

MARX E ENGELS: ORIGENS DA CRÍTICA À RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO ESCOLAR BURGUESA E MODELOS ALTERNATIVOS

Carlos Bonfim¹

Resumo

A relação entre trabalho e educação escolar burguesa passou a ser vista como meio gerador de oportunidades promissoras para as empresas, os trabalhadores e, por conseguinte, para a economia e a sociedade em geral. Foi nesse clima que até o início de 1960 predominaram análises otimistas acerca dessa relação. Grande parte do otimismo se inspirava em ideias do sociólogo francês Émile Durkheim, do educador norte-americano John Dewey e dos economistas criadores da teoria do capital humano. Em oposição a essas visões, as concepções críticas à educação escolar, eclodidas nas décadas de 1960 e 1970, mostraram-se de extrema relevância para a reflexão do problema. Este artigo intenta explorar a base teórica de origem dessas críticas. Nele demonstra-se as posições críticas à relação entre trabalho e educação escolar burguesa, defendidas por Marx e Engels. Referidos autores sugeriam que a classe operária necessitava de um programa político próprio para conquistar sua emancipação socioeconômica, assim como precisava de um modelo escolar próprio para conquistar sua emancipação sociocultural. Por esse motivo pleiteavam para a classe trabalhadora um modelo alternativo de educação escolar, financiado e inspecionado pelo Estado, mas independente de qualquer controle do governo, da igreja e do capital sobre a organização, a gestão e o ensino.

Palavras-Chave: Trabalho e Educação. Críticas à Educação Burguesa. Marx e Engels.

Introdução

Cedo se descobriu o poder doutrinador da educação escolar. Conscientes desse princípio, muitas sociedades na Europa e fora dela criaram seus sistemas escolares para responder a diversos interesses.

Alguns desses interesses podem ser destacados: atender aos objetivos da formação dos Estados Nacionais; dinamizar o processo de aculturação de imigrantes, como nos Estados Unidos; auxiliar na concretização da Revolução Socialista na Rússia; ajudar a unificar e pacificar nações étnicas na África; satisfazer os fins da solidificação das Repúblicas Nacionais na América Latina.

Entretanto, somente mais tarde, em tempos e espaços distintos, o sistema escolar seria subsumido às necessidades impostas pela economia de mercado. Segundo o historiador econômico e antropólogo húngaro Karl Polanyi (2000), a economia de mercado é um fenômeno específico da sociedade capitalista. Em termos conceituais é um tipo de economia cujas mediações básicas da produção (trabalho, terra, dinheiro) e cujas esferas econômicas da sociedade (produção, distribuição, consumo) se transformam em transações mercantis. Por sua vez, todas as rendas, em

¹ Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pedagogo, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: bonfim.curralvelho@gmail.com

forma de lucro e salário, “derivam da venda de alguma coisa e, qualquer que seja a verdadeira fonte de renda de uma pessoa, ela resulta de uma venda” (POLANYI, 2000, p. 60).²

Ao submeter-se aos imperativos da economia de mercado, o sistema escolar logo se vinculou ao mundo do trabalho (BONFIM, 2011). Daí em diante aparecem visões otimistas as quais passam a atribuir à escola o poder de incremento da produção das empresas e, na perspectiva da força de trabalho, viabilizar novos processos de mobilidade social com significativas repercussões sobre a renda, a economia, a composição de classes e ao “processo civilizatório da sociedade industrial”.

Foi nesse clima que pelos meados do século XX predominaram no seio das classes conservadoras análises otimistas acerca da relação trabalho e educação escolar. Grande parte do otimismo se inspirava em ideias do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917) e do educador norte-americano John Dewey (1859-1952).

Dewey defendia que a escola garantiria “igualdade de oportunidades para todos”, e o sucesso do indivíduo na ascensão social pelos estudos escolares só dependia dos dons e esforços de cada um (DEWEY, 1959). Por sua vez, Durkheim distinguia a educação escolar como um meio de socialização mais adequado para preparar, integrar e adaptar o indivíduo ao sistema social vigente (DURKHEIM, 1992). Mas ambos os autores acreditavam que na sociedade capitalista, a função social do sistema escolar seria neutra e praticamente autônoma em relação ao dinamismo de reprodução social das desigualdades sociais. Nisso, residia seu suposto poder de “fazer milagres”.

