

## MARXISMO, NEOMARXISMO E EDUCAÇÃO

---

Júlio Francelino Ferreira Filho  
UFES

Resumo: O presente artigo versa sobre educação, escola e trabalho infantil na visão de Marx e Engels e, também, demonstra a apropriação capitalista do trabalho das crianças, bem como as primeiras tentativas dos órgãos oficiais de regulamentar esse tipo de trabalho. Regulamentações essas aqui comentadas e criticadas por Marx. Trata, ainda, da pedagogia neomarxista na perspectiva socialista de Lênin e Gramsci, além das contribuições dos teóricos críticos da Escola de Frankfurt e dos teóricos progressistas para a atual e desafiadora forma de se pensar e de se praticar a educação contemporânea.

Palavras-chave: Pedagogia marxista e neomarxista, teoria crítica, educação.

Se a burguesia e a aristocracia desprezam os seus deveres para com os seus descendentes, é lá com eles. A criança que goza dos privilégios destas classes está condenada a sofrer com os seus próprios preconceitos.

Marx e Engels

### Introdução

O presente texto tem por objetivo demonstrar as idéias de Marx e Engels acerca de Educação, Trabalho e Escola, sob uma perspectiva histórica, e, também, a visão de alguns dos muitos homens que, de sua época até o tempo hodierno, refletem sobre suas proposições. Isso se dá por meio de análise, comparação crítica e aplicação de suas teorias, bem como por interlocuções feitas com suas obras e pensamentos, por diversos sujeitos, em diferentes tempos e espaços, na busca da compreensão dos reflexos dessas ações nas relações humanas, em variados aspectos e áreas do conhecimento, em especial na educação e na sua relação com o trabalho.

Sem sermos tangenciais, porém sem a presunção de que esgotaremos os conteúdos abordados, procuraremos contornar e delinear os temas aqui tratados, na expectativa de que forneçam ao leitor elementos que subsidiem o seu

entendimento da parte da obra de Marx e Engels que aborda especificamente a questão da escola e do trabalho, por compreendermos terem sido os mesmos grandes contribuidores para que se possa entender as relações estabelecidas entre os homens e, conseqüentemente, suas práticas sociais e o que delas recaíram sobre a história da humanidade.

### A pedagogia marxista: educação, trabalho e escola

É a partir de Lênin e de sua defesa por uma nova escola pública que se torna mais conhecida e difundida a visão de Marx e Engels sobre a união do ensino com trabalho produtivo. As idéias desse líder eram parte integrante de um programa comunista, consubstanciado quando da deflagração da Revolução Bolchevique, de Outubro de 1917. E isso, indubitavelmente, foi o que irradiou os ideais da pedagogia marxista, subtraídos de *O Manifesto* - escrito de dezembro de 1847 a janeiro de 1848. Essa obra foi produzida após Marx ter recebido o encargo de escrevê-la, durante o II Congresso da Liga dos Comunistas, em Londres.

As idéias de Marx relacionadas à pedagogia, inicialmente contidas em *O Manifesto*, foram acolhidas, enriquecidas e ampliadas duas décadas depois. E isso se deu com apurado aprofundamento do conhecimento da validade econômico-social em um outro documento fundamental: *As Instruções*, que Marx entregou aos delegados do Comitê Provisório Londrino do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, em Genebra, cerca de 20 anos após ter escrito *O Manifesto*.

Convém ressaltar que, ao escrever *O Manifesto*, Marx já havia certamente tomado conhecimento do texto de Engels intitulado *Princípios*, já que ficou com ele por alguns dias e, possivelmente, em razão disso, propôs a sua transformação de *Catecismo* em *Manifesto*. E, ao redigir *O Manifesto*, Marx não aceitou nem rejeitou, mas “simplesmente deixou de lado a tomada de posição de Engels no conteúdo do parágrafo 20 (pluriprofissionalidade), enquanto, claramente, considerou os breves enunciados do parágrafo 18, cujo título é **vínculo ensino-trabalho** (MANACORDA, 1991, p. 20). Assim, Marx formula, baseando-se e quase que com as mesmas palavras do parágrafo 18 dos *Princípios* de Engels, a sua tese sobre ensino.

