

Sérgio Antônio Zimmer
André Paulo Castanha

MANACORDA E MÉSZÁROS

O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL



MANACORDA E MÉSZÁROS
o papel da educação escolar na transformação social



Sérgio Antônio Zimmer

André Paulo Castanha

MANACORDA E MÉSZÁROS

O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna
Prof. Dr. Carlos Bauer
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista
Prof. Dr. Fábio Régio Bento
Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Prof. Dr. Juan Droguett
Profa. Dra. Ligia Vercelli
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Prof. Dr. Marco Morel
Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira
Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva
Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins
Prof. Dr. Romualdo Dias
Profa. Dra. Rosemary Dore
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus
Profa. Dra. Thelma Lessa
Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

Comitê Editorial para Publicações de Educação

Dr. Anael Fernandes; Dra. Iara Maria Mora Longhini; Dra. Milena Moretto;
Dr. Raphael Alves Feitosa; Dra. Rosiley Aparecida Teixeira

©2022 Sérgio Antônio Zimmer; André Paulo Castanha

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

722

Zimmer, Sérgio Antônio

Manacorda e Mészáros: o papel da educação escolar na transformação social / Sérgio Antônio Zimmer, André Paulo Castanha. – Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2022.

Epub

248 p.

ISBN: 978-85-462-2150-9

1. Pesquisa. 2. Educação. I. Zimmer, Sérgio Antônio. II. Castanha, André Paulo. III. Título.

CDD: 370.7

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático

I. Pesquisa : Educação

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br

Foi feito Depósito Legal

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos professores Carlos Antônio Bonamigo, José Luiz Zanella, Leandro Turmena e Paulino José Orso pela leitura atenta e crítica do texto manuscrito, trazendo importantes contribuições para análise aqui apresentada.

Agradecemos também aos nossos familiares: Leidinalva da Silva Zimmer, Isabela da Silva Zimmer e Leonardo da Silva Zimmer; Juliane Castanha, Andrelissa Castanha e João Paulo Castanha pela paciência, apoio e compreensão.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
Bibliografia	14
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I. TRAJETÓRIA E OBRAS DE MANACORDA E MÉSZÁROS	25
1.1 Mario Alighiero Manacorda (1914 – 2013): uma breve biobibliografia	25
1.2 Manacorda e os educadores brasileiros	51
1.3 István Mészáros (1930 – 2017): uma breve biobibliografia	61
1.4 Mészáros e os educadores brasileiros	83
CAPÍTULO II. CONCEITOS MARXISTAS EM MANACORDA E MÉSZÁROS	89
2.1 Trabalho e Alienação em Manacorda e Mészáros	89
2.2 Classes Sociais e revolução em Manacorda e Mészáros	124
CAPÍTULO III. EDUCAÇÃO ESCOLAR E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EM MANACORDA E MÉSZÁROS	145
3.1 Estado e Educação	145
3.2 Educação Escolar em Manacorda	156
3.3 Educação Escolar em Mészáros	193
CONCLUSÕES	221
REFERÊNCIAS	231
CRONOLOGIA DE MARIO ALIGHIERO MANACORDA	239
CRONOLOGIA DE ISTVÁN MÉSZÁROS	243

PREFÁCIO

Prefaciara uma obra é sempre um prazer, especialmente quando comprometida com a luta e a transformação social, como é o caso de “**Manacorda e Mészáros: o papel da educação escolar na transformação social**”, de autoria de **Sérgio Antônio Zimmer** e **André Paulo Castanha**.

Resultado de uma intensa investigação desenvolvida durante o mestrado em educação, ocorrida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Campus de Francisco Beltrão, constitui-se, simultaneamente, numa denúncia e num anúncio, denúncia da manipulação da educação pela classe dominante para subordiná-la a seus interesses e anúncio de seu caráter contraditório e transformador no seio da sociedade.

Tanto Manacorda quanto Mészáros têm em Karl Marx e Friedrich Engels importantes referências teórico-metodológica para análise da educação e da sociedade. Com base nesses autores fazem a crítica da sociedade capitalista e da educação existente, defendem a necessidade da superação de ambas e a construção de uma nova educação e uma nova sociedade, que possibilite o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades humanas.

A discussão dessa temática não só é importante como necessária, afinal a educação escolar se transformou na principal e mais desenvolvida forma de educação, cujo objeto central, é a transmissão, apropriação, produção e socialização dos conhecimentos sistematizados, mais desenvolvidos, produzidos histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Diante disso surge a questão: Qual é o papel da educação no processo de transformação social? Muitos intelectuais têm se ocupado dessa temática. Todavia, na maioria das vezes se limitam a fazer uma exposição acerca do que autores como Marx, Engels, Manacorda, Mészáros, Vieira Pinto, Saviani, dentre outros, falaram sobre o assunto, e em outras, ativem-se a um discurso abstrato e a-histórico sobre o caráter revolucionário da educação. Diferente disso, sopesando as contribuições desses intelectuais, trata-se de verificar o papel da educação a partir das condições, das determinações, das contradições e das reais possibilidades sociais, considerando as especificidades do trabalho educativo na sociedade concretamente existente.

