
O MARXISMO E A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO¹

Luís Antonio Groppo

A pesar de o título deste capítulo sugerir uma ampla discussão, na prática, ao desenvolvê-lo, diante do espaço destinado e do caráter introdutório desta coletânea, fizemos alguns estreitamentos, procurando, contudo, preservar o que consideramos como essencial no tema. Primeiro, há uma seleção de autores, dando um caráter mais panorâmico que exaustivo aos diferentes usos do marxismo para pensar o aspecto social da educação. Entre os autores, o próprio Karl Marx, renunciado por outros socialistas de seu tempo e secundado por Friedrich Engels, Antonio Gramsci e Louis Althusser. Segundo, há um foco temático, a saber, o duplo legado deixado pela tradição marxista para pensar e pesquisar a educação. O primeiro legado refere-se à proposta de conjugação entre ensino e produção, entre saber e fazer. O segundo, à constatação do caráter ideológico e classista da educação.

É claro, a educação não era, para Marx, a fonte principal de superação do capitalismo, mas, ainda assim, sua obra e a de Engels não desconsideravam o papel da educação na necessária transformação social. Por um lado, faziam ressonar uma idealização da educação que era mais forte nos socialistas anteriores ao marxismo, os chamados “utópicos”. Mas, por outro, preconizavam, de modo original e

1. Agradeço a meu colega Prof. Dr. Marcos Francisco Martins pela atenta leitura da primeira versão deste capítulo, cujos comentários e sugestões foram muito importantes para a versão final, sendo os possíveis erros ou omissões de minha inteira responsabilidade.

instigante, uma educação integrada ao trabalho, por meio de uma leitura dialética das condições sociohistóricas concretas existentes. Antonio Gramsci, na primeira metade do século XX, inspirado por essa tradição, vai preconizar e praticar inclusive uma “educação unitária”, fundamentada nos princípios do trabalho industrial que, se seguia a lógica dos tempos, no entanto, procurava avançar em relação aos limites do fordismo (a versão norte-americana do industrialismo).

Já Louis Althusser desenvolve mais o outro aspecto potencial da teoria social de extração marxista: a denúncia da educação como “alienação”, como mera adaptação dos indivíduos às necessidades econômicas do sistema capitalista e, ao mesmo tempo, como aparelho ideológico fundamental para a submissão das subjetividades à ideologia burguesa. Isso de modo algum está ausente em Marx, Engels e Gramsci, mas será o contexto dos movimentos estudantis radicais dos anos 60, quando Althusser escreve sobre a escola, que melhor permitirá o encontro da sociologia marxista com o “outro lado da moeda” da escolarização massificada: a educação, pensada como prática de emancipação de indivíduos e povos, sob a capa dourada dos valores positivos da modernidade, em essência era um mecanismo oculto muitíssimo eficiente de adaptação das subjetividades à ordem existente.

A Sociologia da Educação, nos anos 60, realiza uma “descoberta” que reforça o desencanto do pensamento social com os valores da modernidade: a educação como alienação. É lógico que os pensadores críticos de outrora sempre notaram o aspecto alienante da educação, mas nunca haviam concluído de modo tão enfático – como nas teses de Althusser e Pierre Bourdieu (sociólogo que também utiliza o marxismo como uma das fontes de sua teoria sobre o sistema de ensino) – que a educação era essencialmente um meio de dominação, que ela vinha sendo usada, sobretudo, como um instrumento de destradicionalização (varrendo agressivamente os valores que porventura servissem como barreiras ao “espírito do capitalismo”), como modo de subsunção de indivíduos, grupos sociais e povos aos valores da modernidade de tipo capitalista.

DA UTOPIA AO MARXISMO

Para que se possa contextualizar melhor a discussão dos criadores do marxismo sobre a educação, acredito ser necessário fazer um retorno no tempo, novamente às origens do pensamento sociológico; mais propriamente às raízes do marxismo e ao final do século XVIII e início do século XIX, ainda que brevemente. Logo a seguir, à obra de Karl Marx, secundada por Friedrich Engels, em pleno século XIX, procurando nas próprias raízes do marxismo a influência na reflexão sociológica sobre a educação.

Do final do século XVIII à segunda metade do século XIX, é possível encontrar, na Europa, um rico cenário composto por socialistas – utópicos (como Saint-Simon, Owen e Fourier) e comunistas (Marx e Engels) –, proto-anarquistas (como William Goodwin e Pierre Proudhon) e anarquistas (como Bakunin), com reflexões criativas e até experimentações no campo educacional.

Nos casos do conde de Saint-Simon (1760-1825) e de Charles Fourier (1772-1837), filósofos sociais franceses, seus discípulos, após a morte de seus mestres, acabaram aplicando as suas idéias em práticas relacionadas à educação, inclusive como forma de disseminar entre as camadas trabalhadoras essas doutrinas socialistas. Seguidores de Saint-Simon chegaram a instituir Universidades Populares e, na década de 1830, mais radicalizados, deram aulas públicas endereçadas ao operariado francês. Nesta mesma década, os discípulos de Fourier passaram a popularizar a obra de seu mestre, usando não apenas a imprensa, mas também palestras e cursos para as camadas populares (Gallo, 2002).

Robert Owen (1771-1858), pensador social e industrial inglês, junto com Saint-Simon e Fourier, é apontado (em geral de modo desdenhoso, graças inclusive à crítica feita por Marx) como outro dos socialistas utópicos. Apesar das inúmeras diferenças entre eles, esses pensadores sociais tinham em comum a desilusão com o liberalismo (dada a ênfase liberal excessiva ao individualismo) e a denúncia dos descaminhos da sociedade burguesa em tempos de capitalismo industrial. Cada um apregoava uma forma de reordenação social, em um tipo mais evoluído e racionalmente organizado de sociedade.

Nessa reconstrução, o instrumento essencial era o convencimento, o “esclarecimento”, sobretudo das camadas superiores da sociedade. De todo modo, parece lógico que, nos modelos socialistas, a educação teria função crucial, a fim de preparar os homens e mulheres para o coletivismo, para que (re)descobrissem as virtudes humanas. Owen, por exemplo, afirmava:

estou absolutamente convicto de que é impossível formar um caráter superior dentro desse sistema absolutamente egoísta. A verdade, a honestidade, a virtude continuarão a ser apenas palavras, tal como o são agora e sempre foram. Sob esse sistema, não pode haver civilização digna do nome; pois todos são treinados pela sociedade para entrar em conflito com os outros e mesmo destruírem-se mutuamente pela oposição de interesses que eles próprios criaram. É uma forma mesquinha, vulgar, ignorante e interior de conduzir os negócios da sociedade; e nenhum melhoramento permanente, geral e substancial poderá surgir enquanto não for adotada uma maneira superior de formar o caráter e gerar riquezas (apud Wilson, 1986, p. 88-9).

Assim como Fourier, Owen preconizou a formação de comunidades socialistas que exerceriam o ideal coletivista. Mas, ao passo que os falanstérios pensados por Fourier foram implementados por seus discípulos apenas após a morte do mestre, o próprio Owen foi protagonista de algumas experiências práticas. Em suas comunidades, a única hierarquia, segundo Owen, deveria ser aquela baseada na idade – os maduros, ainda não idosos, constituiriam o conselho governante. Quanto às crianças, seriam retiradas dos pais aos três anos de idade, para serem criadas por educadores especiais e babás (Wilson, 1986, p. 90). Assim, buscando afastar os indivíduos, desde a tenra idade, dos malefícios da instituição familiar e da religião tradicionais, a educação seria o meio por excelência de socialização, buscando formar o caráter superior almejado por Owen.

A preocupação com a formação do caráter livre e racional, via educação, está presente com ainda mais ênfase no proto-anarquista inglês William Goodwin, cujas principais idéias sobre a educação apareceriam em *The Inquirer* (1797), ainda que já em 1784 tenha

proposto sem sucesso uma escola baseada em princípios que antecipavam essas idéias. Ao propor a censura mútua exercida pela comunidade escolar como princípio de estímulo à formação do caráter virtuoso, Goodwin renegava o papel do Estado na educação e até denunciava o possível teor pernicioso dessa ação estatal. Inclusive, ao imaginar como seria a adoção de um sistema estatal pelo Antigo Regime, pareceu vislumbrar a futura manipulação do ensino pelos regimes totalitários do século XX, nesta passagem de sua mais conhecida obra, *Inquérito sobre a Justiça Política* (1793):

Não é verdade que os nossos jovens devam ser ensinados a venerar o Estado; deveríamos ensiná-los a respeitar a verdade e a Constituição, apenas até onde esta correspondesse às suas próprias deduções sobre o que é verdadeiro. Se o plano de criar um sistema estatal de ensino tivesse sido adotado no apogeu do despotismo, é provável que não conseguisse abafar para sempre a voz da verdade, mas teria sido o mais terrível e sagaz de todos os ardis que a imaginação poderia sugerir para atingir tal objetivo. Mesmo nos países onde predomina a liberdade ocorrem falhas graves, e o sistema estatal de ensino contribui diretamente para perpetuá-las, moldando as mentes segundo um único modelo (William Goodwin apud Woodcock, 2002, p. 95, grifos do original).