Nas *Instruções*, Marx define como progressiva e justa a idéia de inserir a colaboração de crianças e adolescentes de ambos os sexos na produção. Com isso, reforçou a tese de que, “a partir dos nove anos ‘toda’ criança deve tornar-se um operário produtivo e que ‘todo’ adulto, segundo a lei da natureza, deve trabalhar não apenas com o cérebro, mas também com as mãos.” Para tanto, propõe subdividir as crianças, para fins de trabalho, em 3 grupos distintos - dos 9 aos 12 anos, dos 13 aos 15 e dos 16 aos 17 - com horário diário de 2, 4 e 6 horas, respectivamente.

Entendendo que o poder político democrático deve servir aos fins imediatos

do socialismo, Marx acrescentou que “isto apenas se pode atingir pela transformação da razão social em poder político [...] não o poderemos fazer com qualquer outro método a não ser mediante leis impostas com a força do Estado.”

Dessa forma, o seu texto, pela primeira vez, atinge uma autêntica e pessoal definição do conteúdo pedagógico do ensino socialista.

Dessa forma, para Manacorda (1991, p. 26-7), assim Marx concebeu o entendimento de ensino:

Primeira: ensino intelectual;

Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares;

Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios.

Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico...

A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará [sic] a classe operária acima das superiores e médias.

Para Manacorda (1991, p. 27) *As Instruções* está em relação direta com o *Manifesto*, já que “se eliminarmos os elementos meramente democráticos **gratuidade** e **obrigatoriedade**”, melhor se explicitam os elementos socialistas: “abolição da atual forma de trabalho das crianças na fábrica e a união de dois termos inseparáveis: ensino e trabalho produtivo.”

A articulação do ensino em intelectual e tecnológico é concebida como coisas diferentes; já que o ensino tecnológico não absorve nem exclui a formação intelectual, bem como o ensino da educação física, entendida por Manacorda como “por certo não secundária num sistema que ‘despedaça’ e ‘deforma’ o operário, além de embrutecê-lo espiritualmente”.

Essa forma de ensino é declarada válida para todas as crianças, qualquer que seja a classe a que elas pertençam, “toda criança sem distinção”, destaca Marx. E sua validade universal é confirmada pela afirmação de que “elevará a classe operária (mas, dado que é para todos, pode-se entender a futura humanidade trabalhadora) acima das classes privilegiadas do mundo atual.”

Ao conceituar a terminologia trabalho-ensino, caracterizando-a como o germe do ensino do futuro para *todas* as crianças e não tão-somente para os filhos dos operários, Marx concebia essa forma de educar como “único modo de produzir homens **onilaterais**”, idéias já expressadas por Engels e a ele apresentadas.

O que moveu Marx a optar por essa forma de conceber o ensino foram as idéias contidas nos *Princípios* de Engels que, respondendo à indagação sobre as conseqüências da abolição da propriedade privada – tema central da perspectiva

comunista, portanto – ele desenvolve um raciocínio que, segundo Manacorda (1991, p. 17-8), resume-se no que segue:

1) A grande indústria, e com ela a agricultura, livre das pressões da propriedade privada, terá enorme desenvolvimento e colocará à disposição da sociedade uma massa de produtos suficientes para satisfazer as necessidades de todos; 2) isto tornará **supérflua e impossível** a divisão da sociedade em classe, pois, para desenvolver a indústria e a agricultura não mais serão necessários homens subordinados a um só ramo da produção, que tenham apenas uma de suas aptidões, mas sim homens novos, que desenvolvam suas aptidões em todos os sentidos.

Nos **Princípios**, para Engels:

O ensino permitirá aos jovens acompanhar o sistema total de produção, colocando-os em condições de se alternarem de um ramo da produção a outro, segundo os motivos postos pelas necessidades da sociedade ou por suas inclinações.

Eliminará dos jovens aquele caráter unilateral imposto a todo o indivíduo pela atual divisão do trabalho. Deste modo, a sociedade organizada pelo comunismo oferecerá aos seus membros a oportunidade de aplicar, de forma onilateral, atitude desenvolvida, onilateralmente.

E, nas **Conclusões**, elabora reflexões acerca dos resultados da abolição da propriedade privada, entendendo que, dessa forma, haveria o aumento da produção. Para Marx, isso geraria o término da exploração da força de trabalho e, conseqüentemente, levaria à destruição das classes. E, assim finaliza: “O desenvolvimento onilateral das capacidades de todos os membros da sociedade, mediante a eliminação da divisão do trabalho até agora existente, mediante o ensino industrial, mediante o alternar-se das atividades [...]”