Como mencionamos em um artigo intitulado “A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites”, publicado no livro “*Educação e Lutas de Classes*”, pela Expressão Popular, muitos se perguntam se a educação é ou não revolucionária, se ela pode ou não transformar a sociedade (2008, p. 49).

A resposta a essas questões não ocorre de forma direta, carece da intermediação de algumas categorias básicas, tais como: totalidade, contradição, trabalho, classes sociais, lutas de classes e mediação.

Analisar a educação a partir da categoria da **totalidade**, por um lado, significa considerar a realidade concretamente existente, entender que ela não só não está sozinha no mundo como não se explica por si mesma, que o mundo é composto por uma infinidade de elementos, dentre os quais se encontra a educação.

Quando analisamos a educação a partir dessa categoria, se percebermos que a educação não é tudo, também compreendemos que ela está longe de ser neutra e inócua. Ao contrário, ocupa um lugar importante no seio da sociedade, pois, por meio dela as novas gerações legam às futuras os conhecimentos acumulados no passado, permitem compreender a história e solucionar os desafios com os quais se deparam, garantem a sobrevivência e possibilitam a perpetuação da espécie.

Como se pode perceber, portanto, a totalidade é uma categoria central para a análise, que permite entender que a educação é um dos elementos que compõem a sociedade. Todavia, como dissemos, não é suficiente para entender adequadamente o papel da educação no seu seio. Ademais, sendo composta por uma infinidade de elementos, é necessário compreender como eles se relacionam, agem, interagem e interpenetram, provocando a alteração das formas existentes, gerando novas formas.

Como os elementos que compõem a totalidade universal e social não são amorfos, nem homogêneos, nem compõem um bloco monolítico, conseqüentemente, decorrem as **contradições**. E em decorrência delas, a realidade não permanece estática. Diferente disso, elas que movimentam e imprimem a direção da sociedade, provocam alterações na ordem existente, e produzem uma nova realidade a cada momento. As contradições, portanto, constituem-se no motor da história.

O homem, inclusive, é produto das contradições do meio. Mas, ao ser produzido, não tem a vida garantida *a priori*, gratuitamente, necessita

trabalhar para produzi-la. Por conseguinte, na medida em que, graças as contradições existentes na natureza, foi produzido por ela, transformou-se num dos polos da contradição com a própria natureza.

Desse modo, ao transformar a natureza, não só passou a produzir os bens materiais necessários à sua existência, como foi dominando o meio, se apropriando das propriedades da matéria e produzindo conhecimentos. Ou seja, ao trabalhar, foi produzindo, produzindo-se e produzindo o meio que o produziu (Pinto, 1979).

Assim, o **trabalho** se transformou na essência humana. Em função disso, afirmam Marx e Engels,

Como exprimem sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com *o que* produzem e também com *o como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (1981, p. 23. Grifo no original)

O que produzem diz respeito aos bens necessários à garantia da sobrevivência e o como diz respeito ao modo como exprimem sua vida, que, por sua vez, remete ao modo de produção e organização da sociedade de cada época.

Todavia, se o trabalho genérico é o responsável pelo processo de hominização, e, conseqüentemente, constitui-se na essência do homem, é o trabalho concreto, realizado sob determinado modo e condições que definem o homem de cada momento. Quer dizer, não dá para tomar o trabalho apenas do ponto de vista abstrato. E, sob este aspecto, também não dá para se considerar o trabalho desconsiderando a propriedade privada dos meios de produção. Pois, ela é a razão do surgimento das **classes sociais** e das **lutas de classes**. Com isso, as contradições que anteriormente eram de tipo naturais, complexificam-se, mudam de qualidade e adquirem um caráter antagônico. Assim, a história passa a ser marcada e definida pelas lutas de classes, um elemento que não pode mais ser desprezado em todas as análises acerca dos fenômenos sociais.

Afinal, todos os elementos que compõem a totalidade social passam a ser marcados pelo novo caráter das contradições, pelos antagonismos sociais. Nesse contexto, a neutralidade se tornou impossível,

e a educação e a escola não permanecem imunes e ilesos, adquirem contornos específicos e peculiares de acordo com o grau de acirramento dessas contradições em cada momento.