Os anarquistas posteriores foram bem menos confiantes na capacidade de a razão humana ser a solução de todos os problemas sociais. O mesmo pode ser dito em relação à educação como instrumento primordial de recriação social. Isso fica mais claro em Mikhail Bakunin, o grande adversário de Karl Marx na Internacional Comunista. Mas, ainda assim, preservaram traços importantes da crença na razão e na educação, explicitados por Goodwin. Antes de Bakunin, outro proto-anarquista que se tornaria desafeto de Marx já preconizara uma reorganização social sem a pernicioso interferência de poderes superiores e estranhos às coletividades auto-organizadas. Trata-se do francês Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), que, sobre a educação, afirmou:

a educação será supervisionada por pais e professores e o ensino acadêmico substituído por uma educação integrada, onde a instrução não poderá ser separada do aprendizado e a educação científica, do ensino profissional (Proudhon apud Woodcock, 2000, p. 153).

Estas mesmas idéias – autogestão do ensino, educação integrada e não-separação entre trabalho e estudo – estarão presentes no russo Mikhail Bakunin (1814-1876), especialmente a segunda. Marx, como discutirei, enfatiza a terceira idéia. Bakunin, em seu texto *A Instrução Integral*, em primeiro lugar, demonstra a relação entre a dominação de classe e a educação desigual:

enquanto houver dois ou vários graus de instrução para as diferentes camadas da sociedade, haverá necessariamente classes, quer dizer, privilégios econômicos e políticos para um pequeno número de afortunados, e a escravidão e a miséria para a maioria (Bakunin, 2003, p. 69).

Ao propor a igualdade na educação, não deixa de afirmar que esta deveria necessariamente ser integral, ou seja, uma instrução que preparasse os futuros adultos tanto para a atividade intelectual quanto para o trabalho material:

A instrução deve ser igual em todos os graus para todos; por conseguinte, deve ser integral, quer dizer, deve preparar as crianças de ambos os sexos tanto para a vida intelectual como a vida do trabalho, visando a que todos possam chegar a ser pessoas completas (Bakunin, 2003, p. 78).

Apesar disso, a ênfase de Bakunin sempre esteve na transformação econômica e no poder da revolução sociopolítica, inclusive violenta, que foram considerados por ele como os principais meios a edificar uma sociedade em que, enfim, seria possível a instrução integral. Aquém das disputas políticas pela hegemonia no movimento comunista do início da segunda metade do século XX, nisto Bakunin assemelha-se a Marx: na sua concepção sobre o poder limitado da educação como meio de transformação social.

Certamente, o marxismo se tornou, dentre os socialismos do século XIX, o mais importante e influente, ainda que tenha ganho

hegemonia como ideologia anticapitalista apenas no final deste século, com o próprio Karl Marx já falecido. Dentre os socialismos, é o marxismo a doutrina política mais importante a discutir quando se trata do pensamento sociológico sobre a educação, não tanto pelas reflexões feitas por Marx neste campo, mas sobretudo pelos diversos pensadores sociais que aplicaram as teses marxistas para discutir a educação – incluindo a própria Escola de Frankfurt, discutida no capítulo anterior.

Se iremos nos deter mais na obra de Marx e de dois outros importantes pensadores marxistas, Antonio Gramsci e Louis Althusser, gostaríamos de deixar claro que isso não deve ser motivo para eclipsar as outras práticas e reflexões socialistas alternativas e anarquistas que, talvez, tenham vislumbrado na educação um instrumento de transformação social de modo ainda mais destacado do que Marx considerou.

MARX E ENGELS: A INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO PRODUTIVO

É notável a complexidade e a riqueza do pensamento e obra do filósofo, economista e ativista político alemão Karl Marx (1818-1883), secundado pelo seu amigo Friedrich Engels (1820-1895). Dele se origina a tradição marxista da sociologia, outra vertente fundamental da Sociologia clássica, com muitas contribuições para a Sociologia da Educação. Mas Marx não era propriamente um sociólogo, no estrito sentido do termo, ou seja, o de pesquisador acadêmico especializado nos fenômenos sociais, em separado de outros fenômenos humanos. Contudo, todas as suas obras e idéias contêm uma reflexão profunda, e ainda hoje fundamental, sobre o “viver em sociedade”.

Entretanto, Marx não fez da educação tema central de sua obra. A obra de Marx se inicia como uma crítica da filosofia hegeliana e, mais tarde, da ideologia burguesa, fundamentada no materialismo e na

história articulada de modo dialético. Paulatinamente, mas mantendo as questões essenciais postas desde o início, sua obra se torna uma cortante crítica à economia e política burguesas. Para muitos, esse é o momento mais marcante na obra de Marx, em que ele se preocupou, sobretudo, em desvendar a anatomia socioeconômica das sociedades burguesas – e, num segundo plano, em suas obras de história política, com as questões sociopolíticas mais imediatas. Mas, em ambos os momentos da obra de Marx, a educação não foi um tema central. O mesmo não se pode dizer de muitos dos principais continuadores da tradição marxista no século XX, como Gramsci e Althusser. Apesar disso, para compreender a presença do marxismo na Sociologia da Educação, parece ser importante começar dos próprios esboços e comentários esparsos de Marx e Engels sobre a educação, como sugere Maria Alice Nogueira.

Educação, saber, produção em Marx e Engels (Nogueira, 1993), na verdade é importante não apenas como uma interpretação desses textos, mas também como uma espécie de antologia das principais anotações de Marx sobre a educação. Esta obra será nossa principal fonte neste item.

Observando o desenrolar da tradição marxista na sociologia, pode-se dizer que o marxismo deixou, como legado, dois principais elementos de investigação sobre a educação: primeiro, a educação como força de transformação social; segundo, o caráter classista da educação.² Aparentemente, o segundo legado parece ser o mais óbvio a ser seguido numa interpretação marxista da educação. Mas, a não ser por Engels, em *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, obra de 1844 (Engels, 1988), os demais escritos de Marx e Engels pouco exploram esse viés da educação. Por sua vez, a sociologia marxista vai tornar dominante essa interpretação a partir dos anos 60, como atesta a obra de Louis Althusser. Mas, em Marx e Engels, é o primeiro legado o mais evidente.

Assim, nos escritos de Marx e Engels, fica claro que a “viga mestra” do pensamento educacional de ambos é a união do trabalho produtivo com o ensino (Nogueira, 1993, p. 14). Era dessa maneira que

2. Mas não se tratam de idéias exclusivamente marxistas, como a própria citação acima de Bakunin deixa patente.

a educação teria um potencial revolucionário, ainda que não fosse de modo algum concebida como a principal fonte de transformação social por Marx e Engels, o que explica o caráter secundário dessa discussão em suas obras.

Para compreender a tese de Marx e Engels sobre a educação, deve-se levar em conta, primeiro, o contexto histórico vivido por eles, o da Primeira Revolução Industrial, em que proliferou na Europa Ocidental o trabalho infantil – e precário – nas fábricas, seguido pela adoção das primeiras leis que regulamentavam este trabalho, incluindo a obrigatoriedade de instalar classes de ensino nos estabelecimentos fabris que faziam uso do trabalho infantil. Segundo Nogueira (1993), Marx acreditava ser de caráter definitivo no capitalismo o uso massivo e extensivo da mão-de-obra infantil. Inclusive, para além do uso pernicioso dessa mão-de-obra, Marx procurava vislumbrar um potencial emancipador contido nessa nova realidade. Na sua *Crítica ao programa de Gotha*, Marx rejeita a proposta do programa do novo partido socialista alemão, que defendia a interdição geral do trabalho da criança, considerando isto como “incompatível com a existência da grande indústria”. Marx defende que a combinação do trabalho produtivo com a instrução “desde tenra idade” era um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual (Marx, 1980, p. 224). Quanto às leis de proteção à infância, elas começam a ser elaboradas já na primeira metade do século XIX, muitas vezes por pressão dos próprios patrões, ainda que Marx reconheça a pressão dos movimentos operários para a aprovação dessas leis. Mas, segundo Marx, tratava-se sobretudo da necessidade de o próprio sistema social capitalista atenuar as condições terríveis de trabalho da criança, buscando reduzir os danos à saúde das novas gerações trabalhadoras mais do que realmente promover a educação.

Há ainda um terceiro elemento a se considerar no contexto socioeducacional do tempo de Marx: estava se formando, então, um novo tipo de escola, a saber, as escolas politécnicas e de agronomia. Mas a pedagogia destas ainda não atingira o ideal de educação preconizado por Marx e Engels, pois não aliavam suficientemente o teórico e o prático e, no máximo, conseguiam ministrar um ensino “pluriprofissional” (Manacorda, 1996).

Dadas essas constatações, logo emerge o caráter dialético da defesa de Marx da aliança entre trabalho e educação: tal possibilidade surgia no interior do próprio capitalismo, seja por medidas contra a degradação da classe trabalhadora por sua exploração em excesso, seja pela emergência de novas escolas profissionalizantes. Como sempre acontece em suas obras, Marx e Engels procuram, no próprio movimento dialético da história, os elementos constitutivos da nova ordem social emergente. Desse modo, ao falar da articulação educação-trabalho, consideram-na uma possibilidade histórica dialeticamente dada pelo desenvolvimento das contradições no seio do capitalismo. No próprio *O capital*, Marx afirma que o uso da criança e da mulher no trabalho industrial, de “fonte pestilenta de degeneração e escravidão”, pode sob circunstâncias adequadas (se converter) [...] inversamente em fonte de desenvolvimento humano (apud Nogueira, 1993, p. 110).

