

Contradições e Desafios na Educação Brasileira 4

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Willian Douglas Guilherme

(Organizador)

Contradições e Desafios na Educação Brasileira

4

Atena Editora

2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
C764	Contradições e desafios na educação brasileira 4 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Contradições e Desafios na Educação Brasileira; v. 4) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-376-7 DOI 10.22533/at.ed.767190106 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação – Inclusão social. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 370.710981
Elaborado por Maurício Amormino Júnior CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Contradições e Desafios na Educação Brasileira” foi dividido em 4 volumes e reuniu autores de diversas instituições de ensino superior, particulares e públicas, federais e estaduais, distribuídas em vários estados brasileiros. O objetivo desta coleção foi de reunir relatos e pesquisas que apontassem, dentro da área da Educação, pontos em comuns.

Neste 4º e último Volume, agrupamos os artigos em torno dos temas “Dialogando com a História da Educação Brasileira” e “Estudo de casos”, sendo, na 1ª parte, 17 artigos e na 2ª, 11 artigos, fechando a coleção.

A coleção é um convite a leitura. No 1º Volume, os artigos foram agrupados nas “Ações afirmativas e inclusão social” e “Sustentabilidade, tecnologia e educação”. No 2º Volume, abordamos a “Interdisciplinaridade e educação” e “Um olhar crítico sobre a educação”. No 3º Volume, continuamos com a “Interdisciplinaridade e educação” e trazemos a “Educação especial, família, práticas e identidade”.

Entregamos ao leitor o livro “Contradições e Desafios na Educação Brasileira” com a intenção de cooperar com o diálogo científico e acadêmico e contribuir para a democratização do conhecimento.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A DITADURA CIVIL-MILITAR E A EDUCACAO NA BAHIA: CERCEAMENTO POLÍTICO E CONTINUIDADE DO PENSAMENTO LIBERAL DE ANÍSIO TEIXEIRA E NAVARRO DE BRITTO	
<i>Daniela Moura Rocha de Souza</i> <i>João Carlos da Silva</i> <i>Maria Cristina Nunes Cabral</i> <i>Livia Diana Rocha Magalhães</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901061	
CAPÍTULO 2	16
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CAMPINA GRANDE-PB: PRIMEIRAS ASPIRAÇÕES ACERCA DA CRIAÇÃO DA ESCOLA NORMAL (1958-1960)	
<i>Pâmella Tamires Avelino de Sousa</i> <i>Niédja Maria Ferreira de Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901062	
CAPÍTULO 3	28
A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO NACIONAL/TO	
<i>Márcia Dall’Agnol</i> <i>Denise Regina da Costa Aguiar</i> <i>Michel Santos Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901063	
CAPÍTULO 4	40
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CLASSES MULTISSERIADAS DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI-PA	
<i>Edineuza Pantoja Moraes</i> <i>Benedito de Brito Almeida</i> <i>Sara Concepción Chena Centurión</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901064	
CAPÍTULO 5	51
ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO NO ESTADO DE RORAIMA: GREVE DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NO ANO DE 2015	
<i>George Brendom Pereira dos Santos</i> <i>Mikaelly Cristiny de Almeida Pereira</i> <i>Sebastião Monteiro Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901065	
CAPÍTULO 6	66
AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR	
<i>Amelioene Franco Rezende de Souza</i> <i>Laís Leni Oliveira Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901066	

CAPÍTULO 7	78
CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL: UMA POSSIBILIDADE ATRAVÉS DA FILOSOFIA SOCIAL MARXIANA	
<i>Zuleyka da Silva Duarte</i> <i>Belkis Souza Bandeira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901067	
CAPÍTULO 8	94
DOCUMENTÁRIO: HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES ENTRE O PESSOAL E O PROFISSIONAL	
<i>Thiago Batista Assis</i> <i>Flomar Ambrosina Oliveira Chagas</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901068	
CAPÍTULO 9	110
HÉLIO OITICICA, AUGUSTO BOAL E PAULO FREIRE: PROPOSIÇÕES ANTROPOFÁGICAS E INTERCULTURAIS PARA O ENSINO DE ARTE	
<i>Ivete Souza da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7671901069	
CAPÍTULO 10	127
INCOMPATIBILIDADE ENTRE E O CURRÍCULO PROPOSTO PELA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A FINALIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS	
<i>Marcelo Velloso Heeren</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010610	
CAPÍTULO 11	137
INDÚSTRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO	
<i>Mariano Luiz Sousa dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010611	
CAPÍTULO 12	143
LEI 10.639/2003: UM ESTUDO SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DE AÇÕES EXTENSIONISTAS EM BRAGANÇA-PA	
<i>Morgana da Silva Pereira</i> <i>Raquel Amorim dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010612	
CAPÍTULO 13	148
LENDAS, PARLENDAS E CONTOS: ENSINANDO COM A CULTURA POPULAR	
<i>Benedito de Brito Almeida</i> <i>Edineuza Pantoja Moraes</i> <i>Samara de Souza Machado</i> <i>Jânio Guedes dos Santos Lobato</i> <i>Jones da Silva Gomes</i> <i>Raiane Ribeiro Cardoso</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010613	

CAPÍTULO 14	160
ORIGEM DO SERVIÇO DE PARQUES INFANTIS NO ESTADO DO AMAZONAS	
<i>Pérsida da Silva Ribeiro Miki</i>	
<i>Kelly Rocha de Matos Vasconcelos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010614	
CAPÍTULO 15	170
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: MÚSICA COMO METODOLOGIA DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	
<i>Daniela Rezende de Souza</i>	
<i>Laís Leni Oliveira Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010615	
CAPÍTULO 16	181
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA: 2006-2015	
<i>Silvia Sofia Scheid da Silva</i>	
<i>Maria de Fátima Rodrigues Pereira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010616	
CAPÍTULO 17	196
SEJAM BEM VINDOS! OS SENTIDOS DA PASSAGEM DE UM MUSEU DE CIÊNCIAS ITINERANTE NO DISCURSO DO PÚBLICO PARTICIPANTE	
<i>Ana Carolina de Souza Gonzalez</i>	
<i>Wedencley Alves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010617	
CAPÍTULO 18	207
A NOTÍCIA COMO SITUAÇÃO EMERGENTE DO COTIDIANO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA E LÍNGUA PORTUGUESA	
<i>Débora Perdoná</i>	
<i>Jonas Daniel do Amaral Pinto</i>	
<i>Leticia Gomes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010618	
CAPÍTULO 19	210
A PERCEPÇÃO E APLICAÇÃO DA LEI 11.645/08 NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS DO CURSO DE ARTES CÊNICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	
<i>Andressa Christiny do Carmo Batista</i>	
<i>Valeska Ribeiro Alvim</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010619	
CAPÍTULO 20	222
A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: ENTRE A LÓGICA DO MERCADO E DO MUNDO DO TRABALHO	
<i>Joelson Juk</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010620	

