conectava diretamente com a luta pela redução da jornada de trabalho, especialmente para crianças e jovens. Marx considerava que a educação tem grande poder de transformação social ao exercer seu papel de formação de indivíduos multilaterais, com conhecimento científico da realidade, formados em instituições livres da influência do Estado, da Igreja e dos governos (Manacorda, 2007; Nogueira, 1993; Lombardi, 2011).

Mas esse potencial emancipatório da educação, para Marx, não se realiza na medida em que a educação formal assume tarefas da política na formação da consciência política e na organização de movimentos e partidos, e sim ao manter e desempenhar sua função própria, de propiciar conhecimento científico, desenvolvimento físico e habilidades técnicas para que cada indivíduo faça parte do gênero humano e possa contribuir com a produção e reprodução da vida. É o que atestam Manacorda (2007, p. 174), Nogueira (1993, p. 159-160) e Lombardi (2011, p. 229-230).

A preservação dessa função própria da educação é o motivo pelo qual Marx defende a autonomia do ensino em relação à Igreja, ao Estado e ao governo. Pode-se argumentar que a interseção mais forte entre educação e política na obra marxiana se dá justamente neste ponto: a exclusão de qualquer influência externa ao conhecimento científico como condição para uma formação humana completa. A principal influência que preocupava Marx era o controle das forças religiosas sobre as instituições educacionais, com a anuência dos Estados e governos, bem como a propaganda política destes últimos nas escolas, promovendo seus valores e concepções de mundo.

Marx considerava as concepções de mundo burguesas enviesadas e apologéticas de sua própria ordem social. O objetivo de toda sua obra era justamente desvendar as verdadeiras relações existentes na sociedade e suas contradições, seja no âmbito da filosofia, da política ou da economia. Por isso, para ele, era fundamental que a posição burguesa não fosse transmitida nas escolas — pois esta constituía uma distorção da realidade. Mas, ao mesmo tempo, Marx não propõe combater a influência burguesa na educação formal com uma educação enviesada no interesse político do proletariado. Para ele, trata-se de preservar a função formativa da educação de qualquer influência que a distorça. Para isso, ele se posiciona contra o ensino de qualquer disciplina que possa sofrer distorção em seu conteúdo

pela influência de uma posição político-ideológica nas escolas (Marx, 2014). Na visão de Marx, a educação e a ciência contribuem para a luta emancipatória do proletariado. O desenvolvimento humano mais pleno possível e o conhecimento da realidade objetiva somente podem auxiliar na luta por uma sociedade livre do jugo do capital.

Já o desenvolvimento de uma consciência proletária revolucionária ficaria, portanto, atrelado às lutas sindicais e políticas (Nogueira, 1993). Das lutas operárias pelos interesses mais imediatos contra o patrão individual — como trabalhar menos e ganhar um salário maior — desenvolve-se a luta de classes, que educa o trabalhador sobre as relações políticas da sociedade. Na realidade do trabalhador, a política se evidencia como exercício do poder. Neste exercício, a classe trabalhadora aprende que, assim como a educação tem como função a formação, a política tem como função a dominação de uma classe pela outra (Marx; Engels, 2010).

Marx considera que a formação política acontece, portanto, nas lutas da classe trabalhadora, com o auxílio indispensável de sindicatos, movimentos e partidos. As organizações comunistas expressam a consciência mais avançada dos problemas e o mais alto nível de organização a que chegou a classe trabalhadora. Sendo assim, apontam o caminho a seguir e aceleram a formação política dos trabalhadores na sua luta contra a burguesia (Marx, 2011).

Mas se a formação política, para Marx, deve dar-se fora da escola, isso não quer dizer que a educação formal não tenha, como consequência de sua função própria, um efeito político. O efeito mais destacado é que uma melhor educação — especialmente o domínio do conhecimento politécnico e tecnológico — dá mais autonomia ao trabalhador frente ao capital, o que só pode beneficiar as lutas operárias (Marx, 2013).

Durante a elaboração do nosso Balanço de produções acadêmicas ficou marcada a relevância de uma pesquisa que se debruçasse especificamente sobre a relação entre educação e política na obra marxiana. Talvez o uso político da obra de Marx seja o principal fator para que a apreciação dos seus escritos aconteça de maneira enviesada. Por mais bem-intencionada que seja, a interpretação aligeirada do texto marxiano com o objetivo de enfrentar tarefas políticas da atualidade retira-lhe o vigor e empobrece a reflexão que a partir dele pode ser feita. Ao empobrecer a reflexão, contribui no sentido contrário do que se queria, pois a luta emancipatória também se alimenta da crítica. Justamente pelo intuito marxiano de desvendar as determinações fundamentais da concretude social que se lhe apresentava, negando tanto os esquemas metafísicos quanto a apologética burguesa, a realidade é analisada em toda sua complexidade em seus escritos, e assim deve ser tratada por nós,

pesquisadores. E não é diferente no caso da educação. Não à toa, como abordaremos a seguir, o pensamento de Marx sobre a questão educacional mantém sua força após mais de 150 anos.

Além disso, mostramos como considerar que se pode usar uma chave metodológica para compreender todo o pensamento de Marx é a origem de muitos enganos na leitura de sua obra. Tais leituras incorrem muitas vezes em conclusões alheias ao pensamento marxiano. Em certo sentido, consideramos que essas duas distintas formas de interpretar equivocadamente a obra de Marx partem dos mesmos pressupostos: o aligeiramento das leituras e a instrumentalização do conhecimento. Ainda que consideremos que certa instrumentalização do conhecimento seja inevitável e até desejável — por exemplo, no uso que se fez e se faz do texto marxiano na formação militante em sindicatos, partidos e movimentos sociais — esse proceder é falho quando se trata do trabalho acadêmico e teórico, cujo objetivo primeiro é justamente a compreensão rigorosa do que se estuda.

