



Interface - Comunicação, Saúde, Educação

ISSN: 1414-3283

intface@fmb.unesp.br

Universidade Estadual Paulista Júlio de  
Mesquita Filho  
Brasil

Ferreira Jr., Amarilio; Bittar, Marisa

A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci

Interface - Comunicação, Saúde, Educação, vol. 12, núm. 26, julio-septiembre, 2008, pp. 635-646

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180114104014>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# A educação na perspectiva marxista:

## uma abordagem baseada em Marx e Gramsci

Amarílio Ferreira Jr.<sup>1</sup>  
Marisa Bittar<sup>2</sup>

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. Education in a marxist perspective: an approach based on Marx and Gramsci. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.12, n.26, p.635-46, jul./set. 2008.

The objective of this article is to discuss the humanistic principles of education inherent to Marx's and Gramsci's writing. According to both authors, the real conditions of existence organized by men for their subsistence provide the premises on which humanistic education is based. Indeed, men engage in certain kinds of social relations of production that play a double transformative role of humanizing nature and men themselves at the same time. In a society founded on the principle of private propriety of the means of production, this process of humanization is interrupted by man's alienation with respect to the objects he himself produces. In sum the complete man (*omnilateral*), educated in the arts of doing (non-alienated labor) and speaking (emancipation policy), will only emerge historically in socialist society, marked by the absence of private propriety of the means of production. However, the premises for his emergence have already been laid down within the sphere of capitalist society.

**Keywords:** Marxism. Education. Work.

Explicitam-se os princípios humanistas da educação inerentes às obras de Marx e Gramsci. Os fundamentos de uma educação humanista em ambos os autores têm como premissas as condições reais de existência que os próprios homens organizam para se manterem vivos. Assim, os homens travam determinados tipos de relações sociais de produção que desempenham um duplo papel transformador: humanizar a natureza e os próprios homens a um só tempo. Na sociedade fundada no princípio da propriedade privada dos meios de produção, esse processo de humanização fica interrompido pela alienação que o homem manifesta em relação aos próprios objetos produzidos. Em síntese: o homem completo (*omnilateral*), educado nas artes do fazer (trabalho não alienado) e do falar (política de emancipação), cujas premissas já estão postas no âmbito da sociedade capitalista, só se realizará historicamente na sociedade socialista, marcada pela ausência da propriedade privada dos meios de produção.

**Palavras-chave:** Marxismo. Educação. Trabalho.

<sup>1</sup>Historiador e Pedagogo.  
Departamento de  
Educação e Programa de  
Pós-Graduação em  
Educação, Universidade  
Federal de São Carlos.  
Rua XV de Novembro,  
1740 - apto. 131  
São Carlos, SP  
13.560-240  
ferreira@ufscar.br  
<sup>2</sup>Historiadora.  
Departamento de  
Educação e Programa de  
Pós-Graduação em  
Educação, Universidade  
Federal de São Carlos.

## Introdução

Este artigo tem como objetivo o estudo da dimensão humanista que a educação assume no âmbito da concepção marxista de mundo. Perspectiva humanista da educação que se manifesta em dois momentos distintos, mas dialeticamente interligados: (a) quando faz a crítica da alienação produzida pelo processo educativo engendrado no contexto de uma sociedade fundada no primado da propriedade privada dos meios de produção, e cujo principal resultado é a mutilação do homem; (b) e, a um só tempo, quando propugna a possibilidade da *omnilateralidade* humana no âmbito da sociedade revolucionada com base nos pressupostos econômicos, sociais, políticos e culturais defendidos pelo socialismo.

Além disso, parte da premissa de que a educação tem, como um dos seus corolários, o processo de produção e reprodução de conhecimentos inerentes às mediações necessárias à práxis que resulta na humanização dos homens; e, por consequência, o conhecimento clássico acumulado historicamente pela humanidade é tomado como meio essencial e predominante da ação educativa. Assim, o conhecimento humano – científico, tecnológico e cultural – constitui-se em elemento superestrutural engendrado nas múltiplas e contraditórias relações sociais que os homens estabelecem entre si e com a natureza durante o processo de realização das suas condições materiais e espirituais de existência. Nesta perspectiva, o conhecimento, como representação abstrata da realidade concreta do mundo, expressa as duas dimensões da práxis social dos homens, isto é, a relação dialética entre teoria e prática, tal como afirmaram Marx e Engels (1980, p.25):

A produção de idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o intercâmbio intelectual dos homens surge aqui como emanção direta de seu comportamento material.

Assim sendo, existe uma conexão estreita entre o conhecimento e as relações de produção materiais desenvolvidas historicamente pelas formações socioeconômicas. Entretanto, o conhecimento, uma vez gerado, guarda uma relativa autonomia em relação ao contexto histórico formador; e, além disso, só se torna parte constitutiva do patrimônio universal da humanidade quando é capaz de apreender e explicar, na forma de síntese, o movimento histórico antinômico e complexo do seu tempo, assim como formulou Gramsci (1999, p.141):

É verdade que uma época histórica e uma determinada sociedade são representadas, sobretudo, pela média dos intelectuais e, conseqüentemente, pelos mediocres; mas a ideologia difusa, de massa, deve ser diferenciada das obras científicas, das grandes sínteses filosóficas, que são, ademais, as suas verdadeiras chaves de interpretação; tais sínteses devem ser nitidamente superadas, ou negativamente demonstrada a sua falta de fundamento, ou positivamente, contrapondo-lhes sínteses filosóficas de maior importância e significação.