Diante dessa realidade, muitos intelectuais ou desconsideraram o caráter de classe da educação ou concluíram que, sendo mais determinada do que determinante social, a educação não pode fazer nada para transformar a sociedade. Em oposição a essas posições, sem negar o caráter determinado da educação, Saviani defende a necessidade de uma teoria pedagógica “que impulsionasse a tendência de transformação dessa sociedade” (Saviani, 2011, p. 79).

“Ora”, afirma o autor, se concebermos que a educação

determinada de forma absoluta pela sociedade, isso significa que se ignora a categoria de ação recíproca, ou seja, que a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação. (Saviani, 2011, p. 79-80)

Nessa perspectiva, considerando a totalidade social, Paulo Freire afirmava que, “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Ou seja, para Freire a educação exerce um papel importante na transformação social. Entretanto, com base nessa afirmação, muitos intelectuais simplificam e afirmam que “a educação sozinha não transforma a sociedade”.

É óbvio que essa afirmação não condiz com o pensamento e a prática educativa de Freire. A prova disso não é teórica, é prática, está justamente na sua aposta no trabalho educativo, por meio do qual defendia que o processo educativo se transformasse simultaneamente num instrumento de aquisição de conhecimento e de conscientização social, objetivando a superação da alienação, a luta e a libertação das condições de opressão em que os educandos se encontravam.

Entretanto, na medida em que Freire exclama que “se a educação sozinha não transforma a sociedade”, cria um problema do ponto de vista da práxis, pois,

se falarmos que a educação não transforma, por que haveríamos de nos empenhar em construir uma teoria pedagógica transformadora? Ou, pensamos de um determinado modo, isto é, falamos que a educação não transforma, e agimos de modo contrário, ou seja, adotamos uma prática transformadora? (Orso, 2021, p. 297)

Ao contrário disso, com base na compreensão efetiva da sociedade, e sua forma de organização e funcionamento, trata-se de verificar os limites e as reais possibilidades da educação na totalidade social.

O fato de não poder tudo, de não ser absoluta, autônoma e independente, não impede que a educação seja revolucionária. Ou melhor, não impede que sejamos revolucionários. Na medida em que adotarmos práticas articuladas e coerentes com uma teoria revolucionária, a educação pode sim ser revolucionária, pode sim ser transformadora. Do contrário não será. Nós podemos ser ou não ser revolucionários. Depende de nós..., depende de como pensamos e agimos, depende de nossa prática. Ainda que, é claro, não depende apenas e exclusivamente de nossa vontade individual. (Orso, 2021, p. 297)

É claro que, como diria Álvaro Vieira Pinto (1994), a sociedade necessita educar os indivíduos para viverem nela mesma e, ao fazê-lo, procura integrá-los à forma existente. Desse modo, intenta conservar a forma social vigente. Contudo, na medida em que possibilita aos alunos o acesso a novos conhecimentos, se, por um lado, contribui para a conservação da realidade existente, por outro, abre espaço para a crítica, contestação e transformação dessa mesma realidade.

Nesse sentido, o caráter transformador da educação ocorre no momento em que os conhecimentos novos oportunizados aos alunos entram em contradição com os espontâneos e naturais, apropriados anteriormente, e permitem superar a alienação, desnaturalizar a realidade, inserir-se nas lutas e desencadear uma nova práxis. Assim, simultaneamente, coloca-se a possibilidade de abolir a divisão de classes, produzir uma nova educação, um novo homem e uma nova sociedade.

O caráter transformador do conhecimento não ocorre de modo automático, nem é qualquer conhecimento que é transformador, nem se encontra no simples fato de oportunizar aos alunos o acesso a conhecimentos até então desconhecidos por eles. Novo não significa necessariamente revolucionário e transformador. Ao invés disso, o novo pode reforçar, manter e perpetuar a ordem existente.

O conhecimento transformador é aquele que permite que o aluno se aproprie cientificamente do mundo, compreenda a organização e o funcionamento da realidade, possibilita a compreensão de si mesmo, a identificação e a consciência de classe, bem como, a realização de uma práxis consequente com a classe a que pertence.

Neste sentido, as obras de Mario Alighiero Manacorda e István Mészáros escrutinadas por Sérgio Antônio Zimmer e André Paulo Castanha, na pesquisa que resultou na presente obra dão uma importante contribuição para compreender a educação e a realidade presente, bem como, a que se pretende construir. Por isso, convidamos os leitores para percorrer a obra e extrair suas próprias conclusões.

Enfim, retornando à questão inicial, creio que, a partir do exposto, não resta dúvida quanto à possibilidade de a educação escolar poder desencadear uma práxis pedagógica articulada e coerente com uma perspectiva revolucionária e transformadora. Depende do que e como ensinamos e realizamos nosso trabalho pedagógico.