Mas, como afirma Manacorda (2007, p. 174), “o dever do estudioso é de dar a Marx o que é de Marx (lendo-o, portanto), e aos outros o que é dos outros”. De nossa parte, podemos dizer que este foi o norte ao longo de toda a pesquisa. Consideramos que um dos méritos dela é ter tratado diretamente das posições marxianas sobre a educação. Mostramos como, na maior parte das produções que selecionamos em nosso Balanço de produções acadêmicas, o pensamento de Marx sobre a educação não é tratado diretamente, e acaba-se tratando de pressuposições, distorções ou mesmo igualando o pensamento educacional de Marx a um senso comum sobre a educação.

Como qualquer leitor, tínhamos nossas expectativas sobre o que encontraríamos. Na verdade, partindo de um conhecimento proporcionalmente maior sobre os textos políticos de Marx — e especialmente os textos político-partidários —, esperávamos encontrar mais interseções entre a política e a educação. E foi para nossa surpresa que a posição marxiana se revelou, com sua inegável força e algumas lacunas. Força e lacunas que nos obrigaram a aprofundar a reflexão, voltar criticamente ao texto e, já ao final da pesquisa e preparando estas Considerações finais, buscar pensar brevemente a atualidade daquilo que encontramos.

A posição de Marx (2014), de veto às matérias que admitam uma interpretação classista na escola, de fato perdeu atualidade. Ou ao menos temos que concluir que esta sua posição foi derrotada de maneira quase irreversível. Ao longo dos mais de 150 anos que nos separam de seus textos, a escola se transformou ao redor do mundo. Passou a incluir diversas disciplinas que “admitem diferentes conclusões”, como a filosofia, a história e a sociologia, e tornou-se uma instituição central não só para a formação da força de trabalho que atuará na

reprodução do capital, como também para a propagação de ideias sobre a política e a sociedade (Manacorda, 2007).

Mesmo em um país de capitalismo menos desenvolvido, como o Brasil, a rede escolar se ampliou sobremaneira, com a educação básica e infantil obrigatórias abrangendo crianças de 4 anos até jovens de 17 anos de idade, aproximadamente. E a função social da educação se ampliou na mesma medida, já que a escola passou a cumprir um papel fundamental de desenvolvimento socioemocional, alimentação, assistência social, assistência à saúde etc. (Cara, 2025).

Em algum sentido, podemos entender que a subordinação da escola ao Estado foi consumada. Mas isso aconteceu na mesma medida em que o próprio Estado se transformou. Cara (2025) descreve brevemente essas transformações e seus efeitos na luta de classes a partir das posições de alguns teóricos marxistas, como Gramsci e Poulantzas, apontando como se alterou a forma da luta de classes, com a existência dos direitos sociais e as maiores possibilidades de disputa do governo pelas classes produtoras — ainda que essa disputa se dê sempre em desvantagem e o Estado siga atendendo, em última instância, aos interesses da classe dominante.

Portanto, o Estado passa a expressar, em maior medida, o resultado da correlação de forças na luta entre as classes. E assim também ocorre com a escola. A educação passa a transmitir um conjunto de ideias que também são resultado da luta de classes. A burguesia não é capaz de moldar a educação imediatamente segundo seus interesses políticos e econômicos e tampouco a classe trabalhadora é capaz de impor seu programa sobre o sistema educacional (Frigotto, 2021).

Tendo como exemplo o Brasil, o resultado mais recente dessa equação foram os compromissos educacionais da Nova República e da Constituição de 1988, sob os quais a educação passou a cumprir explicitamente uma função de educação para a cidadania (Brasil, 1988). Entretanto, nesse pacto cidadão os direitos sociais foram anunciados de maneira retumbante, mas tiveram uma existência bastante tímida. Frigotto (2021) explica que a burguesia brasileira, por optar por um projeto de capitalismo dependente, considera o investimento em educação, ciência e tecnologia como não prioritário. Essa diretriz das classes dominantes determinou, em linhas gerais, todos os governos da Constituição de 88 até o golpe institucional de 2016, que colocou Michel Temer no poder. Com o que se seguiu a partir daí, mesmo os poucos direitos sociais conquistados começaram a ruir mais rapidamente, enquanto a Nova República chegava ao fim e assomavam as forças ultraliberais e da extrema direita (Frigotto, 2025). A vitória da chapa Lula-Alckmin serviu para estancar a

sangria dos direitos sociais e democráticos, mas não foi capaz de reverter nenhuma das contrarreformas de Temer e Bolsonaro nem de resolver nenhum problema estrutural colocado pela nova época que se abriu em 2016. Na verdade, como explica Cara (2025), na condução da educação podemos ver uma longa linha que conecta desde os governos da década de 1990 até o governo Lula iniciado em 2023: o neoliberalismo educacional, entendido como a gestão do Estado que busca “(1) reduzir o gasto público com educação, (2) impor a razão mercantil ou neoliberal à administração pública educacional e (3) privatizar, na medida do possível, a oferta de ensino” (Cara, 2025, p. 79).

A primeira questão que salta aos olhos é que as determinantes fundamentais da educação, como expressadas por Marx, seguem plenamente vigentes na atualidade: a interdependência entre educação e trabalho — e, portanto, entre educação e divisão do trabalho — subordina a educação ao capital como força política e econômica e impede o desenvolvimento de uma formação plena dos indivíduos. A posição burguesa continuou sendo, tendencialmente, a do aligeiramento da formação da força de trabalho — já que “tudo o que encurta o tempo de trabalho necessário para a reprodução da força de trabalho estende, ao mesmo tempo, os domínios do mais-trabalho” (Marx, 2013, p. 528).

Como Marx afirmou, sem a conquista do poder político pelos trabalhadores, resta somente o horizonte das parcas reformas educacionais burguesas, pois “a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores que lhe correspondem encontram-se na mais diametral contradição com tais fermentos revolucionários e sua meta: a superação da antiga divisão do trabalho” (Marx, 2013, p. 682) — sendo estes “fermentos revolucionários” as transformações iniciais na educação que a própria produção industrial fomentou.