CAPÍTULO 21	239
AMBIENTALIZAÇÃO DO CURRÍCULO A EXPERIÊNCIA EM CURSO NO CEFET-MG	
<i>Cynthia A. Bello</i>	
<i>José Geraldo Pedrosa</i>	
<i>Gleison Paulino Gonçalves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010621	
CAPÍTULO 22	253
ANÁLISE DA APLICABILIDADE DE FILMES DE ANIMAÇÃO COMO FERRAMENTA DE ENSINO EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA	
<i>Pâmela Beatriz do Rosário Estevam dos Santos</i>	
<i>Vivian Cristina Costa Castilho Hyodo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010622	
CAPÍTULO 23	267
APLICAÇÃO DE CONCEITOS E PRÁTICAS DE ATIVIDADES DO MOVIMENTO MAKER NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 1	
<i>Roberta Emile Lopes de Oliveira</i>	
<i>Camila Amorim Moura dos Santos</i>	
<i>Edmar Egídio Purcino de Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010623	
CAPÍTULO 24	278
ATIVIDADES LÚDICAS E ROTINA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS A PARTIR DO ESTÁGIO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Dione Martins Magalhães</i>	
<i>Dayane Fernandes Ferreira</i>	
<i>Eraldo Carlos Batista</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010624	
CAPÍTULO 25	292
DIAGNÓSTICO DE SINALIZAÇÃO EM TRILHAS TURÍSTICAS: PARQUE MUNICIPAL DO MINDU - MANAUS/AM	
<i>Heleno Almeida Lima</i>	
<i>Claudio Nahum Alves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010625	
CAPÍTULO 26	308
RELATO DE OBSERVAÇÃO DE ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS	
<i>Marcela dos Santos Barbosa</i>	
<i>Lucas Antunes Tenório</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010626	
CAPÍTULO 27	317
SABERES DOCENTES: A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA NORMAL DE CRUZEIRO DO SUL-ACRE	
<i>Maria Irinilda da Silva Bezerra</i>	
<i>Alisson Lima Damião</i>	
DOI 10.22533/at.ed.76719010627	

CAPÍTULO 28 328

UM ESTUDO SOBRE A POTENCIALIDADE DO MAPA CONCEITUAL PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Felipa Pacífico Ribeiro de Assis Silveira

DOI 10.22533/at.ed.76719010628

SOBRE O ORGANIZADOR..... 340

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL: UMA POSSIBILIDADE ATRAVÉS DA FILOSOFIA SOCIAL MARXIANA

Zuleyka da Silva Duarte

Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul –
SEDUC/RS

Belkis Souza Bandeira

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

RESUMO: Este estudo tem como motivação principal a complexa tarefa de pensar a educação hoje tendo como eixo de análise o conceito de Formação Humana. Em linhas gerais pode-se dizer que a formação humana refere-se ao processo amplo de constituição do ser humano, levado em conta a partir do momento em que o sujeito é inserido no contexto cultural e nele age de forma dinâmica. Desse modo o pensamento de Karl Marx e a Filosofia Social Marxiana, como fundamentos para pensar acerca de uma proposta de educação, que seja articulada com um outro projeto de sociedade e que busque desenvolver o homem em todas as suas dimensões, de modo a constituir o sujeito numa perspectiva omnilateral, ao invés de consolidar a unilateralidade, que fundamenta a escola na sociedade capitalista. Compreende-se que o momento histórico que passamos - difícil de ser analisado de forma mais congruente, até porque a história está em movimento - sinaliza com uma crise de ordem estrutural, que atinge a escola na sua dupla condição teórico/prática. No entanto, dado o conceito de omnilateralidade presente

na obra de Marx e o conteúdo da educação socialista, para desenvolver os sujeitos nas suas múltiplas dimensões, a saber educação intelectual, educação politécnica e educação física (ginástica), entende-se, que a referida abordagem apresenta alguns elementos produtivos para pensar-se na educação hoje.

ABSTRACT: This study has as main motivation the complex task of thinking education today, having as axis of analysis the concept of Human Formation. In general terms it can be said that human formation refers to the broad process of constitution of the human being, taken into account from the moment the subject is inserted in the cultural context and acts in a dynamic way. In this way the Karl Marx thought and Marxian Social Philosophy, as grounds for thinking about a proposal of education, that is articulated with another project of society and that seeks to develop man in all its dimensions, in order to constitute the subject in an omnilateral perspective, instead of consolidating the one-sidedness that underlies school in capitalist society. It is understood that the historical moment that we are going through - difficult to analyze in a more congruent way, even because the story is in motion - signals with a crisis of a structural order that reaches the school in its dual theoretical / practical condition. However, given the concept of omnilaterality present in

Marx's work and the content of socialist education, in order to develop subjects in their multiple dimensions, namely intellectual education, polytechnic education and physical education (gymnastics), it is understood that approach presents some productive elements for thinking about education today.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo tem como motivação principal a complexa tarefa de pensar a educação hoje tendo como eixo de análise o conceito de Formação Humana. Em linhas gerais pode-se dizer que a formação humana refere-se ao processo amplo de constituição do ser humano, levado em conta a partir do momento em que o sujeito é inserido no contexto cultural e nele age de forma dinâmica.

Na história da educação, a partir da modernidade, os modelos educacionais que pensavam a questão da formação humana foram influenciados por um processo de formação unilateral, consequência do modelo de produção capitalista e seus desdobramentos na organização social, política e econômica das sociedades, cujo foco estava centrado numa concepção de saber fragmentado e na transmissão cultural, privilegiando a dimensão intelectual do ser humano.

No entanto, sob certas perspectivas teóricas, apresenta-se a necessidade de compreender o ser humano em diversas faces da sua existência, como algo mais complexo e que preocupa-se em considerar não só o seu aspecto intelectual, mas o conjunto das suas qualidades físicas, morais, espirituais, éticas e estéticas em um processo formativo.

Dentre estas perspectivas, pautamos neste trabalho o pensamento de Karl Marx e a Filosofia Social Marxiana, como fundamentos para pensar acerca de uma proposta de educação, que seja articulada com um outro projeto de sociedade e que busque desenvolver o homem em todas as suas dimensões, de modo a constituir o sujeito numa perspectiva omnilateral, ao invés de consolidar a unilateralidade, que fundamenta a escola na sociedade capitalista. Propõe-se, então, a analisar e compreender o que é e como se constitui a proposta de Formação Omnilateral, a partir do que pode-se extrair da obra de Marx.

