

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM NÍVEL DE
MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**MANACORDA E MÉSZÁROS: O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO
PROCESSO DE SUPERAÇÃO DA SOCIEDADE DE CLASSES**

SÉRGIO ANTÔNIO ZIMMER

**Francisco Beltrão
2018**

SÉRGIO ANTÔNIO ZIMMER

**MANACORDA E MÉSZÁROS: O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO
PROCESSO DE SUPERAÇÃO DA SOCIEDADE DE CLASSES**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – nível de Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Dr. André Paulo Castanha

**Francisco Beltrão
2018**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Zimmer, Sérgio Antônio

Manacorda e Mészáros: o papel da educação escolar no processo de superação da sociedade de classes / Sérgio Antônio Zimmer; orientador(a), André Paulo Castanha, 2018.

175 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Educação escolar. 2. Marxismo e educação. 3. Sociedade de classes. 4. Emancipação Humana. I. Castanha, André Paulo . II. Título.

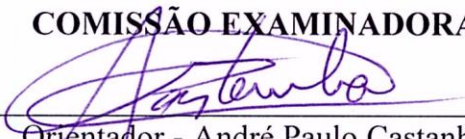
FOLHA DE APROVAÇÃO

SÉRGIO ANTONIO ZIMMER

TÍTULO DO TRABALHO: MANACORDA E MÉSZÁROS: O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE SUPERAÇÃO DA SOCIEDADE DE CLASSES

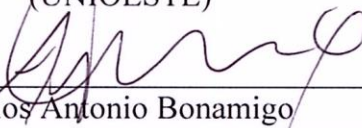
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação ao autor.

COMISSÃO EXAMINADORA



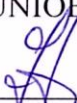
Orientador - André Paulo Castanha

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



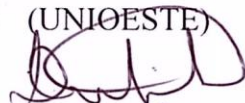
Carlos Antonio Bonamigo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



José Luiz Zanella

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Leandro Turmena

Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus de Francisco Dois Vizinhos
(UTFPR)



Paulino José Orso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Francisco Beltrão, 30 de julho de 2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente ao professor André Paulo Castanha que esteve sempre à disposição durante a realização desta pesquisa. Seu posicionamento crítico, científico, e de incentivo contribuíram do início ao fim para a elaboração deste trabalho. Foi gratificante ser acompanhado neste período por um homem sábio, humilde, compreensivo, tolerante, um educador por excelência, que acredita no papel transformador e libertador da educação.

O meu agradecimento aos professores membros da banca de qualificação e de defesa Professor Dr. Carlos Antônio Bonamigo, Professor Dr. Paulino José Orso, Professor Dr. José Luiz Zanella, Professor Dr. Leandro Turmena e Professor Dr. Evandro Marcos Leonardi pelas importantes contribuições para o aperfeiçoamento deste trabalho na qualificação, que possibilitou avanços relevantes neste processo. Como também pelas contribuições na defesa, a partir de uma leitura atenta e crítica possibilitando ainda mais brilho para a versão final desta dissertação.

Aos companheiros e professores do mestrado que compartilharam comigo seus conhecimentos.

À Lidyana Soares Kelin, diretora do Centro de Socioeducação de Pato Branco (instituição na qual trabalho como psicólogo), que deferiu o pedido de liberação para cursar o mestrado.

À Secretaria do Programa na pessoa do Coordenador Professor Clésio e da Secretária Zelinda Correa pela competência, gentileza, profissionalismo e disposição.

À minha família Leidinalva da Silva Zimmer, Isabela da Silva Zimmer e Leonardo da Silva Zimmer pela paciência, apoio e compreensão.

A todos aqueles que estiveram conosco neste período de pesquisa apoiando-nos de forma direta e indireta.

ZIMMER, Sérgio Antônio. **Manacorda e Mészáros: o papel da educação escolar no processo de superação da sociedade de classes**. 2018, 175 folhas. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2018.

Resumo

Nesta dissertação, analisamos nos escritos de Manacorda e Mészáros o papel da educação escolar no processo de superação da sociedade de classes. O objetivo foi identificar, no pensamento destes autores, o papel da educação escolar voltada à classe trabalhadora e sua contribuição na emancipação do homem. Realizamos análise das obras desses autores, na qual trataram sobre educação, procuramos identificar categorias analíticas ligadas diretamente à temática da educação escolar. Além de analisarmos suas obras também procuramos trabalhar com alguns comentadores. Empenhamo-nos em desvelar o papel da educação escolar na transformação social, em busca de uma educação que pode se transformar em arma de luta para os trabalhadores, tendo em vista a emancipação humana. Organizamos a dissertação em três partes: na primeira abordamos aspectos biográficos dos pensadores estudados e o contexto de produção de suas obras, na segunda abordamos as categorias marxistas presentes nas obras estudadas; na última parte tratamos sobre a educação escolar e a transformação social, ou seja, o papel da educação na superação da sociedade de classes. No estudo identificamos que, para Manacorda, o papel da educação escolar voltada a classe trabalhadora, é elevá-la culturalmente, isso significa armar os trabalhadores do saber, para que possam melhor agir no âmbito econômico e político. Por isso, ele defendeu a necessidade de uma educação unitária, composta de: educação intelectual, educação física, educação tecnológica teórica e prática, para capacitar os homens a trabalharem com as mãos e a inteligência. Somente este tipo de educação escolar é capaz de contribuir para uma formação onilateral e levar o homem a superação da sociedade de classes. Para Mészáros, o papel da educação escolar é contribuir com a elevação da consciência crítica, para que possamos compreender que vivemos sob o domínio do capital, que comanda um processo de internalização alienante que leva ao conformismo e a passividade. A educação escolar precisa revelar essas contradições e não servir a perpetuação da dominação como tem feito até hoje. Assim, para que a educação escolar possa contribuir com a superação da sociedade de classes, ela necessita se afastar da lógica do capital e buscar um intercâmbio com a educação não escolar, para toda a vida, que abarque todos os processos da vida social. Ela necessita se aproximar de uma educação socialista, dos movimentos sociais, da classe trabalhadora, verdadeiro agente de transformação, capaz de pôr em movimento as transformações necessárias para a superação da sociedade de classes. Se a educação escolar conseguir unir seus elementos progressistas voltados para a mudança, com a força dos movimentos sociais e dos trabalhadores ela poderá dar uma contribuição vital para a emancipação. Por fim, compreendemos que para os pensadores estudados o papel da educação escolar, deve ser nos ajudar a ir além da educação escolar, em proposta comum sobre a necessidade de transformação social estrutural em todas as esferas da vida humana, que altere a subordinação do trabalho ao capital, que nos leve a superação definitiva da sociedade de classes.

Palavras-Chave: Educação escolar; marxismo e educação; sociedade de classes; emancipação humana.

ZIMMER, Sérgio Antônio. **Manacorda end Mészáros: the role of school education in the process of overcoming class society**. 2018, 175 sheets . Dissertation (Master degree) - Master's Program in Education – Master, State University of Weste Paraná, 2018.

Abstract

In this dissertation, we analyze in the writings of Manacorda and Mészáros the role of school education in the process of overcoming class society. The objective was to identify, in the thinking of these authors, the role of school education directed at the working class and its contribution to the emancipation of man. We analyze the works of these authors, in which they deal with education, we try to identify analytical categories directly linked to the theme of school education. Besides analyzing their works, we also try to work with some commentators. We strive to reveal the role of school education in social transformation, in search of an education that can become a weapon of combating for the workers, with a view to human emancipation. We organize the dissertation in three parts: in the first one we approach biographical aspects of the studied thinkers and the context of production of their works, in the second we approach the Marxist categories present in the works studied; in the last part we deal with school education and social transformation, that is, the role of education in overcoming class society. In the study we identified that, for Manacorda, the role of school education turned to the working class, is to raise it culturally, this means to arm the workers of knowledge, so that they can better act in the economic and political scope. Therefore, he defended the need for a unitary education, composed of: intellectual education, physical education, theoretical and practical technological education, to enable men to work with their hands and intelligence. Only with this type of school education is capable of contributing to unilateral formation and leading man to overcoming class society. For Mészáros, the role of school education is to contribute to the raising of critical consciousness, so that we can understand that we live under the dominion of capital, which commands a process of alienating internalization that leads to conformism and passivity. The school education must reveal these contradictions and not serve the perpetuation of domination as it has done to this day. Thus, in order for school education to contribute to the overcoming of class society, it needs to move away from the logic of capital and seek an interchange with non-school education for life that encompasses all the processes of social life. It needs to approach a socialist education, of the social movements, of the working class, a true agent of transformation, able to set in motion the transformations necessary for overcoming class society. If school education can unite its progressive elements for change, with the strength of social movements and workers, it can make a vital contribution to emancipation. Finally, we understand that for the thinkers studied, the role of school education should be to help us to go beyond school education, in a common proposal on the need for structural social transformation in all scopes of human life that changes the subordination of work to capital, that leads us to the definitive overcoming of class society.

Keywords: School education; Marxism and education; class society; human emancipation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
CAPITULO I - TRAJETÓRIA E OBRAS DE MANACORDA E MÉSZÁROS	13
1.1 Mario Alighiero Manacorda – 1914 – 2013	13
1.1.1 Breve síntese biográfica de Manacorda	13
1.1.2 Breve síntese das obras de Manacorda	21
1.1.3 Manacorda e os educadores brasileiros	32
1.2. István Mészáros – 1930 – 2017	40
1.2.1 Breve síntese biográfica de Mészáros	40
1.2.2 Breve síntese das obras de Mészáros	44
1.2.3 Mészáros e os educadores brasileiros	56
CAPÍTULO II - CONCEITOS MARXISTAS EM MANACORDA E MÉSZÁROS	60
2.1 Trabalho e alienação em Manacorda	60
2.2 Trabalho e alienação em Mészáros	77
2.3 Classes sociais em Manacorda	85
2.4 Classes sociais em Mészáros	87
2.5 Revolução em Manacorda e Mészáros	90
CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO ESCOLAR E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EM MANACORDA E MÉSZÁROS	100
3.1 Estado	100
3.2 Educação em sentido lato	107
3.3 Educação escolar	110
3.3.1 Educação escolar em Manacorda	111
3.3.2 Educação escolar em Mészáros	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	167
ANEXOS (cronologia de Manacorda e de Mészáros)	173

INTRODUÇÃO

A educação escolar marxiana foi objeto central de análise dos estudos de Mario Alighiero Manacorda (1914-2013) e também foi objeto secundário de análise de István Mészáros (1930-2017). A obra de referência desse autor nesta área é *A educação Para Além do Capital*, lançada a público em 2005. No prefácio da obra, Emir Sader enfatizou que “o objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana” (2008. p. 12). Neste processo, a educação poderia ser um instrumento essencial para a mudança, mas ela é apropriada pelo capital e usada para a manutenção da sociedade de classes. Todavia, essa apropriação do capital não impede que os trabalhadores também possam se apropriar da educação como um dos instrumentos fundamentais para a emancipação.

Levando em conta a importância da educação na sociedade de classes, pensadores marxistas empenharam-se em abordar o tema. Embora, de acordo Saviani e Duarte (2012), Marx não tenha realizado uma elaboração teórica específica sobre a educação, muitos autores marxistas se empenharam em buscar na obra desse pensador as passagens que dizem respeito à educação e realizar uma elaboração a respeito. Entre eles estão Manacorda e Mészáros que, fundamentados em Marx¹, tratam com originalidade as questões da educação na sociedade capitalista. Por isso, esses pensadores têm muito a contribuir para desvelar as contradições que perpassam a educação na sociedade capitalista.

A partir dos escritos sobre educação desses pensadores marxistas, percebemos que a educação escolar foi apropriada pela classe dominante e pelos trabalhadores de forma contraditória. Com base neste pressuposto foi levantado o problema de pesquisa: qual o papel da educação escolar para Manacorda e Mészáros no processo de superação da sociedade de classes?

Esse problema foi escolhido, pois, ambos os pensadores consideram a educação escolar um aspecto fundamental no processo de transformação da sociedade de classes, única forma de emancipação efetiva dos trabalhadores. Contudo, Manacorda e Mészáros nos alertam para o condicionamento recíproco entre educação escolar e sociedade capitalista, em que a educação isolada não apresenta condições para efetivar o processo de transformação social. Ela deve construir juntamente com outras instituições

¹ Manacorda quanto tratou da educação nos textos de Marx, o fez em conjunto com os textos de Engels, pois, para ele são inseparáveis, assim, Engels está incluso em nossa análise sobre a educação escolar, já que na essência a proposta de ambos os autores referente a educação é a mesma na leitura de Manacorda.

apropriadas pelos trabalhadores um movimento amplo de alteração do metabolismo social, que abarque todas as esferas sociais.

A relevância da pesquisa foi constatada pela lacuna na produção do conhecimento científico sobre o tema. Identificamos isso pelo levantamento bibliográfico em livros, periódicos, teses e dissertações, por meio de bibliotecas e banco de dados disponíveis na internet. Nessa busca não localizamos nenhum estudo específico sobre a análise da educação escolar, que relacione ao mesmo tempo Manacorda, Mészáros e a superação da sociedade de classes. Assim, a análise da categoria educação escolar nestes dois pensadores de referência, podem trazer contribuições importantes para a pesquisa em educação.

Além de avançar na produção do conhecimento científico, entendemos ser importante a pesquisa para a classe trabalhadora, no sentido de avançar na tomada de consciência do papel da educação escolar para o processo de superação da sociedade de classes. Por último, nossa pesquisa pretende ajudar a desvelar as contradições da educação na sociedade capitalista e, com isso, contribuir para desenvolver práticas educativas emancipatórias.

O objetivo geral do estudo foi/é analisar nos escritos de Manacorda e Mészáros o papel da educação escolar no processo de superação da sociedade de classes.

Quanto aos objetivos específicos elencamos os seguintes: Construir uma síntese biográfica de Manacorda e Mészáros; realizar breve contextualização do momento de produção das obras estudadas; identificar as principais categorias marxistas presentes nas obras selecionadas para a análise; analisar como se revela nos escritos selecionados dos pensadores a educação escolar e seu papel na luta da classe trabalhadora para a transformação social.

Elegemos como referencial teórico-metodológico da pesquisa o materialismo histórico dialético. Justificamos a escolha desta abordagem por oferecer instrumentos indispensáveis para uma análise apropriada da totalidade das questões que perpassam o objeto de pesquisa. Além de proporcionar ao pesquisador condições para elaborar síntese, o que o diferencia de outras abordagens. Segundo Frigotto, o materialismo histórico dialético “por ser uma concepção ontológica, histórica e científica, [...] consegue ir à raiz da condição humana, no interior das relações sociais capitalistas” (2004, p. 3). Esse pressuposto de ir à raiz da condição humana, das questões que perpassam a existência social torna-se adequado para realizar nossa pesquisa sobre educação escolar, por não permanecer na superficialidade, mas levar à raiz das relações sociais capitalistas, e desvelar as contradições que perpassa o problema de pesquisa.

Entendemos que o referencial teórico elencado permite a análise da categoria educação escolar, “como uma prática social inserida no contexto da história, da política, da economia e de relações socialmente determinadas. Assim, entende-se a educação como uma totalidade de contradições advindas de diferentes dimensões” (TOMAZI, 2014, p. 16). Para estudar a educação na sociedade capitalista é necessário desvelar essas contradições. Nessa tarefa são fundamentais as contribuições de Marx, que de acordo com a leitura de Ianni (1998) capta os fenômenos sociais em sua totalidade e, entre eles, evidencia o aspecto econômico e o político. Sendo que, o primeiro, com seus antagonismos adquire primazia sobre os outros, mediante as determinações estruturais que provoca.

Levando em conta os apontamentos de Ianni (1998), a pesquisa com base no materialismo histórico deve partir das condições econômicas de produção e reprodução da vida, da realidade social concreta, mas isto não significa determinismo econômico. Pois, segundo Luckács,

Não é o predomínio de motivos econômicos na explicação da história que distingue de maneira decisiva o marxismo da ciência burguesa, mas o ponto de vista da totalidade. A categoria da totalidade, o domínio universal e determinante do todo sobre as partes constituem a essência do método que Marx recebeu de Hegel e transformou de maneira original no fundamento de uma ciência inteiramente original no fundamento de uma ciência inteiramente nova. (2003, p. 105)

A partir desses argumentos compreendemos a importância da categoria totalidade, para a pesquisa que realizamos na área da educação, com fundamento no materialismo histórico, por isso, a necessidade de elucidarmos este conceito. Quem nos ajudou nesta tarefa foi Kosik, para o qual a totalidade é um todo estruturado, que se desenvolve e se cria, complexo de complexos, a totalidade compreende a “[...] realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (2002, p. 44). Por intermédio da ação ativa do sujeito é possível conhecer racionalmente a realidade, com o complexo de relações presentes nesse processo. Por meio da definição de Kosik (2002) sobre totalidade, observamos que este é um princípio epistemológico fundamental da dialética marxista, que deve ser levado em consideração na pesquisa, para atingir à essência das coisas, desvelar as leis científicas, as relações entre o geral, o particular e o singular, por meio da mediação.

Além do princípio totalidade existem outros pressupostos importantes do materialismo histórico, que o fundamentam como referencial teórico metodológico para

a pesquisa. Esses são abordados de maneira resumida por Saviani, ao propor que o “processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo e dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico” (2005, p. 38). Para esse pensador seguir estes princípios na produção do conhecimento de acordo com Marx, compreende dois momentos.

Parte-se do empírico, isto é, do objeto tal como se apresenta a observação imediata. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, ou seja, não tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto chega-se, por meio da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido este ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento), chegando pela via da síntese de novo ao objeto. (SAVIANI, 2005, p. 38).

No segundo momento, o objeto não é mais representado de forma caótica, parte de um todo, mas pela essência, constituído pela rica totalidade de determinações. Neste momento, o pesquisador atinge o ponto mais importante da investigação do objeto, que, segundo Marx é o concreto pensado, “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 2008, p. 16-17). O método seguido neste segundo momento é o método marxista, na busca do conhecimento. Seguindo esse caminho Marx argumenta:

O concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena valoriza-se na determinação abstrata; no segundo, as determinações abstratas conduzem à produção do concreto por meio do pensamento. (2008, p. 257)

Entendemos este pressuposto teórico-metodológico elaborado por Marx, superior para a produção do conhecimento científico do que os indicados pelo empirismo e o racionalismo. Pois, segundo Saviani, o empirismo representado pelo positivismo permanece na primeira etapa, ou seja, “[...] fazer ciência, é reduzir o complexo ao simples; é passar do particular ao geral; é chegar a conceitos gerais, por isso mesmo, simples e abstratos, [...] de validade universal” (2005, p. 38). Ao contrário, o racionalismo idealista limita-se a segunda etapa, ao defender a possibilidade de conhecimento somente como fruto do pensamento, assim, o mundo só é real enquanto concebido pelo homem.

De acordo com Marx, Hegel caiu na ilusão do idealista, ao conceber o pensamento como produtor da realidade,

[...] que se absorve em si, procede de si, move-se por si; enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta.

[...]. Não é de nenhum modo o produto do conceito que se engendra a si mesmo e que concebe separadamente e acima da intuição e da representação, mas é elaboração da intuição e da representação em conceitos. O todo, tal como aparece no cérebro, como um todo mental, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo da única maneira em que o pode fazer (2008, p. 259).

O idealismo, de forma ingênua, compreende o sujeito como produtor do objeto, da realidade externa a ele. Marx de maneira contundente fez a crítica à essa visão, e propôs que no processo de conhecimento o “objeto concreto permanece em pé antes e depois, em sua independência, e fora do cérebro ao mesmo tempo, isto é, o cérebro não se comporta senão especulativamente, teoricamente” (2008, p. 260). A defesa de Marx da “existência objetiva do objeto do conhecimento, desligada de qualquer espírito que conhece e independentemente dele é materialista no que diz respeito à ontologia e é realista no que concerne à gnosiologia” (SCHAFF, 1995, p. 84). Assim, o cientista não cria o objeto que pretende conhecer, entretanto, desempenha papel ativo no processo do conhecimento, o que introduz um fator subjetivo.

Para Schaff (1995), não é possível a produção do conhecimento científico sem a presença de dois componentes: objetivo e subjetivo. O primeiro se identifica com o que é válido para todos e livre de emotividade. Contudo, a objetividade não é absoluta por ser processo, transformação, produto da atividade de um sujeito determinado socialmente. No processo de produção do conhecimento, o resultado acrescenta algo de subjetivo. O segundo componente não deve ser entendido como subjetivismo, no sentido de ser desvinculado do objeto, pois possui um caráter objetivo e social.

Ao nos depararmos com o aspecto social da produção do conhecimento, retomamos nossos argumentos a favor do materialismo histórico como fundamento da nossa pesquisa, pois, essa perspectiva possui caráter crítico e compreende que a produção do conhecimento não é neutra. No caso da produção acadêmica, um dos objetivos é produzir conhecimentos relevantes para a sociedade. Neste sentido, a nossa pesquisa buscou contribuir com a classe trabalhadora, para desvelar o papel da educação escolar no processo de manutenção ou superação da sociedade de classes. Ao realizar esta atividade esperamos qualificar a luta dos trabalhadores pela educação pública de

qualidade, que contribua efetivamente com a transformação social.

Entendemos que o referencial teórico possui coerência e respeita os autores pesquisados, Manacorda e Mészáros, pois se inscreveram na tradição marxista e escreveram sobre a educação escolar de forma crítica. Eles partem do contexto histórico do sistema de metabolismo social do capital.

Referente aos quesitos metodológicos a pesquisa classifica-se como bibliográfica de caráter interpretativo. De acordo com Severino (2007), este tipo de pesquisa é aquela realizada por meio do registro existente, a partir de pesquisas anteriores, realizadas por outros pesquisadores e devidamente registradas. No caso da nossa pesquisa os registros principais para análise são as próprias obras publicadas de Manacorda e Mészáros. Essas foram selecionadas, sendo que a análise levará em conta o contexto de suas produções e as ideias defendidas nos debates em voga no momento de suas produções.

Para realizar a pesquisa seguimos os passos de Gil (2002), que estabeleceu nove etapas, foram elas: escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema; elaboração do plano provisório de assunto; busca das fontes; leitura do material; fichamento; organização lógica do assunto e redação do texto. Na primeira e segunda etapa, escolhemos o tema e realizamos o levantamento bibliográfico preliminar, decidimos pelo tema da educação escolar em dois autores marxistas, a partir do levantamento das bibliografias de referência na área. A terceira diz respeito a formulação do problema, no caso desta pesquisa, optamos por analisar o papel da educação escolar em Manacorda e Mészáros. Na quarta etapa elaboramos o plano provisório de assunto, com a organização das partes da pesquisa, os quais se constituíram dos três capítulos da dissertação.

Para dar conta dos objetivos propostos analisamos as principais obras de Manacorda e Mészáros, sobre educação escolar, as quais foram dispostas em ordem cronológica de acordo com o ano da primeira edição. No caso do primeiro pensador elencamos: *Marx e a pedagogia moderna* (1966); *O princípio educativo em Gramsci* (1970); *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias* (1983) e *Karl Marx e a liberdade* (2012). Enquanto do segundo utilizamos para a análise: *A teoria da alienação em Marx* (1970) (principalmente o capítulo sobre a alienação e a crise da educação); *A educação para além do capital* (2005) e *O desafio e o fardo do tempo* (2007). Além dessas obras que já se tornaram referência entre os educadores brasileiros, também utilizamos de entrevistas concedidas pelos autores, e artigos publicadas em português.

Em relação à organização lógica do assunto e redação da dissertação, ela foi elaborada a partir das categorias de análise, construídas com base no referencial teórico marxista. Apresentamos as categorias que foram usadas para a análise, em que a principal delas foi a educação escolar. Buscamos investigar como ela foi abordada nas obras de Manacorda e Mészáros, quanto ao seu papel no processo de transformação social. Outras categorias também foram importantes para compreendermos sobre o papel da educação escolar nestes pensadores, foram elas: trabalho, alienação, classes sociais e revolução. A partir da identificação das categorias de análise, realizamos a leitura das obras dos autores procurando compreender o papel da educação escolar no processo de superação da sociedade de classes.

Para dar conta do proposto organizamos o texto em três capítulos: no primeiro abordamos sobre a trajetória, as obras dos autores, o contexto de produção e a repercussão de suas obras no Brasil; no segundo tratamos dos conceitos marxistas em Manacorda e Mészáros: trabalho, alienação, classes sociais e revolução. No terceiro abordamos sobre educação escolar e transformação. Ao escrevermos os capítulos, buscamos não perder de vista o objetivo central da investigação.

CAPÍTULO I

TRAJETÓRIA E OBRAS DE MANACORDA E MÉSZÁROS

Neste capítulo abordaremos a trajetória de Mario Alighiero Manacorda e István Mészáros, buscando contextualizar suas produções e a divulgação de suas obras, no Brasil e a repercussão entre os educadores brasileiros.

1.1 Mario Alighiero Manacorda – 1914 – 2013

Fazem parte deste tópico uma breve síntese biográfica de Manacorda, síntese sobre suas obras utilizadas na pesquisa e alguns apontamentos sobre a relação de Manacorda e os educadores brasileiros.

1.1.1 Breve síntese biográfica de Manacorda

Mario Alighiero Manacorda nasceu em Roma, na Itália, em 09 de dezembro de 1914, faleceu na mesma cidade, em 17 de fevereiro de 2013. No Brasil a notícia da morte de Manacorda sensibilizou educadores e amigos, que conheciam seu trabalho na luta pela educação pública. Foi o caso de Paolo Nosella, que o conhecia pessoalmente. No dia seguinte a sua morte escreveu um e-mail com a mensagem:

Amigos, quando penso nele, um nó me fecha a garganta. Meu inspirador intelectual. Mais do que isso: meu exemplo de vida, porque eu queria viver como ele, trabalhando com as mãos e a cabeça; era, também, minha ligação com aquela bela cultura comunista da Itália, dos anos 1950, 1960 e 1970, de Vittorio De Sica, Federico Fellini e Pier Paolo Pasolini. (2013, p. 16).

Ao pensar em Manacorda, Nosella foi tomado de sentimentos e emoção, que o levaram a perceber alterações em seu corpo indicadas por um nó que fechava a garganta. Entendemos que este estado de espírito foi desencadeado pelo sentimento de perda de um homem que foi/é um exemplo de vida a ser seguido, um homem que sabia conciliar atividade intelectual e manual, um herdeiro da cultura comunista italiana, que lutava a favor dos trabalhadores em busca da superação da sociedade de classes.

Ainda sobre a morte deste pensador italiano, Nosella elaborou um texto cujo título é *Mario Alighiero Manacorda: um marxista a serviço da liberdade plena e para todos*. Nessa composição, abordou a formação desse educador marxista sob o *regime fascista*, aspectos de sua vida como professor, pesquisador e militante. Ao final, deixou um adeus ao grande pensador italiano, “[...] que sabe distinguir a cultura ideal comunista da prática do socialismo real” (2013, p. 29). Consideramos fundamental

retomarmos este escrito do autor brasileiro, para tratarmos da biografia de Manacorda. Para tanto, elegemos alguns tópicos para explorar nesta análise.

O primeiro tópico que retiramos do texto trata da formação de Manacorda, sua trajetória escolar. Sobre isso Nosella destacou:

[...] no texto *La mia scuola sotto Il facismo* [A minha escola sob o fascismo] (Manacorda, 2010), delicioso autorretrato de sua trajetória escolar, desde o jardim da infância das Irmãs Francescas do Sagrado Coração (1918) até os anos universitários e as primeiras experiências como professor (1943). Toda sua escolarização ocorreu durante o governo fascista: cinco anos de instrução elementar, cinco de ginásio (com latim e grego), três de liceu clássico, quatro de universidade (na Escola Normal Superior de Pisa) e um de aperfeiçoamento em Frankfurt (2013, p. 17).

Conforme exposto, a escolarização do educador italiano ocorreu sob o regime fascista², que de acordo com o próprio Manacorda (2009) foi um movimento antissocialista específico do início do século XX. No caso da Itália, o regime durou mais de vinte anos, só sendo extinto em 1945, com a morte de Mussolini.

Conforme relatou Nosella (2013), outra obra de Manacorda que tratou sobre sua trajetória escolar foi *Il contributo dell'università di Pisa e della Scuola Normale Superiore alla lotta antifascista Ed alla guerra di liberazione* (1985), na qual relatou sua formação superior. Sobre essa, consta que se formou em letras na Universidade de Pisa, na mesma instituição estudou pedagogia. Na continuidade de seus estudos realizou um ano de aperfeiçoamento na Universidade de Frankfurt, na Alemanha. Segundo Nosella (2013), Manacorda ao abordar sua formação acadêmica revelou que estudou na Universidade de Pisa entre os anos de 1932 até 1936, período em que Gentile era diretor. Ele já havia frequentado a mesma instituição como aluno. Gentile chegou a ser

² Para tratarmos sobre o fascismo se faz necessário contextualizar os acontecimentos que o antecederam no início do século XX. O primeiro grande evento foi a Primeira Guerra Mundial, que iniciou em 1914, ano de nascimento de Manacorda, e terminou em 1918. Segundo Pellegrini (2012), no início da guerra o governo Italiano se manteve numa posição neutra, mas pressionado pelos países da Tríplice Aliança acabou aderindo a guerra em 1915. O que levou a resultados desastrosos para o país, principalmente após o fim do conflito. Uma das consequências foi a contração de uma dívida externa exorbitante adquirida entre os anos de 1915 a 1919. A Itália passava por dificuldades, “a política e a economia italiana estavam completamente arruinadas e uma crise interna era inevitável. Os efeitos do conflito foram dramáticos para a sociedade italiana. Politicamente, o governo já não tinha o apoio da maioria do Congresso” (PELLEGRINI, 2012, 01). Nesse contexto, o movimento fascista ganhou força, liderado por Benito Amilcare Andrea Mussolini, presidente do Partido Nacional Fascista. Em 1921, Mussolini foi eleito deputado e com ideais políticos divulgados pelo partido despertou no povo italiano o sentimento de nacionalismo e amor à Pátria. Mussolini contava com apoio do povo e por partidos conservadores que estavam com medo da instauração do socialismo na Itália, como aconteceu na Rússia. Com força política, segundo Pellegrini, “nos dias 26 e 27 de novembro de 1922, as esquadras fascistas, lideradas por Benito Mussolini, marcharam para Roma, no episódio que ficou conhecido como *La Marcia su Roma*, dando início à Itália sob a égide do regime fascista, tipo de governo que perdurou até 1945, ano da morte de seu idealizador” (2012, p. 03).

Ministro da Educação do governo fascista entre os anos de 1922 e 1924, mas renunciou por não concordar com o homicídio do deputado Matteotti, representante socialista. Mesmo que Gentile, em certo período de sua vida, foi representante do fascismo, criticado duramente por Manacorda, não deixou também de receber elogio por ser um excelente professor e reitor, uma grande personalidade de quem afirma que conservou uma boa lembrança.

Segundo Nosella, nos escritos de Manacorda sobre sua experiência educacional existem duas ideias marcantes “[...] sobre a influência da instituição escolar na formação do aluno. A primeira enfatiza a importância do testemunho individual do professor, mesmo à revelia da ideologia do sistema político e da gestão escolar” (2013, p. 17). Manacorda enfatizou que a forma de ensinar dependia do posicionamento, da qualidade e individualidade do professor. Quanto a segunda, o educador italiano enfatizou o poder da elevada cultura na formação do sujeito, que de forma contraditória, a cultura sempre é revolucionária.

Posteriormente, Nosella realizou a interpretação dessas ideias da seguinte forma:

São duas ideias que confluem na convicção de que a ideologia e a política da instituição nem sempre correspondem aos valores professados individualmente pelos educadores que nela trabalham. Por isso o laicismo e o socialismo, dimensões fundamentais para Manacorda, não o impediram de reconhecer e elogiar mestres que vestiam a batina sacerdotal ou mesmo que haviam aderido ao fascismo. (NOSELLA, 2013, p. 17)

Durante sua trajetória de estudante sob o regime fascista, Manacorda conviveu com professores qualificados, que se tornaram exemplo de vida. Eles eram críticos à ditadura, e, mesmo naqueles que haviam aderido ao fascismo encontrou qualidades, que admirou e elogiou. A partir destes apontamentos, Nosella (2013) analisou a experiência acadêmica de Manacorda, indicando a confluência entre a ideia da possibilidade do posicionamento individual do educador sob a ditadura, com a outra ideia do poder e influência da cultura elevada na formação para a resistência e a revolução.

O ponto comum de ligação entre essas ideias é a de que, mesmo sob um sistema opressor a ideologia e a política da instituição escolar, não conseguiram suprimir os valores individuais dos trabalhadores da educação da época. O que nos leva a argumentar que, mesmo sob o sistema fascista opressor, Manacorda construiu sua formação com apoio de professores que conheciam a cultura elevada, o que contribuiu para se tornar um educador ativo na luta pela educação pública, que pudesse contribuir com a revolução socialista. Com isso, deixa a entender que a educação escolar não é um

mero processo de internalização imposto pelo sistema vigente, mas o educador e o educando possuem papel ativo neste processo. Como nos mostrou em sua experiência educacional, o sistema não consegue apagar as contradições e alienar totalmente o sujeito e a coletividade.

Ainda sobre a formação escolar de Manacorda, Nosella abordou sobre a importância da didática, do ensino da palavra no processo de ensino aprendizagem do pensador italiano, entendendo como princípio fundamental “da metodologia que formou Manacorda, sobretudo no liceu, onde encontrou professores muito severos voltados para um ensino rigorosamente histórico filológico, para os quais a gramática não era a porta de acesso aos autores, ao contrário [...]” 2013, p.19). Para explicar sua colocação, Nosella (2013) se reportou a experiência como aluno no liceu (ensino médio), de que a gramática deve servir aos autores e não ao contrário. A partir dessa compreensão começaram a ler os autores por si mesmos. Segundo Nosella (2013), essa formação contribuiu para tornar Manacorda um mestre da palavra, pela apropriação da hermenêutica e pela arte da filologia, que possibilitaram a leitura crítica dos clássicos e documentos históricos, principalmente da história da educação.

O segundo tópico retirado do texto de Nosella trata da vida de Manacorda como professor. Ao iniciar esta parte do texto, enfatizou que “pode-se dizer que Mario era professor nato. Assunto e forma didática encantavam alunos e ouvintes em geral, motivando-os a ler e amar os clássicos” (2013, p. 19). Nosella alegou que os elogios feitos por Gramsci a dois de seus professores também podem ser aplicados a Manacorda. Para ilustrar citou os elogios de Gramsci, que transcrevemos aqui, com pequena adaptação:

Esses dois homens foram, realmente, mestres, como entendiam os gregos, isto é, *mistagogos*; iniciaram-nos nos mistérios da poesia [...]. Esses dois mestres são colaboradores da poesia, leitores da poesia. Todos seus ensaios são novas luzes que se acendem para nós. Nos sentíamos como que arrebatados por um encanto. [...] A palavra deixava de ser um elemento gramatical que devia ser encaixada em regras e em esquemas livrescos; [...] nos davam a ilusão de sermos nós os criadores daquelas harmonias de tanto que as sentíamos nossas e sentíamos que jamais deixarão de fazer parte de nosso espírito. [...] (GRAMSCI, *A luz que se apagou*, Cronache Torinesi, Einaudi Editore, 1980, p. 23-24. Apud NOSELLA, 2013, p. 19).

Elogios com inspiração poética, descritos por Gramsci para seus professores, Francesco de Sanctis e Renato Serra foi escolha precisa de Nosella para tratar do mestre Manacorda, já que uma das grandes referências de inspiração para seus escritos foi Gramsci, de quem entendemos que aprendeu a valorizar e interpretar os clássicos. Sobre

estes Nosella afirma que Manacorda lhe ensinava “de fato ‘como abrir’ um texto clássico, como compreender certas passagens. Gostava de datar tudo, [...] era um verdadeiro mestre, um mago da cultura” (2013, p.19). Estas palavras confirmam que os elogios de Gramsci a seus professores se estendem também para Manacorda, pois seus escritos são luzes que contribuem na elucidação, principalmente dos clássicos marxistas, em que a palavra não é usada para cumprir apenas uma formalidade gramatical, mas para trazer vitalidade ao texto, presente na realidade histórica e social do homem.

Nessa perspectiva, segundo Nosella, Manacorda iniciou sua atividade laboral, como professor de literatura italiana no liceu clássico de Siena, no ano de 1939. “Eram os anos do fascismo mais insensato, e a pressão política fazia-se sentir cada vez mais irracional, ridícula e cruel” (2013, p. 19). Mesmo neste período difícil de ditadura fascista, Manacorda manteve juntamente com outros professores no interior da escola uma postura crítica à ditadura imposta pelo governo de Mussolini. Ele considera que esse, “massacra os socialistas, governa por conta da grande burguesia capitalista e se dispõe a fazer acordos, à sombra do partido católico, com um papa conservador”. (MANACORDA, 2007, p. 174). Esta passagem foi escrita por Manacorda em 1966, mais de vinte anos depois do fim do fascismo, contudo, entendemos que revela o conteúdo das críticas efetivadas por ele no decorrer daquele regime.

Com o fim do fascismo, aqueles que eram críticos do sistema conseguiram expressar e assumir suas posições de forma pública e livre. Este foi o caso do educador Manacorda, “[...] comunista, militante, agora Diretor da Escola/Convivência (instituição em que os alunos recebem formação, alimentação e moradia) para [...] ex-combatentes da Associação Nacional Partisões da Itália em Roma (ANPI)” (NOSELLA, 2013, p. 20). Estes relatos revelam a participação efetiva e crítica de Manacorda no interior da escola, na luta pela educação e pela transformação do sistema opressor da época.

A experiência de professor no liceu conquistou o coração de Manacorda, que, posteriormente, seguiu carreira acadêmica. “Foi professor de pedagogia e de história da pedagogia nas universidades de Cagliari, Siena, Viterbo, Florença e Roma” (MANACORDA, 2009, p.14). A partir desta descrição constatamos que Manacorda dedicou grande parte de sua vida ao trabalho docente, profissão que o orgulhava. A mesma atividade que proporcionou reconhecimento e orgulho ao educador italiano, nem sempre teve seu devido reconhecimento na história, como o próprio Manacorda descreveu em sua obra, “história da educação da antiguidade aos nossos dias”. Nessa ele indica que na Grécia, muitos educadores exerceram esta profissão na condição de escravos. Eles eram desprezados pelos alunos e muitas vezes sofriam agressões físicas.

Em geral, o ofício de mestre era o ofício de quem caíra em desgraça [...]. Mas exatamente: entre as *téchnai*, os ofícios ou profissões ‘artesaniais’, esta *téchne* intelectual em geral não era exercida por homens do *démos*, em cujas famílias o ofício passava de pai para filho, mas por homens de classes cultas que por desgraça tiveram que descer da escala social (MANACORDA, 2002, p. 61).

Ao tratar da condição do mestre na Grécia, o autor desvelou o desprezo social por esta profissão na história. Outras passagens selecionadas por Manacorda corroboram para isto, em que retratou o professor como “pessoa decaída, como mendigo. De fato, embora alguns professores de alto nível, como por exemplo, Protágoras, chegassem a ganhar até 10 mil dracmas por aluno para um curso, ficando rico, o *grammatistés*, em geral, recebia um salário de miséria” (ANACORDA, 2002, p. 62).

O educador italiano identificou as condições precárias encontradas pela profissão de professor no decorrer da história, como também se deparou com os desafios da profissão de educador em seu tempo, mas isso não o fez desistir desta atividade, que tanto o orgulhava. Para demonstrar este sentimento, Nosella (2013) citou o próprio Manacorda, em entrevista aos educadores brasileiros. Retomamos as palavras do educador italiano, que, com propriedade argumentou o porquê encontrava beleza nesta atividade.

Em que pese tanta retórica que se utilizou sobre essa profissão de professor, é sempre uma das profissões mais bonitas porque se trata justamente de ajudar a nascer o homem do futuro. Eu lhes diria que, se tiverem a possibilidade de lecionar às crianças de seu povo o que muitos na Itália que fazem a preparação universitária não terão, não esqueçam, sobretudo, de duas coisas: que vocês também, uma vez, foram crianças e que um aluno distraído não é um aluno imbecil, é um aluno que tem outros interesses (MANACORDA, DVD, 2007, min. 35:16).

A partir desta passagem entendemos porque a atividade de professor para Manacorda era/é uma das mais bonitas, se compararmos as outras, uma vez que pode contribuir de forma ímpar no surgimento do homem do futuro. Esse que deve constituir-se efetivamente pelo processo educativo, em que o educador e a escola possuem papel central.

No terceiro tópico do seu texto, Nosella descreve que a atividade de professor exercida por Manacorda possuía como base suas pesquisas em “documentos e textos dos clássicos da filosofia, da pedagogia e da literatura em geral. Filólogo e linguista, além do grego e latim clássicos, conhecia perfeitamente o inglês, o alemão e o russo”

(2013. p. 21). Segundo Nosella, possuía também o entendimento das línguas portuguesa, espanhola e francesa. O trabalho de professor se complementava e era enriquecido com o trabalho de pesquisador, que era realizado com vasto conhecimento linguístico. Assim, Manacorda se tornou referência na pesquisa e tradução de textos clássicos, devido ao estudo rigoroso e a maneira de interpretar e editar esses textos. O domínio e a pesquisa da língua, a facilidade de falar em público contribuíram para se tornar um professor exemplar.

Dessa maneira, de acordo com Nosella, o interesse e paixão pelas línguas em Manacorda foram despertados pelo valor inestimável voltado à palavra. Essa nasce junto com o pensamento e as condições materiais, ideológicas e políticas presentes na existência humana. Assim, “para compreender uma palavra não bastava recorrer ao dicionário, precisava perscrutar a situação concreta vivida por quem falou ou escreveu. Em suma: filologia e hermenêutica eram os seus principais instrumentos técnicos de pesquisa” (2013, p. 21). A forma de pesquisar de Manacorda revela-se na tradução de seus textos, que levaram em conta o contexto histórico vivido pelo escritor no momento da produção, como também no rigor da composição de suas obras, principalmente dos clássicos marxistas.

Isso se evidencia em outra passagem, na qual se destacou que “sem abrir mão do *filo rosso*, isto é, da raiz da história que é o trabalho do homem em colaboração com os outros homens para dominar e humanizar a natureza, o perfil intelectual de Manacorda tomava cada vez mais a forma poliédrica: variada nos assuntos, unitária no método” (NOSELLA, 2013, 25). O método a que se refere esta passagem é o marxista, que acompanhou este pensador até o fim de sua vida e contribuiu para produzir obras de referência sobre marxismo e educação.

Pela sua produção Manacorda se tornou referência em educação com o passar do tempo, devido a qualidade, que se revelou dentre outros aspectos por seguir “rigorosamente a sequência cronológica, acrescentando informações precisas e até meticulosas sobre o momento em que foram redigidos” (NOSELLA, 2013, 22). Alicerçado na fundamentação teórica marxista, Manacorda considerava fundamental a análise do contexto histórico em que os textos originais foram produzidos, para assim realizar a tradução sem perder o significado do texto.

Em outra passagem Nosella enfatizou também a militância de Manacorda, que

[...] caracterizava-se pela sua atuação no campo da cultura; era um difusor dos ideais comunistas nas expressões culturais mais elevadas. Foi Diretor das Edições *Rinascita*; responsável da Comissão “Escola”

junto à Direção do Partido Comunista Italiano; responsável da “Seção Educação” do Instituto Gramsci; Diretor da “Revista Reforma da Escola”; membro do Comitê Diretivo da “Federação Internacional dos Sindicatos do Ensino”; membro da Comissão Italiana na UNESCO; colaborador de vários outros Jornais, Revistas e, como vimos, também da R.A.I. (Rádio Televisão Italiana) (2013, p.27).

Diante disso, fica evidente sua intensa participação política, como militante em diversos espaços públicos, em defesa da classe trabalhadora. Dentre eles se destaca sua atuação como membro do Partido Comunista Italiano (PCI). Nosella afirma que, em sua atividade de militante político, Manacorda nunca deixou de defender as ideias pessoais que considerava apropriada, não falava o que os ouvintes desejassem, ou o que o partido ordenasse. “Um militante sem medo de escandalizar os crentes, sem preocupação com uma política eleitoreira, imediatista, interesseira; sua preocupação principal foi sempre com a liberdade dos homens, plena e universal” (2009, p. 10). A luta política deste grande educador italiano pela liberdade “concreta e para todos, ergue-se como bandeira das lutas e do trabalho dos homens” (2009, p. 10). Principalmente para aqueles que estão em busca de uma educação pública, que possa contribuir com o processo de transformação social.

Assim, mesmo nos momentos mais intensos de militância política, Manacorda não deixou de dar continuidade as suas pesquisas em educação, que rapidamente se tornaram referência em países socialistas. Segundo Dore, nos anos de 1960, quando o pensador representava a comissão cultural do PCI realizou pesquisas sobre a educação utilizada nos países socialistas. A partir deste estudo publicou uma trilogia, “que abrange o pensamento de Marx, Engels e Lênin (1964), A Experiência da Escola Soviética (1965) e A Experiência Educacional nos Países Socialistas (1966)”³ (2006, p.345). Sua pesquisa se constituiu como fonte importante da experiência pedagógica socialista. Dore (2006) enfatizou que a pedagogia marxista foi construída e repassada pela experiência soviética a outros países socialistas, após a Segunda Guerra Mundial. Ou seja, constituiu-se como modelo e foi seguido por outros países que ingressaram no bloco soviético.

A pesquisa de Manacorda sobre a educação em obras marxistas, como também sobre a experiência pedagógica soviética e sua participação política como membro da classe trabalhadora proporcionaram sua elevação cultural e o capacitaram para ser um difusor e defensor do comunismo. Em 2006 no DVD gravado na Itália para VII seminário, em comemoração aos 20 anos de HISTEDBR, o educador italiano, explicou

³ Consideramos relevante para melhor compreendermos a educação escolar em Manacorda, a tradução para o português de suas obras na qual tratou sobre a experiência educacional socialista na URSS.

as razões de insistir em se denominar comunista, mesmo depois da queda do muro de Berlim.

Insisto, porque sei distinguir a tradição cultural e o socialismo real. Se partirmos desta distinção, podemos ainda evocar um ideal que conserva o nome de comunismo, embora no mundo já existam poucos comunistas; mas, a necessidade de um resgate geral do homem, de superar esta situação de divisão da humanidade que o progresso científico e técnico de hoje acentua e exaspera: esta exigência permanece. Hoje, nos países desenvolvidos, gozamos de liberdade, de democracia, de cultura, de bem-estar, porém toda a nossa liberdade, a nossa democracia um momento, o pouco que temos, a nossa riqueza é produzida às custas da falta de liberdade, de democracia, de cultura e de bem-estar das populações do mundo que nós continuamos não somente a explorar, mas até mesmo a combater armados. Enquanto não sairmos dessa contradição, que é planetária, um ideal, que até hoje foi chamado comunista e que hoje ninguém mais costuma chamar com esse nome, será sempre necessário, qualquer que seja o nome que a humanidade futura queira escolher. Eu assim me nomeei, sou um homem do século passado; não seria decoroso renegar a mim mesmo como fizeram muitos outros (MANACORDA, 2007, DVD, min. 20:45).

Entendemos que Manacorda revela nesta passagem as contradições presentes no sistema de produção capitalista, em que persiste a produção de riqueza e de liberdade dos países ricos, à custa da exploração dos países menos desenvolvidos. Mesmo nos países produtores de riqueza, também existe a contradição interna, já que é conseguida com a exploração do trabalho por meio da mais-valia. Assim, para o pensador italiano, enquanto prevalecer estas contradições, se faz necessário o ideal comunista de resgate geral do homem para a superação da divisão e exploração do trabalho, concomitante com a superação da sociedade de classes.

Após percorrermos aspectos sobre a biografia de Manacorda, se faz necessário breve contextualização histórica da produção bibliográfica do autor, acrescido do resumo das principais obras que serão analisadas em nosso estudo.

1.1.2 Breve síntese das obras de Manacorda

O contexto histórico em que este pensador iniciou a publicação de suas pesquisas e a tradução dos textos literários corresponde a época do desenvolvimento da Segunda Guerra Mundial⁴. De acordo com Nosella (2013), Manacorda iniciou suas pesquisas com a tradução de textos literários em 1942, todavia, a primeira obra clássica marxista traduzida pelo autor foi *A luta de classes na França de 1848 a 1850*, publicada

⁴ Conflito militar global que durou de 1939 a 1945 e envolveu a maioria das grandes potências do mundo, que se uniram em duas alianças militares opostas, de um lado os Aliados, União Soviética, Estados Unidos, Reino Unido e China, de outro os representantes do Eixo, Alemanha, Japão e Itália.

na Itália em 1948. Três anos após o término da Segunda Guerra Mundial. Com a publicação desta obra voltou seu interesse de pesquisa principalmente para as obras Marxistas.

Nesse sentido, Nosella alega que foi neste período de sua vida que o pensador italiano “elegera como objetivo geral de seu trabalho intelectual cuidar da coleção ‘Os clássicos do marxismo’, traduzindo e comentando do original para o italiano os textos mais importantes do marxismo sobre Educação” (2013, p. 21). O fruto deste trabalho foi a publicação da seguinte ontologia:

Il marxismo e l’educazione, testi e documenti, em três volumes. Vol. 1º, I classici: Marx, Engels, Lênin, Editora Armando Armando, Roma, 1964; vol. 2º, La scuola soviética (1917-1964), Editora Armando Armando, Roma, 1965; vol. 3º, La scuola nei paesi socialisti, Editora Armando Armando, Roma, 1966. (NOSELLA, 2013, p. 22).

A pesquisa e tradução destas obras foi fundamental, afirma Nosella, para a formação teórica de Manacorda, com a descoberta e apropriação do método marxista, “que o acompanharia na compreensão dos fatos e da cultura do século XX, verdadeiro labirinto teórico que desafia qualquer analista” (2013, p.24-25). O estudo dos clássicos do marxismo por Manacorda, que culminou com a produção da ontologia do pensamento marxista, iniciou em 1964 e terminou em 1966, ocorreu na época da Guerra Fria⁵. Estas pesquisas trouxeram fundamentos para o pensador italiano compreender o seu tempo, e realizar a leitura das contradições vividas pela classe trabalhadora na Itália e em outros países. Como também levaram Manacorda a perceber que a marca do século XX foi a contradição.

Uma das contradições descritas pelo pensador italiano, que coincide com o início da produção de suas obras, foi logo no final da Segunda Guerra Mundial. “Criou-se um conflito social e internacional entre o assim chamado ‘mundo livre’ e o ‘mundo do socialismo real’. Eu falo também de um mundo do ‘liberalismo real’. Esse ‘liberalismo real’ dominou, na sua luta contra o ‘socialismo real’” (MANACORDA, 2009, p.18). A luta durou 50 anos após o término da Segunda Guerra Mundial. Como já tratado anteriormente, denominou-se Guerra Fria. Durante esse tempo ocorreram fortes contradições.

A Itália, terra de Manacorda e os outros países do Eixo foram derrotados na

⁵ O período denominado de Guerra Fria teve início logo após a Segunda Guerra Mundial em 1945 e terminou com a extinção da União Soviética em 1991. Foi um período histórico marcado por disputas estratégicas e conflitos indiretos entre os Estados Unidos e a União Soviética, disputando a hegemonia política, econômica e militar no mundo.

Segunda Guerra Mundial, em que suas economias foram destruídas. Estes países foram afetados pelo conflito posterior entre os EUA e URSS. O receio norte-americano de que mais países se tornassem socialistas o fez adotar estratégias políticas internacionais, que

[...] visava, entre outras coisas, afastar o perigo de revoluções sociais que favorecessem a expansão do comunismo no mundo, pois a situação de degradação social causada pela II Guerra Mundial favorecia o crescimento de organizações de esquerda, como acontecia na França, Itália e Grécia, na Europa, e em outras regiões, a política norte-americana procurava amenizar os movimentos de libertação nacionais que se alastraram pelas antigas colônias europeias (ARAÚJO; SANTOS, 2011, p. 164).

Dentre as medidas adotadas pelos norte-americanos está o Plano Marshall, que segundo Araújo e Santos foi elaborado e direcionado para recompor a economia “dos países europeus, em especial a França, a Inglaterra, Itália e a então Alemanha Ocidental. A ajuda americana consistia na liberação de bilhões de dólares, em forma de empréstimos, para a recuperação das forças produtivas e abastecimento” (2011, p. 164-165). A duração do plano foi de 1947 a 1951 e, segundo os autores referenciados, foi fundamental “para a recuperação econômica dos principais países capitalista da Europa, além de ser peça fundamental para penetração do capital norte-americano nas economias européias e afastar o perigo comunista” (ARAÚJO; SANTOS, 2011, p. 164). Dessa maneira, de acordo com Allen (1948), com a adesão ao plano os países deveriam apresentar contrapartida imediata, o que aconteceu com a Itália e a França ao expulsarem na época os Partidos Comunistas de seus gabinetes ministeriais. No mesmo sentido escreve Hobsbawm, que neste tempo “os comunistas desapareceram dos governos e foram sistematicamente marginalizados na política” (1995, p. 235). No caso da Itália, a burguesia política procurou a todo custo afastar do poder o PCI a que pertencia Manacorda.

Além do contexto histórico do início da produção das primeiras obras de Manacorda, consideramos importante abordar aspectos da política italiana neste período. Segundo história da Itália (2017), depois do plebiscito de 1946 foi proclamada a república na Itália, a constituição foi elaborada por assembleia constituinte e entrou em vigor em 1948. Nesse ano, a campanha eleitoral ocorreu no mesmo período da intensificação da Guerra Fria, o que quase levou a Itália à guerra civil. Segundo Hobsbawm, “os EUA planejaram intervir militarmente se os comunistas vencessem as eleições de 1948 na Itália” (1995, p. 235). Isso não aconteceu devido a vitória do partido Democracia Cristão (DC), ligado à Igreja Católica. Este partido foi apoiado pelos norte-americanos por ir ao encontro de seus interesses, ao contar com ideologia anticomunista

e possuir “tanto uma sólida folha de serviços antifascistas quanto um programa social (não socialista) ” (HOBSBAWM, 1995, p. 236). Após a conquista do governo, os democrata-cristãos permaneceram no poder até a década de 1970.

Além disso, entre 1958 a 1968, o partido dos cristãos no poder foi responsável por um verdadeiro **milagre econômico italiano**⁶, no entanto, isso não impediu o crescimento no país dos partidos de esquerda, que continuavam amadurecendo. Conforme indicado na HISTÓRIA DA ITÁLIA (2017), em 1963 o partido da Democracia Cristão (DC) buscou aliança com a ala moderada do Partido Socialista Italiana (PSI) e formaram juntos um governo de centro-esquerda. O que acabou dividindo os partidos de esquerda e afastando o PCI. De 1968 até 1972, a Itália foi tomada pela instabilidade política, com trocas rápidas de governos, a corrupção política foi desvelada e os políticos se tornaram desacreditados, sendo isolados do resto da sociedade.