Bibliografia

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Lisboa: Edições Avante, s/d.

ORSO, Paulino José. A implementação da pedagogia histórico-crítica: formas, exigências e desafios. *In*: LOMBARDI, José; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

ORSO, Paulino José. **Educação e lutas de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

ORSO, Paulino José. A implementação da pedagogia histórico-crítica: formas, exigências e desafios. *In*: LOMBARDI, José; COLARES, Maria. Lília. Imbiriba. Sousa.; ORSO, Paulino. José. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 9ª edição, São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações**. 11ª edição revista, Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

Paulino José Orso

Cascavel, 22 de junho de 2022

INTRODUÇÃO

A educação escolar por ser bastante atual, foi objeto central de análise dos estudos de Mario Alighiero Manacorda (1914-2013) e secundário nas análises de István Mészáros (1930-2017). A obra de referência de Mészáros é *A educação Para Além do Capital*, lançada a público em 2005. Por ser uma obra bastante atual, produziu significativos impactos no campo educacional. No seu 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 é apropriada pelo capital e usada para a manutenção da sociedade de classes. Todavia, essa apropriação 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 se empenharam 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 levantamos o problema de pesquisa: qual o papel da educação escolar para Manacorda e Mészáros no processo de superação da sociedade de classes?

1. Manacorda quando analisou a 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.

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 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 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, visando a transformação social.

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 dois 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 se torna adequado para realizar nossa pesquisa sobre educação escolar, por não permanecer na superficialidade, mas levar à raiz das relações sociais, e desvelar as contradições que perpassam o problema de pesquisa.

Entendemos que o referencial teórico elencado permite a análise da educação escolar como fenômeno social,

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 Ianni (1998) capta os fenômenos sociais em sua totalidade e, entre eles, evidencia o aspecto econômico e o político.

Segundo Ianni (1998), o aspecto econômico, com seus antagonismos adquire primazia sobre os outros, mediante as determinações estruturais que provoca. Nessa lógica, 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 um determinismo econômico. Conforme indicou 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 na área da educação, daí a necessidade de elucidarmos este conceito. Quem nos ajudou nesta tarefa foi Kosik (2002), para o qual ela 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” (Kosik, 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) 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 da 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 materialista histórico-dialético. 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 se limita à 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 Mézáros, pois se inscrevem 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 analisados foram as próprias obras publicadas por Manacorda e Mézáros, ou seja, elas se constituem em fontes da pesquisa. A análise das obras selecionadas, objetos de interpretação lavou 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.

Para dar conta dos objetivos propostos analisamos as principais obras de Manacorda e Mészáros, sobre educação escolar, traduzidos para o português, dispostas em ordem cronológica de acordo com o ano da primeira edição original. 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 do texto elaboramos 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, tais como: trabalho, alienação, classes sociais e revolução.

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.

Convidamos os leitores para mergulharem no texto e fazerem suas próprias interpretações.

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): uma breve biobibliografia

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.



Imagem 1. Mario Alighiero Manacorda (1914 – 2013)

Fonte: Blog Rafael Mori (2022).

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 com o título *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 Francesas 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* (A contribuição da Universidade de Pisa e da Escola Normal Superior para a luta antifascista e a guerra de libertação, 1985), na qual relatou sua formação superior. Ele 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

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, p. 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).

como aluno. Gentile chegou a ser 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)

Ou seja, depende da forma de ensinar, 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 interpretou essas 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, tanto entre os críticos à ditadura, quanto naqueles que haviam aderido ao fascismo, encontrando qualidades, que admirou e elogiou. Nosella (2013) enfatizou a experiência acadêmica de Manacorda, indicando a confluência entre a ideia da possibilidade do posicionamento

individual do educador sob a ditadura, com a 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 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 di-

dática 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. Grifos no original)

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, “massacre aos socialistas, governa por conta da grande burguesia capitalista e se dispõe a fazer acordos, à sombra do partido católico, com um papa conservador”. (Manacorda, 2007a, 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 Partisãos 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”. Segundo ele, na Grécia, muitos educadores exerceram esta profissão na condição de escravos. Eles eram desprezados pelos alunos e muitas vezes sofriam agressões físicas.

Ao tratar da condição do mestre na Grécia, o autor desvelou o desprezo social da profissão na história. No geral, o professor era tratado 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. (Manacorda, 2002, p. 62. Grifos no original)

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 da 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, 2007b, DVD, 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 descreveu 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, p. 25. Grifos no original)

O método a que se refere esta passagem é o materialismo histórico, 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 ou-

tros aspectos por seguir “rigorosamente a sequência cronológica, acrescentando informações precisas e até meticulosas sobre o momento em que foram redigidos” (Nosella, 2013, p. 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”, ou seja, a luta política deste grande educador italiano pela liberdade “concreta e para todos, ergue-se como bandeira das lutas e do trabalho dos homens” (Nosella, 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 edu-

cação, 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 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

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. Lamentamos que essa tradução ainda não foi feita.