Para Marx e Engels, essa alternância no modo de produção só seria possível na superação do modelo de homem produtivo **unilateral** - encerrado no domínio e manejo de uma única atividade – pelo homem produtivo **onilateral** - aquele a quem deveria voltar-se um ensino que lhe permitisse acompanhar o sistema total de produção, colocando-o em condições de se alternar com facilidade de um modo de produção a outro. Desse modo, seria treinado a mover-se no maior número possível de ramos de trabalho, “de modo que, se por imposição de novas máquinas ou por mudanças na divisão do trabalho ele vier a ser expulso de um ofício, possa mais facilmente achar colocação em outro”.

### **Lênin e a pedagogia marxiana**

Essas teses pedagógicas não exerceram influência direta sobre o

pensamento pedagógico moderno nem sobre a organização das instituições escolares até terem sido retomadas por Lênin, quando a elas recorreu, e nelas se baseou a formular pressupostos para o sistema de ensino do primeiro Estado Socialista.

Essa análise das concepções marxianas de ensino foi elaborada por Lênin em dois momentos: primeiro na fase intelectual de sua juventude e, segundo, na tomada do poder pelos bolchevistas. Lênin, na juventude, em 1897, ao criticar as propostas russas de reforma do ensino, a única coisa que considerava justa nelas era a já mostrada pelos “grandes utópicos do passado” que, segundo ainda Manacorda, “era como, por razão de censura, devia chamar Marx”.

Em 1917, Lênin formulou o programa de uma escola politécnica aprovado pelo VIII Congresso do Partido Operário Social Democrático Russo (Bolchevique), em 1919. No referido programa destaca-se “que faça conhecer, na teoria e na prática, todos os principais ramos da produção”, para tanto, devia-se fundamentá-los sobre “o estreito vínculo entre o ensino e o trabalho dos alunos”.

Evidentemente que, aqui, não nos cabe atribuir valores, méritos ou descréditos às iniciativas políticas imprimidas por Lênin, nem tampouco julgar, criticar ou enaltecer as práticas e métodos adotados pelos bolchevistas à implementação dos princípios pedagógicos da proposta colocada em prática a partir da Revolução de Outubro na Rússia. Sobre essas propostas recaem críticas múltiplas, movidas por enunciados muitas vezes polêmicos que apontam para as mais diversas reflexões (FREITAG, 1993).

## **A apropriação capitalista do trabalho infantil**

Convém observar que a realidade histórica, na segunda metade do Século XIX, expropriava das crianças oriundas das classes trabalhadoras qualquer direito ou possibilidade de acesso ao ensino escolar, o que era destinado apenas às crianças das classes economicamente mais favorecidas. E o contexto histórico de produção já as havia impossibilitado de participar da única forma de ensino reservada a elas, por séculos, ou mesmo milênio: ou seja, aquela que era desenvolvida não em instituições reservadas ao desenvolvimento das potencialidades das crianças, ou escolas, mas sim à que se desenvolvia, diretamente, no trabalho junto aos adultos, o que se dava na produção artesanal ou nas atividades voltadas às práticas produtivas no campo.

Após a Revolução Industrial, a fábrica moderna substituiu a oficina artesanal e, com a desapropriação das terras feudais, comunais e campesinas pelos capitalistas, os donos das fábricas recrutavam nos campos suas reservas de mão-de-obra. Assim, a população antes artesã ou voltada para atividades agrárias, via-se forçosamente inserida no centro de uma forma de produção moderna e para ela desconhecida. Dessa forma, lhe eram tolhidos, sem os substituir por nada, “aqueles complementos de vida que as antigas estruturas sociais permitiam: a assistência eclesiástica e, acima de tudo, o aprendizado voltado para o trabalho”.

Assim, a fábrica não permitia às crianças qualquer formação para o trabalho. Destruídas as possibilidades de acesso às escolas artesanais, a fábrica exigia das crianças apenas um trabalho sem aquisições técnicas e culturais sem nenhuma perspectiva de progresso. E seu aprendizado se dava no interior dessas mesmas fábricas, por meio de atividades insípidas e repetitivas, cujas razões e objetivos não conseguiam compreender. Manacorda (1991, p. 93), reportando-se ao *O Capital*, tece as seguintes observações, revestidas de denúncia, elaboradas por Marx:

Fato terrível que uma grande parte das crianças ocupadas nas fábricas e nas manufaturas modernas, presas desde as mais tenras idades às manipulações mais simples, sejam exploradas, por anos e anos, sem que aprendam um trabalho qualquer que as torne úteis, mais tarde, mesmo que na mesma manufatura ou fábrica.