Assim, Marx e Engels não só admitem, mas recomendam a participação de crianças e adolescentes oriundos das classes operárias na produção material, desde que isso não se reduzisse à pura prática, ofício ou treinamento técnico, e desde que houvesse uma relação íntima entre esse trabalho e a formação intelectual. A primeira justificativa dessa recomendação se dá no terreno da luta de classes. Ela possibilitaria a aquisição pela classe operária da cultura técnica desenvolvida no capitalismo. Com tais conhecimentos técnicos, os operários poderiam obter algo de que estavam historicamente expropriados: o controle dos processos produtivos. Torna-se possível, via o ensino de caráter tecnológico para as classes operárias, a compreensão crítica de seu próprio trabalho na fábrica e, desse modo, o controle das suas condições de trabalho. Nesse aspecto, a tese da união entre educação e trabalho é, sobretudo, uma tese política³ (Nogueira, 1993, p. 91).

Outro aspecto que sustenta essa tese é a possibilidade de construir o “Homem Integral” ou, nos termos de Manacorda (1996), a restituição da onilateralidade humana.

3. Ela aparece ainda como a 10ª medida a ser adotada caso o proletariado tomasse o poder político em suas mãos, no *Manifesto Comunista* (Marx; Engels, 1988, p. 87).

[...] de maneira esquemática, o resultado da pesquisa marxiana sobre os temas de formação do homem – que nada mais são que um aspecto dos temas da sua emancipação como indivíduo social, isto é, como ser singular inserido na sociedade de que participa – pode ser enunciado como método da associação do trabalho em fábrica e de ensino numa escola essencialmente “tecnológica”, com a finalidade de criar o homem onilateral (Manacorda, 1996, p. 113).

Para Manacorda (1996), o ser humano decaiu na condição da “unilateralidade” desde o momento em que surgiu a divisão social do trabalho, erigida sobre a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. A unilateralidade – e, portanto, a divisão do trabalho – é reforçada pela sociedade capitalista, pela fragmentação do trabalho em especialidades autônomas (Saviani, 1987, p. 14). Buscando uma pedagogia fundada em Marx, Manacorda afirma que as

implicações pedagógicas que tudo isso comporta, podem expressar-se, em síntese, na afirmação de que, para a reintegração da onilateralidade do homem, se exige a reunificação das estruturas da ciência com as da produção (Manacorda, 1996, p. 85).

Para tanto, Marx teria proposto a conexão entre ensino e trabalho, ou seja, a união entre ensino e trabalho no próprio “coração da produção moderna”, considerando aí trabalho como

trabalho produtivo, prática do manejo dos instrumentos essenciais de todos os ofícios, associado à teoria como estudo dos princípios fundamentais das ciências. Um trabalho que exclui toda oposição entre cultura e profissão, não tanto na medida em que fornece as bases para uma multiplicidade de escolhas profissionais, mas na medida em que é atividade operativa social, que se fundamenta nos aspectos mais modernos, revolucionários, integrais do saber. Aquele trabalho que a própria fábrica postula, sem que o possa proporcionar até que não se opere [...] uma mudança revolucionária (Manacorda, 1996, p. 125).

Saviani (1987) considera que o termo ‘politecnia’ expressa bem os ideais educacionais de Marx e Engels, ideais que

pressupõem, pela articulação entre ensino e trabalho, a reunificação dos aspectos manuais e intelectuais do trabalho:

A noção de politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. [...] Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão de seu caráter, de sua essência [...]. Ele (o trabalhador) terá um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna (Saviani, 1987, p. 17).

Manacorda (1996), por sua vez, considera que foi de uso mais freqüente em Marx, no que se refere à sua proposta pedagógica, o termo ‘tecnológico’ em vez de ‘politécnico’. Segundo Manacorda, a politecnicidade refere-se, sobretudo, a um ensino que permitiria a “disponibilidade” para vários trabalhos ou variações dos trabalhos (algo que, no meu entender, em parte está contido no mais recente termo ‘flexibilidade’), ou seja, uma “preparação pluriprofissional”. Na verdade, o termo ‘politécnico’ vinha sendo usado pela sociedade burguesa para nomear novas escolas profissionalizantes que estavam sendo fundadas. Nesse sentido, a ‘politecnicidade’ combateria mais a divisão social do trabalho específica do capitalismo que a divisão do trabalho em geral. Já o termo tecnologia afirma mais a unidade entre teoria e prática e, assim, o caráter de totalidade ou onilateralidade do homem, ligando-se a uma formação educacional que unifica teoria e prática e que combate a divisão originária entre trabalho intelectual e trabalho manual (Manacorda, 1996, p. 32). Manacorda concorda que está também presente em Marx a defesa da multiplicidade da atividade (contida na expressão ‘politecnicidade’), mas que é mais fundamental a sua defesa da onilateralidade, ou seja,

a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa [e, desse modo, da] educação tecnológica (Manacorda, 1996, p. 32).

Acredito, entretanto, que o que Manacorda chama de educação tecnológica também está contido no que Saviani chama de politecnia.

De todo modo, Marx e Engels preconizaram a necessidade de instaurar-se a fase socialista da história para que esse sistema educacional politécnico ou tecnológico se tornasse plausível. Contudo, pode-se interpretar dos seus textos que a luta política, aí incluindo o próprio exercício da educação conjugada ao trabalho, poderia acelerar a transformação em curso,

cuja finalidade última é a mobilização dos trabalhadores para que eles tomem em mãos, coletivamente, os meios de produção e desenvolvam uma colaboração voluntária com vistas ao estabelecimento de um ensino técnico e de uma forma de organização do trabalho que não reduzam a sua intervenção aos estreitos limites da mera execução e não atentem, assim, contra a sua integridade física e psíquica, contra o seu direito ao desenvolvimento intelectual e cultural (Nogueira, 1993, p. 208-9).

Nogueira (1993) interpreta os criadores do marxismo como “humanistas” de um novo tipo. Talvez até como um último rebento da tradição iluminista. Marx e Engels investigaram as possibilidades materiais e sociais de emergência de uma nova ordem socioeconômica, o socialismo, em vez de conceber essa ordem de modo especulativo e abstrato (Marx; Engels, 1988; Huberman, 1986). Essa nova ordem significaria também o advento do “Homem Integral”, da “onilateralidade”, da possibilidade de a individualidade explorar todas as capacidades inerentes à condição humana. A revolução proletária, nesse sentido, garantiria e aceleraria a gestação dessa nova ordem, na qual a nova educação teria uma função-chave. Mas Marx e Engels não se preocuparam em pensar em detalhes os delineamentos dessa nova sociedade. Preferiram mergulhar no estudo das contradições da sociedade capitalista de seu tempo, ainda que apontassem alguns dos elementos portadores da futura emancipação que, dialeticamente, anunciavam-se ou preparavam-se no seio da ordem capitalista – incluindo a nova forma de ensino.

Ainda que seja uma espécie de último herdeiro do Iluminismo, o marxismo, dando atenção primordial às condições materiais e

históricas como forças determinantes – determinação que se tornara realmente mais visível em um momento de aceleração histórica e de retumbante revolução da vida material, a Revolução Industrial –, rompe tanto com o racionalismo idealista quanto com o empirismo. Marx facilitou a percepção da inter-relação entre educação e sociedade, enquanto as filosofias racionalistas e empiristas tendiam a apontar uma educação ideal, concebida, assim como o ser humano, de modo abstrato e formal, vazia de conteúdos históricos e independente das determinações socioeconômica (Marx; Engels, 1977, 2000).

Como foi dito no início deste item, o marxismo, ao ser aplicado para uma Sociologia da Educação, permite uma crítica da função ideológica – e alienante – da educação numa sociedade desigual, formada por classes antagônicas. Mas essa não foi a principal dimensão explorada pelos próprios criadores do marxismo. Um dos motivos é histórico. A educação apenas esboçava se transformar em uma educação laica de massas. Havia apenas ensaios da massificação do ensino. É claro, as experiências do ensino estatal, laico e de massas não poderiam passar pelo crivo marxista antes de sua efetivação mais ampla. É por isso que essa dimensão seria explorada melhor apenas na segunda metade do século XX, sobretudo nos anos 60, quando o pensamento de extração marxista (Althusser) ou influenciado por Marx (Bourdieu) iria manifestar, pela denúncia da dominação de classes contida na educação de massas, um grande desencanto com as promessas emancipadoras da educação na modernidade.

Os próprios Marx e Engels reforçam o outro legado do tratamento marxista da educação, que ficaria ainda mais claro em Gramsci, que, situado na primeira metade do século XX, destaca-se particularmente – no que se refere à educação – por preconizar e praticar uma “pedagogia” que levava em conta a inserção dos trabalhadores de modo consciente na era do “industrialismo”, tendo como meta, no horizonte, a geração de um ser humano mais completo e integral.

GRAMSCI, O INDUSTRIALISMO E A ESCOLA UNITÁRIA

Antonio Gramsci (1891-1937) foi em vida, sobretudo, militante e dirigente do Partido Comunista Italiano. Suas reflexões sobre política, sociedade e cultura, em relação sempre profunda com suas próprias práticas, foram de caráter predominantemente filosófico. Nesse sentido, Gramsci, assim como Marx e Engels, não era propriamente um sociólogo acadêmico e profissional. Foi antes um “filósofo da práxis”. Inclusive, ao criticar o *Ensaio Popular de Sociologia*, obra do marxista “ortodoxo” russo Bukharin, deixa clara a insatisfação com a sociologia de seu tempo, baseada, segundo ele, em um “evolucionismo vulgar”, praticada como uma descrição esquemática de fenômenos históricos e políticos, sob critérios que se fundamentavam irrefletidamente no modelo das ciências naturais. Considerou a tentativa de Bukharin de traduzir o marxismo à sociologia como uma redução da filosofia da práxis (modo como Gramsci chamava o marxismo) ao positivismo evolucionista (Gramsci, 1978).