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, 2007b, 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 analisadas em nosso estudo.

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 na Itália em 1948. Com a publicação desta obra voltou seu interesse de pesquisa principalmente para as obras Marxistas.

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.

Segundo Nosella 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 sovietica (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 foram fundamentais para a formação teórica de Manacorda, pela apropriação do método marxista, “que o acompanharia na compreensão dos fatos e da cultura do século XX, verdadeiro labirinto teórico que desafia qualquer analista” (Nosella, 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.

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.

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 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, Hobsbawm afirmou 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 venessem 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

6. Milagre econômico italiano é o nome designado ao período prolongado de forte processo de industrialização, com intenso crescimento, no pós Segunda Guerra Mundial, que se estendeu até as grandes greves e agitações sociais de 1969-70.

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 foi a primeira obra selecionada para análise, pois nela, como em outras que tratamos 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 transformação social e 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 a 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 leitura, tendo em vista que Marx continuou o mesmo.

A partir da citação entendemos que a finalidade da produção da obra foi realizar a leitura dos textos marxianos originais, de maneira atenta para determinar o autêntico significado das questões educacionais. O educador italiano enfatizou 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 de 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, o 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 foi 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 foi 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 rousсенiano 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 oniliteral, 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 *Princípio educativo em Gramsci*, publicada originalmente em italiano em 1970, pela Editora Armando de Roma e publicada no Brasil pela Artes Médicas, em 1990. Neste livro, a intenção do autor foi “a de fornecer uma leitura e um comentário ‘perpétuo’ dos textos gramscia-

nos 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 da obra foi a busca em desvelar a pedagogia gramsciana, presente nos textos originais do próprio Gramsci. Para alcançar esta finalidade, Manacorda dividiu o livro em três partes: a primeira tratou dos escritos de juventude de Gramsci; a segunda 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, 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- [1922] 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 testemunho sejam os cadernos, sejam algumas cartas à cunhada Tania, em que desenha um ‘quadro cultural’ ou ‘plano intelectual’. (1990, p. 53)

7. Provavelmente trata-se de uma falha de revisão da edição brasileira, na sequência do texto, Manacorda seguiu essa mesma periodização e quando chegou nessa fase ele juntou os recortes de 1922 a 1926.

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. Grifos no original)

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 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. Parece-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 institucionalizou, 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, com o auxílio de 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:

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.

1.2 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 resstrita, 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 Bolseina. 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. Grifos no original)

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 Pon-

tífica 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. (Camillis. *In*: Manacorda, 1986, p. 59)

Esta descrição nos faz entender que a busca pelo pensamento de Manacorda ocorreu pelo fato de ele 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. 15-16)

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 diretivas 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. Diante disso, podemos considerá-lo como uma das bases utilizadas por Saviani, para elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica, 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.

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, para participar do Seminário Comemorativo dos 10 anos do Programa. Segundo Nosella, Ester questionou: “Por que 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 à 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 proposição inversa 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. Grifos no original)

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 minimizava sua relação dialética

com a superestrutura. Dessa forma, as ideias de Manacorda possibilitaram a crítica da visão reprodutivista de escola presente em Althusser, sendo 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 Lombardi e 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”, pois se isso ocorresse, responderia como um conhecido personagem de novela, que quando perguntado sobre qualquer coisa, respondia alguma bobagem para satisfazê-los (Manacorda, 2009, p. 38).

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)

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 transpareceu 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 agradecimento 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, passamos para a trajetória de István Mészáros.

1.3 István Mészáros (1930 – 2017): uma breve biobibliografia

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.



Imagem 2. István Mészáros – 1930 – 2017

Fonte: Brasil de Fato (2022).

O filósofo húngaro István Mészáros nasceu na cidade de Budapeste (Hungria), em 19 de dezembro de 1930 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 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,

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

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.). 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 esquecê-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 Mészáros consideramos importante abordar sua relação com Georg Lukács, filósofo de grande relevância no cenário intelectual do século XX. Em entrevista Mészáros, explicou como se deu sua 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. Grifos no original)

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 Mészáros, 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.)

Naquele 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 da amizade entre os dois filósofos, fica evidenciado porque o professor Lukács designou Mészáros como assistente, depois como seu sucessor na universidade.

Segundo Mészáros, 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. Na 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. Segundo ele “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 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 Mézáros, passamos a análise de algumas de suas obras que trataram da educação.