Em face da realidade histórica apresentada, para Marx, a exigência de associar o ensino ao trabalho para as crianças possibilitaria a inserção das mesmas na produção moderna, uma vez que a elas quase tudo foi negado, quando foram retiradas de suas formas primitivas de produção e levadas para formas supostamente mais avançadas de vida e de relações sociais.

### **A captação da força de trabalho infantil**

A concepção pedagógica de Marx e Engels foi construída a partir de observações da utilização do trabalho infantil nas fábricas da Europa e, conseqüentemente, do processo de captação dessa mesma mão-de-obra.

Segundo Nogueira (1993, p. 32), citando Engels:

[...] Ia-se buscá-las nas instituições assistenciais e se as alugava, em verdadeiros bandos como ‘aprendizes’, por longos anos a serviço dos industriais. Elas eram alojadas e vestidas coletivamente e tornavam-se, evidentemente, completamente escravas de seus patrões, os quais as tratavam com uma brutalidade e rudeza extremas.

Na França, uma fonte importante de captação de mão-de-obra infantil era a do menor “encontrado” ou “abandonado” e que era mantido pela assistência pública. Com vistas à aprendizagem de um ofício, essas crianças eram cedidas aos mestres-artesãos ou eram colocadas a serviço do Estado como mão-de-obra para as manufaturas oficiais ou para servir como soldados.

Muitas vezes eram enviados às colônias para povoá-las. Ainda, cita Nogueira (1993, p.38):

Em 1819, estima-se próximo de 100000 o número de crianças abandonadas; em 1830 elas já são 118000 e, em 1833, perto de 130000. O crescimento é vertiginoso. [...] As primeiras crianças empregadas nas usinas foram [...] os órfãos e os abandonados. Os administradores viam nisso um cômodo meio de diminuir suas despesas com o sustento delas.

Assim, a mesma autora afirma:

Ao nascer, a grande indústria já dispunha de uma espécie de reservatório do trabalho infantil.” Com isso, as vantagens obtidas eram múltiplas: em geral “para os organismos assistenciais, que se livravam do excedente de necessidades a onerar seus orçamentos;” e em particular, “para os patrões, que desfrutavam [...] do benefício de um controle quase que total sobre a vida de seus empregados.

### As primeiras regulamentações do trabalho infantil e a escola

Em alguns países europeus, especialmente na Inglaterra, algumas medidas foram adotadas pelos governos na tentativa de coibir, mitigar ou atenuar os excessos cometidos pelas indústrias na exploração do trabalho infantil.

Dessas leis, na Inglaterra, constam, entre outras, às que previam:

- a) **Quanto ao trabalho noturno:** manteve-se sua interdição para os menores de 18 anos e ele ficou definido como trabalho executado no intervalo que vai de 20h30min às 5h30min.
- b) **Quanto à frequência escolar:** é aqui que, para Nogueira (1993), se encontra o que Marx considerou a grande inovação trazida pela Lei: a obrigação imposta ao patrão de se responsabilizar pelo fornecimento de, no mínimo, duas horas diárias de instrução para as crianças de fábrica; devendo essa escolarização ser atestada mediante certificado do mestre responsável. Entretanto, na suposta aplicação dessas medidas legais que se caracterizavam por serem mais nominais que reais, a exemplo de muitas das leis hodiernas que são aprovadas pelas políticas públicas voltadas à educação, no Brasil, o que foi constatado é o que demonstraremos a seguir. Lembrando que a Bíblia era o livro de leitura comum nessa escola e, sobre as leis que regulamentavam o trabalho infantil na Inglaterra, citadas por Nogueira (1993, p. 40-41).

Marx escreve em trecho de **O Capital**:

[...] sob a aparência de providenciar educação para as crianças, não contém nenhum dispositivo pelo qual esse pretenso objetivo possa ser assegurado. Nada determina, exceto que as crianças devam ser encerradas por determinado número de horas (três horas) por dia dentro das quatro paredes de um local, chamado escola, e que o ‘usuário’ da criança deva receber semanalmente um certificado a respeito, de uma pessoa que lhe apõe o nome como professor ou professora. [...] não eram raros certificados de frequência escolar

assinados com uma cruz por professor ou professora, já que estes não sabiam escrever.