Dessa forma, o conhecimento acumulado historicamente pelo processo de desenvolvimento da humanidade sofre um crivo seletivo por parte das agências societárias de caráter ideológico. Uma universidade, por exemplo, opera o conhecimento num duplo sentido: de um lado, efetiva um ordenamento com o propósito de reproduzi-lo por meio da educação de novas gerações de homens; do outro, explicita a própria lógica epistemológica da construção de tais conhecimentos, ou seja, padroniza métodos teóricos de produção de novos conhecimentos.

Desde os seus primórdios, nos marcos das sociedades greco-romanas, a dita civilização ocidental criou a escola como *locus* social encarregado de sistematizar tanto a reprodução quanto a produção do conhecimento, tornando-se o principal mecanismo para realizar o processo de transmissão do conhecimento entre as gerações dos homens. Ao longo da História, a educação foi pensada também numa outra dimensão, conforme percebemos em Tolstói (1988), que, de certa maneira, foi um precursor das idéias sobre o ativismo pedagógico. Ele escreveu, já na velhice, assim:

Meditei muito sobre a educação. Há questões em que cheguei a conclusões duvidosas, mas também há questões sobre as quais as conclusões a que cheguei são definitivas e não me sinto capaz de as mudar ou de lhes acrescentar o que quer que seja. A educação só é uma tarefa complexa e difícil se quisermos educar os nossos filhos ou outra pessoa qualquer sem nos educarmos a nós próprios. Se compreendermos que só através de nós podemos educar os outros, desaparecerá a questão da educação e restará uma questão da vida: como devemos viver? (Tolstoi, 1988, p.235)

Nessa perspectiva, a instrução acabou por se constituir num dos ramos do próprio conhecimento clássico acumulado pela *práxis* social dos homens e, por conseguinte, não é de todo apropriado estabelecer uma separação mecânica entre educação e instrução. Aliás, Gramsci (2000), criticando a reforma educacional proposta pelo fascismo italiano, que distinguia os tradicionais estudos humanísticos (educação) da aprendizagem profissional especializada (instrução), argumentava que:

Não é completamente exato que a instrução não seja também educação: a insistência exagerada nesta distinção foi um grave erro da pedagogia idealista, cujos efeitos já se vêem na escola reorganizada por esta pedagogia. Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um 'recipiente mecânico' de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser 'abstratamente' negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista. (Gramsci, 2000, p.43-44)

A distinção que se estabeleceu entre educação e instrução traz em si também uma concepção elitista da escola, na medida em que impõe uma separação mecânica entre formação propedêutica e formação profissional. No âmbito da história da educação, essa dicotomia tomou o seguinte sentido: para os filhos das elites, a escola de educação humanística geral, que tem como escopo final o ensino superior configurado nas artes liberais. Já para os filhos dos trabalhadores, o ensino elementar seguido da formação nas artes mecânicas. Com base nessa concepção educativa, argumenta-se que o acesso de todas as crianças à escola tradicional implicaria, inexoravelmente, o rebaixamento do nível de qualidade do ensino, isto é, a escola seria gradativamente colocada no mesmo plano da "cultura" da multidão popular. Ou como teria dito, de outra forma, o próprio Gramsci (2000, p.33): "a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais". Já Manacorda, intérprete de Gramsci, em seu livro *História da Educação*, argumenta que este sempre foi, em qualquer época, o medo dos conservadores, ou seja, o de que "o excesso numérico" pudesse mecanizar e levar a escola gradativamente a se rebaixar "ao nível das multidões"; e lembra "que este risco subsiste somente se não se criarem efetivamente as condições para que a difusão da instrução seja também elevação" (Manacorda, 1989, p.331). A propósito, ele nos remete à Grécia antiga ao evocar Pitágoras, para quem a educação, como condição superior humana, é um bem que se transmite sem se perder, ou seja, aquele que o difunde continua sendo portador do conhecimento que socializou.

## A concepção de educação em Marx e Gramsci

O advento da sociedade capitalista e sua consolidação na segunda metade do século XIX mereceram a análise de Marx e Engels que, no *Manifesto Comunista* (1848), expuseram os avanços e as contradições do sistema econômico e social. Nesta obra clássica que, aliás, inaugura a forma interpretativa da síntese histórica globalizante, seus autores apontam as transformações revolucionárias protagonizadas pela burguesia em ascensão, mas denunciam as condições de exploração a que estavam submetidos os trabalhadores fabris. A partir de então, empenhados na compreensão das contradições da sociedade capitalista e na sua superação, as suas propostas políticas objetivaram uma estratégia global capaz de colocar termo ao próprio capitalismo. Nesta perspectiva, a educação não foi o tema central de

Marx e Engels, mas aparece nas suas preocupações sobre a construção do homem plenamente desenvolvido em suas potencialidades físicas e espirituais, não subjugado ao domínio do capital. Contudo, é o próprio *locus* da produção capitalista, a grande indústria, que permitiu a Marx e a Engels a formulação de uma teoria social capaz de formular a superação das condições que mutilavam e impediam a plena formação do homem. Partiram dos próprios trabalhadores as primeiras reivindicações que extrapolassem a formação meramente manual, segundo o que lemos nas resoluções aprovadas pelos trabalhadores norte-americanos reunidos no congresso geral de Baltimore em agosto de 1866:

Nós, os trabalhadores de Dunkirk, declaramos que é demasiadamente longa a jornada de trabalho exigida no presente sistema e que, longe de deixar ao trabalhador tempo para repouso e educação, o reduz à condição de servo, apenas ligeiramente melhor que a de escravo. Por isso, resolvemos que 8 horas bastam para uma jornada de trabalho e devem ser legalmente reconhecidas como suficientes. (Marx, Engels apud Marx, 1984, p.343)

Juntamente com a jornada de oito horas diárias de trabalho, o movimento sindical operário conquistou também uma legislação fabril proibitiva do trabalho infantil que não estivesse acompanhado de um atestado de frequência escolar.

Foi na esteira da combinação entre escolaridade e trabalho que Marx formulou o cerne da sua concepção educacional, ou seja, o entendimento de que era possível, por meio da educação, aliada à práxis social, formar o *homem novo*, consciente das suas potencialidades históricas, que embrionariamente já se manifestava nos marcos da própria Revolução Industrial. O esboço dessa pedagogia ficou consubstanciado no seguinte excerto de *O Capital*:

Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos. (Marx, 1984, p.554)

Precisamente, qual é o significado dessa concepção pedagógica da educação? Fundamenta-se em estabelecer a ligação orgânica entre a prática e a teoria. Além disso, temos de levar em consideração o fato de que, na obra *O Capital*, o objeto de estudo de Marx foi a sociedade capitalista das fábricas de chaminés, isto é, um determinado nível do desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção capitalista, num dado período da sociedade capitalista. Nessa fase, ela se caracterizava por certo grau de avanço tecnológico das forças produtivas (trabalhadores, máquinas, ferramentas e matérias-primas), em que a produção das riquezas materiais se dava pela interação da força física dos operários com o trabalho mecânico das máquinas. No âmbito desse contexto, para a qualificação profissional dos operários, bastava a escola pública, também ela uma legítima filha do tecido societário burguês, que possibilitava a capacidade de ler, escrever e efetuar as quatro operações matemáticas. Eis aí, portanto, a proposta mínima de educação tornada possível, pela sociedade burguesa, aos trabalhadores fabris.

Já nas primeiras quadras do século XX, Gramsci (2000), retomando o sentido de prática e teoria no âmago da concepção marxista de educação, criticou a possibilidade de manifestação plena deste preceito no âmbito da sociedade capitalista:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (Gramsci, 2000, p.33-4)

Com a atual etapa do desenvolvimento das forças produtivas atingida pelas relações capitalistas de produção, ou seja, a fase da revolução técnico-científica, as fábricas de chaminés estão, paulatinamente, dando lugar a um novo *locus* do trabalho. Nele, ao contrário da grande indústria capitalista do século XIX, a qualificação dos trabalhadores se coloca como questão fundamental, pois, não basta apenas saber ler, escrever e realizar as quatro operações matemáticas.

Ao mesmo tempo, a escola pública, tal como se desenvolveu na sociedade burguesa, não conseguiu realizar a relação efetiva entre educação escolar, formação tecnológica e ginástica, tal como propugnou Marx, isto é, a combinação da formação intelectual e física com o trabalho produtivo. Talvez, hoje, ela devesse ser mais requisitada no sentido que Gramsci previa, ou seja, com forte acento na formação geral, humanista e intelectual.

Atualmente, porém, ao mesmo tempo em que vivemos a chamada era da “sociedade informática” que suscitou perspectivas otimistas sobre a possibilidade de conquista do tempo livre, ou seja, a possibilidade de o ser humano finalmente livrar-se da “maldição de Sísifo” - que simboliza a repetição, o eterno recomeço, e a prisão ao trabalho pesado -, continuamos a viver sob graves desigualdades socioeconômicas que vitimam a maior parte da sociedade. O agravante, além disso, é o domínio do capital sobre todas as relações sociais em escala jamais vivida pela humanidade, coisificando os próprios homens, o que exige de nós reflexões urgentes e cada vez mais complexas, inclusive nas salas de aula e na convivência com os nossos alunos, pois a escola, neste momento de reestruturação produtiva do capitalismo, está se ajustando aos ditames do mercado e se convertendo, cada vez mais, no espaço do não-conhecimento e do esvaziamento do seu sentido. E, nesse contexto, é necessário que haja uma ação de resistência à tendência dominante destinada a fazer da escola o *locus* da reflexão, da crítica e da contra-hegemonia.