Foi neste contexto econômico e político que Manacorda publicou em 1966, na Itália, a obra *Marx e a Pedagogia Moderna*, posteriormente traduzida e editada, pela Cortez Editora, no Brasil, em 1991. Esta obra foi a primeira obra selecionada para ser analisada em nossa dissertação, pois, nela, como em outras obras que trataremos em seguida, identificamos conceitos fundamentais do pensamento de Manacorda, que utilizamos para comparar com os textos de Mészáros sobre o papel da educação escolar no processo de superação da sociedade de classes. Assim, consideramos importante situar o leitor com apontamentos preliminares sobre os objetivos desta obra, como também das outras utilizadas em nosso estudo. Em princípio, com relação à intenção desta produção, o próprio autor, 20 anos após da primeira edição italiana nos ajudou a entender o que tinha em mente. “Meu livro tinha, ou melhor, deveria ter tido, acima de tudo, um caráter de leitura filológica atenta dos textos de Marx, relacionando suas investigações e seu pensamento com a questão da educação, no quadro das relações sociais de produção” (MANACORDA, 1986, p. 59). Em seguida justificou que mesmo não conhecendo alguns textos sobre *O Capital*, publicados somente depois do seu livro, a alteração em sua interpretação seria insignificante para mudar sua obra, tendo em vista que Marx continuou o mesmo.

A partir da citação entendemos que a finalidade da produção desta obra do pensador italiano foi realizar a leitura dos textos marxianos originais, de maneira atenta para determinar o autêntico significado das questões educacionais. O educador italiano

⁶ Milagre econômico italiano é o nome designado ao período prolongado de forte processo de industrialização, com intenso crescimento, nos pós Segunda Guerra Mundial, que se estendeu até as grandes greves e agitações sociais de 1969-70.

ênfatiou na entrevista, que o “livro queria ser, antes de tudo, uma leitura filológica atenta e, só secundariamente, uma proposta de trabalho pedagógico” (1986, p. 59). Ou seja, buscou, em primeiro lugar, o rigor filológico e deixou para segundo plano a questão pedagógica em Marx.

O amigo e leitor do pensador italiano, Paolo Nosella, na apresentação feita por ele para a edição brasileira do livro, não deixou dúvida que o escritor conseguiu realizar a leitura filológica anunciada, pois, era excelente conhecedor do grego e do latim, “bem como do inglês, russo e alemão. Por isso, traduz de próprio punho os textos escolhidos de Marx e Lênin sobre Trabalho e Instrução, identificando com precisão o contexto e o sentido das palavras e dos conceitos utilizados pelos autores” (NOSELLA, 2007, p. 10). Pelo domínio das línguas, educador italiano não deixou dúvida de que em sua obra alcançou o rigor filológico desejado. Não por acaso, se tornou referência entre os educadores brasileiros interessados em Marx e a educação.

O livro está dividido em três partes. Na primeira, com o título *A “pedagogia” marxiana*, Manacorda tratou dos principais escritos de Marx, Engels e Lênin sobre *Instrução e Trabalho*. Os textos seguem ordem cronológica de publicação, com início em 1847-48, com *Os princípios do comunismo e o Manifesto*, segue para os textos de *As instruções aos delegados e O Capital* de 1866-67, passa para 1875, com *A crítica do Programa da Gota* e cita algumas passagens em *Lênin “discípulo” de Marx*. Na sequência buscou responder à questão: o que é trabalho? Respondeu com a elaboração do conceito de trabalho na perspectiva marxiana, com sua antinomia entre aspectos positivos e negativos, entretanto, o que prevalece no capitalismo é o lado negativo, pela produção da alienação, negação e degradação do homem. Em seguida, explicitou o que é o homem onilateral para Marx, terminou a primeira parte tratando da *Escola e sociedade: o conteúdo do ensino*. Nessa parte, o autor trouxe as passagens marxianas sobre a relação entre a escola e o Estado. Segundo ele, o Estado deve ser responsável por financiar a educação escolar, mas não pode manter o controle ideológico, visto que o ensino deve ser laico.

Na segunda parte do livro, com o título *A “pedagogia” marxiana frente às demais pedagogias*, o autor se fundamentou na leitura dos textos marxianos, para desvelar a pedagogia presente neles. A premissa central que caracteriza esta parte do texto é a união entre trabalho e ensino em uma escola tecnológica. A partir deste pressuposto polemizou com a Igreja Católica e outras “escolas pedagógicas não-marxistas sobre educação. Criticou o liberalismo de Giovanni Gentile, o autoritarismo jesuítico, o espontaneísmo rousseniano e a educação profissionalizante precoce, útil

somente aos interesses do capital” (NOSELLA, 2007, p. 11). De acordo com Nosella, o apoio principal para a efetivação da crítica a esse conjunto de tendências, Manacorda buscou em Gramsci, quando tratou sobre escola, educação, trabalho e intelectuais. Terminou a segunda parte da obra com a defesa da utilidade de uma leitura “gramsciana” de Marx.

Na última parte do livro, o pensador italiano procurou discutir com os leitores e críticos de Marx. Com o objetivo de

[...] corrigir e ampliar seus próprios pontos de vista enriquecendo-os com os pareceres dos outros, beneficiando-se, inclusive, das elaborações daqueles com os quais se concorda e daqueles de quem se discorda, de modo que esta discussão ideal, por quanto aspereza possa às vezes revestir-se, torna-se um avanço comum (MANACORDA, 2007, p. 149).

Desse modo, entendemos que o avanço comum, a que se referiu o autor em sua produção, seja o entendimento sobre a educação onilateral, para um homem completo. Só por este sentido, a obra já vale a pena de ser lida e estudada.

A segunda obra de Manacorda, que utilizamos em nosso estudo foi o *Principio educativo em Gramsci*, publicada originalmente em italiano em 1970, pela Editora Armando de Roma. No Brasil foi traduzida e editada pela Artes Médicas, em 1990. Neste livro, a intenção do autor foi “a de fornecer uma leitura e um comentário “perpétuo” dos textos gramscianos que apresentem um interesse específico para a pedagogia ou – se preferir – para os problemas da formação do homem novo” (MANACORDA, 1990, p. 12). Assim, o que conduziu o autor na produção desta obra foi a busca de desvelar a pedagogia gramsciana, presente nos textos originais do próprio Gramsci. Para alcançar esta finalidade, Manacorda dividiu o livro em três partes: a primeira sobre os escritos de juventude de Gramsci; a segunda trata das cartas do cárcere e a terceira sobre os cadernos do cárcere.

A primeira parte do livro foi composta pela reprodução de um texto anterior do próprio Manacorda, elaborado para “comunicação ao Congresso Internacional de Estudos Gramscianos (Cagliari, abril de 1967) sob o título de **A formação do pensamento pedagógico de Gramsci** (1990, p. 12, grifo do autor). Para a reprodução deste texto no livro, alterou o título para *Os escritos da juventude*. Para o autor os outros escritos da obra apresentaram desafios para serem datados e dispostos em sequência cronológica, ao contrário desses, o que levou o escritor a colocar os escritos da juventude por primeiro, por seguir

[...] uma colocação cronológica indiscutível; eles refletem por sua própria natureza a da forma mais imediata, o desenvolvimento do pensamento de Gramsci em seu vínculo ambivalente, de aceitação e de crítica, com o pensamento pedagógico contemporâneo e propõem, também para a pedagogia, aqueles que serão os temas constantes da busca gramsciana, no seu nascer, nas suas primeiras atitudes, nos seus sucessivos enriquecimentos e, às vezes, na sua alteração, até a sua formulação mais densa nos anos do cárcere. (MANACORDA, 1990, p. 16).

Alguns temas pedagógicos principais identificados na fase da juventude, que acompanharam Gramsci até a maturidade foram os seguintes: a controvérsia entre autoritarismo e ativismo; a exigência de elevação cultural para o proletariado se libertar dos intelectuais burgueses; crítica a natureza classista da escola, com sua cisão entre formação profissional e instrução humanística e a instituição de uma escola unitária do trabalho.

Ainda sobre a primeira parte da obra, para contribuir com a leitura o escritor italiano, o autor apresentou as experiências da infância e do início da adolescência de Gramsci, concluídos em 1910. Dividiu os outros períodos nas seguintes fases:

1911-1915, anos dos estudos universitários em Turim, com a que chamarei de “coexistência pacífica” entre formação crociana e a tendência socialista; 1916-1918, quando, abandonados já os estudos universitários, Gramsci empenha-se cada vez mais intensamente no jornalismo e na atividade do partido, enquanto a guerra faz amadurecer os grandes confrontos sociais; 1919-1922, anos das grandes batalhas operárias em Turim e em toda a Itália, com sua opção política decisiva pelo comunismo; 1911-1924⁷, quando, enquanto o fascismo conquista o poder, Gramsci passa algum tempo em Moscou, em contato com o comunismo russo e o movimento comunista mundial; 1924-1926, período de seu retorno à Itália e da luta contra o poder fascista, pela criação de um partido que seja verdadeiramente marxista e leninista, até o início de sua longa segregação e as reflexões do cárcere. (MANACORDA, 1990, p. 16).

A descrição do contexto histórico, com detalhes dos anos que foram produzidos os escritos, seguidos de ordem cronológica, são uma importante chave de leitura dos textos de Gramsci, os quais conduzem o leitor a uma melhor compreensão da obra.

Na segunda parte do livro, Manacorda continuou o estudo dos temas pedagógicos em Gramsci presentes agora nas cartas do cárcere. No início desta parte alertou ao leitor que:

Os temas pedagógicos não aparecem logo entre os grandes temas de estudo que Gramsci se propõe a retomar na prisão e dos quais nos dão

⁷ Aparece 1911-1924 na edição brasileira. Acreditamos que uma falha de revisão, contudo, não foi possível verificar como isto apareceu na edição em italiano ou em espanhol.

testemunho sejam os cadernos, sejam algumas cartas à cunhada Tania, em que desenha um ‘quadro cultural’ ou ‘plano intelectual’. (1990, p. 53).

Logo, não apresentou um plano por escrito para o estudo deste tema nos primeiros anos de cárcere, comparado com outros temas de seu interesse na época. De acordo com Manacorda, somente em 1932 Gramsci apresenta um plano de trabalho em que aparece o tema pedagógico, ao colocar “entre os ‘Ensaio principais’: *A escola e a educação nacional* e *A escola única e o que esta significa para toda a organização da cultura nacional*; e entre os ‘Reagrupamentos de assuntos’ [...], encontramos, *I. Intelectuais – Questões escolares*” (1990, p. 54). Estes últimos iriam servir da base para os que foram anunciados primeiro.

Ainda no prólogo a esta parte do livro, o autor procurou explicar os motivos que o levaram a apresentar as cartas antes dos cadernos do cárcere.

As cartas contêm frequentemente a primeira apresentação e a primeira redação de pensamentos que reaparecerão em forma mais extensa e meditada nos cadernos e, com sua prevalente insistência sobre o nível “molecular” da relação educativa imediata entre adultos e crianças, constituem uma premissa ideal para aprofundar o nível “universal” da relação educativa exercida pela sociedade inteira através da escola e de todas as “outras vias” educativas sobre as quais ele insiste tão frequentemente (MANACORDA, 1990, p. 54).

Dessa forma, além das cartas permitirem a primeira abordagem dos assuntos pedagógicos tratados posteriormente de maneira mais aprofundada nos cadernos, elas, de acordo com Manacorda (1990), possuem a vantagem da datação precisa, o que garantiu ordem cronológica mais exata, daquela que os cadernos do cárcere puderam proporcionar.

Na última parte do livro, o educador italiano abordou os temas pedagógicos presentes nos vinte e nove cadernos do cárcere, acrescidos de quatro de traduções. Segundo Manacorda (1990), esses foram os que restaram dos escritos por Gramsci enquanto estava na prisão. Eles foram redigidos entre 1929 e 1935, iniciou somente após autorização em oito de fevereiro de 1929, parou de escrever quanto não tinha mais forças, pelo estado debilitado de saúde, momento que se encontrava internado na clínica de Formia, com liberdade condicional em 1935. Os cadernos foram elaborados de tamanhos variados, com conteúdos diferentes e podem ser conferidos a dois períodos diversos. Referente ao primeiro entre 1929 e 1932, com

[...] nove cadernos de “miscelâneas” (ainda que em cada um predominem, em geral, assuntos afins); ao segundo período — entre

1932 e 1935 — os outros vinte cadernos, que, à exceção de três que também tratam de miscelâneas, são todos “especiais”, isto é, dedicados normalmente a um único assunto com base no último plano de trabalho elaborado em 1932 (MANACORDA, 1990, p. 115).

No primeiro período, seguindo as indicações de Manacorda (1990), embora de maneira desordenada e dispersa, Gramsci conseguiu abordar todos os temas pedagógicos principais. Entre eles “os dois grandes temas de sua pesquisa pedagógica: isto é, a relação espontaneísmo-autoritarismo e a validade de uma moderna cultura científico-técnica” (p. 118). Como também escreveu sobre organização escolar, tema mais específico. Todos eles redigidos nos primeiros dois meses de 1929.

Ainda sobre a última parte do livro, destacamos o *Caderno 4 – XIII* elaborado em 1930, pois segundo Manacorda (1990), “contém as notas mais densas e sistemáticas sobre a organização da escola e sobre a busca do princípio educativo” (p. 146). Foi justamente essa busca que levou Gramsci à formulação do princípio educativo unitário, entendido como “a formação para a capacidade de agir ao mesmo tempo intelectualmente e manualmente (isto é, no mundo contemporâneo, *tecnicamente, industrialmente*), em uma organização educativa unitária, vinculada às instituições produtivas e culturais” (p. 285, grifo do autor). Entendemos ser a formulação do princípio da educação unitária o principal tema pedagógico abordado nos cadernos por Gramsci e retomado de maneira brilhante pelo professor Manacorda nesta obra instigante.

A terceira obra do educador italiano selecionada para nosso estudo trata-se do livro *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*, não em sua totalidade, mas especificamente os dois últimos capítulos, sendo eles: *A educação no oitocentos e O nosso século em direção ao ano 2000*. Apesar de utilizarmos apenas os capítulos finais, se faz necessário breve contextualização da totalidade da obra. Segundo Nosella, “a primeira edição italiana saíra no ano de 1983, resultado de doze transmissões radiofônicas, realizadas pela ERI (Radiotelevisão Italiana), no final do ano de 1980” (2015, p. 118). Foi publicada pela Editora Rai, com o título *Storia dell'educazione dall'antichità ad oggi*. No Brasil foi a obra foi traduzida e editada pela Cortez Editora em 1989. Passou a distinguir-se

[...] pela riqueza das fontes e originalidade de interpretação, fatores que logo o tornaram referência em Programas de Pós-Graduação em Educação e nos cursos de Pedagogia. Foi esse livro, de fato, o que mais difundiu o seu pensamento no Brasil. Nele, Manacorda se conduz por meio do conceito de formação omnilateral, que se constitui em eixo interpretativo, alinhavando todos os capítulos. Além

disso, a escola de Estado é outro conceito-chave do livro. (BITTAR, 2013, p. 10).

O conceito de formação omnilateral referido por Bittar, já havia sido utilizado por Manacorda no livro *Marx e a pedagogia moderna*, de 1966. “Tratou do conceito de homem onilateral, a base sobre a qual fundamentou este conceito foram os escritos marxianos, mais especificamente nos *Grundrisse*, que Marx abordou o termo onilateralidade, da qual Manacorda interpretou como “a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais” (2007, p. 89-90). Mais à frente complementou que, mesmo depois de poder alcançar esta totalidade de capacidades, o homem permaneceu excluído sob o jugo do capital, devido a divisão social do trabalho. Mesmo tendo presente esta contradição, em outra passagem alertou o leitor que “a omnilateralidade é considerada objetivamente como o fim da educação” (2007, p. 77). Assim, identificamos este conceito como central para a leitura do autor sobre o tema educação.

Além da indicação de Bittar sobre este eixo interpretativo utilizado por Manacorda, ele próprio informou o leitor que a essência da temática do livro sobre história da educação foi produzida levando em conta a hipótese de

[...] perseguir o processo educativo pela qual a humanidade elabora a si mesma, em todos os seus vários aspectos. Pareceu-me poder sintetizá-los na “inculturação” nas tradições e nos costumes (ou aculturação, no de procederem não no dinamismo interno, mas no externo), na instrução intelectual em seus dois aspectos, o formal-instrumental (ler, escrever, contar) e o concreto (conteúdo do conhecimento), e, finalmente, na aprendizagem do ofício (compreendida aqui aquela forma específica que é o treinamento para a guerra). (MANACORDA, 2002, p. 6).

O autor enfatizou que, das três formas educativas, a que sobressaiu em sua obra foi a instrução e, na sequência quando essa se institucionaliza, a escola. Isto ocorreu devido à preponderância de registros históricos sobre o tema e a predisposição pessoal do escritor ao explorar e utilizar os documentos.

Na composição do livro, o autor seguiu a história e a deixou falar pela escrita, iniciou o percurso no Egito, passou pela Grécia e depois foi para Roma, continuou o caminho pela Idade Média e Moderna e terminou na idade Contemporânea. Uma viagem repleta de detalhes que conduz o leitor as contradições e enigmas da história da educação, revelada pela ressurreição das palavras dos dominados, excluídos durante

séculos do direito a palavra e a escola. Apesar da exclusão histórica dos excluídos, que acessaram a escola apenas nos últimos tempos, com uma formação unilateral. Manacorda terminou o livro sem perder de vista a possibilidade de uma educação onilateral. Por último, fez um instigante apelo a todos os trabalhadores e educadores para a luta por uma educação libertadora.

A última obra de Manacorda que analisamos foi *Karl Marx e a liberdade*, publicada na Itália em 2012. No mesmo ano foi publicada no Brasil pela Editora Alínea. Segundo Manacorda, o livro “estava pronto em julho de 2007, mas permaneceu no computador por algumas razões” (2012, p. 11). Não explicou as razões porque não publicou em 2007, mas informou que foi motivado por amigos a retomar o texto, depois fez alguns ajustes e o apresentou para publicação. O responsável por traduzir o livro para Brasil foi Paolo Nosella, que convidou para lhe auxiliar Newton Ramos de Oliveira.

No livro, o educador italiano tratou de Karl Marx como liberal e comunista, a forma de exposição de suas ideias, sobre estes conceitos anunciou no início do livro para o leitor:

Não farei uma exposição política, mas cultural, que falará de Marx depurando-o das acusações disparatadas que ainda lhe fazem [...]. Se alguém quiser entendê-lo fora de todas as lendas negativas ou positivas que se constroem a seu redor, deve rever seu lastro cultural pondo de lado toda referência aos êxitos históricos do assim chamado socialismo real (MANACORDA, 2012, p. 14).

Segundo Manacorda, as acusações, que faziam/fazem a Marx são de coletivista, de estadista, de economicista e até de cínico. Mas, ele “é muito mais liberal, anti-estatista, às vezes até anárquico e, contudo, ‘humanitário’, do que dão a entender as leituras que geralmente são feitas tanto por seus aplicadores quanto por seus adversários oficiais (MANACORDA, 2001, p. 275). Assim, a proposta de Manacorda em sua obra *Marx e a liberdade* foi interpretar Marx sem o peso destas acusações e interpretações equivocadas de seu pensamento.

No entendimento de Nosella, “o livro é um acerto de contas com antigas e recentes leituras abstratas, hermeneuticamente pouco rigorosas, dos escritos Marxianos. Aliás, a exigência do rigor hermenêutico é a marca registrada de todos os estudos desse autor” (2012, p. 10). Guiado por uma leitura hermenêutica dos textos de Marx, em busca de resgatar o que há de liberal e comunista neste pensador, Manacorda dividiu sua obra em seis capítulos, conforme segue: *A Crítica da Realidade e de Sua Falsa Consciência; Marx e o Trabalho; Marx e o Estado; Marx e a Formação do Homem;*

Marx e a Religião e o último *Marx e a Natureza*. Em todos os capítulos buscou comparar os aspectos do liberalismo e do comunismo presentes nos textos de Marx.

Nosella procurou sintetizar a mensagem principal do livro, da seguinte forma:

Marx pertence à antiga cepa dos liberais progressistas, para os quais o valor máximo é a liberdade. Todavia, a eles se contrapõe porque reivindica a liberdade para todos. Amá-la assim não é amá-la de menos. Se ardorosamente defende a igualdade social, o faz como garantia dessa universal liberdade. Leituras equivocadas ou mal intencionadas de seus escritos contrapuseram liberdade e igualdade. Em Marx, não são dois valores contrapostos, nem equivalentes. A liberdade é valor fim e a igualdade é valor meio (2012, p. 10).

A mensagem deixada pela obra é a de que em nenhum momento Marx abandonou os princípios de liberdade e de igualdade, por isso, as páginas que foram escritas por Manacorda “resgatam o profundo amor de Marx à liberdade, plena e para todos” (NOSELLA, 2012, p. 10). Com esta proposta, o educador italiano, concluiu sua obra com a esperança de um diálogo futuro, entre a tradição comunista e a tradição liberal, em busca de indispensável exigência de justiça e liberdade para todos.

Depois de apresentarmos brevemente as obras de Manacorda analisadas neste estudo, passamos a abordar sua relação com os educadores brasileiros.

1.1.3 Manacorda e os educadores brasileiros

A relação de Manacorda com o Brasil iniciou com dificuldade devido à falta de incentivo das instituições públicas nacionais para o intercâmbio internacional. O respaldo para esta colocação encontramos nos argumentos de Bittar (2013), ao descrever que antes da década de 1980, a troca de conhecimento com outros países era restrita, não contava com o apoio de instituições do Estado, dependia das iniciativas pessoais dos pesquisadores. Foi o caso do intercâmbio com Manacorda, que só “ocorreu por iniciativa pessoal do ítalo-brasileiro Paolo Nosella nos anos de efervescência acadêmica no final da ditadura militar e anteriormente à ênfase dada à internacionalização pelas agências estatais brasileiras” (BITTAR, 2013, p. 08). A falta de apoio das institucionais oficiais não impediu Nosella de buscar novos conhecimentos no país italiano. O que contribuiu com a apropriação e divulgação do pensamento de Manacorda em nosso país.

Nesse sentido, consoante com Nosella, o primeiro encontro com o pensador italiano aconteceu em fevereiro de 1985, em sua casa em Bolsena. Como já conhecia algumas de suas obras traduzidas para o espanhol: “*Marx y la pedagogia moderna* (Barcelona, 1969) e *El principio educativo en Gramsci* (Salamanca, 1977), que

circulavam entre nós educadores brasileiros, desejava trocar ideias sobre literatura marxista em educação e, quem sabe, publicar aqui algumas das suas obras” (2013, p. 27). A partir da divulgação destas obras de Manacorda no Brasil, mesmo em espanhol, despertou interesse de Nosella e de outros pensadores brasileiros em conhecer sua produção relacionada ao marxismo e a educação.

Outra educadora brasileira que se aproximou do pensamento do educador italiano foi Maria de Lurdes Stamato de Camillis, que, em 1986 realizou entrevista com Manacorda. Na época, Camillis era orientanda de Demerval Saviani, no Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Na parte inicial da entrevista, que antecede as perguntas feitas a Manacorda, Camillis nos traz elementos sobre o porquê do interesse no pensador italiano naquele contexto. Ao descrever que “seu pensamento pedagógico pode ser situado naquela concepção conhecida entre nós pela denominação de pedagogia dialética ou, mais precisamente pedagogia histórico-crítica” (CAMILIS. In: MANACORDA, 1986, p. 59). Esta descrição nos faz entender que a busca pelo pensamento de Manacorda ocorreu pelo fato de ser identificado como representante marxista da pedagogia dialética, e que no Brasil poderia contribuir com a fundamentação e o avanço da Pedagogia Histórico-Crítica. Como esclareceu Saviani

[...] surgiu no início dos anos de 1980 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista. Durante a década de 1980, essa proposta pedagógica conseguiu razoável difusão, tendo sido tentada, até mesmo, a sua adoção em sistemas oficiais de ensino, como foi o caso, em especial, dos estados do Paraná e de Santa Catarina (2011, p. XV - XVI).

Este movimento dos educadores brasileiros em busca da produção marxista de Manacorda para fundamentar a atuação pedagógica e política estava relacionado ao contexto do fim da ditadura militar no Brasil, que ocorreu em 1985, com a abertura política e término da perseguição aos partidos de esquerda. Segundo Dore,

Com o fim da ditadura militar no Brasil, as pressões sociais e políticas advindas dos movimentos populares colocaram para os setores progressistas da sociedade o desafio de formular projetos para democratizar o país. No campo educacional, o debate político sobre as diretrizes para organizar a escola pôs em confronto duas grandes concepções. De um lado, a noção de “aparelho ideológico de Estado”, proposta por Louis Althusser, e, de outro, a idéia de que a escola é “aparelho ‘privado’ de hegemonia”, baseada na reflexão de Antonio Gramsci (2006, p. 329).

Logo, como Manacorda era um estudioso das obras de Gramsci, tornou-se um interlocutor dos educadores brasileiros que defendiam a segunda concepção. O que possibilitou sua vinda para o país, com o objetivo de contribuir com o debate sobre educação no Brasil, mais especificamente sobre papel da educação escolar no processo de superação da sociedade capitalista. Neste processo de enfrentamento da sociedade de classes, a Pedagogia Histórico-Crítica se constituiu como proposta contra hegemônica dos educadores brasileiros influenciados pela leitura de Manacorda sobre Marx e Gramsci. De acordo Camillis,

[...] pensar uma proposta pedagógica “histórico-crítica” é necessariamente discutir as ideias pedagógicas de Marx e Gramsci. E, conseqüentemente, considerar as reflexões, de M. A. Manacorda, dado o seu profundo conhecimento da História da Pedagogia, em espacial dos autores acima citados, bem como de sua ampla experiência educacional e militância política (In: MANACORDA, 1986, p. 59).

Nesta passagem identificamos elementos que comprovam a influência do pensamento de Manacorda sobre os educadores brasileiros da década de 1980. Período em que ele se consolidou, como importante pensador de referência marxista no Brasil, já que “discute a educação, atualiza para nós, brasileiros, algumas de suas reflexões e não se furta de opinar de forma lúcida e consistente sobre problemas educacionais que enfrentamos hoje no Brasil” (CAMILLIS. In: MANACORDA, 1986, p. 59). Um dos problemas a ser resolvido na época, de acordo com Saviani, era buscar alternativa a abordagem crítico-reprodutivista de educação, assim denominada,

[...] porque não se pode negar seu caráter crítico, se entendermos por concepção crítica aquela que leva em conta os determinantes sociais da educação, em contraposição às teorias não críticas, que acreditam ter a educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social (nesse sentido, nós poderíamos dizer que a pedagogia tradicional, assim como a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, são não críticas). Mas, além de críticas, as teorias em questão são reprodutivistas, no sentido de que chegam invariavelmente à conclusão de que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais vigentes. Sendo assim, essa concepção não apresenta proposta pedagógica, além de combater qualquer uma que se apresente. Assim, dada uma sociedade capitalista, sua educação reproduz os interesses do capital (2011, p. 78).

A busca pela superação da abordagem crítico-reprodutivista levou Saviani a leitura dos clássicos, principalmente Marx e Gramsci, tendo uma interpretação segura da tradução de suas obras o educador italiano Manacorda.

Além de importante tradutor dos clássicos marxianos, Manacorda também foi

crítico da visão crítico-reprodutivista de Althusser em educação. Assim, entendemos como uma das bases de Saviani para elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica, o pensamento de Manacorda, pois, aparecem três de suas obras (*Il marxismo e l'educazione* (1964), *Marx y la pedagogia moderna* (1969) e *El principio educativo en Gramsci* (1977)) como referência bibliográfica na obra *Pedagogia Histórico-Crítica*, na qual Saviani formulou a passagem de uma pedagogia crítico-reprodutivista para a Pedagogia Histórico-Crítica, da seguinte forma:

[...] a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação (2011, p. 80).

Nesta elaboração de Saviani sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e a crítica a educação reprodutivista da época, entendemos que revelou um diálogo com o pensamento de Manacorda, que também foi crítico da visão reprodutivista em educação, isso se evidenciou pela presença do educador no Brasil. Conforme Nosella, a primeira vinda de Manacorda para o Brasil, ocorreu em 1987 financiada pelo “Programa de Pós-Graduação [da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar], coordenado pela Prof^a Ester Buffa, organizara um Seminário Comemorativo dos 10 anos de funcionamento: Por que – disse para Ester – não convidarmos Manacorda para proferir a palestra de abertura? . “Foi trabalhoso, mas conseguimos trazê-lo” (2013, p.28). Nesta passagem identificamos Nosella como mediador para a vinda de Manacorda para o Brasil.

Ainda sobre a vinda de Manacorda para o Brasil e sua influência entre os educadores brasileiros, principalmente referente a crítica da visão reprodutivista de educação, Bittar nos traz mais elementos importantes, ao enfatizar que Manacorda na época

[...] participou das comemorações dos dez anos da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, onde proferiu a palestra *O industrialismo em Gramsci e o humanismo em Marx*. Em uma proposital inversão dos termos, ele relacionou a Marx o que era mais frequentemente associado a Gramsci (o humanismo) e a Gramsci, o que era mais relacionado a Marx (o industrialismo). Com essa compreensão sobre os dois pensadores, Manacorda chamou a atenção para a educação como um processo de formação que deve ser amplo e total (omnilateral), criticando interpretações economicistas do marxismo e a visão determinista da escola como meramente reprodutora. A chave de sua abordagem nessa primeira visita

acadêmica ao Brasil foi o humanismo e a capacidade de ação do sujeito para mudar a realidade (2013, p. 10).

Ao realizar uma interpretação que associou Marx ao humanismo e Gramsci ao industrialismo, o pensador italiano contribuiu para quebrar o paradigma da época, que realizava uma leitura determinista de Marx, a partir de Althusser, com sua perspectiva economicista, que priorizava a infraestrutura e não considerava sua relação dialética com a superestrutura. Dessa forma, as ideias de Manacorda possibilitaram a crítica da visão reprodutivista de escola presente em Althusser, essa crítica foi acolhida em momento oportuno pelos pesquisadores brasileiros, entre eles Saviani, como já nos referimos em sua crítica aos críticos-reprodutivistas.

Em nosso país, de acordo com Nosella, o visitante italiano aproveitou a oportunidade e proferiu palestras em várias universidades brasileiras, como também concedeu entrevistas, sendo uma delas publicada em 1989, pela Revista Educação em Questão. O que posteriormente “motivou as traduções para o mercado brasileiro de algumas das suas mais importantes obras: “História da Educação – da antiguidade aos nossos dias” Cortez, 1989; “O princípio educativo em Gramsci” Artes Médicas, 1990 e “Marx e a pedagogia moderna” Cortez, 1991” (2013, p. 28). Desse modo, o pensador italiano aos poucos foi ganhando espaço no Brasil, principalmente nos cursos de pedagogia em que o primeiro livro se tornou referência em História da Educação.

A segunda vinda do educador italiano para o Brasil não foi presencial, mas virtual através de videoconferência. Segundo Nosella,

Tudo começou com um telefonema de Demerval Saviani: “Paolo, o Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) comemora 20 anos de fundação. Gostaríamos de convidar o Prof. Mario Alighiero Manacorda para proferir a conferência de abertura do VII Seminário Nacional, que será realizado na UNICAMP, em julho de 2006. Você, que conhece pessoalmente Manacorda, entraria em contato com ele para sondar a possibilidade de uma sua vinda ao Brasil?” (2009, p.07).

Na oportunidade Paolo Nosella respondeu para Saviani que fazia muito tempo que não falava mais com Manacorda, ele já havia passado dos 90 anos. E apresentou certo constrangimento em realizar o convite, expresso em suas palavras, “confesso que, assim, de repente, fico até sem jeito de telefonar...” (NOSELLA, 2009, p. 08). Contudo, após alguns dias resolveu ligar para o educador italiano, que atendeu e demonstrou satisfação e saudade, mas recusou o convite para o encontro presencial, principalmente devido ao estado de saúde da esposa Annamaria, que não poderia viajar. Logo após a negativa, Nosella propôs a realização de uma videoconferência para a abertura do

evento e, no mesmo instante, Manacorda respondeu: - “Claro. Dependendo do assunto, diante do microfone, eu poderei falar, com muito prazer” (2009, p. 08). Assim, o convite para a videoconferência de abertura do VII Seminário do HISTEDBR foi aceito.

Segundo Saviani, o seminário ocorreu entre os dias 10 e 13 de julho de 2006, esse, “foi aberto no dia 10 de julho com uma videoconferência, inaugurando o uso de comunicação a distância, em tempo real, nos eventos do grupo. A videoconferência foi com Mario Alighiero Manacorda, tendo como mediador Paolo Nosella” (2009, p. 03). O tema e subtema eram: “Reflexão sobre história e educação; o século XX e as perspectivas para o futuro”. Conferência publicada posteriormente como parte do livro “Navegando pela História da Educação Brasileira-20 anos do HISTEDBR”, pela Editora Autores Associados, em 2009.

Durante a conferência, com 91 anos de idade, o pensador italiano não se sentiu intimidado perante os educadores brasileiros, pois, de acordo com Nosella, “diante do microfone, Mario falou mais de uma hora, fazendo um denso balanço do século XX e apontando problemas para o século XXI” (2013, p. 28). Durante a exposição, de maneira lúcida procurou responder ao roteiro de questões propostas, não fugiu dos questionamentos e ao final da exposição solicitou, com bom humor, para que não realizassem perguntas sobre a qual ele não tinha resposta. “Se vocês me permitem brincar, direi a vocês: não façam perguntas sobre qualquer coisa” (MANACORDA, 2009, p. 38). Caso contrário, ele iria responder como um conhecido personagem de novela, que quando era perguntado sobre qualquer coisa, respondia alguma bobagem para satisfazê-los.

Embora, informou na abertura do evento, que não se ocupava do tema educação há algum tempo e que em suas últimas pesquisas tratou sobre o esporte, não decepcionou os educadores brasileiros com sua exposição por videoconferência, no final, quando foi aberto para perguntas, Nosella enfatizou:

No Brasil, o senhor é conhecido, sobretudo, pela leitura que os educadores estão fazendo do livro História da educação, da antiguidade aos dias de hoje (que já está na 13ª edição). É um livro didático, sintético, mas rico de informações, culto; não é corporativista, nele destaca-se o fio vermelho ‘il filo rosso’, isto é, o trabalho como princípio educativo interligando os séculos. (NOSELLA, 2009, p. 23).

Esta passagem revelou o reconhecimento entre os educadores brasileiros do pensamento de Manacorda, principalmente pela relevância de sua obra *História da*

educação: da Antiguidade aos nossos dias, muito usada por professores, estudantes de pedagogia e pesquisadores da educação.

Além disso, em outra intervenção, no mesmo evento, Lombardi (Zezo), destacou: “Professor Mario, [...]. É um grande prazer revê-lo lúcido, sendo o senhor um exemplo de intelectual erudito e educador engajado, um comunista que não abandonou o barco, nem acabou entrando na cômoda canoa antirrevolucionária.” (2009, p. 31). O educador Zezo informou que foi um prazer rever Manacorda, pois já o havia conhecido em sua primeira vinda para o Brasil (em virtude do Seminário Comemorativo dos 10 anos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos/SP, no dia 29 de outubro de 1987). Em suas palavras o educador brasileiro não poupou elogios a Manacorda e o reconheceu como importante intelectual, educador comunista envolvido, que não abandonou a luta revolucionária. Esse foi/é mais um exemplo da importância de Manacorda, de seu pensamento e de suas obras entre os educadores brasileiros.

Em sua exposição também foi coerente com a tradição marxista, ao propor como chave de leitura para interpretar o século XX a contradição. Isto transparece ao responder a primeira questão sobre este período.

Como todos os séculos, diria que trouxe muito de bom e muito de ruim, mas nesse foi em forma de extremadas. Creio que possa ser considerado sob o signo da contradição. E quando digo contradição não entendo somente os conflitos ou contrastes que se viveram, mas refiro-me a contrastes cujo êxito foi o oposto daquele que se tinha previsto e procurado, porque causaram novas e mais profundas adversidades e contradições (MANACORDA, 2009, p. 38).

A palavra contradição aparece três vezes no fragmento acima, o que revela a busca de uma leitura histórico dialética deste período, com ênfase na contradição, herança das leituras dos clássicos marxistas, que o acompanhou até sua última publicação.

Ainda sobre a conferência proferida no Brasil em 2006, não poderíamos deixar de tratar sobre suas habilidades, a capacidade intelectual, a memória preservada e competência em se expressar em público. Nas palavras de Nosella ao ministrar a videoconferência,

[...] Mario não usou óculos, não utilizou papel e caneta. Nenhuma anotação. Falou mais de uma hora, fluente e espontaneamente, citando muitas datas e nomes. Percebia-se que as idéias eram bem assimiladas, mas seu discurso não era decorado. Foi um discurso atualizado, ágil e preciso, elegante (2009, p. 10).

As palavras de Nosella são transparentes em demonstrar as capacidades preservadas de Manacorda, apesar de, na época, possuir mais de 90 anos. Para os educadores brasileiros revelou-se um exemplo de militante marxista, por não desistir da luta. O exemplo disso foi que naquele dia em 10 de julho de 2006, deixou uma mensagem importante e contraditória, de “que não se devem mais fazer revolução porque custam caro e acabam mal; mas que precisa fazer a revolução um pouco todos os dias, porque é sempre necessário” (MANACORDA, 2009, p. 20). O aspecto de acabar mal na história das revoluções está relacionado às mortes e a destruição. Por outro lado, ao defender a revolução todos os dias, Manacorda nos esclarece, que não devemos partir para a revolução armada, a exemplo da Revolução Francesa ou a Comuna. “Hoje, entretanto, se trata de conquistar a consciência dos homens. Por quanto isto é possível num mundo em que o poder domina as consciências e possui os novos meios para dominá-las. Esse é o problema” (2009, p. 21). Deixou-nos pistas de que o caminho é a conquista da consciência dos homens, para uma transformação efetiva e duradoura da sociedade de classes, contudo, nos abriu os olhos para as dificuldades encontradas nesta tarefa, em uma sociedade em que o poder domina as consciências e constrói novas formas de subjugar-las.

Nesse viés, para Nosella, no período que esteve na Itália para acompanhar (com antecedência) os preparativos da videoconferência com Manacorda “foi possível também realizar na casa de campo de Bolsena uma entrevista filmada que deu origem a um simpático DVD” (2013, p. 28), tendo como título *Aos educadores brasileiros*. A primeira ideia era captar imagens e falas do pensador italiano para transmitir aos brasileiros, caso a videoconferência não fosse viável no dia. Isso se revela na passagem descrita por Nosella, de que “caso no dia 10 de julho Mario não possa ir à sala da videoconferência, encaminharia ao Brasil algum arquivo da gravação que poderá ser projetado na abertura do Seminário na UNICAMP” (2009, p. 09). Para a felicidade dos brasileiros, a videoconferência foi realizada com êxito e não foi necessário o uso da gravação. No final, Nosella deixou uma mensagem de gratidão ao educador italiano pela videoconferência, “os educadores que participaram do HISTEDBR, mas também todos os educadores do Brasil e, de forma geral, todas as pessoas preocupadas com a educação e com o destino da humanidade são gratas a Mario Alighiero Manacorda por esta brilhante videoconferência” (NOSELLA, 2009, p. 09). Essa passagem revela a importância e a consideração do pensador brasileiro com o educador italiano e seu pensamento. Uma evidência concreta da influência de Manacorda sobre os educadores brasileiros é a ampla difusão de suas obras.

Após tratarmos da trajetória de Manacorda enquanto professor, pesquisador e militante, contextualizarmos a produção de suas obras, fazermos um resumo de suas obras, que foram utilizadas em nossa pesquisa e tratarmos da relação de Manacorda com os educadores brasileiros. A seguir passamos para a trajetória de István Mészáros, em que buscamos descrever as etapas análogas as que foram utilizadas com o educador italiano.

1.2 István Mészáros – 1930 - 2017

Fazem parte deste tópico uma breve síntese biográfica de Mészáros, síntese sobre suas obras utilizadas na pesquisa e alguns apontamentos sobre a recepção do pensamento deste filósofo no Brasil.

1.2.1 Breve síntese biográfica de Mészáros

O filósofo húngaro István Mészáros nasceu na cidade de Budapeste (Hungria), em 1930, no dia 19 de dezembro e faleceu com 86 anos no dia 01 de outubro de 2017. Em toda sua vida até a morte se revelou incansável na luta pela superação do capital, que subordina o trabalho e aliena o homem. Sua arma principal nesta luta foi o trabalho com o uso da palavra e da escrita, sendo que produziu extensa obra, conhecida por leitores de vários países.

Sua origem é de uma família operária. Identificamos isso pelas palavras do próprio Mészáros, ao afirmar que seu “avô paterno foi um mineiro que morreu tragicamente na mina de carvão onde trabalhava” (2006, s.p.). Em outro depoimento informou que a mãe⁸ foi enfermeira, mas devido à crise que se abateu na Europa no período entre 1929 e 1933 necessitou abandonar a profissão para trabalhar como operária na área metalúrgica. Aconteceu com sua família o que já havia sido descrito por Engels, em 1884, “a grande indústria arrancou a mulher ao lar para atirá-la no mercado de trabalho e na fábrica, convertendo-a, frequentemente em sustentáculo da casa” (1984, p. 111). Perante esta situação, naquele momento, a família composta de quatro integrantes, mãe, duas filhas e filho passavam por dificuldades. Eles chegaram a conviver com a pobreza. Para sair desta condição, afirmou Mészáros, “tive de trabalhar em uma fábrica aos 12 anos e meio, falsificando a carteira de trabalho, onde elevei minha idade para 16 anos, mínima permitida por lei. Trabalhei, nesta ou naquela fábrica, praticamente até o momento de entrar para a universidade” (2009a, p. 138). Essas

⁸ Em nossa pesquisa não encontramos informações sobre o pai, somente a de que Mészáros foi criado pela mãe.

dificuldades não abateram o futuro filósofo húngaro, mas, o deixaram mais forte para lutar contra as injustiças sociais.

Segundo Mészáros, a experiência do trabalho anterior ao ingresso na universidade foi tocante e gratificante. Em suas palavras “viver aqueles anos resultou certamente numa inesquecível experiência para todos os que foram jogados no caos dessa brutal crise” (2006, s. p.). Apesar do desafio enfrentado pelo trabalho pesado, Mészáros destacou a vivência da “solidariedade compartilhada entre as pessoas nesses diferentes locais de trabalho [que para ele] foi uma experiência comovente e compensadora. Uma compensação necessária para as privações e dificuldades que os trabalhadores [...], tiveram de enfrentar” (2006, s.p). Desta experiência permaneceu importante aprendizado sobre solidariedade, pois,

Sempre que escrevo sobre a necessidade vital de solidariedade em qualquer sociedade viável do futuro, sem a qual a sobrevivência da espécie humana é inconcebível, eu o faço com a certeza de que a solidariedade não é um postulado idealizado, mas um poderoso princípio prático que guia e enriquece as relações humanas ainda hoje. (MÉSZÁROS, 2006, s. p.).

Além disso, a vida dura no trabalho e a experiência da solidariedade o levou a declarar em outra passagem, do mesmo documento, o seguinte ensinamento: “o que aprendi em minha variada experiência laboral facilitou meu comprometimento com a visão de uma ordem mundial muito diferente, que precisamos ter como alternativa à nossa presente sociedade” (2006, s.p). Perante os fatos existenciais, não permaneceu inerte, partiu para a ação crítica do sistema dominante e opressor. Não uma crítica abstrata e ingênua, mas respaldada pela própria experiência histórica, da qual afirmou, “não aprendi sobre as condições de vida da classe trabalhadora por meio dos livros, eu as vivi diretamente e de muitas formas” (2006, s.p). Ainda, Mészáros ilustrou essa condição com um exemplo de sua adolescência, sobre a desigualdade feminina, presente no sistema de produção da época, quando disse ter recebido mais do que sua mãe em sua atividade vital, apesar do trabalho dela ser mais qualificado que o seu.

Expressando as marcas deixadas por suas vivências nesta época, enfatizou:

Esses "fatos da vida" foram tão óbvios que era impossível ignorá-los ou esquecer-los. Pelo contrário, eles se tornaram orientações sobre meu modo de pensar todas as questões maiores. Percebi cedo que o mundo social, organizado com base nas desigualdades que presenciei diretamente, não poderia ser justificável nem sustentável. Naturalmente, levou muito tempo para que eu entendesse completamente porque uma ordem tão brutalmente desigual se constituiu na forma como hoje a sociedade se apresenta; mas

compreendi também que existem as necessárias e socialmente sustentáveis - bem como humanamente justificáveis - alternativas correspondentes. Essa é a maneira pela qual uma experiência formadora mais ou menos difícil se torna, para melhor ou pior, uma parte orgânica do próprio modo de pensar e escrever (MÉSZÁROS, 2006, s. p.).

Seguindo o percurso de suas experiências ainda na adolescência, verificamos que enquanto trabalhava também estudava, mas aos 18 anos, quando ingressou na universidade esta realidade foi alterada. Em suas palavras, “naquela época a vida se tornou mais fácil: não tinha que trabalhar ao mesmo tempo em que estudava. Podia, assim, me dedicar integralmente aos estudos” (MÉSZÁROS, 2009a, p. 138). Fato que contribuiu para posteriormente seguir carreira acadêmica.

A possibilidade do filósofo húngaro de se dedicar inteiramente aos estudos ocorreu quatro anos depois do término da Segunda Guerra Mundial. Foi uma conquista adquirida por ele devido a bolsa de estudo, alcançada principalmente por suas notas altas, depois de ter ingressado na Universidade de Budapeste em 1949.

Segundo Jinkings, entrou para esta instituição como membro da Escola Normal Superior húngara, da qual “quase foi expulso seis meses depois por ter defendido publicamente Georg Lukács. Foi salvo pela congregação da escola, que rejeitou a moção de expulsão proposta pelo diretor” (2006, s. p.). Mesmo tendo que enfrentar estes desafios concluiu a graduação em filosofia 1954, com honras. Ao acompanhar estes depoimentos identificamos um jovem capaz de desafiar seu tempo ao se posicionar de forma crítica, em defesa daquele que se tornaria seu amigo, como também de demonstrar empenho e dedicação aos estudos, ao concluir o curso de filosofia com êxito.

Neste texto sobre aspectos da biografia de Mézáros consideramos importante abordar sua relação com Georg Lukács, filósofo de grande relevância no cenário intelectual do século XX. Em entrevista Mézáros, explicou como iniciou a aproximação com ele, “eu descobri Lukács por conta própria. Eu tinha quinze anos, estava em uma livraria, e peguei um de seus livros, que tinha um título muito significativo. ‘*A responsabilidade dos intelectuais*’, que é atual ainda nos dias de hoje” (2015, s.p.). Segundo ele, leu o livro e para sua surpresa percebeu que era diferente, se tratava de uma obra de literatura. A partir daquele momento decidiu estudá-lo, por isso, pegou emprestado todos os livros de Lukács disponíveis na Hungria naquele tempo. Até que chegou o dia do encontro com Lukács, descrito por Mézáros, da seguinte forma:

[...] eu fui à universidade. E, por coincidência, nessa época Lukács foi

ferozmente atacado pela imprensa partidária do governo por suas ideias. E ele não era mais político, ele era professor de Filosofia Estética na Universidade da qual eu era associado. E ele era muito atacado politicamente. Foi quando a nossa relação pessoal começou. Porque eu era jovem que tinha que defender esse homem mais velho. Percebe? Essa é a ironia da história. E cerca de um ano e meio depois eu me tornei seu assistente na universidade, na mesma instituição. E depois escrevi minha dissertação, sob sua supervisão, sobre a teoria da sátira. O título é “A Sátira e a Realidade”. O título fala por si só. Porque era um livro muito crítico sobre sátira e a situação da época. Algumas vezes no livro, me refiro às condições da Hungria naquela época como sátiras da vida real. (2015, s. p.)

Neste contexto conturbado, eles se conheceram pessoalmente e tornaram-se amigos próximos, desde 1951. Prova desta amizade foi o fato de que Lukács se tornou padrinho de casamento de Mészáros com Donatella. Outra prova está na afirmação de Mészáros, “estudei com ele e dois anos depois eu me tornei seu assistente. Sempre trabalhamos em mútua colaboração e nos tornamos grande amigos, incluindo sua mulher, Gertrud, que era uma pessoa maravilhosa” (2009a, p. 138). A partir destes relatos a amizade entre os dois filósofos, revela-se evidente, como também a constatação de que o professor Lukács designou o aluno Mészáros como assistente, depois como seu sucessor na universidade.

Segundo Mészáros, seu professor Lukács solicitou “para dar suas palestras no curso de Filosofia Estética em seu lugar” (2015, s. p.). Imediatamente ele aceitou, assumiu as aulas inaugurais do Instituto de Estética da Universidade de Budapeste e lecionou para quatrocentos alunos, todas as semanas. Nesta época, Lukács realizou duras críticas contra o stalinismo húngaro e, após a Revolução Húngara de 1956, permaneceu do lado dos trabalhadores na busca de maior participação política popular. Devido ao seu posicionamento político foi preso e deportado para Romênia, após a repressão da Revolução pelo exército vermelho. Mészáros relembra este tempo conturbado, no qual manteve vínculo com seu professor ao discorrer que “mais ou menos na mesma época, deixei a Hungria e fixei residência na Itália, depois na Inglaterra e alguns anos no Canadá. Mas nossa relação continuou” (2015, s. p.). Mesmo com o afastamento físico não destruiu a amizade desses dois grandes filósofos do marxismo, pois, continuaram com fecunda correspondência até 1971, ano da morte de Lukács.

Conforme seu próprio relato, necessitou deixar seu país. Isso ocorreu após a invasão do exército vermelho na Hungria, que ocorreu no dia 04 novembro de 1956. Assim, iniciou o exílio na Itália, local em que foi professor na Universidade de Turim. Em seguida, em conformidade com Netto (2013), entre 1959 e 1961 trabalhou como

educador em Londres, depois, de 1961 até 1966 lecionou na Universidade de St. Andrews, na Escócia. Neste período esteve também no México e no Canadá. Ainda em 1966 retornou como professor para Universidade de Sussex, Brighton na Inglaterra. Nesta última instituição aposentou-se como professor emérito em 1995. Mesmo depois da aposentadoria manteve vida intelectual ativa, com novas publicações e palestras por todo o globo.

Na última Universidade que lecionou, recebeu em 1991 o título de Professor Emérito, em 1995, foi eleito membro da Academia Húngara de Ciências. Reconhecido como um dos principais intelectuais marxistas contemporâneos, recebeu entre outras distinções, o Deutscher Memorial Prize, em 1970, por *A teoria da alienação em Marx*, o título de pesquisador emérito da academia de ciências cubana, em 2006. Por último, recebeu o *Premio Libertador al Pensamiento Crítico*, em 2008, concedido pelo Ministério da Cultura da Venezuela, por sua obra *O desafio e o fardo do tempo histórico*.

Após tratarmos de aspectos importantes da biografia de Mészáros, passaremos a análise de algumas de suas obras que utilizaremos em nossa dissertação.

1.2.2 Breve síntese das obras de Mészáros

Informamos que não faremos a análise de todas as obras deste pensador, mas nos deteremos em duas delas, que tratam integralmente ou em parte sobre o tema educação, que interessa a nossa pesquisa. Seguem as obras dispostas em sequência cronológica: *A teoria da alienação em Marx* (1970); *A educação para além do capital* (2005). Existe outra obra, *O desafio e o fardo do tempo histórico*⁹ (2007), que o pensador húngaro escreveu em dois de seus capítulos sobre educação, mas essa não será utilizada para a análise aqui. No processo de análise das obras realizaremos também a contextualização, com data da publicação, contexto histórico em que foram publicadas, todavia, não faremos uma análise detalhada da primeira obra, uma vez que abordam conteúdos variados. Neste caso, nos deteremos mais especificamente nos capítulos específicos sobre educação. Ao contrário do segundo livro, o qual, o tomaremos em sua totalidade, pois, sua temática é centrada na educação. Ao final tratamos da repercussão de suas obras entre os educadores brasileiros.

A primeira obra que analisamos de Mészáros (2011), foi *A teoria da alienação em Marx*, elaborado no período entre 1959 e 1969, sendo a primeira edição publicada na

⁹Não tomaremos esta obra para análise, pois os capítulos sobre educação são os mesmos dos encontrados na obra *Educação para além do capital*.

Inglaterra em 1970. No Brasil, o livro foi publicado em 1981 pela editora Zahar. O contexto histórico em que o filósofo húngaro produziu o texto foi o da Guerra Fria, já abordado na nota três, sendo o mesmo em que Manacorda elaborou *Marx e a pedagogia moderna* (1966). Mészáros elaborou a obra durante o exílio em países europeus, tendo em vista que o seu primeiro país de residência foi a Itália, terra de Manacorda. Não identificamos em nossas leituras se os dois pensadores se conheciam e não constam em suas obras referência um do outro. O que verificamos foi a referência em *A teoria da alienação em Marx* de dois textos do próprio Mészáros publicados em língua italiana, Verese - Itália em 1963, o primeiro com o título *Attualità e problematicità dell'educazione estetica*, o segundo, *Alienazione ed educazione moderna*, os dois textos foram publicados pela Nuova Presenza, Rivista Trimestrale di Cultura. No primeiro, o autor abordou sobre a atualidade da problemática da educação estética e no segundo sobre alienação e educação moderna. Esses temas reaparecem na edição brasileira de 2016, da obra *A teoria da alienação em Marx* da seguinte maneira: *A importância da educação estética*, último item do sétimo capítulo; *Alienação e a crise da educação*, último capítulo da obra, com os subtítulos, *Utopias educacionais* e *A crise da educação*. Isso nos traz elementos para inferir que a parte do livro que trata sobre educação, Mészáros já havia iniciado suas primeiras formulações em textos anteriores publicados em 1963 na Itália. Contudo, não encontramos os textos originais para comparar se o conteúdo é o mesmo que aparece no livro.

Constatamos que a obra de Manacorda e a de Mészáros foram produzidas pelos autores na década de 1960, período de acontecimentos históricos determinantes para a ofensiva socialista, embora, segundo Mészáros,

[...] não se possa localizar o começo da nova fase histórica da necessária ofensiva socialista em torno de alguma data ou evento precisos, podemos, no entanto, identificar três grandes confrontações sociais que assinalaram dramaticamente a erupção da crise estrutural do capital em torno dos fins da década de 1960:

1. a Guerra do Vietnã e o colapso da forma mais abertamente agressiva do intervencionismo americano;
2. maio de 1968, na França (e, aqui e ali, mais ou menos ao mesmo tempo, em situações sociais similares), demonstrando clamorosamente no coração do capitalismo “avançado” a doença da sociedade, a fragilidade e o vazio de suas ruidosamente anunciadas realizações, e a impressionante alienação de um vasto número de pessoas do “sistema”, denunciada com palavras de amargo desprezo; e
3. a repressão às tentativas de reforma na Tcheco-Eslováquia e Polônia, sublinhando o crescimento das contradições nas sociedades do “socialismo real”, como parte integrante da crise estrutural geral. (2011, p. 1069-1070).