Contudo, até pela influência de pensadores sociais como Gramsci, a sociologia acabou por desenvolver outras perspectivas teóricas e tendências de pesquisa para além do positivismo. Mais especificamente, foi grande a presença do legado gramsciano na reflexão sociológica sobre a educação, ao longo do século XX e no início do século XXI. Na verdade, essa influência se deu e se dá para muito além da Sociologia da Educação, ao considerar a nova receptividade do pensamento de Gramsci nas últimas décadas, tanto na academia quanto em organizações políticas de esquerda. Diante do suposto fracasso da “estratégia revolucionária” das esquerdas e da queda do Muro de Berlim, ganham espaço no pensamento progressista noções como “luta pela hegemonia” e “sociedade civil”, em que Gramsci é citado – devidamente ou não – com frequência. No campo do pensamento educacional, pelo menos no Brasil, as idéias de Gramsci têm sido recuperadas e muitas vezes fecundado de modo bastante positivo a pesquisa e a reflexão sobre a educação.

Na obra de Gramsci, o tema da educação se articula quase sempre com outros temas, com ainda maior centralidade em seu pensamento,

como a sociedade civil, a hegemonia, a revolução no Ocidente, o industrialismo e o papel dos intelectuais na luta pela hegemonia. Discutiremos, brevemente, esses temas, que, num segundo momento, serão articulados com a questão educacional em Gramsci.

O conceito de sociedade civil surge para dar conta de uma crescente nova esfera social presente nas nações capitalistas, envolvendo partidos de massa, sindicatos e inúmeras outras associações. Gramsci as considerou como “aparelhos privados de hegemonia”, constituindo-se em uma espécie de “outro lado” do Estado, que até então fora apenas considerado como uma “sociedade política”. A sociedade civil se torna uma outra arena crucial em que as classes se digladiam, mas onde o objetivo maior é a conquista da hegemonia, em vez do mero controle dos aparelhos coercitivos. A própria dominação estatal tem de considerar essa outra realidade política, para além da dominação pela força, e passa a buscar o consenso e a adesão das classes dominadas, procurando fazê-las sentir-se representadas pelo programa dominante.

A sociedade civil é uma das características dos Estados do chamado “Ocidente” – em oposição a países como a Rússia, antes de 1917, tipicamente oriental, em que era fraca a sociedade civil. No Ocidente, portanto, a estratégia revolucionária correta se caracterizaria por uma “guerra de posição”, uma lenta e paciente luta pela conquista da hegemonia, ou seja, do consenso – como direção política e cultural – no âmbito da sociedade civil (Carlos Nelson Coutinho apud Folha de São Paulo, 26 nov. 1999). Para Antonio Tavares de Jesus (1989), a escola faria parte dessa sociedade civil. Segundo ele, Gramsci preconizava uma superação da sociedade política pela sociedade civil, erigindo-se uma “sociedade integral” ou “unitária”, fundada não mais no aparelho coercitivo do Estado, mas tão-somente nas instituições oriundas da sociedade civil – devidamente adequadas ao novo estágio –, baseadas no consentimento, tornando cada vez menos necessária a coerção. Na interpretação de Jesus (1989), para Gramsci, a escola, desde que adequada aos novos tempos – como Escola Unitária –, teria uma função primordial na “sociedade integral”.

Essa Escola Unitária, a qual abordaremos melhor adiante, fundamentava-se nas possibilidades de emancipação contidas no “industrialismo”, tema ainda mais crucial em Gramsci para

compreender sua concepção de educação. A civilização do industrialismo vinha se compondo há tempos, como superação das próprias limitações do ser humano, como promessa mesmo da expansão das potencialidades humanas e do reino da liberdade:

A história do industrialismo foi sempre (e se torna hoje de modo ainda mais acentuado e rigoroso) uma luta contínua contra o elemento “animalidade” do homem, um processo ininterrupto [...] de sujeição dos instintos [...] a normas e hábitos de ordem, de exatidão, de precisão sempre novos, mais complexos e rígidos (Gramsci, 2001, p. 262).

Porém, o industrialismo ou ainda estava travado pelo tradicionalismo sociocultural (na Europa) ou, como nos Estados Unidos, estava limitado a uma concepção fordista e/ou taylorista sobre o trabalho industrial. Nessa versão limitada, o “americanismo”, os hábitos do trabalho industrial se impunham ainda como uma coerção vinda de fora. Apesar de conseguir muitos resultados práticos em matéria de produtividade, o “americanismo” ainda não havia criado no ser humano uma verdadeira “segunda natureza”, algo para além de movimentos mecanicamente conduzidos. Para Gramsci, o industrialismo em seu sentido pleno, ao vencer o tradicionalismo, ainda precisaria superar essa sua versão limitada de origem norte-americana.

Vale ressaltar quais seriam as características intrínsecas do industrialismo, cerne do caráter do homem industrial de novo tipo preconizado por Gramsci: espírito de laboriosidade, método disciplinar produtivo e de precisão, ética de solidariedade universal com os interesses objetivos de todos e lógica produtiva de organização de muitos para um só fim (Nosella, 1992, p. 37). É justamente esse “espírito” do industrialismo, derivado do trabalho industrial moderno, que deveria servir de fundamento e método da nova escola, para Gramsci – como interpreta Paolo Nosella (1992) em *A escola de Gramsci*, principal fonte deste item, uma obra que serve não apenas como uma interpretação, mas também como uma espécie de antologia dos escritos de Gramsci sobre a educação (assim como a de Nogueira (1993) em relação a Marx).

Enfim, vale lembrar o tema do papel dos intelectuais (não apenas dos orgânicos, mas também dos tradicionais), talvez o grande tema da

obra de Gramsci, especialmente nos chamados *Cadernos do Cárcere*, escritos enquanto esteve prisioneiro do regime fascista de Mussolini entre 1927 e 1937. Sendo a escola nos *Cadernos* concebida como instituição formadora dos intelectuais, isto por si só justificaria o importante papel da educação no pensamento gramsciano. Segundo Sérgio Paulo Rouanet (apud Folha de São Paulo, 21 nov. 1999), a obra de Gramsci concebe uma especial função aos intelectuais, capazes de dissolver a hegemonia dominante, uma missão crucial de abrir espaços para que a classe operária chegasse ao poder.

Antes dos *Cadernos*, porém, tal função dos intelectuais, sobretudo dos tradicionais, estava mais contextualizada. Trata-se do debate de Gramsci sobre a questão meridional. Ele explica a derrota dos operários na Itália, diante da ascensão do fascismo, analisando a separação entre proletariado industrial e massas camponesas (em particular as do sul italiano). A principal causa dessa separação era uma espessa e molecular rede de pequenos e médios intelectuais de tipo conservador, submetidos ao grande capital (Nosella, 1992, p. 65). Para construir a solidariedade entre camponeses e proletários, era preciso desagregar tal bloco intelectual.⁴ A compreensão da especificidade da condição italiana – país metade moderno, metade “subdesenvolvido” – levou-o a valorizar mais do que Marx (ainda que inspirado por sua obra) a dimensão “superestrutural” da sociedade, dando destaque à cultura, já que, em suma, era a camada dos intelectuais tradicionais (pequenos intelectuais, professores e clérigos) que, na Itália atrasada, interpunha-se entre as camadas rurais e a nova hegemonia a ser costurada pelos comunistas, representando a classe operária.⁵

A educação não foi apenas matéria de reflexão em Gramsci. Como o restante de sua obra, seus escritos falavam do que vivia ou

4. De todo modo, valeria a pena, em outra oportunidade, talvez, demonstrar melhor como uma das questões cruciais de Gramsci – o papel dos intelectuais – só se tornou possível pelo fato de ele falar do ponto de vista de uma Itália, no início do século XX, fracionada entre um Norte industrial e moderno e um Sul pobre, “atrasado” e rural – aliás, Gramsci era oriundo desta Itália “atrasada”.

5. De todo modo, valeria a pena, em outra oportunidade talvez, demonstrar melhor como uma das questões cruciais de Gramsci – o papel dos intelectuais – só se tornou possível pelo fato dele falar do ponto de vista de uma Itália, no início do século XX, fracionada entre um Norte industrial e moderno e um Sul pobre, “atrasado” e rural – aliás, Gramsci era oriundo desta Itália “atrasada”.

vivera politicamente. Suas experiências e projetos políticos eram matéria-prima para a reflexão e o pensamento, que, dialeticamente, deveriam servir para informar melhor a prática do dirigente comunista e de seu partido. Desse modo, vai Gramsci defender, em 1917, uma Associação de Cultura no interior do Partido Socialista, pensada não como um clube recreativo, mas sim como o núcleo de uma organização de cultura genuinamente socialista e de classe (Gramsci apud Nosella, 1992, p. 25). Em 1920, com a revista *Ordine Nuovo*, cria uma escola para formação de quadros para o partido, escola que, no entender de Gramsci, deveria pautar-se nos conselhos de trabalhadores, germes, no presente, da nova ordem socialista. Mais tarde, diante da ascensão do fascismo e do fechamento dos espaços políticos, Gramsci tentou organizar uma escola de formação de quadros por correspondência, para o qual, em 1925, chegou a produzir duas edições do *Manual do Militante*; mesmo reconhecendo os limites dessa escola, praticou-a por considerá-la a única possível naquele momento. Já preso, do cárcere enviou inúmeras cartas, em que os temas educacionais, discutidos a seguir, já aparecem nas recomendações à sua esposa e parentes sobre a formação de seu filho e sobrinhos. Antes mesmo, porém, em Ústica, onde ficou preso por cinco semanas, ajudou a organizar, com outros companheiros de partido e presos políticos, uma escola onde se realizava desde a alfabetização até a educação superior. Enfim, em seu cárcere definitivo, redige, em 1932, um Caderno – o número 12 – cujo principal tema era a educação.