No desenvolvimento dessas ideias, uma nova fase otimista surge nos Estados Unidos da América, entre o final de 1950 e início de 1960, em um cenário correspondente ao forte período de expansão e acumulação de capital. Os princípios de “integração e a adaptação do indivíduo ao sistema social” (Durkheim) e de “democratização pela igualdade de oportunidades” (Dewey) são replasmados pelos ideários da teoria do capital humano: esta considerada imprescindível para o sucesso individual e para o crescimento econômico de um país. Liderada pelos economistas Jacob Mincer, Theodore Schultz (Nobel de Economia em 1979) e Gary Becker (Nobel de Economia em 1992), essa vertente otimista presume que um trabalhador com maior investimento em seu capital humano por meio da educação, terá maiores chances de ser absorvido pelo mercado de trabalho e, conseqüentemente, obter um retorno financeiro maior do que outro com escolaridade. Em linhas gerais, estes economistas defendiam que o principal meio para o sucesso econômico do trabalhador,

² Mediante uma imersão na história social humana, referenciado por Karl Polanyi (2000), é possível observar que nela se desenvolveu formas específicas de sociedades com modos igualmente particulares de produzir e intercambiar objetos. Pela classificação abstrata dessas sociedades, em relação ao mercado, torna possível delinearlas mediante três conjuntos: sociedades *sem* mercado, sociedades *com* mercado e sociedades *de* mercado. Para um estudo aprofundado sobre o tema, confira exatamente o citado autor.

das empresas e da sociedade é o investimento em educação. Essa ideia culminou na pedagogia da prosperidade econômica via educação escolar.

Porém, as vertentes otimistas conservadoras abatem-se em crise quando entram em cena as análises críticas radicais, em especial eclodidas no final dos anos de 1960 e pelo decorrer dos anos de 1970, mediante reflexões de autores com novas teorias, rigorosamente sistematizadas.

Na Europa, as posições críticas originam-se de pesquisas sobre os mecanismos da reprodução social capitalista. Na França, por viés estruturalista, grupos de intelectuais desbravam a relação entre escola e reprodução social capitalista. Nomes se destacam, entre eles: Cristian Baudelot, Étienne Balibar, Jean-Claude Passeron, Louis Althusser, Michel Tort, Pierre Bourdieu, Pierre Macherey, Renée Balibar, Roger Establet. No âmbito de diversas publicações sobressaíram três ensaios: *Ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado*, texto de Althusser publicado na revista *La Pensée* em junho de 1970; Igualmente, em 1970, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron publicam *A Reprodução*; o livro *A Escola Capitalista na França*, de Christian Baudelot e Roger Establet, é publicado em 1971.

Nos Estados Unidos da América, a relação estabelecida entre escola, economia e reprodução social é criticamente analisada pelos economistas Samuel Bowles e Herbert Gintis, que em 1976 publicam *A Escola na América Capitalista*. Em uma perspectiva cultural, Michael Apple desenvolve sua análise crítica do currículo da educação escolar burguesa, publicada em 1979 nos Estados Unidos com o título de *Ideologia e Currículo*. No mundo latino americano, a crítica à educação burguesa, deslocada da temática da reprodução, radicaliza-se por meio do pensamento do brasileiro Paulo Freire com a publicação de *Pedagogia do Oprimido* em 1970, e com o austríaco Ivan Illich, radicado no México, que lança em 1971 a obra *Sociedade sem Escolas*.

Essas análises críticas tornam-se de extrema relevância para descortinar a realidade contraditória da educação escolar burguesa, acobertada pelas visões otimistas conservadoras, dominantes até então. Elas permitiram aflorar o conhecimento de que o sistema escolar não se encontra isolado e neutro em relação ao modo de como se encontra estruturada a sociedade capitalista: o sistema escolar move e é movido socialmente. Permitiram a compreensão histórica de que o sistema escolar, apesar de permeado por contradições e disputas hegemônicas, pertence ao metabolismo social do capital e contribui com os dinamismos de sua reprodução marcada por desigualdades de toda ordem. Nisso, quanto à possibilidade de transformação da sociedade, alertaram que o sistema escolar burguês tem seus limites e interesses bem delineados. Contudo, as posições críticas radicais, com exceção a de Paulo Freire, não indicam alternativas e nem esboçam uma proposta de combate à ordem.