Não fizemos a análise de todas as obras de Mézáros, nos detivemos em duas delas, que tratam integralmente ou em parte sobre o tema educação, que interessa a nossa pesquisa. Dispomos as obras analisadas 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* (2007), que contém dois capítulos sobre educação, mas essa não analisamos aqui⁹. No processo de análise das obras realizamos também a contextualização, com data da publicação, contexto histórico em que foram publicadas, todavia, não fizemos uma análise detalhada da primeira obra, uma vez que abordou conteúdos variados. Neste caso, nos detivemos nos capítulos específicos sobre educação. Já no segundo livro, tomamos 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 analisada de Mézáros (2016), foi *A teoria da alienação em Marx*, elaborado no período entre 1959 e 1969, sendo a primeira edição publicada na 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, o mesmo em que Manacorda produziu *Marx e a pedagogia moderna* (1966). Mézáros 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 conheceram e não constam em suas obras referências, um do outro. O que verificamos foi a referência em *A teoria da alienação em Marx* de dois textos do próprio Mézáros publicados em língua italiana, Verese - Itália em 1963, o primeiro com o título *Attualità e problematicità*

9. Não tomamos esta obra para análise, pois os capítulos sobre educação são praticamente os mesmos da obra *Educação para além do capital*.

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 reapareceram 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 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)

No fragmento apareceu três grandes confrontos sociais que marcaram o final dos anos 1960. Os eventos indicados por Mézáros caracterizaram, para ele, o contexto histórico do início da crise estrutural do capital. No prefácio à terceira edição, da obra *A Teoria da Alienação*, 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 Mézáros 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*, Mézáros 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 era central, pois apareceu no último capítulo, contendo apenas 20 páginas, sendo que a obra tem 295 páginas, voltadas a analisar diversos aspectos da alienação em Marx.

Na introdução do livro, o autor afirmou:

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 na época.

Nos Manuscritos econômico-filosóficos, 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*.

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 detalhou a gênese e o desenvolvimento da teoria da alienação em Marx, tendo como centro de sua análise os *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844, com o título *Aspectos da alienação*, composta pelos capítulos de IV a VII. Neles, 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*, procurou atualizar aspectos da alienação presentes na sociedade contemporânea, com os seguintes títulos dos últimos capítulos: VIII - *A controvérsia em torno de Marx*; IX – *Indivíduo e sociedade* e o último, capítulo X – *Alienação e a crise da educação*.

Segundo Mézáros, o propósito desta parte 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)

Mézáros 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 consequente transcendência positiva da alienação.

A última parte do capítulo do livro foi dedicada por Mézáros a uma crítica as utopias educacionais e aos pensadores utópicos, com suas propostas de reformar o capitalismo, o tornar mais “humano”. Para Mézáros, o utopismo é “necessariamente inerente a todas as tentativas que oferecem soluções meramente *parciais* para problemas *globais*” (2016, p. 272, grifos do autor). 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.

Para finalizar nossa análise sobre *A teoria da alienação em Marx*, reiteramos a sugestão de Jinkings (2008), de que para se aprofundar nas ideias de István Mészáros sobre educação, se faz necessária a leitura do último capítulo de sua obra, 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 autoalienação do trabalho, a superação das relações sociais de produção capitalista.

A segunda obra 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*¹⁰. 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, Mészáros deixou a mensagem de

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'. (Jinkings, 2008, p. 09)

Vimos por essa concepção que, 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 entrarmos na análise sobre a obra, consideramos importante tratarmos sobre o contexto histórico em que ela foi produzida, destacando alguns eventos do final do século XX e início do século XXI, já que, o ensaio foi escrito em 2004. Do final do século, elenca-

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 posso 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 de agosto de 2008.

mos a queda do Muro de Berlim¹¹ e o colapso da URSS¹², pois, esses foram eventos que influenciaram o cenário político e econômico mundial, como também afetaram diretamente Mézszáros, pensador marxista crítico do capitalismo e do sistema que prevaleceu na URSS, chamado por ele de *sistema de capital pós-capitalista*. Para Antunes, o filósofo húngaro entendeu que os sistemas

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

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 socialismo soviético com os slogans *perestroika*, ou reestruturação (da estrutura econômica e política), e *glasnost*, ou liberdade de informação” (Hobsbawm, 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.