Aqui estão três grandes confrontos sociais que marcaram o final dos anos 1960. Estes eventos indicados por Mészáros caracterizam, para ele, o contexto histórico do início da crise estrutural do capital. No prefácio da terceira edição publicada em 1972, trouxe mais elementos do contexto histórico, da relevância da crítica a alienação e da crise do capital.

Eventos recentes – o colapso das políticas longamente acalentadas de bloqueio à China, a crise do dólar, a irrupção de importantes conflitos de interesse entre os principais países capitalistas e a reveladora necessidade de apelar com frequência cada vez maior para ordens judiciais e outras medidas especiais contra grevistas rebeldes, até mesmo nos Estados Unidos da América: no próprio país da classe trabalhadora supostamente ‘integrada’ – sublinharam de forma dramática a intensificação de uma crise estrutural global do capital. E é precisamente em relação a essa crise que a crítica marxista da alienação mantém sua relevância sócio-histórica vital hoje mais do que nunca (MÉSZÁROS, 2016, p. 15).

Na esteira destes eventos históricos Mészáros produziu sua obra, que alcançou repercussão imediata entre os leitores. Para ele, isto demonstrou a urgência histórica da crítica marxista à alienação, que poderia contribuir com a tomada de consciência da classe trabalhadora e ser instrumento para a ofensiva socialista - naquele momento de aumento da crise estrutural do capital.

Na obra *A teoria da alienação em Marx*, Mészáros abordou pela primeira vez a temática da educação, no capítulo X (último), com o título: *Alienação e a crise da educação* e subtítulos: *1. Utopias educacionais* e *2. A crise da educação*. Ao folhear o livro identificamos de imediato que o tema da educação não é central, pois aparece somente no último capítulo, composto de 20 páginas, sendo a totalidade do livro de 295 páginas voltadas a analisar diversos aspectos da alienação em Marx.

Na introdução do livro, o autor descreveu que

Não é preciso dizer que, na discussão da teoria da alienação de Marx, os *Manuscritos econômico-filosóficos* devem ocupar o centro da análise. De acordo com isso, a maior parte do presente estudo é dedicada ao exame detalhado dos vários aspectos da teoria da alienação de Marx conforme aparecem nos *Manuscritos de Paris* (2016, p. 26, grifos do autor).

Assim, fica claro que a educação não era o objetivo principal de estudo do filósofo húngaro. Ela apareceu juntamente com outros temas dos capítulos finais do livro, em que o pensador estabeleceu relação fecunda entre alienação e educação.

De acordo com a passagem anterior, o centro da análise do pensador húngaro foi a teoria da alienação, presente nos *Manuscritos econômico-filosóficos*. Neste texto,

segundo Mészáros, Marx indicou quatro aspectos fundamentais da alienação: (1) em relação à *natureza*; (2) em relação à sua própria *atividade produtiva*; (3) em relação ao seu ‘ser genérico’, como membros do gênero humano; e (4) *uns* em relação *aos outros*. Estes aspectos foram analisados no próximo capítulo, na parte tratamos sobre o conceito de alienação.

No processo de elaboração da obra sobre a alienação em Marx, Mészáros realizou a divisão desse tópico em três partes. A primeira com o título *Origens e estrutura da teoria Marxiana* foi composta de três capítulos, em que o pensador buscou

[...] detalhar a gênese e o desenvolvimento interno da teoria da alienação de Marx, focando a atenção não só no pano de fundo histórico e intelectual de suas ideias principais, mas, acima de tudo, no dinamismo interior da estrutura do seu pensamento como um todo (2016, p. 27).

Nesta primeira parte evidenciou-se o principal objetivo da obra de Mészáros, que foi detalhar a gênese e o desenvolvimento da teoria da alienação em Marx, tendo como centro de sua análise os *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844.

A segunda parte com o título *Aspectos da alienação*, composta pelos capítulos de IV a VII, o pensador húngaro buscou “fazer uma análise detalhada dos vários aspectos da complexa problemática da alienação, desde os aspectos econômicos até os ontológicos e morais, e desde os aspectos políticos até os estéticos (MÉSZÁROS, 2016, p. 27). Na última parte do livro, com o título: *A importância contemporânea da teoria da alienação em Marx*, o filósofo húngaro procurou atualizar aspectos da alienação presentes na sociedade contemporânea, com os seguintes títulos dos últimos capítulos: VIII - *A controvérsia ente torno de Marx*; IX – *Indivíduo e sociedade* e o último, capítulo X – *Alienação e a crise da educação*. Segundo Mészáros, o propósito desta parte composta destes capítulos foi

[...] estabelecer uma relação entre a teoria da alienação em Marx como um todo e os problemas contemporâneos por meio da questão-chave comum da ‘transcendência positiva da alienação’: o conceito de ‘educação’ de Marx. Com efeito, temos a firme convicção de que apenas o conceito marxiano de educação – que, em nítido contraste com as concepções atualmente predominantes, estritamente centradas na instituição, abarca a totalidade dos processos tanto individuais quanto sociais – é capaz de oferecer uma saída para a crise social contemporânea, que está se tornando cada vez mais aguda, em particular no campo da própria institucionalização (2016, p. 28).

Após ter se dedicado à pesquisa e a redação sobre o conceito de alienação em Marx, na primeira parte do livro e detalhado na segunda os âmbitos econômicos,

ontológicos, morais, políticos e estéticos do problema da alienação, a última parte, o pensador húngaro procurou estabelecer relação entre alienação e educação. Nesta parte Mészáros revelou seu otimismo pelo conceito marxiano de educação, oposto as concepções de educação centradas na institucionalização. Para o filósofo, é importante termos consciência de que o conceito marxiano de educação engloba a totalidade de processos individuais e sociais e possui as qualidades necessárias para ser instrumento de superação da autoalienação do trabalho, com a conseqüente transcendência positiva da alienação.

Para finalizar nossa análise sobre *A teoria da alienação em Marx*, reiteramos a sugestão de Jinkings (2008) aos leitores, de que para se aprofundar nas ideias de István Mészáros sobre educação, se faz necessária a leitura do último capítulo de sua obra, no qual abordou sobre educação. Acrescentamos que é fundamental não só a leitura deste capítulo, mas da obra como um todo, pois nela,

[...] o pensador húngaro reafirma a necessidade de transcender as relações sociais de produção capitalistas, com o objetivo de conceber uma estratégia educacional socialista. Ele discute nesse texto o conceito de ‘educação estética’, tentativa isolada de enfrentar a desumanização do sistema educacional na sociedade capitalista. E conclui que a superação positiva da alienação é tarefa educacional que exige uma ‘revolução cultural’ radical para ser colocada em prática (JINKINGS, 2008, p.14).

A leitura da obra de Mészáros nos traz elementos imprescindíveis, na busca pela efetivação de uma “revolução cultural”, ao proporcionar aos trabalhadores apropriação do sistema de metabolismo do capital, que mantém a dominação do capital sobre o trabalho alienado. Após a apropriação dos conceitos que compõem o complexo sistema de produção e reprodução da vida, tratados no livro, o filósofo húngaro propôs como a única solução necessária para vencer a auto alienação do trabalho, a superação das relações sociais de produção capitalista.

A última parte do capítulo do livro foi dedicada por Mészáros a uma crítica as utopias educacionais e aos pensadores utópicos, com suas propostas de reformar o capitalismo, o tornar mais “humano”. Para Mészáros, o utopismo é “necessariamente inerente a todas as tentativas que oferecem soluções meramente *parciais* para problemas *globais*” (2016, p. 272). Isto de acordo com as possibilidades e limitações sócio históricas, mas sempre dentro dos interesses do horizonte burguês. Dessa maneira, as grandes propostas educacionais utópicas do passado, “– que originalmente pretendiam ser uma força compensatória do poder alienante e desumanizante do ‘espírito comercial’ – tivessem de permanecer completamente inefetivas contra a disseminação da alienação

e reificação em todas as esferas da vida” (2016, p. 272). Com estas colocações entendemos que as propostas educacionais dos utópicos reformistas foram insuficientes para superar a alienação e a reificação, já que para o pensador húngaro não é possível superá-las sem transcender o metabolismo social do capital de maneira abrangente e duradoura.

A segunda obra¹⁰ de Mészáros, a qual voltamos nosso estudo, consideramos sua principal produção, pois tratou especificamente sobre o tema educação, com o título *A educação para além do capital*. O texto original foi escrito na forma de ensaio para a conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre, em 28 de julho de 2004. Neste dia no ginásio Gigantinho, segundo Jinkings, Mészáros deixou a mensagem, “que a educação não é um negócio, é criação. Que educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida [...], enfatizou o sentido mais enraizado da frase ‘a educação não é uma mercadoria’” (2008, p. 09). A educação que prepara para a vida não está restrita a educação escolar, o sentido é amplo e abarca todos os processos sociais. É neste sentido amplo que ela pode e deve contribuir com os trabalhadores na superação da alienação e da sociedade de classes, que transforma os homens e a educação em mercadorias, embaladas, prontas para serem consumidas no mercado.

Antes de continuarmos com a análise sobre a obra, consideramos importante tratarmos sobre o contexto histórico em que ela foi produzida por Mészáros, destacamos alguns eventos do final do século XX e início do século XXI, já que, conforme já foi anunciado, o ensaio foi escrito em 2004. Do final do século, elencamos a queda do Muro de Berlim¹¹ e o colapso da URSS¹², pois, esses foram eventos que influenciaram o

¹⁰ Publicada no Brasil em 2005, pela editora Boitempo, segundo Jinkings (2008), coordenadora editorial, o texto foi traduzido a partir do original em inglês *Education Beyond Capital*, a responsável pela tradução foi Isa Tavares, a revisão do texto final ficou sobre a responsabilidade de Sérgio Luiz Mansur e Luiz Gonzaga Fragoso. Ao passo que a professora da sociologia da Unesp, Maria Orlando Pinassi foi responsável pela revisão técnica. É interessante notar sobre a publicação do ensaio pela Boitempo no Brasil, o espírito solidário de seu autor Mészáros, que cedeu os direitos autorais, assim como de toda a obra ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, o MST. A versão que utilizamos para análise é a 2ª edição ampliada da Boitempo, de agosto de 2008.

¹¹ Segundo Ferreira, o Muro de Berlim, um dos maiores símbolos da Guerra Fria “foi construído em 1961 e dividiu por 28 anos a Alemanha em dois blocos: a República Democrática da Alemanha - que seguia o regime socialista liderado pela União Soviética - e a República Federal da Alemanha - conduzida sob o regime capitalista.” (2004, s. p.). O muro foi derrubado em 9 de novembro de 1989.

¹² Para Fernandes (2016), a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS foi constituída pela união de países socialistas do Leste Europeu, em 1921, após a Revolução Russa de 1917 comandada pelo revolucionário Vladimir Lenin. Durante os seus setenta anos de existência a URSS foi liderada pelo Partido Comunista Russo que representava o centro do comunismo internacional. O seu colapso ocorreu entre o final da década de 1980 e o início da de 1990, o sistema passava por uma crise socioeconômica e política, no aspecto econômico ocorreu uma recessão, agravada pela corrupção política de alguns integrantes da cúpula do Partido Comunista Soviético. Em busca de alternativa para a crise o PC elegeu Mikhail Gorbachev como secretário-geral, este no poder lançou uma “campanha para transformar o

cenário político e econômico mundial, como também afetaram diretamente Mészáros, pensador marxista crítico do capitalismo e do sistema que prevaleceu na URSS, que ele chamou de “sistema de capital pós-capitalista”. Para Antunes, assim foi identificado pelo filósofo húngaro por entender que o sistema “que teve vigência na URSS e demais países do Leste Europeu, durante várias décadas do século XX. [...] embora tivessem um configuração pós-capitalista, foram incapazes de romper com o sistema de sociometabolismo do capital” (2011, p. 16), visto que eles

[...] mantiveram intactos os elementos básicos constitutivos da *divisão social hierárquica do trabalho* que configura o domínio do capital. A ‘expropriação dos expropriadores’, a eliminação ‘jurídico-política’ da propriedade, realizada pelo sistema soviético, “deixou intacto o edifício do sistema de capital (2011, p. 16, grifos do autor).

Essa crítica ao sistema metabólico do capital foi realizada por Mészáros em sua obra *Para Além do Capital* (1995), não só direcionada a URSS e seus aliados, mas principalmente aos países capitalistas, que possuem os Estados Unidos como expoente. A crítica se mantém viva na obra *A educação para além do capital* escrita em 2004, ao apontar para a necessidade urgente de superação da divisão do trabalho, que produz autoalienação e degradação do ser humano.

Quanto ao contexto histórico do início do século XXI, destacamos a eleição do Republicano George W. Bush para presidente dos EUA, no final do ano 2000, e os atentados terroristas ao World Trade Center e ao Pentágono nos Estados Unidos em 2001, que ficou conhecido como 11 de setembro. Com relação à eleição nos EUA, Vizentini alega que, “apesar do democrata Gore haver vencido nos votos populares, o colégio eleitoral teve maioria republicana e elegeu Bush, evidenciando as distorções da democracia americana” (2004, p. 9). O novo presidente iniciou seu governo com ações “unilaterais, como o abandono do Protocolo de Kyoto sobre aquecimento terrestre, retirou-se da Conferência da ONU sobre o racismo (juntamente com Israel) e rejeitou submeter-se a Tribunais Internacionais, que a administração Clinton ajudara a criar” (VIZENTINI, 2004, p. 9). Na análise de Vizentini,

socialismo soviético com os slogans *perestroika*, ou reestruturação (da estrutura econômica e política), e *glasnost*, ou liberdade de informação” (HOBBSAWM, 1995, p. 465). Contudo, segundo Hobsbawm, as propostas de Gorbachev levaram rapidamente a União Soviética ao precipício, com “a combinação de *glasnost*, que equivalia à desintegração de autoridade, com uma *perestroika* que equivalia à destruição dos velhos mecanismos que faziam a economia mundial funcionar, sem oferecer *qualquer* alternativa; e consequentemente o colapso cada vez mais dramático do padrão de vida dos cidadãos” (1995, p. 465). Depois do fracasso das reformas, no dia 25 de dezembro de 1991, Gorbachev renunciou, declarou seu cargo extinto e entregou seus poderes - incluindo o controle dos códigos do arsenal nuclear soviético - ao novo presidente. No dia seguinte, 26 de dezembro de 1991, uma declaração do Soviete Supremo da União Soviética dissolveu a URSS e reconheceu a independência das antigas repúblicas soviéticas.

Bush passou a governar ignorando as organizações internacionais, particularmente a ONU, dentro da visão de que ‘os EUA venceram a Guerra Fria e necessitavam colher os frutos’. A ideia de apoiar a liderança americana nas organizações multilaterais, tal como vinham fazendo os democratas, foi completamente abandonada, dando lugar a uma visão unilateral que contrariou seus próprios aliados da OTAN. Um presidente despreparado, cercado de assessores de linha-dura e ligados a obscuros *lobbies*, começou a reabrir focos de tensão, enquanto abandonava o papel de mediador (tarefa que cabe ao hegêmona) em conflitos como o do Oriente Médio, que mergulhou numa espiral incontida de violência (2004, p. 9).

Neste contexto de tensão internacional ocorreu o segundo evento que elencamos, ou seja, o dia 11 de setembro americano. Neste dia, segundo Vizontini (2004), o maior atentado terrorista ocorreu no território americano e atingiu os símbolos de poder financeiro (World Trade Center em Nova Iorque) e poder militar (Pentágono em Washington). O atentado levou a 2.996 mortes, incluindo os 19 sequestradores. Após o evento “Bush desencadeou a guerra ao terrorismo, que teve como primeiro alvo o Afeganistão. Invadido e dominado o país, a presença militar americana espalhou-se pela Ásia central, gerando tensão com os vizinhos (especialmente Rússia, Irã e China)” (VIZENTINI, 2004, p. 9). O objetivo era caçar o saudita Bin Laden, que na época foi considerado suspeito de liderar a organização Al Qaeda, no atentado terrorista aos EUA.

Nessa perspectiva, consideramos relevante tratarmos do atentado nos EUA, pois Mézáros se refere a ele em sua obra *O século XXI socialismo ou barbárie* (2003), quando abordou sobre a atitude política e militar daquele país após o evento. No prefácio a edição brasileira de 2003 ele escreveu que “desde o dia 11 de setembro de 2001, Washington vem impondo com descarado cinismo sua política ao resto do mundo” (2003, p. 9). A justificativa para essa atitude americana foi a defesa da liberdade e da democracia. Entretanto, nesta obra o filósofo húngaro deixou evidente, que a política adotada, antes e após o dia 11 de setembro pelos americanos, fez parte da nova fase do *imperialismo hegemônico global*¹³, dominado pelos EUA. Nesta obra de

¹³ Para Mézáros, “a nova fase do imperialismo hegemônico global está sob o controle preponderante dos Estados Unidos” (2003, p. 11). Essa nova fase se consolidou com o bom resultado da imposição da hegemonia americana no pós-guerra, no mandato do presidente americano Roosevelt. Após o sucesso hegemônico alcançado, os Estados Unidos “tendem perigosamente a assumir o papel de Estado do sistema do capital em si, submetendo, por todos os meios ao seu alcance, todas as potências rivais” (MÉSZÁROS, p. 41). Embora, segundo o filósofo húngaro, não fosse possível subjugar de maneira permanente as potências rivais, isto não coíbiu a busca implacável dos americanos para sua realização. Mézáros levantou dois aspectos relevantes sobre o problema do imperialismo americano. “O primeiro é ser a tendência material e econômica mais recente do capital a *integração global* que, entretanto, não pode ser assegurada no plano político por ter sido em grande parte articulada ao longo da história sob a forma de uma multiplicidade de Estados nacionais divididos e antagonicamente opostos. Sob este aspecto nem mesmo as mais violentas colisões imperialistas do passado seriam capazes de produzir um resultado duradouro. O segundo aspecto do problema, que também é o outro lado da mesma moeda, é que, apesar

2001, Mészáros tece dura crítica ao imperialismo americano, que, para ele, estava fadado ao fracasso, “em razão de sua incapacidade de dar soluções para as contradições explosivas do sistema” (2003, p. 108). Essas contradições podem levar a “muitos dos problemas que teremos de enfrentar desde o desemprego estrutural crônico até os graves conflitos econômicos, políticos e militares internacionais [...], e até a destruição ecológica generalizada observada por toda a parte” (MÉSZÁROS, 2003, p. 108).

No final do texto, Mészáros enfatizou que a única solução viável para superarmos estes problemas e a crise estrutural do capital, é transcendermos de forma “radical ao modo estabelecido de controle da reprodução do metabolismo social” (2003, p. 108). Essa crítica do autor ao sistema de reprodução social apareceu na obra *O século XXI socialismo ou barbárie* (2001), ainda antes do 11 setembro, em que é retomada a ideia na obra *Educação para além do capital*.

Além disso, o prefácio foi elaborado pelo filósofo Emir Sader. Esse finalizou com uma importante observação, que se Mészáros “em *Para além do capital* retomava o fio condutor de *O capital*, neste texto – vibrante, lúcido, decifrador – ele se insere na prolongação do *Manifesto Comunista*, apontando para as tarefas atuais do pensamento e da revolução no campo da educação e do trabalho” (SADER, 2008, p. 18). Assim, Sader reconhece a importância da obra para os educadores marxistas e todos os interessados com a emancipação humana.

As orelhas do livro foram escritas pelo filósofo brasileiro Gaudêncio Frigotto. Nela o autor fez uma análise coerente do texto, quando afirmou que a obra de Mészáros não pode ser identificada como reprodutivista. Devido à relevância de suas ponderações as reproduzimos na íntegra.

[...] a análise de Mészáros não é reprodutivista. Pelo contrário, é profundamente dialética. Tomando Marx, Lenin e Gramsci como base teórica e política, e a experiência concreta da revolução cubana, extrai do pensamento de José Martí a direção e as tarefas para educadores que não querem apenas reformar o sistema do capital, mas ir para além dele – ‘as soluções não podem ser apenas formais: elas devem ser essenciais’. Trata-se de construir um pensamento educacional contra-hegemônico antagônico combatendo a internalização e a consciência de subordinação dos valores mercantis mediante uma teoria e uma práxis educativa emancipadora. Isso se torna possível porque o sistema do capital não é eterno e expressa contradições insanáveis. Um sistema que, como afirma o autor em *Para além do*

de todos os esforços visando a completa dominação, o capital foi incapaz de produzir o *estado do sistema do capitalismo como tal*. Essa continua a ser mais grave das complicações, apesar de toda a conversa sobre ‘globalização’. O imperialismo hegemônico global dominado pelos Estados Unidos é uma tentativa condenada de se impor a todos os outros estados recalcitrantes como o Estado ‘internacional’ do sistema do capital como tal” (2003, p. 12).

capital, perdeu sua parca capacidade civilizatória e agora, para manter-se, torna-se cada vez mais destrutivo de direitos, da vida de milhões de seres humanos e da natureza (FRIGOTTO, 2008, capa).

Entendemos que Frigotto resume com sabedoria a essência do livro de Mészáros, que busca contribuir com a consolidação de um pensamento educacional contra hegemônico, que possibilite a tomada de consciência dos trabalhadores, na busca pela alteração do processo de internalização dos preceitos reprodutivistas do capital, das quais a educação formal é parte constituinte. Neste processo, a alteração almejada somente terá êxito mediante efetiva práxis emancipadora, qualificada por uma teoria crítica, que no final nos leve a transcender o sistema do capital em sua totalidade, que é responsável pela desumanização do ser humano.

O texto foi redigido em forma de ensaio. Dessa forma, o filósofo húngaro não procedeu a sua divisão em capítulos, mas ao longo da produção anunciou quatro tópicos, são eles: *A incorrigível lógica do capital e seu impacto sobre educação*; *As soluções não podem ser apenas formais: elas devem ser essenciais*; *“A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice”*; e *A educação como “transcendência positiva da autoalienação do trabalho”*. Além destes tópicos, a versão de 2008, da qual dispomos para análise, contém um apêndice, com o título *Educação: o desenvolvimento contínuo da consciência socialista, que integra o livro O desafio e o fardo do tempo histórico*.

Em nossa análise do ensaio seguiremos os tópicos propostos pelo autor e por último analisaremos o apêndice da obra. Mas, antes de passarmos aos tópicos, nos detemos em sua breve introdução. Nela, o filósofo húngaro anuncia três epígrafes, que se constituem nas bases para suas elaborações posteriores sobre educação. Mészáros esclareceu que, escolheu as três epígrafes,

[...] a fim de antecipar alguns dos pontos principais a serem abordados. A primeira, do grande pensador do século XVI, Paracelso; a segunda, de José Martí; e a terceira, de Karl Marx. A primeira diz, em contraste agudo com a concepção atual tradicional, mas tendenciosamente estreita da educação, que ‘A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender’. Relativamente a Martí, escreve ele, podemos estar certos, com o mesmo espírito de Paracelso, quando ele insiste que ‘A educação começa com a vida, e só acaba com a morte’. Mas ele acrescenta algumas restrições cruciais, criticando duramente as soluções tentadas pela nossa sociedade e também resumindo a enorme tarefa que temos pela frente. E assim que ele coloca em perspectiva o nosso problema: Chega-se à terra como cera, e o destino nos esvazia em moldes preestabelecidos. – As convenções criadas deformam a existência verdadeira. [...]. As redenções vêm sendo formais; é necessário que sejam essenciais. [...].

A liberdade política não estará assegurada enquanto não se assegurar a liberdade espiritual. [...] A escola e o lar são as duas prisões formidáveis do homem. (2007, p. 195-196)¹⁴.

Após o escritor anunciar a primeira e a segunda epígrafe, passou para a terceira, que escolheu entre as *Teses sobre Feuerbach*, de Marx e Engels. Nessa, segundo o filósofo húngaro, os autores sustentaram o seguinte:

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe a sociedade (como, por exemplo, Robert Owen). A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como *prática transformadora* (2008, p. 24)¹⁵.

Esta tese, retirada de Marx e Engels, “põe em evidência a linha divisória que separa os socialistas utópicos, como Robert Owen, daqueles que no nosso tempo têm de superar os graves antagonismos estruturais de nossa sociedade” (MÉSZÁROS, 2008, p. 24). Tendo em vista que, para Mézáros existe bloqueio da passagem efetivado por estes antagonismos, a transição é extremamente essencial. Na falta dela perde-se até mesmo a expectativa de sobrevivência da própria humanidade, como também se perde a esperança “para a melhoria de suas condições de existência” (2008, p. 24). O filósofo húngaro deixou claro que a não superação do sistema do capital, ameaça a sobrevivência do gênero humano.

Passamos agora à análise dos quatro tópicos que compõem o ensaio. No primeiro, como já foi anunciado anteriormente, o título é *A incorrigível lógica do capital e seu impacto sobre educação*. Nessa parte, Mézáros procurou demonstrar a íntima ligação entre os processos sociais amplos de produção e reprodução do capital, com os processos educacionais. Em consequência disto, pontuou que “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social, no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (2008, p. 25). Para ele sem a devida compreensão deste fato corre-se o risco de serem “admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da

¹⁴ Tomamos esta passagem da obra de Mézáros *O desafio e o fardo do tempo histórico*, por conter a tradução das epígrafes para o português, pois essas não foram traduzidas na obra *Educação para além do capital*. Contudo, nossa análise é sobre esta última obra.

¹⁵ A referência apresentada pela editora em nota de rodapé para a terceira epígrafe é Karl Marx e Friedrich Engels, *Teses sobre Feuerbach* (São Paulo, Alfa-Omega, 1977), p. 118-9. (MÉSZÁROS, 2008, p. 24).

educação” (2008, p. 25). Foi o que aconteceu com as propostas dos utópicos reformistas, que conseguiram apenas corrigir alguns defeitos do sistema, mas não conseguiram alterar o sistema do capital.

O segundo tópico da obra, no qual o autor deu continuidade ao desenvolvimento de suas ideias, recebeu o título de *As soluções não podem se apenas formais: elas devem ser essenciais*. Desse modo, Mészáros retomou a epígrafe de José Martí, como forma de enfatizar a proposta da necessidade de soluções substanciais, não somente *formais*, já que se faz necessário a mudança total do sistema de reprodução social dominante, incluindo o sistema educacional. Segundo Mészáros, nos últimos 150 anos, a educação institucionalizada em sua plenitude proporcionou a instrução necessária e a mão de obra qualificada, a serviço da maquinaria produtiva em crescimento no sistema metabólico do capital, como também serviu “para gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’[...] ou através de uma dominação estrutural” (2008, p. 35).

Em seguida, Mészáros destacou que, para manter a dominação, até a história pode ser modificada. Para tanto, citou como exemplo Fidel Castro e sua versão sobre a adulteração da guerra da independência cubana ao colonialismo espanhol, que era reproduzida nas escolas de Cuba. A versão sobre o fato histórico perpetuado nas escolas era de que os Estados Unidos não era a potência imperialista, que na época da guerra foi generoso e realizou intervenção, por isso, os cubanos eram livres. Mas na realidade, o país conquistou a liberdade pelos esforços de milhares de cubanos, que lutaram e morreram durante os trinta anos de combate pela libertação. A alteração da história, como ocorreu em Cuba, é regra quando põe em risco o sistema do capital, o objetivo da falsificação é manter a racionalização, como também a legitimação do sistema vigente, como se fosse “natural” e imutável.

Após o exemplo do período colonial em Cuba, em que as escolas eram usadas para reproduzir a visão dos dominantes, Mészáros enfatizou que as instituições formais de educação contribuíram e ainda contribuem, de maneira decisiva com a perpetuação do sistema, juntamente com outras instituições sociais. Isso mantém o processo de *internalização* nos indivíduos, para que eles adotem como suas, as tarefas possíveis em termos objetivos de reprodução do capital. Por isso, o pensador húngaro terminou o segundo tópico com um alerta, de que, para alterar o processo de internalização, as mudanças não podem ser formais em termos de educação como aconteceu no decorrer da história, sendo, portanto, necessárias mudanças do sistema de internalização em sua

totalidade.

No terceiro tópico do ensaio, *A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice*, retomando epígrafe retirada Paracelso, Mészáros se voltou para a questão da internalização, e a identificou como um processo fetichizado, que transforma o homem em mero reprodutor das condições que o oprime. Para Mészáros (2008), somente a educação, com significado abrangente, pode oferecer instrumentos consistentes, para destruir a internalização fetichizada e contribuir com a transformação ampla do sistema de reprodução social.

No último tópico, com o título *A educação como transcendência positiva da autoalienação do trabalho*, o pensador húngaro fez uma análise da alienação sob o domínio do capital e aprofundou a argumentação anterior sobre o papel da educação no processo de transformação social, como também na superação da alienação do trabalho, que está na raiz de todos os tipos de alienação.

Após realizarmos a análise das obras de Mészáros, abordamos no próximo tópico a repercussão de suas obras no Brasil.

1.2.3 Mészáros e os educadores brasileiros

Em relação a *A teoria da alienação em Marx*, a repercussão entre os educadores brasileiros não foi imediata, uma vez que Mészáros era conhecido apenas por um público restrito¹⁶. Isto se revela na apresentação do livro elaborada por Pinassi (2016), nela, a autora escreveu que na,

[...] época da primeira edição brasileira de *A teoria da alienação em Marx* (publicada em 1981 pela Zahar com o título *Marx: a teoria da alienação*), seu autor, István Mészáros, era conhecido de um público reduzido no Brasil. Mesmo assim tal como aconteceu na Inglaterra, onde em dezoito meses o livro chegou a terceira edição, também entre nós teve ele um acolhimento excepcional. O próprio autor atribuirá aquele acentuado interesse pela obra a uma série de acontecimentos que ressaltaram ‘de forma dramática a intensificação de uma *crise estrutural global do capital*’ (2016, p. 09).

O acolhimento da obra de Mészáros no Brasil, conforme a passagem acima foi além das expectativas previstas, o que certamente influenciou para a sua primeira vinda ao nosso país em 1983. Conforme entrevista realizada por Chasin, et al, a primeira vez que Mészáros veio para o Brasil participou “do I Simpósio de Filosofia do Nordeste, centrado sobre o pensamento de Marx, que se realizou em João Pessoa, em outubro de 1983, sob patrocínio do mestrado e do Departamento de Filosofia da UFPB [...], com

¹⁶ Segundo Pinassi (2016), em geral estudantes e pesquisadores interessados no seu pensamento.

apoio da CAPES e do CNPq”. (2009a, p. 136)¹⁷. Na oportunidade, o pensador húngaro relatou sobre sua relação com Lukács, desde que se conheceram na Universidade de Budapeste, até sua morte em 5 de junho de 1971.

Depois da publicação da *Teoria da Alienação em Marx* em 1981 e a vinda de Mészáros para o Brasil em 1983, seu pensamento ganhou notoriedade. Assim, as obras seguintes passaram a ser publicadas em português, conforme segue: *A necessidade do controle social* (1987); *Produção destrutiva e Estada capitalista* (1989); *Filosofia, ideologia e ciência social* (1993); *O poder da ideologia* (1996); *Para além do capital* (2002); e *O século XXI socialismo ou barbárie?* O final do século XX e início do século XXI foi um período propício para a divulgação das ideias e obras de Mészáros, pois, segundo Vizentini, após o dia do trabalho (1º de maio de 1997),

[...] manifestações de massa em defesa do emprego expressaram-se pelo mundo inteiro. O advento dos megaprotestos, que acompanham as reuniões da OMC, do FMI e do Banco Mundial deu origem a um novo movimento de esquerda, que se aglutinou no Fórum Social Mundial de Porto Alegre, desde janeiro de 2001. Trata-se de uma nova forma de protagonismo da esquerda no plano mundial. Em vários países do mundo, igualmente, a esquerda voltou ao poder, enquanto as questões sociais gradativamente passam a recuperar espaço na agenda política (2004, p. 9).

Por conseguinte, em 2002, ano seguinte ao Fórum Social Mundial de Porto Alegre, ocorreu a vitória da esquerda no Brasil, com a eleição de Luiz Inácio da Silva para presidente, mais conhecido como “Lula”. Segundo Vizentini (2004), a eleição de “Lula” foi uma reação de caráter social e nacional, que influenciou para uma política de integração sul-americana.

No governo do PT, os movimentos sociais obtiveram maior espaço político no Brasil e lutaram para ter os direitos garantidos, como o direito a educação. Foi neste contexto que ocorreu o III Fórum Mundial de Educação - FME, em Porto Alegre, entre os dias 28 e 31 de julho de 2004, que, conforme Gadotti, o tema “foi *A educação para um outro mundo possível: construindo uma plataforma de lutas*. Participaram cerca de 22 mil pessoas de 47 países” (2009, p. 59). Segundo Caldentey e Quirós (2004), a Plataforma Mundial de Lutas foi construída no evento, em conjunto com a elaboração de uma agenda mundial de mobilização, que respondeu a uma necessidade de ir contra a privatização da educação e a favor de uma educação pública de qualidade para todos,

¹⁷ A entrevista foi publicada originalmente na *Revista Ensaio* n.º. 13. São Paulo: Ensaio, pp. 9-29, 1984. A versão que utilizamos foi uma republicação em formato on-line em 2009.

pois, o que mais se repetiu nos debates foi que o ataque contra o direito a educação estava sendo realizado em escala mundial.

Esse ataque global ao direito a educação na época estava sendo efetivado pelo neoliberalismo, que consoante com Gadotti,

[...] concebe a educação como uma *mercadoria*, reduzindo nossas identidades a meros consumidores, desprezando o espaço público e a dimensão humanista da educação. Em oposição a esse pensamento, o FME defende uma **concepção libertadora** da educação, a educação como um *direito social universal*, ligado à condição humana. Defendemos a escola pública de qualidade como direito, em todos os níveis, respeitosa com as diferenças, intertranscultural, inclusiva... não como direito isolado da luta por outros direitos, mas como um direito ligado a outros setores e movimentos, como direito de aprender ao longo de toda a vida e não apenas durante a chamada “idade obrigatória” (2009, p.27, grifo do autor).

Foi para contribuir com essa crítica ao neoliberalismo, que os organizadores do III FME convidaram Mészáros para participar na abertura do evento. Na conferência de abertura, o filósofo húngaro não decepcionou os participantes ao deixar claro, segundo Gadotti, que o capital extinguiu sua possibilidade humanizadora “e que para se manter hoje precisa destruir direitos duramente conquistados pela classe trabalhadora, como o direito à educação” (2009, p. 31). Como forma de reagir contra a política neoliberal, que provoca a destruição dos direitos sociais, incluindo o direito a educação, na mesa de abertura do evento “István Mészáros, Pablo Gentili e Ricardo Antunes defenderam a possibilidade de uma educação emancipadora como direito e apontaram para a necessidade de politização do tema da educação” (GADOTTI, p. 2009). De acordo Gadotti, Mészáros

[...] afirmou que essa politização ‘envolve uma reflexão mais ampla sobre o atual modelo político e econômico que transformou a busca incessante pelo lucro e as chamadas leis do mercado em princípios orientadores e reguladores de praticamente todas as esferas da vida humana, incluindo aí a educação’. Ele defendeu uma prática de educação que vá além do capital, que ‘deve andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo político-econômico global’, pois é um modelo “onde quanto mais uma sociedade produz, desperdiça e gera lixo, mais ela é considerada avançada” (2009, p. 60).

As palavras do filósofo húngaro, com base em seu ensaio *Educação para além do capital* foram ao encontro com os anseios de educadores de diversos países, que lutam por uma educação emancipadora, mas principalmente os brasileiros, pois de

acordo com Weissheimer (2004), as maiores delegações de educadores para o Fórum foram do Brasil.

Assim, se antes do evento de 2004, o pensamento do filósofo húngaro já era conhecido entre os educadores brasileiros, principalmente nas universidades por suas obras publicadas em português, após o III FME em Porto Alegre o pensamento de Mészáros ganhou maior notoriedade e ele passou a ser convidado para participar de diversos eventos em nosso país. Sua crítica ao sistema educacional, que contribuiu para a perpetuação do sistema metabólico do capital, aliado a proposta de educação em sentido amplo, para toda a vida, que extrapola o âmbito da educação formal passou a ser conhecida entre os educadores brasileiros. Essa proposta também teve grande aceitação entre os movimentos sociais em nosso país, principalmente, o Movimento dos Trabalhadores sem Terra, o (MST), que recebeu todos os direitos da obra *Educação para além do capital*, publicada no Brasil em 2005.

Ao tratarmos das trajetórias de Manacorda e Mészáros, identificamos que os dois pensadores vieram pela primeira vez ao Brasil na década de 1980, o primeiro como constatamos esteve no Brasil em 1987, o segundo, em 1983. Esta década foi marcada no país pelo fim da opressão da ditadura militar e o início da abertura política, com eleições diretas e promulgação da constituição de 1988, também chamada de constituição cidadã. Dessa maneira, consideramos que este contexto político foi propício para a divulgação entre os educadores brasileiros das obras e ideias de Manacorda e Mészáros sobre educação.

Finalizamos esta parte, com a indicação, de que tanto Manacorda, quanto Mészáros se tornaram pensadores de referência entre os educadores brasileiros, interessados em uma educação emancipadora. No próximo capítulo abordamos alguns conceitos chave, para posterior análise no capítulo três das obras destes dois pensadores, no qual trataremos sobre educação escolar e seu papel na sociedade de classes.

CAPÍTULO II

CONCEITOS MARXISTAS EM MANACORDA E MÉSZÁROS

Para melhor compreendermos a educação escolar em Manacorda e Mészáros no próximo capítulo, é imprescindível, mesmo que de forma sucinta, que abordemos neste capítulo alguns conceitos presentes em suas obras. Vamos nos centrar em: trabalho, alienação, classes sociais e revolução, por entendermos que estes são conceitos marxistas fundamentais presentes em ambos os autores. Nossa intenção não é realizar um tratado de cada conceito elencado, mas verificar nas obras selecionadas destes pensadores como estes se revelam, para depois articulamos estes conceitos com a educação escolar em Manacorda e Mészáros, no processo de superação da sociedade de classes.

Estes conceitos mencionados estão articulados em uma totalidade, assim quando abordamos um deles, esse pode nos levar a relação com os outros. Dentre os conceitos elencados iniciamos nossa análise pelos conceitos de trabalho e alienação em Manacorda e depois em Mészáros.

2.1 Trabalho e alienação em Manacorda

Para Manacorda, “o trabalho ocupa um lugar central na proposta pedagógica marxiana [...], eis que compreender o que propriamente seja esse trabalho torna-se pressuposto para toda justa interpretação e colocação histórica da sua proposta” (2007, p. 57). Para o educador italiano, apesar de termos uma vivência antiga com a *atividade vital*¹⁸, é “difícil ter ou acreditar ter uma idéia precisa sobre o que seja o trabalho” (2007, p. 57). Ainda mais quando se trata do conceito de trabalho em Marx, que para ele aparenta não ter sido compreendido por vários interpretes.

Com isso, Manacorda alerta para a importância da categoria trabalho para a pedagogia marxiana, como também coloca como desafio imprescindível a necessidade de uma interpretação precisa do conceito de trabalho em Marx, para não se cair em equívocos. Foi isso o que buscou fazer em duas de suas obras: *Marx e a pedagogia moderna*, publicada em 1966 e *Karl Marx e a liberdade*, publicada em 2012. Da primeira obra usamos o capítulo II, com o título *O que é trabalho?* Pois nele, o autor tratou sobre trabalho de maneira detalhada. Da segunda obra também utilizaremos o capítulo II, com o título *Marx e o trabalho*.

¹⁸ No texto nos referimos a *atividade vital* como sinônimo de trabalho, como aparece em Marx e também em Manacorda.

Nos dois capítulos redigidos sobre o trabalho, o educador italiano seguiu a mesma lógica na elaboração, composta de uma pesquisa filológica criteriosa nas obras clássicas de Marx, que organizou de forma cronológica pela data de publicação. Iniciou sua análise pelos *Manuscritos econômico-filosóficos*, de 1844, e foi até *O capital*, de 1867. Verificamos uma pequena diferença entre na abordagem das obras de Manacorda sobre o trabalho, a parte inicial que antecede os textos, pois em *Marx e a pedagogia moderna*, essa parte é breve e tratou sobre a centralidade do trabalho para a pedagogia marxiana e da necessidade de se ter um conhecimento preciso do que seja trabalho em Marx.

Já em *Karl Marx e a liberdade*, o capítulo sobre a atividade vital humana inicia com uma pesquisa etimológica sobre a palavra trabalho, no grego, no italiano, na língua francesa, no espanhol, no alemão e no russo. Nestas várias línguas identificou uma conotação negativa sobre o trabalho, como: sofrimento, dor, fadiga e pena. Depois resgatou de maneira breve os grandes pensadores: Platão, Aristóteles, Cícero, Virgílio e Dante, que atribuíam “ao trabalho a divisão dos homens em dominantes e dominados”. (MANACORDA, 2012, p. 34). Ainda de acordo com Manacorda, “para eles a relação dos homens com o trabalho determinava sua divisão social” (2012, p. 34). Depois de realizar essa descrição inicial, se voltou para o conceito de trabalho especificamente em Marx.

Antes de partirmos para a concepção de trabalho do educador italiano, com base diretamente em Marx, é preciso voltar para seus apontamentos sobre Platão, “que, opondo a arte soberana da política às demais artes produtivas, distinguia o ‘filósofo por natureza’ do *sapateiro por natureza*” (2012, p. 34). Esta divisão do trabalho foi considerada por Platão como consequência da natural unilateralidade do homem, produzida

[...] por duas causas, a multiplicidade das necessidades humanas e a unilateralidade da capacidade individual de satisfazê-las e que, justamente por isso, aconteceu o desenvolvimento da sociedade humana e do Estado, isto é, pela progressiva ampliação das especializações unilaterais e isoladas, desde as primeiras e essenciais especializações do camponês, do pedreiro, do tecelão, do sapateiro e assim por diante, até às mais refinadas e supérfluas: dos artistas, dos poetas, dos médicos e, por fim, dos guerreiros destinados à conquista em guerra de novas terras para satisfazer às crescentes necessidades. Por isso, sua história sobre o desenvolvimento da civilidade, ou seja, da polis, de princípio otimista, chegou a uma conclusão pessimista, porque a divisão do trabalho produziu uma cidade tão ‘inchada e complicada’ que tornou necessária a transformação dos guerreiros em ‘guardiões’ da ordem interna e a educação dos melhores como filósofos para governar um Estado oligárquico e antidemocrático,

claramente classista, por meio do uso articulado da persuasão e da força (MANACORDA, 2012, p. 35-36).

Nesse sentido, após descrever sobre as causas da divisão do trabalho em Platão, Manacorda questionou “sobre o que ele fundamenta a concepção pessimista da natureza humana e das relações sociais, que se evidencia na divisão técnica e social do trabalho?” (2012, p. 37). Em seguida respondeu, “ele a fundamenta em uma rigorosa teorização da unilateralidade das capacidades do homem, *nascido para fazer apenas uma só coisa* [...], dependendo de sua ‘natureza’: sapateiro, pedreiro, médico etc., ou, então, filósofo” (2012, p. 37, grifos do autor). Para Manacorda esta visão está presente em Platão e em “todos os filósofos antigos e modernos, que consideram a divisão social do trabalho um fato natural e eterno” (2012, p. 37). É um dos principais desacordos entre eles e Marx, pois esse,

Longe, de fato, de ver a divisão do trabalho como consequência de uma natural unilateralidade do homem, ele a considera como um desvio da condição originária deste, elevada e antagônica, que é a disponibilidade de todos os indivíduos para todas as atividades. Como resultado histórico da progressiva degradação, mesmo evoluindo, o trabalho passou de ‘manifestação de si’ a ‘homem perdido de si mesmo’. (2012, p. 38).

Com esta passagem, Manacorda pontuou a diferença entre Marx e os pensadores anteriores sobre a divisão do trabalho, que não pode ser justificada como faziam pela unilateralidade ‘natural’ do homem, mas pelas condições históricas que transformaram o trabalho do homem de possibilidade de realização plena a sua perdição.

A partir deste ponto, o capítulo sobre *Marx e o trabalho*, se voltou definitivamente para o conceito de trabalho em Marx, que, segundo ele, elaborou em seus escritos uma concepção contraditória da atividade vital do homem,

[...] porque a realidade não é unívoca, mas contraditória, determinada pelas condições históricas. Com o passar dos séculos, ou melhor, dos milênios, a divisão do trabalho tornou-se sucessivamente exasperada e, se agora temos de lidar *não mais com uma divisão do trabalho em geral mas com sua forma especificamente desenvolvida* [...] o trabalho, aquele que existe de fato na sociedade, é, para ele, o *dever de si* do homem pela alienação (*Entfremdung* ou *Entäußerung*= estranhamento). (2012, p. 38).

Aqui se revela em Manacorda, com base em Marx, a relação orgânica entre trabalho dividido e alienação na sociedade capitalista, no entanto não trataremos neste momento sobre alienação, seguimos por enquanto com o trabalho. Esse, segundo o educador italiano, desde as primeiras reflexões, até as últimas elaborações foi

considerado por Marx, “como a ‘atividade vital dos homens’. Manacorda lembrou-se de que Marx em 1844 interrogou-se: *O que é vida sem atividade?*, chamando-a de *manifestação de si mesmo* (Selbstbetätigung) e, em 1875, de *primeira necessidade da vida*” (2012, p. 39). Com essas passagens retiradas dos primeiros textos de Marx e dos últimos, Manacorda procurou demonstrar a relevância do trabalho na obra marxiana, como atividade essencial, para a constituição do homem. Entretanto, descreveu também sua forma antinômica, em que, “nas condições históricas dadas, o trabalho se configura negativamente” (2012, p. 39). Para confirmar essa contradição, o educador italiano trouxe uma passagem de Marx: “No operário acontece subjetivamente que o capital é o homem totalmente perdido de si mesmo, assim como no capital acontece objetivamente que o trabalho é o homem perdido de si mesmo (abhandemgekammen)”. (MANACORDA, 2012, p. 39).

A possibilidade de superação do homem perdido de si mesmo, Marx visualizava no comunismo, com o fim “da propriedade enquanto auto-estranhamento do homem e, portanto, como apropriação concreta do ser humano que, por uma parte, é a miséria absoluta enquanto objeto e, de outra parte, a absoluta possibilidade de riqueza sujeito e atividade” (MANACORDA, 2012, p. 39). Para o educador italiano, Marx

[...] olha para frente pensando *não a um sapateiro e a um filósofo, mas a um homem do futuro que seja pescador de manhã e filósofo à noite*. Em resumo, Marx olha para um homem resultante da história, um homem evoluindo até aqui, para além do qual emerge o homem em devir, como pode tomar-se graças à recuperação integral de sua capacidade de produzir a própria vida material e espiritual [...]. Não entra na contradição de basear as análises sociais no fundamento antissocial da desvalorização do homem, mas indaga como seria possível recuperar a disponibilidade originária do homem para toda atividade e, em oposição à ideia de Platão, segundo a qual *uma totalidade de filósofos é impossível* [...], pensa numa ‘totalidade de indivíduos totalmente desenvolvidos’ (*total entwickelt*), cooperando entre si numa sociedade de iguais no domínio da natureza. (2012, p. 40, grifos do autor).

Para Manacorda, a condição do homem em Marx é oposta à de Platão, com sua visão de uma natureza humana inata, comprometida pela corrupção e marcada pela divisão do trabalho. A esta natureza humana é necessária “por um freio por meio de um regime autoritário de filósofos ou de reis ‘por natureza’, para voltar-se talvez a um passado ideal” (2012, p. 40). Ao contrário disto, em Marx, a condição do homem não é “eterna e imutável, mas como solução histórica em movimento e condição possível de um futuro e total desenvolvimento humano” (2012, p. 40). Com Marx, o educador italiano reafirma o homem como produtor de sua história, marcado pelo trabalho,

enquanto possibilidade de produzir riqueza e realização, ou degradação enquanto trabalho alienado.

Esta antinomia do trabalho revelou-se em Manacorda tanto no capítulo *Marx e o trabalho* de sua obra *Karl Marx e a liberdade* (2012), mais atual, quanto no capítulo *O que é trabalho?*, da obra *Marx e a pedagogia moderna*. Assim, a característica comum que perpassou seus textos sobre a concepção de trabalho foi a contradição, com polos positivos e negativos da atividade vital, a partir de sua leitura de Marx. Até o momento descrevemos como ele formulou esta contradição sobre o trabalho na obra *Karl Marx e a liberdade*. Passamos agora para a obra *Marx e a pedagogia moderna*.

Dessa forma, nessa obra Manacorda inicia sua abordagem sobre o trabalho, a partir de seu pólo negativo, tendo como primeira referência os *Manuscritos de 1844* de Marx. Neste texto, o interesse de Marx foi analisar o trabalho no Capitalismo em condições determinadas historicamente, “que indica a condição da atividade humana no que denomina ‘economia política’, ou seja, a sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção e a teoria ou ideologia que a expressa” (MANACORDA, 2007. p. 58). Nesta sociedade marcada pela contradição entre capital-trabalho, burguesia e classe trabalhadora, com o aumento da divisão social do trabalho, o que prevalece é o polo negativo do trabalho, que, enquanto princípio da economia política,

[...] é a essência subjetiva da propriedade privada e está frente ao trabalhador como propriedade alheia, a ele estranha e é prejudicial e nocivo a ele; ainda mais, sua própria realização aparece como “privação” do operário, pois na medida em que a economia política oculta a alienação que está na essência do trabalho, a própria relação da propriedade privada contém o produzir-se da atividade humana como trabalho e, portanto, como uma atividade humana completamente estranha ao homem e à natureza e, assim, a consciência e à vida (MANACORDA, 2007. p. 58).

Aqui, Manacorda, com base nos *Manuscritos econômico-filosóficos* de Marx, realizou sua interpretação do trabalho em seu polo negativo. Esse se constitui historicamente determinado com o advento do capitalismo, marcado pela divisão do trabalho. Nesta condição revelou-se como atividade vital, marcada pela alienação, que se torna a essência do trabalho. Nestas condições, a atividade em seu aspecto negativo empobreceu o homem mental e fisicamente. Como também se revelou uma atividade promotora de desumanização, que ao invés de levar a satisfação de todos está voltado aos interesses de uma minoria.

Na sequência de nossa análise sobre o conceito de trabalho em Manacorda

usaremos ao mesmo tempo as suas duas obras já elencadas, e a partir daqui seguiremos a perspectiva cronológica proposta pelo autor em sua elaboração sobre o conceito trabalho.

De acordo com o educador italiano, os *Manuscritos de 1844* foi o primeiro texto orgânico de Marx, no qual tratou sobre a concepção de trabalho, “na forma da produção capitalista, caracterizada pela alienação que esta produz” (MANACORDA, 2012, p. 41), todavia, a mesma concepção apareceu em outros textos. Como foi o caso do texto posterior *A ideologia alemã*, de 1845-46, que

[...] em parte com os mesmos termos, em parte com termos novos, mas sempre exatamente com a mesma concepção. O trabalho [escreve ele] é aqui, ainda uma vez, a coisa principal, o poder acima dos indivíduos: obviamente, nas condições historicamente determinadas da divisão do trabalho, que é expressão idêntica à propriedade privada, e sempre nas condições descritas pela economia política. O trabalho, acrescentará, recolocando, como já o fizera nos *Manuscritos de 1844*, o processo histórico da alienação, tendo perdido toda aparência de manifestação pessoal (*Selbstbetaetigung*), agora, é a única forma possível, embora negativa, da manifestação pessoal. (MANACORDA, 2007, p. 59).

Tanto nos *Manuscritos de 1844*, como na *A ideologia alemã*, a conclusão de Marx é a mesma, a de que, “os proletários, para afirmarem-se pessoalmente (ou como pessoas), devem abolir a própria condição de existência tal como tem se apresentado até hoje, que é, ao mesmo tempo, a condição de existência de toda a sociedade até hoje – o trabalho” (MANACORDA, 2007, p. 59). A saída visualizada por Marx para acabar com esta condição de alienação era “abolir o trabalho, isto é, atividade humana como tem sido até hoje” (MANACORDA, 2007, p. 59). Determinada pelas condições históricas do capitalismo, em que a atividade vital prevalece como alienação.

Em sua pesquisa, o educador italiano procurou demonstrar, como este sentido negativo do conceito de trabalho em Marx foi se constituindo em sua obra, “pouco a pouco e cada vez mais precisamente como trabalho assalariado produtor de capital”. (2007, p. 60). Como também observou que esta forma de trabalho deve ser suprimida, pois, “é, afinal de contas, tudo quanto Marx dizia desde os seus primeiros encontros com esses problemas e repetia, depois, no *Manifesto*, ao advertir que na revolução social os proletários nada têm a perder, a não ser suas cadeias” (MANACORDA, 2007, p. 47). Nesta altura do texto, Manacorda não deixou dúvida, de que para Marx, a condição de libertação da classe trabalhadora dependia da destruição dos grilhões do trabalho assalariado, produzido de maneira histórica.

Até aqui, em nossa análise das obras de Manacorda identificamos sua ênfase

sobre o aspecto negativo do trabalho, contudo, em sua obra *Marx e a pedagogia moderna*, o educador italiano alertou para o aspecto antinômico da categoria trabalho,

[...] justamente porque é forma histórica da atividade humana, o trabalho nada mais é que uma forma ou existência contraditória que, se excetuamos suas determinações imediatas e contingentes, pressupõe essa mesma atividade vital ou afirmação de si mesmo (*Selbstbetaetigung*) que, exatamente, se produz como trabalho, mas sem a qual a própria vida não subsistiria (2007, p. 60-61, grifos do autor).

Nesse viés, de acordo com Manacorda, para encontrar novamente a atividade vital, Marx não necessitou “buscá-la numa existência ideal, como os economistas quando pressupõem um estado originário, por eles imaginado e que nada explica [...]”; ele a encontra implícita na própria atividade alienada, ou trabalho” (2007, p. 61). Os fundamentos para o conceito trabalho como atividade vital, o educador italiano encontrou na *Ideologia alemã*, elaborada por Marx e Engels. Nesta obra os autores retornaram ao princípio da histórica do homem e constataram como

[...] primeiro pressuposto de toda existência humana, e, portanto, de toda história [...] que, para poder “fazer história”, os homens devem estar em condições de viver e, assim, a primeira ação histórica foi a criação de meios para satisfazer tais necessidades, a produção da própria vida material. Sobre essa base, os homens podem distinguir-se dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se queira, mas, na realidade, *eles começaram a distinguir-se dos animais quando começaram a produzir os seus meios de subsistência*; e só depois de terem constatado o multiplicar-se das necessidades sobre aquela primeira base produtiva, e o reproduzir-se dos homens e seu organizar-se socialmente na produção, descobrem que o homem também tem uma consciência, que é desde o início um produto social (MANACORDA, 2007, p. 61, grifos nosso).