O filósofo alemão, em um trabalho de trinta anos, constrói uma doutrina consistente, cuja perspectiva aponta para a emancipação humana e da sociedade. Essa doutrina apresenta, no bojo de sua filosofia social, a omnilateralidade como princípio de formação humana, apontando justamente a emancipação humana como o caminho a ser perseguido. Oliveira e Oliveira (2014, p. 217), afirmam:

O princípio da formação omnilateral encontra seus fundamentos numa concepção antropológica que põe, frente a frente, de um lado, o estatuto humano sob a lógica do capital e da propriedade privada, e, do outro, seu vir-a-ser, portanto, sua formação, com superação de tal modelo de sociabilidade.

Compreender, então, a densidade do pensamento de Marx, enquanto uma proposta que tem como fundamento a identidade do “homem real, individual” com o “cidadão abstrato” (MARX, 2008), passa pelo entendimento de que a consolidação da ordem burguesa, na primeira metade do século XIX, foi responsável por um processo de divisão técnica e social do trabalho, cujas consequências interferem de modo fundamental no desenvolvimento do indivíduo.

Esta divisão acarreta a cisão da sociedade a partir de duas esferas: a estrutura econômica, derivada do processo de trabalho e que vai gerar as mercadorias a serem consumidas, e a superestrutura ideológica, à que pertencem os processos de educação, cultura, letras, artes, produtos da base econômica.

Assim, a sociedade divide-se em duas classes antagônicas: os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores que vendem sua força de trabalho. A relação concreta entre ambos manifesta-se em diversos tipos e formas de trabalho e, de uma forma inversa, na qual de posse do monopólio da ciência, da cultura, da educação e das artes a classe dominante faz parecer que tudo nasce a partir dos *seus valores*, do *espírito*, e não do modo de produção.

Roger Dangeville, no prefácio da obra *Crítica da Educação e do Ensino*, de Marx e Friedrich Engels (1978, p. 15), destaca que o capital opera em uma dupla frustração das massas:

Em primeiro lugar, o corpo especializado de pensadores, de artistas e de professores - esses últimos que transmitem o saber de geração em geração, para ‘reproduzir’, conservando-o e perpetuando-o – tira o que há de melhor no saber e na sensibilidade que emana das massas, enquanto elas próprias permanecem incultas. Em seguida, por intermédio do mercado – que não é como desejava Estaline, troca neutra, mas troca com lucro, roubo, pilhagem e espoliação – as massas ficam desprovidas dos frutos de seus esforços.

O autor ainda complementa que o processo de exploração é fácil, uma vez que é uma “força social concentrada, universalmente reconhecida e que comanda o trabalho de outrem” (idem, p. 15), o que permite que a classe dominante possa apropriar-se e representar a sociedade nas suas superestruturas intelectuais, artísticas, filosóficas, monopolizando a cultura, seja do passado ou do presente, mostrando-se “civilizados, sacrossantos, justificados, até mesmo indispensáveis – hoje como ontem” (p. 15).

Para Marx (2013), o trabalho, na sua relação com o capital, é deturpado de sua definição original: meio de interação entre o homem, a natureza e o mundo. Assim, o modo de produção capitalista baseia-se na relação entre o trabalhador assalariado e o capital. Partindo da análise das mercadorias, o filósofo sustenta a ideia de que elas apresentam *um valor de uso* e um *valor de troca*. O *valor de uso* é determinado pela utilidade que ela possa ter para satisfazer as necessidades humanas, refere-se, em um primeiro momento, às propriedades físicas do objeto. Nesse sentido, a utilidade do objeto não está relacionada com o trabalho humano nele empregado, nem com o modo de produção, mas de acordo com a propriedade elementar da mercadoria – o

valor – forma a base para o *valor de troca*:

A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Mas essa utilidade não flutua no ar. Condicionada pelas propriedades do corpo da mercadoria [*warenkörper*], ela não existe sem esse corpo. Por isso, o próprio corpo da mercadoria, como o ferro, o trigo, diamante, etc. é um valor de uso ou um bem (...). O valor de uso se efetiva apenas no uso ou no consumo. Os valores de uso formam o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta. Na forma da sociedade que iremos analisar, eles constituem, ao mesmo tempo, os suportes materiais do valor da troca (MARX, 2013, p. 114).

O *valor de troca*, diferentemente, aparece em um primeiro momento como uma relação quantitativa, variável, pois, confrontada com outra mercadoria, não lhe cabe um valor específico, já que nada tem a ver com suas propriedades naturais. Assim, o valor de uma mercadoria está relacionado aos valores de troca possíveis, em que, segundo Marx (2013, p. 115), “em primeiro lugar, que os valores de troca vigentes da mesma mercadoria expressam algo igual. Em segundo lugar, porém, que o valor de troca, não pode ser mais do que expressão, a ‘forma de manifestação’ [*Erscheinungsform*] de um conteúdo que dele pode ser distinguido”.

Esses conceitos são importantes no desenvolvimento do trabalho para a compreensão da relação direta dos sistemas de ensino com o modo de produção capitalista, suas articulações e artimanhas e o que, na obra de Marx, pode conduzir-nos a uma crítica destes processos tendo em vista a sua transformação.

Desse modo, ao desconsiderar o valor de uso de uma mercadoria, “resta nelas uma única propriedade: a de serem produtos do trabalho” (idem, p. 116). Segundo Marx (2013), quando abstraímos o valor de uso de uma mercadoria, abstraímos também as suas propriedades físicas que lhe atribuem e fazem dela um valor de uso. Quando desaparece o caráter útil do trabalho, as diferentes formas concretas desse trabalho também desaparecem.

Na sequência, Marx (2013) esclarece que o que vale é a força de trabalho conjunta da sociedade que se apresenta no mundo das mercadorias, de modo que o tempo de trabalho socialmente necessário à produção de uma mercadoria é o que vai regular o valor de troca dela.

Nesse processo, o proprietário dos meios de produção compra a força de trabalho do trabalhador, a fim de que a mercadoria seja produzida. Essa força de trabalho apresenta-se também como uma mercadoria, pois agrega valor ao produto final vendido pelo capitalista.

O mais valor absoluto consiste na base geral do sistema capitalista e está relacionado com a jornada de trabalho, ritmo e empenho na produção, sem nenhuma compensação, de modo que o excedente dar-se-á em forma de lucro.