[...] 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 Mézáros em sua obra *Para Além do Capital*, publicada originalmente em 1995, não só direcionada a URSS e seus aliados, mas principalmente aos países capitalistas, que possuem os Estados Unidos como expoente. A crítica se manteve 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 alegou 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,

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 idéia 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 hegemona) 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 11 de setembro. Neste dia, segundo Vizentini (2004), o maior atentado terrorista ocorreu no território americano e atingiu os símbolos de poder financeiro (World Trade Center em Nova Iorque) e o 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 Mészáros se refere a ele em sua obra *O século XXI socialismo ou barbárie, publicado originalmente em 2001*. No prefácio a edição brasileira de 2003, quando abordou sobre a atitude política e militar daquele país após o evento, afirmou 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. Na obra, Mézáros 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. (Mézáros, 2003, p. 108)

No final do texto, Mézáros 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

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” (Mézáros, 2003, 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 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” (Mézáros, 2003, p. 12).

autor ao sistema de reprodução social foi retomada na obra *Educação para além do capital*.

O prefácio da obra *Educação para além do capital*, elaborado pelo filósofo Emir Sader. Nele fez uma observação sobre os escritos de Mészáros: se na obra

Para além do capital retomava o fio condutor de *O capital*, neste texto – vibrante, lícido, 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. Grifos no original)

Assim, Sader reconheceu 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 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 antagonístico 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 insustentáveis. Um sistema que, como afirma o autor em *Para além do 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, s/p).

Entendemos que Frigotto resume com sabedoria a essência do livro de Mézáros, 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 também integra o livro O desafio e o fardo do tempo histórico*.

Em nossa análise do ensaio seguimos os tópicos propostos pelo autor e por último analisamos o apêndice da obra. Mas, antes de passarmos aos tópicos, nos detemos em sua breve introdução. Nela, o filósofo húngaro incluiu três epígrafes, que se constituem nas bases para suas elaborações posteriores sobre educação. Mézáros 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. 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. Grifos no original)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

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

têm de superar os graves antagonismos estruturais de nossa sociedade. (Mészáros, 2008, p. 24)

Tendo em vista que, para Mészáros, 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. O primeiro, como já foi anunciado anteriormente, tem como título é *A incorrigível lógica do capital e seu impacto sobre educação*. Nele Mészáros 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 disso corre-se o risco de serem “admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da 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 ser 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, Mézáros 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, Mézáros 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*, retomou a epígrafe retirada de Paracelso. Nele, Mézáros 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 Mézáros (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.

Feita essa breve análise das obras de Mézáros, tratamos agora das repercussões de suas obras no Brasil.

1.4 Mézáros 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 Mézáros era conhecido apenas por um público restrito. Isto se revela na apresentação do livro elaborada por Pinassi (2016), nela, a autora destacou 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 Mézáros, 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 atribuíra 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. Grifos no original)

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 apoio da CAPES e do CNPq. (2009a, p. 136)¹⁶

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 Estado 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?* (2003). 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

16. A entrevista foi publicada originalmente na *Revista Ensaio* nº. 13. São Paulo: Ensaio, pp. 9-29, 1984. A versão que utilizamos foi uma republicação em formato on-line em 2009.

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

O ataque global ao direito a educação, na época estava sendo efetivado pelos defensores do neoliberalismo, que consoante com Godotti,

[...] 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 direi-

to 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, após o III FME em Porto Alegre, Mészáros ganhou maior notoriedade entre os educadores em geral e passou a ser convidado para participar de diversos eventos em nosso país. Sua crítica ao sistema educacional, aliado a proposta de educação em sentido amplo, para toda a vida, que extrapola o âmbito da educação formal passou a ser conhecida, difundida entre os educadores brasileiros. Essa proposta também teve grande aceitação entre os movimentos sociais, 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.

Tanto Manacorda, quanto Mészáros se tornaram pensadores de referência entre os educadores brasileiros, interessados em uma educação emancipadora. No próximo capítulo tratamos de alguns conceitos chave, nas obras selecionadas, para em seguida tratarmos da educação escolar e seu papel na transformação social.

CAPÍTULO II

CONCEITOS MARXISTAS EM MANACORDA E MÉSZÁROS

Para melhor compreendermos a educação escolar em Manacorda e Mészáros, é imprescindível, mesmo que de forma sucinta, que aborremos alguns conceitos presentes em suas obras. Vamos nos centrar nos conceitos de: trabalho, alienação, classes sociais e revolução, presentes em ambos os autores. Nossa intenção não é realizar um tratado de cada conceito elencado, mas verificar nas obras selecionadas como estes se revelam, para poder articular com o conceito de 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 e Mészáros

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*¹⁷, 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 intérpretes.

Com isso, Manacorda alerta para a importância da categoria trabalho para a pedagogia marxiana, como também coloca como desafio im-

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

prescindível 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*.

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 pequenas diferenças na abordagem das obras de Manacorda sobre o trabalho. 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”. De acordo com o autor, “para eles a relação dos homens com o trabalho determinava sua divisão social” (Manacorda, 2012, p. 34).