Mesmo em países mais desenvolvidos economicamente, onde a educação conheceu momentos de universalização e qualidade relativamente alta, junto a um conjunto de direitos sociais garantidos (Cara, 2025), a educação mostrou sua incapacidade de conduzir à emancipação humana. Em países da Europa e nos Estados Unidos, foi político o processo que começou a destruição dos direitos conquistados: com a fundamental colaboração da “esquerda” social-democrata europeia, que aderiu plenamente ao neoliberalismo, iniciou-se o desmonte do Estado de bem-estar social (Safatle, 2017). Em decorrência disso, viu-se um aumento da pauperização e da desigualdade social. O que, após a crise capitalista de 2008, nos levou ao cenário atual em que temos uma “crise ecológica planetária, a escalada da guerra, a estagnação e a financeirização e a crescente polarização da riqueza e do poder em escala mundial” (Foster, 2024, p. 573).

Portanto, como Marx (2007) mostrou, a emancipação humana não pode vir da educação, por mais que esta possa auxiliá-la. Seguiu sendo necessário — e ausente, nas últimas décadas — o papel destrutivo da política para dismantelar o Estado burguês e dar início à transformação desta em uma sociedade emancipada. Esta prática revolucionária, capaz de alterar tanto a atividade humana quanto as circunstâncias materiais em que esta se dá, como Marx expõe nas teses *Ad Feuerbach*, escritas em 1845:

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes — a primeira das quais está colocada acima da sociedade.

A coincidência entre a altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária* (Marx, 2007, p. 533-534).

Outro ponto fundamental do pensamento marxiano — neste aspecto mais concernente ao trabalho em geral do que à educação em particular — que mostrou sua atualidade foi a busca por automação dos processos de produção, atingindo mesmo o trabalho docente, que tem cunho majoritariamente autoral (Cássio, 2023). Vemos no Brasil escolas inundadas por medidas de “gestão para resultados” e professores extenuados pelas demandas burocráticas que só aumentam. Monitorando a educação a partir de provas e indicadores de “produtividade” docente, junto à padronização de materiais didáticos e planos de aula, essa relação busca tornar o professor uma mera engrenagem substituível: por um contratado temporário, por uma videoaula¹⁴ ou mesmo por uma inteligência artificial.

É interessante notar também que, mesmo quando tratamos daquela posição marxiana que menos guarda relevância na atualidade — o veto a que matérias abertas a diferentes interpretações e controvérsias sejam ensinadas nas escolas —, o marco geral em que ela se insere segue plenamente vigente. A preocupação de Marx, já mostramos, era com a preservação do caráter científico do ensino. Por isso, ele rejeitava, em primeiro lugar, a intromissão da Igreja, do Estado e dos governos nos assuntos educacionais. Com muito menos ênfase, já que isso era um risco menor, ele afirmou que nem a perspectiva política proletária deveria ser ensinada nas escolas. Nogueira (1993, p. 160-162) afirma que esta seria uma posição em alguma medida influenciada pelo positivismo, que inspirava a Internacional na época de Marx. Mas nos alinhamos com Manacorda (2007, p. 107-108), que, ao mesmo tempo em que critica a posição de Marx (de que haveria alguma ciência cujas conclusões são

¹⁴ Num recente caso estarrecedor, um estudante universitário descobriu que tinha aulas online com um professor morto dois anos antes. O fato aconteceu não em um país de capitalismo dependente, como o Brasil, mas em um país tão “civilizado” quanto pode haver no mundo capitalista: o Canadá (“UNIVERSITÁRIO DESCOBRE”[...], 2021).

indiscutíveis e livres de viés), aponta como o marco geral da posição marxiana era a busca da objetividade.

Frente a certo pluralismo e à objetividade científica que a burguesia pareceu tolerar por algumas décadas, a proposta marxiana de defender a objetividade no ensino e de excluir o Estado, o governo e a Igreja das escolas poderia até parecer menos relevante ou obsoleta. Mas, especialmente na última década, com a ascensão da extrema direita no Brasil e no mundo, a defesa da objetividade e do rigor científico no ensino tornaram-se novamente questões de primeira ordem na educação. Nos Estados Unidos, vemos movimentos que buscam diminuir a importância ou a objetividade do ensino sobre a escravidão (Mars, 2021), sobre a evolução das espécies e sobre as mudanças climáticas (Corrêa, 2018). Além disso, em grande medida motivados por crenças religiosas, há movimentos que buscam calar as discussões sobre gênero e sexualidade (O Globo, 2025). E não é diferente no Brasil, em que o Movimento Escola sem Partido busca promover o obscurantismo e o irracionalismo contra as ciências e quebrar algumas conquistas civilizatórias da escola pública, como a oposição às opressões de raça, gênero e sexualidade. Como explica Duarte (2018), o objetivo do Movimento Escola sem Partido — e de toda a corrente de pensamento e ação de que este movimento faz parte — não é coibir a propaganda política ou o constrangimento de estudantes devido a uma posição ideológica, mas sim instaurar um ambiente de censura ideológica, ética e política sobre as escolas, a fim de impor posturas reacionárias e irracionalistas sobre professores e estudantes.

Portanto, se consideramos que Marx (2014) estava errado ao afirmar a possibilidade de uma ciência natural ou uma gramática sem vieses¹⁵, isso não quer dizer que não possa haver uma busca pela objetividade. E este conhecimento científico que busca ser objetivo é o que deve ser ensinado nas escolas. Duarte (2022), a partir de Saviani, explica que não se deve partir da crítica da neutralidade para descartar a possibilidade de objetividade, como fazem muitas posições teóricas na atualidade. A objetividade deve ser um norte permanente das práticas científica e educacional.