O mais valor relativo refere-se ao processo em que o capitalista deseja aumentar a produção da força de trabalho, encurtando a jornada necessária para a produção desse valor. É a lógica de “produzir mais em menor tempo”. Para tanto, conforme

Marx (2013), é necessário que haja uma revolução nas condições técnicas e sociais no modo de produção. Essa revolução está intimamente ligada ao avanço científico, ao progresso tecnológico, sem, todavia, oferecer qualquer bonificação ao trabalhador. É nesse contexto que ocorre uma transformação fundamental na educação escolar.

Os processos de educação, até o advento da industrialização, caracterizavam-se por serem eminentemente familiares e religiosos. No entanto, as mudanças ocorridas no modo de produção, bem como a concepção liberal de estender a educação e o conhecimento em condições de igualdade entre todos os cidadãos, promoveram a institucionalização e aprofundamento no âmbito da escolarização.

Essa ideia inicial não se consolidou de forma hegemônica, pois, em alguns países, a educação pública só se efetivou por pressão do movimento operário. Além disso, desde o início, o ensino foi identificado como um dos instrumentos de dominação ideológica e, como isso o estado de classe estava vinculado ao ensino de classe. O acentuado desenvolvimento tecnológico exigia uma qualificação das massas cujas condições culturais não davam conta de atender as demandas do novo modelo de produção que se iniciava.

O sistema de ensino estava, pois, absolutamente vinculado aos processos de trabalho. Os *indivíduos vivos* e sua *organização corporal*, segundo Marx e Engels (1978), que refletem o modo como produzem a vida, mostram o que os indivíduos são. É o aumento da população que pressupõe um intercâmbio entre os indivíduos. “A forma desse intercâmbio é, novamente, condicionada pela produção” (MARX & ENGELS, 1978, p. 87).

Nesse sentido, as relações, tanto entre os indivíduos, quanto entre as nações, depende do ponto em que cada uma delas tenha desenvolvido suas forças produtivas. “A que ponto as forças produtivas de uma nação estão desenvolvidas é mostrado de modo mais claro pelo grau de desenvolvimento da divisão do trabalho” (Idem, p. 89).

Se o desenvolvimento de uma nação está intimamente relacionado com o desenvolvimento de suas forças produtivas, compreendemos o que Marx referia-se quando tratava da *mais valia relativa*. É justamente a divisão social do trabalho e a divisão técnica a serviço do capital que determina a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Os filósofos ainda defendem que a divisão do trabalho só será de fato efetivada quando houver a divisão do trabalho entre espiritual e material. É um momento, segundo os autores, em que as diferentes manifestações da consciência podem emancipar-se do mundo, entretanto: “(...) mesmo que essa teoria, essa teologia, essa filosofia, essa moral, etc., entrem em contradição com as relações existentes, isto só pode se dar porque as relações sociais existentes estão em contradição com as forças de produção existentes.” (Idem, p. 36).

A consequência dessa divisão entre trabalho material e intelectual é que a própria possibilidade de fruição espiritual do produto do trabalho dar-se-á de forma diferente a indivíduos diferentes e a condição de que esses movimentos não entrem

em contradição é só com a supressão da divisão de classes:

(...) esses três momentos, a saber, a força de produção, o estado social e a consciência, podem e devem entrar em contradição entre si, porque com a divisão do trabalho está dada a possibilidade e até a realidade de que as atividades espirituais e materiais – de que a fruição e o trabalho, a produção e o consumo, caibam à indivíduos diferentes, e a possibilidade de que estes momentos não entrem em contradição rende somente que a divisão do trabalho seja novamente supressa (Idem, p. 36).

Os princípios pelos quais Marx e Engels analisam a sociedade de maneira oposta à classe dominante são três, segundo Dangeville, no prefácio da referida obra (1978 p. 23-24): em primeiro lugar, que não os pensamentos ou os desejos do homem que fazem a vida e as condições materiais; são justamente as condições econômicas que formam a base da sociedade. “Se há educação, são, portanto, as condições materiais que é preciso ‘educar’, ou melhor, revolucionar e não as pobres cabeças”. Em segundo lugar, cada modo de produção e de sociedades sucessivas tem seu modo de produção e saber próprios; e terceiro, que os pensamentos da classe dominante são, em sua época, as ideias dominantes. (DANGEVILLE, 1978, p. 24).

Disso conclui-se que o Estado apropria-se da ciência e do saber e utiliza-o, para manipular e explorar, “tornando-se para as massas um meio de opressão, de mistificação e de justificação das classes dominantes” (Idem, p. 25).

Assim, a inteligência, a produção criativa são materializadas dentro do capitalismo, que aluga ou vende os serviços de artistas, intelectuais, de modo que o produto do trabalho de ambos degradem-se, tornem-se também mercadorias a serem comercializadas.

Na tese 3 sobre Feuerbach, Marx e Engels (2007), deixam clara a necessidade da superação da sociedade de classes para a introdução de um mundo organizado sob outra lógica, na medida em que o Estado não tem condições de promover mudanças significativas, e que a educação por si, com o mesmo modo de produção, também não é capaz:

A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, de que os homens modificados são produtos de outras circunstâncias e de outra e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Por isso, ela necessariamente chega ao ponto de dividir a sociedade em duas partes, primeira das quais está colocada acima da sociedade (por, ex em Robert Owen). A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida racionalmente, entendida como *prática revolucionária* (grifo dos autores) (MARX & ENGELS, 2007, p. 537-538).

Essa *prática revolucionária*, à que Marx se refere, encontra lugar no princípio da omnilateralidade, o qual busca, em sua determinação eminentemente humana, o desenvolvimento total das potencialidades dos homens. Oliveira e Oliveira (2014, p. 217-218), referem-se à omnilateralidade da seguinte forma:

A omnilateralidade exsurge como princípio fundante da formação por ser a mais clara determinação ontoantropológica do ser social, ou seja, enquanto homem total, totalidade. O próprio ato de apropriação do homem objetivo, da cultura, de toda a criação humana, de tudo o que é humano, enfim, a formação do ser social, pela aproximação de todas (omni) as formas de exteriorização do humano é ela mesma, um ato omnilateral, que se faz pelo desenvolvimento total da totalidade das potencialidades do homem.

O sistema de ensino observado na sociedade capitalista tem como referência o racionalismo iluminista burguês, cujo princípio do esclarecimento busca, a priori, a emancipação das consciências. No entanto, conforme consta no prefácio de Dangeville (1978, p. 35), “toda a sociedade dividida em duas classes é idealista: a elite esclarecida dita as normas e a massa bruta deve segui-las sem discussão”.