Diante do exposto, alguns problemas são suscitados, a saber: as críticas radicais à educação escolar burguesa são datadas somente a partir das décadas de 1960 e 1970? Se existiam

posturas críticas radicais anteriores a essa época, como se caracterizavam? Quais implicações decorrentes dessas análises para a o entendimento da crise que abate o sistema escolar da sociedade capitalista contemporânea? Essas críticas apresentavam modelos alternativos de educação escolar? Nesses termos, um estudo histórico e crítico sobre o tema constitui o objeto do presente texto.

1. A Relação Trabalho e Educação Escolar entre os Séculos XVIII e XIX

Ao analisar a questão do ponto de vista histórico, percebe-se que o foco de origem das concepções críticas à educação escolar inicia baseada no tema da relação entre trabalho e educação. Com mais fervor, a discussão remonta ao século XIX, época de propagação dos sistemas escolares públicos a cargo do Estado em países da Europa e na América do Norte. Por esse período, os pensadores alemães Friedrich Engels (1820-1895) e Karl Marx (1818-1883) estavam atentos e dispararam suas armas críticas.

Entretanto, é oportuno destacar que a relação de trabalho com educação escolar não foi abordada pelos dois autores em obras específicas. Para saber o que pensavam, faz-se necessário rastrear, em seus escritos, os trechos relacionados ao tema. Nessas produções, ambos demonstram acurada consciência sobre a contraditória importância do sistema escolar para o operariado, por um motivo básico: apesar de o sistema ter sido projetado para atender aos interesses da classe dominante, a classe operária igualmente a concebia como um meio de elevar sua condição sociocultural. Para que, apropriando-se do patrimônio sociocultural, desenvolvendo e cultivando as suas próprias forças culturais até então reprimidas, pudessem ocupar posições iminentes no Estado e na economia (LUKÁCS, 2009) e se fortalecer na luta política contra as forças dominantes comandadas pelo capital.

Observada por Marx e Engels, essa importância social do sistema escolar para a classe trabalhadora veio à tona com as transformações do capitalismo ocorridas a partir do século XVII. Daí em diante, impulsionado pelo capital industrial, pela formação da economia de mercado, a divisão social e técnica do trabalho gerada pela indústria, comércio, serviços e burocracias públicas e privadas, o novo quadro histórico impôs a um grande número de trabalhadores a necessidade de domínio da leitura, da escrita e conseqüentemente da escolarização. Em outras palavras, pouco a pouco a relação trabalho e educação escolar convertia-se em exigência social.

Ora, esse fenômeno, popularmente tornado manifesto no século XIX, e bem percebido por Marx e Engels, não se deu de uma só vez, não nasceu nessa época e nem tampouco apareceu sem resistências por parte dos grupos e representantes da classe dominante. Por exemplo, à época do pleno desenvolvimento da indústria manufatureira na Inglaterra, do século XVII para o século XVIII, a nascente Economia Política diligenciava sobre os efeitos trágicos que a divisão técnica do trabalho infundia sobre o trabalhador, no sentido de seu rebaixamento moral e de sua progressiva

desqualificação. Sobre esses problemas irrompe a questão da escola e, em torno da temática, formaram-se duas linhas de discussão opostas.

Uma delas dizia ser “tolice” pensar em escolarização dos trabalhadores. Para esse fim, a “escola constituía tempo roubado à produção da riqueza”, e resultaria em prejuízo à economia nacional. Ainda, ninguém teria o direito de “contrariar a marcha natural da divisão técnica do trabalho” por meio de educação escolar para os trabalhadores (MARX, 1996).

Essa linha observava que a produção da riqueza aumentava não pela relação trabalho e educação em si, mas justamente por meio das formas de manufaturas que mais dispensavam os saberes da força de trabalho. Nesse caso, as tarefas rudes da indústria não precisariam de mão de obra formada em escolas. Tais ideias pareciam ter extensa tradição na Inglaterra. No século XVII, John Locke (apud ENGUITA, 1989, p.111) sem pudores dizia que “o estudo das ciências em geral era assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre; os que têm empregos particulares devem somente entender as funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana”.