Para defender a objetividade, precisamos combater não só o irracionalismo da extrema direita, mas também um irracionalismo muito mais poderoso, que é marca inequívoca da nossa época e deste mundo burguês em sua longa decadência. Ao não ser capaz de propor um

¹⁵ Ainda que nos pareça correto afirmar que as ciências humanas, como a filosofia e a história, são, de fato, palco de muito mais contradições se comparadas às ciências naturais ou exatas. Por terem como objeto a sociedade e a vida humanas e seus infinitos arranjos possíveis, as ciências humanas de fato admitem um leque muito mais amplo de posições no debate científico.

horizonte de futuro para a humanidade que vive sob seu domínio, a burguesia passou ao conservadorismo, como já alertava Marx (2011), e uma das suas armas para perpetuar este mundo invertido em que o gênero humano não se realiza passou a ser a negação da razão.

Irracionalismo que também dominou os meios de esquerda e os espaços acadêmicos, por meio das teorias chamadas pós-modernas, como abordamos mais detalhadamente em nossa Introdução. Para estas Considerações finais, cabe remarcar como a negação pós-moderna das conquistas humanistas da burguesia (em vez da sua superação) cumpre o papel de imagem invertida, como em um espelho, do irracionalismo característico da extrema direita. Sendo assim, contribui para dissuadir os movimentos, sindicatos e partidos da classe trabalhadora da luta pela transformação das condições sociais em seu favor e, em particular, desarma a luta por uma educação de rigor científico e técnico. Chasin (2013b) explica que as teorias pós-modernas negam o legado humanista das revoluções burguesas, em vez de superá-lo, deixando aberto o caminho para a permanência cada vez mais aprofundada da barbárie do capital.

Por mais que a escola e o conteúdo ensinado tenham acompanhado as transformações do Estado e agora sejam um resultado da correlação de forças na luta entre as classes, não podemos travar a luta pelos conteúdos escolares somente a partir dos interesses políticos de grupos distintos. A defesa das escolas, dos docentes e da comunidade escolar fica enfraquecida quando se repudia a burguesia e a extrema direita somente pelas odiosas opressões que querem disseminar nas escolas, deixando de lado o irracionalismo. Dizendo mais diretamente: assim como na época de Marx, a classe trabalhadora deve ter as ciências como ferramentas e aliadas na luta de classes, e defender um ensino baseado no rigor técnico e científico, bem como uma convivência democrática — antirracista, inclusiva das pessoas LGBT+, feminista etc. — no âmbito escolar, contra o ensino enviesado e deturpado pela censura proposto pela extrema direita, que tem o apoio explícito ou conivência dos setores concentrados da burguesia.

Ainda que essa posição não vá inibir que o conteúdo escolar seja alvo de disputas políticas, pode isolar e derrotar mais facilmente aqueles que querem atacar e censurar a categoria docente e o sistema escolar. É preciso mostrar como a posição burguesa — cada vez mais bem representada pela extrema direita — é de impedir que a realidade seja tratada na escola, e que o ensino seja substituído por uma mistura de parcos conhecimentos instrumentais, ideologia ultraliberal e proselitismo religioso.

O sentido das propostas educacionais da extrema direita é o oposto das propostas marxianas. O que nos auxilia a discutir a atualidade de outras posições marxianas sobre a

educação ainda não discutidas nesta seção, como a proposta da articulação do ensino com o trabalho, a importância da formação politécnica e o objetivo de uma formação omnilateral ou multifacetada. A realidade da produção capitalista havia gerado novos problemas e possibilidades para a formação humana, e Marx partia dessas transformações para formular suas propostas educacionais. O objetivo das propostas marxianas era fazer com que a escola e a produção social se articulassem para propiciar uma formação humana plena. Para Marx, a realidade deveria participar plenamente da escola e pautar seu funcionamento (Marx, 2008).

Portanto, se são necessárias muitas atualizações e debates para pensar a luta pela educação a partir do pensamento de Marx, é inegável sua força para esta tarefa. A articulação do ensino com o trabalho e a formação politécnica que ele propõe buscam atribuir à educação a função do desenvolvimento humano em íntima conexão com as possibilidades e desafios do nosso tempo. Como afirmou Manacorda (2007), as propostas marxianas têm “validade universal”: não por uma reafirmação dogmática, mas sim pelo modo capitalista de produção perdurar até nossos dias e ter colocado, pela primeira vez, a possibilidade da emancipação humana sobre as bases da abundância, em uma sociedade de livres produtores: “não é sem motivos que Marx havia indicado, na emancipação do proletariado, a emancipação de toda a humanidade” (Manacorda, 2007, p. 36).

Definindo de maneira mais precisa, a partir do pensamento marxiano, as funções da educação e da política, tornam-se mais nítidos os papéis de cada uma delas na emancipação humana. Como tratamos no Capítulo 5, Relações entre a educação e a política, para Marx a educação formal tem uma função primordialmente econômica na sociedade, e não política. Mas a emancipação humana é um processo que depende tanto de questões econômicas quanto políticas. Sem um certo desenvolvimento econômico, do qual a educação é parte essencial, não é possível nem mesmo colocar as tarefas políticas da revolução. E sem o papel destrutivo da política, não se pode libertar o desenvolvimento econômico — incluída aí a educação — das amarras da reprodução do capital.

Mesmo com as transformações da escola e do Estado de que tratamos nestas Considerações finais, em que a educação amplia sua função na sociedade e passa a cumprir algumas funções semelhantes às da política, ela continua sendo, essencialmente, um meio para a formação para o trabalho e para o desenvolvimento econômico de uma sociedade.