A escola, na sociedade capitalista, representa uma arma poderosa de mistificação e conservação do pensamento dominante, atingindo de modo particular os filhos dos trabalhadores. Por isso, Marx defendeu uma formação específica à classe operária, a partir da ligação entre **produção, exercício intelectual e físico**.

Assim, compreender o ensino como meio de promoção social só será válido aos pequeno-burgueses que flutuam entre as classes dos explorados e dos exploradores. Para a maioria pertencente à classe dominada, a escola apenas reproduz o que interessa ao desenvolvimento do capital.

São justamente a separação entre a escola e as condições materiais de produção que fazem com que, tanto o ensino, quanto a ciência sejam apropriados pelo capital, para servir aos seus fins de produção e exploração.

Marx não ficava satisfeito com isso e - a exemplo de outros socialistas que o precederam, como Robert Owen, por exemplo, o qual entendia a necessidade de combinar o trabalho produtivo com o estudo - em *O Capital*, cita John Bellers, a quem classificava como “um verdadeiro fenômeno da história da economia política” (2013, p. 1355), que compreendeu, no final do sec. XVII, “a necessidade de superar a educação e a divisão do trabalho atuais, que produzem hipertrofia e atrofia dos dois extremos da sociedade, ainda que em direções opostas” (p. 1355). Bellers, citado por Marx (2013, p. 1355):

Aprender ociosamente é pouco melhor do que aprender a ociosidade (...). O trabalho corporal foi originalmente instituído pelo próprio Deus (...). O trabalho é tão necessário para a saúde do corpo quanto comer é para a sua vida, pois as dores que se poupam com o ócio são adquiridas por doença (...). O trabalho é o óleo da lamparina da vida, mas quem acende é o pensamento. Uma ocupação infantilmente estúpida é o espírito das crianças.

Essa relação entre educação, formação e trabalho, que permeia a obra de Marx, está o tempo todo apontando para o fato anteriormente citado, que é a partir da realidade material que o homem pode compreender alguma verdade objetiva, pois, segundo o filósofo, “a disputa acerca da realidade ou não realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente escolástica” (MARX & ENGELS,

2007, p. 533).

O filósofo demonstra, então, a relação existente entre o desenvolvimento material da sociedade e as ideias, pensamentos e concepções dela oriundas, que ao fim das contas é o que constitui a sociedade. Toda a questão da educação reduz-se, segundo Marx, à relação entre trabalho necessário e o tempo de trabalho livre, ou seja, a produção do tempo livre pela burguesia ou o proletariado.

Quando faz a crítica sobre a situação do operário na Inglaterra, Engels argumenta sobre a importância das “associações”, que hoje viemos a conhecer como “sindicatos”, para a tomada de consciência do operário em relação a sua condição de classe. Diante da convulsão social que vivia a Inglaterra em meados de 1837 e a frequência com que havia greves e paralisações do trabalho, foi necessário que os trabalhadores organizassem-se em tais associações, que lhes assegura uma formação prática, além de escolas por elas fundadas, onde são oferecidas às crianças “uma educação verdadeiramente proletária, livre das influências burguesas (...)” (ENGELS, 2007, p. 271). Segundo o filósofo, tais instituições representam uma ameaça para a burguesia, pois conseguem manter o proletariado fora dos centros de difusão dos conhecimentos úteis ao capital.

Existe, por conseguinte, a certeza de que o ensino burguês evolui de acordo com a necessidade de aperfeiçoamento da própria mão de obra, incorporando, inclusive, a mão de obra feminina e das crianças, para o aumento do processo produtivo e da manipulação das máquinas.

Em um artigo escrito para o *New York Tribune*,¹ Marx afirma que a educação iluminista, conhecida pela burguesia, não passa de uma série de receitas “morais”, para ensinar o proletariado a viver sem os meios materiais.

A proposta de ensino burguês que pretende conformar o proletariado com a sua condição de segurar os ímpetos do povo - manifestados durante as greves -, utiliza-se de meios morais, através, principalmente, da religião, para segurar as massas.

Oliveira & Oliveira (2014) argumentam sobre o que Marx propõe como projeto formativo vai na contramão do que o sistema do capital oferece no interior da sociedade burguesa. “Marx enfatiza que o ser humano encontra-se submetido a projetos formativos unilaterais, ou seja, a lógica da sociedade liberal faz acontecer procedimentos que privilegiam apenas um aspecto da formação” (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2014, p. 218).

É preciso ressaltar, então, que a formação omnilateral, assim como argumentam os autores supracitados, constitui-se a partir do entendimento do homem como totalidade complexa, “cujas dimensões, todas indistintamente, articulam-se e ganham sentido mais pleno em torno do eixo do trabalho produtivo” (Idem, p. 218).

Diante do exposto, o que se propõe é buscar no pensamento de Marx elementos que contribuam a esse processo de rediscussão e redefinição das estruturas educativas da sociedade. Ainda que a temática pedagógica seja tratada de forma ocasional, em

1 MARX, K. A educação e o trabalho das crianças na Inglaterra. In: *New York Tribune*, 28 de novembro de 1853.

seus aspectos específicos, conforme afirma Manacorda (2010), mas que está, acima de tudo – e é o que nos interessa – “colocada organicamente no contexto de uma crítica rigorosa das relações sociais” (p. 33).

Se não é possível falar sobre uma pedagogia marxiana, pode-se falar, ao menos, de uma dimensão pedagógica do marxismo. E é isso que aponta Manacorda (2010, p.33) quando indica a existência de textos “explicitamente pedagógicos”, presentes da redação de três programas políticos:

a) Para o primeiro movimento histórico da revolução, que assumiu o nome de Partido Comunista, às vésperas da revolução de 1848; b) para a I Associação Internacional dos Trabalhadores em 1866; c) Para o Primeiro Partido Operário Unitário na Alemanha, em 1875.

Apesar do intervalo de quase trinta anos e três momentos políticos, constituíram-se textos absolutamente consistentes e relevantes, de modo a buscar em outros pedagogicamente não tão evidentes, mas que, em seu conjunto, apresentam uma doutrina que aponta a perspectiva da emancipação do homem e da sociedade.

a) Princípios do Comunismo e o Manifesto (1847-1848): em novembro de 1847, meses antes da divulgação do *Manifesto*, Engels produziu um texto com apontamentos de cunho didático, para explicar os *Princípios Básicos do Comunismo*, a partir da relação comunismo/proletariado. Assim, ao responder a questão de nº XVIII sobre como se daria o desenvolvimento da revolução comunista, afirma que seria, em um primeiro momento, consolidando meios, para ampliar as medidas que atentassem diretamente contra a propriedade privada e que assegurassem a existência do proletariado. Dentre as medidas, consta o seguinte: “Educación de todos los niños em establecimientos estatales y a cargo Del Estado, desde El omento em que puedan prescindir Del cuidados de La madre. Conjugar educación com El trabajo fabril” (p. 10-11).