No processo de criação dos meios para manter sua sobrevivência, o homem se diferencia dos animais por sua capacidade consciente, no domínio do processo produtivo. Nesta linha de pensamento Manacorda escreveu, “o que torna o homem um homem, em comparação com os animais” (2007, p. 61). Em seguida, usou as palavras de Marx para responder, que

[...] o animal se faz de imediato uno com sua atividade vital, dela não se distingue, é ela [enquanto] o homem faz da sua própria atividade vital o objeto do seu querer e da sua consciência. Tem uma atividade vital consciente: não existe uma esfera determinada com a qual ele imediatamente se confunda (2007, p. 61).

A sua compreensão para o trecho foi que o homem, “em seu trabalho, que é uma troca com a natureza, age voluntária e conscientemente, com base num plano e,

sobretudo, não ligado a qualquer esfera particular, vive universalmente da natureza inorgânica” (2007, p. 62). A partir destes pressupostos presentes na *Ideologia alemã*, segundo Manacorda, “Marx define o trabalho como atividade vital do homem, objeto do seu querer e da sua consciência, cuja a universalidade se evidencia tornando toda a natureza seu corpo inorgânico” (2012, p. 41). Além disso, nesta mesma obra traçou

[...] um primeiro reconhecimento histórico, ao mostrar como a divisão do trabalho, determinada na origem pela diversidade sexual e pela força física, proceda, em seguida, por meio da especialização das profissões do artesanato, ricas de uma ciência completa em si, mas limitadas a cada arte, até chegar à divisão do trabalho na fábrica capitalista (2012, p. 42).

A forma de divisão do trabalho apresentada no final desta passagem, conforme Manacorda, “dividiu o homem e a sociedade humana, mas tem sido a forma histórica do desenvolvimento da sua atividade vital, da sua relação-domínio sobre a natureza” (2007, p. 62). De maneira contraditória, a grande indústria moderna “desenvolveu enormemente as forças produtivas, mas dando-lhes, pela propriedade privada, uma forma, por assim dizer, objetiva, que as contrapõe aos indivíduos como algo estranho a eles” (2007, p. 62). Nestas condições o trabalhador, devido ao trabalho parcelado, é privado da ciência e

[...] o trabalho perdeu todo o sentido de ‘manifestação pessoal’ e funciona como ‘o poder sobre os indivíduos’ de tal modo que, *para afirmarem-se como pessoas os homens devem abolir a condição de existência do trabalho em sua forma atual, que essencialmente consiste na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual* (MANACORDA, 2012, p. 42, grifos nosso).

Na interpretação de Manacorda, para os homens se constituírem como seres integrais devem superar o trabalho alienado, que equivale, necessariamente à cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Isso será possível para os homens, quando se apropriarem “em recíproca cooperação, de uma totalidade de instrumentos de produção” (2012, p. 42). Só assim, eles de indivíduos incompletos “podem chegar a uma efetiva manifestação pessoal” tornando-se indivíduos completos (MANACORDA, 2012, p. 42)

A partir da análise do trabalho, na obra *Ideologia alemã* de Marx, o educador italiano concluiu que,

[...] na relação entre o homem e o trabalho, encontra comprovação a ideia de uma processualidade histórica que, de uma genérica disposição natural, por meio de um desenvolvimento contraditório que multiplica suas diversas formas unilaterais, pode finalmente tornar-se uma efetiva capacidade universal. (2012, p. 42).

Segundo Manacorda, a capacidade universal do homem se torna realidade pelo desenvolvimento das forças produtivas, no sistema de produção capitalismo. Esta análise de Marx na *Ideologia alemã* ultrapassou aquela realizada nos *Manuscritos de 1844*. Considerando que

[...] a supressão da propriedade privada era, sim, designada como a completa emancipação de todos os sentidos humanos e de todas as qualidades humanas, e o comunismo, enquanto negação da negação, era considerado, com ênfase antropológica, apropriação da essência humana, mas sem que se visse um desenvolvimento real das forças produtivas e sem que a apropriação da totalidade das forças produtivas resultantes desse desenvolvimento fosse considerada como a condição preliminar para aquela emancipação (MANACORDA, 2007, p. 62-63).

Assim, na visão de Manacorda, o avanço da análise na *Ideologia alemã*, com relação a obra anterior de Marx foi considerar fundamental, para a superação da sociedade de classes, o desenvolvimento das forças produtivas, com posterior apropriação pelos trabalhadores da totalidade destas forças, sem o qual não seria possível a emancipação do homem.

Segundo Manacorda, nos *Grundrisse* (Fundamentos da crítica de economia política), “o primeiro grande esboço de ‘O capital’, publicado apenas em 1953 e traduzido para o Italiano em 1964” (MANACORDA, 2012, p. 42). Marx com “uma consciência mais aprofundada e crítica do real” (MANACORDA, 2007, p. 50), voltou a tratar sobre

[...] o homem no trabalho, ou seja, no ato histórico de produzir sua vida material e espiritual. Quando fala do homem, fala do trabalho, usando como predicados os mesmos termos: atividade ou produto, sujeito ou objeto, universal ou determinado. Em resumo, o trabalho e os homens são sujeitos intercambiáveis que podem ser nomeados com os mesmos termos: dizer homem é dizer trabalho, porque o que distingue o homem dos outros viventes, o que torna o homem é o trabalho, entendido como sua atividade voluntária, universal e consciente na relação com a natureza. (MANACORDA, 2012, p. 42).

Para caracterizar este processo do homem que se constituiu pelo trabalho, Manacorda usou uma expressão de Engels: “O trabalho criou o homem” (MANACORDA, 2012, p. 42). Neste sentido, o homem sem o trabalho não seria homem.

Outro aspecto importante presente nos *Grundrisse*, segundo o educador italiano é o aspecto histórico e não natural, que Marx enfatizou na relação entre o trabalhador e sua atividade. Essa relação

[...] contém já em si uma específica determinação econômica; e se destaca que o capital, ao tender sempre à forma geral da riqueza, impele o trabalho para além dos limites de suas necessidades naturais e cria, assim, os elementos materiais para o desenvolvimento de uma rica individualidade, que é tanto onilateral em sua produção quanto em seu consumo, e o trabalho não aparece mais como trabalho e sim como pleno desenvolvimento da própria atividade, na qual desaparece a necessidade natural em sua forma imediata, porque em lugar da necessidade natural colocou-se uma necessidade historicamente desenvolvida (MANACORDA, 2007, p. 63-64).

Nesta passagem, Manacorda nos esclareceu, que o trabalho, impulsionado pelo capital, se desenvolveu a ponto de não mais satisfazer apenas as necessidades naturais do homem, mas proporcionou as condições materiais para a possibilidade de um sujeito rico, capaz de ser onilateral no consumo e na produção. Para complementar sua ideia, enfatizou em seguida:

[...] esse processo objetivo promovido pelo capital mostra que justamente a forma extrema de alheamento em que, na relação capital-trabalho assalariado, a atividade produtiva aparece em relação às suas próprias condições e ao seu próprio produto, nada mais é que uma fase transitória necessária e já contém em si, só que em forma ainda invertida, de cabeça para baixo, as plenas condições materiais para o desenvolvimento total, universal das forças produtivas do indivíduo (MANACORDA, 2007, p. 64).

Aqui Manacorda revela o tempo do trabalho subordinado ao capital como estágio transitório necessário, porque proporcionou o desenvolvimento das forças produtivas, ao mesmo tempo de forma contraditória, proporcionou condições materiais para o desenvolvimento pleno das forças produtivas do indivíduo. Parece que para o autor isso levaria de maneira automática a apropriação dos trabalhadores das forças produtivas, com a superação do trabalho alienado.

O educador italiano demonstrou nos *Grundrisse*, que

[...] Marx analisa explicitamente a forma antinômica do trabalho. Frente ao capital, que é trabalho objetivo (numa determinada relação social), o trabalho não-objetivado apresenta-se de duas maneiras: negativamente como não-matéria-prima, não-instrumento, não-produto, isto é, como miséria absoluta; positivamente, como existência do trabalho não como objeto, mas como atividade e possibilidade universal de riqueza (MANACORDA, 2007, p. 64).

Mais uma vez apareceu como central na análise de Manacorda, a contradição presente na categoria trabalho, agora a partir de sua leitura dos *Grundrisse* de Marx, que posteriormente se transformou em parte da obra *O capital*. O cerne da contradição são os polos negativo e positivo do trabalho, ou seja, trabalho alienado em contraste com

atividade vital humana. Fundamentado em Marx, o educador italiano asseverou que trabalho representa “por uma parte, a miséria absoluta enquanto objeto e, por outra parte, a possibilidade absoluta de riqueza, enquanto sujeito e atividade”; de fato, os dois aspectos se condicionam e reciprocamente resultam da divisão do trabalho” (2007, p. 64). Essa perspectiva do trabalho apareceu em Marx, segundo Manacorda,

[...] desde 1844-1846 a 1857-1858 e 1867, ano da publicação do primeiro volume de *O Capital* e, progressivamente, até os últimos anos de revisão dos volumes destinados a aparecer postumamente, trabalho dividido e manifestação pessoal, trabalho negativo ou miséria absoluta e trabalho positivo ou possibilidade universal de riqueza (e do mesmo modo com as outras especificações adotadas seguidamente em *O Capital* e nos outros textos econômicos dos últimos anos) ou, em outras palavras, o trabalho nas condições descritas pela economia política, isto é, nas condições da divisão do trabalho ou da propriedade privada, e o trabalho fora dessas condições, após a supressão da sua divisão e da propriedade privada dos meios de produção, apresentam, como uma expressão contraditória, uma perpétua antinomia (2007, p. 64-65).

Após esta passagem, o educador italiano expressou em seu texto que seu interesse foi demonstrar com o mesmo vigor os aspectos negativos e positivos “dessa contraposição. Por um lado, que nas condições historicamente determinadas, [...] o trabalho é verdadeiramente o homem perdido de si mesmo, a negação de toda manifestação humana, a miséria absoluta” (2007, p. 65). Essas expressões são utilizadas mais de uma vez na análise do aspecto negativo do trabalho pelo educador italiano, que apontou, por outro lado, o aspecto positivo da atividade do homem,

[...] como humanização da natureza, devir da natureza por mediação do homem, o qual, agindo de modo voluntário, universal e consciente, como ser genérico ou indivíduo social, e fazendo de toda a natureza o seu corpo inorgânico, liberta-se da sujeição à casualidade, à natureza, à limitação animal, cria uma totalidade de forças produtivas e delas dispõe para desenvolver-se unilateralmente (2007, p. 65).

Logo, Manacorda alega que “se não se compreende essa natureza contraditória da atividade humana, não se compreende nada de Marx; compreender essa antinomia significa pôr-se no centro de todo o seu pensamento” (2007, p. 65). A mesma contradição sobre o trabalho encontrada nos textos de Marx se faz presente nas obras de Manacorda sobre o conceito de trabalho.

Para finalizarmos nossa análise sobre o conceito de trabalho em Manacorda voltamos a seus escritos na obra *Marx e a pedagogia moderna*, na qual buscou resumir sua concepção de trabalho “e da sua função no fazer-se do homem” (MANACORDA, 2007, p. 74). Segundo o pensador italiano, em seu processo histórico,

[...] o homem é homem na medida em que deixa de identificar-se, à maneira dos animais, com a própria atividade vital na natureza; na medida em que começa a produzir as próprias condições de uma vida humana sua, isto é, os meios de subsistência e as relações que estabelece com outros homens ao produzi-la na divisão do trabalho; na medida em que conhece e quer a própria atividade e a configura como uma relação não limitada a apenas uma parte da natureza, mas, pelo menos potencialmente, como uma relação universal ou onilateral com toda a natureza como seu corpo orgânico; e na medida, afinal, em que humaniza a natureza, fazendo da história natural e da história humana um só processo modifica-se a si mesmo, cria o homem e a sociedade humana. (MANACORDA, 2007. p. 74).

Aqui, de forma resumida, Manacorda apresentou sua interpretação do trabalho em seu aspecto positivo, em que o homem ao humanizar a natureza com o trabalho, a transforma, e no mesmo instante, transforma a si mesmo, produz a si mesmo e constrói a sociedade humana.

Em seguida resgatou também o aspecto contraditório do trabalho, que faz parte do processo histórico da formação do homem, em que ao mesmo tempo se fazem presentes, “desenvolvimento e perda de si mesmo, crescimento e divisão [...]. Num determinado momento desse desenvolvimento [...] a criação de uma totalidade de forças produtivas, dentre as quais a ciência, torna-se possível a recuperação da integralidade ou onilateralidade” (MANACORDA, 2007, p. 74-75). Desse modo, o mesmo trabalho responsável pelas condições de degradação do homem, pode ao mesmo tempo ser possibilidade de emancipação. Para Manacorda,

A propriedade privada dos meios coletivos de produção, que é apropriação de trabalho alheio, tem significado, também, apropriação privada da ciência e sua separação do trabalho; esta tem mesmo negado o preexistente vínculo entre ciência e ação, próprio da limitada produção artesanal, mas criou, por sua vez, as condições para a sua própria superação. Torna inevitável a recuperação de uma identidade entre ciência e trabalho; e tal recuperação não pode realizar-se a não ser como reapropriação da ciência por parte de todos os indivíduos no processo coletivo da produção moderna, do moderno domínio do homem sobre a natureza (2007, p. 75).

Para o homem recuperar sua onilateralidade, de acordo com Manacorda, ele deve abolir a cisão entre ciência e trabalho, como também formar uma vida comunitária “em que ciência e trabalho pertençam a todos os indivíduos. [...]; um trabalho não destinado a adquirir habilidades parciais do tipo artesanal, porém o mais articulado possível, pelo menos em perspectiva, à tecnologia da fábrica, a mais moderna forma de produção” (2007, p. 75). Para o educador italiano, o trabalhador precisa se apropriar da ciência, da tecnologia empregada na fábrica moderna para se constituir como ser

integral e não dividido.

O aprofundamento de sua análise sobre o trabalho, na obra *Marx e a pedagogia moderna*, Manacorda descreveu que considerou o tema trabalho “em toda a sua contraditória fecundidade nos textos marxianos, para melhor determinar sua possível função de conteúdo no processo de ensino do futuro” (2007, p. 77). Entretanto, o autor destacou a necessidade de complementação de seu estudo, “com uma investigação sobre a pessoa e sobre a perspectiva do seu desenvolvimento” (2007, p. 77), definido por ele, com base em “Marx como ‘onilateral’, realizado justamente sobre a base do trabalho, ou melhor, da sua atividade vital” (2007, p. 77). Dessarte, completou sua análise sobre o trabalho com o estudo do conceito de onilateralidade, pois, este é identificado como o fim último da educação. Como este é um conceito chave para compreendermos o papel da educação escolar em Manacorda, o retomamos de forma sucinta.

Em sua análise sobre o homem onilateral, Manacorda partiu da divisão social do trabalho, que leva a constituição de classes sociais divididas e antagônicas, como também proporciona “a divisão do homem; e como essa se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, assim as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual operário” (2007, p.77), de um lado e do outro o trabalhador intelectual. Neste processo,

[...] o próprio trabalhador - apresentando-se o trabalho dividido, ou alienado, como miséria absoluta e perda do próprio homem - também se apresenta como a desumanização completa; mas, por outro lado – sendo a atividade vital humana, ou manifestação de si, uma possibilidade universal de riqueza – no trabalhador está contida também uma possibilidade humana universal (2007, p. 77-78).

Desse modo, Gonzáles (1990) alega que, nesta afirmação, o educador italiano retomou a contradição do processo produtivo capitalista, entre positivo e negativo e colocou no trabalhador o verdadeiro demiurgo deste processo produtivo pelo trabalho, que possibilita “tanto a manifestação da desumanização, da alienação do homem que perdeu a si próprio, quanto a possibilidade de realização pelo trabalhador, da humanização, da desalienação, da apropriação da riqueza universal historicamente produzida. (1990, p. 36-37). Assim, permeado por este processo contraditório, Manacorda tratou da unilateralidade do homem no trabalho dividido, entre manual e intelectual, ao mesmo tempo depositou no trabalho humano a possibilidade de romper com essa cisão e chegar a conquista da onilateralidade.

Segundo a interpretação de Manacorda, ao longo de sua pesquisa filológica dos

textos de Marx, “desde os *Manuscritos de 1844* até os últimos livros de *O Capital*, tanto a unilateralidade de cada pessoa, quanto a contraposição entre trabalhador manual e intelectual [...], reaparecem, a toda hora” (2007, p. 78). Segundo ele, a pesquisa de Marx “adquire cada vez maior rigor científico, na medida em que mais imediatamente se fundamenta sobre a anatomia, cientificamente cognoscível, da sociedade civil” (2007, p. 78). Em outras palavras, Marx compreendeu como anatomia da sociedade civil, a contradição, a luta de classes, a subordinação do trabalho ao capital, presentes na sociedade capitalista da época.

Em sua análise, Manacorda observou que pela divisão do trabalho, os homens se tornaram unilaterais, visto que, “a divisão cria unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposto, o da onilateralidade [...], reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa” (2007, p. 78). Não iremos nos reportar todas as obras de Marx, citadas por Manacorda para confirmar a unilateralidade, com suas determinações negativas e a onilateralidade com suas determinações positivas, mas, nos deteremos nos *Manuscritos de 1844* e na obra *O capital* de Marx.

Para Manacorda, nos aspectos negativos da unilateralidade presentes nos *Manuscritos de 1844*, o homem em sua atividade vital “se apresenta física e mentalmente rebaixado a uma máquina [...], tornado pela divisão do trabalho cada vez mais unilateral e dependente, considerado pela economia política como besta de carga ou peão, um animal reduzido às mais estritas necessidades corporais”. (2007, p. 78-79). Em outra passagem acrescentou,

O trabalho produz deformidade, imbecilidade, cretinismo no operário, que se torna um objeto estranho e desumano, no qual nenhum dos sentidos existe mais, e que não apenas não mais tem necessidades humanas, mas em que também as necessidades animais cessam, pois tornou-se um ser insensível e sem necessidades (2007, p. 79).

Desta primeira obra destacamos estas duas passagens sobre os aspectos negativos da unilateralidade, que se identificam com o processo de alienação do homem no trabalho. Já sobre a outra obra destacamos uma passagem, na qual Manacorda assegura que,

[...] em *O capital* o operário reaparece – como nos primeiros textos econômico-filosóficos, mas de modo muito mais determinado – em sua imagem de homem parcial, apropriado e anexado pela vida a uma função unilateral, aviltado, mutilado, aleijado, tornado uma monstruosidade, ser incapaz de fazer algo de independente, intelectual e fisicamente reduzido a trapos (2007, p. 82).

Na análise de Manacorda não existe ruptura do conceito de unilateralidade presente nos *Manuscritos de 1844* e depois na obra *O capital*, mas uma complementação, em que unilateralidade “significa a redução do homem, pela divisão social do trabalho, a um ser alienado, dependente, executor de uma atividade produtiva repetitiva e voltada para a satisfação de necessidades imediatas” (GONZÁLES, 1990, p. 37). Depois de destacar os aspectos negativos da unilateralidade do homem dividido, o educador italiano passou a análise dos aspectos positivos, para a possibilidade do desenvolvimento do homem onilateral.

Assim, Manacorda interpretou a onilateralidade do homem em Marx como “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (2007, p. 87). Em outra passagem complementou sua interpretação, entendendo onilateralidade como “a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres” (2007, p. 89-90). Ressaltou, “que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho” (2007, p. 89-90). Já na obra *A ideologia Alemã*, encontrou a chave para sua compreensão do onilateralidade em Marx, pois, no entendimento de Manacorda, nesta obra o autor escreveu que,

[...] enquanto nas revoluções precedentes, os homens se haviam apropriado de forças produtivas limitadas, na revolução proletária, uma totalidade de forças produtivas, desenvolvidas no modo histórico da divisão do trabalho e da propriedade privada, torna-se subsumida por cada indivíduo, e a propriedade por todos; e unicamente neste nível a manifestação pessoal coincide com a vida material, ou seja, corresponde ao desenvolvimento dos indivíduos em indivíduos completos. Estabelece-se, então, umnexo recíproco pelo qual o indivíduo não pode desenvolver-se onilateralmente se não há uma totalidade de forças produtivas, e uma totalidade de forças produtivas não pode ser dominada a não ser pela totalidade dos indivíduos livremente associados. Trata-se, em suma, do desenvolvimento original e livre dos indivíduos na sociedade comunista (2007, p. 88).

Na interpretação de Manacorda, essa leitura de Marx, por ser genérica, necessitou ser complementada com a análise da obra *Miséria da Filosofia*. Nela a “onilateralidade aparece já mais estreitamente unida à vida da fábrica, ou antes, da fábrica moderna mecanizada” (2007, p. 88), em que o trabalho perdeu toda a especialização. De acordo com o educador italiano, isso ocorreu devido “a cessação de todo desenvolvimento especial, típico da produção artesanal, começa a se fazer sentir a

necessidade de universalidade, a tendência a um desenvolvimento onilateral do indivíduo” (2007, p. 88). Assim, no interior da fábrica moderna, o trabalho como especialização é extinto, enquanto a atividade vital do trabalhador assume a condição de um desenvolvimento universal.

Ademais, conforme Gonzáles, “Manacorda avalia o processo de compreensão do homem enquanto ser omnilateral, elaborado por Marx, como mais profundo e objetivo na medida em que a obra marxiana penetra na análise das relações sociais de produção” (1990, p. 43). Relações essas marcadas pela

[...] divisão do trabalho, desumanização, especialização da força de trabalho, tecnologia, etc. Marx projeta, conforme Manacorda, um homem capaz de superar os limites históricos impostos pela sociedade capitalista (a especialização do trabalho, por exemplo) e capaz de criar novas forças para dominar a natureza (GONZÁLES, 1990, p. 43).

Na interpretação de Manacorda, o homem proposto por Marx é aquele “educado com doutrinas não-ociosas, com ocupações não-estúpidas, capaz de livrar-se da estreita esfera de um trabalho dividido” (2007, p. 91). Este é o homem onilateral, “superior ao homem existente, tanto quanto a classe operária estará alçada acima das atuais classes superiores e médias, por meio da unidade de trabalho e ensino” (2007, p. 91). A partir desta passagem identificamos a ideia recorrente do educador italiano presente na obra, *Marx e a pedagogia moderna*, segundo a qual, a superação da unilateralidade, da divisão do trabalho, só será alcançada pela união entre ensino e trabalho.

Nesse sentido, Gonzáles afirma que “a proposta marxiana de homem omnilateral descrita por Manacorda, em sua obra *Marx e a Pedagogia Moderna*, repõe o tema da pedagogia e do vínculo entre educação escolar e trabalho produtivo” (1990, p. 44). Mas, por que Manacorda repõe este tema? Para Gonzáles, porque na sociedade capitalista, que se faz presente a divisão do trabalho, “a educação escolar tem influência no processo de formação do homem unilateral. Reconstruir a proposta do homem omnilateral formulada por Marx, exige a consideração das implicações pedagógicas pertinentes à superação da unilateralidade” (1990, p. 44). A proposta de Manacorda, que se evidencia em seu texto, é a da reconstrução do homem onilateral.

O educador italiano procurou reconstruir o homem onilateral com base “na compreensão do homem como resultado de um processo histórico pleno de disponibilidades” (GONZÁLES, 1990, p. 44). Alcançadas pela possibilidade “de apropriação individual [...] de uma totalidade de forças produtivas objetivamente existentes significa, enfim, a absoluta exteriorização das faculdades criativas subjetivas do homem, sem outro pressuposto que o precedente desenvolvimento histórico”

(MANACORDA, 2007, p. 92). Com isso, segundo Manacorda,

O homem aparece agora universalmente disponível nas necessidades ou consumos [...]. E aparece também disponível na produção, na qual, não mais subsumido pelos aspectos determinados, está em condições de enfrentar, como indivíduo, as variações da tecnologia. Trabalho onilateral e não-trabalho igualmente onilateral como desenvolvimento das potências universais da mente, do cérebro humano: é esta a manifestação do homem (2007, p. 92).

Após abordar sobre o processo histórico em que o homem apresenta uma totalidade de disponibilidades, Manacorda sintetizou como implicações pedagógicas deste processo, a exigência “para a reintegração da onilateralidade do homem, [...] a reunificação das estruturas da ciência com as da produção” (2007, p. 93). Além desta reunificação, segundo Gonzáles (1990), o educador italiano indicou para a necessidade da reunificação do conhecimento com o processo de trabalho, como também a união entre ensino escolar e produção. A proposta de unificação entre educação escolar e produção em Manacorda, será retomada no próximo capítulo.

Ao tratarmos do conceito de trabalho em Manacorda, que se constituiu de forma contraditória, com polos negativos e positivos, não conseguimos deixar de abordar a unilateralidade e a onilateralidade, aspectos indispensáveis para nossa análise posterior sobre a educação escolar no referido autor. Como também não iremos separar em nossa análise sobre o conceito trabalho, o conceito de alienação em Manacorda. Assim, seguimos com nossa análise sobre alienação.

Observamos que a categoria alienação apareceu em Manacorda (2007), intrinsecamente ligada ao trabalho em seu polo negativo, ou seja, atividade alienada. Para tratar desta forma de trabalho usou uma expressão que, segundo ele, foi recorrente em Marx, segundo a qual “a atividade do trabalhador não é a sua auto atividade. Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo” (MARX, 2004, p. 83). Entendemos ser o sentido desta expressão, a de que o homem não se reconhece mais no produto do seu trabalho, do qual está separado, dividido e que pertence a um estranho, levando o homem a perder-se dele mesmo, na condição de alienado.

Especificamente sobre alienação, Manacorda tratou no livro *Marx e a liberdade* (publicado em 2012), nele faz a pergunta, “o que é ‘alienação’?” Em seguida respondeu “que é uma palavra com sua história, tornada modismo e, muitas vezes, equivocada e abusada; entrou até na canção de um dos jovens rebeldes de 1968. Está presente nos economistas clássicos com Adam Smith” (2012, p. 38). No entanto, apenas como vocábulo da economia política, que significava “lucro mediante alienação [...], com a

venda dos produtos” (2012, p. 38). Segundo Manacorda, apareceu também em Hegel como termo lógico-metafísico. Mas o que nos interessa é buscar em Manacorda sua resposta a pergunta o que é alienação? Na sua interpretação feita a partir de Marx, respondeu da seguinte forma:

[...] em Marx, “alienação” define o processo histórico em que o homem, ao produzir a própria vida por meio do trabalho, “se aliena” de si mesmo. Não é mais um conceito abstrato, mas uma determinação histórica concretíssima. Eis o que o autor entende por alienação. Ao passo que, na oficina medieval, onde o artesão era dono do lugar de trabalho, da matéria-prima, dos instrumentos, da pequena ciência inerente aos materiais e aos processos do trabalho e, por fim, do produto a ser vendido no mercado, ou seja, de si mesmo, na fábrica capitalista, para a qual a concorrência o tem obrigado a transferir-se como operário assalariado, foi excluído da propriedade do lugar de trabalho, da matéria-prima, dos meios de produção, da grande ciência neles inerentes, em suma, do domínio consciente do processo de produção e, por fim, da propriedade do produto por ele elaborado. Numa palavra só: ele foi alienado de si mesmo para Marx (2012, p. 38-39).

Ao interpretarmos a resposta de Manacorda quanto a categoria alienação, entendemos que ela se constitui no processo de trabalho do operário assalariado, na fábrica capitalista. Pelo fato do trabalhador não possuir os meios de produção, possuindo apenas a força de trabalho, que vende ao capitalista para garantir sua sobrevivência. No processo de produção, a maior parcela da classe trabalhadora não se apropria da ciência empregada na produção, não se apropria de forma consciente do processo como um todo, não se apropria do resultado do seu trabalho. No final do processo encontra-se dividido, cindido, alienado, ele perdeu-se a si mesmo. Assim, para Manacorda, o trabalho alienado se apresenta como atividade social dividida e dominada, por isso, limita a possibilidade de realização do homem, suprime sua liberdade.

Depois de tratarmos do conceito trabalho, onilateralidade e de alienação em Manacorda seguimos com nossa análise, para compreendermos, no próximo tópico, como esses conceitos se revelam em Mészáros.

2.2 Trabalho e alienação em Mészáros

A obra principal deste pensador tomada como referência para o estudo destes conceitos foi *A teoria da alienação em Marx*, publicada em 1970, da qual já tratamos de forma breve no primeiro capítulo. Tomaremos como base a edição da Boitempo, de 2016. A obra foi publicada no Brasil pela primeira vez em 1981, pela editora Zahar. Nesta obra, o autor tomou como referência principal os *Manuscritos econômico-*

filosóficos, de Marx. Para o filósofo húngaro, “se trata de uma das obras mais complexas e difíceis da literatura filosófica” (2016, p. 17). Uma obra de gênio, que se destaca pela capacidade de “síntese e a profundidade de suas percepções” (2016, p. 76). Ainda segundo ele, é difícil acreditar que foi escrita por um jovem de 26 anos, mas não era qualquer jovem.

Mészáros em sua obra *A teoria da alienação em Marx*, interpretou os conceitos de trabalho e alienação, os quais se tornam conceitos fundamentais e recorrentes em suas produções posteriores, incluindo *Educação para além do capital*, obra que será retomada no próximo capítulo, para tratarmos sobre educação escolar. Vejamos agora como estes conceitos foram explorados pelo autor.

Em sua análise dos *Manuscritos de 1844*, ele enfatizou que “o ponto de partida ontológico de Marx é o fato autoevidente de que o ser humano, uma parte específica da natureza (isto é, um ser com necessidades físicas historicamente anteriores a todas as outras), precisa *produzir* a fim de sustentar-se” (MÉSZÁROS, 2016, p. 79), ou seja, o homem necessita trabalhar para satisfazer suas necessidades.

Assim, o trabalho para Mészáros é absoluto na produção e reprodução da existência humana, isto se deve ao fato de que a vida humana “é inconcebível sem a transformação da natureza levada a cabo pela atividade produtiva” (2016, p. 78-79). Para fundamentar sua concepção do trabalho, como absoluto no processo de produção da vida trouxe uma passagem de Marx, a qual assegura, que “toda a assim denominada história mundial nada mais é do que o engendramento do homem mediante o trabalho, enquanto vir a ser [werden] da natureza para o homem” (MÉSZÁROS, 2016, p. 79-80, grifos do autor). A partir desta assertiva, o filósofo húngaro sustentou que o trabalho, enquanto “atividade produtiva é, por conseguinte, *mediadora* na ‘relação sujeito-objeto’ entre o ser humano e a natureza. Uma mediadora que capacita o ser humano para levar um modo de existência *humano*, assegurando que ele não retroceda para a natureza”. (2016, p. 80). Sem essa atividade produtiva, o homem seria um animal identificado com a natureza, sem possibilidade de humanizar-se, de consciência humana, já que para o filósofo húngaro, o trabalho é fundamento primordial para o nascimento da consciência humana.

Segundo Antunes, Mészáros sustentou que é “por meio do trabalho, que o ser humano – que é ‘uma parte da natureza’ – afasta-se de sua condição imediatamente animal e faz da própria natureza uma extensão de seu corpo, tornando-a assim cada vez mais humana, cada vez mais social” (2012, p. 11). Ao tratar do processo de mediação pelo trabalho, do homem com a natureza, Mészáros usou uma expressão de Marx:

[...] “o corpo inorgânico do homem”, que não é simplesmente aquele que está dado por natureza, mas a expressão e incorporação concretas de um estágio historicamente dado e de uma estrutura de atividade produtiva na forma dos seus produtos, que vão de bens materiais a obras de arte (2016, p. 80).

Nesta mesma perspectiva, para o filósofo húngaro “corpo inorgânico” significa “‘natureza aprimorada’ e força produtiva exteriorizada” (2016, p. 80). Já Antunes, ao ler Mészáros define como corpo inorgânico do homem, “muito além de significar *somente* aquilo que é imediatamente dado pela natureza, significa algo inerentemente histórico e material: isto é, a capacidade humana de fazer da ‘natureza inteira o seu corpo *inorgânico*’” (2012, p. 11). Para complementar, se faz necessário indicarmos, que “essa definição de natureza como corpo inorgânico’ do ser humano parte da relação entre ser humano e natureza e não de uma ou outra parte tomadas isoladamente” (ANTUNES, 2012, p. 11-12). O que possibilita poder ao homem de tornar a natureza seu “corpo inorgânico” é o trabalho.

Segundo Mészáros, “as capacidades essenciais do ser humano são capacidades e características especificamente humanas, isto é, aquelas que distinguem o ser humano de outras partes da natureza” (2016, p. 144). Dentro dessa lógica, o trabalho se constitui na essencial do ser humano, ele é “propriedade ativa”, que se revela como “capacidade do homem de *objetivar-se*” (2016, p. 145, grifos do autor). É isso que distingue o ser humano dos animais.

Para o filósofo húngaro, o que se faz presente de forma comum em todas as “capacidades humanas é a socialidade¹⁹. Nem mesmo os nossos cinco sentidos não são simplesmente parte de nossa herança animal. Eles foram humanamente desenvolvidos e refinados como resultado de processos e atividades sociais” (2016, p.145). O trabalho, parte constituinte desta socialidade humana, enquanto “‘atividade produtiva’ [...] é de importância crucial. [...] tanto a causa da complexidade crescente da sociedade humana [...] quanto o meio de afirmar a supremacia do ser humano [...] sobre a natureza” (MÉSZÁROS, 2016, p. 99). Esta supremacia do homem se deve a sua capacidade de trabalho, “elemento ontologicamente fundante do ser *humano* – ou ser *social*” (ANTUNES, 2012, p. 20). Por conseguinte, para Mészáros,

[...] o conceito de atividade (trabalho) é logicamente (e historicamente) *anterior* ao conceito de ser humano. Contudo, é claro que essa prioridade é *relativa*, pois todos os três membros dessa

¹⁹ Segundo Antunes, “socialidade em Mészáros, tem o mesmo sentido da *essência humana* marxiana.” (2012, p. 13). Aqui se entende essência humana não como abstração, mas como conjunto das relações sociais humanas.

relação dialética [ser humano, natureza e trabalho] pertencem à mesma totalidade complexa, e nenhum deles pode ser abstraído sem destruir essa relação específica como tal (2016, p. 117, grifos do autor).

A atividade vital do homem é anterior ao conceito de ser humano, para o filósofo húngaro, pois, “é o elemento constitutivo do ser tornado humano e de sua socialidade” (ANTUNES, 2012, 24-25). Assim, o homem se constitui, enquanto humano e social, pelo processo de trabalho.

Até aqui destacamos o trabalho em seu sentido *ontológico*, “que Mészáros chama de conjunto ou sistema de *mediações primárias* ou *mediações de primeira ordem*²⁰” (ANTUNES, 2012, p. 25). Contudo, o interesse do filósofo húngaro se voltou principalmente para o trabalho alienado, forma essa que prevalece sob as *mediações de segunda ordem*, ou seja, trabalho dividido, “atividade estruturada em termos capitalistas – que [...] é a base de toda a alienação” (MÉSZÁROS, p. 2016, p. 78). Desta forma, para Mészáros, a superação da alienação do trabalho só é efetivada com a extinção sócio histórica das *mediações de segunda ordem*.

Em Mészáros entendemos o trabalho dividido, trabalho alienado, subordinado ao capital como o mesmo identificado por Manacorda em seu polo negativo, ou seja, trabalho como degradação, miséria, imbecilidade, responsável pela desumanização do homem. Corroboramos esta ideia ao constatarmos que para o filósofo húngaro, esse trabalho, é visto como

[...] atividade produtiva na forma dominada pelo isolamento capitalista – quanto os homens produzem ‘como átomos dispersos, ignorantes de sua espécie’ – não pode cumprir adequadamente a função de *mediação* entre ser humano e natureza porque ‘reifica’ o ser humano e suas relações e o reduz ao estado da natureza animal. Em vez de o ser humano ter ‘consciência do seu gênero’, deparamo-nos com um culto à privacidade e uma idealização do indivíduo abstrato (2016, p. 80).

Iniciamos nossa análise em Mészáros, sobre o conceito de trabalho, em seu polo positivo, que é fundamento ontológico para o surgimento da humanidade. Contudo, verificamos no decorrer de sua obra, que o trabalho historicamente determinado, marcado pela divisão do trabalho, de atividade vital realizadora das potencialidades do homem se tornou, como foi compreendido por Manacorda, a perdição do homem e o fundamento de sua alienação. Para Mészáros, a alienação também é resultado da

²⁰ Segundo Antunes, *mediação de primeira ordem* em Mészáros é o trabalho, “mediador da relação entre ser humano e natureza, tanto em seu aspecto estrutural quanto em suas formas históricas, tanto como elemento fundante quanto como processo de continuidade e complexificação, tanto em sua profundidade analítica quanto em suas manifestações práticas” (2012, p. 25).

“divisão do trabalho, a forma capitalista da atividade produtiva enquanto trabalho assalariado” (2016, p. 79. É sobre este conceito que voltamos nossa análise.

Segundo o filósofo húngaro, “na realização concreta da potencialidade do gênio de Marx, sua apreensão do conceito de ‘autoalienação do trabalho’ representou o elemento crucial: o ‘ponto arquimédico’ de sua grande síntese” (2016, p. 76). Isto porque em seu entendimento, a grande ideia sintetizadora de Marx foi a de que a alienação do trabalho é “a causa que está na raiz de todo complexo das alienações” (MÉSZÁROS, 2016, p. 21). Antunes reforça esta ideia, ao enfatizar que o “Ponto de Arquimedes” da elaboração marxiana em Mészáros significa, por um lado, que o trabalho alienado é “o principal alicerce de sustentação do sistema do capital” (2012, p. 33). Por outro lado, significa que “toda possibilidade de emancipação humana deve necessariamente se dirigir, por meio da superação do estado de alienação historicamente posto, ao trabalho como atividade criadora [...], ou seja, deve dirigir-se às *mediações de primeira ordem*” (ANTUNES, 2012, p. 33-34). Somente depois de recuperadas estas mediações, será possível superar o estado de alienação em que vivem os seres humanos.

Para Antunes, o conceito de alienação presente nos *Manuscritos de 1844*, de Marx foi definido a princípio pelo filósofo húngaro, como causa de “tudo aquilo que *historicamente* obstaculiza a relação de mediação direta que se estabelece entre ser humano e natureza, como tudo aquilo que se *interpõe* nesta relação, portanto como que *medeia* uma relação de *mediação direta*” (2012, p. 34). Assim, a base da alienação é

[...] a ‘mediação da mediação’, isto é, uma mediação *historicamente específica da automeiação ontologicamente fundamental* do homem com a natureza. Essa ‘mediação de segunda ordem’ só pode surgir com base na ‘mediação de primeira ordem’ ontologicamente necessária – como a *forma alienada*, específica, desta (MÉSZÁROS, 2016, p. 78).

Além disso, de acordo com Mészáros, as mediações de segunda ordem (propriedade privada, troca, divisão do trabalho) ao se entremeterem entre o homem e sua atividade vital, “o impedem de encontrar satisfação em seu trabalho, no exercício de suas capacidades produtivas (criativas), e na apropriação humana dos produtos de sua atividade” (2016, p.78). Dessa forma, a crítica a alienação em Marx foi elaborada pelo filósofo húngaro com base na reprovação destas mediações, não contra as mediações em geral.

A partir da instituição das *mediações de segunda ordem*, com a atividade produtiva capitalisticamente institucionalizada, segundo Mészáros, “a natureza não pode fazer a sua própria mediação com a natureza, e o ser humano não pode fazer a sua

própria mediação com o ser humano. Pelo contrário, o ser humano é confrontado pela natureza de modo hostil, sob a vigência de uma ‘lei natural’” (2016, p. 82). Essa predomina de forma absoluta por meio do mercado (troca) e seus mecanismos. Em contrapartida, “o ser humano é confrontado pelo ser humano de modo hostil no antagonismo entre *capital* e *trabalho*. A inter-relação original do ser humano com a natureza é transformada entre *trabalho assalariado* e *capital*” (MÉSZÁROS, 2016, p. 82, grifos do autor). Neste processo, a finalidade da atividade do trabalhador individual é a

[...] sua autorreprodução enquanto mero indivíduo em seu ser físico. Assim, os meios se convertem em fins últimos, ao passo que fins humanos são convertidos em meros meios subordinados aos fins reificados desse sistema institucionalizado de mediações de segunda ordem (MÉSZÁROS, 2016, p. 82).

Neste sentido, a atividade vital do homem se converte em “*atividade alienada* quando se desvia da função que lhe é própria, a saber, a de *mediar* humanamente a relação sujeito-objeto entre ser humano e a natureza, e, em vez disso, tende a fazer com que o indivíduo isolado e reificado seja reabsorvido pela ‘natureza’” (MÉSZÁROS, p. 81, grifos do autor). O indivíduo reificado é o indivíduo alienado transformação em objeto. Mézáros explicitou esse processo de reificação do homem e da alienação ao descrever que “a pessoa *viva*, [...] primeiro teve de ser *reificada* – convertida em coisa, em mera peça de propriedade pela duração do contrato -, antes que seu novo proprietário pudesse se assenhorar dela” (2016, p. 39, grifos do autor).

Para o filósofo húngaro, a finalidade do contrato foi substituir as relações feudais fixadas com rigidez, por uma nova forma, “que garantiu o direito do novo senhor a manipular os seres humanos supostamente “livres” como coisas, como objetos sem vontade, uma vez que tenham “escolhido livremente” aceitar o contrato em questão” (2016, p. 39). O que levou a alienar “em conformidade com o desejo dos trabalhadores” o que era de propriedade deles. Deste modo, com uma passagem retirada de Marx, Mézáros enfatizou que

[...] a alienação humana foi levada a cabo por meio da conversão de tudo em objetos alienáveis, vendáveis, sujeitos à servidão da necessidade egoísta e do negócio. O ato de vender constitui a práxis da alienação. Enquanto o homem estiver religiosamente tolhido, só conseguirá reificar sua essência, transformando-a em uma essência fantástica e estranha a ele; do mesmo modo, sob a dominação da necessidade egoísta, ele só conseguirá exercer uma atividade prática, produzir objetos na prática, colocando seus produtos, assim como *sua atividade*, sobre a dominação de uma essência estranha a eles e emprestando-lhes a importância de um ser estranho a eles - *o dinheiro*.

(2016, p. 39).

Em seguida, o filósofo húngaro argumentou que a reificação que apareceu aqui, se estabeleceu com a concordância do homem a uma nova escravidão, que substituiu a forma feudal, e avançou com base em “uma ‘sociedade civil’ caracterizada pelo primado do dinheiro, que abriu as comportas para a ‘servidão da necessidade egoísta’ [...] de caráter universal” (2016, p. 40). Por isso, a alienação que se constitui de forma histórica,

[...] é caracterizada pela extensão universal da “venalidade” (isto é, a transformação de tudo em mercadoria); pela conversão dos seres humanos em “coisas”, de modo que possam se apresentar com mercadorias no mercado (em outras palavras a “reificação” das relações humanas) e pela fragmentação do organismo social em “indivíduos isolados” [...] que buscam seus próprios objetivos limitados, particulares “na servidão da necessidade egoísta”, transformando em virtude o seu egocentrismo no culto que prestam à privacidade (MÉSZÁROS, 2016, p. 40).

A alienação caracterizada nestes termos leva a desumanização dos seres humanos, marcados por Antunes (2012), por um extenso processo de reificação, que transforma humanos e não humanos em coisas a serviço do capital.

Ainda sobre a alienação, Mézáros elencou em sua obra *A teoria da alienação em Marx*, quatro aspectos fundamentais da alienação do homem, que consideramos oportuno reproduzi-los aqui:

[...] a alienação dos seres humanos (1) em relação à natureza; (2) em relação à sua própria atividade produtiva; (3) em relação ao seu ‘ser genérico’, como membros do gênero humano; e (4) uns em relação aos outros. Ele sublinhou com cores fortes que tudo isso não é nenhuma ‘fatalidade da natureza’ – conceito com que de fato se desfigura caracteristicamente os antagonismos estruturais do capital, visando deixá-los como estão -, mas que se trata de uma forma de autoalienação. Em outras palavras, não é obra de uma entidade exterior todo-poderosa, seja natural ou metafísica, mas o resultado de um determinado tipo de desenvolvimento histórico que pode ser positivamente alterado por uma intervenção consciente no processo histórico, visando ‘transcender a autoalienação do trabalho’ (MÉSZÁROS, 2016, p. 14, grifos do autor).

Na introdução de sua obra, Mézáros nos ajudou a compreender as características dos quatro aspectos da alienação. No primeiro, o ser humano está alienado da natureza. Nele, “‘o trabalho alienado’ expressa a relação do trabalhador com o produto de seu trabalho, que é ao mesmo tempo, segundo Marx, sua relação com o mundo sensível exterior, com os objetos da natureza” (2016, p. 20, grifos do autor). No segundo, o homem está alienado de si mesmo (de sua própria atividade). A característica

deste aspecto

[...] é a expressão da relação do trabalho com o ato da produção no interior do processo de trabalho, ou seja, a relação do trabalhador com sua própria atividade enquanto atividade alheia, que não lhe proporciona satisfação em e por si só, mas tão somente mediante o ato de vendê-la a outro. (Isso quer dizer que não é a atividade em si que traz satisfação a ele, mas uma propriedade abstrata dela: sua venalidade sob certas condições). Marx também denomina a primeira característica de ‘estranhamento da coisa’, ao passo que chama a segunda de “autoestranhamento” (2016, p. 20).

No terceiro aspecto, o homem está alienado “do seu ‘ser genérico’ (do seu ser como membro do gênero humano) ” (2016, p. 20). Nesse, “o objeto do trabalho é a objetivação da vida humana genérica, porque o ser humano ‘se duplica não apenas na consciência, intelectualmente, mas também de forma operativa, efetivamente, contemplando-se, por isso, em um mundo criado por ele’” (2016, p. 20, grifos do autor). Após tratar dos três primeiros aspectos da alienação, Mészáros argumentou, que “a terceira característica está implícita nas duas primeiras, sendo expressão delas em termos de relações humanas, e o mesmo vale para a quarta característica” (MÉSZÁROS, 2016, p. 21). Em que “o ser humano está alienado do ser humano (dos demais seres humanos) ” (2016, 20, grifos do autor). Porém, para o filósofo húngaro, enquanto Marx ao elaborar a terceira característica

[...] levou em consideração os efeitos da alienação do trabalho – tanto com “estranhamento da coisa” quanto como “autoestranhamento” – no que se refere à relação entre o humano e o gênero humano em geral (isto é, a alienação da “humanidade” [humanness] no decorrer de sua degradação pelos processos capitalistas), na quarta característica ele considera esses efeitos no tocante à relação do ser humano com outros seres humanos (MÉSZÁROS, 2016, p. 21, grifos do autor).

Na continuação, de sua exposição sobre o quarto aspecto da alienação, Mészáros apresentou a formulação de Marx, da seguinte forma:

Uma consequência imediata disto, de o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico é o estranhamento do homem pelo próprio homem. Quando o homem está frente a si mesmo, defronta-se com ele o outro homem. O que vale para a relação do homem com o seu trabalho, com o produto do seu trabalho e consigo mesmo, vale também para a relação do homem com outro homem, bem como com o trabalho e com o objeto do trabalho de outro homem. Em geral, a questão de que o homem está estranhado da sua natureza genérica quer dizer que um homem está estranhado do outro, assim como cada um deles está estranhado da essência humana (2016, p. 21, grifos do autor).

Na sequência, ao comentar a passagem, Mészáros apontou que “o conceito de

alienação em Marx abrange as manifestações de ‘estranhamento do homem da natureza e de si mesmo’, por um lado, e as expressões desse processo na relação ser humano-gênero humano e ser humano e ser humano, por outro” (2016, 21, grifos do autor). Com essas palavras, o pensador húngaro finalizou suas colocações, sobre os quatro aspectos da alienação identificados na obra clássica de Marx. Aspectos esses que compõem a “complexidade do conceito-chave: alienação” (MÉSZÁROS, 2016, p. 20, grifos do autor). Sendo a complexidade deste conceito, Mézáros afirma que foi uma das principais dificuldades na análise dos Manuscritos de 1844.

Na análise dos conceitos observamos que os autores usam como referência principal os Manuscritos econômico-filosóficos de Marx. A partir de suas interpretações desta obra identificamos pontos comuns, como a análise da manifestação alienada da atividade vital do homem, que se revela no sistema de produção capitalista na forma de trabalho assalariado, em ambos os pensadores. Como também os dois visualizam o fim da alienação com a destruição deste tipo de trabalho. A diferença entre os dois pensadores encontra-se principalmente na terminologia usada, pois, para Mézáros a única maneira de acabarmos com o trabalho alienado é a destruição radical das mediações capitalistas de segunda ordem. Este último termo, por exemplo, recorrente em Mézáros não aparece nas obras de Manacorda. Mas a finalidade última dos dois pensadores é a destruição do trabalho alienado na sociedade capitalista. A superação deste tipo de trabalho visa a emancipação do homem para os autores, com a construção de outra sociedade, que Mézáros denomina para além do capital, sendo que a educação possui papel fundamental neste processo.

Na transição do capitalismo para o socialismo, a luta de classes é parte constituinte da teoria e da prática marxiana, por isso, é imprescindível para nossa análise tratarmos sobre as classes sociais, nos autores estudados.

2.3 Classes sociais em Manacorda

Em ambos os autores, não identificamos uma formulação específica sobre o conceito de classes sociais, no entanto, identificamos passagens em seus textos, que trataram de forma indireta. Neste sentido, consideramos oportuno, retomarmos o conceito de classes sociais em Marx, que é o ponto de referência dos autores estudados.

Sobre o conceito de classes sociais, na carta de 05 de março de 1852, endereçada a Joseph weydemeyer, Marx enfatizou:

[...] não me cabe o mérito de ter descoberto nem a *existência das classes na sociedade moderna* nem a *luta travada entre estas*.

Historiadores burgueses já haviam, muito antes de mim, apresentado o *desenvolvimento histórico dessa luta de classes* e os economistas burgueses, a *anatomia econômica das classes*.

O que fiz de novo foi :

1. demonstrar que a *existência das classes* está vinculada meramente a *determinadas fases históricas de desenvolvimento da produção* ;
2. que a luta de classes conduz necessariamente à *Ditadura do Proletariado* ;
3. que essa *Ditadura* mesma constitui apenas a transição rumo à *abolição de todas as classes* e a uma *sociedade sem classes*. (...) (2007, carta, grifos do autor).

Nesta passagem, Marx informou que não foi ele o responsável por descobrir as classes sociais, mas reconheceu que foi responsável em comprovar que as classes sociais são produtos de determinados períodos históricos, vinculadas ao desenvolvimento do sistema de produção.

Em outra passagem do *Capital*, Marx tratou do conceito de classes sociais no sistema capitalismo de produção, quando ressaltou que:

Os proprietários de simples força de trabalho, os proprietários de capital e os proprietários de terras, cujas respectivas fontes de receitas são o salário, o lucro e a renda do solo, ou seja, os operários assalariados, os capitalistas e os latifundiários, formam as três grandes classes da sociedade moderna, baseada no regime capitalista de produção (MARX, 1980, p. 99).

Com este trecho, Marx havia iniciado sua abordagem sobre as classes sociais na obra *O capital*, mas não terminou sua formulação. Entretanto, entendemos que definiu, de forma sucinta, a divisão da sociedade em classes. Destacamos das três classes propostas, a classe dos operários assalariados e a dos capitalistas. No Manifesto, Marx e Engels abordaram sobre elas, da seguinte forma:

[...] toda a história da humanidade tem sido a história da luta de classes, conflitos entre explorados e exploradores, entre as classes dominadas e as dominantes; que a história dessas lutas de classes se constitui de uma série de etapas, atingindo hoje um ponto em que a classe oprimida e explorada – o proletariado – não pode mais libertar-se da classe que a explora e oprime – a burguesia – sem que, ao mesmo tempo, liberte, de uma vez por todas, toda a sociedade da exploração, da opressão, do sistema de classes e da luta entre elas (2003, p. 13-14).

Nesta passagem, os pensadores sustentaram que a história foi marcada pela existência das classes sociais e da luta de classes, sendo que no sistema de produção capitalista o antagonismo de classes se revelou entre o proletariado e a burguesia. Neste sistema a classe proletária é explorada e oprimida. Para libertar-se da opressão, ela deve destruir a classe da burguesia e destruir a si mesma.

Depois de tratarmos do conceito de classes sociais em Marx, verificamos como este conceito apareceu nas obras de Manacorda e de Mészáros. Tomamos como base para a análise do conceito no primeiro autor, sua obra *Marx e a pedagogia moderna*. Nela, ao tratar da divisão social do trabalho, na sociedade capitalista, destacou que “o trabalho subsume os indivíduos sob uma determinada classe social, predestina-os, desse modo, de indivíduos a membros de uma classe: uma condição que apenas poderá ser eliminada pela superação da propriedade privada e do próprio trabalho” (MANACORDA, 2007, p. 59). Para Manacorda, a divisão do trabalho presente na sociedade capitalista transformou os trabalhadores em classe operária, tendo como seu oposto a classe dos capitalistas, donos da propriedade privada.

Em outra passagem, Manacorda nos trouxe mais elementos sobre as classes sociais quando ressaltou que “a divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes” (2007, p. 77). Em seguida resumiu, “capitalistas e trabalhadores são, uns e outros, subsumidos pela classe, membros de uma classe e não-indivíduos” (2007, p. 80). Apareceu novamente em seu texto, que a divisão do trabalho levou a divisão da sociedade em classes opostas, ou seja, capitalistas de um lado e trabalhadores do outro.

Para finalizar, retiramos um trecho do capítulo da obra *Marx e a pedagogia moderna*, no qual Manacorda abordou sobre a *Escola e a não-escola na história*. No início do texto, anunciou: “Partimos do princípio de que, na sociedade dividida em classes, isto é, na sociedade em que o trabalho está dividido e em que essa divisão se apresenta, essencialmente, como divisão entre trabalho manual e trabalho mental” (2007, p. 119). Ele reconheceu a existência das classes sociais, todavia Manacorda não fez uma elaboração detalhada do que compreendia por classes sociais. O que nos levou a supor, que ele, como leitor de Marx havia se apropriado do seu conceito de classes sociais e não considerou necessário reformulá-lo. Já para o outro autor analisamos a seguir como ele elaborou este conceito.