A função da educação somente pode ser confundida com a política na medida em que se passa a tratar a sociedade atual como a única possível e eleva-se a política à condição de prática realizadora do ser humano — algo que Marx contestava taxativamente (Marx, 2010b). Por isso é que a proposta de uma educação cidadã (uma educação política, portanto), por

exemplo, tornou-se no Brasil mais forte quanto mais fraca foi a possibilidade de superação da sociedade capitalista (Cara, 2025; Safatle, 2017). Justamente nos momentos mais “harmônicos” da sociedade brasileira e mundial, com a “vitória total” do capitalismo em nível mundial e o estabelecimento de um pacto duradouro com a Constituição de 1988 no Brasil, é que a escola floresceu como um espaço mais progressista politicamente (Cara, 2025). Com o declínio deste pacto, a burguesia nacional passa a apoiar cada vez mais a extrema direita na missão de destruir os aspectos mais progressistas e democráticos da escola.

Com a crise da esquerda anticapitalista, que se arrasta desde os anos 1980 e chega ao seu ápice no momento atual (Safatle, 2017), a educação foi tomada como uma das armas políticas centrais porque a esquerda decidiu aceitar como legítimos e intransponíveis os limites da democracia liberal e da cidadania. Ao abdicar progressivamente do programa político anticapitalista que funda a própria esquerda, a educação pôde ser confundida cada vez mais com a política. É proveitoso lembrar aqui a crítica que Marx (2010c, p. 41) faz à cidadania em *Sobre a questão judaica*, em que considera a emancipação política e a instituição da cidadania um avanço, mas somente um passo para a conquista da verdadeira emancipação humana. Consideramos correto afirmar, portanto, que, ao passo que a educação assume algumas funções da política e torna-se, entre outras coisas, uma formação para a cidadania, também é preciso considerar esta função cidadã da educação como parte de um progresso insuficiente na busca pela emancipação humana.

Dessa perspectiva, a partir da leitura de Marx, nos permitimos traçar alguns comentários sobre a obra de Freire, não com a ambição de uma crítica sistemática da posição do autor, mas como apontamentos para futuras pesquisas. A partir da leitura de algumas das mais importantes obras de Freire, nos parece que ele iguala ou aproxima em grande medida as funções de educação e política, como apontamos na Introdução. Como nas obras que utilizamos não há uma distinção clara entre educação formal e informal, é possível entender educação tanto em seu sentido formal e estrito quanto em um sentido mais amplo. E talvez sua obra tenha também um duplo sentido político: uma parte, como a *Pedagogia do Oprimido* (1974), foi escrita e lida em um momento de ascensão dos movimentos de trabalhadores e sociais e dos partidos de esquerda contra as bases da dominação burguesa no Brasil, em que se praticava uma política que, por mais limitada e passível de críticas, ameaçou o status quo a ponto de fazer a classe dominante organizar um golpe militar em 1964 (Safatle, 2017). A educação se inseria, portanto, como uma das táticas de uma luta política e social mais ampla, de maneira subordinada à estratégia geral. Mas outra parte da obra de Freire — como *Política e educação* (2001) e *Pedagogia da Autonomia* (2015),

publicados pela primeira vez na década de 1990 — foi escrita, lida e tomada como referência nos meios de esquerda quando este campo político cada vez mais contribuía para eternizar a dominação burguesa, ao concentrar seus esforços na impossível humanização, por meios meramente eleitorais e institucionais, do desumano capitalismo brasileiro (Safatle, 2017).

Portanto, o que queremos apontar é que a confusão que Freire cria entre política e educação, ainda que não necessariamente produtiva, não era um grande problema teórico-prático quando a esquerda buscava, ainda que com erros e insuficiências, subverter a ordem vigente pelos meios políticos. Mas, quando este já não era mais o objetivo, sua obra e o uso que se faz dela tornam-se uma ode à substituição dos métodos da política pelos métodos da educação, com a conseqüente abdicação do caráter radical, destrutivo e necessariamente violento da política proletária revolucionária (Marx; Engels, 2010).

Ainda no âmbito dos apontamentos que podem fomentar futuras pesquisas, mas que não se pretendem conclusivos sobre o vasto trabalho intelectual do autor, a partir da leitura de uma das principais obras de Saviani (2008), *Escola e democracia*, nos parece correta, sobre esta questão, a sua posição. No capítulo intitulado *Onze teses sobre educação e política*, ele faz uma clara distinção entre as funções de política e educação, afirma o primado da política sobre a educação nas sociedades de classes, como a atual, e conclui argumentando que “a função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica” (Saviani, 2008, p. 71-72). Entretanto, nos parecem incorretas as passagens em que há uma justaposição das funções de educação e política, como ao afirmar a possibilidade de uma “pedagogia revolucionária” (Saviani, 2008, p. 52). Como uma atividade condicionada à reprodução das relações de produção da sociedade em que se insere pode ter um papel revolucionário? Consideramos que não seja possível. Não à toa Marx não usa o termo, e na única passagem que fala de um processo de revolucionamento na educação assevera, no mesmo parágrafo, que “a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores que lhe correspondem encontram-se na mais diametral contradição com tais fermentos revolucionários” (Marx, 2013, p. 682). É produtivo lembrar que, para Marx (2010b, p. 52), “a revolução como tal — a derrubada do poder constituído e a dissolução das relações antigas — é um ato político”, ainda que, como já vimos, dependa de condições econômicas.

Igualar ou aproximar as funções de educação e política pode levar tanto a posições que tratam a educação como resolutiva para a transformação das relações sociais, quanto a posições que a entendem como um problema central da dominação capitalista. É o que vemos em uma das obras de Mészáros (2005). Em *A educação para além do capital*, ele aponta os

limites ideológicos da educação formal na sociedade capitalista (Mészáros, 2005), o que consideramos correto, mas termina descartando qualquer papel político que esta possa ter no sentido de fortalecer a luta da classe trabalhadora, ao afirmar que boa parte dos processos de aprendizagem “felizmente” se dá “fora das instituições educacionais formais” e, por isso, “não pode ser manipulada e controlada de imediato pela estrutura educacional” (Mészáros, 2005, p. 53).