Nessa proposição, constam dois momentos do trabalho educativo: logo que a criança pode prescindir dos cuidados da mãe, e, mais adiante, o que está relacionado com o trabalho. Há, então, uma reivindicação, conforme Manacorda (2010), de caráter tradicional e *iluminista-jacobino*, relativa à universalidade e gratuidade do ensino, mas também tipicamente comunista, que é a união de ensino e trabalho, destinados a todas as crianças, o que torna a educação com validade universal, porque faz uma alusão não só à emancipação de todo o proletariado, mas também à emancipação da humanidade.

Logo adiante, na questão nº XX, quando responde sobre as consequências da propriedade privada, o filósofo responde, entre outras coisas, que, livre das consequências destrutivas da propriedade privada, a sociedade terá um enorme desenvolvimento, de modo a satisfazer a necessidade de todos.

Os *Princípios de Engels*, de acordo com Manacorda (2010), datam de novembro de 1847 e antecedem a redação do *Manifesto*, que ocorreu entre dezembro de 1847

e janeiro de 1948.

Entre o período de tempo em que Engels elaborou os *Princípios* e a redação do *Manifesto* por Marx, esse último filósofo fez uma série de conferências, na *União dos Operários Alemães*, em Bruxelas. O resultado dessas conferências está em um texto publicado postumamente (apenas em 1925), em que o filósofo desenvolve uma tese que, conforme apontou Manacorda (2010, p. 43), contrasta com a desenvolvida por Engels:

Outra proposta preferida pelos burgueses é o ensino, em especial o ensino industrial [industrielle] universal... O verdadeiro significado que o ensino recebeu entre os economistas filantropos é este: treinar cada operário no maior número possível de ramos do trabalho, de modo que, se por introdução de novas máquinas ou por mudanças de divisão do trabalho, ele vier a ser expulso de um ofício, possa mais facilmente achar colocação em outro (MARX, apud MANACORDA, 2010, p. 43).

Há, nesse texto, uma nítida contraposição ao pensamento de Engels. Se, por um lado, Marx compreende um caráter socialista no ensino universal, capaz de superar a sociedade de classes e a unilateralidade do homem, por outro, ele destaca o caráter utópico e reformista da concepção de educação proposta por Engels.

Não é possível supor o que ocorreu, na medida em que, enfrentando as mesmas situações, no mesmo tempo histórico, os dois filósofos amigos tinham conhecimento do mesmo tema e com posicionamentos diferentes. O fato é que, ao redigir o *Manifesto*, não consta a tomada de posição de Engels, expressa no parágrafo XX dos *Princípios*, mas considerou alguns breves enunciados referentes ao parágrafo XVIII (MANACORDA, 2010).

Dessa forma, consta no parágrafo referente aos Proletários e Comunistas, a proposta sobre educação elaborada por Marx no *Manifesto*, expressa no item 10, como medida fundamental para a elevação do proletariado à classe dominante: “Educação pública e gratuita de todas as crianças. Eliminação do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual. Combinação da educação com a produção material, etc.” (MARX, 2008, P. 67).

A convergência entre Marx e Engels está na ideia da união entre ensino público, gratuito e unido ao trabalho, como condição a superar a propriedade privada dos meios de produção, a unilateralidade do homem e potencializar o pleno desenvolvimento de suas forças produtivas.

Outro documento de fundamental importância diz respeito às Instruções. Neste documento, Marx e Engels referem-se mais especificamente ao conteúdo da educação comunista e à atenção que deve ser dada à criança desde os nove anos, quando inicia sua inserção no mundo do trabalho. O documento *As Instruções aos Delegados* foi entregue aos delegados do Comitê do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores de Genebra e propõe – a partir da organização de três grupos por faixa etária – a união de educação e trabalho para crianças e adolescentes:

1º grupo: dos 9 aos 12 anos: nesta fase, o emprego das crianças/jovens, tanto

na fábrica como em domicílio, não pode passar de duas horas diárias;

2º grupo: dos 13 aos 15 anos: nesta etapa, o tempo de trabalho aumenta para quatro horas diárias;

3º grupo: 16-17 anos: deve haver ao menos uma hora de interrupção para alimentação e descanso.

Dessa forma, a argumentação do filósofo aponta o conteúdo indispensável ao ensino socialista:

Por ensino entendemos três coisas: Primeira ensino intelectual. Segunda: *Educação Física dada nas escolas através de exercícios militares* (grifo meu); Terceira: adestramento tecnológico que transmita os fundamentos científicos gerais de todo o processo 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 nove aos dezessete anos em três classes, deveria estar vinculado um programa de ensino intelectual, físico e tecnológico... A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, *exercício físico* (grifo meu) e adestramento politécnico elevarão a classe operária acima das classes superiores e mediais (MARX & ENGELS, 1962, apud, MANACORDA, 2010, p. 48).

Já no *Capital*, obra que constitui o marco referencial para a compreensão do nosso sistema de produção, em relação às referências de Marx para a educação, cabe destacar cinco frentes, de acordo com CARVALHO (2014): 1) a primeira, que associa diretamente as condições materiais da classe não proprietária e o modo de sua subjetividade específica; 2) associação entre subjetividade e objetividade nos seus processos reversivo e transitivo; 3) **a análise da combinação entre trabalho produtivo, ensino, ginástica e educação politécnica**; 4) educação popular e condições de ensino; 5) educação e comunismo.

Nesse contexto, Marx (2013) analisa que a divisão técnica e social do trabalho transforma o operário em auxiliar de uma máquina, cuja tarefa é reproduzir, desde a infância, situações de trabalho que nada lhe acrescentam na sua condição de ser genérico. Consolida-se, pois, o antagonismo de classes: os que possuem e os que não possuem os modos de produção da existência.

Reproduz-se, dessa forma, um sistema que resulta em um processo de não identificação do trabalhador com o produto do seu trabalho, na medida em que, ao vender a sua força de trabalho (quantidade versus dinheiro/ mercadoria universal), o trabalhador, além de não produzir para si, já não lhe interessa o que e quanto produz especificamente. O fruto do seu trabalho é um objeto que lhe é estranho e o salário, resultante da atividade que executa e que é vendida em quantidade de horas, não lhe dá condições satisfatórias de manter a existência, isso porque, o que lhe é possível é garantir minimamente as suas condições de existência e da sua prole.