De lado oposto, outra ala aprofundava a discussão ao defender que o domínio da escrita e com ele a frequência à escola havia se convertido em necessidade social, inclusive para a classe trabalhadora. Nessa perspectiva, o trabalhador munido de conhecimentos escolares básicos, trazia maiores lucros para os empreendimentos produtivos. Assim, por essa lógica, a “escolarização constituiria tempo adicionado à produção”, e, paralelamente, força extra à “marcha natural da divisão técnica do trabalho”, contribuindo para a riqueza e desenvolvimento da sociedade. Portanto, mesmo as “tarefas rústicas” da indústria seriam potencializadas pela educação escolar.

Diante dessas duas visões opostas, sobre a relação trabalho e educação, Adam Smith (1723-1790), considerado o fundador da Economia Política, por se posicionar como humanista afeiçoava-se à segunda linha do debate. Ao observar a dura realidade do capitalismo da época, Smith conferiu que os efeitos da divisão técnica do trabalho estavam causando o “entorpecimento da mente” do trabalhador.

Daí acreditava Smith que se os trabalhadores recebessem instrução escolar, ocorreriam duas consequências: 1) a tendência de entorpecimento da mente seria atenuada; 2) os operários se tornariam mais adaptados e mais flexíveis à vida moderna, ou seja, mais aptos à divisão do trabalho e à economia de mercado em rápido avanço. Então sugeriu uma proposta, cuja execução, segundo ele mesmo expunha, era de baixo custo financeiro para o Estado. Em suas palavras: “Com gastos muito pequenos, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos essenciais da educação, isto é, ler, escrever e calcular” (SMITH, 1996, p. 246).

À primeira vista, perante o caótico contexto socioeducacional inglês da época, provocado pelo liberalismo selvagem do capitalismo em expansão, a proposta de Adam Smith parecia humanista e evidentemente muito simpática. Contudo, na segunda metade do século XIX, ao analisá-la com maior cautela, Karl Marx (1818-1883), crítico ao capital, ao capitalismo e à Economia Política, fez um comentário irônico: “A fim de evitar a degeneração completa da massa do povo, Smith recomenda o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas” (MARX, 1996, p. 476).³

De fato, em sua época, Marx não tinha dúvida que esse foi o modelo de educação escolar (homeopática ou em doses mínimas) que o Estado burguês pensou para a classe trabalhadora. Mas as análises de Marx e Engels não se firmam apenas nisso: elas apresentam fundamentos sociais para uma crítica radical bem específica, merecedores de um reexame mais aproximado.

2. A Crítica de Marx e Engels

A análise crítica de Engels e Marx se delineia mais ou menos entre 1843 a 1944. Nesse período, Engels realiza uma intensa pesquisa de campo sobre as condições dos trabalhadores ingleses. Baseado nessa pesquisa, em 1845 ele publica a obra *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra* (ENGELS, 2008) – considerada uma das melhores de seu currículo. Marx ficou impressionado com a leitura desse texto. Referida obra é base originária de onde emerge a crítica dos citados autores à relação trabalho e educação escolar burguesa.

Em duas passagens desse livro (uma que se encontra no capítulo *Resultados* e outra no capítulo *Os Movimentos Operários*), o autor detém-se um pouco sobre a experiência concreta da educação escolar dos operários. Cabe ressaltar que por esse período, embora existissem inúmeras iniciativas, a Inglaterra ainda não havia instituído seu sistema escolar. Mesmo assim, mediante o relato de Engels, é possível perceber quatro gêneros de escola oferecidos aos trabalhadores.

Um deles é de caráter público e a cargo do Estado. As escolas desse gênero eram de baixa qualidade desde as instalações físicas à formação dos professores. De acordo com Engels, o governo manifestava pouco ou nenhum interesse em melhorá-las. Diz que do “fabuloso orçamento de 55 milhões de libras”, o governo reservava às escolas apenas a “ínfima quantia de 40 mil libras” (ENGELS, 2008, p. 150). E em 1843, quando o Parlamento, pressionado pela classe trabalhadora, pretendia tornar a educação escolar obrigatória uma realidade nacional, “a burguesia se manifestou

³ Cabe aqui uma observação de cunho esclarecedor. Na contemporaneidade, em um texto de grande repercussão entre os pensadores da educação, Dermeval Saviani escreve que Adam Smith pensava na educação para o trabalhador mediado por uma perspectiva utilitarista. Diz ele: “Adam Smith pensava isso no nível da educação básica. Daí a famosa frase atribuída a ele: ‘*Instrução para os trabalhadores, porém, em doses homeopáticas*’” (SAVIANI, 1998, p. 160). Nisso, Saviani cometeu um equívoco, reproduzido por outros autores que se referenciam no seu texto, repetindo que Adam Smith disse “*instrução para os trabalhadores, porém, em doses homeopáticas*”. Mas na verdade não fora Smith o autor da frase, fora Marx ao criticar o velho fundador da Economia Política.

vigorosamente contra”, porque, segundo Engels, ela parecia temer a formação intelectual dos operários (ENGELS, 2008, p. 150).