2.4 Classes sociais em Mészáros

Em suas obras selecionadas para nosso estudo, não encontramos uma formulação sobre classes sociais, por isso, recorreremos a sua obra *Para além do capital*, publicada em 1995, editada no Brasil em 2002 pela Boitempo. A versão que utilizamos foi editada em 2011. Quando o autor tratou nesta obra dos meios utilizados pelo sistema do capital, para manter o controle e o funcionamento, informou que este sistema “deve ter sua estrutura de comando historicamente singular e adequada para suas importantes funções” (2011, p. 99). Em consequência disso, “no interesse da realização dos

objetivos metabólicos fundamentais dotados, a sociedade toda deve se sujeitar – em todas as suas funções produtivas e distributivas – às exigências mais íntimas do modo de controle do capital” (MÉSZÁROS, 2011, p. 99). Um dos principais aspectos, segundo Mézáros, do “processo de sujeição assume a da divisão da sociedade em *classes sociais* abrangentes, mas irreconciliavelmente opostas entre si em bases objetivas” (2011, p. 99). Nesta primeira busca sobre o conceito de classes sociais, identificamos que o autor ressaltou que um dos aspectos, da sujeição dos indivíduos ao sistema de capital foi a divisão da sociedade em classes sociais, como características destas ele indicou que elas são antagônicas, opostas e não se reconciliam.

Sobre a característica das classes serem antinômicas, em outra passagem, Mézáros ressaltou que “a divisão das pessoas em grupos e classes antagônicos não é um malfeito de minorias ‘tribalistas’ nacionais, mas a condição necessária para a manutenção do controle da reprodução sociometabólica sob o sistema do capital” (2011, p. 99). O antagonismo das classes sociais foi identificado pelo autor como necessário, para manter a sujeição ativa dos indivíduos sob o sistema do capital.

A elaboração mais consistente de Mézáros, sobre as classes sociais, encontramos no capítulo 23, da obra *Para além do capital*, quanto tratou sobre *A base estrutural das determinações de classe*. Nele, o autor sustentou

[...] *que a classe como tal é o agente de emancipação necessário, mas também inerentemente problemático. Isto ocorre por duas razões principais:*

1. Por mais amplas que sejam suas bases a classe é, por definição, uma força social exclusiva, pois não pode abarcar outros indivíduos além de seus próprios membros.
2. *O relacionamento entre os indivíduos e sua classe é em si mesmo sujeito a fortes restrições críticas, pois sua articulação prática necessariamente suscita a questão da representação, da hierarquia e da dominação* (2011, p. 1034-1035, grifos do autor).

Nesta passagem, Mézáros apresentou elementos que definem seu conceito de classe social, como agente de emancipação necessário e problemático ao mesmo tempo, por duas razões: a primeira, mesmo que as bases da classe social sejam amplas, como força social, exclui membros que não sejam de sua própria classe; a segunda, a relação entre a classe e os indivíduos que pertencem a ela comporta fortes contenções críticas, ao suscitar questões relacionadas a representação, a hierarquia e a dominação.

Na visão de Mézáros a classe deve ser criticamente avaliada, pois,

[...] *necessariamente subordina a si mesma todos os seus componentes individuais*. Em consequência disso, os indivíduos só podem definir sua própria posição na sociedade partindo de certos pressupostos que

lhes são inevitavelmente impostos pelo simples fato de pertencerem a uma classe social em luta (2011, p. 1035, grifos do autor).

Segundo o filósofo húngaro, Marx foi firme em relação a isto, ao vincular “a questão da emancipação à necessidade de superar também a dominação dos indivíduos por sua própria classe, juntamente com sua libertação das restrições paralisadoras da divisão social do trabalho” (2011, p. 1035), que se estabeleceu na história, tendo a classe como estrutura de articulação necessária. Para Mészáros, em *A ideologia alemã*, Marx enfatizou que a classe social assumiu

[...] uma existência independente em contraposição aos indivíduos, de forma que estes últimos encontram suas condições de vida predeterminadas e têm sua posição na vida e seu desenvolvimento pessoal condicionados por sua classe, tornando-se assim subordinados a ela. É o mesmo fenômeno da sujeição de indivíduos isolados à divisão do trabalho e só pode ser eliminado pela abolição da propriedade privada e do próprio trabalho (2011, p. 1035).

Em vista disso, de forma contraditória, a classe é “tanto o veículo necessário quanto o *agente ativo* da tarefa histórica da emancipação socialista e, ao mesmo tempo, *também um obstáculo fundamental* à sua realização” (MÉSZÁROS, 2011, p. 1036, grifos do autor). As classes sociais, segundo Mészáros, em suas formas “modernas não são, de maneira alguma, entidades homogêneas” (2011, p. 1036). Sequer “o processo de desenvolvimento industrial global – com suas interdeterminações complexas e múltiplas divisões de interesse – jamais poderia transformá-la em forças sociais homogêneas” (MÉSZÁROS, 2011, p. 1036). Entretanto, as circunstâncias “da luta pela hegemonia suscitam a questão da unidade, particularmente em ocasiões de confronto agudo: trata-se de uma exigência muito mais fácil de ser postulada do que alcançada na prática, no que diz respeito à classe subordinada” (MÉSZÁROS, 2011, p. 1036).

Referente à questão da unidade, segundo Mészáros, não existe equivalência entre as classes sociais “fundamentais que lutam pela hegemonia na sociedade capitalista. A classe dominante tem de defender interesses reais, muito grandes e evidentes por si mesmos, que agem como uma força de unificação poderosa entre suas várias camadas” (2011, p. 1037). Em contraposição,

[...] a estratificação interna das classes subordinadas tende a intensificar a contradição entre os interesses imediatos e os de longo prazo, definindo estes últimos como meramente potenciais (previstos, hipotéticos etc.), cujas condições de realização necessariamente escapam da situação imediata. Surge daí a necessidade de uma atitude inerentemente crítica em relação à exigência de unidade na classe subordinada, implicando a articulação prática de modos e meios de ação para mobilizar e coordenar positivamente as diversas forças de

suas numerosas camadas, sem superpor a elas uma estrutura burocrática de “unificação” vinda de cima, que tende a derrubar seu propósito original (MÉSZÁROS, 2011, p. 1037).

A não equivalência entre as classes sociais está relacionada, as condições da classe dominante para manter a hegemonia, seus interesses evidentes e grandes se convertem de forma coerente, em força de unificação desta classe, para manter o poder sobre a classe dominada. Enquanto o desafio desta última é conciliar seus interesses imediatos (a luta pela sobrevivência) com os de longo prazo (superação do sistema do capital), em um processo de unificação, que não seja imposto de cima e que mantenha o foco na transição. Em sua análise sobre as classes sociais, Mézáros identificou que “a dominação e a repressão que acompanham a hierarquia imposta – constitui uma determinação *estrutural* fundamental da existência da classe como tal” (2011, p. 1038). Independente dos sujeitos comprometidos com a dominação de classe, ou da fase histórica.

Isto significa que a questão da dominação e da subordinação de classe não surge simplesmente com respeito ao relacionamento entre as duas classes (isto é, afetando a multiplicidade de indivíduos que constituem os lados opostos das referidas relações antagônicas de classe), mas, mais significativamente, em virtude da posição objetiva das principais classes da sociedade na estrutura de produção historicamente estabelecida (MÉSZÁROS, 2011, p. 1038).

De outra maneira, “*as classes são dominadas não apenas pelas pessoas da outra classe, mas também pelos imperativos estruturais objetivos do sistema de produção e da divisão do trabalho historicamente dados*” (MÉSZÁROS, 2011, p. 1038, grifos do autor). Por isso, segundo Mézáros, para a classe trabalhadora, que busca a superação da sociedade de classes, “uma solução realista é inconcebível sem uma recomposição radical de toda a estrutura social, com todas as suas determinações materiais e manifestações institucionais vitais” (2011, p. 2011, p. 1041). Caso contrário, corre-se o risco do retorno da dominação de uma classe sobre a outra.

Após tratarmos do conceito de classes sociais, no próximo tópico finalizamos nossa análise das categorias, com o conceito de revolução.

2.5 Revolução em Manacorda e Mézáros

Iniciamos com uma breve referência sobre o conceito de revolução em Marx, em seguida passamos a análise desta categoria nos dois autores estudados. Para eles esta categoria é central, principalmente pela necessidade de transformação social estrutural em todas as esferas da vida humana, que altere a subordinação do trabalho ao capital,

presente no capitalismo, sua forma mais desenvolvida. Entendemos que esta forma comum de pensar possui como origem os escritos de Marx, principalmente em sua obra *Contribuição à Crítica da Economia Política*, que abordou com originalidade o processo de transformação social estrutural. Conforme indicou Marx:

Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura (MARX, 2008, p. 47).

Neste escrito, Marx revelou o processo de transformação e revolução social. Fundamentados nos argumentos deste pensador, constatamos que Manacorda e Mészáros convergem na busca da superação da sociedade de classes. Em entrevista Manacorda afirmou

Que não se deve mais fazer revoluções. Mas, também, que se deve fazer revoluções todos os dias, porque haverá sempre necessidade delas. Parece contraditório, mas é assim. Com efeito, se acabaram mal, significa que as coisas permaneceram num ponto ruim de sua história. Então será sempre necessário fazê-las. [...] Revolução significa mudança total dos sistemas sociais” (2007, DVD, min. 08:32).

Quanto ao significado de não se fazer mais revoluções, contudo, deve-se fazê-las todos os dias, Manacorda explicou

[...] que não podemos mais pensar a revolução como uma rebelião armada de rua, digamos. Veja: Marx, no Prefácio à História das lutas de classe na França de 1848 a 1850, concluía que naquelas lutas o Partido da Insurreição havia evoluído, amadurecido, em partido da revolução, ou seja, a revolução não podia ser o golpe tipo Blanqui e Mazzini, mas devia ser um movimento amplo, de povo, no qual o momento de uma ruptura armada se torna secundário (2009, p. 20-21).

A partir destas passagens, interpretamos que a revolução para Manacorda, deve ser um movimento amplo do povo, que abarque a alteração total do modo de produção capitalista e liberte a classe trabalhadora da dominação dos capitalistas.

A concepção de revolução em Mészáros (2008) se revela ao propor que as mudanças na sociedade capitalista não podem ser pontuais, mas devem ser estruturais e modificar todo o sistema de metabolismo social do capital. Neste sentido, identificamos convergência entre os pensadores sobre a necessidade de superação da sociedade de

classes, para a emancipação humana.

Para tratarmos do conceito de revolução em Manacorda tomamos com referência sua obra *Karl Marx e a liberdade*, publicada em 2012. Nela, o pensador italiano, identificou em Marx revolução como aquela, “que põe de ponta-cabeça ou subverte o Estado²¹ existente”. A revolução, “como reviravolta da situação existente” (2012, p. 60). Esta concepção de revolução, Manacorda buscou em Marx, em sua “Tese III sobre Feuerbach: A coincidência entre a mudança das circunstâncias e da atividade humana, ou seja, a automudança, somente pode ser racionalmente entendida e explicada como *práxis revolucionária (relotionäre Práxis)*” (2012, p. 60). Manacorda fez uma crítica pela tradução equivocada desta passagem de Marx, da *práxis revolucionária* como “revirar-se da *práxis*”, por pensadores como Gentile e Mondolfo, entre outros. Segundo ele, “Marx, na Tese 3ª, estava falando inequivocamente de ‘*relotionäre Práxis*’, ‘*Práxis revolucionária*’”. (2012, p. 60). De acordo com Manacorda, isso significa em Marx “um ato revolucionário que subverte o sistema existente: a ‘subversão’ prática (*praktischer Umsturz*) que aparece na ‘Ideologia alemã’, em 1847” (2012, p. 61).

Na interpretação de Manacorda, os possíveis agentes desta revolução são os proletários, “cabendo-lhes a tarefa histórica de libertar a sociedade toda ao libertarem-se a si mesmos” (2012, p. 60). Para fundamentar sua ideia, buscou uma passagem de Marx, em sua *Crítica do direito público de Hegel*, na qual assegurou:

Para a revolução de um povo e a emancipação de uma classe particular da sociedade civil coincidam e, para que uma camada social valha como camada da sociedade inteira, é necessário que todos os defeitos da sociedade inteira estejam concentrados numa classe única, que uma camada determinada seja a do escândalo universal. Assim, que a libertação desta esfera social apareça como a auto-libertação da sociedade toda. (MANACORDA, 2012, p. 60).

De acordo com o educador italiano, Marx indicou aqui, “dialeticamente, que a revolução nascerá do interior da maior contradição da sociedade” (2012, p. 60). Esta contradição se revela entre a classe burguesa e o proletariado na sociedade capitalista.

Ainda sobre a revolução e o papel do proletariado, Manacorda observou que Marx em *O Manifesto* “afirmou que as revoluções são a locomotiva da história [...], fala do momento em que explode a revolução aberta, com a derrubada violenta da burguesia, quando o proletariado estabelece seu poder”. (2012, p. 62). Ainda na mesma obra *O Manifesto*, Manacorda revelou que “Marx anuncia que o proletariado lançará mão de sua supremacia política para concentrar todos os instrumentos de produção nas mãos do

²¹Sobre o conceito de Estado em Manacorda será abordado no próximo capítulo.

Estado, por meio de intervenções despóticas e que a revolução comunista elevará o proletariado como classe dominante” (2012, p. 63). Somente assim, na interpretação de Manacorda, o proletariado conquista a democracia, “com a derrubada de todas as ordens sociais existentes”. (2012, p. 63). Com isso, a luta de classes deixaria de existir.

Quanto aos protagonistas da revolução, na leitura de Marx e Manacorda,

[...] será uma classe social de nova formação, os proletários assalariados da fábrica, originada na longa gestação do prevalecer da oficina artesanal sobre o domínio da fábrica mecânica. Ao passo que as classes marginalizadas ou excluídas das novas condições de desenvolvimento da sociedade, como a pequena burguesia artesanal ou mercantil e o subproletariado, residuais de condições sociais superadas, tendem a se afirmarem enquanto tais, fazendo girar ao contrário a roda da história, apenas o proletariado de fábrica posto no coração moderno da sociedade capitalista como seu antagonista direto pode fazê-la progredir, negando-se a si mesmo como classe oprimida, para criar uma sociedade sem classes. Mas, por essa razão mesmo, a vitória do proletariado significará o fim do poder de uma classe sobre as outras, isto é, o fim do Estado (2012, p. 64).

Nesta passagem, ao seguir os passos de Marx, o educador italiano apresentou como protagonista da revolução a classe dos trabalhadores assalariados, somente a classe antagonista da burguesia, colocada no centro da sociedade capitalista moderna poderá girar a roda da história, ao negar a si mesma como classe explorada, destruir a sociedade de classes e libertar os oprimidos da dominação.

Outro aspecto relevante em relação à revolução na interpretação de Manacorda, é que “além das lutas sociais contra os patrões capitalistas, deve-se conduzir também uma luta política para a conquista do poder estatal” (2012, p. 65). A classe operária, segundo o educador italiano, encontrou dificuldade de aceitar a luta política, o que levou a crítica de Marx a esta postura. O motivo da não aceitação da luta política estava relacionada a “grande quantidade de socialistas pequeno-burgueses e anarquistas” (2012, p. 66), que sustentavam a luta apenas no campo social, “contra os capitalistas e não contra os governos” (2012, p. 66). Ao contrário desta perspectiva, Marx “indicava exatamente o duplo terreno da luta, econômico-social e político” (MANACORDA, 2012, p. 66). Para enfatizar a importância da luta política, o educador italiano retomou uma declaração de Marx, conforme segue:

[...] conquistar o poder político é, portanto, o grande compromisso da classe operária [...]. Em sua luta contra o poder unificado das classes proprietárias o proletariado só pode agir como classe se formar um partido político autônomo, necessário para assegurar a vitória da revolução social e atingir seu objetivo final: a supressão das classes. A conquista do poder político tornou-se o grande dever do proletariado

(MANACORDA, 2012, p. 66).

Com esta passagem, Manacorda reitera a necessidade da revolução pelo proletariado, para a conquista do poder político. Para tanto, o educador italiano, analisou quais os caminhos devem seguir a revolução da classe proletária para a conquista do poder, se de forma pacífica ou pelo uso da violência. Amparado em Marx, esclareceu:

Não afirmamos que os caminhos para atingir nosso objetivo sejam os mesmos em todos os lugares. Sabemos que devemos considerar as instituições, os costumes e as tradições dos diversos países e não negamos que existam países como os Estados Unidos, a Inglaterra e, se eu conhecesse melhor suas instituições, acrescentaria a Holanda, onde, para conseguirem o poder, os operários podem atingir seu objetivo por via pacífica. [...] devemos também reconhecer que, na maioria dos países do continente, a alavanca de nossas revoluções deve ser a violência (*Gewolt*): violência é aquilo a que, num determinado dia, deve-se recorrer para que se conquiste o domínio do trabalho (MANACORDA, 2012, p. 68-69).

Na avaliação de Manacorda, Marx deixou claro que “para a tomada de poder, existem as duas possibilidades segundo as várias condições criadas pela história” (2012, p. 69). Dessa maneira, existem casos em que a revolução da classe dos proletários deve fazer uso da violência para a tomada do poder, em outros casos os trabalhadores podem chegar ao poder político de forma pacífica. Mas não basta tomar o poder, “para o sucesso da revolução é necessário que não sejam deixadas a sós como aconteceu com a Comuna de Paris em 1871” (MANACORDA, 2012, p. 69). No seu modo de ver, após esta revolução, Marx alertou os trabalhadores: “Cidadãos, façamos uma reflexão sobre este princípio fundamental da internacional: a solidariedade. A reviravolta (*Umwendung*) deve ser solidária” (MANACORDA, 2012, p. 69). Manacorda alega que esta passagem de Marx releva “uma previsão da problemática da revolução num só país ou no mundo que, sessenta anos mais tarde, desunirá duramente a liderança soviética” (2012, p. 69). A revolução em um só país pode levar ao fracasso na implantação do socialismo, por isso, o movimento revolucionário deva abarcar a totalidade dos países, deve ser um movimento internacional solidário.

Após a análise sobre o conceito de revolução em Manacorda, analisamos agora como este conceito foi abordado por Mészáros. Para isso, recorreremos a sua obra *O desafio e o fardo do tempo histórico*²² (2007), na qual tratou em um subitem do capítulo

²² Não analisamos esta obra de Mészáros no capítulo anterior, pois, as partes que abordam sobre educação são as mesmas das encontrados na obra *Educação para além do capital*. Contudo, como utilizamos a mesma para tratar sobre o conceito de revolução em Mészáros, realizamos uma síntese dela. Foi publicada originalmente no Brasil em 2007, pela Boitempo. Segundo Foster (2007), neste trabalho Mészáros não teve a intenção de tomar a vez de sua obra monumental *Para além do capital* (1995), na

três o tema *Revolução política e social*. Neste texto o filósofo húngaro, defendeu que

O conceito de revolução mantém sua importância e validade se o definirmos como uma contínua e profunda transformação revolucionária de todas as facetas de nossa vida social. Não se deve conceber o conceito de revolução como ‘um único grande impulso que estabelece tudo de uma vez por todas’ e alimentar a ilusão de que depois de cortar umas cabeças você venceu. Pois o uso que Marx fazia do conceito de revolução - claramente expresso em muitos contextos - era de ‘revolução social’. Ele dizia que a grande diferença entre as revoluções passadas e uma ‘revolução social’ socialista é que as revoluções do passado eram essencialmente políticas em seu caráter, o que significava mudar o pessoal que governava a sociedade enquanto deixava a esmagadora maioria das pessoas em sua posição de subordinação estrutural. É também nesse contexto que se deve considerar a questão das ‘personificações do capital’. Cortar um número maior ou menor de cabeças podemos fazer com relativa

crítica ao capital. Ao contrário, as obras se complementam e se justapõem de diversas formas. A obra mais recente necessita ser lida como extenso preâmbulo ou longa conclusão da publicação de 1995. “Mas é muito mais que apenas isso. Se a ênfase de *Para além do capital* recaí sobre a crise estrutural global do capital e o caminho necessário de transição socialista, *O desafio e o fardo do tempo histórico* enfoca o próprio tempo histórico. Aborda as formas necessárias de temporalidade e o caráter radicalmente ilimitado da história” (FOSTER, 2007, p. 16). Nela o filósofo húngaro buscou aprofundar a análise, na perspectiva do tempo histórico. Sobre esse tempo o pensador assevera que: “indivíduo nenhum e nenhuma forma concebível de sociedade hoje ou no futuro podem evitar as determinações objetivas e o correspondente fardo do tempo histórico, bem como a responsabilidade que necessariamente emerge de ambos. Em termos gerais, talvez a maior acusação contra nossa ordem social dada é que ela degrada o fardo inescapável do tempo histórico significativo – o tempo de vida tanto dos indivíduos como da humanidade – à tirania do imperativo do tempo reificado do capital, sem levar em conta as consequências. O modo historicamente único de reprodução sociometabólica do capital degrada o tempo porque a determinação objetiva mais fundamental de sua forma própria de intercâmbio humano é a condução irreprimível à contínua auto-expansão, definida pelas características intrínsecas a esse modo de intercâmbio societário como a necessária *expansão do capital*, alcançada na sociedade de troca apenas por meio da exploração do tempo de trabalho. O capital, portanto, deve tornar-se cego com relação a todas as dimensões do tempo diversas da dimensão relativa ao trabalho excedente explorado ao máximo e o correspondente tempo de trabalho” (MÉSZÁROS, 2007, p. 33). Por isso, em sua obra aponta para o socialismo revolucionário/igualitário como modo alternativo a lógica do tempo do capital, contudo, a nova perspectiva para se efetivar “requer a contabilidade do tempo totalmente diferente. O desenvolvimento sustentável fundado na ‘economia racional’ é impossível fora de uma sociedade de igualdade substantiva. É necessário um sistema em que os ‘produtores associados’ se tornem o sujeito e o objeto da sociedade” (FOSTER, 2007, p. 17). Eles devem ser guiados pela igualdade, princípio fundamental defendido pelo grande revolucionário Bolívar. Segundo esta linha de pensamento, no decorrer da obra, nos deparamos com o último capítulo da obra *O desafio e o fardo do tempo histórico* (2007), o qual Mézáros chegou “a seguinte conclusão: somente uma perspectiva internacional de transformação revolucionária perseguida com consistência pode ser historicamente sustentada. [...] O desafio e o fardo do nosso tempo histórico é fazer prevalecer a reciprocidade dialética do internacionalismo socialista. A casa em que todos nós vivemos não pode ser demolida, mas precisa de uma reestruturação verdadeiramente radical. As exigências da transformação revolucionária são profundamente interconectadas no mundo inteiro. Somente sobre essa base a globalização poderá funcionar para o benefício na humanidade. Sem adotar uma perspectiva socialista internacional viável, o movimento do trabalho não pode recobrar suas forças” (2007, p. 379). Caso o movimento socialista internacional do trabalho retome suas forças e tenha êxito na alteração da lógica do capital, alcançara o objetivo da “contabilidade do tempo radicalmente alterada, voltada para o desenvolvimento humano qualitativo que transcende a disjunção atual entre necessidade e produtividade. [...] Eis o que representa o desafio e o fardo do tempo histórico – o surgimento de uma nova força material conforme a teoria se apodera das massas” (FOSTER, 2007, p. 18). A obra de Mézáros instiga o leitor da necessidade de um movimento revolucionário internacional, que altere a contabilidade destrutiva do tempo histórico sob o domínio do capital, rumo ao socialismo sustentável.

facilidade, se engajados no ‘grande impulso’ para subverter alguma coisa; e tudo isso geralmente acontece na esfera política. É nesse sentido que o conceito de revolução foi definido, mesmo em tempos recentes (2007, p. 78).

De acordo com Mészáros, a experiência desta estratégia revolucionária de viés político não funcionou na história, por isso, ela é insuficiente. Assim, indicou a necessidade de retorno a Marx, sobre sua visão de “revolução social”. Ao realizar este retorno, enfatizou que o

[...] conceito da revolução social não foi originalmente uma ideia própria de Marx. É um conceito que surgiu há muito tempo com Babeuf e seu movimento, durante o turbulento período posterior à Revolução Francesa de 1789. Babeuf foi executado naquele momento, acusado, junto com seu grupo, de ‘conspiração’, porque, na realidade, ele estava exigindo ‘uma sociedade de iguais’. O mesmo conceito reapareceu nos anos 1830 e durante as revoluções de 1848. Naqueles tempos de sublevação revolucionária, a ideia de ‘revolução social’ estava no primeiro plano das forças mais progressistas e Marx muito corretamente a abraçou (MÉSZÁROS, 2007, p. 78).

Ao buscar os fundamentos em Marx sobre revolução social, Mészáros compreendeu que a revolução deve ser política e social, para ele a primeira é relativamente facial e já ocorreu em alguns momentos na história, quanto a segunda requer uma revolução socialista, com transformação estrutural radical, para além do capital. Neste sentido, o filósofo húngaro, argumentou:

[...] a mudança não pode se restringir ao pessoal governante e, por conseguinte, a revolução deve ser social no sentido verdadeiro e oniabrangente. Isso significa que a transformação e o novo modo de controlar o metabolismo social devem penetrar cada segmento da sociedade. É nesse sentido que o conceito de revolução permanece válido; com efeito, à luz de nossa experiência histórica, mais válido do que nunca. (2007, p. 78).

Para o autor, a revolução em nosso tempo histórico, justifica-se pela necessidade de se erradicar o sistema vigente, como também implantar outra forma de organização social. “A erradicação é tanto uma parte desse processo quanto aquilo que se põe no lugar do que foi erradicado. Marx diz [...] que o significado de ‘radical’ é ‘tomar as coisas pela raiz’. Esse é o significado literal de ser radical e ele mantém sua validade na ‘revolução social’” (MÉSZÁROS, 2007, p. 78). É importante destacar que não é suficiente erradicar, é necessário implantar outra forma de existência. Para o filósofo húngaro “é preciso colocar no lugar do que foi eliminado algo capaz de criar raízes profundas” (2007, p. 78). Caso contrário, corre-se o risco do retorno do domínio do capital.

Nessa lógica, para Mészáros, Marx ao abordar o sistema social do capital, usou a expressão “um sistema orgânico” e é sobre este que vivemos, em que “cada uma de suas partes sustenta e reforça as demais. É esse tipo de *sustentação recíproca* das partes que torna o problema da transformação revolucionária muito complicada e difícil” (MÉSZÁROS, 2007, p. 79, grifos do autor). Por isso, o filósofo húngaro salientou que,

Se quisermos substituir o sistema orgânico do capital, teremos de colocar em seu lugar *outro sistema orgânico*, cujas partes sustentem o todo porque sustentam-se também umas às outras reciprocamente. É assim que o novo sistema se faz viável, capaz de se manter firme, crescente e movendo-se com êxito na direção que assegura a gratificação de cada membro da sociedade (2007, p. 79, grifos do autor).

Assim, a revolução social só terá êxito se levar em conta estes pressupostos, pois, como foi pontuado pelo pensador, “a revolução não pode ser simplesmente uma questão de ‘derrubada’. Tudo o que é passível de se derrubar só o pode ser em um aspecto muito parcial da ‘revolução social’” (MÉSZÁROS, 2007, p. 79). No entendimento de Mészáros, “as variedades historicamente conhecidas do *capitalismo* podem ser derrubadas - em alguns contextos limitados isso já aconteceu - mas o próprio *capital* não pode ser ‘derrubado’. Tem de ser erradicado”. (2007, p. 79, grifos do autor). Para o filósofo húngaro, o mesmo pode-se dizer em relação ao *Estado capitalista*, ele “pode ser derrubado. Entretanto, uma vez derrubado o Estado capitalista, o problema em si não foi eliminado, porque o *Estado, como tal* não pode ser derrubado. Eis porque Marx fala de ‘fenecimento do Estado’” (2007, p. 79), que só é possível se ao mesmo tempo ocorrer o fenecimento da capital e a transcendência da autoalienação do trabalho.

Além disso, o maior desafio da revolução para o processo de transformação social radical, segundo Mészáros, “é que o *trabalho como tal* não pode ser ‘derrubado’. Como derrubar o trabalho, uma vez que ele é - ao lado do capital e do Estado - um dos três pilares de sustentação do sistema do capital? Pois o trabalho é a base de reprodução da sociedade” (2007, p. 79, grifos do autor). Conforme já apontamos ao tratarmos do conceito de trabalho, esse é central nas formulações de Mészáros, ele é pilar fundamental na sustentação do capital. Ainda sobre o trabalho, Mészáros indicou que:

Existiram todos os tipos de fantasia, especialmente nas últimas décadas, de que a “revolução da informação” acabaria definitivamente com o trabalho e viveríamos felizes para sempre na ‘sociedade pós-industrial’. A ideia de o trabalho se tornar divertimento tem uma linhagem respeitável e remonta a Schiller. No entanto, suas recentes renovações apologéticas do capital constituem uma completa absurdidade. Pode-se abolir por decreto o *trabalho assalariado*. Mas isso está muito longe de resolver o problema da emancipação do

trabalho, que só é concebível como a *autoemancipação* dos “produtores associados” (2007, p. 79, grifos do autor).

Mesmo com todo o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade atual, marcada pela era da informação, o trabalho não perdeu sua centralidade, visto que, para Mészáros, “o trabalho humano como atividade produtiva sempre permanecerá a condição absoluta do processo de reprodução. O substrato natural da existência dos indivíduos é a própria natureza, que deve ser *controlada* racional e criativamente pela atividade produtiva” (2007, p. 79-80, grifos do autor). É loucura abrir mão do controle racional da produção e reprodução da vida em seu devir com a natureza, esse controle deve ser exercido pelos produtores livremente associados, ao contrário, o metabolismo social permanecerá dominado de forma “irresponsável e destrutivamente pelos imperativos irracionais, desperdiçadores e destrutivos da expansão do capital” (MÉSZÁROS, 2007, p. 80). Segundo o filósofo húngaro, a expansão irracional e destrutiva do capital levou “a esmagadora evidência da devassa destruição da natureza” (2007, p. 80), mas é ignorada de forma cínica pelos defensores do capital.

Dado estas contradições apresentadas pelo sistema do capital, com sua destruição da natureza e possibilidade de destruição da vida humana, para Mészáros, “a tão necessária revolução significa uma mudança fundamental em tudo isso. Nada pode se resolver apenas pela derrubada” (2007, p. 80). Essa, como já foi apontada, é relativamente fácil de ser realizada. Na visão do filósofo húngaro,

A derrubada ou abolição de algumas instituições em situações históricas específicas é um *primeiro passo* necessário. Atos políticos radicais são necessários a fim de eliminar um tipo de pessoal e possibilitar o surgimento de alguma outra coisa em seu lugar. Mas o objetivo tem de ser um processo profundo de contínua transformação social. E, nesse sentido, o conceito de revolução se mantém absolutamente fundamental. (2007, p. 80, grifos do autor).

Identificamos em Mészáros que o conceito de revolução se mantém necessário e atual em nosso contexto histórico, uma revolução que deve ser social e política, imprescindível para a efetiva transição do sistema do capital. Dada a importância da revolução no processo de transição social, qual é na visão do filósofo húngaro o principal sujeito revolucionário da história? Para ele ainda é a classe operária, pois,

A única força capaz de introduzir a mudança e fazê-la funcionar são os produtores da sociedade, que têm as potencialidades e as energias reprimidas por meio das quais todos esses problemas e contradições podem ser resolvidos. O único agente capaz de alterar essa situação: que pode fazer valer sua força, encontrando satisfação nesse processo, é a classe operária. (MÉSZÁROS, 1995, p. 135).

Nesta passagem, Mészáros revelou seu entendimento sobre a centralidade da classe operária como agente da revolução. Em seus apontamentos sobre a relevância da classe operária para a revolução, apontou que em determinada época Marcuse imaginava outros sujeitos responsáveis pela transição, que seriam os marginalizados e os intelectuais, contudo, “nenhum deles foi capaz de implementar a mudança. Os intelectuais podem desempenhar papel importante na definição de estratégias, mas é impossível que os marginalizados sejam a força a implementar essa mudança” (MÉSZÁROS, 1995, 134-135). Para Mészáros, o agente que possui as energias e a capacidade para promover as mudanças necessárias é a classe operária.

Entretanto, sob o domínio do capital, os trabalhadores realizam sua atividade vital marcados pela alienação e, para o filósofo húngaro, “a transcendência positiva da alienação” é uma função da educação, que exige “uma ‘revolução cultural’ para sua realização” (MÉSZÁROS, 2016, p. 266). Assim, no processo de revolução de acordo com Mészáros, não basta

[...] a mudança política das instituições de educação formal. Como vimos, Marx ressaltou com veemência a continuidade ontológica objetiva do desenvolvimento do capital, corporificada em *todas* as formas e instituições do intercâmbio social, e não meramente nas mediações de segunda ordem diretamente econômicas do capitalismo. É por isso que a tarefa de transcender as relações sociais de produção capitalisticamente alienadas deve ser concebida no quadro de referência global de uma estratégia educacional socialista. (2016, p. 266, grifos do autor).

Aqui se revelou em Mészáros, a importância da educação na superação da alienação, bem como, destacamos a necessidade de uma estratégia socialista educacional, como imprescindível no processo de revolução social abrangente. Por isso, é sobre a educação em Manacorda e Mészáros que nos voltamos no próximo capítulo, de forma mais específica à educação escolar e seu papel no processo de revolução social.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO ESCOLAR E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EM MANACORDA E MÉSZÁROS

Neste capítulo, pretendemos identificar nas obras selecionadas de Manacorda e Mészáros, o papel da educação escolar no processo de superação da sociedade de classes. Mas, antes de tratarmos sobre educação escolar foi necessário abordarmos de forma sucinta sobre o conceito de Estado e educação em sentido abrangente, pois, devido à articulação entre eles em suas obras, a compreensão destes conceitos se mostrou imprescindível para compreendermos o papel da educação escolar.

3.1 Estado

Iniciamos com a análise do conceito de Estado nas obras de Manacorda e depois nas obras de Mészáros. A primeira formulação que identificamos sobre o conceito de Estado em Manacorda está em sua obra *Marx e a pedagogia moderna*, de 1966. Depois tratou do conceito de Estado na obra *O princípio educativo em Gramsci*, em 1970. Por último, a elaboração mais atual do conceito de Estado foi identificada em sua obra *Karl Marx e a liberdade*, de 2012. Em nossa análise seguimos a sequência cronológica da publicação das obras.

Na obra *Marx e a pedagogia moderna*, Manacorda não abordou especificamente sobre o Estado, mas no capítulo quatro, ao descrever a relação entre escola e sociedade, o autor definiu com base em Marx, o Estado como “a máquina do governo, ou seja, o Estado enquanto um organismo em si, separado da sociedade por causa da divisão do trabalho” (MANACORDA, 2007, p. 105). A passagem a que Manacorda recorreu para definir o Estado foi retirada da obra *Crítica do programa da Gota*, publicada originalmente por Marx em 1875.

Na obra *O princípio educativo em Gramsci*, o conceito de Estado apresentado por Manacorda foi o que Gramsci elaborou, ou seja, o “do Estado enquanto equilíbrio da sociedade política e da sociedade civil” (MANACORDA, 1990, p. 225). Essa, “voltada para exercer a hegemonia” e aquela “voltada para exercer o domínio ou governo ‘jurídico’ (hegemonia e domínio não são separáveis entre si)” (MANACORDA, 1990, p. 225). Segundo Manacorda, Gramsci criticou a “concepção de ‘Estado’ como puro governo político” e propôs “uma noção geral de Estado, em que ele seja entendido em sentido orgânico e mais amplo” (1990, p. 226).

Para explicitar esta concepção de Estado em sentido amplo, Manacorda se reportou a Gramsci, em que ressaltou: “Na noção geral de Estado entram elementos que

devem ser referidos à noção de sociedade civil (no sentido, poder-se-ia dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia encouraçada de coerção)” (MANACORDA, 1990, p. 226-227). Em sua interpretação desta passagem, Manacorda destacou que

Hegemonia [...] e coerção, e todos os outros termos dessa oposição, como que se somam na noção geral de Estado, tendendo, assim, historicamente a coincidir, e a desaparecer como oposição, com o desaparecer da oposição entre as classes, sobre a qual se fundamenta e existência do Estado (1990, p. 227).

Em nossa análise sobre o conceito de Estado na obra *O princípio educativo em Gramsci*, identificamos que Manacorda não aprofundou sua análise sobre o conceito de Estado em Gramsci. Ele indicou poucas passagens sobre o tema, não distinguiu com propriedade sociedade civil e sociedade política, hegemonia e coerção. Entendemos que não explorou de maneira satisfatória o conceito de Estado, uma das grandes contribuições de Gramsci. Ao levantarmos estas questões, não podemos perder de vista, que o objetivo da obra de Manacorda não era tratar sobre Estado em Gramsci, mas do princípio educativo.

A próxima obra que analisamos foi *Karl Marx e a liberdade*, nela Manacorda ressaltou que

[...] o Estado, como poder estruturado por uma legislação própria, nasce na história [...], como forma de organização da ordem social, ou seja, do poder político no vértice de uma sociedade caracterizada pela existência de classes nitidamente diferenciadas e em conflito entre si (MANACORDA, 2012, p. 57).

Este Estado, possui origem histórica e “se desenvolve pela divisão do trabalho, e disso decorre a necessidade de um poder” (MANACORDA, 2012, p. 57). Entendemos que o Estado apresentado nestas primeiras descrições de Manacorda, apareceu com o conflito de classe e se constituiu como poder político de uma delas para subjugar a outra.

Este Estado, de acordo com o contexto histórico e as demandas da burguesia moderna, “pode exercitar o poder, ora de forma democrática, ora de forma autoritária, e até mesmo fascista, sem que mude seu significado de estrutura de classe do poder político para o domínio da sociedade toda” (MANACORDA, 2012, p. 61). Nestas condições, Manacorda argumentou que se pode fazer pouco, pois o poder dominante se perpetua e se adapta para se manter no poder.

Manacorda recorreu a Marx e Engels quando fundamentou sua concepção de

Estado, principalmente na obra *O Manifesto*, de janeiro de 1948. Neste escrito, “o Estado, ou seja, o poder político no sentido próprio da palavra, é definido sem rodeios” (2012, p. 61), por Marx e Engels, como “o poder organizado de uma classe para oprimir a outra” (2003, p. 46). Aqui o Estado foi definido por Manacorda numa perspectiva marxiana, com base no *Manifesto*, em sentido análogo ao que já havíamos apresentado no parágrafo anterior, ou seja, como poder político organizativo de uma classe para se sobrepor a outra.

Ao continuar sua fundamentação sobre conceito de Estado, Manacorda (2012), citou outra passagem da obra *O Manifesto*, se referindo agora ao caso específico do Estado moderno liberal, que “é apenas um comitê para gerir os negócios comuns de toda a burguesia” (MARX E ENGELS, 2003, p. 28). Por esta descrição e as apresentadas sobre a sociedade civil em Gramsci, entendemos que não existe na concepção de Estado em Manacorda, um aprofundamento sobre o conceito de sociedade civil.

Em entrevista realizada em 2001 e publicada em 2004, Manacorda nos trouxe mais elementos para compreendermos sua concepção de Estado, quando abordou a relação entre Estado, igreja e escola, ele enfatizou:

[...] Marx dizia claramente que era necessário excluir Estado e igreja de toda ingerência na escola e que, quando se fala de escola estatal, não se deve confundir Estado e governo. O Estado, para ele, é a culminância política da sociedade civil, com a qual, porém, não se confunde e a qual não organiza: organiza as escolas, mas não intervém no seu funcionamento interno com finalidades ideológicas. Marx apresenta o exemplo dos Estados Unidos da América, que, dizia, a escola é estatal, e sob a responsabilidade dos municípios, mas não há intervenção direta do governo (2004, p. 8).

Nesta passagem, o educador italiano definiu o Estado como culminância política da sociedade civil. Também procurou fazer uma distinção entre Estado e governo, em que a escola deve ser organizada pelo Estado, com a responsabilidade de sua manutenção, mas não deve ser usada pelo governo político como instrumento ideológico.

Depois destes apontamentos, Manacorda (2004) enfatizou que poderia denominar esta concepção de Estado, em que não se aceita a interferência ideológica na escola, de liberal. Neste aspecto, para ele, a concepção de Gramsci de Estado é menos “liberal” do que a de Marx, “porque ele assinala enfaticamente a necessidade de uma escola na qual exista um forte compromisso com a hegemonia, para a formação cultural das populações” (MANACORDA, 2004, p. 8-9). Apesar de Manacorda indicar que

existiu um compromisso do pensador sardo com a hegemonia, com a finalidade elevação cultural do povo italiano, isto não significou para Gramsci

[...] o propósito de uma educação ideologicamente orientada, como educação de partido ou de um só grupo social, naturalmente. Também Gramsci escreveu páginas muito densas sobre a relação entre Estado e sociedade civil, partindo da necessidade de uma escola que seja organizada no plano nacional, uma escola estatal: não existe um objetivo ideológico, mas uma forte perspectiva formativa (MANACORDA, 2004, p. 9).

Em nossa análise, identificamos que Manacorda interpretou, com base em Marx e Gramsci, que eles sustentavam uma educação escolar organizada pelo Estado, mas que não deveria ter influência ideológica do governo. Será que sua interpretação de Marx e Gramsci está coerente? Entendemos que Manacorda minimiza as diferenças em sua interpretação sobre o Estado nos dois pensadores. Para Gramsci, o Estado é usado pela parte da sociedade civil (capitalistas), como poder, para manter sua hegemonia, sendo assim, é possível uma escola sem ideologia? Apenas formativa, como propôs Manacorda? Levantamos estas questões, não com o objetivo de respondê-las, o que foge ao propósito da nossa pesquisa, mas porque elas instigaram nossa análise e talvez possam estimular futuras pesquisas, necessárias para compreendermos de forma rigorosa, radical o conceito de Estado em Manacorda.

Na sequência, abordamos sobre o conceito de Estado em Mészáros, presente em sua obra *Para além do capital*, nos deteremos no capítulo dois, em que tratou sobre a ordem da reprodução sociometabólica do capital²³ e o Estado. Neste capítulo, Mészáros

23 Sobre o conceito de capital em Mészáros elaboramos uma nota de rodapé extensa, mas entendemos que é necessária, pois, não compreendemos de forma adequada as funções do Estado, sem compreendermos o capital, que é um conceito complexo formulado ao longo de sua obra *Para além do capital*. Segundo Mészáros, “Marx chamou seu trabalho ‘CAPITAL’, e não ‘Capitalismo’, na verdade por uma boa razão, como veremos num instante. Similarmente, ele definiu o objeto do volume primeiro como ‘der Produktionsprozess des Kapitals’, isto é, ‘O processo de produção do capital’, e não como o processo da ‘Capitalist Production’ (da ‘produção capitalista’) – como foi erroneamente traduzido para o inglês, sob a supervisão de Engels –, que é um assunto radicalmente diferente” (2011, p. 1064). Na percepção de Mészáros, o interesse de Marx em sua obra *O capital* foi a análise do capital, por isso, definiu o título do primeiro volume como *O processo de produção do capital*. Para desvendar este processo, sua análise focou o sistema de produção mais desenvolvido (capitalista) de sua época, isto devido ao princípio metodológico adotado em sua pesquisa, que está contido na expressão a anatomia humana contém a chave para a anatomia do macaco, segundo o filósofo húngaro, esta expressão revelou “o importante princípio metodológico adotado por Marx – segundo o qual, na investigação das características definidoras essenciais da mais avançada forma de economia, a burguesa, a chave para a “anatomia do macaco” deve ser buscada na anatomia humana, e não o contrário, como tentaram fazer as abordagens alegadamente históricas, mas na verdade mais a-históricas – permitiu que ele colocasse no centro da sua análise o capital como o poder despótico da ordem sociometabólica existente. Essa escolha foi feita para demonstrar tanto os aspectos positivos desse sistema reprodutivo, que faz o capital prevalecer como a força onipotente da sociedade, como os negativos, que estão destinados a levá-lo à desintegração. É por isso que o capital em sua forma plenamente desenvolvida deve constituir o ponto de partida e o ponto de chegada” (2011, p. 703, grifos do autor). Ao adotar este princípio metodológico de pesquisa, de acordo com Mészáros, “não significa que, na visão de Marx, os antecedentes históricos do sistema do capital não

importem, ou que o capital, de algum modo, apareceu repentinamente com a formação capitalista” (2011, p. 73). Para Marx, os antecedentes históricos do capital são relevantes, contudo, o foco de seu trabalho foi desvelar como o capital se revelou no capitalismo. Na interpretação de Mészáros, a pesquisa de Marx revelou que o “capital” é uma categoria histórica dinâmica e a força social a ela correspondente aparece – na forma de capital ‘monetário’, ‘mercantil’ etc. – vários séculos antes de a formação social do capitalismo enquanto tal emergir e se consolidar” (2011, p. 1064, grifos do autor). Segundo Mészáros, Marx ao focar na análise do capitalismo, com suas relações de produção e distribuição completamente avançados do capital, entendeu que “os antecedentes históricos podiam ser corretamente tratados como momentos subordinados do presente, usando o princípio metodológico expresso em referência à ‘anatomia do macaco’” (2011, p. 705). O interesse do filósofo húngaro foi compreender o capital em sua formação totalmente desenvolvida, para realizar tal tarefa resgatou em sua obra *Para além do capital* (2002) a visão crítica de Marx, com sua formulação de que, “o capital é apenas uma coisa, tal como o dinheiro o é. No capital, tal como no dinheiro, *relações sociais de produção definidas entre pessoas* são expressas *como a relação de coisas* com pessoas, ou conexões sociais definidas aparecem como *características sociais naturalmente pertencentes* a coisas [...]. O dinheiro não pode se tornar capital sem ser trocado por capacidade de trabalho como uma mercadoria vendida pelo próprio trabalhador. Por outro lado, o trabalho só pode aparecer como trabalho assalariado quando suas próprias condições objetivas o encontram como forças egoístas, como propriedade alheia, valor existente por si mesmo e apoiado em si próprio, em resumo, como capital. [...] essas condições objetivas devem, do ponto de vista formal, enfrentar o trabalho como poderes estranhos, *independentes*, como valor – trabalho objetivado – para o qual o trabalho vivo não passa de um meio de sua própria preservação e expansão”. (MÉSZÁROS, 2011, p. 708, grifos do autor). Com isso, para Mészáros, Marx indicou que “a forma de dominação pela qual o capital – trabalho alienado e objetivado – comanda em sua autorreprodução circular sobre o trabalho é muito diferente das formas anteriores de dominação” (2011, p. 708). Isto porque, para Marx, segundo o filósofo húngaro, “as formas pré-capitalistas de subsunção formal do trabalho ao capital são o *capital usurário* e o *capital mercantil*. Em contraste a especificidade histórica da forma de dominação capitalista plenamente desenvolvida é o que ele denomina de *subsunção real do trabalho ao capital*’, caracterizada pela produção em larga escala envolvendo ciência e maquinaria e assegurando o predomínio da mais-valia *relativa*, em contraste com a prevalência da mais-valia *absoluta* sob as condições da subsunção formal do trabalho” (2011, p. 708). De acordo com Mészáros, na forma de produção capitalista sob o domínio do capital, devido ao fetichismo “cria-se a ilusão – e, sem dúvida, avidamente perpetuada com todos os poderes à sua disposição pela ideologia dominante – de que a relação entre capital e trabalho sob a ordem capitalista moderna não contém dominação” (2011, p. 709). Contudo, a realidade mostra um trabalhador dividido e dominado pelo poder do capital, que para sobreviver necessita vender sua força de trabalho por meio de um contrato formal de compra e venda. Nesta relação, ao vender seu trabalho o trabalhador permanece com a ilusão de que é “livre” e não se dá conta de que se transforma em objeto, dominado pela força do capital. Segundo Mészáros, devido ao poder de dominação do capital sobre a atividade vital do homem, “emancipar o trabalho de sua subsunção real e formal do capital é impensável sem desafiar e superar radicalmente a dominação e a exploração em geral que assumiram formas tão diferentes na história enquanto mantinham sua substância subjugante. Nenhuma surpresa, portanto, que o deslocamento jurídico dos capitalistas privados nas sociedades pós-revolucionárias de tipo soviético não pudesse sequer arranhar a superfície do problema. Na verdade, este problema complicou-se ainda devido a uma mudança na forma da extração diretamente econômica da mais-valia, sob o capitalismo, para a extração do trabalho excedente imposto e controlado politicamente sob o sistema do capital pós-capitalista (2011, p. 709). Segundo Antunes, o que Mészáros denomina de *sistema de capital pós-capitalista*, “teve vigência na URSS e demais países do Leste Europeu, durante várias décadas do século XX. Estes países, embora tivessem uma configuração pós-capitalista, foram incapazes de romper com o sistema de sociometabolismo do capital.” (2011, p. 16). A incapacidade destes países em romperem com o capital, segundo Mészáros, se deve ao próprio sistema de metabolismo social do capital, que é poderoso e difícil de ser destruído. “Devido à inseparabilidade das três dimensões do sistema do capital plenamente articulado – capital, trabalho e Estado –, é inconcebível emancipar o trabalho sem simultaneamente superar o capital e o Estado. Pois, paradoxalmente, o pilar material fundamental de suporte do capital não é o Estado, mas o trabalho em sua contínua dependência estrutural do capital [...]. Enquanto as funções controladoras vitais do sociometabolismo não forem efetivamente ocupadas e exercidas autonomamente pelos produtores associados, mas deixadas à autoridade de um pessoal de controle separado (ou seja, um novo tipo de personificação do capital), o próprio trabalho continuará a reproduzir o poder do capital contra si mesmo, mantendo materialmente e dessa forma estendendo a dominação da riqueza alienada sobre a sociedade” (MÉSZÁROS, 2011, p. 600-601). Em Mészáros, o capital se constitui como uma poderosa estrutura totalizante de organização e controle do metabolismo social, na qual se faz presente o antagonismo entre a classe dominante, que busca manter seu poder, e a classe trabalhadora, que resiste, luta pela libertação e para sobreviver adaptou-se às condições impostas. Neste movimento, as

ressaltou que o Estado moderno surgiu vinculado ao sistema sociometabólico do capital, pois, este sistema, “na qualidade de modo específico de controle sociometabólico, [...] se articula e se consolida como *estrutura de comando* singular” (2011, p. 98). Com sua “modalidade única de seu metabolismo socioeconômico, associada a seu caráter totalizador – sem paralelo em toda a história, até nossos dias–, estabelece-se uma correlação anteriormente inimaginável entre *economia e política*” (2011, p. 98). É no ventre desta correlação do econômico com o político que se ergueu “o Estado moderno imensamente poderoso – e igualmente totalizador – se ergue sobre a base deste metabolismo socioeconômico que a tudo engole, e o *complementa* de forma indispensável (e não apenas servindo-o) em alguns aspectos essenciais” (MÉSZÁROS, 2011, p. 98). Em seguida, Mézárós complementou sua ideia, quando enfatizou que

[...] o Estado moderno altamente burocratizado, com toda a complexidade do seu maquinário legal e político, surge da absoluta necessidade material da ordem sociometabólica do capital e depois, por sua vez – na forma de uma reciprocidade dialética – torna-se uma condição essencial para a subsequente articulação de todo o conjunto. Isso significa que o Estado se afirma como pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do capital, em seu microcosmo e nas interações das unidades particulares de produção entre si, afetando intensamente tudo, desde os intercâmbios locais mais imediatos até os de nível mais mediato e abrangente (2011, p. 108-109).

Assim, o Estado surge para dar sustentação, suporte político e jurídico, para a manutenção e expansão do capital, como também para manter juridicamente a subordinação do trabalho ao capital. Segundo Mézárós:

[...] a estrutura legal do Estado moderno é uma exigência absoluta para o exercício da tirania nos locais de trabalho. Isto se deve à capacidade do Estado de sancionar e proteger o material alienado e os meios de produção (ou seja, a propriedade radicalmente separada dos produtores) e suas personificações, os controladores individuais (rigidamente comandados pelo capital) do processo de reprodução econômica. Sem esta estrutura jurídica, até os menores “microcosmos” do sistema do capital – antagonicamente estruturado – seriam rompidos internamente pelos desacordos constantes, anulando dessa maneira sua potencial eficiência econômica (2011, p. 107-108).

Entendemos a partir desta descrição que o Estado é parte essencial do sistema

determinações dos dominantes são orientadas para a expansão e impelidas pela acumulação do capital. Como foi apontado por Mézárós, o pilar fundamental que mantém o poder do capital não é o Estado, mas o trabalho, que é subordinado ao capital. Entretanto, o Estado como poder político contribui para a perpetuação da dominação.

metabólico do capital e age em todos os níveis, do micro ao macrocosmo, em busca de controlar a vida dos trabalhadores, já que o capital vive da exploração do trabalho vivo, legalizado pelo Estado.

Desse modo, Antunes, estudioso do pensamento de Mészáros, no prefácio a edição brasileira da obra *Para além do capital*, sintetizou o que é o Estado para este pensador, da seguinte forma:

[...] o Estado moderno é entendido pelo autor como uma estrutura política compreensiva de mando do capital, um pré-requisito para a conversão do capital num sistema dotado de viabilidade para a sua reprodução, expressando um momento constitutivo da própria materialidade do capital. Solda-se, então, um nexos fundamental: o Estado moderno é inconcebível sem o capital, que é o seu real fundamento, e o capital, por sua vez, precisa do Estado como seu complemento necessário. A crítica radical ao Estado ganha sentido, portanto, somente se a ação tiver como centro a destruição do sistema de sociometabolismo do capital (2011, p. 18-19).

O real fundamento do Estado é o capital, que por sua vez não existe sem o trabalho. Esse que se encontra dividido e alienado sob o sistema capitalista. Por isso, a crítica ao Estado para Mészáros só faz sentido se tiver como alvo a superação do sistema do capital em sua totalidade, e este é o desafio do nosso tempo, devido à “relação de autossustentação recíproca” entre “Estado, capital e trabalho” podem “apenas ser eliminados simultaneamente, como resultado de uma transformação estrutural radical de todo o sociometabolismo” (MÉSZÁROS, 2011, p. 576). Assim, para Mészáros, nenhuma parte do tripé pode “ser ‘derrubado nem abolido’, mas apenas ‘transcendido e superado’. Este limite, por sua vez, necessariamente traz consigo a extrema complexidade e a temporalidade de longo prazo de tais transformações” (2011, p. 576). Dado que para Mészáros o Estado é uma estrutura jurídica e política a serviço da classe dominante, o desafio dos trabalhadores em uma ofensiva socialista é superar esta estrutura de dominação, juntamente com o capital e o trabalho alienado.

Ao finalizarmos nossa análise sobre o conceito de Estado em Manacorda e Mészáros, enfatizamos sua relevância, pois a escola estruturou-se como parte constituinte do Estado moderno. Conforme indicou Manacorda, na história, com a Revolução Industrial moderna, surgiu um fato “novo do estruturar-se também a formação do produtor como ‘escola’ ou lugar dos jovens, de cuja organização se ocupam não mais determinadas classes, mas toda a sociedade civil, por meio do Estado” (2007, p. 123). Assim, ao tratarmos da educação escolar nestes dois pensadores, não poderíamos deixar de abordar minimamente sobre o Estado, que se tornou responsável pela organização da educação escolar para todos.

Antes de voltarmos nossa análise especificamente para a educação escolar foi necessário tratarmos no próximo tópico sobre o conceito de educação em sentido lato.