O pensamento educacional que emerge dos escritos de Gramsci vai confluindo em direção ao que ele chama, no Caderno 12, de Escola Unitária, em que a educação se basearia na apropriação emancipadora do princípio do trabalho industrial.

Nesse caderno, assim como nos textos anteriores, Gramsci também propõe a conexão sugerida por Marx entre ensino e trabalho. Mas o faz de um modo diferente, já que não acolhe totalmente a proposta do trabalho produtivo – industrial e remunerado – das crianças. O trabalho em Gramsci

se insere no ensino pelo conteúdo e pelo método [de modo que] a integração do trabalho como momento educativo (ocorre) no processo totalmente autônomo e primário de ensino (Manacorda, 1996, p. 135).

Mas isso de modo algum significa não ser marxista a inspiração de Gramsci sobre a educação, já que o pensador italiano também toma como ponto de partida o trabalho industrial. O importante, em Gramsci, não é a inserção das crianças na fábrica, mas sim o desenvolver nelas “a capacidade de trabalhar” industrialmente, num processo escolar coordenado com a fábrica, mas dela autônomo (Manacorda, 1996, p. 137). Também em Gramsci, o objetivo da aliança ensino-trabalho é, assim como em Marx, a formação de homens onilaterais, com a diferença de que, em Gramsci, esses homens serão integrados na atividade social produtiva somente após terem sido elevados a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática (Manacorda, 1996, p. 139).

Desse modo, Gramsci, desde seus primeiros escritos, assinala as especificidades da escola em relação à fábrica. Mesmo que a escola e a fábrica devam partir do princípio do trabalho industrial, o espaço da educação é primordialmente o da “cultura desinteressada”. Chegamos, assim, a outro aspecto da Escola Integral, a formação cultural.

Em Gramsci, a questão da formação cultural está relacionada, primeiro, com a preocupação em formar os quadros dirigentes – os intelectuais orgânicos –, pessoas que deveriam ter visão ampla, com horizonte de longo alcance e capazes de abarcar os interesses de toda a coletividade. Isso só seria possível com a educação de uma “cultura desinteressada”, ou seja, não voltada somente para necessidades e questões imediatas. Ao falar de “cultura desinteressada”, Gramsci se reporta também ao espírito do Renascimento e sua proposta de educação humanista. Se do Renascimento, Gramsci destacará Maquiavel para pensar o partido moderno, segundo Nosella, para pensar a educação, o personagem principal será Leonardo Da Vinci. Em Leonardo, cultura elevada e prática material se encontraram, num modelo que permite conceber a coligação entre liberdade e habilidades para a prática produtiva:

Industrialismo sim, mas não o de marca americana, mas um novo e original industrialismo. Enfim, o perfil do aluno moderno não pode ser o homem arcaico pré-industrial, nem porém o mecânico e abstrato engenheiro moderno. Quem sabe, talvez o Leonardo da Vinci coletivo (Nosella, 1992, p. 75).

Ao propor a Escola de Quadros em 1920, Gramsci preconizara que esta escola não deveria ser mera extensão da fábrica, nem o local em que os operários iriam para produzir o mesmo que produziam na fábrica, mas sim um espaço que freqüentariam para entender mais profundamente sua fábrica, seu instrumento de trabalho e sua organização produtiva, numa perspectiva histórica, universal e política (Nosella, 1992, p. 37). Se a escola continuaria escola, e não mera extensão da fábrica, no entanto ela se tornaria uma “escola-do-trabalho”, para esclarecer a concepção de mundo que a própria vida concreta antes sinalizara aos operários. Gramsci, ao justificar tal proposta, lembra-nos o próprio Marx, que considerava a escola aliada ao trabalho como uma “arma” na luta de classes, que permitiria aos trabalhadores dominar a totalidade do processo produtivo da fábrica, que poderia ser administrado por eles mesmos. Gramsci afirmava que os trabalhadores só não estavam exercendo diretamente o comando das instituições produtivas, ou rumando seriamente para isso, por causa da violência do Estado. Enquanto isso não era politicamente possível, ao menos os trabalhadores deveriam ir criando, por si mesmos, a disciplina e o hábito da laboriosidade, a psicologia do intercâmbio geral e a ética da solidariedade (Nosella, 1992, p. 42). Trata-se da educação para o (novo) industrialismo, iniciado com o próprio trabalho fabril, mas incompleto sem a dimensão cultural-propedêutica.

A educação para o novo industrialismo, por via da concepção da “cultura desinteressada”, teria de superar alguns adversários. Primeiro, o senso comum. Gramsci considera a cultura hegemônica como algo que deveria ir além do senso comum dispersivo:

O Senso Comum é a síntese mecânica do que pensam as moléculas sociais, isto é, é o pensar difuso do ambiente social. Este ambiente é um “educador” poderoso e primordial que torna indispensável, como contraponto, o estabelecimento de uma linha hegemônica mais elevada que dê a direção ao processo educativo das gerações mais novas (Nosella, 1992, p. 79)

Outro adversário são as pedagogias espontaneístas inspiradas em Rousseau, incluindo a Escola Nova. Observa-se, mesmo nas cartas que do cárcere Gramsci envia à esposa e a parentes sobre a

educação das crianças, sua reprovação ao espontaneísmo e ao libertarismo preconizados por Rousseau. Ainda que Gramsci, diferentemente de Durkheim, não desaprove a espontaneidade da criança, ele se aproxima do sociólogo francês quando critica a transformação dela num princípio educacional. Tal desaprovação fundamenta sua crítica à Escola Nova: para Gramsci, a educação na pré-adolescência deveria ser impositiva e diretiva, pois só assim ela daria fundamentos para a concretização, na maturidade, da liberdade e autonomia em um contexto moderno. O exemplo que dá é o uso da caneta: disciplinado para seu uso quando criança, o jovem a usará como instrumento de sua livre expressão. Ou, como afirma Saviani, para a educação,

é fundamental a disciplina, naquele sentido Gramsciano de que a Educação é entendida como uma passagem da anomia à autonomia através da heteronomia. Parte-se de uma situação de anomia para uma situação de autonomia, mas pela mediação da heteronomia; para passar de um ponto a outro é precisa a heteronomia, ou seja, a intervenção do professor, que envolve um certo grau de disciplina. Porque o trabalho sistemático envolve disciplina, envolve métodos, envolve procedimentos que não são os espontâneos. A superação do espontaneísmo não se dá sem disciplina (Saviani, 1987, p. 42).

Enfim, o terceiro adversário a combater é a concepção educacional contida no industrialismo de então, que considerava a educação tão-somente como uma profissionalização precoce. Isso, para Gramsci, iria transformar a escola em uma mesquinha ou monstruosa máquina de preparação da mão-de-obra (Nosella, 1992, p. 88). Ainda que Gramsci tenha levado muito a sério os métodos educativos modernos norte-americanos, acabou considerando-os como limitados – recriando o mesmo diagnóstico que fizera do toyotismo e fordismo como métodos produtivos.

Na busca dos novos princípios sociais – inclusive de caráter educacional – que iriam tornar possível a emergência do Homem Novo, Gramsci primeiro, como discutido anteriormente, tomou como ponto de partida o homem renascentista, pensado agora coletivamente;

depois, discutiu a escola tradicional. Sobre a escola tradicional, certamente considerou-a como ultrapassada, mas, diante de sua morte eminente, a pedagogia moderna até então não soubera oferecer alternativa. Sobretudo, não se percebera que o caráter de formação com base em uma “cultura desinteressada”, vigente na escola tradicional, deveria ser mantido. A escola tradicional, ao ensinar línguas greco-latinas sem “utilidade imediata”, na verdade permitia a assimilação dos valores ético-culturais destas civilizações, bem como ensinava mecanismos lógicos e habilidades próprias contidas na gramática daquelas línguas: valores, mecanismos e habilidades necessários para a sociedade tradicional. Mas essa escola morreu junto com a própria sociedade tradicional. O velho fulcro pedagógico (ensino tradicional de grego e latim, ou seja, a civilização antiga e a lógica gramatical) deveria ser superado por um novo, isto é, a civilização moderna do trabalho industrial através do estudo da técnica-ciência (tecnologia) à luz da história do trabalho (Nosella, 1992, p. 109). Princípios da ciência aplicada e da consciência histórico-crítica emergem como o núcleo da nova “cultura desinteressada”, fundamentos da Escola Unitária.