[...] Ao visitar uma dessas escolas expedidoras de certificados, fiquei tão chocado com a ignorância do mestre-escola que lhe disse: 'Por favor, o senhor sabe ler?' Sua resposta foi: 'Ah, algo.' E, como justificativa, acrescentou: 'De todos os modos, estou à frente dos meus alunos.'

[..] Sir John Kincaid, inspetor de fábrica na Escócia, conta experiências funcionais semelhantes.

A primeira escola que visitamos era mantida por uma Mrs. Ann Killin. Quando lhe pedi para soletrar o sobrenome, ela logo cometeu um erro ao começar com a letra C, mas, corrigindo-se imediatamente, disse que seu sobrenome começava com K. Olhando a sua assinatura nos livros de assentamentos escolares, reparei, no entanto, que ela o escrevia de vários modos, enquanto a sua letra não deixava nenhuma dúvida quanto à sua incapacidade para lecionar. Ela mesma também reconheceu que não sabia manter o registro. [...] Numa segunda escola, encontrei uma sala de aula de 15 pés de comprimento e dez pés de largura e nesse espaço contei 75 crianças que estavam grunhindo algo ininteligível.'

Não é, porém, apenas nessas covas lamentáveis que as crianças recebem certificados escolares mas nenhuma instrução, pois, em muitas escolas onde o professor é competente, os esforços dele são de pouca valia em face do amontoado atordoante de criança de todas as idades, a partir dos três anos. Sua receita, mísera no melhor dos casos, depende totalmente do número de pence recebido do maior número possível de crianças que seja possível empilhar num quarto. A isso acresce o parco mobiliário escolar, carência de livros e outros materiais didáticos, bem como o efeito deprimente, sobre as próprias crianças, de uma atmosfera fechada e fétida. Estive em muitas dessas escolas, onde vi séries inteiras de crianças não fazendo absolutamente nada; e isso é certificado como frequência escolar e, na estatística oficial, tais crianças figuram como tendo sido educadas.

[...] A degradação moral decorrente da exploração capitalista do trabalho de mulheres e crianças foi exposta tão exaustivamente por F. Engels em **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra** e [também] por outros autores, que apenas a registro aqui. Mas a devastação intelectual, artificialmente produzida pela transformação de pessoas imaturas em meras máquinas de produção de mais-valia – que deve ser bem distinguida daquela ignorância natural que deixa o espírito ocioso sem estragar a sua capacidade de desenvolvimento, a sua própria fecundidade natural –, obrigou, finalmente, até mesmo o Parlamento inglês a fazer do ensino primário a condição legal para o uso 'produtivo' de crianças com menos de 14 anos em todas as indústrias sujeitas às leis fabris.

Ainda que percebendo ser essa citação deveras extensa, entendemos não poder prescindir da mesma, uma vez que ela retrata todo o ambiente histórico-econômico e social em que a "pedagogia" de Marx e Engels foi concebida e, também, explícita, mais e melhor, as relações e a história dos sujeitos, fontes inspiradoras dessas teorias e a quem se destinavam.



## Alguns contornos metalingüísticos e interlocutivos com o pensamento de Marx e Engels acerca da educação

Para Freitag (1993), a esses pensadores formados na tradição do pensamento marxista somaram-se as muitas vozes críticas de pensadores não marxistas e, juntos, mesmo com concepções teóricas diferenciadas, contestaram o caráter exacerbado e economicista contido na obra de Marx e, numa referência clara aos “exageros” das práticas exercidas na implementação das propostas educacionais dos países socialistas, a mesma autora questiona:

Até que ponto os interpretes de Marx, que falavam em seu nome, haviam operacionalizado, deturpado e eventualmente aviltado o pensamento dele, reorientando sua teoria para uma práxis que levaria à construção do Socialismo burocrático e autoritário e seu conseqüente desmoronamento?

Muitas foram as vozes que versaram sobre o pensamento pedagógico de Marx e Engels e que influenciaram a História da Educação, especialmente no Ocidente. Foi a partir da implementação da Proposta Socialista de Lênin que, como já citado, tornaram-se conhecidas, mais amiúde, as idéias de Marx e Engels sobre pedagogia.