Mészáros (2005) enfatiza a importância ideológica da educação em sentido mais amplo. Entretanto, voltamos aqui a um problema semelhante ao que apontamos em Saviani (2008, 2022), ainda que com um resultado prático oposto. Ao tratar da educação em um sentido mais amplo, pode-se abarcar a educação formal, a arte, a religião e mesmo a política. A posição de Mészáros (2005), portanto, obscurece a função primária da educação, que é reprodutiva. E acaba por desvalorizar justamente o principal papel que a educação em sentido estrito/formal pode cumprir na superação do capitalismo: a socialização do conhecimento e a contribuição para o desenvolvimento econômico da sociedade. Novamente, esses apontamentos, neste caso sobre a posição de Mészáros, não se pretendem conclusivos, mas buscam somente indicar possíveis temas para pesquisas futuras.

Outra transformação na sociedade que Marx não conheceu complexifica um pouco mais este debate. Com a ampliação do acesso à escola, nos séculos XX e XXI floresceu em todo o mundo um potente movimento estudantil, que foi capaz, em diversos momentos, de ser um ator político central das lutas sociais (Safatle, 2017). Da mesma maneira, a categoria dos trabalhadores da educação se ampliou enormemente e mostrou diversas vezes grande força de mobilização e influência política sobre o conjunto da população (Frigotto, 2021). Este fato representa mais um aspecto da aproximação das questões estritamente educacionais com as questões políticas da nossa sociedade.

Quando a extrema direita busca censurar a educação e tornar a escola um espaço menos democrático, portanto, não é somente pelo efeito político da prática propriamente educacional, mas também porque a escola é um local privilegiado para a organização política da juventude e da categoria docente.

Ainda que esteja claro como não é possível separar completamente a política da educação, saber precisamente a função de cada uma contribui para pensar de maneira adequada as questões pedagógicas, a luta pela educação e a luta política mais geral na sociedade. Para aqueles que batalham pela emancipação humana, como defendida por Marx, é preciso saber que a educação formal/escolar nunca poderá ser politicamente revolucionária na sociedade capitalista — a não ser, excepcionalmente, em breves momentos

revolucionários, inserida de maneira subordinada em um conjunto mais amplo de lutas políticas e sociais, como afirma Mészáros (2005, p. 45).

A contribuição principal da educação para a emancipação humana é a socialização do conhecimento científico e técnico e a preparação para o trabalho complexo (Frigotto, 2025) — o que classificamos como uma função diretamente econômica com consequências políticas indiretas. Em defesa da integridade desta função social é que devem ocorrer as disputas dos movimentos populares e da classe trabalhadora em luta pela educação — e pela realização plena desta função social estão também as propostas educacionais marxianas.

Um aspecto da educação que tem potencial revolucionário — no sentido político, para Marx — é a luta pelo direito à educação. Como a educação se insere como um dos fatores determinantes na produção de mais-valor, e opõe, em grande medida, a produção de mais-valor a uma formação complexa para o trabalho e à humanização do trabalhador, a batalha dos trabalhadores pelo direito à educação tem potencial revolucionário. Especialmente em um país como o Brasil, em que as classes dominantes jamais quiseram garantir uma educação de qualidade, pública, gratuita e universal, esta luta confronta a própria estrutura do capitalismo dependente do país (Frigotto, 2025). É bom lembrar como, para Marx, a luta pelo direito à educação estava sempre ligada à luta pela redução da jornada de trabalho, tema central da luta de classes (Marx, 2013).

Mas, para cumprir um papel revolucionário, a luta pela educação deve se inserir em um programa e prática política mais amplos — a política revolucionária do proletariado, como defendida por Marx. Quando a política se confunde com a educação e toda política supostamente proletária passa a se pautar pela cidadania e pela conscientização (entendida como mero discurso midiático e eleitoral), a burguesia já venceu. Para que seja revolucionária, a política da classe trabalhadora precisa colocar em questão toda a dominação burguesa e seu Estado (Marx, 2011). A política proletária precisa ser reposta como espaço de disputa do poder, onde se necessita da força, da violência e de uma função destrutiva que se volta contra o poder estabelecido.

Para a extrema direita e a burguesia, é proveitoso tornar central o debate sobre o legado de Paulo Freire para a educação, por exemplo, como o Movimento Escola sem Partido fez (Frigotto, 2025). Porque, no debate entre uma educação com censura ou uma educação democrática, não se colocam explicitamente as questões estruturais da constituição do nosso capitalismo dependente e de nossas enormes e urgentes tarefas políticas — que incluem a educação, mas vão muito além dela (Safatle, 2017).

Para nossas tarefas políticas, não é possível pedir mais da educação do que ela pode oferecer. Recolocar um horizonte de transformações para a sociedade brasileira não é uma tarefa pedagógica, portanto, mas sim uma tarefa política. É preciso refundar uma esquerda ligada às lutas sindicais e populares pelas transformações estruturais que o país tão desesperadamente precisa. No âmbito da educação, a classe trabalhadora organizada e em luta pelo socialismo é a única força capaz de defender uma educação científica, democrática, pública, gratuita, universal e de qualidade, ligada à sociedade e à produção, como proposto por Marx, contra a extrema direita e as diversas posições liberais que negam o efetivo direito à educação no Brasil.

E se algumas leis do nosso Estado devem ser usadas para defender a educação, nas lutas sociais o atrelamento de sindicatos, associações estudantis e partidos ao Estado gera paralisia e perda de legitimidade (Safatle, 2017). Cabe retomar a validade última das posições marxianas que denunciam a incapacidade do Estado de resolver os problemas que ele mesmo criou, ao passo que propunha a independência dos movimentos de trabalhadores em relação à entidade estatal (Marx, 2010b).