3.2 Educação em sentido lato

Iniciamos nossa análise por Manacorda e finalizamos com a visão de Mészáros sobre este tipo de educação. Para o primeiro, o homem nasce numa determinada sociedade, mas não se torna automaticamente social, o homem se torna social por meio da educação. Assim, a educação, bem como o trabalho é parte constituinte do homem enquanto ser social.

Dado a relevância da educação, para a transformação do homem em ser social, nos questionamos: o que é educação para Manacorda? Para ele, instrução, ensino escolar, são formas de educação, mas essa vai além. Segundo ele, isso já havia sido compreendido por Platão, para quem “a escola não era a única central de formação das jovens gerações, porque na sociedade, ele dizia, tudo educa” (MANACORDA, 2009, p. 36). Logo, entendemos que para o educador italiano, a educação não se restringe ao espaço escolar, mas pode abranger os processos presentes nas relações dos homens com a natureza e com os outros homens.

Com relação a ideia de Platão, que na sociedade tudo educa, segundo Manacorda, existe “uma meia página, nada mais, mas lindíssima, apesar de ser pouco observada, na qual afirma que vale aquilo que na sociedade está em todo lugar. *Puntha kou*, em grego” (2009, p. 36). Para o filósofo grego significava:

[...] as ruas, as estradas da cidade, os palácios, os enfeites, até o bordado das mulheres, as árvores, as plantas, os animais da cidade são importantes para educar. Portanto é bom que a sociedade seja construída de tal forma que dela emane um eflúvio de boas ideias que eduquem os jovens à amizade e à concórdia (MANACORDA, 2009, p. 36).

Além de Platão, segundo Manacorda, Gramsci também tratou de outras estruturas ideológicas de educação, além da escola. Destas estruturas ele ressaltou:

[...] imprensa, bibliotecas, escola, círculos de cultura, clubes vários, arquitetura, disposição e nomes das ruas; em termos de ‘instituições objetivas’ cita língua, cultura, partidos políticos, jornais, igreja, monarquia, parlamento, universidade e escola, cidade, organizações privadas como a maçonaria, universidades populares, exército, sindicatos operários, ciência (médicos e veterinários), cursos circulantes de agricultura, hospitais, teatros, livros (MANACORDA, 2017, p. 40).

Depois desta lista, elencou os “aparelhos da hegemonia política”, tendo a escola

“função educativa positiva”, enquanto “os tribunais [...] função educativa repressiva e negativa” (MANACORDA, p. 40). Já em relação aos “serviços públicos intelectuais”, Gramsci destacou: escola, teatro, bibliotecas, museus vários, pinacotecas, jardins zoológicos, hortos botânicos, etc.” (MANACORDA, 2017, p. 40). Além desses, elencou os “centros de divulgação”: “escola, jornais, escritores de arte popular, teatro, cinema sonoro (estava nascendo naquele tempo), rádio, reuniões públicas também religiosas, relações de ‘bate-papo’, dialetos locais” (MANACORDA, 2017, p. 40). Para Manacorda,

A todas essas articulações podemos acrescentar as sedes da organização cultural-industrial, listadas por ocasião das mudanças que a escola unitária de trabalho intelectual e industrial poderia trazer consigo, isto é, universidade, academias, institutos de cultura da classe operária, palestras industriais, conferências e atividades de organização científica do trabalho, laboratórios experimentais de fábrica (MANACORDA, 2017, p. 40).

Com base em Gramsci, Manacorda apresentou listas, de espaços de educação além da escola, que formam as pessoas, contudo, a escola apareceu nas listas, três vezes na primeira posição, o que evidenciou para ele, que o “centro por excelência da função educativa do estado (hegemonia) [...] é a escola” (MANACORDA, 2017, p. 40).

A partir destes apontamentos, identificamos que a educação é ampla, não está restrita a instituição escolar. Segundo Manacorda, a educação está em todos os lugares, não só devido à “globalização, mas também o fato de poder comunicar entre indivíduos no mundo todo por meio da internet, a rede das redes” (2009, p. 36-37).

Identificamos outros elementos da concepção de educação de Manacorda, em sentido amplo, no DVD gravado aos educadores brasileiros, quando tratou sobre a obra *História da educação: da antiguidade a nossos dias*, informou que sua intenção ao elaborá-la não foi construir um texto corporativo, que falasse “do interior da escola. Mas, que se relacione com o crescimento geral da sociedade, nos aspectos culturais, e também nos aspectos da vida cotidiana e do trabalho” (MANACORDA, 2007, DVD, min. 22:59). Sua análise sobre educação partiu da escola, mas se abriu para a sociedade como um todo, com sua relação dialética com a educação fora e dentro da escola.

Ainda no DVD, Manacorda enfatizou seu interesse sobre a “relação educativa geral, a relação pela qual o homem educa o próprio filhote para ser (um cidadão) histórico, contemporâneo de sua época (MANACORDA, 2007, DVD, min. 22:59). Sobre esta questão, “que é geral e não somente escolar” identificou

[...] que frequentemente os textos literários nos dão palavras que

somente a poesia sabe dizer, porque interpretam o modo de sentir e a profundidade dos fatos, mais do que qualquer outra expressão, digamos, cotidiana ou normal. Portanto, a literatura é a fonte que eu sugeriria, senão para encontrar documentações (e dessas encontram-se muitas), pelo menos para interpretar o que era a relação educativa na escola, no aprendizado para o trabalho e em todos os lugares onde se educa (MANACORDA, 2007, DVD, min. 22:59).

Nesta passagem, Manacorda destacou a relevância dos textos literários para a educação, pela capacidade de sensibilizar o homem e trazer a realidade dos fatos, mais do que outras formas de expressão.

Depois destes apontamentos sobre a concepção de educação em Manacorda, nos voltamos para a análise da educação para o segundo pensador pesquisado. Ele também postulou na obra *A educação para além do capital*, uma educação em sentido amplo, que foi sintetizada na primeira epígrafe retirada de Paracelso. Essa já foi anunciada no primeiro capítulo da nossa pesquisa, mas a retomamos aqui: “*A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até morrer; ninguém passa dez horas sem nada aprender*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 21).

Com base nesta epígrafe, o filósofo húngaro, propôs uma educação em sentido amplo, nela a aprendizagem se faz presente do início ao fim da vida, incluindo, portanto, todos os momentos da vida ativa. Para ele, somente uma educação, neste sentido amplo pode auxiliar para alcançarmos “o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito” (2008, p. 48). Isto porque, estes processos amplos de educação “não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada” (MÉSZÁROS, 2008, p. 53), que está a serviço da manutenção do capital. Pois, felizmente “muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, [...] fora das instituições educacionais formais” (MÉSZÁROS, 2008, p. 53). Este espaço do fora, comporta para Méészáros a totalidade,

[...] desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. Apenas uma pequena parte disso tudo está diretamente ligada à educação formal (2008, p. 53).

Para o filósofo húngaro, estes processos elencados de uma educação abrangente, são relevantes e não estão somente relacionados aos anos iniciais da nossa existência, aos “primeiros anos de formação, como durante a nossa vida, quando tanto deve ser reavaliado e trazido a uma unidade coerente, orgânica e viável, sem a qual não poderíamos adquirir uma personalidade, e nos fragmentaríamos em pedaços sem valor” (2008, p. 53). O que nos tornaria frágeis “a serviço de objetivos sociopolíticos autoritários” (MÉSZÁROS, 2008, p. 53). Segundo Mészáros, “o pesadelo em *1984*, de Orwell, não é realizável porque a esmagadora maioria das nossas experiências constitutivas permanece – e permanecerá sempre – fora do âmbito do controle e da coerção institucionais formais” (2008, p. 53-54).

Depois que descreveu sobre o processo amplo de educação, a qual a educação escolar também é parte, o autor fez uma crítica à educação presente em muitas escolas, que mais se assemelham a prisões e tendem causar prejuízo a formação dos jovens, contudo, “nem mesmo os piores grilhões têm como predominar uniformemente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 54). Pois, segundo Mészáros, “os jovens podem encontrar alimento intelectual, moral e artístico noutros lugares” (2008, p. 54). Para explicitar, revelou que ele foi “muito afortunado por, aos oito anos de idade, contar com um professor notável. Não na escola, mas quase por acaso. Ele tem sido meu companheiro desde então, todos os dias. Seu nome é Attila Józse: um gigante da literatura mundial” (2008, p. 54). Mészáros considerou ser um homem de sorte, pois encontrou fora da escola um professor, poeta e companheiro de toda a sua vida, que contribuiu para sua compreensão de educação em sentido amplo.

Em nossa análise sobre o conceito de educação, verificamos que Manacorda e Mészáros possuem uma concepção de educação em sentido amplo, ambos identificam a escola como uma instituição que educa, mas a educação não está restrita a escola. Na sociedade, a educação está em todos os lugares que proporcionam aprendizagem e contribuem para transformar o homem em um ser social. Além disso, destacamos que os dois autores valorizam a literatura com fonte inestimável de educação, para além da escola. Depois dessa breve análise sobre a educação em sentido lato, passamos a análise da educação escolar.

3.3 Educação escolar

Iniciamos com a análise deste conceito nas obras do educador italiano, depois realizamos a análise nas obras do filósofo húngaro.

3.3.1 Educação escolar em Manacorda

Organizamos esta parte do texto, com uma breve contextualização, com base nas obras do autor, de como se constituiu a instituição escolar no contexto histórico. Em seguida buscaremos verificar como se revelou sua interpretação sobre educação escolar em Marx, Lenin e Gramsci. Seguiremos este roteiro por entendermos que estes pensadores foram as bases da concepção de educação escolar em Manacorda.

A principal obra que tomamos como referência do primeiro pensador foi *Marx e a pedagogia moderna*, do segundo foi *Educação para além do capital*. Além destas obras, faremos uso de outras obras dos autores, que já foram indicadas no primeiro capítulo. Além de entrevistas e outros textos, que serão devidamente identificados no decorrer da exposição.

Em relação ao contexto histórico em que surgiu a escola, Manacorda abordou que, “a escola [...] nasce historicamente no interior das classes possuidoras, como estrutura destinada exclusivamente à sua formação; não existe para as demais classes” (2007, p. 119). Assim, a classe trabalhadora não tinha acesso a escola antes da moderna Revolução Industrial, somente as classes proprietárias e dominantes possuíam “essa instituição específica que chamamos escola” (MANACORDA, p. 119). Para Manacorda, mesmo que a classe trabalhadora e seus filhos não possuíssem um local determinado para a sua aprendizagem, isso não significou que os jovens trabalhadores não se formavam.

Na realidade, formam-se, não no interior de um lugar específico aos jovens, ou escolas, mas sim na aprendizagem prática, no contato direto e constante com os adultos, numa participação imediata em sua vida e atividade. Trata-se, pois, de uma verdadeira e autêntica formação no trabalho, que, também aqui, pode surgir ou no interior da família, nos casos em que esta coincida com a oficina, ou numa oficina externa à família. (2007, p. 121).

Como oficinas externas existiam as corporações e seus estatutos, que regulamentaram o processo de aprendizagem, contudo, segundo o educador italiano, não chegaram a criar

[...] uma instituição escola, mas sempre consideraram o processo educativo como parte integrante do processo produtivo, não isolaram da geração adulta os jovens no decurso da sua formação. Em resumo, a prática artesanal, a aprendizagem do ofício, nunca foi uma escola, mas o próprio trabalho no ofício; nunca o lugar para crianças assistidas pelos adultos, nisso especificamente qualificados, mas, pelo contrário, a admissão das crianças no local dos adultos (2007, p. 122).

Na compreensão de Manacorda, as crianças e jovens filhos dos trabalhadores

passam a ter acesso à escola “apenas há pouco tempo, ou seja, aproximadamente a partir do início da Revolução Industrial, começa a tornar-se, em perspectiva, uma coisa de toda a sociedade” (2007, p. 119). Neste processo de transformação social, segundo o educador italiano, “a educação torna-se de política em social” (2002, p. 270).

Esta mudança da educação de política para social, com a institucionalização da educação escolar voltada à classe trabalhadora não ocorreu por dádiva da burguesia, mas brotou juntamente com a profunda transformação da sociedade na forma de produzir e reproduzir as condições sociais de existência na Idade Moderna. Manacorda detalhou este processo de mudança da sociedade, ao descrever que,

Após o prevalecimento da produção artesanal individual (ou de pequenos grupos de iguais), que se realizava nas oficinas associadas às respectivas corporações de artes e ofícios, passa-se a uma fase de iniciativa do mercador capitalista que, esquivando-se às corporações, destina a matéria-prima e o processo produtivo a indivíduos dispersos e não-associados, mas controlados por ele (2002, p. 270).

A etapa seguinte deste processo, segundo o educador italiano, foi da “chamada cooperação simples, onde, sob novas relações de propriedade e concentrando numa só oficina os artesãos antes dispersos, o modo de trabalhar permanece essencialmente o mesmo” (2002, p. 270). Posterior a esta etapa,

[...] da cooperação simples passa-se para a manufatura, com a qual se efetua uma primeira divisão do trabalho, ou melhor, de rotinas operativas, dentro de cada setor de produção e de cada estabelecimento, através do qual cada trabalhador realiza agora somente uma parte do processo produtivo completo da sua ‘arte’. Por último, devido à crescente intervenção da ciência como força produtiva, passa-se ao sistema da fábrica e da indústria baseada nas máquinas, em que a força produtiva não é mais dada pelo homem, mas pela água dos rios, primeiro, e pelo carvão mineral, em seguida; e a máquina realiza as operações do homem, já reduzido a um simples acessório da máquina (MANACORDA, 2002, p. 270).

Na visão do educador italiano, “esse processo de transformação do trabalho humano desloca massas inteiras da população não somente das oficinas artesanais para as fábricas, mas também dos campos para a cidade, provocando conflitos sociais, transformações culturais e revoluções” (2002, p. 270). Neste contexto, da Revolução Industrial ocorreu “à supressão legal das velhas corporações de artes e ofícios” (MANACORDA, 2002, p. 270). Aos poucos em seu lugar se desenvolveu a indústria moderna.

Para Manacorda, o desenvolvimento industrial só se tornou viável com a concentração de capitais, acumulados com a “exploração dos novos continentes

descobertos, e de grandes conhecimentos científicos voltados não somente para o saber, mas também para o fazer, traduz-se, do ponto de vista do artesão das corporações, num longo e inexorável processo de expropriação” (2002, p. 271). Além da acumulação dos capitais e da ciência, o trabalho do artesão transformado em proletário foi imprescindível para o florescer da indústria moderna. O educador italiano procurou resumir o processo de transformação do artesão em proletário, juntamente com a alienação do seu saber, da seguinte forma:

Ao entrar: na fábrica e ao deixar sua oficina, o ex-artesão está formalmente livre, como o capitalista, também dos velhos laços corporativos; mas, simultaneamente, foi libertado de toda a sua propriedade e transformado em um moderno proletário. Não possui mais nada: nem o lugar de trabalho, nem a matéria-prima, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem o produto do seu trabalho, nem a possibilidade de vendê-lo no mercado. Ao entrar na fábrica, que tem na ciência moderna sua maior força produtiva, ele foi expropriado também da sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho; esta pertence a outros e não lhe serve para mais nada e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado (MANACORDA, 2002, p. 271).

O artesão após ser transformado em operário de fábrica foi destituído do domínio teórico-prático, ele foi transformando em trabalhador alienado do saber e do produto do seu próprio trabalho. Com isso, os trabalhadores artesanais foram expropriados do domínio sobre suas produções, em consequência perderam o espaço da aprendizagem entre as gerações. A partir desta constatação Manacorda questionou: o que foi colocado em seu lugar? Em seguida respondeu:

Inicialmente nada: os trabalhadores perdem sua antiga instrução e na fábrica só adquirem ignorância. Em seguida, a evolução da ‘moderníssima ciência da tecnologia’ leva a uma substituição cada vez mais rápida dos instrumentos e dos processos produtivos e, portanto, impõe-se o problema de que as massas operárias não se fossilizem nas operações repetitivas das máquinas obsoletas, mas estejam disponíveis às mudanças tecnológicas, de modo que não se deve sempre recorrer a novos exércitos de trabalhadores mantidos de reserva: isto seria um grande desperdício de forças produtivas (2002, p. 271-272).

A partir deste momento foi posto, segundo Manacorda, “o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional, [tornando-se] o tema dominante da pedagogia moderna” (2002, p. 272). Isto para evitar o desperdício, ou seja, gasto exagerado com a força de trabalho, que deveria ser minimamente instruída, para “atender às novas necessidades da moderna produção da fábrica” (MANACORDA,

2002, p. 272). Assim, para Manacorda, após a moderna Revolução Industrial, que leva a necessidade de instrução da classe trabalhadora a serviço dos interesses do capital, surgiu a escola organizada pelo Estado. No processo de organização da escolar para a classe trabalhadora, segundo o educador italiano,

[...] a estrutura educativa, consolidada em milênios, se estende das classes privilegiadas (e se degrada) às classes subalternas, levando-lhes seu tipo de organização, suas tradições e seus métodos. E isso não ocorre apenas pelo fato da força de inércia própria de todas as estruturas existentes, ou pelo fato de que a classe dominante tende a destruir as estruturas ou instituições típicas das classes subalternas (como faz concretamente com a prática artesanal) para impor suas próprias estruturas (2007, p. 124).

O processo de expansão da escola de órgão tradicional da burguesia para a classe proletária ocorreu, segundo Manacorda, pela “inevitável e objetiva necessidade de expandir as aquisições, antes exclusivas ou sagradas, da ciência, que, quanto mais se converte de especulativa em operativa, tanto mais tem necessidade de expandir-se e de entrar difusamente no processo produtivo” (MANACORDA, 2007, p. 124). Isto se deve a necessidade de expansão do capital, ligado à sua nova forma de produção social, pós Revolução Industrial.

Depois de evidenciar a constituição histórica da escola, Manacorda sustentou que ela

[...] é antes uma superestrutura [...], não apenas, ou não tanto, porque brota com e de uma estrutura originária de base, sobre a produção e a propriedade e é, *em última instância*, condicionada por suas relações, mas, sobretudo, porque, apresentando-se inicialmente como ‘inessencial’, um luxo e não uma necessidade primária quanto à produção, ela tende a descolar-se, a separar-se da sociedade e a viver na estratosfera de suas tradições fossilizadas (2007, p. 23).

Dessa forma, ao postular a separação entre escola e produção, Manacorda enfatizou que “a tecnologia transforma imediatamente a fábrica, mas não muda imediatamente a escola (ainda que lhe forneça novos conteúdos e novos instrumentos)” (2007, p. 24).

Assim, na visão do autor, a escola se constituiu como estrutura atrasada e separada da estrutura produtiva, entretanto ele postulou que “quanto mais a sociedade se distancia de suas origens ‘naturais’ e se torna histórica, tanto mais se torna imprescindível nela o momento educativo” (MANACORDA, 2007, p. 25). E acrescentou:

[...] quanto mais a sociedade se torna dinâmica – e é assim ao máximo

grau, uma sociedade tecnológica que, rapidamente, muda os processos produtivos e aumenta os próprios conteúdos científicos – tanto mais se torna necessária uma estrutura educativa que, gradativamente, adapte a este processo não apenas as novas gerações (mesmo que se nasça homem, nem por isso se nasce homem do século XX), mas também as gerações futuras. Cada vez mais, portanto, aquela instrução que, originariamente, não é uma necessidade primária, mas um luxo inessencial, torna-se uma necessidade indispensável para a produção da vida (MANACORDA, 2007, p. 25).

Assim, no decorrer do processo histórico a educação escolar se aproximou cada vez mais da ciência. Segundo Manacorda,

A ciência está articulada a modos de produção ilimitados, cada vez mais extensos e tendencialmente universais; na realidade, é ciência fundamental e pesquisa pura, mas é também e sobretudo, pelo menos como tendência, ciência operativa, aplicada: de ciência para conhecer, tornou-se ciência para atuar; de ciência para classificar, tornou-se ciência para modificar e criar, mas numa escala inaudita. (2007, p. 26).

Com o desenvolvimento da ciência moderna, na interpretação de Manacorda, descortinou-se

[...] um mundo novo de conhecimentos e de disponibilidades para o homem, uma nova necessidade de *especializações* e, ao mesmo tempo, uma nova necessidade de *coordenação* do saber, de uma nova articulação entre o conhecer e o fazer, que transforma a vida do homem e exige homens novos. Mas, se assim mudam a natureza e a finalidade da ciência, não pode deixar de mudar também a escola, isto é, o processo de formação desses novos homens. (2007, p. 27).

Como instituição educativa, a escola, não poderia ficar alheia e este processo, permanecer inerte. Segundo Manacorda:

[...] mudam os seus próprios meios de uso cotidiano (desde os instrumentos imediatos de escrita aos tipos de textos e até as mais complicadas máquinas de ensinar), mas, com extrema lentidão, com irremediável atraso em relação às transformações da ciência e da tecnologia diretamente ligadas à produção e – sobretudo – incorporam-se os novos conteúdos e meios às velhas estruturas, às velhas relações. A escola ainda educa, ou melhor, está indecisa sobre se deve educar o produtor especializado ou o consumidor desinteressado da cultura. (2007, p. 27).

Manacorda sintetizou a trajetória da educação escolar, afirmando que “as instituições educativas aparecem historicamente vinculadas, por sua inevitável inércia e por seu caráter de inessencialidade, a estruturas sociais superadas”. Como luxo destinado às elites dominantes, mas

[...] torna-se, pela própria necessidade da sociedade em seu todo, uma exigência de massas, que abrange a totalidade da população; além disso, o dinâmico desenvolvimento da sociedade atual tende, com sua rapidez, a acentuar a separação entre estruturas produtivas e estruturas educativas, embora intervenha com sua própria totalidade também nestas; enfim, o mundo está todo envolvido num mesmo processo de desenvolvimento, que abrange e põe em brutal confronto as estruturas de civilizações diversas, unificando-as tendencialmente. Tudo isso, descrito de maneira esquemática, no próprio momento em que faz parecer mais velhas as estruturas educativas, põe inevitavelmente como questão vital a sua profunda renovação (2007, p. 27).

Entendemos que a possibilidade de renovação da estrutura escolar visualizada por Manacorda, estava ancorada na pedagogia marxiana, que, em seu entendimento “expressa exigências novas de articulação das estruturas educativas da sociedade” (2007, p. 29). As exigências de novas articulações que se refere o autor estão entre as estruturas produtivas e as estruturas educativas, que para ele não significam, obrigatoriamente, vínculo entre escola-fábrica, mas vínculo entre ensino-produção.

Acompanhamos nesta primeira parte do texto como surgiu e se consolidou educação escolar, tendo como espaço característico a escola voltada exclusivamente para classe dominante, mas com a Revolução Industrial e a necessidade de expansão do capital, a burguesia foi obrigada a expandir a escola também para a classe trabalhadora, mas focou seu interesse na preparação para o trabalho, principalmente manual, como também, na internalização dos valores dominantes. Neste processo contraditório entre capital e trabalho, burgueses e proletários, a educação escolar apresenta-se de maneira dual, com uma formação desinteressada para a classe que será dirigente e outra voltada à qualificação da mão de obra da classe trabalhadora, para torná-la mais eficiente e disciplinada para exercer o trabalho alienado necessário, para a consolidação e expansão do capital.

Após esta breve análise, sobre o contexto histórico em que surgiu a educação escolar, passamos para análise do autor sobre educação em Marx, que o educador italiano denominou de pedagogia marxiana.

Nesse viés, Manacorda formulou sua proposta educativa fundamentado em Marx, Engels, Lenin e Gramsci. Iniciamos por verificar como se revelou na leitura do educador italiano, a proposta de educação em Marx/Engels, posteriormente nos outros pensadores.

Conforme já anunciamos no início deste capítulo, Manacorda na obra *Marx e a pedagogia moderna* analisou os textos de Marx e Engels sobre educação em conjunto, por isso, seguiremos com a análise conforme foi realizada por ele, ou seja, não iremos separar em sua interpretação os textos de Marx e os de Engels. Para o educador italiano,

os textos marxianos, que tratam da educação,

[...] sem serem numerosos, adquirem, no entanto, extraordinário relevo pela dupla circunstância de apresentarem, de novo e com coerência, no intervalo de mais de trinta anos, e de coincidirem com momentos cruciais tanto da sua investigação como da história do movimento operário. Isso ocorre precisamente por ocasião 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 (2007, p. 35).

Os textos elaborados por Marx e Engels neste contexto, em que aparecem suas ideias sobre educação, segundo Manacorda fundam-se em “uma doutrina que forma um só conjunto com a perspectiva da emancipação do homem e da sociedade” (2007, p. 35). O primeiro destes textos de 1847-48, com o título *Princípios comunistas* foi redigido por Engels em novembro de 1847, posteriormente denominado *Manifesto do partido comunista*, ele foi produzido por Marx em janeiro de 1848.

Segundo Manacorda, Engels em um dos parágrafos do texto *Princípios*, “após ter afirmado, em resposta a uma indagação sobre o provável desenvolvimento da revolução comunista, que o primeiro passo seria a instauração de uma constituição democrática” (2007, p. 36). Mas o que isto significaria na prática? Para Engels, a instauração “de um novo poder que permitisse a adoção de medidas imediatas destinadas diretamente a atacar a propriedade privada e a garantir a existência do proletariado” (MANACORDA, 2007, p. 36). Entre as medidas anunciadas por Engels, de acordo com Manacorda, a oitava abordou diretamente sobre educação, da seguinte forma: *Instrução a todas as crianças, assim que possam prescindir dos cuidados maternos, em institutos nacionais e a expensas da nação. Instrução e trabalho de fábrica [Fabrikation] vinculados* (2007, p. 36, grifo nosso).

Esta parte do texto *Princípios* grifada é a primeira alusão a educação presente nos textos marxianos, a que Manacorda faz referência em sua obra *Marx e a pedagogia moderna*. De acordo com o educador italiano, as propostas expressas neste texto, “contêm e absorvem, acima de tudo, as reivindicações tradicionais de caráter iluminista-jacobino ou, como se pode afirmar genericamente, democráticas, relativas à universalidade e à gratuidade do ensino” (2007, p. 36). Contudo, a proposta, “é acrescentada uma especificação (em institutos nacionais) que, pelo menos na medida em que permitem supor formas coletivas não apenas de ensino, mas também de vida infantil, assume um certo sabor socialista” (MANACORDA, p. 36). Entretanto, para

Manacorda, o que é especificamente socialista é vínculo “da instrução e do trabalho de fábrica (se é assim exatamente que deva ser entendido, como parece, o anglicismo ou francesismo *Fabrikation*), que Engels, aliás, não inventa, mas acha já proclamada e praticada pelos utópicos, em especial por Robert Owen” (2007, p. 36).

Não resta dúvida para o educador italiano, de que aqui se revelou, na proposta marxiana, a indicação de

[...] dois momentos do processo educativo: o que se inicia logo que as crianças podem prescindir dos cuidados maternos e, em seguida, aquele que está associado ao trabalho. Vale a pena, pois, observar que, embora defenda essa política escolar de medidas aptas a ‘garantir a existência do proletariado’, Engels requer todas as suas determinações, isto é, não apenas as medidas democráticas referentes à universalidade e à gratuidade do ensino, mas também aquelas medidas socialistas referentes à *união de ensino e trabalho*, que serão destinadas a todas as crianças e não apenas aos filhos dos proletários (2007, p. 36, grifo nosso).

Na interpretação de Manacorda, a proposta de Engels não indicou apenas medidas imediatas voltadas à classe trabalhadora, mas também se inscreveram como medidas “futuras, ou seja, que não constituem indicação pedagógica contingente e limitada, mas permanente e com validade universal. Não é sem motivos que Marx havia indicado, na emancipação do proletariado, a emancipação de toda a humanidade” (2007, p. 36). A proposta de validade universal identificada pelo educador italiano é a *união de ensino e trabalho*, essa guiou sua interpretação dos textos marxianos em sua obra *Marx e a pedagogia moderna*.

Na continuidade de sua pesquisa, Manacorda buscou identificar nos *Princípios* as motivações da proposta educacional de Engels, para isto, elaborou um resumo da resposta de Engels a indagação feita a ele sobre as consequências da extinção da propriedade privada, da seguinte forma:

1. A grande indústria, e com ela a agricultura, livre das pressões da propriedade privada, terá enorme desenvolvimento e colocará à disposição da sociedade uma massa de produtos suficientes para satisfazer as necessidades de todos;
2. Isso tornará supérflua e impossível a divisão da sociedade em classes, nascida da divisão do trabalho, pois, para desenvolver a indústria e a agricultura, não mais serão necessários homens subordinados a um só ramo da produção, que tenham desenvolvido apenas uma de suas aptidões, mas sim homens novos, que desenvolvam suas aptidões em todos os sentidos (MANACORDA, 2007, p. 37).

O educador italiano complementou esta passagem, com outra retirada do mesmo texto de Engels, no qual enfatizou que “a divisão do trabalho, já minada pela máquina,

que transforma um em camponês, outro em sapateiro, outro em operário de fábrica, e ainda outro em especulador da bolsa, desaparecerá por completo” (2007, p. 37). Com isso,

O ensino permitirá aos jovens acompanhar o sistema total de produção, colocando-os em condições de se alternarem de um ramo da produção a outro, segundo os motivos postos pelas necessidades da sociedade ou por suas inclinações. Eliminará dos jovens aquele caráter unilateral imposto a todo indivíduo pela atual divisão do trabalho. Deste modo, a sociedade organizada pelo comunismo oferecerá aos seus membros a oportunidade de aplicar, de forma unilateral, atitudes desenvolvidas unilateralmente (MANACORDA, p. 37).

Para concluir sua interpretação das ideias de Engels presentes nos *Princípios*, Manacorda indicou que o autor descreveu sobre os resultados da extinção da propriedade privada, o término da exploração, a eliminação da luta de classes, e por fim, Engels tratou do “desenvolvimento unilateral das capacidades de todos os membros da sociedade, mediante a eliminação da divisão do trabalho até agora existente, mediante o ensino industrial (industrielle), mediante o alternar-se das atividades...” (MANACORDA, 2007, p. 37).

Estas ideias apresentadas por Engels, de acordo com o educador italiano, apesar de terem sido produzidas em um contexto de utopismo e de reformismo, apresentaram implicações educacionais, das quais ele entendeu que deveriam ser destacadas.

O ensino, enquanto ensino industrial, isto é, união de ensino e trabalho produtivo ou *Fabrikation*, que tem por método um estágio inteiramente desenvolvido no sistema de produção, procurará alcançar o fim educativo de evitar nos jovens toda unilateralidade e de estimular-lhes a onilateralidade, com o resultado prático de torná-los disponíveis para alternar a sua atividade, de modo a satisfazer tanto as exigências da sociedade quanto as suas inclinações pessoais. Na origem dessa opção pedagógica, está a hipótese histórica da divisão do trabalho e da conseqüente divisão não apenas da sociedade em classes, mas também do próprio homem, encerrado como está em sua unilateralidade; está também a exigência da recuperação da unidade da sociedade humana em seu todo e da onilateralidade do homem singular, numa perspectiva que une, ainda que num rápido aceno, fins individuais e fins sociais, homem e sociedade (MANACORDA, 2007, p. 38).

Estas são as primeiras formulações apresentadas por Manacorda sobre a educação numa perspectiva marxiana, logo em seguida, informou ao leitor que os *Princípios* de Engels de 1847, “preparam o *Manifesto*, escrito entre dezembro do mesmo ano e janeiro de 1848” (2007, p. 38). Em seu entendimento, Marx já havia tomado conhecimento do texto de Engels antes da redação final do *Manifesto*.

Sobre as ideias de educação em Engels, defendida nos *Princípios*, Manacorda apresentou anotações de Marx, redigidas para uma conferência na União dos Operários Alemães em Bruxelas, de dezembro de 1847, em que Marx “desenvolve uma tese sobre o ensino industrial, que se apresenta em singular contraste com a de Engels, da qual destaca o caráter utópico e reformista” (MANACORDA, 2007, p. 38). Manacorda transcreveu a tese de Marx:

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 filantrópicos é este: treinar cada operário no maior número possível de ramos de trabalho, de modo que, se por introdução de novas máquinas ou por mudanças na divisão do trabalho, ele vier a ser expulso de um ofício, possa mais facilmente achar colocação em outro (2007, p. 39).

Desse modo Manacorda declara que, com esta tese, Marx se mostrou contrário ao “caráter socialista daquele ensino industrial universal, no qual Engels via um meio para superar a divisão da sociedade em classes e a unilateralidade do homem” (2007, p. 39). Em sua interpretação, o educador italiano, supôs que Marx já havia escrito a algum tempo estas anotações para as conferências em 1847, mas depois foi “vencido pelas teses de Engels, as tenha deixado de lado, sem nunca mais dar-lhes nova redação e sem publicá-las” (2007, p. 39). Mesmo sem identificamos o que efetivamente ocorreu para Marx não tornar pública, na época, sua tese contrária à de Engels, para Manacorda,

O fato é que, ao redigir, naqueles dias, definitivamente o *Manifesto*, Marx não aceitou nem rejeitou, mas simplesmente deixou de lado a tomada de posição de Engels no conteúdo do parágrafo 20 (pluriprofissionalidade), enquanto claramente considerou os breves enunciados do parágrafo 18 (vínculo ensino-trabalho) (2007, p. 39).

Para o educador italiano, Marx “no *Manifesto* [...] deixando de lado, [...] algumas outras indicações pedagógicas [...] formula, quase com as mesmas palavras do parágrafo 18 dos *Princípios* de Engels, a sua tese sobre o ensino” (2007, p. 39). Esta tese faz parte do rol de medidas que o proletariado deveria tomar após a conquista do poder político, embora insuficiente, mas necessária para alteração do modo de produção. A medida proposta por Marx foi anunciada por Manacorda, nos seguintes termos: “Ensino público e gratuito a todas as crianças. Abolição do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual. Unificação do ensino com a produção material [mit der materiellen Produktion]” (2007, p. 40). Segundo Manacorda, existem semelhanças e dependências na tese de Marx, de janeiro de 1848, e a proposta por Engels, em novembro de 1847, uma vez que, coincidem em ambos: “ensino público,

ensino gratuito, ensino unido ao trabalho” (2007, p. 40). Contudo, também existem diferenças, já que Manacorda indicou que a formulação de Marx foi

[...] mais rápida e adequada a um programa de partido: a fórmula ‘em institutos nacionais e às expensas da nação’ torna-se, mais concisamente, pública e gratuita; desaparece a indicação, supérflua por ser indeterminada, quanto à idade em que começar o ensino e, com ela, a distinção entre um possível momento de ensino apartado do trabalho e um momento a ele vinculado; no enunciado final, o anglicismo (ou francesismo) de Engels, *Fabrikation*, é substituído pelo termo mais germânico (embora também de origem latina) *materielle Produktion* (e é difícil dizer se e quanto isto implica numa diferente nuance de significado) (2007, p. 40).

Além destas diferenças entre a tese sobre o ensino de Marx e a de Engels, Manacorda chamou a atenção para o fato de que Marx adicionou em seu texto, “a demanda para abolição da atual forma de trabalho das crianças nas fábricas. Um esquecimento de Engels? Certamente, mas motivado por sua utópica fé no automatismo da eficácia transformadora do moderno sistema de produção” (2007, p. 40). Na interpretação do educador italiano, Marx, ao propor a abolição do trabalho das crianças nas fábricas, de forma intencional evitou o uso da palavra *industrielle*, pois, sem a abolição desta exploração das crianças, sua tese sobre o ensino não poderia se configurar como uma medida positiva. No entendimento de autor, se pode declarar de qualquer maneira que Marx,

[...] ao aceitar o princípio da união do ensino ao trabalho material produtivo, exclui, no entanto, qualquer instrução desenvolvida na fábrica capitalista, tal como essa se apresenta, porque, para ele, a fábrica não é um sistema que elimina a divisão do trabalho, mas antes um sistema que, unicamente pela intervenção política (que não se reduz apenas às medidas imediatas e insuficientes), poderá, ao abolir seus aspectos mais alienantes, desenvolver uma função libertadora (MANACORDA, 2007, p. 40-41).

Após ter realizado a análise filológica dos primeiros textos sobre educação em Engels e Marx, Manacorda considerou oportuno contextualizar na evolução do pensamento destes grandes filósofos, as referidas teses sobre o ensino “e suas motivações, isto é, a necessidade de eliminar a propriedade privada, a divisão do trabalho, a exploração e a unilateralidade do homem, para atingir um pleno desenvolvimento das forças produtivas e a recuperação da onilateralidade” (2007, p. 41). Não seguiremos o educador italiano, na totalidade de sua contextualização, mas nos deteremos em seus apontamentos sobre a divisão do trabalho, que leva a alienação do trabalhador, por isso, Marx indicou a necessidade de superação do trabalho dividido e

alienado. Segundo Manacorda:

[...] a verdadeira divisão do trabalho se apresenta como divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, e que, na fábrica mecanizada, o trabalho braçal perde todo caráter de especialização, mas que, no entanto, justamente quando cessa todo desenvolvimento especial, faz-se sentir também a tendência ao desenvolvimento onilateral do indivíduo (MANACORDA, 2007, p. 42).

Na interpretação de Manacorda, para que haja a onilateralidade é imprescindível “a apropriação por parte do indivíduo de uma totalidade de forças produtivas” (2007, p. 42). Com esta indicação, finalizou sua análise sobre as primeiras teses marxianas sobre educação.

Outro texto marxiano sobre educação, analisado pelo educador italiano foi a *Instruções aos delegados ao I Congresso da Internacional dos Trabalhadores*, realizado em Genebra, em setembro de 1866. Em sua interpretação, Manacorda indicou que a concepção de instrução foi esboçada de maneira detalhada e clara por Marx, que depois de demonstrar ter concordado com a tendência da fábrica moderna, em inserir na produção a participação de adolescentes e crianças, “desde que isso aconteça de modo adequado às forças infantis, e após ter afirmado que, a partir dos nove anos, cada um deve participar do trabalho produtivo e trabalhar não somente com o cérebro mas também com as mãos” (MANACORDA, 2002, p. 297). Marx detalha a sua concepção:

Por ensino entendemos três coisas:

Primeira: ensino intelectual;

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

Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios. Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico...

A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias (MANACORDA, 2007, p. 44).

Manacorda enfatizou que este documento foi essencial para compreender a proposta pedagógica marxiana, pois, para ele, dada a sua substância, se comparado ao *Manifesto* do qual, se forem subtraídos “os elementos meramente democráticos das instruções (gratuidade e obrigatoriedade), explicita melhor os elementos socialistas: abolição da atual forma de trabalho das crianças na fábrica e união dos dois termos

inseparáveis, ensino e trabalho produtivo” (2007, p. 44). A partir deste documento, se revelou nítida para Manacorda, a proposta marxiana da união entre ensino e trabalho.

Em relação aos três momentos do ensino apresentados por Marx, no qual articulou os aspectos intelectual, físico e tecnológico, Manacorda não aprofundou sua interpretação sobre o aspecto físico e observou “que os outros dois momentos são considerados como duas coisas diferentes: o ensino tecnológico não absorve nem substitui a formação intelectual” (2007, p. 44). Enquanto essa,

[...] não acha especificações nesse contexto como coisa que possa, num certo sentido, ser concebida mais ou menos segundo módulos tradicionais; ao passo que o ensino tecnológico aparece especificado com a indicação do seu aspecto teórico (mas não substitutivo de toda formação intelectual) e prático, um e outro abrangendo onilateralmente os fundamentos científicos de todos os processos de produção e os aspectos práticos de todos os ofícios (MANACORDA, 2007, p. 44).

Segundo a interpretação de Manacorda, embora o discurso que antecedeu a tese de Marx sobre o ensino foi endereçado a classe operária, “no entanto esse ensino é declarado válido para todas as crianças, qualquer que seja a classe a que pertençam (toda criança sem distinção, escreve e sublinha Marx) ” (2007, p. 45). Referente ao princípio de ensino a todas as crianças, de acordo com o educador italiano sua “validade universal é confirmada pela explícita afirmação final de que esta elevará a classe operária (mas, dado que é para todos, pode-se entender a futura humanidade trabalhadora) acima das classes privilegiadas do mundo atual” (2007, p. 45). Para Manacorda, a ideia que sustentou a tese de Marx sobre a união entre ensino e trabalho para todos está relacionada à possibilidade da

[...] presença das crianças contemporaneamente nas estruturas escolásticas e nas estruturas produtivas e uma instrução tecnológica que, longe de orientar uns para uma profissão e outros para outra, sirva para dar a todos, indistintamente, tanto um conhecimento da totalidade das ciências, como as capacidades práticas em todas as atividades produtivas. Ela visava, enfim, uma formação de homem total e onilateralmente desenvolvido (2002, p. 297).

Na obra *O capital*, segundo Manacorda, Marx dedicou algumas páginas sobre a educação, as quais se aproximam “grandemente das precedentes e concluem-se, também, se não com um verdadeiro e autêntico programa, pelo menos com um desejo e uma previsão de luta, cujo tom não está longe de um programa” (2007, p. 45). Segundo o educador italiano, Marx enfatizou que:

Seu êxito demonstrou pela primeira vez a possibilidade de vincular o ensino e a ginástica com o trabalho manual e daí também o trabalho manual com o ensino e a ginástica... Do sistema de fábrica, como se pode verificar detalhadamente nos escritos de Robert Owen, nasceu o germe do ensino do futuro que unirá para todas as crianças além de uma certa idade o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não apenas como método para aumentar a produção social, mas também como único método para produzir homens plenamente desenvolvidos (2007, p. 45).

A concepção de educação de Marx vinculou ensino e trabalho industrial, com o objetivo de formar o homem onilateral. Isso porque, para Marx, na interpretação de Manacorda, a indústria moderna com o uso da ciência e da tecnologia foi revolucionária, na medida em que elaborou ou abandonou o artesanato e a manufatura,

[...] ocasionando variações no trabalho e, conseqüentemente, mobilidade, ou seja, necessidade de deslocamentos do operário a outros locais de trabalho. A essa contínua variação se acrescenta a divisão do trabalho que a fábrica herdou, exacerbando-a, dos modos de produção precedentes; nela, o operário, tornado cada vez mais parcial, torna-se cada vez mais supérfluo a toda variação da base técnica da produção e fica exposto a perder, com o velho meio de trabalho, também toda possibilidade de trabalho e de vida (2007, p. 46).

Com esta revolução levada a cabo pela indústria moderna, o educador italiano concluiu com uma passagem de Marx:

Um elemento desse processo de subversão, desenvolvido espontaneamente sobre a base da grande indústria, são as escolas politécnicas e de agronomia, um outro elemento são as “écoles d’enseignement professionnel”, nas quais os filhos dos operários recebem algum ensino de tecnologia e do manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. Se a legislação sobre as fábricas, que é a primeira concessão arrancada, com muito esforço, do capital, combina com o trabalho de fábrica apenas o ensino elementar, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político por parte da classe operária conquistará também lugar nas escolas dos operários para o ensino tecnológico teórico e prático (MANACORDA, 2007, p. 46).

Os dois textos, *Instruções* e *O Capital*, segundo Manacorda, revelaram considerável correspondência, a começar pelo quesito do poder político, necessário “para colocar-se em prática a escola do futuro: a transformação da razão social em poder político e as leis gerais impostas com a força do Estado, das *Instruções*, tornam-se, em *O Capital*, a inevitável conquista do poder político por parte da classe operária” (MANACORDA, 2007, p. 46). Em ambos os textos existe equivalência entre o ensino tecnológico, pois, nas *Instruções* significa “os fundamentos científicos gerais de todos

os processos de produção”. Enquanto em *O Capital*, o ensino tecnológico “tornam-se a ‘moderníssima ciência da tecnologia’” (MANACORDA, 2007, p. 47). Enfim, Manacorda apontou na diversa formulação dos textos de Marx,

[...] a avaliação desse ensino como superior a todo tipo histórico de ensino até então existente, que colocaria a classe operária acima das classes dominantes da época (*Instruções*) e produziria homens plenamente desenvolvidos (*O Capital*). Aliás, quando Marx fala, em *O Capital*, de um único método para produzir esses homens, ele exclui decididamente a validade de qualquer outra forma histórica de ensino que não seja aquela do futuro, associada ao trabalho produtivo (2007, p. 47, grifos do autor).

Nesta passagem, o educador italiano deixou claro que o único ensino capaz de colocar a classe operária acima da classe dominante é o que possibilita a união entre ensino e trabalho proposto por Marx.

Outro texto marxiano analisado por Manacorda sobre a educação foi a *Crítica ao programa de Gotha*, de 1875. Neste texto, “Marx, entre outras observações de relevo, que, aqui, devemos passar por alto (gratuidade e obrigatoriedade; relação entre escola, Estado e Igreja), examina as formulações propostas pelo programa de unificação dos dois partidos operários alemães” (MANACORDA, 2007, p. 53). Com isso, segundo Manacorda, Marx afirmou:

Educação popular [ou ensino elementar: Volkserziehung]: igual para todos? O que se quer dizer com essas palavras? Acredita-se, talvez, que na sociedade atual (e apenas desta se trata) o ensino possa ser igual para todas as classes? Ou, então, pretende-se que as classes superiores devam ficar coativamente limitadas àquele pouco de ensino – a escola popular – única compatível com as condições econômicas, tanto dos trabalhadores assalariados quanto dos camponeses?...
‘Ensino geral obrigatório, instrução gratuita’ [...] O parágrafo sobre as escolas deveria, pelo menos, pretender escolas técnicas (teóricas e práticas) em união com a escola popular [Volksschule]...
Proibição [geral] do trabalho das crianças [...] Sua efetivação – se fosse possível – seria reacionária porque, ao regulamentar severamente a duração do trabalho segundo as várias idades e ao tomar outras medidas preventivas para a proteção das crianças, o vínculo precoce entre o trabalho produtivo e o ensino é um dos mais potentes meios de transformação da sociedade atual (MANACORDA, 2007, p. 53).

Na interpretação de Manacorda, estas proposições de Marx, ao programa “do Partido Operário Alemão, tornam a confirmar, ainda uma vez, os temas fundamentais da pedagogia marxiana: a união de ensino e trabalho produtivo para as crianças” (2007, p. 53). Além de defender a abolição de toda a forma de exploração do trabalho das crianças, quanto as escolas técnicas para Marx, “com seu duplo conteúdo teórico e

prático [...] representam a mesma educação do futuro desejada nas *Instruções* e em *O Capital*” (MANACORDA, 2007, p. 54). Esta educação, ao vincular trabalho produtivo e ensino, seria para Marx, na leitura de Manacorda, um forte componente, um mediador para a mudança da sociedade da época.

Até aqui voltamos nossa análise na obra *Marx e a pedagogia moderna*, para a interpretação de Manacorda sobre educação escolar em Marx e Engels. Passamos agora a verificar o diálogo de Manacorda travado com Lênin e Gramsci. Destacamos que nesta obra, Manacorda dedicou poucas páginas para analisar as proposições sobre educação nestes dois autores.

As teses de Marx e Engels sobre educação, segundo Manacorda, não desempenharam “influência direta sobre o pensamento pedagógico moderno e sobre a organização das instituições escolares até o momento da sua retomada por parte de Lênin e da sua admissão como base do sistema escolar do primeiro Estado socialista” (2007, p. 54). No entendimento do educador italiano, Lênin foi o único a retomar as teses marxianas sobre educação em duas fases de sua vida. A primeira na época da juventude, fase de excepcional produção intelectual, “na polêmica contra os populistas, e uma segunda vez, no momento da tomada de poder pelos bolchevistas” (MANACORDA, p. 54). Em relação à primeira vez ocorreu em 1897, segundo Manacorda, Lênin retomou as teses de Marx

[...] ao criticar as propostas utópicas de reforma do ensino apresentadas por Jugiakov, indicava que a única idéia justa contida nelas era a já exposta pelos ‘grandes utópicos do passado’ (que era como, por razões de censura, devia chamar Marx): que não se pode conceber o ideal de uma sociedade futura sem unir ensino a trabalho produtivo das jovens gerações (2007, p. 55).

Ao prosseguir com sua argumentação crítica, Lênin acrescentou: “Nem o ensino isolado do trabalho produtivo, nem o trabalho produtivo isolado do ensino poderiam pôr-se à altura do atual nível da técnica e do presente estado de conhecimento científico” (MANACORDA, 2007, p. 55).

A segunda vez em que Lênin retomou as teses de Marx ocorreu 20 anos depois, em 1917, nesta época ele “formulava a opção programática que seria mais tarde aprovada pelo VIII Congresso do Partido Operário Social-Democrático Russo (bolchevique), em março de 1919” (MANACORDA, p. 55). Segundo Manacorda, neste documento a opção programática de Lênin foi por “uma escola politécnica que faça conhecer, em teoria e na prática, todos os principais ramos da produção [fundamentada sobre o] estreito vínculo entre o ensino e o trabalho produtivo dos alunos”

(MANACORDA, 2007, p. 55).

Por último, de acordo com o educador italiano, Lênin se referiu às teses de Marx em 1920, no texto *Esquerdismo, Doença Infantil do Comunismo*, ao descrever sobre o ponto de vista comunista, enfatizou “que se passará à supressão da divisão do trabalho entre os homens, à educação, ensino, preparação de homens onilateralmente aptos, capazes de tudo fazer” (MANACORDA, 2007, p. 55). Para Manacorda, a retomada das teses de Marx sobre educação por Lênin foi realizada com primor, como também, “não seria possível retomar com maior essencialidade e rigor os termos pedagógicos marxianos, na perspectiva mais geral da emancipação do homem” (2007, p.55).

No entanto, a implantação da tese do vínculo entre ensino e trabalho, como parte de um programa político, proposta por Lênin e acolhida pelos bolcheviques, após a tomada do poder, se deparou segundo Manacorda, com

As dificuldades e as contradições, as retomadas e os recuos, os passos à frente e atrás foram muitos na história da escola de União Soviética e desde o início se constataram as dificuldades da mudança e as resistências objetivas das velhas estruturas e dos velhos homens (MANACORDA, 2002, p. 315).

Apesar das dificuldades, segundo o educador italiano, a proposta de Lênin e Krupskaja, “que se caracterizavam na instituição de uma ‘escola única do trabalho’, estavam destinadas a orientar [...], todo o desenvolvimento do sistema de instrução na União Soviética e, em seguida, dos demais países socialistas” (MANACORDA, 2002, p. 315). Ainda com relação à aplicação desta proposta de Lênin sobre ensino, Manacorda destacou:

[...] particularmente na URSS, o ponto mais alto na pesquisa sobre uma articulação entre instrução e trabalho parece ter sido em 1958 com a lei Krushev ‘Sobre o fortalecimento das ligações da escola com a vida e sobre o ulterior desenvolvimento da instrução pública’. Essa lei introduzia na escola, junto ao trabalho ‘socialmente útil’ dos alunos (substancialmente, o auto-serviço), também algumas horas de ‘educação para o trabalho’ na primeira escola comum de oito anos (‘escola média incompleta’), o trabalho produtivo nos três anos sucessivos (‘escola média completa de instrução geral e de trabalho’) e várias formas de alternância estudo-trabalho na universidade (2002, p. 351).

A experiência de união entre instrução e trabalho na URSS, de acordo com o educador italiano foi imitada “pelos outros países socialistas e logo em grande parte modificada ou encostada pelas dificuldades práticas na sua operacionalização, ou por causa da incerteza teórica de sua projeção” (2002, p. 351). Em relação às dificuldades práticas para a operacionalização desta proposta educacional, Manacorda não esclareceu

quais foram estas dificuldades.

Após tratarmos de Lênin, passamos para Gramsci, que foi/é um pensador fundamental para compreendermos a educação escolar em Manacorda. As pesquisas dos escritos de Gramsci realizada pelo educador italiano tiveram como foco principal, “sua análise da crise da organização escolar e a sua pesquisa de um novo princípio educativo” (MANACORDA, 2002, p. 332-333). Procuramos verificar como Manacorda interpretou a questões da crise da escola, que levou Gramsci a formular um novo princípio educativo.

Em relação à crise da organização da escola, segundo Manacorda, Gramsci enfatizou que ao

Velho princípio [...] que corresponde à divisão da sociedade em camadas intelectuais (isto, é, dirigentes em sentido lato) e camadas instrumentais (ou subalternas), exprimia-se na duplicidade da escola – humanistas e profissionais manuais – a uma só das quais era reservada a formação intelectual, reduzida à ‘desinteressada’ aquisição da cultura humanística tradicional (MANACORDA, 1990, p. 285).

Segundo Manacorda, para os dirigentes escolares o princípio educativo era “unitário: o problema é que era dado a alguns e negado aos outros, porque eram duplas as estruturas educativas” (MANACORDA, 1990, p. 285). Entretanto, o desenvolvimento objetivo “da sociedade industrial contrapôs à velha cultura humanística a nova cultura tecnológica, fragmentando e desagregando a velha unidade e exclusividade da cultura tradicional, levando assim à crise da escola e do princípio educativo” (MANACORDA, 1990, p. 285). Manacorda salientou que Gramsci, a partir da crise da escola, buscou uma solução racional, objetiva e consistente com seus fins, na qual chegou

[...] a delinear a nova organização e o novo princípio-educativo, contraditoriamente emergente da crise: a formação para a capacidade de agir ao mesmo tempo intelectualmente e manualmente (isto é, no mundo contemporâneo, *tecnicamente, industrialmente*), em uma organização educativa unitária, vinculada às instituições produtivas e culturais da sociedade adulta (MANACORDA, 1990, p. 285).

Manacorda enfatizou que “o *trabalho industrial*, que indica, do ponto de vista intelectual, o conhecimento das leis da natureza e da sociedade e, do ponto de vista moral, o hábito de um sistema de vida harmonicamente equilibrado, é, portanto, [...] o *principio educativo unitário*” (1990, p. 285, grifos nosso). Ou seja, seguiu a proposta marxiana de educação.

Em entrevista concedida em 2001, Manacorda, apontou que embora nossa

sociedade seja diferente da época de Gramsci, principalmente pelo advento da informática e tudo o que ela trouxe como consequência, em linhas gerais, as urgências indicadas por Gramsci permanecem pertinentes em nosso tempo. Para explicitar sua ideia, enfatizou que

Nós, como Partido Comunista na Itália, propusemos em 1959 [...], seguindo as ideias de Gramsci, uma reforma da escola de base, elementar e média, dos seis aos quatorze anos, inspirada em um critério unitário; isto é, uma escola única para todos, sem divisões internas e também com uma relativa renovação dos programas: sobre esse aspecto ainda não tínhamos instrumentos culturais suficientes embora já propuséssemos alguma coisa. Por exemplo, nessa escola unitária, única para todos e sem uma nítida ruptura entre os níveis elementar e médio, nós inserimos aquilo que ainda não existia na escola média: as ciências, a música e as artes, uma ideia de trabalho. Eram coisas que não existiam na escola italiana. Foi, portanto uma grande renovação estrutural, embora ainda não bem definida (MAMACORDA, 2004, p. 12).