Outro grupo de escolas é organizado pelas facções religiosas, com recursos públicos. As escolas dessas facções consentiam em instruir os trabalhadores somente com a condição de a eles reproduzirem os dogmas particulares da religião. Ao fim, nessas escolas, exceto os dogmas, os fanatismos e os sectarismos, os operários não aprendiam conteúdos realmente cogentes aos seus interesses. Por isso diz Engels que repetidamente “os operários exigiam do Parlamento uma instrução pública inteiramente laica”, portanto sem nenhuma influência religiosa (ENGELS, 2008, p. 151). Assim, os operários, preocupados na elevação sociocultural da classe, almejavam o acesso aos saberes das diversas áreas do conhecimento científico.

Por seu turno, nessa fase, observa-se também o gênero de escolas fundado por diversas frações operárias. Ora, o operariado “sabia de seus interesses e dos interesses nacionais, sabia dos interesses particulares da burguesia e o que dela poderia esperar” (ENGELS, 2008, p. 153). Nisso, de acordo com Engels, parte das frações operárias, por seus próprios meios “criaram uma grande quantidade de escolas e salões de leitura”, para elevar o nível cultural dos trabalhadores. Nessas escolas, às crianças e aos jovens eram oferecidos uma educação e textos “genuinamente proletários”, mediante os quais se ensinava os conhecimentos científicos e se discutia aquilo que diretamente dizia respeito aos interesses e às condições dos trabalhadores – livres das influências ideológicas das religiões, da pedagogia e da cultura burguesa. Por tal motivo, as escolas das frações operárias “representavam uma ameaça para a burguesia” (ENGELS, 2008, p. 271-272).

Ao mesmo tempo existe o gênero de escolas mantido por grupos de empresários. É importante ressaltar, segundo os relatos de Engels, que preocupados com as escolas operárias, grande número de empresários criaram suas escolas, para difundir conhecimentos e valores úteis aos interesses da classe capitalista. Nessas escolas, além das ciências sociais e humanas, eram divulgados elementos das ciências naturais; tudo, conforme Engels (2008, p. 272), com o intuito de “desviar a atenção dos operários da oposição contra a ordem estabelecida”. Por fim, mediante uma sensibilidade pedagógica crítica e acurada, Engels observou que nessas escolas “toda a educação é domesticada, dócil e servil diante da política e da religião dominantes; seu objetivo, por meio de prédicas constantes, é tornar o operário obediente, passivo e resignado diante de seu destino” (ENGELS, 2008, p. 272).

Fica evidente que pelo que viu em campo, Engels tomou conhecimento da existência de dois nítidos projetos de escola destinados à classe trabalhadora. Uma especificamente proletária (autônoma, crítica e reveladora da realidade), bancada e dirigida pelos próprios trabalhadores, conexas às suas condições e aos seus interesses. Outra de feição burguesa (acrítica, que mistifica e oculta o real), oferecida aos operários pela classe dominante: parte delas bancadas e administradas

pelo Estado; uma banda gerida por facções religiosas; outra financiada pelos industriais e administrada segundo seus fins e interesses.

Esta intrigante e esclarecedora constatação histórica mudaria e marcaria para sempre o pensamento educacional de Engels e, sobretudo, de Marx.

2.1. A Crítica e o Modelo Alternativo de Marx

Em sua luta política e em sua pesquisa científica, Marx discutia questões pertinentes ao tema trabalho e educação. Em certa altura de sua vida, devido às contradições agudas reinantes na área, achou necessário um sistema escolar público para melhorar as péssimas condições socioculturais em que se encontrava a classe trabalhadora (MARX e ENGELS, 1992).