Esse processo de “coisificação” do trabalhador acentuou-se, na medida em que suas “potências intelectuais de produção” (Idem, p. 435) desaparecem diante da lógica

do trabalho, que concede como propriedade alheia sua capacidade produtiva. Segundo Marx (2013), esse processo de cisão começa na cooperação simples, desenvolve-se na manufatura – que faz dele um trabalhador parcial - e consuma-se na grande indústria, “que separa do trabalho a ciência como potência autônoma da produção e a obriga a servir o capital” (p. 435).

Nesse quadro, a divisão social do trabalho atingia o trabalhador em sua condição mais frágil, a sua saúde:

Certo atrofiamento espiritual e corporal é inseparável mesmo da divisão social do trabalho em geral na sociedade. Mas, como o período manufatureiro leva muito mais longe essa cisão social dos ramos do trabalho e, por outro lado, somente por meio dessa divisão peculiar consegue alcançar o indivíduo em suas raízes vitais, ele é o primeiro a fornecer o material de impulso para a patologia industrial (MARX, 2013, P. 437).

É através da atividade manufatureira que se criam, por assim dizer, novas forças produtivas, que visa, em última análise, a aumentar a mais valia relativa e a valorização do capital. Assim, um dos produtos da manufatura tendo atingido certo grau de desenvolvimento e considerando sua base técnica estreita, foi “a oficina da produção dos próprios instrumentos de trabalho” (Idem, p. 442).

Está alavancado o desenvolvimento da grande indústria. Na manufatura, o revolucionamento do modo de produção começa com a força do trabalho; na grande indústria, como meio de trabalho. Em sua argumentação, Marx (2013) demonstra que as forças produtivas decorrentes dos processos de cooperação e divisão do trabalho não custam nada ao capital, tanto as forças sociais, quanto as forças naturais. Ora, o que está evidente é que, apesar do desenvolvimento da maquinaria, a força humana ainda está submetida ao capital.

Assim, o que buscamos, ao contextualizar o modo operativo do capitalismo na natureza do trabalho humano, é expor o processo de unilateralidade a que os trabalhadores estão sujeitos, e o papel da educação neste cenário. Analisar o que Marx apresenta como um modelo de educação necessita que se compreenda a precarização do ser humano diante da manutenção do sistema. À vista disso, é importante ressaltar as consequências do desenvolvimento da indústria para a condição de vida do trabalhador:

a) *Trabalho feminino e infantil*: sendo a força muscular dispensável, o manuseio das máquinas começou a ser realizado por mulheres e crianças: “À medida que torna prescindível a força muscular, a maquinaria converte-se no meio de utilizar os trabalhadores com pouca força muscular ou desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade” (Idem, p. 468).

Os efeitos disso, além da desvalorização do trabalho, com a partilha do valor da força de trabalho com todo o núcleo familiar, estão na apropriação do tempo livre de mulheres e crianças: “O trabalho forçado para o capitalista usurpou não só o lugar da recreação infantil, mas também o do trabalho livre no âmbito doméstico, dentro

de limites decentes para a própria família” (p. 468). Além disso, o filósofo menciona a deteriorização física de crianças, adolescentes, bem como das trabalhadoras adultas, submetidas à exploração do capital: “primeiro diretamente, nas fábricas que se erguem sobre seu fundamento, e, em seguida indiretamente, em todos os outros ramos industriais” (p. 471).

Marx (2013) lembra que a “corrupção moral” decorrente da exploração capitalista de mulheres e crianças foi exposta de modo exaustivo por Engels, quando esse último analisou a situação dos operários na Inglaterra. E, justamente essa “devastação intelectual”, artificialmente produzida pela transformação de seres humanos imaturos em máquinas, obrigou o parlamento inglês “a fazer do ensino elementar a condição legal para o uso ‘produtivo’ de crianças menores de 14 anos em todas as industriais sujeitas à Lei fabril” (p. 473).

Pelos relatos de Marx, o que se observa é que, antes da promulgação da Lei Fabril de 1844, não era raro encontrar adulterações nos certificados de frequência escolar, preenchidos por “professores analfabetos”. Nesse período, os inspetores de fábrica denunciaram a situação degradante do que era tido como “escola” e passou-se a exigir que os professores fossem alfabetizados e preenchessem os certificados com o próprio nome.

b) *Prolongamento da jornada de trabalho*: o processo de industrialização converte-se no meio mais poderoso de prolongar a jornada de trabalho “para além do limite natural” (idem, p. 476). O emprego da maquinaria cria diferentes motivos para a ampliação da jornada de trabalho, de modo a conseguir recrutar para o capital camadas da classe trabalhadora que antes eram inalcançáveis e, assim criando, como sugere Marx, uma excessiva população operária: “Daí este notável fenômeno da indústria moderna, a saber, de que a máquina joga por terra todas as barreiras morais e naturais da jornada de trabalho” (p. 480).

c) *Intensificação do trabalho*: o prolongamento da jornada de trabalho provocou uma reação da sociedade, “ameaçada em suas raízes vitais” (p. 481) e, com isso, a necessidade de que fosse fixada legalmente uma jornada “normal” de trabalho. Ocorre que, essa decisão gerou outro fenômeno identificado por Marx em sua análise sobre a mais valia absoluta: a intensificação do trabalho. “É evidente que com o progresso do sistema de maquinaria e a experiência acumulada de uma classe própria de operadores de máquinas, aumenta natural e espontaneamente a velocidade, e, com ela, a intensidade do trabalho (p. 482). No entanto, conforme o próprio filósofo, o trabalho constituído de uma uniformidade regular alcança um ponto tal que não é possível manter longas jornadas de trabalho intenso. Daí que elas se excluem reciprocamente “de modo que o prolongamento da jornada de trabalho só seja compatível com um grau menor da intensidade do trabalho...” (p. 483).

Assim, a revolta da classe trabalhadora obrigou o Estado a diminuir a jornada de trabalho, ao mesmo tempo em que, acelerando o processo de produção, através da maquinaria, o trabalhador fosse capaz de acelerar o processo produtivo em menor

tempo.