Dessa maneira, de acordo com Manacorda, a proposta de reforma da escola italiana, elaborada pelo Partido Comunista da qual fez parte, se inspirou em Gramsci, pois, inseriu na escola, além dos elementos já indicados nesta passagem, o trabalho, a tecnologia, “enquanto as ciências eram também vinculadas às aplicações práticas e estes eram princípios gramscianos” (MANACORDA, 2004, p. 13). Segundo ele,

Na prática, fomos muito influenciados por Gramsci em nossas propostas, que significaram uma inovação. O caráter unitário, de continuidade com a escola elementar, de não discriminação, de renovação tecnológica, são intuições gramscianas (MANACORDA, 2004, p. 13).

Foi nesta perspectiva de uma educação unitária que a educação escolar ocupou lugar de destaque no pensamento de Manacorda, isso ficou explícito, em entrevista realizada 1986, quando foi perguntado: “O senhor faz, [...] uma defesa da instituição escolar?” Ele respondeu:

Num certo sentido, direi que a escola deve continuar a existir como estrutura, aquela negada por Illich²⁴. Mas que, no seu interior, devem estar presentes duas coisas: de uma parte, a articulação do grande

²⁴ Illich foi um pensador austríaco, contemporâneo de Manacorda. Sua obra mais conhecida foi *Sociedade sem escolas*, publicada em 1971, nela defendeu uma sociedade sem escolas. Segundo Pachioni, nesta “obra fica evidente seu posicionamento sobre a impossibilidade de uma educação universal através da escola. Tendo como premissa sua insatisfação com a conjuntura do sistema educacional existente, principalmente pelo fato de as instituições de ensino terem se tornado burocráticas e hierarquizadoras distanciando-se do ideal de levar cada indivíduo a transformar suas próprias experiências e referências em um contínuo processo de aprendizado, Illich sugere a criação de um sistema alternativo e procura justificar tal proposta refletindo sobre as inúmeras iniciativas educacionais insensatas que, ao longo dos anos, foram (e ainda são) incorporados à educação formal” (2012, 01-02).

desenvolvimento científico-técnico que existe em escala mundial; de outra parte, a exigência real dos jovens, configurada em grande parte por seu espaço. Eu usei uma vez o título: ‘O espaço do adolescente’, o espaço de vida do adolescente. Anteriormente, insisti muito sobre os valores da instrução. Mas a vida do adolescente é feita não só de estudo, de trabalho, de pré-trabalho. É feita também de muitas outras coisas: afeto, sentimento, brincadeira. É necessário, nesse sentido, que se dê também maior desenvolvimento a essas exigências dos jovens. Se não corre-se o risco de que as encontrem por conta própria, fugindo da escola – que tradicionalmente na história foi vista como um lugar de terror, de ódio... aos jovens (MANACORDA, 1986, p. 62).

A proposta de Illich foi a de acabar com o sistema escolar e a educação escolar, ao contrário, Manacorda defendeu a necessidade da escola e da educação escolar, organizada pelo Estado, mas laica, ou seja, sem a interferência ideológica da igreja e do governo.

Para Manacorda, o desafio da escola era: “promover uma grande participação da base, uma grande atenção à exigência do indivíduo, daquele que cresce, mas também estar sempre atento às possibilidades reais do desenvolvimento do ambiente no qual esse indivíduo vive” (1986, p. 62). Posteriormente, deveria ser organizado,

[...] a nível estatal geral, um sistema ligado ao desenvolvimento científico, técnico, que não se verifica nas pequenas localidades, mas em escala mundial, ligado, portanto, a uma determinada estrutura. Creio que dentro de uma escola estatal e exemplar – que incorpora as exigências de organização, de cultural geral [...] – se devam criar condições de vida, tanto quanto possível, ligadas a uma realidade. Ou seja, uma grande liberdade, uma grande flexibilidade no interior de uma estrutura organizada de modo estatal e moderno (MANACORDA, 1986, p. 62).

Conforme indicou Manacorda nesta passagem, o sistema escolar deve estar ligado ao desenvolvimento técnico e científico, para que o homem possa se apropriar do conhecimento das tecnologias e das ciências em seu patamar mais avançado. Nesta perspectiva, a educação escolar deve preparar o homem para

[...] o uso e a compreensão científica dessas novas técnicas. Não só escrever, mas o escrever com computador; não só o manejo de uma máquina ou trator (para servir de trabalho braçal num trabalho feito com trator), mas, o conhecimento de princípios de mecânica. Ou seja, a cultura de base hoje deve ser aquela que signifique uma tradução moderna da antiga preparação formal. Antes, falava-ser de instrução formal, instrumental, como se fosse o ler, o escrever, o fazer contas – que deveriam servir de instrumentos para o conhecimento, a instrução concreta. Também hoje temos uma preparação formal e uma instrução concreta. Só que a preparação formal não é mais escrever com a pena, mas é saber usar esses instrumentos modernos (MANACORDA, 1986, p. 61).

Assim, entendemos que para Manacorda, o papel da educação escolar é socializar o conhecimento historicamente acumulado, ou seja, oferecer aos alunos o que há de mais desenvolvido em seu tempo, para formar homens capazes de se apropriarem dos conhecimentos científicos, das novas técnicas de produção, “capazes de participar da vida democrática comum, tanto no âmbito de seu pequeno ambiente quanto no da sociedade maior em que vivem” (MANACORDA, 1986, p. 62). Neste sentido, a formação é necessária para capacitar os trabalhadores participarem de maneira ativa no espaço da política e da produção econômica, sem perder de vista a necessidade de superação da sociedade de classes.

Especificamente sobre o papel da educação escolar em Manacorda, foco de nossa pesquisa, ele enfatizou que sempre entendeu instrução como educação. Também deixou claro “que uma educação voltada apenas para a afirmação dos princípios de liberdade democracia, participação cultural, seja sempre inadequada. Não basta. Porque tal gênero de educação os inimigos da democracia também podem fazer, no plano do discurso” (MANACORDA, 1986, p. 60). Manacorda não negou estes princípios ou os ignorou, mas considerou

[...] mais importante que os homens sejam instruídos, isto é, armados de saber, de tal modo que possam participar concretamente da criação de uma vida mais rica, de uma maior capacidade produtiva, com maior participação democrática. Isto significa mais instrução, mais cultura. Mas, o que é cultura hoje? [...] a cultura, hoje, não passa somente pelo ler, escrever e fazer contas. Passa exatamente pelo conhecimento teórico-prático, conhecimento e uso dos novos instrumentos de produção e de comunicação entre os homens [...]. É preciso dar instrução, sim, mas como instrumento concreto de conhecimento, de capacidade operativa, produtiva, e de capacidade cognoscitiva (1986, p. 60).

Nesta passagem, interpretamos que para Manacorda, o papel da educação escolar é imprescindível como forma de instrução e elevação cultural, para que os homens possam participar de forma efetiva na sociedade, na produção e na política.

Identificamos outro trecho relevante de Manacorda, que foi reproduzido por Nosella, o qual enfatizou: “A ampliação da Escola Normal determinada por Gentile não foi um triunfo do fascismo; a longo prazo, por meio de mil contradições, a cultura termina sempre sendo revolucionária” (NOSELLA, 2013, p. 18). Segundo Nosella, Manacorda considerou que a expansão da educação escolar não foi uma vitória do fascismo, visto que, a longo prazo, a elevação cultural por meio da educação escolar seria revolucionária, ou seja, contribuiu com a tomada de consciência dos trabalhadores, na luta pela superação da sociedade de classes.

Além destas passagens sobre o papel da educação escolar em Manacorda, identificamos em sua obra *Marx e a pedagogia moderna*, outro aspecto relevante sobre a relação entre política e educação escolar. No capítulo quarto, com o título *Escola e sociedade*, quanto tratou em Marx sobre necessidade da ditadura do proletariado, na transição de um Estado burguês a um Estado proletário. Marx defendeu “a passagem de uma sociedade capitalista a uma sociedade comunista e, apenas durante esta passagem, um Estado transitório que não poderá ser senão uma ditadura revolucionária do proletariado” (MANACORDA, 2007, p. 106). Neste contexto, Manacorda abordou qual era o papel da escola, logo após a revolução bolchevista, período que considerou como *ditadura revolucionária do proletariado*. Tomando as palavras de Lênin definiu como “hipocrisia burguesa a existência da escola separada da política” (MANACORDA, 2007, p. 107). Por isso, após a revolução bolchevista, segundo Manacorda, Lênin afirmou de maneira explícita, “que nossa obra no campo da escola consiste também na luta pela eliminação da burguesia” (2007, p. 107). A partir desta passagem fica evidente que para Manacorda, o papel da escola para o proletariado, é contribuir na luta para a eliminação da burguesia, ou seja, a escola pode se constituir como um espaço na luta dos trabalhadores pela superação do capital.

Ainda, em relação ao papel da escola para os trabalhadores, em entrevista no Brasil, em 1987, para a revista *Educação em Questão* Manacorda foi questionado: Você concorda com a ideia de que a escola pode ser um instrumento do proletariado na luta contra a burguesia? Em sua resposta alertou que a palavra “instrumento” proporcionava uma ideia negativa, como se a escola fosse instrumento com a função de propaganda, e que não é esse o papel da escola. Em seguida deixou claro “que a escola, como todas as instituições da sociedade civil tem características das classes dominantes, cujas ideias são dominantes através do uso instrumental dessas instituições” (MANACORDA, 1987, p. 107). Isso já havia sido constatado por Lênin, que identificou, segundo Manacorda, que “a escola liberal-burguesa ensinava seus princípios de liberdade de exploração, de propriedade etc”. Por isso, ele denunciou “à implícita e duradoura politização dela” (MANACORDA, 1987, p. 107). Da mesma forma que Lênin, Manacorda foi crítico do uso político da escola como instrumento ideológico da classe dominante para manter o poder.

Por isso, ao continuar sua exposição, Manacorda afirmou que não gostava “de uma escola que, além dos outros problemas que tem, continue tendo aquele de ser sede de propaganda ideológica, mesmo que seja do proletariado” (1987, p. 107). Com relação a isso, informou que pensava “com Marx, que a escola seja a sede para o ensino de

noções que não admitem conclusões diferentes, não importa quem as ensine; e que os ensinamentos de tipo social possam ser dados e vividos em outras sedes²⁵” (1987, p. 107). Para finalizar sua resposta, Manacorda enfatizou:

Na escola, o proletariado ‘luta contra a burguesia’ se, e na medida em que, faz sua herança cultural. Lênin afirmava que precisava construir a cultura futura com os tijolos da cultura burguesa. E no caso, a escola pode e deve ser conquistada pelo proletariado como todas as instituições da sociedade civil, as casamatas do poder burguês, a serem conquistadas numa guerra de posição, como dizia Gramsci. E para livrá-la das tarefas de propaganda e fazer dela uma sede de verdadeira e livre cultura, sem dominações (1987, p. 108).

A partir da interpretação destas ideias, entendemos que Manacorda realizou uma crítica ao uso político e ideológico da escola por parte da classe dominante, para manter o seu poder. Ao mesmo tempo defendeu a possibilidade da tomada da escola pela classe trabalhadora, para se apropriar dela e transformá-la em centro de cultura livre, a serviço da liberdade de todos.

Em sua obra *Marx e pedagogia moderna*, Manacorda revelou outra indicação importante sobre o papel da educação escolar no processo de superação da sociedade de classes, quando tratou das atas da internacional, escritas em agosto de 1869, no *Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores (Internacional)*. Não nos deteremos na análise completa elaborada por Manacorda de todas as questões presentes nas atas, mas na relação da escola com a sociedade e o Estado, pois, nesta questão se revelou importante indicação do educador italiano, sobre o papel da escola no processo de superação da sociedade de classes. Para efetivarmos a análise desta questão retomamos parte do texto das atas, conforme indicado por Manacorda.

²⁵ A idéia de uma escola laica, de conteúdo laico Manacorda buscou no pensamento de Marx, ao descrever que, “nem nas escolas elementares, nem nas superiores, se deve introduzir matérias que admitam uma interpretação de partido ou de classe. Apenas matérias como ciências naturais, gramática etc., podem ser ensinadas na escola. As regras gramaticais, por exemplo, não mudam quando explicadas por um crente tory ou por um livre pensador. Matérias que admitem conclusões diferentes não devem ser ensinadas na escola”. (MANACORDA, 2007, p. 97-98). Segundo Manacorda, “Marx dizia claramente que era necessário excluir Estado e igreja de toda ingerência na escola e que, quando se fala de escola estatal, não se deve confundir Estado e governo. O Estado, para ele, é a culminância política da sociedade civil, com a qual, porém, não se confunde e a qual não organiza: organiza as escolas, mas não intervém no seu funcionamento interno com finalidades ideológicas. Marx apresenta o exemplo dos Estados Unidos da América, que dizia, a escola é estatal, e sob a responsabilidade dos municípios, mas não há intervenção direta do governo. Isto significa que a escola deve ser uma instituição de caráter nacional, organizada pelo Estado, mas que desfrute, no seu interior, de uma total liberdade, na qual nem o Estado e nem a igreja possam nela intervir. Ele chega mesmo a negar que possam existir na escola matérias de ensino ideologicamente orientadas; na escola, diz, dever-se-iam ensinar somente matérias que não dessem lugar à discussão: nem a religião, nem outras matérias sobre as quais se pode opinar, menos ainda a orientação de partidos, deveriam encontrar lugar na escola” (MANACORDA, 2001, p. 08). Aqui estão delineados os pressupostos que levaram Manacorda a defender uma escola laica, livre da interferência ideológica da Igreja e do Estado.

Karl Marx: *o ensino na sociedade moderna*

O cidadão Marx disse que a esta questão está relacionada uma dificuldade de tipo especial. Por um lado, é necessária uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e, por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para poder mudar as condições sociais (2007, p. 96, grifos do autor).

Aqui abordou a difícil relação da escola com a sociedade, ou melhor, a relação entre o sistema escolar e as condições sociais, “que pressupõe um condicionamento recíproco” (2007, p. 102). Esta questão levantada por Marx, na interpretação do educador italiano,

Contém uma advertência para não se confiar demais nas possibilidades revolucionárias de um sistema escolar frente a sociedade, da qual é produto e parte, mas, ao mesmo tempo, também de se eliminar todo adiamento pessimista e omissivo de intervir neste setor somente após a revolução, isto é, quando as estruturas sociais já tenham sido modificadas (MANACORDA, 2007, p. 102).

Nesta perspectiva, Manacorda alertou que se deve ter consciência, que

[...] Marx fala de uma dupla relação recíproca entre escola e sociedade, que não nega a autonomia do processo educativo, mas se opõe à ilusão de que a educação possa por si só eliminar a propriedade privada dos meios de produção da vida social, e, em resumo, a relação capital-trabalho, na qual está a fonte real e não-ideológica da alienação (2007, p. 162).

Neste sentido, para Manacorda, a educação escolar sozinha não possui força, nem condições para efetivar a transição da sociedade de classes, nem “o trabalho como processo ou parte do processo educativo que pode, sozinho, subverter as condições sociais e libertar o homem” (MANACORDA, 2007, p. 67). Contudo, o trabalho pode ser um elemento que contribua com a libertação,

Mas essa participação real do trabalho como processo educativo às transformações sociais será tanto mais eficaz quanto menos seja um mero recurso didático, mas sim uma inserção real no processo produtivo social, vínculo entre estruturas educativas e estruturas produtivas, o que nem chega a significar necessariamente vínculo ‘escola-fábrica’ dado que os dois termos não são igualmente coessenciais à sociedade moderna, representando antes a ‘escola’ um resíduo de organizações pendentes: mas, certamente, significa vínculo ensino-produção (MANACORDA, 2007, p. 65).

Com isso, observa-se na concepção do pensador italiano um condicionamento recíproco entre educação escolar e trabalho, em que a educação escolar necessita do trabalho, o trabalho voltado para a libertação por sua vez necessita da educação escolar.

Por isso, o autor defendeu a necessidade de vínculo entre educação escolar e trabalho no processo de transformação social, pois, a educação desvinculada do processo produtivo e social leva a formação do homem unilateral e alienado, por outro lado, o trabalho como parte do processo educativo, sozinho não vai alterar o sistema como um todo, e libertar o homem, ou seja, um necessita do outro de forma recíproca.

Consideramos relevante pontuar a atualidade desta interpretação de Manacorda, sobre o papel da educação escolar e sua relação com a sociedade, pois, ela está presente na pesquisa de educadores brasileiros interessados na luta pela superação da sociedade de classes. Entre eles destacamos Orso, ao enfatizar que a educação,

[...] não é reprodutora nem propriamente redentora, também não é revolucionária. Ela expressa as contradições e a própria sociedade em que está inserida. A sociedade estabelece os limites e as possibilidades da educação; estabelece sua qualidade e sua quantidade, sua forma e seu conteúdo. Isto significa que lutar somente pela educação, é lutar em vão, pois, significa entendê-la equivocadamente como se ela fosse independente da totalidade social e, portanto, absoluta e todo poderosa. [...]. Assim, compreendendo a educação como expressão das relações sociais, é preciso lutar pela educação lutando simultaneamente pela transformação da sociedade (2012, p. 3846-3847).

Entendemos que esta passagem revela uma leitura precisa e atual da relação recíproca entre escola e sociedade, que identificamos em Manacorda. Em nossa interpretação, na mesma perspectiva de Manacorda, Orso reconheceu a autonomia relativa da educação escolar na sociedade de classes, por outro lado, defendeu a sua importância como forma de garantir instrução para os trabalhadores e elevação cultural dos mesmos, que é necessária para uma formação revolucionária. Entendemos que a visão de Manacorda de educação escolar foi complementada com a proposta de Orso, ao defender a necessidade de luta dos trabalhadores pela educação escolar, sem perder de vista a luta pela transformação total da sociedade de classes.

Nesta mesma perspectiva, identificamos em Manacorda uma passagem esclarecedora: “Se o fato educativo é um politikum e um social, conseqüentemente, é também verdadeiro que toda situação política e social determina sensivelmente a educação: portanto, nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social” (MANACORDA, 2002, p. 360). Os dois pensadores usaram palavras diferentes, mas o sentido é equivalente, ou seja, a luta pela educação escolar não pode ser separada da luta política e social, para a transformação da sociedade de classes.

Dado a relevância da educação escolar para Manacorda, no processo de superação da sociedade de classes, consideramos relevante apresentar qual o modelo

indicado por ele, que necessita ser superado, para que a escola possa contribuir com a construção de outra sociedade:

[...] a escola deve superar velhas concepções escolares: a escola autoritária dos jesuítas e também a do fascismo, de Giovanni Gentile, que era uma escola que separava a cultura para os dirigentes daquela para as classes subalternas, trabalhadoras, é que impunha para todos o mesmo tipo de cultura, a mesma relação autoritária. Mas é preciso também superar a tradição rousouniana, que teve o grande mérito de romper com a tradição jesuítica, autoritária, insistindo na necessidade de cuidar, em cada aluno, de suas qualidades pessoais. Também isso não basta. Porque, diante das exigências do mundo moderno, nós precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para ser ele mesmo, mas também para entrar na sociedade, senão com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos com a capacidade de desfrutar, de saber gozar de todas as contribuições da civilização humana, das artes, das técnicas, da literatura (MANACORDA, 2007, DVD, min. 35:16).

Para Manacorda, a escola que divide um tipo de educação para os dirigentes e outra para os trabalhadores é classista, este tipo de escola precisa ser superada, pois, “a cultura deve ser direcionada totalmente para todos, facilitando as disposições intelectuais e ao mesmo tempo forçando todo mundo, com firme doçura, a aprender a participar de todos os prazeres humanos” (MANACORDA, 2007, DVD, min. 35:16). Assim, para que o homem possa atingir o pleno desenvolvimento das capacidades de produzir e consumir, aliado a participação política, se faz necessária uma escola que não abra mão de ensinar com rigor, o conhecimento historicamente acumulado. Sobre a importância do rigor na escola, Manacorda ressaltou que ela deve conservar

[...] o necessário aspecto do rigor, sobretudo nas matérias obrigatórias. É preciso aprender uma língua nacional comum, é preciso adquirir certos conhecimentos culturais que vão, desde as matemáticas científicas, àquelas linguísticas etc., que requer rigor, seriedade e empenho (2004, p. 22).

Por outro lado, segundo Manacorda, “é preciso também que a escola seja vista pelos jovens como o seu próprio lugar” (2004, p. 22). Para que isso aconteça,

É preciso que a escola se torne o lugar dos adolescentes, onde, talvez principalmente à tarde, haja a maior disponibilidade possível para o encontro dos professores das famílias e, sobretudo, dos jovens, para todas as possíveis atividades de trabalho ou de jogo e também de educação física e de esporte. É preciso que a escola seja o lugar de vida dos adolescentes. [...]. Deve ser uma escola da participação, sem perder o elemento do rigor; mas ai desse momento de rigor se não se acrescenta um momento de vida livre, de inventividade da parte dos jovens, de participação na vida social e da família. Cada escola pode e deve tornar-se, em cada quarteirão da cidade, em cada vilarejo, não somente um edifício aberto para as horas de estudo dos jovens, das

oito ao meio-dia, durante nove dos doze meses do ano, mas deve se tornar, durante todo o ano, o lugar de vida da adolescência completa e também o centro cultural do país (MANACORDA, 2004, p. 22).

Este é o modelo de escola que identificamos em Manacorda, necessário para a efetivação de uma educação escolar libertadora, que pode contribuir com o processo de superação da divisão do trabalho, responsável pela divisão do homem: “de um lado a ciência, do outro o trabalho manual; de um lado a riqueza, do outro a miséria” (MANACORDA, 2009, p. 26). Segundo Manacorda,

Para Marx, nem uma parte, nem outra. Ele nega a dimensão unilateral: unilateral é o trabalhador privado da ciência que está incorporada na tecnologia de fábrica; unilateral é também o capitalista que é privado daquela experiência da atividade vital do homem que é o trabalho. Portanto, na base de sua proposta puramente escolar, há um sentimento muito profundo do destino do homem (2009, p. 26).

O destino do homem é a superação do homem dividido, da sociedade dividida em classes. Por isso, Manacorda, bem como Marx, negou a dimensão unilateral do homem, e lutou pela superação desta cisão em busca de uma educação e de um homem que seja onilateral, dimensão negada até o momento pela sociedade de classes, porém, Manacorda afirma que não será o destino do homem para sempre. Foi com esta ideia que enfatizou de forma categórica: “*Apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo para que se torne onilateral*” (2002, p. 361, grifos do autor). Entendemos que uma educação escolar, que tenha como princípio este imperativo poderá cumprir seu papel de associar três coisas: “instrução intelectual, educação física e formação tecnológica ao trabalho manual, e o trabalho manual às três coisas” (MANACORDA, 2009, p. 26). Este tipo de educação escolar proposta por Manacorda, poderá contribuir com os trabalhadores na luta pela superação da sociedade de classes.

Após finalizarmos nossa análise sobre a educação escolar em Manacorda, passamos para a análise sobre o papel da educação escolar em Mészáros.

3.3.2 Educação escolar em Mészáros

Ao tratarmos destes conceitos neste pensador tomamos como referência o capítulo X da obra *A teoria da alienação de Marx* e a obra *Educação para além do capital*. Em nossa análise seguiremos a crítica do autor sobre o papel da educação escolar, a qual, segundo ele, serviu para reproduzir a ideologia da classe dominante, com sua estrutura de internalização dos parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital e finalizaremos com suas indicações sobre o papel da educação para a superação

da sociedade de classes.

Constatamos que nas duas obras analisadas, Mészáros fez uma crítica às utopias educacionais. Os idealizadores destas utopias elaboraram propostas de reformas parciais no âmbito da educação escolar, que não foram capazes de alterar a lógica do capital, já que elas se constituíam como estratégia da própria manutenção do sistema. De acordo Mészáros:

As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar* com a *regra geral* preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra geral* (2008, p. 25-26, grifos do autor).

A ideologia presente nesta passagem de que basta corrigir os defeitos do sistema, sem a necessidade de alterá-lo profundamente, exclui, segundo o filósofo húngaro, “a possibilidade de legitimar o conflito entre *as forças hegemônicas fundamentais rivais*, em uma dada ordem social, como *alternativas viáveis* entre si, quer no campo da produção material, quer no âmbito cultural/educacional” (2008, p. 26, grifos do autor). Em consequência disso,

[...] seria realmente um absurdo esperar uma formulação de um ideal educacional, do ponto de vista da ordem feudal em vigor, que considerasse a hipótese da dominação dos servos, como classe, sobre os senhores da bem-estabelecida classe dominante. Naturalmente, o mesmo vale para a *alternativa hegemônica* fundamental entre o capital e o trabalho. Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica (MÉSZÁROS, 2008, p. 26).

Nessa perspectiva, para Mészáros nenhuma proposta dos utópicos reformadores foi capaz de alterar a essência do sistema do capital, devido ao fato das “determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis* (2008, p.27, grifo do autor). Para confirmar sua proposição sobre o fracasso histórico da proposta reformista, que ao todo perfaz além de cem anos, citou o exemplo de Edward Bernstein e seus cooperadores, que sustentaram no passado a necessidade de mudança progressiva do sistema capitalista para o socialista, qualitativamente distinto. A proposta de reforma deles fracassou, pois, “o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como

totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*” (2008, p.27, grifo do autor). Assim, não é possível a transformação gradual do sistema sociometabólico do capital, pois,

Ou bem tem êxito em impor aos membros da sociedade, incluindo-se as personificações “carinhosas” do capital, os imperativos estruturais do seu sistema como um todo, ou perde a sua viabilidade como o regulador historicamente dominante do modo bem-estabelecido de reprodução metabólica universal e social. Conseqüentemente, em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre *incontestável*, mesmo que todos os tipos de corretivo estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27, grifos do autor).

Com esta passagem, o autor nos alerta para o fato de que se não realizarmos a mudança do sistema de capital como um todo, cometeremos o mesmo erro das propostas dos utópicos reformista, que por mais cheias de boas intenções em melhorar o sistema, as mudanças pontuais acabaram sendo benéficas para perpetuação do sistema metabólico do capital. De acordo com Mézáros, isso aconteceu pois,

Os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes. Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados (2008, p. 26).

De acordo com a passagem, as propostas de reformas educacionais dos utópicos, que eram em geral pontuais e graduais, conseguiram no máximo amenizar algumas consequências negativas do sistema de reprodução capitalista, mas não suprimiram os princípios causais contraditórios, extremamente arraigados, nem mesmo chegaram a arranhar o coração do sistema do capital.

Sobre os reformadores, Mézáros faz referência a dois pensadores da burguesia iluminista, Adam Smith e Robert Owen, o primeiro é “um dos maiores economistas políticos de todos os tempos” (2008, p. 28), que, embora adepto ao “modo capitalista de organização da reprodução econômica e social, condenou de forma clara o impacto negativo do sistema sobre a classe trabalhadora. Falando acerca do ‘espírito comercial’ como a causa do problema” (2008, p. 28). Entretanto, apesar de condenar o desprezo ou no mínimo a negligência pela educação, como também a elevada divisão do trabalho,

que limitava o desenvolvimento intelectual dos homens, na Inglaterra, sob a evolução exitosa “do ‘espírito comercial’ não encontra outra solução a não ser uma denúncia moralizadora dos *efeitos* degradantes das forças ocultas, culpando os próprios trabalhadores em vez do sistema que lhes impõe essa situação infeliz” (MÉSZÁROS, 2008, p. 29). O discurso moralizante do representante do iluminismo escocês não poderia ser outro, já que era mais fácil colocar a responsabilidade sobre os indivíduos, do que encarar como sendo consequência do desumano complexo sistema capitalista de reprodução social.

Contudo, não podemos negar a inquietação autêntica de Smith, com a situação da classe trabalhadora de sua época, obra a qual assumiu com outros Iluministas “uma postura crítica diante dos excessos da nova ordem emergente e do impacto negativo de algumas tendências já visíveis sobre o desenvolvimento pessoal dos indivíduos” (MÉSZÁROS, 2007, p. 296). Smith, como a maior parte dos Iluministas burgueses estavam de acordo com o amplo crescimento “humanamente realizador dos indivíduos particulares. Mas queriam ver sua efetivação no interior da estrutura da sociedade capitalista liberta de seus traços ‘prosaicos’ ameaçadores e seus corolários humanamente empobrecedores” (2007, p. 296). Segundo Mézáros, o limite que encontraram para alterar esta situação se deveu ao fato de se identificarem com a perspectiva do capital. Assim, ao enxergarem “o mundo do ponto de vista do capital, não puderam divisar a *mudança radical* exigida na ordem social como um todo para fazer prevalecer seus próprios ideais (2007, p. 296). No final, os corretivos propostos aos problemas sociais da época de Smith mantiveram “intacta a conformação estrutural e os crescentes antagonismos da ordem capitalista vigorosamente emergente” (2007, p. 297). Isso correu de acordo com Mézáros, porque Smith permaneceu

[...] aprisionado no círculo vicioso dos *efeitos* condenados. Os limites objetivos da lógica do capital prevalecem mesmo quando nos referimos a grandes figuras que conceituam o mundo a partir do ponto de vista do capital, e mesmo quando eles tentam expressar subjetivamente, com um espírito iluminado, uma preocupação humanitária genuína (2008, p. 30).

Com o exemplo de Smith, o filósofo húngaro procurou nos alertar, que as reformas propostas no sistema escolar não contribuíram para alterar a lógica do capital, ao compactuarem com a visão do próprio capital, em busca de corretivos para amenizar os males efetivados contra os trabalhadores. Smith apresentou em sua época preocupações humanitárias genuínas, em relação ao sofrimento dos trabalhadores, mas mesmo assim não abriu mão do sistema do capital, permanecendo ao lado da burguesia,

com seu respectivo sistema de subordinação do trabalho ao capital. Ao contrário de Smith, Mészáros não propõe reformar o sistema escolar, pois para ele melhorar as condições de existência humana de maneira efetiva significa transcender de forma total o sistema metabólico do capital.

O segundo representante da burguesia iluminista, a qual Mészáros se referiu em seu texto foi Robert Owen, considerando-o um “extraordinário reformador social e educacional utópico – que também tentou pôr em prática aquilo que pregava, até cair em bancarrota econômica” (2008, p. 28). Segundo o autor, a proposta de Owen não foi efetiva por ser utópica e caracterizar-se como todas aquelas “tentativas que oferecem remédios meramente *parciais* para problemas *globais* - de acordo com as limitações sócio históricas do horizonte burguês (2016, p. 272). Como exemplo de remédio parcial, realizado por Owen, contamos com a diminuição da jornada de trabalho de 14 a 15 horas de um operário têxtil da época, para 10,5 horas de trabalho em sua fábrica. Essas mudanças parciais não extrapolaram o horizonte burguês, que mantinha a subordinação do trabalho ao capital.

Ainda sobre Owen, Mészáros destacou suas críticas aos burgueses, enfatizando que ele não mediu palavras quando denunciou a “busca do lucro e o poder do dinheiro, insistindo em que ‘o empregador vê o empregado como mero instrumento de ganho’” (2008, p. 30). Ele não só fez a crítica à burguesia eivada pelo poder e pelo dinheiro, como também esperava, baseado

[...] na sua experiência educacional prática, que a cura se origine do impacto da ‘razão’ e do ‘esclarecimento’, pregando não aos ‘convertidos’, mas aos ‘inconvertíveis’, que não conseguem pensar o trabalho em quaisquer outros termos a não ser como ‘mero instrumento de ganho’ (2008, p. 30).

Desse modo, Owen acreditava que os homens poderiam ser instruídos para serem inteligentes e virtuosos, assim, por meio da supressão da ignorância, o homem munido do esclarecimento poderia superar os problemas que os afligiam. Para Mészáros, o discurso deste pensador revelou

[...] estreita inter-relação entre a utopia liberal, a defesa de procedimentos como o “passo a passo”, “apenas com transigências”, e o desejo de superar os problemas existentes “apenas por meio da força da razão”. Contudo, uma vez que os problemas em causa são *abrangentes*, correspondendo aos inalteráveis requisitos da dominação estrutural e da subordinação, a contradição entre o caráter *global* e abrangente dos fenômenos sociais criticados e a *parcialidade* e o *gradualismo* das soluções propostas — que em si são compatíveis com o ponto de vista do capital — têm de ser substituídos de modo fictício por uma excessiva generalização de alguns ‘dever ser’

utópicos (2008, p. 31-32).

Esta passagem indica que as soluções propostas por Owen, possuem base liberal e utópica, isto se revela por sua fé na força da razão, para resolver os problemas do capitalismo, pouco a pouco, de maneira parcial e gradual. Como compactua com o ponto de vista do capital, não consegue perceber que os problemas para solucionar são abrangentes, consequência do próprio sistema de dominação do capital em sua totalidade. Para Mészáros, “nas raízes da generalidade vaga da concepção Owen, vemos que o seu gradualismo utópico é, claramente, motivado pelo medo da emergente alternativa hegemônica sócio histórica do trabalho e pela angústia em relação a ela” (2008, p. 32). Como forma de dar credibilidade aos seus argumentos sobre o medo de Owen, Mészáros trouxe em seu texto uma passagem do pensador iluminista, em que

[...] ele insiste que sob as condições em que os trabalhadores estão condenados a viver, eles *contrairão uma rude ferocidade de caráter, a qual, se não forem tomadas criteriosas medidas legislativas para prevenir o seu aumento e melhorar as condições dessa classe, mais cedo ou mais tarde fará o país mergulhar num formidável e talvez complexo estado de perigo* (2008, p. 32, grifo nosso)²⁶.

O medo é uma das formas que restringe ou motiva o comportamento humano, de acordo com as circunstâncias. No caso de Owen, o medo da classe trabalhadora se colocar como alternativa hegemônica e colocar seu país em estado de perigo, o motivou a sugerir medidas para melhorar as condições degradantes em que se encontrava a classe trabalhadora.

Na visão de Mészáros,

O discurso crítico de Robert Owen e a sua solução educacional nada têm a ver com um ‘erro lógico’. A diluição da sua diagnose social num ponto crucial e a circularidade das soluções vagas e atemporais oferecidas por ele são *descarrilamentos práticos e necessários*, devidos não a uma deficiência na lógica formal do autor, mas sim à *incorrigibilidade da lógica perversa do capital* (2008, p. 34, grifos do autor).

A contradição do pensamento de Owen, não é lógica de acordo com o filósofo húngaro, “mas fundamentalmente prática -, de querer mudar as relações desumanas estabelecidas, enquanto rejeita, como um perigo sério, a única e possível alternativa social hegemônica” (2008, p. 34). A alternativa hegemônica a que se refere é a da classe trabalhadora. Para Mészáros, o real paradoxo de Owen, que não pode ser resolvido

²⁶ A parte que grifamos em itálico é de Owen citada por Mészáros.

[...] reside na concepção que [...] tem da *mudança significativa* como *perpetuação do existente*. [...]. Dessa forma, mesmo que inconscientemente, a relação entre o problema e sua solução está, na verdade, revertida e com isso ele redefine anistoricamente o primeiro, de maneira a ajustar-se à solução – capitalisticamente permissível – que fora conceitualmente preconcebida. É isso o que acontece quando mesmo um reformista social e educacional esclarecido, que honestamente tenta remediar os *efeitos* alienantes e desumanizantes do ‘poder do dinheiro’ e da ‘busca do lucro’, os quais ele deplora, não pode escapar à autoimposta camisa de forças das *determinações causais* do capital (2008, p. 34).

Aqui, entendemos que o autor revelou como equívoco de Owen, seu exclusivo ponto de vista, que identificou transição profunda como sinônimo de eternização do sistema do capital existente, o que o levou a permanecer subordinado aos ditames do próprio capital, mesmo sendo um lúcido reformador da educação, não conseguiu escapar das amarras do sistema capitalista do seu tempo.

Ao finalizar sua análise sobre as propostas dos reformistas, o filósofo húngaro abordou sobre as consequências do domínio do capital sobre a educação no decorrer da história, que predominam nos dias atuais, embora de maneiras diferentes. Segundo ele:

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as *modalidades* de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias da “acumulação primitiva, em sintonia com as circunstâncias históricas alteradas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Nesta passagem Mézáros tratou do impacto da dominação do sistema metabólico do capital sobre a educação, no princípio do capitalismo e que perdura até hoje, com mudança meramente nas formas imperativas do sistema. Por isso, ele asseverou em seguida, que hoje, mais do que nunca,

[...] o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (2008, p. 35).

De acordo com sua proposta se faz necessário suplantarem em sua totalidade o sistema educacional existente, contudo, isto só é possível com uma mudança em todo o sistema de dominação do capital. Em busca desta alternativa necessitamos nos munir de todos os instrumentos que estão à disposição, como também daqueles que ainda não foram criados e entre eles a educação em sentido amplo, não restrita a educação formal possui um papel de destaque para o pensador húngaro. Nesta perspectiva, Mézáros

ênfatizou que,

Limitar uma mudança educacional radical as margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (2008, p. 27).

Assim, Owen foi um dos exemplos destacados pelo filósofo húngaro, que cometeu o erro de buscar uma reforma educacional nas margens do próprio sistema, que é irreformável. Com isso, deixou de lado a única proposta alternativa viável, a de mudança substancial do sistema. Suas reformas educacionais foram inúteis, não contribuíram com a criação de uma contra hegemonia, mas sim com a perpetuação do sistema educacional de seu tempo, dominado pela lógica do capital. Essa situação porque, conforme nossa leitura, a partir de Mézáros (2008), as propostas dos reformistas, da qual a de Owen fez parte, foram parciais, graduais e elaboradas a partir do ponto de vista do próprio capital, impedindo de considerarem a possibilidade de uma educação totalmente distinta.

Na obra *a Teoria da alienação em Marx*, em sua crítica ao sistema escolar Mézáros ênfatizou que “nenhuma sociedade pode persistir sem seu sistema de educação (2016, p. 265). Porque para ele, este sistema desempenha papel fundamental para “reproduzir em uma escala ampliada as múltiplas *habilidades* sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo” (MÉSZÁROS, 2016, p. 265, grifos do autor). Além disso,

[...] o complexo sistema educacional da sociedade [...] é responsável por produzir e reproduzir o quadro de referência dos *valores*, dentro do qual os indivíduos particulares definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalisticamente reificadas não se perpetuam *automaticamente*. Elas são bem-sucedidas nisso apenas porque os indivíduos particulares ‘*interiorizam*’ as pressões exteriores: eles adotam as perspectivas globais da sociedade de mercadorias como se fossem os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações (MÉSZÁROS, 2016, p. 265-266, grifos do autor).

Em relação a “internalização” vinculada à existência de processos sociais amplos de produção e reprodução da vida social, segundo Mézáros, a educação escolar “possui duas funções principais na sociedade capitalista: (1) a produção das habilidades necessárias para gerir *a economia* e (2) a formação dos quadros, bem como a elaboração dos métodos, do controle *político* (2016, p. 277, grifos do autor). A educação escolar

vem cumprindo com êxito estas funções,

[...] especialmente nos últimos 150 anos, serviu — no seu todo — ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa a gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, 2008, p. 35, grifos do autor).

De acordo com MéSZáros, a efetividade da dominação estrutural do capital está relacionada a sua capacidade de impor suas determinações gerais, que “afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais” (2008, p. 43, grifos do autor). Assim, os processos sociais “não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo” (MÉSZÁROS, p. 43, grifos do autor).

Segundo MéSZáros, o aspecto decisivo para a perpetuação do domínio do sistema do capital, “é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de ‘internalização’” (2008, p. 44), por parte dos indivíduos, dos valores e interesses dominantes. Devido ao processo de internalização, os indivíduos aceitam com legitimidade a “posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certa’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno” (MÉSZÁROS, 2008. p. 44). Outro aspecto importante desta questão enfatizado por MéSZáros foi que:

Enquanto a *internalização* conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno. Apenas em períodos de *crise aguda* volta a prevalecer o arsenal de brutalidade e violência (2008. p. 44).

Mas, qual a relação deste processo de internalização com a educação escolar em MéSZáros? Para ele,

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não - por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitados - das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. Sob as condições de escravidão ou servidão feudal, isto é, naturalmente, um problema bastante diferente daquele que deve vigorar no capitalismo, mesmo que os trabalhadores não sejam (ou sejam muito pouco) educados formalmente (2008, p. 44-45).

Entretanto, ao internalizarem as pressões externas onipresentes, os indivíduos “devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45). Assim, mesmo que a educação escolar seja apenas uma parte de todo o aparato de internalização utilizado pelo capital, para Mézáros é uma parte importante, que vem cumprindo com êxito seu papel no processo de manutenção da sociedade de classes, pois, “embora o período de educação institucionalizada seja limitado sob o capitalismo a relativamente poucos anos da vida dos indivíduos, a dominação ideológica da sociedade prevalece por toda a sua vida” (MÉSZÁROS, 2007, p. 294). Por isso, “apenas a *mais consciente das ações coletivas* poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, grifos do autor).

Identificamos que para Mézáros, a educação escolar “não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical” (2008, p. 45, grifos do autor). Da maneira em que ela está organizada, uma de suas principais funções no processo de produção e reprodução da vida social “é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZÁROS, 2008, p. 45). Neste sentido, segundo Mézáros,

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa - ou mesmo mera tolerância - de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. E por isso que, também no âmbito educacional, as soluções ‘não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*’. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (2008, p. 45).

Em sua análise, o filósofo húngaro constatou que na sociedade de classes não

podemos esperar dos dominantes nem tolerância, nem sanção ativa que estimule a educação escolar, a abraçar a tarefa de romper com a lógica do capital, pois, para ele, hoje “a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida” (MÉSZÁROS, 2008, p. 55). Mesmo que orientado para esta finalidade, segundo Mézáros, o sistema escolar como forma de internalização não consegue predominar de maneira uniforme e abrangente. “Não fosse por esse inconveniente [...], o domínio da educação institucional formal e estreita poderia reinar para sempre em favor do capital” (2008, p. 50). A razão disso, segundo o filósofo húngaro é que:

Por maior que seja, nenhuma *manipulação vinda de cima* pode transformar o imensamente complexo processo de modelagem da visão geral do mundo de nossos tempos – constituída por incontáveis concepções particulares na base de interesses hegemônicos alternativos objetivamente irreconciliáveis, independentemente de quanto os indivíduos possam estar conscientes dos antagonismos estruturais subjacentes – num dispositivo *homogêneo e uniforme*, que funcione como um promotor *permanente* da lógica do capital (2008, p. 50-51, grifos do autor).

Para Mézáros, no processo de manipulação exercido pela classe dominante, ela usa como uma de suas instâncias o sistema de educação institucional (escolar), mas não consegue transformar de maneira total a visão geral de mundo dos indivíduos e destruir os confrontos hegemônicos e antagonísticos presentes na sociedade de classes.

Para contribuir com sua crítica ao estreito sistema de educação escolar, usado a serviço da perpetuação do capital, Mézáros resgatou o pensamento de Gramsci, por posicionar-se “contra uma concepção tendenciosamente estreita da educação e da vida intelectual” (2008, p. 49), que possuía como objetivo manter os trabalhadores passivos contra a dominação. Segundo Mézáros, para Gramsci, todas as atividades humanas exigem capacidade intelectual, portanto, o homem que trabalha com as mãos não pode ser separado do homem que trabalha com o intelecto, já que em algum grau, em todas as atividades ele usa sua capacidade cognitiva. Ou seja, fora do trabalho, todo homem exercita alguma atividade intelectual, possui uma visão de mundo e é consciente de sua ação moral, assim pode contribuir tanto para manter como para mudar a concepção de mundo.

Para Mézáros (2008), a concepção de Gramsci é democrática e somente ela pode ser sustentada, na perspectiva de uma educação em sentido amplo, pois, “todo ser humano contribui, de uma forma ou de outra, para a formação de uma concepção de

mundo predominante. [...] tal contribuição pode cair nas categorias contrastantes de ‘manutenção’ e da ‘mudança’ (MÉSZÁROS, 2008, p. 49-50). Com base em Gramsci, Mézáros sustentou que pode ser uma concepção ou outra, ou ainda as duas ao mesmo tempo, isto vai depender de qual delas está em maior evidência.

Em outras palavras, a dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da manutenção e/ou mudança — num período relativamente estático, muito mais de ‘manutenção’ do que de ‘mudança’, ou vice-versa no momento em que houver uma grande elevação na intensidade de confrontos hegemônicos e antagônicos — de uma dada concepção do mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa (2008, p. 50).

Assim, Mézáros deixou evidente a importância dos seres humanos no processo de superação ou manutenção do sistema do capital, sendo a educação em sentido amplo, fundamental para a tomada de consciência dos indivíduos, dos antagonismos presentes nesta sociedade.

Ademais, segundo Antunes, a crítica realizada por Mézáros, sobre a educação escolar, não pode “levar ao disparate de se negar a educação formal, a escola, ou toda e qualquer forma de institucionalização da educação, mesmo que estas tenham servido, [...] à perpetuação das estruturas sociais do capital” (2012, p. 84). Não podemos dar ênfase a este aspecto negativo do uso da educação escolar para a perpetuação da dominação, precisamos desenvolver a capacidade de visualizarmos, de acordo com Mézáros, “o fundamento não alienado daquilo que se reflete em uma forma alienada” (2016, p. 86). Em nossa interpretação, o fundamento não alienado da educação escolar, deve ser buscado em uma concepção ampla de educação, que adote a “totalidade das práticas político-educacional-culturais, na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora” (MÉSZÁROS, 2008, p.57). No meio deste processo de transformação emancipadora, indicada por Mézáros, segundo a interpretação de Antunes, o papel da educação escolar “não pode ser definido de antemão. [...] Ou seja, o potencial emancipador da escola tem de ser demonstrado *praticamente*, e não a partir de postulados abstratos prévia e arbitrariamente supostos” (2012, p. 85).

Ainda de acordo Antunes (2012), a controversa discussão sobre as possibilidades e limites do papel da educação escolar, no centro de um processo de transformação radical da sociedade de classes foi posta por Mézáros, com algumas questões levantadas por ele, em sua obra *Educação para além do capital*:

[...] o que é que aprendemos [ao longo da vida] de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como ‘indivíduos socialmente ricos’ humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (2008, p.47).

Não satisfeito com estas questões, Mészáros acrescenta outra, a qual consideramos central em seu pensamento para compreendermos a problemática da educação. Com a seguinte formulação:

Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem-sucedida, a auto-emancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital? (2008, p. 47-48).

Antes de partirmos para a busca de respostas a estas questões formuladas por Mészáros, ressaltamos que para ele “é autoevidente que não se pode combater o estranhamento da vida real – isto é, o estranhamento econômico – sem dominar na teoria os complexos problemas socioeconômicos implicados nele” (2016, p. 118).

Sem perder de vista esta indicação marxiana, em busca de resposta à questão específica sobre o papel da educação escolar em Mészáros, identificamos como central sua formulação a partir do pensamento de José Martí, segundo o qual “ser culto é a único modo de ser livre”, esta é “a *razão de ser* da própria educação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 58, grifos do autor). Por isso, para Mészáros, o papel da educação escolar, unida ao trabalho “dos educadores e sua correspondente responsabilidade não poderiam ser maiores. Pois, como José Martí deixou claro, a busca da cultura, no verdadeiro sentido do termo, envolve o mais alto risco, por ser inseparável do objetivo fundamental da libertação” (2008, p. 58). Contudo, a elevação cultural dos trabalhadores necessária a luta para a superação da sociedade de classes “é quase impossível dentro dos estreitos limites da educação formal, tal como ela está constituída em nossa época, sob todo tipo de severas restrições” (MÉSZÁROS, 2008, p. 58). Esta constatação pode nos levar a um estado de pessimismo, ou inquietação, irritação e revolta pelas condições reais da educação escolar, que estão mais favoráveis a manutenção da dominação, do que para superação da sociedade de classes.

Todavia, Mészáros ao desvelar esta dura realidade, não se deixou levar pelo pessimismo, pelo contrário, ele reivindicou “uma educação plena para toda a vida, para

que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical” (MÉSZÁROS, 2008, p. 55), ou seja, o sistema escolar “deveria ser refeito sob todos os aspectos, do começo até um fim sempre em aberto, de modo a transformar a ‘formidável prisão’ num lugar de emancipação e de realização genuína” (MÉSZÁROS, 2008, p. 55). É nesta perspectiva da emancipação do homem, da superação da sociedade de classes, que Mézszáros procurou reunir todas as dimensões da educação. Para que a educação escolar possa contribuir neste processo, necessita que seus “princípios orientadores” sejam

[...] desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes. [...] Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como ‘a nossa própria vida’, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias *aspirações emancipadoras*. (MÉSZÁROS, 2008, p.58-59).

Assim, para que a educação escolar possa contribuir com a libertação do homem, ela deve se afastar da lógica do capital, que impõe consenso e conformidade e ir em busca de um intercâmbio com uma concepção de educação em sentido amplo, que abarque toda vida, com suas atividades. Sem esse intercâmbio, a educação escolar não vai contribuir com a emancipação do homem. Contudo, segundo Mézszáros, se

[...] os elementos progressistas da educação formal forem bem sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica a ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).

Nesta passagem, o pensador húngaro defendeu a ideia de que se os elementos revolucionários da educação escolar obtiverem êxito em definir sua missão de forma orientada, a perspectiva hegemônica do trabalho poderá contribuir para transcender com o sistema metabólico do capital, não só em seu limitado domínio, mas na sociedade como um todo.

O papel da educação em Mézszáros está relacionado ao seu potencial de “transcendência positiva da autoalienação do trabalho”. Conforme já foi apontado, o trabalho é categoria central em seu pensamento, porém, na sociedade dominada pelo capital, a divisão social do trabalho leva a divisão da sociedade em classes e a alienação do trabalhador. Assim, sob o sistema do capital somos perpassados pelas circunstâncias de uma alienação desumanizante e por “uma subversão fetichista do real estado de

coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como ‘reificação’) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo” (2008, p. 59). Para mudar esta realidade é necessária “uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social” (MÉSZÁROS, 2008, 59). Assim, para Mészáros devemos identificar

[...] o ponto arquimediano a partir do qual as contradições mistificadoras da nossa ordem social podem ser tornadas tanto inteligíveis como superáveis — encontramos na raiz de todas as variedades de alienação a historicamente revelada *alienação do trabalho*: um processo de autoalienação escravizante (2008, p. 60, grifos do autor).

A partir destas colocações, como é possível a transcendência da autoalienação do trabalho? Para Mészáros, não será viável uma solução para a autoalienação do trabalho, caso não se promova de maneira conjunta a universalização do trabalho e da educação.

Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo (...). E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas (2008, p.76-77).

Mészáros enfatizou que a tarefa de universalização do trabalho e da educação cabe a todos, mas só será possível através do rompimento da alienação, por meio de um novo metabolismo social reprodutivo. No processo de emancipação do homem, o papel da educação é essencial na construção de estratégias apropriadas para alterar as condições objetivas de reprodução, como também para a automudança consciente dos sujeitos conclamados a produzir uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

Neste processo de superação da autoalienação do trabalho Mészáros destacou o importante papel da educação, em seu sentido amplo, a qual a educação escolar é parte constituinte, pois, para ele,

Inevitavelmente, os primeiros passos de uma grande transformação social na nossa época envolvem a necessidade de manter sob controle o estado político hostil que se opõe, e pela sua própria natureza deve se opor, a qualquer ideia de uma reestruturação mais ampla da sociedade. Nesse sentido, a *negação radical* de toda a estrutura de

comando político do sistema estabelecido deve afirmar-se, na sua inevitável negatividade predominante, na *fase inicial* da transformação a que se vise. Mas, mesmo nessa fase, e na verdade antes da conquista do poder político, a negação necessária só é adequada para o papel assumido se for orientada efetivamente pelo *alvo global* da transformação social visada, como uma *bússola* para toda a caminhada (2008, p. 61).

Nesta complexa atividade voltada para superação da sociedade de classes, segundo Mészáros,

Desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois também essa ‘contrainternalização’ (ou contraconsciência) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente (2008, p. 61).

Neste excerto, Mészáros destacou a importância da educação em sentido amplo para romper com o processo de internalização, de dominação do capital e construir uma contraconsciência imprescindível na luta pela superação da sociedade de classes. Nesta perspectiva apontou o duplo papel da educação. Tanto para a construção “de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (2008, p. 65). No entanto, a educação formal dará sua contribuição neste processo, somente se estiver vinculada a uma proposta de universalização do trabalho e universalização da educação ao mesmo tempo.

É importante destacar que, para Mészáros, a superação da autoalienação do trabalho, só será possível pela concretização de dois conceitos inseparáveis: “*a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora*” (2008, p. 65, grifos do autor). Para ele, a concretização desses conceitos só será viável se realizada juntos. A íntima inter-relação entre eles não é um problema somente para o futuro, esse é premente no momento atual. Para o autor, “apenas dentro da perspectiva de ir *para além do capital*, o desafio de universalizar o trabalho e a educação, em sua indissolubilidade, surgirá na agenda política” (MÉSZÁROS, 2008, 59). Contudo, enquanto estivermos sobre o controle do capital, não será possível universalizar a educação e o trabalho.

Sobre o sistema do capital, Mézáros fez uma breve análise sobre a crise estrutural do capital, em que identificou a disfuncionalidade da globalização do capital, “pois não consegue superar as contradições irreconciliáveis e os antagonismos que se manifestam na crise estrutural global do sistema. A própria globalização capitalista é uma manifestação contraditória dessa crise” (2008, p. 76). Mézáros avalia nossa época, como o tempo da crise estrutural do capital, como também época de mudança para outra ordem social.

Em seu texto Mézáros deixou claro sobre o papel ativo da educação em sentido abrangente para o processo de emancipação do homem, mas qual é papel da educação escolar para o autor no processo de transformação social radical, ou seja, para a superação da sociedade de classes, que é o foco da nossa pesquisa?

Para Mézáros, o papel da educação escolar deve ser o de

[...] ampliar as margens do pensamento crítico - tarefa para a qual tanto a educação formal quanto a não formal podem contribuir substantivamente. As pessoas que participam das instituições educacionais formais podem dar sua importante contribuição de duas formas distintas, mas interligadas. Em primeiro lugar, podem fazer com que seus alunos estejam atentos para o papel vital da consciência crítica, remetendo os temas maiores da crise de nossa ordem social, contra a tendência dominante de evasão institucionalizada. Sem mencionar a autocomplacência pretensiosa do tipo Pangloss [*preceptor do jovem Cândido em Cândido e o Otimismo, de Voltaire (1694-1778), caracterizado por visão ingenuamente otimista dos homens e das coisas*], pregando que - vivemos no melhor de todos os mundos possíveis (2017, s.p., grifos do autor).