Frente às diversas crises que se colocam no mundo atual, “nada na estrutura política, econômica e ideológica da sociedade atualmente pode ser considerado estável” (Foster, 2024, p. 573). Resta à esquerda agora, mais do que nunca, se engajar em uma luta revolucionária em escala global. Se a extrema direita, com o olhar complacente da burguesia, persegue tanto o livre pensamento nas escolas quanto qualquer posição política progressista, acusando uma suposta “doutrinação comunista”, é porque presente que, junto do extremo da direita, deve renascer em breve um outro extremo, nas esquerdas ao redor do mundo, em oposição inconciliável ao capitalismo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Sharly Et Chan Nunes. **A proposta marxiana/engelsiana de vinculação trabalho e ensino no embate com o utopismo e reformismo burguês (análise teórico-histórica)**. 106 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

ALMEIDA, Edgley Pinho de. **Técnica e formação humana em Marx**. 80 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

ALMEIDA, José Salvador de. **A concepção de educação em Marx: fundamentos de uma perspectiva crítica para a formação de professores e contribuição para o fortalecimento da pedagogia histórico-crítica**. 200 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024.

ALMEIDA, José Salvador de. **A relação trabalho-educação na formação do ser social: um estudo de Marx de 1844 a 1848**. 135 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

ANDERSON, Kevin B. **Marx nas margens: nacionalismo, etnias e sociedades não ocidentais**. São Paulo: Boitempo, 2019.

BEVILAQUA, Aluisio Pampolha. **A crise do capital em Marx e suas implicações nos paradigmas da educação: contribuição ao repensar pedagógico no século XXI**. 248 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

BOMFIM, Luciano Sergio Ventin. **Trabalho, alienação e estranhamento em Marx: uma contribuição à educação**. 115 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jul. 2025.

CARA, Daniel. Estado, Economia e Educação: racionalidades em disputa e o caso brasileiro. In: BOTO, Carlota; CARA, Daniel; SANTOS, Vinício de Macedo (org.). **Desafios e Reinvenções da Escola Pública**. FEUSP: São Paulo, 2025. p. 48-84.

CÁSSIO, Fernando. Gestão para resultados na escola pública. In: CORTI, A.; CÁSSIO, F.; STOCO, S. (org.). **Escola pública: práticas e pesquisas em educação**. São Paulo: Editora da UFABC, 2023. *E-book*. p. 81-91.

CHASIN, José. Marx: a determinação ontonegativa da politicidade. **Verinotio: Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas**, Belo Horizonte, ano 8, n. 15, p. 42-59, abr. 2013a. Disponível em: <https://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/160>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CHASIN, José. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

CHASIN, José. O futuro ausente: para a crítica da política e o resgate da emancipação humana. **Verinotio: Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas**, Belo Horizonte, ano 8, n. 15, p. 60-102, abr. 2013b. Disponível em: <https://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/160>. Acesso em: 20 jul. 2023.

COLETTI, Érica de Souza. **Educação em Marx, Engels e Lênin**. 83 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

CORRÊA, Alessandra. Flórida, o lugar dos EUA onde qualquer um pode contestar o que é ensinado nas escolas. **BBC News Brasil**. Winston-Salem, EUA. 26 dez. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-46679470>. Acesso em: 17 jun. 2025

COSTA, Frederico Jorge Ferreira. **Ideologia e educação na perspectiva da ontologia marxiana**. 159 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

COTRIM, Livia Cristina de Aguiar. **Marx: política e emancipação humana (1848-1871)**. 1024 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DIAS, Antonio Francisco Lopes. **A “Educação para Todos” como perspectiva de superação do Capital como lógica social: análise com base no pensamento dialético de Marx**. 275 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 139-145, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Acesso em: 18 jun. 2025.

DUARTE, Newton. O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: argumentos contra o negacionismo e o relativismo. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 55-72, 2022. DOI: 10.9771/gmed.v14i3.51490. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/51490>. Acesso em: 18 jun. 2025.

EAGLETON, Terry. Capitalismo, modernismo e pós-modernismo. **Crítica Marxista**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 53-68, 1995. DOI: 10.53000/cma.v2i2.18814. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cma/article/view/18814>. Acesso em: 1 jul. 2025.

EAGLETON, Terry. **Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

EMBA, Christine. Our socialist youth: Why millennials are embracing a bad, old term. **The Washington Post**. Washington, 21 mar. 2016. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/in-theory/wp/2016/03/21/our-socialist-youth-why-millennials-are-embracing-a-bad-old-term>. Acesso em: 20 mar. 2025.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de Política Educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (Org.). **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande do Sul: FURG, 2019. p. 83-120.

FOSTER, John Bellamy. Das velhas às novas formas de irracionalismo. **Verinotio - Revista On-line de Educação e Ciências Humanas**. Rio das Ostras, v. 28, n. 2, pp. 558-573, jul-dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Crise na Educação como Projeto da Classe Dominante Brasileira. In: BOTO, Carlota; CARA, Daniel; SANTOS, Vinício de Macedo (org.). **Desafios e Reinvenções da Escola Pública**. FEUSP: São Paulo, 2025. *E-book*. p. 15-37.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Entrevista. In: MAGALHÃES, Jonas et al. (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Volume II. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. *E-book*. p. 70-83.

GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano. **A dimensão pedagógica do marxismo na obra de Mario Manacorda**. 275 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

JONES, Owen. Eat the rich! Why millennials and generation Z have turned their backs on capitalism. **The Guardian**, Londres, Inglaterra. 20 set. 2021. Disponível em: <https://www.theguardian.com/politics/2021/sep/20/eat-the-rich-why-millennials-and-generation-z-have-turned-their-backs-on-capitalism>. Acesso em: 20 mar. 2025.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e Ensino na obra de Marx e Engels**. São Paulo: Alínea, 2011.

LÖWY, Michael. **A teoria da revolução no jovem Marx**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007. *E-book*.