Ora a consequência disso está na exposição apresentada por Lord Ashley, na Inglaterra de 1844, na Câmara dos Comuns, baseada em documentos e transcrita por Marx (2013, p. 485):

O trabalho realizado pelos ocupados nos processos fabris agora é três vezes maior do que quando da introdução dessas operações. Sem dúvida, a maquinaria tem realizado uma tarefa que substitui os tendões e os músculos de milhões de seres humanos, mas também tem aumentado, prodigiosamente, (...) o trabalho daqueles submetidos a seu terrível movimento.

Na continuação de suas análises, Marx demonstra como o capital opera no regime de exploração do trabalho e como este - ainda que organizado a partir de um sistema fabril, cuja utilização de maquinarias amplia e dinamiza a produção - acaba por desgastar ainda mais o trabalhador, na medida em que, ao contrário da manufatura e do artesanato, onde o trabalhador serve-se dos instrumentos de trabalho, na fábrica, ele é quem tem de acompanhar o movimento. Em última análise, o trabalhador é quem serve de instrumento ao funcionamento das máquinas. “Na fábrica, tem-se um mecanismo morto, independente deles e, ao qual, tão incorporado como apêndices vivos” (p. 494).

No sistema fabril, o trabalhador experimenta a unilateralidade, materializada na ruptura entre as suas potencialidades intelectuais e o trabalho manual. A habilidade de manejar as máquinas reduz-se diante da ciência e da posse do conhecimento de todo o processo produtivo.

Para Marx (2013), é do sistema fabril então que, buscando os detalhes na obra de Robert Owen, se constitui o que o filósofo chama de educação do futuro:

Do sistema fabril, como podemos ver em detalhes 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 com suas múltiplas dimensões (MARX, 2013, p. 554).

Assim, o filósofo alemão compara a base técnica da grande indústria, do artesanato e da manufatura, considerando que a primeira constitui uma base “revolucionária”, levando em conta os aspectos ciência e tecnologia.

Ocorre, todavia, uma contínua variação nos processos de produção que obriga o operário a deslocar-se a diferentes locais de trabalho. Disso ocorre a exigência da versatilidade do operário e, como completa Manacorda (2010, p. 50): “a necessidade de substituir uma população operária (unilateral) mantida em reserva para fazer frente às variações do trabalho, pela absoluta disponibilidade do homem onilateral”.

Há uma concordância na redação dos textos referentes às *Instruções aos Delegados* e *O Capital*. As questões relativas ao ensino na obra de Marx podem

concluir-se em outro importante documento *Notas à margem ao programa do partido operário alemão* ou mais conhecido como *Crítica ao Programa de Gotha* de 1875.

Após quase trinta anos desde a redação do Manifesto, Marx examina as propostas pelo programa de unificação dos dois partidos operários alemães, no que diz respeito à educação:

“O Partido Alemão exige, como base espiritual e moral do Estado: 1) educação popular universal e obrigatória. Instrução gratuita”. Marx comenta:

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? (...) ‘Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita’. (...) O parágrafo sobre escolas deveria, pelo menos, pretender escolas técnicas (teóricas e práticas), combinadas com a escola pública.(...) ‘Proibição do trabalho infantil’. Aqui era absolutamente necessário determinar o limite de idade. A proibição geral do trabalho infantil (...). A aplicação dessa proibição – se fosse possível – seria reacionária, uma vez que, com uma rígida regulamentação da jornada de trabalho seguindo diferentes faixas etárias e as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, combinação de trabalho produtivo e instrução, desde tenra idade, são um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual (MARX, 2012, p. 45-48).

Está exposto, então, a exemplo do que foi defendido na obra *O Capital*, a união de ensino e trabalho produtivo, como aspectos fundamentais da pedagogia marxiana. Em relação ao conteúdo, levando em conta o texto das *Instruções* de 1866, que se articulava em ensino intelectual, tecnológico e físico. No excerto supracitado, o filósofo refere-se apenas aos dois primeiros, de modo que o ensino do corpo não é mencionado. Mas, como o próprio Marx aponta, ainda nas notas marginais ao Programa de Gotha, a perspectiva geral da pedagogia marxiana, traduz-se na emancipação humana e a superação da sociedade de classes.

Encaminhando para as considerações finais, ao longo deste texto analisamos aquilo que podemos compreender como pedagogia marxiana. No contexto de suas reflexões sobre as consequências do trabalho na sociedade capitalista na vida do trabalhador, muitos são os textos e passagens que apontam a omnilateralidade como chegada histórica do homem ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

O estudo da concepção de omnilateralidade exposta na análise da Filosofia Social Marxiana, busca contribuir com os esforços teóricos de fundamentação de um modelo de Formação Humana, como contraponto aos modelos educacionais hodiernos que privilegiam os aspectos intelectuais em detrimento dos aspectos éticos, estéticos e corporais, favorecendo uma formação fragmentária e voltada unicamente para a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho.

Compreende-se que o momento histórico que passamos - difícil de ser analisado de forma mais congruente, até porque a história está em movimento - sinaliza com

uma crise de ordem estrutural, que atinge a escola na sua dupla condição teórico/prática. No entanto, dado o conceito de omnilateralidade presente na obra de Marx e o conteúdo da educação socialista, para desenvolver os sujeitos nas suas múltiplas dimensões, a saber educação intelectual, educação politécnica e educação física (ginástica), entende-se, que a referida abordagem apresenta alguns elementos produtivos para pensar-se na educação hoje. Nessa perspectiva, pode a educação ser entendida enquanto processo formativo, a desenvolver no homem os sentidos e os significados que o orientam em suas ações no mundo, nas relações com o outro, com a sociedade e com a natureza. Encarada sob esse horizonte mais amplo, a educação será processo de produção de cultura, formação humana e social, que não se submete às relações existentes, já dadas de antemão, mas desafia para a construção de um outro mundo possível, no qual se efetive o que há muito vem sendo prometido e não realizado, uma sociedade mais justa e mais humana.

REFERÊNCIAS

ENGELS, F. **A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MANACORDA, Mário. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2 ed. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2010.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Crítica da Educação e do Ensino**. Org. Roger Dagenville. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. 2ª ed. São Paulo: Martins Claret, 2008.

MARX, K. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **O Capital: Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

OLIVEIRA, A; OLIVEIRA, N. Modelos de Formação Humana: Paideia, Bildung, Formação Omnilateral. In: **Percursos Hermenêuticos e Políticos: Homenagem a Hans-George Flickinger**. BOMASSARO, L.C; DALBOSCO, C.; HERMANN, N. (Orgs). Passo Fundo: Ed. UPF; Porto Alegre: Ed. PUCRS; Caxias do Sul: Ed. UCS, 2014. p. 208-222.

SOBRE O ORGANIZADOR

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme: Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-376-7