Em segundo lugar, para desempenhar o papel de elevar o pensamento crítico, a educação escolar deve estar aberta para “trabalhar com diversas outras pessoas que têm as mesmas preocupações, incluindo aqueles da mídia que se recusam a aceitar o papel apologético a eles destinado, criando formas alternativas e estruturas auto-sustentáveis de educação” (MÉSZÁROS, 2017, s. p.). Como proposta de educação alternativa, Mézáros lembrou

[...] que nas fases iniciais do desenvolvimento do movimento trabalhista havia muitas experiências educacionais gerenciadas - com a finalidade de seu próprio desenvolvimento político e intelectual - pelos seus participantes. Uma das principais figuras do movimento socialista, Rosa Luxemburgo, foi professora de economia política em uma dessas escolas informais, de criação e sustentação autônomas (2017, s. p.)

A partir destas ideias, Mézáros enfatizou que a educação escolar e as pessoas que trabalham nesta área, não conseguirão exercer “plenamente seu papel emancipador

caso se mantenham isoladas desse potencial - viável na prática e socialmente necessário - de desenvolvimento educacional alternativo. Mas o que elas podem atingir juntas é de grande importância” (2017, s. p.). Assim, a educação escolar vai cumprir seu papel de ampliação da consciência crítica, se estiver articulada com a educação além da escola, que esteja voltada a superação da alienação e da sociedade de classes. Somente nesta perspectiva, segundo Mészáros, a educação escolar “poderia dar uma contribuição vital para nos desembaraçar dessa situação, desde que assuma uma posição crítica, consciente, para com as forças que produzem as deploráveis manifestações das nossas cada vez piores condições de existência” (2017, s. p).

Nessa lógica, para uma educação escolar crítica, conforme indicou Mészáros, necessitamos compreender que, estamos na fase neoliberal do capitalismo. Nesta fase, são usados todos os meios disponíveis para manter a hegemonia do capital sobre o trabalho. Isso se deve ao fato da crise estrutural do capital. Por isso, é “importante defender o domínio da educação pública e também resistir, desta forma, à pressão para a internalização das práticas exploradoras promovidas de forma entusiasmada pelos defensores da ordem estabelecida (MÉSZÁROS, 2009b, p. 537). Neste contexto, para Mészáros,

[...] a defesa da educação pública [da educação escolar] não poderia ser mais importante. Pois ela é o espaço onde a pressão para tornar universalmente dominante o *ethos* de não se questionar a subserviência às necessidades da “iniciativa privada” pode encontrar resistência (2009b, p. 536).

Com estas proposições, Mészáros não deixou dúvida da importância da educação escolar crítica, como espaço de resistência, espaço que pode contribuir para elevar a consciência dos trabalhadores das contradições do capital. Espaço imprescindível para a construção de uma teoria e de uma práxis que leve a transição.

O filósofo húngaro, já havia destacado sobre a importância da educação no processo de transformação social, em sua obra *A teoria de alienação em Marx*, de 1970, quando enfatizou que

[...] a transcendência positiva da alienação é, em última análise, uma tarefa educacional, exigindo uma ‘revolução cultural’ radical para sua realização. A questão em jogo não é simplesmente a mudança política das instituições de educação formal. Como vimos, Marx ressaltou com veemência a continuidade ontológica objetiva do desenvolvimento do capital, corporificada em *todas* as formas e instituições do intercâmbio social, e não meramente nas mediações de segunda ordem diretamente econômicas do capitalismo. É por isso que a tarefa de transcender as relações sociais de produção capitalisticamente alienadas deve ser concebida no quadro de referência global de uma estratégia

educacional socialista (2016, p. 266).

Em 2007, no livro *O desafio e o fardo do tempo histórico*, Mészáros denominou de maneira sugestiva, um dos subtítulos de sua obra como: *Educação: o desenvolvimento contínuo da consciência socialista*, no qual enfatizou que: “o papel da educação não poderia ser maior na tarefa de assegurar uma transformação socialista plenamente sustentável” (2007, p. 293). Neste processo de transformação, a educação escolar poderá contribuir se estiver voltada para esta transformação socialista, aberta a uma concepção de educação para toda a vida, não restrita apenas ao âmbito da educação formal, mas, para “o desenvolvimento contínuo da consciência socialista na sociedade como um todo” (2007, p. 293). Nesta perspectiva, a educação escolar poderia contribuir não só na construção de uma educação que vá além do capital, como também de uma sociedade, para além da sociedade de classes.

Entendemos que um exemplo de pedagogia que buscou articular a educação escolar, com uma educação em sentido amplo, para além da escola, foi a pedagogia do MST, que segundo Zanella,

[...] representa um avanço significativo para a escola pública, ao conseguir articular o ensino escolar à prática social, no caso, a do MST. Na pedagogia do Movimento, o aluno não é visto como uma abstração, mas como um sujeito ativo, concreto, que faz parte de um coletivo. O trabalho e as vivências do Movimento são estudados na escola no sentido de serem aprimoradas e aprofundadas. Dessa forma, a Pedagogia do Movimento mostra, empiricamente, que a educação escolar é transformação social quando está organicamente articulada com uma determinada organização social, pois é esta que, em última instância, determina a escola (2003, p. 296).

Consideramos importante fazer referência à pedagogia do MST, pois, esta procura articular educação escolar, com uma educação para toda a vida, fora do âmbito escolar. Entendemos que esta perspectiva de articular educação escolar com os movimentos sociais apareceu em entrevista de Mészáros em 2009, quando abordou sobre a importância dos educadores comprometidos com os movimentos sociais. Na oportunidade ressaltou que:

O compromisso dos educadores com os movimentos sociais e seu dedicado trabalho em ajudar a aumentar a influência desses movimentos em nossa sociedade podem ter um papel importante positivo hoje. Já que estamos sujeitos à crise estrutural do modo do capital de reprodução metabólica em geral, as instituições tradicionais que tomam as decisões políticas, como regra, fracassam em atender a esse desafio. Ao contrário, eles tendem à inércia das determinações quase automáticas do sistema, completamente em sintonia com os interesses escusos dominantes, independentemente do quão

desastrosas as consequências possam ser. Movimentos sociais, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), oferecem a perspectiva de alternativa positiva possível nesse aspecto no domínio da atividade. De fato, o Brasil tem a sorte de ter um movimento social formidável como o MST, que desempenha um papel pioneiro não somente no próprio Brasil, mas ao afirmar, de maneira exemplar, os interesses vitais de seus membros – agora, por quase um quarto de século – também no mundo todo (2009b, p. 538).

Dado a relevância de movimentos sociais como o MST, para uma educação voltada para a superação da sociedade de classes, é fundamental nos articularmos com este tipo de educação, colaborando

[...] com as pessoas que têm um papel militante em movimentos sociais como o MST, para fortalecer sua posição e estender a influência de sua atividade na sociedade como um todo. Há também tarefas educacionais vitais que devem ser diretamente feitas nesse sentido, de tal forma a estabilizar e reforçar as comunidades do MST específicas e fazer de seu funcionamento normal – incluindo o desenvolvimento intelectual e humano das gerações mais jovens – um funcionamento sustentável e positivamente satisfatório. Neste sentido, educadores que se comprometem a trabalhar com grande dedicação em tais movimentos são realmente parte de uma iniciativa que certamente contribui, em tempo devido, para uma mudança histórica significativa (MÉSZÁROS, 2009b, p. 539).

O apoio à educação não formal é parte da proposta de Mézáros, visto que, enxerga nos movimentos sociais uma educação alternativa, voltada para transformação social radical, do sistema de dominação do capital, que não está sob o domínio de um sistema que forma para a passividade, mas para a elevação da consciência crítica, na busca por uma práxis revolucionária. É para este tipo de educação, que a educação escolar deve estar voltada.

Nesse sentido, Jinkings na apresentação da obra *Educação para além do capital*, contribuiu para melhor compreendermos sobre o papel da educação escolar em Mézáros, ao enfatizar que

Mézáros sustenta que a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação. Defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Já a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo (2008, p. 12).

Assim, segundo Jinkings, “uma educação para além do capital deve, portanto,

andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico” (2008, p. 12). Neste sentido, visualizamos como principal papel da educação escolar voltada para libertação, desenvolver a consciência crítica dos jovens, para que possam pensar e agir como agentes políticos, que munidos da palavra lutam para transformar o sistema metabólico do capital.

Nesta última parte, elaboramos uma síntese deste capítulo, o qual tratou sobre o conceito de Estado e educação em sentido lato, em Manacorda e Mészáros, finalizamos com a análise sobre o papel da educação escolar. Em nossa análise sobre o conceito de Estado, constatamos que ambos os autores sustentam que ele é um órgão a serviço da burguesia usado para manter o poder sobre os trabalhadores, de forma jurídica e política. Por isso, no processo de revolução ele deve ser conquistado pela classe trabalhadora e colocado a serviço dos trabalhadores. Mas isto só será possível para Mészáros se superarmos ao mesmo tempo o trabalho assalariado, o capital e o Estado, pois, este é o tripé que sustenta o sistema de capital e eles devem ser superados juntos, ou os trabalhadores irão fracassar na luta por uma transformação social radical. Manacorda não faz a leitura deste tripé como Mészáros, mas defende a tomada do poder do Estado pela classe trabalhadora e a necessidade da revolução, para a superação da sociedade de classes.

Referente a relação entre Estado e escola, Mészáros não tratou especificamente sobre esta questão, quem abordou foi Manacorda, que defendeu, com base em Marx, que a escola e a educação escolar devem ser organizadas e mantidas pelo Estado, mas não devem sofrer interferências do governo que está no poder. Assim, defendeu uma distinção entre Estado e governo. Na questão da educação escolar, o governo não deve interferir de maneira ideológica, a escola deve ser livre, tanto da ideologia de governo, como da igreja. De forma alguma, a escola não deve ser usada como instrumento ideológico, ela deve ser o centro de ensinamentos científicos que não admitem dupla interpretação, ou seja, deve ensinar conhecimentos “verdadeiros”. Até que ponto isto é possível? Essa é uma questão importante que o autor não responde de forma explícita. A questão da escola livre da ideologia dominante, em Manacorda, pode ser um tema interessante para pesquisa, pois, atualmente enfrentamos a polêmica do debate com o movimento da Escola Sem Partido.

Em relação à educação em sentido lato, Manacorda e Mészáros apresentaram leituras semelhantes. Para o primeiro a educação está em todo o lugar, em que ocorre a formação para transformar o homem de animal em ser social. Para sustentar sua visão fez referência a Gramsci, elencando uma vasta lista de organismos da sociedade civil,

que possuem papel educativo. Além disso, acrescentou todas as tecnologias de comunicação atuais, tendo como expoente a internet. Em sua concepção de educação em sentido amplo, Manacorda listou espaços de educação não escolares, destacando os espaços da cultura, da vida cotidiana e do trabalho. Com isso, Manacorda enfatizou que a educação se efetiva também fora da escola, contudo, a educação escolar, não deixou de ser fundamental para ele, na formação do ser humano, pois a escola além de instruir e ensinar, também educa.

Mészáros não diverge das proposições de Manacorda, ou seja, ele também defendeu a existências de espaços amplos de educação fora da escola, uma educação que se efetiva do início ao fim da vida, de forma ininterrupta. Todavia, identificamos algumas diferenças entre os pensadores na questão relacionada ao papel da educação não escolar, no processo de superação da sociedade de classes. Para Mészáros, a educação em sentido amplo é fundamental, pois, as escolas que estão a serviço da produção e reprodução do sistema do capital, não conseguem controlar todos os âmbitos da vida dos sujeitos, para além da escola. Assim, os trabalhadores conseguem encontrar formação intelectual, artística e moral fora da instituição escolar, para elevação cultural, tomada de consciência das contradições sociais e alimento para a luta na busca da transformação social. Mészáros citou como exemplo a literatura, que contribui com sua inspiração para buscar uma educação para a libertação do homem.

Diferente de Mészáros, para Manacorda, a educação em sentido amplo, não está livre da alienação, pois, tanto no tempo livre, quanto no tempo de trabalho, o indivíduo sob o domínio do capital encontra-se alienado. Assim, a educação fora da escola também estaria sob o domínio do capital, a serviço da dominação. A única saída para a classe trabalhadora seria e ainda é tomar consciência das contradições reveladas pela educação e se rebelar contra o domínio constante de uma educação para a servidão, seja na escola ou fora dela.

Na última parte do capítulo, tratamos sobre educação escolar nos pensadores estudados, não tratamos sobre esta parte aqui, pois, ela foi retomada nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar o papel da educação escolar em Manacorda e Mészáros, no processo de superação da sociedade de classes. Para dar conta deste objetivo realizamos análise das obras desses autores, as quais trataram sobre educação escolar, como também procuramos conceituar categorias analíticas fundamentais, que são imprescindíveis para compreendermos a educação escolar. Além das obras também utilizamos entrevistas dos autores e estudos de comentadores.

Dividimos o trabalho em três capítulos, no primeiro abordamos a trajetória de Mario Alighiero Manacorda e István Mészáros, como também contextualizamos suas produções e a divulgação de suas obras no Brasil e a repercussão entre os educadores brasileiros. No segundo capítulo, abordamos alguns conceitos marxistas, presentes nos autores estudados. Elegemos aqueles que identificamos como significativos para compreendermos o papel da educação escolar. No último capítulo, tratamos sucintamente sobre o conceito de Estado, e de educação em sentido amplo e finalizamos ao tratarmos sobre o papel da educação escolar em Manacorda e Mészáros.

Sobre a trajetória de Manacorda, destacamos que ele nasceu e morreu na Itália, que do início ao fim de sua carreira como professor e pesquisador da educação escolar, participou de forma ativa do Partido Comunista Italiano, principalmente na elaboração e busca de implantação de um projeto de educação unitária para a Itália. A temática da educação escolar esteve presente na maioria de suas obras. Destacou-se na defesa de uma educação pública de qualidade, voltada à elevação da cultura e que contribuísse com os trabalhadores na busca pela onilateralidade. Manacorda foi acolhido entre os educadores brasileiros como exemplo de pesquisador e militante da educação pública, e suas obras se tornaram referência nacional no campo da educação escolar, principalmente sua obra *História da educação da Antiguidade aos nossos dias*.

Quanto à trajetória de Mészáros identificamos que ele nasceu na Hungria e viveu em vários países da Europa. Na adolescência trabalhou em uma fábrica de aviões, para ajudar a família que passava por dificuldade financeira. Depois, conseguiu entrar para a universidade e se formou em filosofia, conheceu seu grande mestre e amigo Georg Lukács na Universidade de Budapeste, trabalhou como assistente deste professor, e com o passar do tempo foi seu substituto na Universidade. Com a Revolução Húngara, de 1956, teve que deixar o país e se exilar em outros países. O primeiro deles foi à Itália, depois foi professor em diversos outros países, mas permaneceu grande parte de sua vida na Inglaterra. Neste país dedicou muitos anos de sua vida como professor da

Universidade de Sussex, onde encerrou sua carreira e se aposentou.

Na sua trajetória acadêmica, Mészáros revelou-se um pesquisador de excelência, identificamos que produziu muitas obras. Dentre elas, apenas uma tratou especificamente sobre educação. O interesse principal de pesquisa do pensador húngaro não foi a educação em si, mas o sistema do capital como um todo, da qual a educação é parte constituinte. O empenho deste pensador foi formular uma teoria marxista para desvelar o sistema do capital e contribuir com o processo de transição social, para além do capital. Nesta tarefa, identificou que a educação poderia/pode contribuir de forma significativa. Por isso, ao longo de sua carreira sempre defendeu uma educação crítica, para toda a vida. No Brasil, a repercussão ampla de suas obras, entre os educadores, se deu após a publicação do ensaio *Educação para além do capital*, sendo apropriada entre nós para fazer a crítica às políticas neoliberais de educação, que estão a serviço da produção e reprodução do capital.

Ao compararmos a trajetória de vida dos pensadores estudados e suas produções, constatamos que o foco de pesquisa principal de Manacorda foi a educação escolar, além disso, se envolveu na luta política, como militante da educação pública de qualidade para todos. Como professor e pesquisador resgatou os escritos de Marx sobre educação e formulou uma pedagogia marxiana. Mészáros, por não ser seu foco principal de pesquisa, não recuperou os escritos de Marx sobre educação, fundamentando suas análises em Gramsci, todavia, explorou apenas o conceito de educação em sentido amplo, para toda a vida, sem aprofundar a proposta gramsciana de educação unitária. Manacorda, além de estudar as obras de Marx, também se aprofundou dos escritos de Gramsci, para tratar sobre uma proposta de educação integral, intelectual, física, em uma escola unitária e tecnológica, que desenvolvesse a capacidade de trabalhar com o intelecto e também com as mãos, para formar sujeitos não apenas para serem governados, mas com capacidade e possibilidade de serem governantes.

No segundo capítulo, ao abordarmos sobre os conceitos marxistas identificamos que ambos os pensadores, definiram os conceitos de trabalho, alienação, classes sociais e revolução, com base nos textos clássicos de Marx. Em suas obras constatamos que dedicaram maior número de páginas aos conceitos de trabalho e alienação, categorias fundamentais para os dois pensadores. Para eles, tais conceitos estão relacionados diretamente com a educação, já que a educação é fundamental para tomada de consciência do trabalhador, de que o trabalho é o fundamento da existência humana. Mas devido ao trabalho ser dividido sob o domínio do capital, leva o trabalhador a ser alienado e a divisão da sociedade em classes. Para superar esta condição é necessário

um movimento amplo da classe trabalhadora, que leve a consciência de classe, a revolução e a tomada do poder pelos trabalhadores. Para os dois autores, os verdadeiros agentes políticos capazes de efetivarem as mudanças sociais são os trabalhadores.

Sobre o conceito de classes sociais, Manacorda e Mészáros possuem uma leitura marxista comum, de que existimos sob uma sociedade de classes, fundada no antagonismo de classes e na subordinação do trabalho ao capital. Para a manutenção da subordinação, os autores reconhecem que a classe dominante utiliza como meio principal a exploração do trabalho assalariado, por isso, o trabalho é categoria fundamental para compreendermos nestes pensadores, o antagonismo de classe. O mesmo acontece com o conceito de educação escolar, que surgiu como privilégio para a formação da burguesia, enquanto a classe trabalhadora só teve acesso restrito, com formação voltada principalmente para preparar os trabalhadores para o trabalho manual. A educação escolar neste contexto constituiu-se de forma dual, com uma formação desinteressada para os futuros dirigentes e outra direcionada para a formação de mão de obra. Para Manacorda e Mészáros é preciso romper com este tipo de educação em busca de outra educação escolar.

No terceiro capítulo, buscamos responder ao objetivo central da pesquisa, ou seja, analisar o papel da educação escolar no processo de superação da sociedade de classes. Para isso, abordamos o conceito de Estado, responsável pela política de educação escolar, como também sobre a educação em sentido amplo, para finalmente tratarmos sobre o papel da educação escolar para os autores estudados.

Quanto ao objetivo central desta pesquisa, ou seja, sobre o papel da educação escolar no processo de superação da sociedade de classes, analisamos que Manacorda construiu suas análises fundamentadas nas obras de Marx, Engels, Lênin e Gramsci. A partir destes pensadores identificou princípios comuns, como a “a associação do trabalho em fábrica e de ensino numa escola essencialmente tecnológica, com a finalidade de criar o homem onilateral” (MANACORDA, 2007, p. 117). A partir destas indicações, constatamos como características principais da proposta de educação escolar em Manacorda, a união entre ensino e trabalho, como condição para a emancipação do homem, ou seja, a superação da sociedade de classes.

A proposta de Manacorda de união entre ensino e trabalho foi detalhada, quando tratou sobre a obra *O princípio educativo em Gramsci*. Ao defender uma concepção de educação escolar unitária, que tem como princípio educativo o trabalho, vinculando ensino e trabalho produtivo em uma escola tecnológica, que proporcione a formação manual e intelectual, ou seja, uma educação integral ou onilateral.

A esta proposta de educação escolar Manacorda denominou de educação unitária. Para ele, o papel da educação não é apenas ensinar a fazer contas, a escrever, a ler, ela deve ensinar os princípios da ciência e da tecnologia, para que a criança e o adolescente se tornem homens com capacidade de participar da vida política e econômica de seu tempo. Manacorda não abriu mão de uma sólida educação escolar de base, pela qual, os jovens possam ser instruídos, pois, uma formação voltada apenas para a participação cultural, para a os princípios de participação democrática não é suficiente. É necessário a instrução dos jovens, para que possam se apropriar do saber, para a efetiva participação de uma vida mais rica, em que o jovem tenha capacidade de produzir e participar na construção da democracia.

Assim, a educação escolar para Manacorda possui papel central para a instrução, a elevação cultural e a tomada de consciência dos trabalhadores, que armados de saber poderiam contribuir, de maneira efetiva, na luta pela superação da sociedade de classes. Mas como esta luta se efetiva na escola? Para Manacorda, a luta do proletariado na escola, contra a classe dominante, se realiza pela apropriação da herança cultural acumulada pela humanidade. Além disso, deixou claro que os trabalhadores podem e devem se apropriar da escola, como todas as outras instituições sociais, para livrá-la de todo tipo de propaganda ideológica, de todo tipo de dominação e transformá-la em centro de cultura livre.

Ainda sobre o papel da educação para a superação da sociedade de classes, Manacorda advertiu sobre a dupla condição recíproca entre escola e sociedade. O pensador italiano não negou a autonomia da educação escolar, contudo, foi totalmente contra a ideologia enganadora, de que a educação sozinha possa destruir a propriedade privada e a subordinação do trabalho ao capital, causa real de toda a alienação. Ou seja, Manacorda advertiu para o excesso de confiança sobre a educação escolar, no processo revolucionário, para transformar a sociedade de classes, pois, a educação é produto e parte desta. Ao mesmo tempo orientou para não nos deixarmos levar pelo pessimismo e pela omissão, pois, a luta pela transformação da sociedade de classes deve ser diária no espaço da escola e fora dela. Para ele, não podemos esperar as condições ideais para iniciarmos a luta por outra educação e sociedade.

Manacorda foi realista e não omisso quanto ao papel da educação escolar, tanto que ao longo de sua vida defendeu uma educação escolar voltada para os trabalhadores, sem perder de vista as contradições presentes no processo educativo escolar, seus limites na formação dos trabalhadores, sendo produto e parte do sistema de metabolismo social. Ele teve consciência que os dominados não podem descartar a

educação escolar no processo de mudança, ela é parte fundamental nesta luta, mas necessita ser pública e de qualidade, com união efetiva entre educação e trabalho.

Além de indicar a necessidade de vínculo entre educação escolar e trabalho, para que a educação escolar possa contribuir com a superação da sociedade de classes, Manacorda indicou também que a escola precisa superar sua divisão classista, com uma educação para os dirigentes e outra para os trabalhadores. Ao contrário disso, defendeu que todos devem receber uma sólida formação cultural, para desenvolver a capacidade intelectual, a capacidade de consumir e de produzir, aliada a capacidade de participar de maneira ativa da política. Para isso, a educação escolar não pode perder de vista uma formação rigorosa, exigente, e ao mesmo tempo, deve ser aberta a participação dos adolescentes e de suas famílias, ou seja, a escola além de ensinar, de educar, necessita de uma participação efetiva do povo.

Sobre o papel da educação escolar em Mészáros no processo de superação da sociedade de classes, nossa análise constatou em suas obras uma crítica contundente a real contribuição das utopias educacionais no processo de transformação social. Ao estudar o processo histórico, Mészáros constatou que as propostas dos utópicos, não conseguiram alterar o sistema de reprodução do capital. Como exemplo significativo, descreveu a proposta de Robert Owen, que com suas estratégias reformistas fracassou ao pretender realizar amplas mudanças na sociedade, mas elas acabaram se harmonizando com o sistema do capital. O fracasso está relacionado no passado e no presente, pelo fato do sistema do capital ser irreformável, por isso, as propostas de reformas educacionais foram irrelevantes. A única saída é uma mudança radical no sistema de educação, que só é possível com a superação da totalidade do sistema do capital. Ajustes e reformas educacionais não levam a alteração deste sistema, mas contribuíram com a sua perpetuação.

Depois de sua crítica as propostas reformistas, Mészáros revelou que o sistema de educação escolar nos últimos 150 anos, se colocou a serviço da produção e reprodução do sistema de capital. O papel da educação escolar, na perpetuação deste sistema foi reproduzir as habilidades necessárias para que a atividade produtiva (econômica) tivesse êxito, como também serviu para a capacitação de quadros, e preparação de métodos para o comando político. Tudo isso, com a finalidade de assegurar que os indivíduos adotem, como suas, as metas de reprodução do sistema metabólico do capital e permaneçam cegos a uma alternativa hegemônica a este sistema. Assim, o papel da educação escolar foi até hoje, de internalização das regras dominantes, com objetivo do conformismo, do consenso, para a manutenção da

dominação do capital sobre o trabalho. Contudo, o uso da educação escolar como forma de internalização das regras para garantir o funcionamento do capital, não se mantém de maneira abrangente e uniforme, pois, não consegue transformar a visão geral de mundo de todos os indivíduos, não é capaz de destruir os confrontos hegemônicos e antagônicos presentes no sistema do capital.

Constatamos na crítica de Mészáros o papel desempenhado pela educação escolar na manutenção da sociedade de classes, mas, nosso objetivo principal foi analisar o papel da educação para superação da sociedade de classes. Para isso, foi necessário analisar o aspecto não alienado da educação escolar, que se revela de maneira alienada. Para Mészáros, o aspecto não alienado da educação escolar pode ser encontrado ao se voltar para uma concepção de educação em sentido amplo, que inclua todas as práticas culturais, políticas e educacionais, para toda a vida, tendo como objetivo uma ampla transformação emancipadora. Somente uma educação plena do início ao fim da vida, que tenha como meta a transformação social radical, poderá colocar em perspectiva a educação escolar, para realizar também aí uma mudança radical e duradoura. Para que isto aconteça, é necessário que a educação escolar não esteja voltada para a perpetuação do conformismo, que contribuiu com a sustentação do sistema do capital, mas seja direcionada para ampliar a capacidade de consciência crítica dos jovens, para que percebam a necessidade de realizar um intercâmbio com uma concepção de educação em sentido amplo, que abarque toda vida, não só em sentido temporal, mas também em suas determinações sociais estruturais.

Para Mészáros, a educação escolar, além de ter um papel fundamental para elevar a consciência crítica, por meio de seus aspectos progressistas, caso consiga definir claramente sua tarefa, na direção de uma ordem social alternativa poderá dar sua efetiva contribuição não só para alterar sua própria maneira de ser, mas também a totalidade da sociedade.

Para o filósofo húngaro, somente uma educação capaz de elevar a consciência crítica pode provocar a transcendência positiva da autoalienação do trabalho, visto que, sob o domínio do capital, o trabalho está dividido e leva a alienação, que perpassa todos os âmbitos de nossa existência. A única maneira de superarmos a alienação é por meio de uma ação consciente em todos os níveis, em todos os domínios da vida social e individual. Contudo, uma intervenção consciente assertiva não pode perder de vista que a alienação do trabalho está na raiz de todas as outras formas de alienação. Tomar consciência deste tipo de alienação é desmistificar as contradições do sistema metabólico do capital, torná-lo inteligível e percebê-lo como superável.

Como para Mészáros, a autoalienação do trabalho está na raiz de todos os tipos de alienação, transcender este tipo de alienação seria o fim de todos os tipos de alienação, mas para que isto aconteça se faz necessário, ao mesmo tempo, a universalização do trabalho e da educação como atividades autorealizadoras. Contudo, o desafio desta proposta de universalizar educação e trabalho, só irá surgir numa agenda política que tenha como perspectiva a superação do sistema do capital.

Enfim, para Mészáros a educação escolar poderá contribuir com a superação da sociedade de classe, se estiver desvinculada do seu uso massivo como instrumento de internalização, de dominação do sistema do capital, voltando-se para o desenvolvimento da consciência crítica, para o desenvolvimento permanente da consciência socialista. É necessário também voltar-se para um sentido amplo de educação, que inclua desde o início até fim da vida, todos os processos sociais. Somente assim, a educação escolar unida à classe trabalhadora, que para Mészáros é o verdadeiro agente da mudança, poderá colocar em movimento um amplo processo de contrainternalização local e mundial, vinculado a implantação de uma sociedade socialista, contra-hegemônica ao sistema de capital. Nestes termos, a educação dará sua contribuição no processo de superação da sociedade de classes.

Concluimos que os dois pensadores estão de acordo sobre a necessidade da transformação social, que abarque todas as esferas da vida humana, que modifique a subordinação do trabalho ao capital. A convergência dos pensadores neste ponto se fundamenta em Marx, que aponta para a imprescindível revolução social, para que ocorra a derrota do sistema de produção capitalismo e a instituição de uma nova sociedade governada pelos trabalhadores.

Ficou evidente também a concordância entre os pensadores sobre a importância da união entre educação e trabalho, para o processo de superação da sociedade de classes. Ambos entendem que não é possível o trabalho ou a educação, separados, contribuírem com a mudança. A educação não deve estar desvinculada do processo produtivo, e vice-versa. Para os pensadores não será possível a mudança tanto esperada sem a promoção da universalização conjunta da educação e do trabalho.

Além destes aspectos, que aproximam Manacorda e Mészáros consideramos relevante unir estes dois pensadores, pela defesa da educação pública escolar de qualidade, que contribua com a elevação da consciência crítica dos jovens, em busca de uma teoria e uma práxis revolucionária. Isto é possível ao unirmos o que consideramos ser o melhor dos dois pensadores em termos de educação escolar, Manacorda com sua militância interna na educação escolar, difusor de um projeto de educação unitária, no

qual incluiu ensino intelectual, educação física, em uma escola tecnológica, teórica e prática, que desenvolva a capacidade no homem de trabalhar com a inteligência e com as mãos. Defendeu a necessidade de o ensino não abrir mão da disciplina e do rigor no processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo, defendeu a necessidade da escola se abrir, para a participação das famílias e dos jovens.

Em Mézáros consideramos sua proposta de abrir a escola para a educação não escolar, só assim ela poderá contribuir com um efetivo processo de emancipação do homem, pois, uma escola fechada à participação popular serve a perpetuação da ideologia dominante, em um amplo processo de internalização, que forma indivíduos para serem passivos. Contrário a este tipo de educação escolar, Mézáros sustentou a necessidade de superação deste sistema, com uma mudança ampla, que altere não só o âmbito da educação escolar, mas a sociedade como um todo. Para contribuir neste processo de transição, a educação escolar deve elevar o grau de consciência crítica, deve estar aberta a um sentido amplo de educação, deve se articular aos movimentos sociais, como o MST, que oferecem a possibilidade de uma alternativa positiva contra-hegemônica, ao defenderem os interesses vitais dos trabalhadores, lutando para o aumento da contraconsciência, sem perder de vista à superação da sociedade de classes.

Ao realizarmos esta pesquisa nos deparamos com o desafio de estudar dois pensadores relevantes, que contribuíram de maneira significativa com suas proposições, para pensarmos uma educação crítica e libertadora. Uma de nossas preocupações foi não cometer injustiças com o pensamento desses, que dedicaram suas vidas na busca pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, estudar estes pensadores possibilitou o aumento da consciência das contradições que perpassam a educação escolar, que ao mesmo tempo é determinada e determinante, numa relação recíproca entre escola e sociedade. Com isso, abrimos os olhos para a realidade, de que sozinha, a educação escolar não vai superar a sociedade de classes, mas se vinculada ao trabalho ela pode contribuir na luta dos trabalhadores pela revolução e consequente emancipação.

A luta a ser travada é desafiadora e pode gerar sofrimento, mas isto não deve nos paralisar. Não devemos perder a esperança de mudança para dias melhores. Esses irão chegar quando alcançarmos o objetivo da emancipação definitiva. Para que isto ocorra, precisamos de homens como os almejados por Bertolt Brecht, no poema *Os que lutam*: “Há homens que lutam um dia, e são bons; há outros que lutam um ano, e são melhores; há aqueles que lutam muitos anos, e são muito bons; porém, há os que lutam toda a vida Esses são os imprescindíveis” (2018, s. p.).

REFERÊNCIAS

ALLEN, James S. **O Plano Marshall. Recuperação ou Guerra?** Problemas - Revista Mensal de Cultura Política nº 13 - agosto-setembro de 1948. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/tematica/rev_prob/13/marshall.htm>.

ANTUNES, Ricardo. **István Mészáros: Um breve comentário de O desafio e o fardo do tempo histórico.** Texto publicado na Revista Política e Sociedade, nº 13 de outubro de 2008, p. 13-16. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/21757984.2008v7n13p13/8595>>. Acesso em: 07/03/2018.

_____. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** Trad. Paulo Cesar Castanheira e Sérgio Lessa. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: <<https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/para-alem-do-capital.pdf?1350933922>>.

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação.** Autores Associados. Campinas, SP, 2012.

ARAÚJO, Ruy Belém de; SANTOS, Lourival Santana. **Temas de história econômica.** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2011. Disponível em: <http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/10353706032012Temas_de_Historia_Economica_Aula_13.pdf>.

BRECHT, Bertold. **Os que lutam.** https://www.pensador.com/poema_bertolt_brecht/ Acesso em 18 de agosto de 2018.

CALDENTEY, Biel e QUIRÓS, Beatriz. **Para que otro mundo sea posible, otra educación es necesaria.** Tercera edición del Foro Mundial de Educación. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://www.stes.es/comunicacion/clarion/clarion11/EC11_35.pdf>. Acesso em: 05/03/2018.

CHASIN, José. et al. In: MÉSZÁROS, István. **Tempos de Lukács e nossos tempos: socialismo e liberdade.** Entrevista com Mészáros. Verinotio revista on-line – n. 10, Ano V, out/2009. Disponível em: <<http://www.verinotio.org/conteudo/0.34578628963398.pdf>>. Acesso em 23/09/2017>.

BITTAR, Marisa. **História da educação e marxismo em duas trajetórias intelectuais do século XX: Brian Simon e Mario Alighiero Manacorda.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 49, p. 07 -18, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/viewFile/8640317/7876>>.

DORE SOARES, Rosemary. **Entrevista com Mario A. Manacorda.** *Novos Rumos*, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 1-23, 2004.

_____. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Tradução de José Silveira Paes. São Paulo: Global, 1984.

FERREIRA, Carlos. **Muro de Berlin: Marco da Guerra Fria caiu em 9 de novembro de 1989.** Publicação, 09/11/2004. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/muro-de-berlim-marco-da-guerra-fria-caiu-em-9-de-novembro-de-1989.htm>>. Acesso em: 28/02/2018.

FERNANDES, Cláudio. **Fim da URSS.** Texto publicado pelo site história do mundo

UOL. 2016. Disponível em: <<https://historiadomundo.uol.com.br/idade-contemporanea/fim-urss.htm>> Acesso em: 28/02/2018.

FOSTER, John Bellamy. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. Tradução de Ana Cotrim e Vera Cotrin. São Paulo: Boitempo, 2007.

FRIGOTO, Gaudêncio. Os desafios da teoria e da investigação educativa no contexto da crise societal. In: **Encontro regional (sudeste) de pesquisa educacional**, 2004, Rio de Janeiro.

_____. Capa. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2ª. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Fórum Mundial de Educação: pro-posições para um outro mundo possível**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <http://almanaquefme.org/docs/FME_Moacir_Gadotti2.pdf>. Acesso em: 05/03/2018.

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo:Atlas, 2002.

GONZALES, Jorge Luiz Cammarano. **A dimensão pedagógica do marxismo na obra de Mario Manacorda**. 1990. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, SP, 1990.

HISTÓRIA DA ITÁLIA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: WikimediaFoundation, 2017. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Hist%C3%B3ria_da_It%C3%A1lia&oldid=49287183>. Acesso em: 13 jul. 2017.

HOBShawm, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octavio. **Sociologia: Marx**. 6. Ed. São Paulo: Ática, 1998. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

JINKINGS, Ivana. **Entrevista com István Mészáros**. Publicada pela revista Margem Esquerda, nº 7, 2006. Disponível em: <<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=831>>. Acesso em 24/09/2017.

_____. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2ª. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Depoimento**. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Camillis. Perdizes, SP. ANDE. Nº 10, 1986. p. 59-64.

_____. **Educação e trabalho**. Entrevista realizada por Jandira Araújo Teixeira e traduzida por Marilza de Oliveira e Gigliola Capadaglio. Natal, Rio Grande do Norte, 1987. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/issue/viewIssue/620/126>>.

_____. **O princípio educativo em Gramsci**. Tradução: William Lagos, Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **Marx: do liberalismo ao Comunismo**. Tradução de Celso João Carminati.

Florianópolis, v. 19, n. 2 p. 271-293, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10340/9619>>.

_____. **História da Educação:** da Antiguidade aos Nossos Dias. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Entrevista com Mario A. Manacorda.** Novos Rumos, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 1-23, 2004.

_____. **Mario Alighiero Manacorda: aos educadores brasileiros.** Entrevista concedida a Palolo Nosella; organizadores Paolo Nosella, José Claudinei Lombardi e Demerval Saviani; tradução de Paolo Nosella e Patricia Polizel Culhari; Revisão Demerval Saviani. Campinas: UNICAMP/HISTEDBR, 2007. 1 DVD.

_____. **Marx e a Pedagogia Moderna.** Campinas, SP. Editora Alínea, 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.unir.br/downloads/3808_manacorda._marx_e_a_pedagogia_moderna.pdf>.

_____. Reflexões sobre história e educação: o século XX e as perspectivas para o futuro. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTDBR.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTDBR, 2009, p. 13-43.

_____. **Karl Marx e a Liberdade:** aquele velho liberal do comunismo. Ed. Alínea. Campinas, SP, 2012.

_____. **Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci.** Conferência proferida por ocasião do Seminário Comemorativo dos 10 anos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos/SP, no dia 29 de outubro de 1987. Tradução: Paolo Nosella, Bruno Pucci e Ester Buffa. Revista Eletrônica de Educação, v.11, n.1, p.26-43, jan./maio, 2017. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2197>>.

MARX, Karl. In: IANNI, Octavio. **Sociologia: Marx.** 6. Ed. São Paulo: Ática, 1980. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. **O Capital: crítica da economia política.** Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo. Ed. Nova Cultural, 1996. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. Boitempo: São Paulo, 2004.

_____. **Carta de Karl Marx a Joseph Weydemeyer 5 de março de 1852.** Traduzida por Emil Asturig von München, outubro de 2007. Disponível em: <<http://www.scientific-socialism.de/FundamentosCartasMarxEngels050352.htm>>.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. Expressão Popular, São Paulo, 2008.

_____. **Crítica do Programa de Gotha.** Seleção, tradução e notas Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012. Disponível em: <<https://nunomiguelmachado.files.wordpress.com/2012/01/marx-critica-prg-gotha-oitempo-pag-n-origin.pdf>>. Acesso em 27/09/2017.

_____. e ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista.** Publicado pelo Instituto José Luís e Rosa Sundermann. 2003.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie.** Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **Entrevista.** Entrevista concedida a Ivana Jinkings. Publicada pela revista Margem Esquerda, nº 7, 2006. Disponível em: <<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=831>>. Acesso em 24/09/2017.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI.** Tradução de Ana Cotrim e Vera Cotrin. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A educação para além do capital.** Tradução Isa Tavares. 2ª. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Tempos de Lukács e nossos tempos: socialismo e liberdade.** Entrevista. Verinotio revista on-line – n.10, Ano V, out./2009a. Disponível em: <<http://www.verinotio.org/conteudo/0.34578628963398.pdf>>. Acesso em 23/9/2017.

_____. **Reflexões e perspectivas das relações entre capital e educação.** Entrevista concedida por István Mészáros a Maria Isabel Batista Serrão e Patricia Laura Torriglia em 21 de novembro de 2007. Tradução de Celso Henrique Soufen Tumolo. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. – v. 27, n. 2 – julho/dezembro, 2009b. Florianópolis: Editora da UFSC. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2009v27n2p533/15292>>.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** Trad. Paulo Cesar Castanheira e Sérgio Lessa. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: <<https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/para-alem-do-capital.pdf?1350933922>>.

_____. **Entrevista.** Concedida ao programa Circuito da TV UFMG, publicada em 2015. Programa de TV. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=d-kqgwaj5PQ>>. Acesso: 25/09/2017.

_____. **A teoria da alienação em Marx.** Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. **István Mészáros: filósofo húngaro encara a educação baseada em ruptura com a “lógica do capital”.** 2017. Disponível em <<http://www.revistaeducacao.com.br/istvan-meszáros-encara-educacao-baseada-em-ruptura-com-a-logica-do-capital/>>. Acesso em 03/06/2018.

MILAGRE ECONÔMICO ITALIANO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Milagre_econ%C3%B4mico_italiano&oldid=49542352>. Acesso em: 9 ago. 2017.

NETTO, José Paulo. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **O conceito de dialética em Lukács.** Tradução Rogério Bettoni. 1ª. Ed. Boitempo, São Paulo – SP, 2013.

NOSELLA, Paolo. Apresentação. In: MANACORDA, Alighiero Mario. **Marx e a Pedagogia Moderna.** Campinas, SP. Editora Alínea, 2007.

_____. Apresentação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTDBR.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTDBR, 2009.

_____. Apresentação. In: MANACORDA, Alighiero Mario. **Marx e a Liberdade: aquele velho liberal do comunismo.** Ed. Alínea. Campinas, SP, 2012.

_____. **Mario Alighiero Manacorda: um marxista a serviço da liberdade plena e para todos.** Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da

UCDB Campo Grande, MS, n. 36, p. 15-30, jul./dez. 2013.

_____. O livro "história da educação: da antiguidade aos nossos dias" de M. A. Manacorda na Itália e no Brasil. In: TRINDADE, Gestine Cássia. **O livro "história da educação: da antiguidade aos nossos dias", de Mario Alighiero Manacorda: difusão e influências no campo da história da educação no Brasil**. Caderno de Resumos - Comunicações Coordenadas. Sessão Coordenada Nº 32, 2015. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/pdf/c_coord/cc32.pdf.

ORSO, Paulino José. **As possibilidades e limites da educação na sociedade de classes**. IX seminário nacional de estudos e pesquisas "história, sociedade e educação no Brasil" Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – anais eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5.

PACHIONI, Miguel Sgarbi. **A desescolarização da sociedade para a construção do conhecimento**. Revista Açõesmídia - Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Vol. 2. Nº 2. Ano 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/acaomidiatica/article/viewFile/32460/20596>.

PELLEGRINI, Maria Carolina D'Aloisio. **O fascismo e as fases de Benito Mussolini**. Monografia Apresentada ao Curso de Graduação em Relações Internacionais da Faculdade de Economia da Fundação Armando Alvares Penteado. São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.fAAP.br/pdf/faculdades/economia/monografia/rel-internacionais/2012/Monografia_Maria_Carolina_Pellegrini.pdf.

PINASSI, Maria Orlanda. Apresentação. In. MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2016.

RABELO, Clotenir Damasceno. **Resenha: a educação para além do capital**. Revista eletrônica arma da crítica número 4, dezembro 2012. Disponível em: http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/resenha_20131.pdf.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2ª. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, Demerval. Marxismo e educação. In: **Princípios**. São Paulo, dezembro de 2005, nº 82.

_____. **Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações**. 11ª edição revista, Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____ e NEWTON, Duarte. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Nereide. **Escola e luta de classes na concepção marxista de educação**. Publicação: Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 3, n. 1, p.7-14; fev. 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 6ª ed. São Paulo: Martins fontes, 1995.

TOMAZI, J. F. **Ensino médio organizado por blocos de disciplinas semestrais: avanços e limites no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. Disponível em: <http://www.unioeste.br/pos/educacaofb/>.

VIZENTINI, Paulo Fagundes. **A vida após a morte: breve história mundial do**

presente pós “fim da história. Artigo publicado na revista *Tempo*. Revista de história do departamento e do programa de pós-graduação em história da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, nº 16, pp. 35-57, 2004. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg16-3.pdf>. Acessado em: 03/03/2018.

WEISSHEIME, Marco Aurélio. **Conferência com Mészáros abre Fórum Mundial de Educação.** Carta Maior o Portal de Esquerda. Publicado em 26/07/2004. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Conferencia-com-Meszaros-abre-Forum-Mundial-de-Educacao/13/2161>>. Acessado em: 04/03/2018.

ZANELLA, José Luiz. **O trabalho como princípio educativo do ensino.** Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de doutor no curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/reposip/252569/1/zanella_joseluiz_d.pdf>.

CRONOLOGIA DE MARIO ALIGHIERO MANACORDA*

- 1914: Mario Alighiero Manacorda nasceu em Roma, na Itália, no dia 09 de dezembro. Filho de Giuseppe Manacorda e irmão de Gastone Manacorda.
- 1918: Iniciou a educação infantil no jardim da infância das Irmãs Francesas do Sagrado Coração.
- 1932: Estudou e se formou na Universidade de Pisa, entre os anos de 1932 até 1936.
- 1939: Iniciou o trabalho de professor de literatura italiana no liceu clássico de Siena.
- 1942: Começou a traduzir textos literários, como: Novalis, Cristianità o Europa, Einaudi, 1942; Hugo von Hofmannsthal, La donna senz'ombra, Guanda, 1946; Karl Marx, Le lotte di classe in Francia dal 1848 al 1850, Einaudi, 1948; Marx-Engels, Carteggio: gennaio 1852- dicembre 1864, 3 vols., Editori Riuniti, 1972.
- 1964: Publicou a obra *Il marxismo e l'educazione. Testi e documenti (1843-1964)*, 3 voll., Roma, Armando, 1964-1966.
- 1966: Publicou a obra *Marx e la pedagogia moderna*, Roma, Editori Riuniti, posteriormente traduzida e editada, pela Cortez Editora, no Brasil, em 1991.
- 1970: Trabalhou como professor de História da Educação na Universidade de Cagliari, na Sardenha. Neste mesmo ano publicou a obra *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, Roma, Armando. A obra foi dedicada a seus estudantes de Cagliari. No Brasil foi traduzida e editada por Artes Médicas, em 1990.
- 1971: Publicou a obra *La paideia di Achille*, Roma, Editori Riuniti. Não foi publicada no Brasil.
- 1976: Publicou na em italiano a obra *Per la riforma della scuola secondaria*, Roma, Editori Riuniti. Não foi publicada no Brasil.
- 1977: Publicou a obra *Momenti di storia della pedagogia*, Torino, Loescher. Não foi publicada no Brasil.
- 1979: Publicou a obra *La scuola degli adolescenti. Dieci anni di ricerche e dibattiti sulla riforma dell'istruzione secondaria*, Roma, Editori Riuniti. Não foi publicada no Brasil.
- 1980: Publicou a obra *Il linguaggio televisivo, ovvero La folle anadiplosi*, Roma, Armando. No mesmo ano, na Revista Critica Marxista n. 6 publicou Pedagogia e política scolástica del P.C.I *dalle origini alla liberazione*.
- 1983: Publicou a obra *Storia dell'educazione dall'antichità ad oggi*, Torino, ERI Edizioni RAI. No Brasil a obra foi traduzida e editada pela Cortez Editora em 1989.
- 1986: Participou de uma entrevista realizada por Maria de Loudes Stamato de Camillis, parte da entrevista foi publica no Brasil pela Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE), n. 10.
- 1987: Ocorreu a primeira vinda de Manacorda para o Brasil, financiada pelo Programa de Pós-Graduação de São Carlos, SP, coordenado pela Profª Ester Buffa, que organizou um Seminário Comemorativo dos 10 anos de funcionamento da Pós-Graduação. Na oportunidade realizou palestra com o título *Humanismo de Marx e industrialismo de Gramsci*.
- 1988: Na Revista Critica Marxista n. 5, publicou Franco Rodano lettore di Marx.
- 1989: Publicou a obra *Lettura laica della Bibbia*, Roma, Editori Riuniti. Não foi publicada no Brasil.
- 1992: Publicou a obra *Storia illustrata dell'educazione. Dall'antico Egitto ai giorni nostri*, Firenze, Giunti. Não foi publicada no Brasil.
- 1997: Publicou a obra *Perché non possiamo non dirci comunisti*, Roma, Editori Riuniti. Não foi publicada no Brasil.
- 1997: Publicou a obra *Storia dell'educazione*, Roma, TEN, 1997. Não foi publicada no Brasil.
- 1999: Publicou a obra *Scuola pubblica o privata? La questione scolastica tra Stato e*

Chiesa, Roma, Editori Riuniti. A obra não foi publicada no Brasil.
 1999: Publicou com Giovanni Franzoni a obra *Le ombre di Wojtyła*, con, Roma, Editori Riuniti. Não foi publicada no Brasil.
 2000: Publicou a obra *Etruschi greci romani a scuola. Aspetti e vicende dell'educazione antica*, Valentano, Scipioni. A obra não foi publicada no Brasil.
 2003: Publicou a obra *Cristianità o Europa? Come il Cristianesimo salì al potere*, Roma, Editori Riuniti, 2003. A obra não foi publicada no Brasil.
 2006: Realizou uma videoconferência para os educadores brasileiros, no VII Seminário Nacional do HISTEDBR, em comemoração dos 20 anos de existência do Grupo de Estudos e Pesquisa, o título da palestra foi *O século XX e as perspectivas para o futuro*.
 2008: Publicou a obra *Marx e l'educazione*, Roma, Armando. A obra não foi publicada no Brasil.
 2012: Publicou a obra *Quel vecchio liberale del comunista Karl Marx*, Roma-Reggio Emilia, Aliberti, no mesmo ano foi publicada no Brasil pela Editora Alínea com o título *Karl Marx e a liberdade*.
 2013: Faleceu no dia 17 de fevereiro em Roma na Itália, aos 98 anos.

* Esta cronologia foi elaborada a partir de informações disponíveis na internet. Mario Alighiero Manacorda. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Disponível em: <https://it.wikipedia.org/wiki/Mario_Alighiero_Manacorda>. Como também utilizamos o artigo de NOSELLA, Paolo. **Mario Alighiero Manacorda: um marxista a serviço da liberdade plena e para todos**. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande, MS, n. 36, p. 15-30, jul./dez. 2013.

CRONOLOGIA DE ISTVÁN MÉSZÁROS*

*Versão com pequenas alterações elaborada por JINKINGS, Ivana e NOBILE, Rodrigo. (Org.). István Mészáros e os desafios do tempo histórico. São Paulo: Boitempo editorial, 2011.

19 de dezembro de 1930: Nasce em Budapeste, Hungria, em uma família modesta, completando os estudos em escola pública.
 1949: Graças a uma bolsa entra para a Universidade de Budapeste.
 1950: Reage à censura da encenação do clássico da literatura húngara *Csongor és Tünde* (1830), de Mihály Vorösmarty, com um minucioso estudo em defesa da obra.
 1951: Recebe o prêmio Attila József por esse estudo, e György Lukács o nomeia seu assistente no Instituto de Estética da Universidade de Budapeste. Tem início profunda amizade entre os dois. Conhece Julien Benda na casa de Lukács, encontro que o marca profundamente.
 1950 a 1956: Como membro da Associação de Escritores Húngaros participa ativamente dos debates culturais e literários da época.
 1956: Abandona o país após o levante de outubro e a entrada das tropas soviéticas, transfere-se para a Itália e é admitido na Universidade de Turim. Casa-se com Donatella, que conheceu em Paris, e publica *Sarire and Reality*. Nasce sua filha Laura.
 1958: Publica *La rivolta degli intellettuali in Ungheria*.
 1959: Transfere-se para a Grã-Bretanha e passa a lecionar na Universidade de Londres.
 1960: Nasce sua filha Susie.
 1961: Nasce seu filho George. Leciona na Universidade de Saint Andrews, na Escócia.
 1964: Publica *Attila József e l'arte moderna*.
 1966: Inicia seus trabalhos na Universidade de Sussex, em Brighton, na Inglaterra.
 1970: Publica *Marx's Theory of Alienation* e recebe o prêmio Memorial Isaac Deutscher por esta obra.
 1971: Publica *Aspects of History and Class Consciousness* e *The Necessity of Social Control*.

1972: Publica *Lukács' Concept of Dialectic*, leciona na Universidade Nacional Autônoma do México (Unam) e é nomeado professor de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade de York, em Toronto, no Canadá.

1977: Retoma à Universidade de Sussex.

1978: Publica *Neocolonial Identity and Counter-Consciousness: Essays in Cultural Decolonization*.

1979: Publica *The Work of Sartre: Search for Freedom*.

1981: Publica *A teoria da alienação em Marx* em português, pela Zahar.

1986: Publica *Philosophy, Ideology and Social Science*.

1987: Publica *A necessidade do controle social* em português, pela Ensaio.

1989: Publica *The Power of Ideology e Produção destrutiva e Estado Capitalista* em português, pela Ensaio.

1991: Recebe o título de Professor Emérito de Filosofia e publica *A obra de Sartre: busca de liberdade* em português, pela Ensaio.

1992: Recebe o prêmio "Lukács", na Hungria.

1993: Publica *Filosofia, ideologia e ciência social* em Português pela Ensaio.

1995: Publica *Beyond Capital*, é eleito membro da Academia Húngara de Ciências e, em fevereiro, se afasta das atividades docentes.

1996: Publica *O poder da ideologia* em português, pela Ensaio.

2001: Publica *Socialism or Barbarism: From the "American century" to the Crossroads*.

2002: Publica *Para além do capital* em português, pela Boitempo.

2003: Publica *O século XXI: socialismo ou barbárie?* em português, pela Boitempo.

2004: Publica *O poder da ideologia* em português, pela Boitempo.

2005: Publica *A educação para além do capital* em português, pela Boitempo, redigido para a conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação de 2004 em Porto Alegre, e recebe novamente o prêmio "Lukács", na Hungria.

2006: Recebe o título de Pesquisador Emérito da Academia de Ciências Cubana e publica *A teoria da alienação em Marx* em português, pela Boitempo.

2007: Morre sua companheira de toda a vida, Donatella. Neste mesmo ano, publica *O desafio e o fardo do tempo histórico* em português, pela Boitempo.

2008: Publica *The Challenge and Burden of Historical Time: Socialism in the Twenty-First Century* e, pela Boitempo, a edição brasileira *Filosofia, ideologia e ciência social*.

2009: Participa do III Seminário internacional Margem Esquerda: István Mészáros e os desafios do tempo histórico, realizado em sua homenagem, e publica *Capital's Unfolding Systemic Crisis e Social Structure and Forms of Consciousness: the Social Determination of Method* e, pela Boitempo, suas respectivas edições brasileiras, *A crise estrutural do capital* e *Estrutura social e formas de consciência I: a determinação social do método*.

2010: Publica *Historical Actuality of the Socialist Offensive: Alternative to Parliamentarism* e, pela Boitempo, a edição brasileira *Atualidade histórica da ofensiva socialista*.

2011: Publica *Social Structure and Forms of Consciousness, v. II. The Dialectic of Structure and History* e, pela Boitempo, a edição brasileira *Estrutura social e formas de consciência, v. II. A dialética da estrutura e da história*.

2012: Publica *A obra de Sartre: busca da liberdade e desafio da história* em português, pela Boitempo.

2013: Publica *O conceito de dialética* em *Lukács* em português, pela Boitempo.

2014: Publica *The Necessity of Social Control: enlarged edition*.

2015: Publica *A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado* em português, pela Boitempo.

2017: Faleceu no dia 1 de outubro, aos 86 anos.