MARS, Amanda. A memória histórica da escravidão é motivo de guerra nas escolas dos Estados Unidos. **El País**. Washington, EUA. 25 jul. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2021-07-25/a-memoria-historica-da-escravidao-e-motivo-de-guerra-nas-escolas-dos-estados-unidos.html>. Acesso em: 17 jun. 2025

MARX, Karl. **A Guerra Civil na França**. São Paulo: Boitempo, 2011. *E-book*.

MARX, Karl. Ad Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 533-5.

MARX, Karl. Crítica da filosofia do direito de Hegel - Introdução. In: MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010a. p. 145-157.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012. *E-book*.

MARX, Karl. Glosas críticas ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”. De um prussiano”. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Lutas de classes na Alemanha**. São Paulo: Boitempo, 2010b. p. 25-52.

MARX, Karl. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões**. Lisboa: Editorial Avante, 2008. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 27 nov. 2023.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013. *E-book*.

MARX, Karl. Sobre a educação na sociedade moderna. In: MUSTO, Marcello (org.). **TRABALHADORES, UNI-VOS! Antologia Política da I Internacional**. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 229-30.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010c.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATA, Vilson Aparecido da. **Emancipação humana e educação em Marx: para uma crítica da formação burguesa no horizonte da desigualdade social**. 251 f. Tese (doutorado) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. Como poderia o Estado fenecer? In: MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002. *E-book*. p. 561-603.

MONTEIRO, Karla. 'Manifesto Comunista' está de novo na moda. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 21 dez. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/karla-monteiro/2021/12/manifesto-comunista-esta-de-novo-na-moda.shtml>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MOREIRA, Luciano José Gonçalves. **Política e educação na ciência social de Karl Marx**. 181 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

NETTO, Mario Borges. **A questão educacional nas obras de Karl Marx e Friedrich Engels**. 141 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

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

NOSELLA, Paolo. Apresentação. *In*: MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007. *E-book*.

O GLOBO. **Maioria dos livros banidos de escolas americanas tem personagens não brancos e LGBTQIA+, afirma associação de escritores**. São Paulo. 27 fev. 2025. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/noticia/2025/02/27/maioria-dos-livros-banidos-de-escolas-americanas-tem-per-sonagens-nao-brancos-e-lgbtqia-afirma-associao-de-escritores.ghtml>. Acesso em: 17 jun. 2025.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Educação e exclusão : uma abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx**. 226 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

PAULA, Douglas Ferreira de. **A união do ensino com o trabalho produtivo: a educação em Marx e Engels**. 109 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de São Paulo, 2007.

PINHO, Maria Teresa Buonomo de. **Ideologia e formação humana em Marx, Lukács e Mészáros**. 196 f. Tese (doutorado) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SAFATLE, Vladimir. **Pensar após Gaza**. Blog da Boitempo. São Paulo: mai. 2024. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2024/05/15/pensar-apos-gaza/>. Acesso em: 18 jun. 2025.

SAFATLE, Vladimir. **Só mais um esforço**. São Paulo: Três estrelas, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. Descolonização cognitiva: uma introdução. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SANTOS, Edmilson Menezes. **Considerações sobre alguns prismas de educação e trabalho em Kant e Marx**. 165 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica, construção do ser social e educação ambiental. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 26, Ed. Esp., e8, 2022. DOI 10.5902/2236499473548. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499473548>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Maiara Lopes da. **A relação metabólica entre ser social, natureza e educação no seio do sistema capitalista: uma análise à luz do marxismo**. 138 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

SOKAL, Alan; BRICMONT, Jean. **Imposturas Intelectuais: o abuso da Ciência pelos filósofos pós-modernos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SOUSA NETO, Valmir Arruda de. **Trabalho e emancipação em Marx: os limites da educação para a superação da lógica do capital**. 96 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SOUZA, Cezar Amário Honorato de. **A educação como ferramenta de valorização do capital: uma análise a partir de O capital de Marx**. 160 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SOUZA, Osmar Martins de. **A educação na perspectiva da emancipação do trabalho em O capital de Marx**. 183 f. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

STEIL, Carlos Alberto. **Alienação e transcendência: a realidade e o devir humano: um estudo da práxis educativa à luz da teoria da alienação de Marx**. 179 f. Dissertação (mestrado) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1990.

TADDEI, Paulo Eduardo Dias. **Marx e Freire: a exploração e a opressão nos processos de formação humana**. 156 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

TOKARNIA, Mariana. Três em cada dez brasileiros são analfabetos funcionais. **Agência Brasil**. Rio de Janeiro, 22 mai. 2025. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-05/tres-cada-10-brasileiros-sao-analfabetos-funcionais-0>. Acesso em: 29 jun. 2025.

UNIVERSITÁRIO DESCOBRE QUE TEM AULAS ONLINE COM PROFESSOR MORTO DESDE 2019. O Tempo, Belo Horizonte, 4 fev. 2021. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/mundo/universitario-descobre-que-tem-aulas-online-com-professor-morto-desde-2019-1.2443577>. Acesso em: 20 jun 2025.

VAISMAN, Ester. Dossiê Marx: itinerário de um grupo de pesquisa. **Verinotio - Revista On-line de Educação e Ciências Humanas**, ano 2, n. 4, p. 1-47, abr. 2006. Disponível em: <http://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/20>. Acesso em 20 jul. 2025.

VAISMAN, Ester. Editorial: Adeus ao Qualis, a nova fase e a peste!. **Verinotio - Revista On-line de Educação e Ciências Humanas**. Rio das Ostras, v. 27, n. 1, p. VII-XXIII, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.36638/1981-061X.2021.v27.618>. Disponível em: <http://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/618/>. Acesso em: 20 jul. 2025.

VASCO, Eduardo. Exportação de combustível do Brasil para Israel sobe 44.000% desde 2023. **Federação Árabe Palestina do Brasil**, 30 mai. 2025. Disponível em: <https://fepal.com.br/exportacao-de-combustivel-do-brasil-para-israel-sobe-44-000-desde-2023>. Acesso em: 15 jul. 2025.