Ademais, reportamo-nos a Aristóteles (384-322 a.C.) que, como sabemos, era uma das referências de Marx. O filósofo grego, na esteira da concepção homérica de educação, também defendia a concepção pedagógica fundada nas artes do falar e do fazer como processo formativo do cidadão que decidia o destino político da *polis* nas assembléias da ágora. Ou seja, artes, ensinadas a um só tempo, que formavam o homem *omnilateral*, mas que eram potencialmente exercidas em idades distintas durante a vida do cidadão: na juventude, preferencialmente se desenvolvia a arte do fazer (a guerra), como atividade responsável pela garantia da base material de sustentação da sociedade; e, na velhice, praticava-se a arte do falar, isto é, de bem governar a *polis*. Aristóteles, porém, foi um dos primeiros pensadores a projetar a idéia de uma escola de Estado e a criticar a educação a cargo específico da família, entendendo que só a *polis* poderia educar para o bem comum, embora restringisse esse entendimento aos cidadãos. Quanto à possibilidade de se realizar a utopia do trabalho mecânico inteligente, como forma de substituição dos escravos que realizavam as chamadas “artes vulgares”, afirmou o seguinte:

Na verdade, se cada instrumento pudesse executar a sua missão obedecendo a ordens, ou percebendo antecipadamente o que lhe cumpre fazer, como fala o poeta, ‘entram como autômatos nas reuniões dos deuses’, se, então, as lançadeiras tecessem e as palhetas tocassem cítaras por si mesmas, os construtores não teriam necessidade de auxiliares e os senhores não necessitariam de escravos. (Aristóteles, 1988, p.18)

Já Marx e Engels não pensaram na libertação de uma determinada classe social, mas de todas. Projetaram a utopia de um mundo baseado na igualdade e no qual não haveria uma classe explorada, submetida ao trabalho manual; mas, ao contrário, uma sociedade na qual todos pudessem aperfeiçoar-se no campo em que lhes aprouvesse, não tendo, por isto, uma esfera de atividade exclusiva, mas onde fosse possível “fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar à tarde, pastorear à noite, fazer crítica depois da refeição, e tudo isto a meu bel-prazer, sem por isso me tornar exclusivamente caçador, pescador ou crítico” (Marx, Engels, 1980, p.41).

O ideal de um mundo e de uma educação baseada no princípio da plena realização humana ainda é utópico, mas, como escreveu Manacorda, somente o homem quebrou os vínculos da unilateralidade natural e inventou a possibilidade de tornar-se outro e melhor, e até *omnilateral*. Segundo ele, se esta

possibilidade, dada apenas pela vida em sociedade, foi negada pela própria sociedade à maioria, ou melhor, negada a todos em menor ou maior grau, o imperativo categórico da educação do homem pode ser assim enunciado: “Apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo para que se torne omnilateral” (Manacorda, 1989, p.361).

## A concepção de homem *omnilateral* em Marx e Engels

Assistimos à passagem do século XX para o XXI em meio à crise provocada pelo fim do “socialismo real” e a reestruturação produtiva do capitalismo, que desencadeou uma onda de ataques ideológicos aos chamados “velhos esquemas interpretativos”, valorizando, assim, as ditas “novas teorias pós-modernas” de construção do conhecimento, bem como propagando a “morte do marxismo”. Ou seja, presenciamos o reduzido valor dos “produtos” marxistas no “mercado de bens simbólicos”, fartamente alimentado pelos “novos paradigmas”. Ao mesmo tempo, persistem as críticas que revelavam desconhecimento da obra de Marx e Engels, entre elas, por exemplo, a de que o marxismo seria anti-humanista por haver substituído o homem por “forças produtivas e relações de produção”.

Entretanto, neste início do novo século em que se fala tanto da redescoberta do valor do indivíduo, há algo mais atual do que o lugar que Marx reservou para o indivíduo na sua concepção de emancipação humana? Foi com Marx que aprendemos que o capitalismo é um sistema no qual o processo de produção domina os homens, e não os homens o processo. O humanismo de Marx em *O Capital* não é um simples protesto moral: ele rasga o véu mítico da reificação, decifra o “hieróglifo” do valor, apreende a realidade social (humana) oculta pela opacidade do mercado. Nessa obra em que dissecou o processo de degradação física e intelectual dos trabalhadores, o capítulo sobre o fetichismo é a chave para a compreensão do seu humanismo. Mas será que os “novos críticos” a leram?

Quanto ao conceito de homem, remetemo-nos aqui aos textos que melhor expressam os princípios que guiam a antropologia e também a pedagogia de Marx: a) o papel central e dialético do trabalho; b) a idéia de homem *omnilateral* (na qual harmoniza “tempo de trabalho” e “tempo livre”). Para Marx e Engels, não é possível falar de educação sem referir-se à realidade socioeconômica e à luta de classes que a caracteriza e sustenta. Desse modo, a educação perde todo o aspecto idealista e neutro, bem como rejeita toda reminiscência romântica antiindustrial. Esse modelo interpretativo introduziu duas propostas consideradas revolucionárias: a) a referência ao trabalho produtivo, que se punha em contraste com toda uma tradição educativa intelectualista e espiritualista; b) a afirmação de uma constante relação entre educação e sociedade.

No conjunto das obras de Marx e Engels, esses textos apresentam com coerência, num intervalo de trinta anos, as suas idéias sobre a formação do homem, que coincidem com a história do movimento operário. Isto ocorre na redação de três programas políticos: a) para o primeiro movimento histórico que assume o nome de Partido Comunista (1847-1848); b) para a primeira Associação Internacional dos Trabalhadores (1866); c) para o primeiro Partido Unitário Operário na Alemanha (1875). Neste artigo apenas esboçaremos seus traços principais.

Já em 1848, no *Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels propuseram a escola politécnica: “Educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material etc.” (Marx, Engels, 1982, p.125).