Gramsci, assim, por um lado, valoriza o potencial educativo da escola humanista tradicional, sua essência metodológica baseada na cultura formativa “desinteressada”. Por outro lado, compreende a ascensão histórica de uma escola mais “interessada”, mais diretamente ligada ao mundo industrial e, portanto, também não desprezível, já que não se poderia desperdiçar o espírito de eficiência que dela emanava. A solução estaria na integração entre a cultura de tipo humanista e a cultura técnico-científica, como uma cultura unitária.

O sentido do termo ‘unitário’ da Escola pensada por Gramsci, em nosso entender, tem duas conotações. Primeiro, como dito antes, trata-se de uma integração da cultura, ou seja, a recomendação de que é preciso findar com a separação entre cultura humanista (geral) e cultura técnico-científica. Segundo, trata-se de uma relação vital entre Escola (Unitária) e Sociedade, uma relação de tipo orgânico – ainda que certamente mediada pela ação do Estado ou Partido, daí a importância do Caderno 12, que contém o esboço de um programa do

Partido Comunista Italiano para a educação. Aliás, a Itália era o grande exemplo de uma condição a ser superada, onde havia uma gritante dissociação entre a escola – atrasada e guiada por um Estado que ainda representava segmentos sociais retrógrados – e a vida social – em que a maioria das pessoas, em destaque a classe trabalhadora, já vivia valores e manifestações que eram, de fato, mais avançados do que aquilo que era ensinado pela escola tradicional.

Para evitar ou superar uma má integração entre escola e vida social, a solução apontada por Gramsci contemplava uma educação composta por dois momentos. No primeiro, na pré-adolescência e adolescência, trata-se do ensino da “cultura desinteressada”, ainda que baseada no princípio do trabalho industrial. Ou seja, o trabalho industrial, como princípio geral, define a educação não como uma aprendizagem técnica – o que só deve acontecer após a adolescência –, mas, sobretudo como aprendizagem dos hábitos adequados para lidar ou lutar no mundo-do-trabalho (Nosella, 1992, p. 82). Entre os 16 e 18 anos, o jovem inicia-se no segundo momento, o da escola especializada ou do trabalho produtivo, em que perde primazia a cultura desinteressada.

No primeiro momento da educação, Gramsci diferencia a fase da pré-adolescência (ensino fundamental) da fase da adolescência (ensino médio). No ensino fundamental, predomina o princípio do industrialismo inicial, o fordismo que vigorou durante a transição do homem rural ao urbanismo, ou seja, aquele industrialismo baseado na disciplina externa. Para Gramsci, na fase da pré-adolescência, era preciso acentuar a disciplina externa, pois deixar isso para depois seria apenas incentivar a resistência dos adolescentes e jovens aos hábitos de eficiência e solidariedade. Já o ensino médio seria regido pelo princípio do industrialismo mais avançado, aquele que preconizava a autonomia do trabalhador, correspondente à fase da autogestão operária na fábrica. Desse modo, na fase da adolescência, trata-se de acentuar a disciplina interna ou autodisciplina.

É interessante encerrar essa discussão sobre a Escola Unitária comparando a proposta defendida por Gramsci com a de Karl Mannheim (cf. capítulo anterior). Mannheim identificara dois momentos iniciais da educação, em que prevaleceriam as autoridades externas (primeiro dos pais, depois dos professores), e os quais

deveriam ser completados pelo cultivo da responsabilidade individual. Podemos relacionar esses dois primeiros momentos com o da educação para a pré-adolescência em Gramsci: todos enfatizam a geração de hábitos e valores básicos, só assimiláveis por via da disciplina imposta externamente. Mas se Mannheim se preocupa com a personalidade em equilíbrio, escudo contra a ameaça totalitária, Gramsci está preocupado com a construção de um “homem industrial” de novo tipo, capaz de transformar seus hábitos de eficiência e solidariedade em fundamentos da sua liberdade em um contexto moderno. Se Mannheim pensa na personalidade equilibrada, capaz de fugir do “canto das sereias” do totalitarismo (que pregava a superioridade da ordem e autoridade sobre a autonomia e liberdade), Gramsci pensa no jovem que faz da caneta ferramenta para a expressão livre de suas idéias, algo que só se torna possível após pesados exercícios conduzidos por uma autoridade professoral. Mas, ainda que com princípios filosóficos e posições políticas bem diferentes⁶, em ambos a liberdade parece ser o objetivo. Ela está aí, prestes a saltar do horizonte em nossas direções, como uma oportunidade passível de ser agarrada inclusive por meio da educação.

ALTHUSSER E A EDUCAÇÃO COMO DOMINAÇÃO IDEOLÓGICA

Louis Althusser (1918-1990), filósofo social nascido na Argélia e militante do Partido Comunista Francês, foi sempre muito combatido pelos que cultivavam visões heterodoxas sobre Marx, sobretudo os humanistas. Althusser era criticado em particular por sua tentativa de revigorar uma versão acusada como cientificista e positivista do marxismo, usando o que, nos anos 60, era a principal moda intelectual

6. Entre as diferenças, deve-se destacar, ao menos em nota, os distintos modos como Mannheim e Gramsci concebem o intelectual. A *intelligentzia* defendida por Mannheim (1986) tinha a sua prerrogativa dirigente assentada na sua suposta capacidade de se afastar, de olhar, acima e “de fora”, a realidade social. Já a habilidade dirigente do intelectual orgânico de Gramsci dependia, justamente, da sua inserção participativa, “de dentro”, nas questões sociais mais contundentes da coletividade.

de então, o estruturalismo. Desse modo, Althusser renovava o marxismo “ortodoxo”, de caráter economicista, tão presente na 2ª e 3ª Internacionais Comunistas. Althusser no mínimo conseguiu dar um tratamento mais sofisticado e refinado à “ortodoxia” marxista, em contraste com a versão vulgar e simplista oficializada por Stalin.

Segundo Michael Löwy, o próprio Gramsci fora recuperado, nos anos 60, justamente para combater esse tipo de marxo-positivismo elaborado por Althusser. Para Lowy, em contraposição ao seu uso em Althusser, o marxismo em Gramsci se transformava em um método radicalmente humanista e historicista, uma verdadeira “filosofia da práxis”, jamais um método materialista científico-natural buscando descobrir “leis naturais” da sociedade que permitiam “prever cientificamente” o curso dos acontecimentos (apud Folha de São Paulo, 21 nov. 1999, p. 5-6).

No entanto, tentaremos demonstrar como, no tema da educação, surpreendentemente, há uma aproximação entre Gramsci e Althusser, ao menos na teoria exposta por Althusser na pequena e célebre obra *Aparelhos Ideológicos de Estado* (Althusser, 1985). A primeira aproximação se dá do ponto de vista do “conteúdo” de suas teorizações sobre a escola. Isso se explica justamente pela concepção da dupla natureza do Estado, segundo Althusser, considerado tanto como aparelho repressivo quanto aparelho ideológico. Algo que imediatamente nos remete à concepção de sociedade política e sociedade civil como elementos constituintes do Estado, agora em Gramsci. O conceito de sociedade civil se aproxima do de aparelhos ideológicos, no sentido de que esses espaços são considerados, respectivamente por Gramsci e Althusser, como os locais por excelência da luta de classes. Enquanto isso, sociedade política ou aparelho repressivo são primordialmente instrumentos de dominação de uma classe sobre as demais.

Além disso, Gramsci e Althusser, quando falam da escola, aproximam-se até mesmo do ponto de vista teórico-formal. Na verdade, nesse momento, Althusser parece mesmo trair a sua principal marca, a saber, o amplo uso da metáfora da base (infra-estrutura econômica) que determina a superestrutura (direito, política, cultura etc.). Vale a pena discutir melhor essa sugestão.

A metáfora base-estrutura teve pouco uso em Marx, que, quando se reportou a ela, fez isso de modo mais aforístico e alusivo. Mas a metáfora foi reforçada por Engels, em uma linguagem que sugeria existirem esferas e níveis da sociedade que eram fechados e mantinham apenas relações externas entre si. Enfim, a metáfora iria se tornar o principal dogma da ortodoxia stalinista, que também afirmava a supremacia da esfera econômica, vista como independente das demais esferas, as quais mantinham com a economia relações de subordinação e reflexividade (Wood, 2003).

Diante do dogma, duas foram as posições, ao longo da segunda metade do século XX, dentro do marxismo. Uma delas, a humanista, renegou o dogma e considerou como secundária a metáfora. Outra, justamente a de Althusser, refinou a ortodoxia ao enfatizar a autonomia relativa dos níveis da sociedade, considerando a determinação pelo econômico como algo que se dava apenas em última instância. Um fracionamento se operou, dentro das proposições de Althusser e seus seguidores, entre ciência (devotada à estrutura e ao modo de produção) e história (atenta ao particular e às “formações sociais”). Althusser considerava que a ciência da sociedade deveria pensar a estrutura (que operava dentro da metáfora base-superestrutura), definindo, por exemplo, os modos de produção, cuja existência era tão-somente teórica (em que se articulam, sob a forma de determinação estrutural, os diversos “níveis” sociais – economia, política, direito, cultura etc.). Para pensar a estrutura, Althusser recomendava que fossem abstraídos todos os vagares da ação humana (Wood, 2003, p. 52), os quais representariam o indeterminado, portanto, a história, em que vigoravam as formações sociais (termo equivalente a ‘sociedades’), estas sim empiricamente verificáveis.