Entretanto, varias foram as reflexões construídas a partir de suas obras. E isso se deu por meio de distintas vozes, de diferentes sujeitos, em tempos e espaços diversos. Visando à concisão, limitar-nos-emos, em sentido geral, a delinear alguns contornos que, por vezes metalingüísticas e polifônicos, estabeleceram, historicamente, uma interlocução intermitente com a pedagogia marxiana.

Dentre muitos outros, além de Lênin, Gramsci e os Teóricos Críticos da Escola de Frankfurt, em especial Horkheimer, Marcuse, Adorno e Harbemas, há, ainda, os teóricos da pedagogia progressista atuais que, à frente dessa tendência contemporânea de se refletir a educação, destacam-se, sobremaneira, Giroux, Apple, MacLaren e Paulo Freire.

A questão pedagógica permeou grande parte da produção gramsciana, uma vez que o autor italiano concebia a educação como instrumento necessário à transformação das classes sociais e, como tal, não é neutra nem desvinculada de fatores ideológicos, logo, enquanto aparelho de hegemonia no espaço escolar, é utilizada por dominantes e dominados. Assim, o saber para Gramsci é revelador do real, das contradições e, por isso, ameaça o saber oficialmente prescrito. Com isso, a educação, mesmo a dissimuladora, é contraditória, já que conduz os dirigidos a apropriarem-se dela, bem como a romperem com o saber “mascarado”, substituindo-o por um saber mais revolucionário e, portanto, caracterizado pela luta contra o senso comum, o que para Gramsci é considerado “ponto de partida para a reforma intelectual e moral”.

Como bem o cita Jesus (1989):

Se pelo senso comum, todos são filósofos, isto é, todos pensam; pelo bom senso todos pensam politicamente, o que confirma a natureza hegemônica da educação. Transformar o senso comum em bom senso modifica substancialmente o significado da própria filosofia, que passa a ser também participação mais ampla e coletiva nos bens culturais e intelectuais.

Em razão disso, o mesmo autor afirma que, ao utilizar a análise histórica, Gramsci consegue detectar as contradições inerentes ao processo pedagógico que tornam a educação útil e necessária tanto à hegemonia quanto à contra-hegemonia. É a educação, portanto, hegemônica, já que é por meio das relações advindas dela que se constrói o consenso “organicamente orientado para a dominação”.

Quanto aos Teóricos Críticos da Escola de Frankfurt, não nos cabe aqui traçar as bases teóricas que fundamentaram o sustentáculo de suas concepções ideológicas, econômicas e sociais. Entretanto, interessa-nos, em linhas gerais, demonstrar suas contribuições direcionadas especificamente à educação. Para Giroux (1986) as teorias críticas construídas sobre o conceito de cultura, de racionalidade instrumental, sobre o autoritarismo e ideologias, elaboradas numa perspectiva interdisciplinar, geraram categorias, relações e forma de investigação social que constituem um recurso vital para o desenvolvimento de teorias críticas acerca da teoria da educação social.

Assim, o pensamento dos Teóricos Críticos move e desafia os sujeitos que pensam a educação a, segundo Giroux (1986), desenvolver um discurso que reconheça como preocupação central as categorias da história, da sociologia e da psicologia profunda, delineando um Quadro Teórico de referência que desvele e exponha os obstáculos psicológicos à mudança social, bem como a responder à questão: “Como tornar a educação significativa e como a fazemos crítica, a fim de torná-la emancipatória ?”

As denominadas *Teorias Progressistas da Educação* (movimento recente, e que tem suas bases na literatura marxista) buscam superar a sociedade dividida em classes e as conseqüentes dificuldades para se efetivar a democratização da educação, uma vez que se baseia no fato de que se a educação tem um caráter político, urge, portanto, a necessidade de se descobrir uma pedagogia social, crítica e radical à busca do total desenvolvimento do ser humano e de sua completa emancipação (ARANHA, 1998).

Em linhas gerais, esses teóricos discutem e apontam a *escola* “como um espaço que não é neutro e onde existe um ordenamento e a legitimação seletiva de formas privilegiadas de linguagem, modos de raciocínio, relações sociais e experiências vividas” (GIROUX, 1997).