Vê-se que, desde o início de sua formulação, o marxismo tem como princípio o papel do trabalho na transformação social e pleno desenvolvimento humano. Mais de uma vez, Marx chamou a atenção para este aspecto essencial de sua filosofia, como na crítica que fez ao programa partidário aprovado pelo Partido na cidade de Gotha (1875), quando abordou a questão da seguinte maneira: “O parágrafo sobre as escolas deveria exigir, pelo menos, escolas técnicas (teóricas e práticas), combinadas com a escola primária” (Marx, 1985, p.27).

Ainda na *Crítica ao Programa de Gotha*, posiciona-se contrário a uma “educação popular a cargo do Estado”, afirmando:



Isso de educação popular a cargo do Estado é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc, e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores [...] outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja [...]. (Marx, 1985, p.27)

Aqui fica evidente a distinção entre o Estado garantir o funcionamento das escolas e ser o educador, além da emancipação simultânea do homem perante a Igreja e o Estado, tese mais do que atual.

Já nas *Instruções* aos delegados do primeiro Congresso da Associação Internacional de Trabalhadores (Genebra, 1866), Marx, além de reafirmar que todo adulto deve trabalhar tanto com o cérebro quanto com as mãos, explicita que “por ensino compreendemos três coisas: ensino intelectual; físico; e tecnológico” (Marx, 1983, p.83-4). Mas, a efetiva materialização da educação assentada nessas três dimensões do ensino só pode ser colocada em prática com a conquista do poder político pelos trabalhadores, como se lê:

Se a legislação sobre as fábricas, que constitui a primeira concessão arrancada com grande esforço ao capital, combina unicamente o ensino elementar com o trabalho de fábrica, não há dúvida que a inevitável conquista do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores. (Marx, 1984, p.559)

Ainda em *O Capital*, Marx enfatiza a idéia sobre a superação da unilateralização do homem pela *omnilateralização*, mostrando que a propriedade privada tornou o homem obtuso e unilateral. A divisão do trabalho cria unilateralidade e sob esse signo, precisamente, colocam-se todas as determinações negativas, do mesmo modo que, sob o signo oposto da *omnilateralidade*, colocam-se todas as perspectivas de humanização.

Mas que sentido tem a *omnilateralidade* em Marx e Engels?

O conceito, como não poderia deixar de ser, está ligado ao de trabalho, que é uma das categorias fundamentais do materialismo histórico, ocupando, por conseguinte, lugar central na proposta pedagógica marxiana. Distintamente da concepção hegeliana, Marx não vê o trabalho apenas pelo seu aspecto positivo. Hegel, escreve ele nos *Manuscritos de 1844*, “se coloca no ponto de vista dos modernos economistas nacionais. Ele compreende o *trabalho* como a *essência*, como a essência do homem que se afirma; ele vê somente o lado positivo do trabalho, não o seu [lado] negativo” (Marx, 2004, p.124). Sendo a essência subjetiva da propriedade privada no capitalismo, aparece ao trabalhador como propriedade de outro, alheia a ele. Na obra citada, Marx chama a atenção para o problema da relação do trabalhador com a produção, assinalando que a alienação não consiste apenas na sua relação com os produtos de seu trabalho, mas também no próprio ato da produção, concluindo, afinal, que o trabalho é o homem que se perdeu a si mesmo, tal como escreveu:

Até aqui examinamos o estranhamento [alienação], a exteriorização do trabalhador sob apenas um dos seus aspectos, qual seja, a sua *relação com os produtos do seu trabalho*. Mas o estranhamento não se mostra somente no resultado, mas também, e principalmente, no *ato da produção*, dentro da própria *atividade produtiva*. [...] Em que consiste, então, a exteriorização (*Entäusserung*) do trabalho? Primeiro, que o trabalho é *externo* (*Äusserlich*) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sabe bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. [...] Finalmente, a externalidade (*Äusserlichkeit*) do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o



trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. Assim, como religião e auto-atividade de fantasia humana, do cérebro e do coração humanos, atua independentemente do indivíduo e sobre ele, isto é, como atividade estranha, divina ou diabólica, assim também a atividade do trabalhador não é a sua auto-atividade. Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo. (Marx, 2004, p.82-3)

Assim, o processo de alienação do homem tem origem na divisão do trabalho, e todo homem submetido a esta divisão passa a ser um homem unilateral e incompleto. A unilateralidade é, pois, o aspecto negativo do conceito de trabalho em Marx e Engels.

Por outro lado, eles mostram que sem o trabalho, que é parte histórica da atividade humana, a própria vida não existiria, tal como ficou demonstrado nos *Manuscritos*: “o trabalho, a *atividade vital*, a *vida produtiva* mesmo aparece ao homem apenas como *meio* para a satisfação de uma carência, a necessidade de existência física” (Marx, 2004, p.84). Além disso, ambos afirmaram que para poder “fazer história” os homens devem estar em condições de viver e que, por conseguinte, a primeira ação histórica foi a criação dos meios para satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material. Sobre esta base, lê-se em *A ideologia alemã* que:

Pode se referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a *produção* dos seus meios de vida, passo em frente que é consequência da sua organização corporal. Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (Marx, Engels, 1980, p.19)

E só depois de ter constatado a multiplicação das necessidades sobre aquela primeira base produtiva, a reprodução dos homens, a sua organização social na produção, se constata que:

[...] o homem possui também uma consciência; mas não se trata de uma consciência que seja de antemão consciência ‘pura’ [...]. A consciência só surge com a necessidade, as exigências dos contactos com outros homens. Onde existe uma relação, ela existe para mim. O animal não se encontra em relação com coisa alguma, não conhece de facto qualquer relação; para o animal, as relações com os outros não existem enquanto relações. A consciência é pois um produto social e continuará a sê-lo enquanto houver homens. (Marx, Engels, 1980, p.35-6)

O homem, portanto, possui todas as condições objetivas e subjetivas para atuar com vontade própria e conscientemente, pois é esse caráter voluntário e universal da atividade humana que se contrapõe ao domínio da naturalidade e da casualidade. Mas, as relações sociais de produção assentadas na propriedade privada dos meios de produção alienam o próprio homem da sua capacidade de agir conscientemente; e, por conseguinte, esse mesmo homem passa a não mais dominar as relações sociais necessárias ao seu desenvolvimento material e espiritual, mas a ser dominado - não é indivíduo total, mas membro unilateral de uma determinada esfera, e vive, numa palavra, no reino da necessidade, e não no da liberdade.

Marx e Engels mostram que, no capitalismo, o trabalho perdeu toda a aparência de manifestação pessoal. Portanto, só ao apropriar-se da totalidade dos instrumentos de produção se pode chegar à manifestação pessoal, ou seja, “unicamente neste estágio a manifestação pessoal coincide com a vida material, a qual corresponde à transformação dos indivíduos em indivíduos completos” (Marx, Engels, 1980, p.93).

Chegamos aqui a um ponto fundamental: as perspectivas de desenvolvimento do homem *omnilateral* efetivam-se, precisamente, sobre a base do trabalho, isto é, na possibilidade da abolição da exploração do trabalho, da divisão do trabalho e da sociedade de classes, e do fim da divisão do homem, dado que isso acontece unicamente quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, já que o último necessita de tempo livre para o seu pleno desenvolvimento, ou seja, de “ócio produtivo”, como diriam os gregos da Antiguidade Clássica. Pois, as duas imagens do

homem dividido, cada uma delas unilateral, são essencialmente a do trabalhador manual e a do intelectual, tais como gerados pela divisão social do trabalho no âmbito da sociedade capitalista.

A *ideologia alemã* é a chave para compreendermos o sentido da *omnilateralidade* em Marx e Engels, pois estão ali os elementos para a reflexão sobre a petrificação do nosso próprio trabalho num poder objetivo que nos domina e escapa ao nosso controle, contrariando a nossa expectativa. Segundo eles, desde o momento em que o trabalho começa a ser repartido, cada indivíduo tem uma esfera de atividade exclusiva que lhe é imposta e da qual não pode sair sob pena de perder seus meios de subsistência. A acepção negativa do trabalho aparece aqui, como, aliás, já estava claramente delineada nos *Manuscritos de 1844*, obra na qual Marx mostrou o trabalhador física e mentalmente rebaixado a uma máquina, tornado, pela divisão do trabalho, cada vez mais unilateral e dependente, considerado pela economia política como um animal reduzido às mais estritas necessidades corporais. Os *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* denunciam essas condições vividas pelo operário. Neles, Marx escreve:

Sem dúvida. O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privações para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador. (Marx, 2004, p.82)

Percebe-se, ao longo dessas obras, a caracterização negativa, quer do trabalhador alienado, quer do capitalista, produtos contraditórios da mesma sociedade contraditória, e a caracterização apenas parcialmente positiva de alguns aspectos de um ou de outro perfil. Como interpretou Manacorda (1991, p.75), "talvez se possa dizer, parafraseando o discurso de Marx sobre o que é o trabalho segundo a realidade e segundo a possibilidade, que o trabalhador é, segundo a realidade, unilateral, e, segundo a possibilidade, *omnilateral*".

Marx assinala que a propriedade privada tornou-nos obtusos e unilaterais. São freqüentes, também, as caracterizações da unilateralidade até dos capitalistas, pois, tudo o que se manifesta no operário como atividade de expropriação, de alienação, se manifesta no não-trabalhador como estado de apropriação, de alienação. A mesma concepção aparece em *A Sagrada Família*:

A classe possuinte e a classe do proletariado representam a mesma auto-alienação humana. Mas, a primeira das classes se sente bem e aprovada nessa auto-alienação, sabe que a alienação é o *seu próprio poder* e nela possui a *aparência* de uma existência humana; a segunda, por sua vez, sente-se aniquilada nessa alienação, vislumbra nela sua impotência e a realidade de uma existência desumana. (Marx, Engels, 2003, p.48)

Assim, é a divisão do trabalho que cria a realidade na qual a atividade espiritual e a atividade material, a fruição e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos diversos. Entretanto, o privilégio da atividade espiritual, da fruição, do consumo é apenas aparente e parcialmente positivo porque o poder do capital a tudo subverte. O dinheiro converte a representação em realidade e a realidade em simples representação, como assinalou Marx nos *Manuscritos de 1844*:

Enquanto tal poder *invasor*, o dinheiro se apresenta também contra o indivíduo e contra os vínculos sociais etc., que pretendem ser, para si, *essência*. Ele transforma a fidelidade em infidelidade, o amor em ódio, o ódio em amor, a virtude em vício, o vício em virtude, o servo em senhor, o senhor em servo, a estupidez em entendimento, o entendimento em estupidez. (Marx, 2004, p.160)

Por essa razão, a fruição de que pode dispor a classe possuidora, é uma condição de positividade apenas relativa, porque a divisão do trabalho submete todos a seu signo, sem deixar lugar para a *omnilateralidade*, mas, no máximo, uma multiplicidade de necessidades e prazeres.