No entanto, ao discutir os Aparelhos Ideológicos de Estado – em especial a Escola –, Althusser, apesar de afirmar que estava completando uma teoria espacial do Estado, sob a metáfora da base-superestrutura, na realidade abandona a metáfora constitutiva do edifício em favor da metáfora funcional de Gramsci (Albuquerque, 2001, p. 23). É isso que explica a aproximação sugerida acima, entre sociedade civil (Gramsci) e Aparelhos Ideológicos de Estado (Althusser), bem como entre sociedade política (Gramsci) e Aparelhos Repressivos de Estado

(Althusser). A sugestão de Gramsci de que a vida sociopolítica se operava, ao menos nas sociedades do Ocidente, sob a lógica tanto da dominação quanto da hegemonia encontra um inesperado eco na teoria de Althusser sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado.

Por outro lado, observa-se que há uma importante diferença nas conclusões ou nos resultados das teorizações de Gramsci e Althusser sobre a escola, apesar daquela inesperada aproximação teórica entre eles. Althusser se diferencia de Gramsci pela presença fundamental do termo ideologia em sua teoria sobre a escola. Althusser analisa a ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado como mecanismos de sujeição. Ideologia e aparelhos ideológicos são, assim, tratados particularmente em sua dimensão negativa, já que dificultariam a emancipação das classes subalternas. Por sua vez, Gramsci pareceu focar a sociedade civil de um ponto de vista mais positivo, como oportunidade de construção de uma “hegemonia”, passo fundamental para a conquista do poder político (no âmbito da sociedade política) e a transição para uma nova sociedade. Nos momentos em que Gramsci foca a sociedade civil de um ponto de vista mais negativo, faz isso ou quando analisa a sociedade civil como tendo baixa coesão nas sociedades de tipo “oriental”, ou quando demonstra o papel de inércia (mais que sujeição ativa) dos intelectuais tradicionais na sociedade italiana de seu tempo.

Segundo Albuquerque (2001, p. 8), para Althusser, as ideologias têm existência material, ou seja, são um conjunto de práticas materiais necessárias para a reprodução das relações de produção. A ideologia é que vai criar o reconhecimento da necessidade da divisão do trabalho e do caráter *natural* do lugar determinado para cada ator social na produção, pelo mecanismo da sujeição, processo por meio do qual o indivíduo se reconhece como sujeito e se torna submisso a um Sujeito Absoluto (seja este Deus, humanidade, capital, nação etc.). Segundo Althusser, nas formações sociais escravistas e servis, a reprodução da qualificação do trabalhador se dava no próprio local de trabalho, com a aprendizagem no âmbito da produção. Contudo, nas formações capitalistas, essa reprodução tende a se dar cada vez mais fora da produção, através do sistema escolar capitalista e de outras instâncias e instituições (Althusser, 2001, p. 57).

Atentando-se mais à obra de Althusser, *Aparelhos Ideológicos de Estado*, um ensaio escrito em 1969/70, o pensador francês diferencia os Aparelhos Ideológicos dos Aparelhos Repressivos de Estado. Os Aparelhos Repressivos, segundo a teoria marxista, eram formados pelo governo, administração, exército, polícia, tribunais e prisões, funcionando com base na violência; são aparelhos que a classe dominante possui e de dispõe, que têm caráter unificado e pertencem mais ao domínio do “público”. Já os Aparelhos Ideológicos tinham caráter diversificado e pertenciam mais ao domínio do “privado”, funcionando com base na ideologia; em relação a eles, a classe dominante era ativa, mas não a detentora exclusiva. Entre os Aparelhos Ideológicos, contam-se os de caráter religioso (Igrejas), escolar, familiar (ainda que a família não seja apenas um aparelho de Estado), político (partidos), sindical, de informações (mídia) e cultural (Letras, Artes e esportes). Citando Gramsci como uma referência para essa caracterização, Althusser afirma que nenhuma classe pode, de forma duradoura, deter o poder do Estado sem exercer ao mesmo tempo sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos de Estado (2001, p. 71). Ao mesmo tempo, tais aparelhos são o lugar da luta de classes, por meio dos quais antigas classes dominantes podem conservar posições por mais tempo, e as classes dominadas podem encontrar meios de expressão. Um exemplo interessante citado é o do papel preponderante que a Igreja exercia como Aparelho Ideológico de Estado no Antigo Regime, contra o qual a burguesia lutou para apossar-se de suas funções ideológicas, procurando, desse modo, não só a hegemonia política, mas também a ideológica sobre a nova sociedade que se formava com as Revoluções Burguesas. No entanto, em vez de construir a sua “igreja”, a burguesia vai transformar a Escola no seu principal aparelho ideológico – ainda que, a exemplo do Antigo Regime, tenha se mantido o papel crucial da família como aparelho ideológico:

por trás dos jogos de seu Aparelho Ideológico de Estado político, que ocupava o primeiro plano do palco, a burguesia estabeleceu como seu aparelho ideológico de Estado número 1, e portanto dominante, o aparelho escolar, que, na realidade, substituiu o antigo aparelho ideológico de Estado dominante, a Igreja, em suas funções. Podemos acrescentar: o par Escola-Família substituiu o par Igreja-Família (Althusser, 2001, p. 78).

Desde o maternal, quando a criança é mais “vulnerável”, a escola lhe inculca

os saberes contidos na ideologia dominante (no caso do sistema escolar francês de então, o francês, o cálculo, a história natural, as ciências e a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia) (Althusser, 2001, p. 79).

Com 16 anos, a grande maioria dos jovens se dirige à produção (como operários e camponeses); uma parte continua na escola, mas logo irá compor os pequenos e médios quadros (a pequena burguesia); e, enfim, uma pequena parte irá até o fim da escolarização, seja para cair depois no semidesemprego intelectual, seja para exercer a função de agentes de exploração (capitalistas, gerentes), agentes da repressão ou profissionais da ideologia. Cada um desses grupos irá absorver a ideologia do modo mais adequado ao papel que irá desempenhar na sociedade de classes. Por exemplo, os operários e camponeses, por meio da aquisição de virtudes como modéstia, resignação e submissão, assimilam o papel de explorados (com consciência “profissional”, moral, cívica e apolítica). Por sua vez, os capitalistas e gerentes assimilam virtudes como cinismo, altivez, grandeza e o “falar bem”, necessárias para o exercício do papel de agente de exploração, repressão ou ideologia.

Tais virtudes também são passíveis de aprendizado em outros aparelhos ideológicos. Mas nenhum aparelho ideológico de Estado dispõe durante tantos anos de audiência obrigatória [...], 5 a 6 dias num total de 7, numa média de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista (Althusser, 2001, p. 80). Enfim, tais mecanismos de sujeição estão encobertos justamente por mais uma das formas da ideologia burguesa dominante, aquela que afirma ser a Escola um instrumento socializador neutro e, portanto, pretensamente desprovido da ideologia da qual, na realidade, ela está prenhe.

Althusser, ao lado de Pierre Bourdieu (cf. Bourdieu; Passeron, 1975), reforça o outro legado virtual do marxismo quando aplicado à educação: a denúncia do sistema de ensino como um instrumento de dominação. Não era à toa que se dava essa nova ênfase ao legado

marxista. Ambos os pensadores sociais testemunharam os movimentos estudantis dos anos 60, que atingiram seu auge justamente em 1968, na França, terra de Althusser e Bourdieu. A educação tinha revelado seu teor classista e ideológico, justo no momento em que o ímpeto da ampliação dos direitos sociais chegava ao ensino (Santos, 2001). As classes médias, por meio de seus jovens, ansiosos pela democratização do ensino superior, denunciavam o caráter elitista presente nas universidades tradicionais, bem como os mecanismos de seleção classista ocultos nas rotinas escolares. Pierre Bourdieu, junto com Jean-Claude Passeron, em *Os eleitos*, de 1964, já havia sistematizado este correto sentimento de que nada havia de neutro nos mecanismos de seleção escolar (Bourdieu; Passeron, 1973), ajudando a colocar sentido nessa ampla frustração juvenil que, anos mais tarde, explodiria como movimento social em todo o mundo.

CONCLUSÃO

O auge do pensamento social marxista sobre a educação, no final dos anos 60, com Althusser e influências decisivas de Pierre Bourdieu, faz-se, paradoxalmente, com uma abordagem que a princípio parece-nos remeter melhor ao “jovem Marx”. O “jovem Marx”, que falava da ideologia do ponto de vista da filosofia política – em vez do “velho Marx”, que pela economia política abordava o fetichismo da mercadoria (Marx, 1999) –, tantas vezes “não-marxista”, segundo o próprio Althusser, viu-se revivido e aplicado para pensar a educação e o sistema de ensino, nos anos 60, como aparelho ideológico e fonte reprodutora da estrutura de classes.⁷

Diz-se com certa justiça que o tema da “alienação” – mais caro ao “jovem Marx” – foi o modo como Marx mais esteve presente nas

7. Acredito ser bastante contestável essa separação operada sobretudo por Althusser entre o “jovem” e o “velho” Marx, o segundo livre das influências idealistas ainda presentes no primeiro. No entanto, concordo com a interpretação de Mészáros (2002), que identifica um redirecionamento das preocupações de Marx, que, partindo da filosofia política, vai ao encontro da economia política. Mas esse redirecionamento ocorreu, justamente, para dar conta das questões abertas desde sua adesão ao materialismo histórico.

novas esquerdas e movimentos sociais dos anos 60 (Cantor, 1978; Feuer, 1971). No entanto, quando Marx falou diretamente sobre a educação, fez isso especialmente do ponto de vista da avaliação das contradições da ordem socioeconômica, ou seja, com base nas determinações materiais da infra-estrutura da sociedade burguesa (que levaram ao uso da criança no trabalho industrial) e das respostas político-jurídicas dadas aos problemas humanos gerados pela industrialização (como as leis de proteção à infância, que apontavam para a união entre educação e trabalho). É desta abordagem, a ligação entre o sistema de ensino e o mundo produtivo, que Gramsci parte também, enfocando mais propriamente a questão do industrialismo como novo ambiente social gerado pelas revoluções burguesas e o capitalismo.