Porém, com o tempo, ao refletir sobre tal necessidade, Marx foi levado a desconfiar que na sociedade capitalista pudesse ser oferecido um sistema escolar “único e comum” para todas as classes (MARX, 1980a, p. 223). Igualmente como Engels, ele viu diante de si a real precariedade da escola elementar ofertada ao povo pelo Estado (MARX, 1996). Os relatos descritos em *O Capital* (1996) demonstram seu conhecimento e indignação relativos ao problema da escola.

Referido autor observou que o modelo de educação escolar estatal destinada aos trabalhadores apresentava uma organização e gestão subserviente ao capital, mediante um ensino ministrado “em doses prudentemente homeopáticas”. Por essa razão foi que contestou a possibilidade de “o Estado ser o educador do povo” (MARX, 1980a, p. 223). Mas não se contentou somente em se indignar e nem só diagnosticar e fazer críticas à ordem existente: as circunstâncias sócio-históricas analisadas, o motivou a indicar alternativas.

Primeiramente, diante das profundas contradições reinantes do liberalismo selvagem imperante nos tipos de escolas promovidos pelo capital e o Estado burguês da época, Marx defendeu para a classe trabalhadora um modelo alternativo de educação escolar, o qual unia educação e trabalho e educação física com formação politécnica. Modelo este não para ser exercido em uma sociedade futura, mas na sociedade daquele momento. Por isso o modelo poderia ser financiado e inspecionado pelo Estado, mas independente de qualquer controle e interferência do governo, da igreja e do capital sobre a gestão e o ensino (MARX e ENGELS, 1992).

Quanto à natureza do conteúdo curricular de ensino, do citado modelo, Marx pleiteou o de cunho científico e não o de predominância ideológica. A finalidade seria garantir aos trabalhadores o acesso aos saberes das múltiplas áreas do conhecimento científico, cultural e artístico, para se fortalecerem socioculturalmente com plenitude, e emancipar-se dos efeitos funestos da divisão social e técnica do trabalho e se revigorar na luta política contra o capital.

Nesse modelo, qual o espaço para a formação ideológica, essencial à conscientização crítica e à luta política? Para esse caso, a leitura de Marx sugere que o espaço apropriado para a

educação ideológica de feição religiosa, partidária ou de classe, não seria a sala de aula da escola pública, mas os espaços da “luta cotidiana pela vida” (MARX e ENGELS, 1992, p. 98). Provavelmente ele pensava assim porque tinha consciência de que o objetivo educacional básico a ser perseguido era a elevação sociocultural da classe trabalhadora, a ser conquistada na escola não pela instrução ideológica e sim prioritariamente pela formação científica, cultural e artística.

Marx propôs o modelo nesses termos porque desde 1845 conhecia, com clareza, por intermédio da pesquisa de Engels e por suas análises, a visível diferença entre as escolas tradicionais regidas pelos empresários, facções religiosas, filantropias e pelo Estado, e as escolas operárias sustentadas e administradas por associações dos trabalhadores. As escolas tradicionais, com seus currículos e pedagogias conservadoras, eram negligentes quanto à elevação sociocultural do trabalhador. Ou seja, essas instituições não associavam educação e trabalho e educação física com formação politécnica – condições básicas, segundo Marx, para a classe trabalhadora dominar a dinâmica do processo produtivo e igualmente elevar-se como classe social.

De outro modo, assim como a classe operária necessitava de um programa político próprio para conquistar sua emancipação socioeconômica, igualmente precisava de um modelo escolar próprio para conquistar sua emancipação sociocultural. Por esses motivos, pode-se afirmar aqui, sem embargo, que o modelo de educação escolar defendido por Marx era para a classe operária e não para toda a sociedade. Pelo menos é isso que fica notório em sua *exposição oral* feita em 1869 e registrada em ata do encontro da Associação Internacional dos Trabalhadores (MARX e ENGELS, 1992), e no seu texto de 1875, intitulado de *Crítica ao Programa de Gotha* (MARX, 1980a).⁴

Em suma, as observações e conclusões de Marx e Engels sobre o caráter dos distintos gêneros de escolas oferecidos aos trabalhadores na Inglaterra do século XIX, permitiram aos dois teóricos perceber que a educação escolar moderna é uma instituição burguesa, e como tal se encontra integrada e funcional à dinâmica de produção e reprodução da sociedade do capital.