Assim, a divisão do trabalho cria unilateralidade, e sob o seu signo se reúnem as determinações negativas, assim como, sob o signo oposto da *omnilateralidade*, reúnem-se as perspectivas positivas do ser humano. Todavia, como o estudo de Marx recaiu sobre o modo de produção capitalista, dispomos muito mais de elementos explicativos sobre a unilateralidade do que sobre a *omnilateralidade*. Dado o caráter não utópico da pesquisa marxiana, faltam ao esboço do homem *omnilateral* determinações tão precisas como as que vimos em relação ao homem unilateral. Em resumo, como analisou Manacorda, a concepção de *omnilateralidade* em Marx comporta elementos de disponibilidade, variação e multilateralidade, como, também, a posse de capacidades teóricas e práticas (Manacorda, 1991). No primeiro caso, a assertiva é plenamente exemplificada na oposição à sociedade dividida, tal como aparece nesta conhecida página de *A Ideologia Alemã*:

Na sociedade comunista, porém, onde cada indivíduo pode aperfeiçoar-se no campo que lhe aprouver, não tendo por isso uma esfera de actividade exclusiva, é a sociedade que regula a produção geral e me possibilita fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar à tarde, pastorear à noite, fazer crítica depois da refeição, e tudo isto a meu bel-prazer, sem por isso me tornar exclusivamente caçador, pescador ou crítico. (Marx, Engels, 1980, p.41)

Além dessa hipótese de uma sociedade comunista onde não existam pintores, mas, no máximo, homens que também pintam, a perspectiva da *omnilateralidade* aparece mais estreitamente unida à vida da fábrica, isto é, da fábrica moderna mecanizada (hoje, diríamos, mecanizada eletronicamente), na perspectiva da reunificação das estruturas da ciência (microeletrônica, microbiologia e energia nuclear) com as da produção. Avesa ao objetivo exclusivo da formação técnica, a concepção de Marx sobre educação, entretanto, é freqüentemente acusada de basear-se no *homo ecomomicus*, quando, na verdade, não é o marxismo, mas o capitalismo que limita os trabalhadores ao ensino da prática. A concepção de homem em Marx e Engels derruba inteiramente a tese de um ser mutilado; entretanto, os adversários ideológicos dos dois pensadores os acusam de terem se preocupado meramente com a dimensão material da existência humana, ou seja, a dimensão econômica. Para refutar essa tese, citaremos apenas um belo excerto do *Terceiro Manuscrito de 1844*, no qual Marx enfatiza a dimensão subjetiva da existência humana para além da alienação:

Pressupondo o *homem* como *homem* e seu comportamento com o mundo enquanto um [comportamento] humano, tu só podes trocar amor por amor, confiança por confiança etc. Se tu quiseses fluir da arte, tens de ser uma pessoa artisticamente cultivada; se queres influência sobre outros seres humanos, tu tens de ser um ser homem que atue efetivamente sobre os outros de modo estimulante e encorajador. Cada uma das tuas relações com o homem e com a natureza – tem de ser uma *externação* (*Äusserung*) determinada da vida *individual efetiva* correspondente ao objeto da tua vontade. Se tu amas sem despertar amor recíproco, isto é, se teu amor, enquanto amor, não produz amor recíproco, se mediante tua *externação de vida* (*Lebensäusserung*) como homem amante não te tornas *homem amado*, então teu amor é impotente, é uma infelicidade. (Marx, 2004, p.161)

Assim, a crítica ao modo de produção capitalista e ao homem dividido, em Marx, assume, em última instância, a defesa radical do pleno desenvolvimento da subjetividade humana, já que o indivíduo não pode desenvolver-se *omnilateralmente* se não tem uma totalidade de forças produtivas, e uma totalidade de forças produtivas não pode ser dominada senão pela totalidade dos indivíduos livremente associados. “Trata-se na realidade do desenvolvimento original e livre dos indivíduos na sociedade comunista” (Marx, Engels, 1980, p.92-3).

A *omnilateralidade* é, portanto, a chegada do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumos e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo dos bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. Se esse ideal ainda não foi realizado, isto não

o invalida. A utopia serve, antes de mais nada, para nos fazer lembrar de olhar sempre para o alto, melhor: para o futuro do presente.

## Considerações finais

A concepção marxista de educação propõe uma formação *omnilateral* do homem. Trata-se, pois, de uma proposta educacional radicalmente humanista. Assim sendo, o marxismo opera com o princípio de que tanto o corpo como a espiritualidade do homem têm que se desenvolver de forma harmoniosa e concomitante, ou seja, o homem não é apenas materialidade corporal ou, muito menos, se reduz somente à subjetividade adstrita, por exemplo, a uma visão teleológica do mundo circundante. Para o marxismo, a *omnilateralidade* somente pode se realizar no âmbito de uma sociedade auto-regulada do ponto de vista da produção, organização e distribuição dos objetos necessários para garantir a base material e espiritual do homem.