Desenvolveram, também, a Teoria do *Currículo Oculto* e buscam, por meio dela, identificar os interesses específicos ocultos e subjacentes, existentes nas mais variadas formas de produção de conhecimento.

Para Giroux (1997), situando a escola num determinado contexto político

e social, é possível desvelar as mensagens ideológicas que subjazem tanto no **Currículo Formal**, prescrito, (metas cognitivas e afetivas explícitas na instrução formal), quanto no **Currículo Oculto** (normas, valores e crenças não declaradas), e que são transmitidas aos estudantes através das estruturas subjacentes dos significados e por meio do conteúdo formal, presente nas relações sociais estabelecidas na escola e no interior das salas de aula. Assim, Giroux (1997), reportando-se a Stanley Aronowitz, entende que, o conteúdo que os estudantes aprendem com as suposições e as implicações ideológicas embutidas no sistema de currículo e no sistema de estilos pedagógicos, na cotidianidade das salas de aula, nas relações intersubjetivas e nos instrumentos diversos de avaliação, é, muitas vezes, “mais significativo do que o aprendido no Currículo formal.”

### Conclusão

Finalmente, o que serve para conclusão, não pretendemos aqui resgatar toda a complexidade dessa relação histórica entre concepção pedagógica, trabalho infantil e escola presente no pensamento de Marx. Entretanto, nosso interesse foi demonstrar uma pontuada abordagem que seja hábil ao leitor subsidiar seu entendimento desse significativo processo.

Não houve pretensão, aqui, de abordar - por falta de espaço - toda a densa complexidade da produção intelectual de Marx, especialmente a parte voltada à “pedagogia”, bem como às análises construídas por muitos daqueles que sobre sua produção voltaram seus olhares. Entretanto, foi nossa preocupação delinear contornos a respeito de tais questões, a fim de que essa sucinta abordagem possa desencadear o interesse do leitor e, quiçá, de educadores, a fim de movê-los a, também, voltarem seus olhares para as obras de Marx e Engels, Lênin, Gramsci e os teóricos críticos, para, com isso, conhecerem mais e melhor o pensamento deles e sua influência na educação brasileira, o que muito contribuirá, certamente, para o entendimento das práticas sociais e pedagógicas, ora estabelecidas e vivenciadas nas relações praticadas na nossa docência cotidiana.

Artigo recebido e aprovado em novembro de 2006.

#### MARXISM, NEOMARXISM AND EDUCATION

*Abstract: The current report discusses education, school and child's work in the Marx and Engels views and, also, gives evidence of the capitalistic appropriation of the child's work, as well as about the first experiments by the official agencies to regulate this kind of work. These regulations have been commented and criticized here by Marx. It also discusses about Neomarxistic pedagogy in the Lenin and Gramsci socialist*

*perspective, beyond the favours of the Frankfurt School reviewers and the progressive theorists to the actual and challenger ways of thinking and practicing the contemporary education.*

*Keywords: Marxism and neomarxism pedagogy, critical theory, education.*

**Nota:**

<sup>1</sup> Artigo baseado no trabalho acadêmico **O Marxismo e a Educação**, dedicado e apresentado à Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho, na disciplina Filosofia da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo (cf. com as referências bibliográficas).

**Referências**

- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1998.
- FERREIRA FILHO, Júlio Francelino.; LIMA, Rita de Cássia Santos. VALENTE, Jeanine Maria Dagostini, *O marxismo e a educação*. 2000, 64 p. Trabalho Acadêmico (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.
- FREITAG, Barbara. *A teoria crítica ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- \_\_\_\_\_. A crise do marxismo. In GROSSI & BORDIN. (Orgs.). *Paixão de aprender*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- JESUS, Antônio Tavares de. *Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci*. São Paulo: Cortez, 1989.
- MACLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MANACORDA, Mario A. *O princípio educativo em Gramsci: Educação teoria crítica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.
- NETTO, José Paulo. *O que é marxismo*. 7. ed. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1991.
- MARX, K; ENGELS. *Manifesto comunista*. 3. ed. São Paulo: Ched Editorial, 1981.
- NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1993.
- PAMPLONA, Marco Antônio Vilela. *A questão escolar e a hegemonia como relação pedagógica*. Cadernos Cedes, Campinas, n. 3, p. 2-30, 1989.
- SADER, Eder. *Marxismo e teoria da revolução proletária*. São Paulo: Ática, 1986.