Sabiam também que a relação entre trabalho e educação escolar burguesa exerce em geral duas funções básicas: reproduzir saberes e fornecer trabalhadores necessários ao mercado de trabalho e, por conseguinte, à máquina produtiva do sistema do capital (MARX, 1980b); gerar e multiplicar, ao passo da reprodução dos saberes escolares, um conjunto de valores da classe dominante (fração da burguesia aplicada diretamente ao mundo empresarial)⁵ o qual intenta induzir os interesses da classe trabalhadora a se acomodar aos interesses do capital, promovendo assim, entre as massas, “o velho estado de espírito conformista” (MARX, 1997, p. 68). Essas ideias são as bases das teorias críticas de Althusser (*Ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado*), de Pierre

⁴ Ainda a respeito da ideia de que Marx defendeu um modelo de educação escolar exclusivo para a classe trabalhadora, conferir Soares (2003).

⁵ Conceito fundamentado em Nogueira (1993, p. 176).

Bourdieu e Jean-Claude Passeron (*A Reprodução*), de Christian Baudelot e Roger Establet (*A Escola Capitalista na França*) e de Samuel Bowles e Herbert Gintis (*A Escola na América Capitalista*).

De igual modo, Marx e Engels tinham ciência de que o sistema escolar burguês, ao comportar professores e estudantes originários de diferentes classes sociais, e receber influências de diversos setores da sociedade, constituía uma realidade contraditória e marcada por lutas hegemônicas em torno da legislação, da gestão, do conteúdo curricular e da formação docente e discente; ideia raiz inspiradora da teoria de Michael Apple (*Ideologia e Currículo*).

Por sua vez, desde o início perceberam que o sistema escolar burguês, apesar de sua importância social, devido à função de reproduzir parte do patrimônio sociocultural historicamente acumulado às novas gerações, tinha suas limitações quanto à elevação da consciência para si da classe operária: o conteúdo, a pedagogia e a gestão do sistema geravam a domesticação das mentes e ações dos trabalhadores. Por isso era necessário criar alternativas ao sistema; ideia base da teoria crítica de Paulo Freire (*Pedagogia do Oprimido*) e de Ivan Illich (*Sociedade sem Escolas*).

Com efeito, pode-se dizer que as posições críticas de Marx e Engels, sobre a relação trabalho e educação escolar burguesa, configuram a base originária das concepções críticas eclodidas na segunda metade do século XX. Contudo, diferente destas, as posições dos dois teóricos alemães pleiteavam para a classe trabalhadora um modelo alternativo de educação escolar, o qual unia educação e trabalho, educação física e formação politécnica. Acreditavam que se efetivada na prática, essa união teria o poder de elevar socioculturalmente “a classe operária bem acima das classes burguesa e aristocrática” (MARX e ENGELS, 1992, p. 60).

Considerações Finais

O modelo de educação proposto aos trabalhadores por Marx traz à tona a necessidade de se refletir acerca do modelo de sistema escolar defendido pela Escola de Chicago.⁶ Segundo os economistas da citada Escola, a educação escolar do povo (classe trabalhadora) tem que ser custeada pelo Estado, no entanto não precisa ser administrada pelo governo, mas por organizações privadas.

Em um artigo do *The New York Times*, o economista Milton Friedman (1912-2006), um dos mentores do sistema, insistia na proposta de que “a educação financiada pelo governo não exige escolas administradas pelo governo”. Essa função, segundo ele, “é mais bem desempenhada pela

⁶ Tendência econômica (conhecida como neoliberalismo) que defende o capitalismo competitivo como sistema cuja organização da maior parte das atividades econômicas deve ser praticada por meio da empresa privada, operando em mercado regulado só pela *mão-invisível* sob o regime de total *laissez-faire* ou de não intervenção do governo na economia. Quanto ao tema educacional, a tendência defende o investimento em capital humano, isso mediante educação, para o crescimento econômico.

empresa privada”. Ao governo, ainda segundo Friedman (2002, p. 446-447), “cabe tão-só financiar os vales-educação: que em posse destes, os alunos tenham a liberdade de escolher a melhor escola privada para estudar”.

Seguindo esse princípio, nos Estados Unidos da América criou-se um modelo alternativo denominado de “Sistema Charter”, sustentado com financiamento público, mas administrado por gestão privada. O governo do presidente Barack Obama, simpatizante dessa alternativa, fez contratos milionários para multiplicá-la pelo país, em especial em áreas periféricas com baixos resultados educacionais (ARANHA, 2009). No Chile, o sistema assim implantado mediante ditadura demonstrou-se um “monstro combalido” com impactos econômico-sociais negativos nas famílias.