Portanto, a realização do homem *omnilateral* depende da existência, em iguais condições, do tempo livre necessário para o pleno desenvolvimento das suas potencialidades físicas e mentais. Homero, Platão e Aristóteles, por exemplo, descreveram a importância do ócio produtivo no processo de materialização histórica do homem completo, isto é, da realização pedagógica das artes do falar e do fazer como manifestações das duas expressões fundamentais da cotidianidade do homem. Realização esta que, no contexto da sociedade escravista, se concretizava na preparação do corpo para a guerra e da retórica para a política. Contudo, com o fim da Antigüidade Clássica e a emergência do cristianismo, operou-se uma ruptura na concepção *omnilateral* de homem. Na saga religiosa do monoteísmo, o cristianismo negou relevância para a cultura do corpo, pois a carne era encarada como fonte inesgotável do pecado, notadamente o pecado fundado na sexualidade. Findava-se, assim, por longos séculos, a concepção harmoniosa de homem, ou seja, um homem plenamente desenvolvido do ponto de visto do corpo e da subjetividade.

Depois, com o advento do capitalismo mercantil e do humanismo renascentista, passamos a assistir, no âmbito da modernidade, a um processo ideológico de retomada do princípio da conjugação de ambas as artes como fundamentos pedagógicos na formação do homem completo. Entretanto, por influência da atividade econômica da burguesia, a arte do fazer havia mudado de natureza: não era mais a preparação do corpo, por meio da ginástica, para a guerra; mas, sim, o trabalho, que no início se manifestou por meio do fazer artesão no interior das corporações de ofícios, e, mais tarde, com o aparecimento da maquinaria moderna, o trabalho se deslocou para o âmbito da grande indústria.

Foi no contexto dessa inflexão histórica da arte do fazer que o marxismo redimensionou a concepção de formação *omnilateral* do homem, mesmo reconhecendo que a sua manifestação não pode se realizar no contexto da sociedade capitalista. Mas, ao mesmo tempo, o marxismo defende que o processo da *omnilateralidade* do homem não se dará nos marcos do “zero histórico”, ou seja, o movimento em si já nasce no âmago das próprias relações capitalistas de produção. Assim sendo, para o marxismo, o capitalismo engendrou a possibilidade histórica, de forma embrionária, da educação *omnilateral* por meio da combinação da educação geral, educação tecnológica e ginástica. Ou, como afirmou Mario Manacorda (1989, p.360): “parece-me, contudo, que o caminho do futuro seja aquele que o passado nunca soube percorrer, mas que nos mostrou em negativo, descortinando suas contradições”.

## Referências

ARISTÓTELES. *Política*. 2.ed. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Editora UnB, 1988.

GRAMSCI, A. Caderno 12 (1932). Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: \_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v.2. p.13-53.

GRAMSCI, A. Caderno 11 (1932-1933): introdução ao estudo da filosofia. Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p.93-168. v.1.

MANACORDA, M.A. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. **O princípio educativo em Gramsci**. Trad. William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

\_\_\_\_\_. **História da educação**: da Antigüidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. Crítica do Programa de Gotha. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Trad. José Barata-Moura. Lisboa: Editorial Avante!, 1985. v.3. p.5-30.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. Livro primeiro: o processo de produção de capital. 9.ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: DIFEL, 1984. v.1.

\_\_\_\_\_. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório. As diferentes questões. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Trad. José Barata-Moura. Lisboa: Editorial Avante!, 1983. v.2. p.79-88.

\_\_\_\_\_. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. Moscovo: Edições Progresso, 1982. v.1. p.1-3.

MARX, K.; ENGELS, F. "A crítica crítica" na condição de quietude do conhecer ou a "crítica crítica" conforme o senhor Edgar. In: \_\_\_\_\_. **A sagrada família ou a crítica crítica**: contra Bruno Bauer e consortes. Trad. Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003. p.29-67.

\_\_\_\_\_. Manifesto do Partido Comunista. In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. Trad. Álvaro Pina. Lisboa: Editorial Avante!, 1982. v.1. p.106-36.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. Trad. Conceição Jardim et al. Lisboa: Editorial Presença, 1980. p.11-102. v.1.

TOLSTÓI, L.N. **Obras pedagógicas**. Trad. J.M. Milhazes Pinto. Moscou: Edições Progresso, 1988.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. La educación en la perspectiva marxista: um enfoque basado em Marx y Gramsci. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.12, n.26, p.635-46, jul./set. 2008.

Se explican los principios humanistas de la educación inherentes a las obras de Marx y Gramsci. Los fundamentos de una educación humanista en ambos autores tiene como premisas las condiciones reales de existencia que los propios hombres organizan para mantenerse vivos. Así los hombres traban determinados tipos de relaciones sociales de producción que desempeñan un doble papel transformador: humanizar la natureza y los propios hombres al mismo tiempo. En la sociedad fundada en el principio de la propiedad privada de los medios de producción, este proceso de humanización queda interrumpido por la alianza que el hombre manifiesta en relación a los propios objetos producidos. En síntesis: el hombre completo (omnilateral) educado en las artes del hacer (trabajo no alienado) y del hablar (política de emancipación), cuyas premisas ya están puestas en el ámbito de la sociedad capitalista, sólo se realizará históricamente en la sociedad socialista, marcada por la ausencia de la propiedad privada de los medios de producción.

**Palabras clave**: El marxismo. Educación. Trabajo.

Recebido em 16/08/07. Aprovado em 28/02/08.