As reflexões feitas propriamente por Marx, bem como as de Gramsci, permitem-nos reforçar a importância de relacionar a educação com o seu contexto socioeconômico, com as condições materiais dadas e as relações sociais correlatas. Já Althusser leva-nos ao outro legado da tradição marxista, quando discute o ensino. A partir de então, a sociologia de inspiração marxista passa a explorar mais o seu segundo legado, aquele que poderia parecer mais evidente, por si só, mas que nem sempre o foi.

É preciso relembrar também o caráter contextual das reflexões dos autores aqui abordados. Primeiro Karl Marx, que falava do ponto de vista da Europa Ocidental no século XIX, mas tomando o caso da Inglaterra como, mais do que um exemplo, um caso extremo, revelador das principais tendências do mundo do capital e do trabalho industrial, passível de projeção, como estrutura lógica, aos casos presentes e futuros de sociedades capitalistas (Fernandes, 1972).

Gramsci, por sua vez, falava da Itália na primeira metade do século XX, um país social e economicamente fracionado – parte tradicional, parte industrial –, que viveu uma quase-revolução operária no imediato pós-1ª Guerra, mas que logo mergulhou no pesadelo totalitário do fascismo. Suas questões de fundo envolviam,

assim, a tentativa de compreensão de como e por que o proletariado italiano viu-se derrotado, que papel tiveram os intelectuais tradicionais nessa derrota e, enfim, como o fascismo fabricou uma hegemonia que permitiu fazer aquilo que o Partido Comunista Italiano não conseguira, a saber, assumir o controle do Estado.

Enfim, Althusser, tanto quanto Bourdieu, pensa a educação no contexto da França do final dos anos 60, diante de movimentos estudantis que denunciavam o caráter classista do sistema de ensino. Movimentos que fizeram uso também da temática da alienação para rejeitar os conteúdos e os métodos de ensino tradicionais. Althusser tentava ser um contraponto realista e “materialista” ao radicalismo revolucionário das novas esquerdas, reencenando a ortodoxia marxista e tentando legitimar a rejeição aos movimentos estudantis assumida pelos Partidos Comunistas Europeus (principalmente o francês). Contudo, ao tratar do ensino em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, Althusser, paradoxalmente, recorre ao tema da ideologia e da alienação (esta, pelo termo sujeição), descrevendo também o caráter classista da estrutura educacional francesa. Althusser acaba colaborando, desse modo, com uma interpretação do sistema de ensino ao estilo do “jovem Marx”, em que esse sistema é preenchido pela ideologia e movido pela seleção classista.

O Marx filósofo político, em seus primeiros escritos sobre alienação e ideologia, contraditoriamente, ajuda-nos a refletir melhor sobre o que acabou se transformando no sistema de ensino do mundo “ocidental”. Aqueles conceitos elaborados por Marx para pensar especialmente o papel das filosofias “burguesas” vão acabar ajudando a interpretar o caráter assumido pelo sistema de ensino massificado. A massificação era, então, apenas uma vaga promessa no tempo de Marx, que, justamente por isso, abordou a educação em um outro sentido, como instrumento – na forma da educação aliada ao trabalho – de grande importância no metabolismo **social da sociedade** a ser criada pela Revolução Proletária. Mas o futuro iria revelar, não tanto ainda na Itália de Gramsci – misto de sociedade tradicional e sociedade industrial –, a ascensão de sistemas educacionais massificados que

operavam como verdadeiros “aparelhos ideológicos de Estado”, ou talvez melhor, nos termos gramscianos, como instituições da sociedade civil. Ainda que fosse palco de lutas entre diferentes visões de mundo e um espaço para a expressão também de classes dominadas e de antigas classes dominantes, o sistema de ensino era, acima de tudo, um instrumento de ideologização (sujeitando os indivíduos aos ditames do grande capital) e de reprodução das estruturas sociais. Tudo isso sob a alegação de ser justamente o inverso do particularismo e da instrumentalização classista, legitimando-se pelas ideologias do universalismo e da neutralidade.

De modo sintético, pode-se afirmar que o segundo legado da tradição marxista (o caráter classista e ideológico da educação) permite, ainda hoje, desnudar as correlações – tantas vezes vis e odiosas – entre estruturas do saber e estruturas socioeconômicas. Contudo, a tradição marxista, agora com base em seu primeiro legado (a correlação entre produção da vida e ensino), fornece-nos também um soberbo pilar para sonhar e criar a educação em prol de uma sociedade emancipada, justamente, do peso da alienação ideológica e da exploração socioeconômica.

Mas talvez não seja ousado demais dizer que é preciso completar de vez o círculo traçado neste capítulo, reencontrando as origens do pensamento socialista ou, ainda melhor, dos radicalismos da virada do século XVIII ao XIX. Os utópicos, socialistas revolucionários e anarquistas parecem nos mostrar que é preciso arriscar e começar, desde já, a concretamente pôr em prática os princípios de uma educação emancipadora. Os experimentos coletivistas, as aulas públicas das doutrinas sociais professadas, a utopia posta em prática na educação popular, entre outros, mostram-nos que, além de sermos capazes de denunciar o caráter alienante de muitas das educações contemporâneas e até de esboçar os princípios de um ensino libertador, precisamos fomentar práticas cotidianas que arrisquem aplicar o sonho da emancipação.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon. Introdução: Althusser, a Ideologia e as Instituições. In: ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado e notas sobre os aparelhos ideológicos de estado*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001, p. 7-52.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado e notas sobre os aparelhos ideológicos de estado*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- BAKUNIN, M. *A instrução integral*. São Paulo: Imaginário, 2003.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairão, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- _____. *Los estudiantes y la cultura*. 2. ed. Buenos Aires: Labor, 1973 (versão em espanhol de *Les Héritiers, les étudiants et la culture*).
- CANTOR, M. *The divided left*. American radicalism, 1900-1975. New York: Hill and Wang, Toronto: McGraw-Hill, American Century Series, 1978.
- ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Global, 1988.
- FERNANDES, F. Os problemas da indução na Sociologia. In: _____. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. 2. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1972, Parte II, p. 41-174.
- FEUER, L. S. *El cuestionamiento estudiantil del establishment*. En los países capitalistas y socialistas. Buenos Aires: Paidós, 1971.
- FOLHA DE SÃO PAULO. *Caderno Mais!*, 21 nov. 1999.
- GALLO, I. C. D'Á. *A aurora do socialismo*. Fourierismo e o Falanstério do Saí. Tese (doutorado em História Social), Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- GRAMSCI, A. Notas críticas sobre uma tentativa de “Ensaio Popular” de Sociologia. In: _____. *Concepção dialética da História*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- _____. Americanismo e fordismo. In: _____. *Cadernos do cárcere*. v. 4, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 238-82.
- HUBERMAN, L. “Trabalhadores de todos os países, uni-vos!”. In: _____. *História da riqueza do homem*. 21. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986, cap. 18, p. 212-32.
- JESUS, A. T. *Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci*. São Paulo: Cortez, Campinas: Editora da Unicamp, 1989.
- MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MANNHEIM, K. *Ideologia e utopia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

MARX, K. Observações à margem do Programa do Partido Operário Alemão (Crítica ao Programa de Gotha). In: _____; ENGELS, F. *Obras escolhidas*. v. 2. São Paulo: Alfa-Ômega, 1980, p. 209-25.

_____. A mercadoria. In: _____. *Karl Marx*. São Paulo: Nova Cultural, Coleção Os Pensadores, 1999, p. 57-84 (cap. 1, parte Primeira, Livro Primeiro de *O Capital*).

_____; ENGELS, F. As condições das transformações históricas. In: IANNI, O. (org.). *Teorias da estratificação social*. Leituras de Sociologia. 2. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1977, p. 67-83.

_____. *Manifesto do partido comunista*. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. Teses sobre Feurbach. In: GIANNOTTI, José Arthur. *Marx*. Vida e obra. Porto Alegre: L&PM, 2000, p. 108-111.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. Rumo a uma teoria da transição. Campinas: Editora da Unicamp, São Paulo: Boitempo, 2002.

NOGUEIRA, M. A. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez, 1993.

NOSELLA, P. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

SANTOS, B. S. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: _____. *Pela mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001, cap. 8, p. 187-233.

SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

WILSON, E. *Rumo à Estação Finlândia*. São Paulo: Cia. das Letras, 1986.

WOOD, E. M. Repensar a base e a superestrutura. In: _____. *Democracia contra capitalismo*. A renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003, p. 51-72.

WOODCOCK, G. *História das idéias e movimentos anarquistas*. v. 1. A idéia, Porto Alegre: L&PM, 2002.