Em definitivo, esse modelo de educação escolar, de orientação neoliberal, segue duas funções bem nítidas: gerar condições propícias à livre acumulação do capital privado com riqueza do fundo público, e difundir, ao passo da gestão e da reprodução dos saberes escolares, um conjunto de valores dos grupos dominantes, com a pretensão de levar os interesses da classe trabalhadora a se acomodar aos interesses do capital. Mais uma vez, o que se vê é a tentativa de pôr a educação da classe trabalhadora a cargo do capital.

Em oposição a tal modelo, faz-se necessário se pensar no potencial revolucionário da proposta alternativa de educação escolar de Marx para a classe trabalhadora: modelo financiado e inspecionado pelo Estado, mas independente de qualquer controle e intromissão do governo, da igreja e do capital sobre a organização, a gestão e o ensino. Contudo, esse modelo marxiano mudaria a estrutura de classes existente? Seria capaz de transformar, ou seja, criar uma nova sociedade? Certamente que não. Porque para Marx, em uma sociedade de classes, a transformação social é resultado e produto de uma revolução. E “revolução é sinônimo de luta política e social” (MARX, 1976, p. 164-166): eventos para os quais uma relação entre trabalho e educação escolar gerida e orientada aos interesses da classe trabalhadora é indispensável.

A esse propósito, Sousa Junior (2010) defende a necessidade do desenvolvimento de ações políticas efetivas, no sentido de transformar o Estado em uma instituição democrática, baseada nos interesses da massa explorada. Em outras palavras: a luta política da classe trabalhadora, realizada na esfera civil e na esfera parlamentar, necessita constituir-se prática constante. Para esse fim, uma educação extraescolar e escolar contra-hegemônica, alinhada aos interesses da classe trabalhadora, é imperiosa, *até que o politicamente impossível se torne politicamente inevitável: a transição ao socialismo*. Ou então, como diria Mészáros (2003, p. 108), será “*a barbárie, se a humanidade tiver sorte*”. Aliás, conservadores e consortes parecem preferir pela última alternativa: a barbárie – que em verdade é o que já se vive!

Referências Bibliográficas

- ARANHA, Ana. O jovem não quer que o professor falte. In: *Época*. Edição 587, de 17 de agosto de 2009, p. 81-82.
- BONFIM, Carlos. *Educação e maturação biológica e social do indivíduo à luz do pensamento de György Lukács*. Itapipoca, CE, FACEDI, 2011. (mimeo)
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DURKHEIM, Émile. A educação como elemento integrador. In: DURKHEIM, WEBER, MARX, PARSONS. *Introdução ao pensamento sociológico*. São Paulo: Editora Moraes, 1992.
- ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FRIEDMAN, Milton. O mercado pode transformar as nossas escolas (*The New York Times*, 2 jul. 2002. p. A21), In: MANKIOW, N. Gregory. *Introdução à economia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- LUKÁCS, György. *O jovem Marx e outros escritos de filosofia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- MARX e ENGELS. *Textos sobre educação e ensino*. 2ª Ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.
- MARX, Karl. Crítica ao Programa de Gotha. In: MARX e ENGELS. *Obras escolhidas (V. 2)*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1980a.
- MARX, Karl. *O 18 brumário e cartas a Kugelmann*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- MARX, Karl. *O capital (v. 1, t. 2)*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- MARX, Karl. Trabalho assalariado e capital. In: MARX e ENGELS. *Obras escolhidas (V.1)*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1980b.
- MARX, Karl. *Miséria da filosofia*. São Paulo: Editora Grijalbo, 1976.
- MÉSZÁROS, István. *O século XXI: socialismo ou barbárie*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- POLANYI, Karl. *A grande transformação: as origens da nossa época*. 4ª ed. Rio de Janeiro, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João (et al.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- SMITH, Adam. *A riqueza das nações (v. 2)*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- SOARES, Rosemary Dore. Educação, reprodução e luta ideológica: Marx, Lenin, Gramsci e a escola. In: MARXISMO e CIÊNCIAS HUMANAS. São Paulo: Xamã, 2003.
- SOUSA JUNIOR, Justino de. *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.