Segundo Manacorda, Platão, “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 antagonica, que é a disponibilidade de todos os indivíduos para todas as atividades. Como resultado histórico da progressiva degradação, mesmo evoluindo, o trabalho passou de “mani-

festação de si” a “homem perdido de si mesmo”. (2012, p. 38. Grifos do autor)

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 perda.

A partir deste ponto, o capítulo sobre *Marx e o trabalho*, se voltou definitivamente para o conceito de trabalho em Marx, que elaborou 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. Grifos no original)

Aqui Manacorda revela, com base em Marx, a relação orgânica entre trabalho dividido e alienação na sociedade capitalista. O trabalho, 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. Grifos no original)

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)

Como 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, que difundia uma visão de natureza humana inata, comprometida pela corrupção e marcada pela divisão do trabalho, sendo necessário “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.

Na obra *Marx e a pedagogia moderna*, Manacorda iniciou sua abordagem sobre o trabalho, a partir de seu polo negativo, tendo como primeira referência os *Manuscritos de 1844* de Marx. Segundo ele, 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 prevaleceu foi 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 realizou sua interpretação do trabalho em seu polo negativo, mostrando como ele foi historicamente determinado pelo advento do capitalismo, marcado pela divisão do trabalho. Nesta condição revelou-se como atividade vital, marcada pela alienação, que se tornou 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, esteve/está voltada aos interesses de uma minoria.

De acordo com o educador italiano, os *Manuscritos de 1844* foram os primeiros textos orgânicos de Marx, nos quais 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), pois ela é 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.

Em *Marx e a pedagogia moderna*, o educador italiano também 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*. Nela 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 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*, 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, houve um avanço da análise na *Ideologia alemã*, ao 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*, 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 foi 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. Segundo ele, “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 foram utilizadas mais de uma vez na análise do aspecto negativo do trabalho, mas apontou também 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 onilateralmente. (Manacorda, 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.

Manacorda buscou resumir sua concepção de trabalho “e da sua função no fazer-se do homem”, em seu processo histórico da seguinte forma:

[...] 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 po-

tencialmente, 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.

No aprofundamento de sua análise sobre o trabalho, na obra *Marx e a pedagogia moderna*, Manacorda 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). Destarte, 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. Grifos no original)

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)

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,

um nexu 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 onilateral, 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 afirmou que

a proposta marxiana de homem onilateral 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 onilateral 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 explorada 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.

Após tratarmos da categoria trabalho em Manacorda passamos para o conceito de alienação, que 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 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 expres-

são, 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 fez 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 do 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, desses conceitos em Mészáros.

A obra principal de Mészáros 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. Tomamos como base a edição da Boitempo, de 2016. 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.

Mészáros 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*. Vejamos como estes conceitos foram explorados pelo autor.

Em sua análise dos *Manuscritos de 1844*, enfatizou que

o ponto de partida ontológico de Marx foi 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. Grifos no original)

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. Grifos no original)

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 Mézáros 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. Grifos no original)

Segundo Antunes, “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” (2012, p. 11-12). O que possibilita poder ao homem de tornar a natureza seu “corpo inorgânico” é o trabalho.

Segundo Mézáros,

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 essência 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 socialidade¹⁸. Nem mesmo os nossos sentidos são, simplesmente parte de nossa herança animal.

18. Segundo Antunes, “socialidade em Mézáros, 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.

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 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, pois para o filósofo húngaro, “é o elemento constitutivo do ser tornado humano e de sua socialidade” (Antunes, 2012, p. 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*”¹⁹ (Antunes, 2012, p. 25, grifos do autor). 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

19. 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).

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. Grifos no original)

Em Mészáros, o conceito de trabalho, em seu polo positivo, 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 “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 reforçou 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. Grifos no original)

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. Grifos no original)

Assim, a base da alienação é

[...] a ‘mediação da mediação’, isto é, uma mediação *historicamente específica da automediação 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. Grifos no original)

Além disso, de acordo com Mészáros, as mediações de segunda ordem (propriedade privada, troca, divisão do trabalho) ao se entreme-

terem 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,

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’.

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 transformado em objeto. Mészáros 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, Mészáros 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. Grifos do autor)

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, segundo Antunes (2012), por um extenso processo de reificação, que transforma humanos e não humanos em coisas a serviço do capital.

Ainda sobre a alienação, Mészáros elencou em sua obra, 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, Mészáros 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)

Segundo ele “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). Para o filósofo húngaro, Marx ao elaborar a terceira característica

[...] levou em consideração os efeitos da alienação do trabalho – tanto com “estranhamento da coisa” quanto com “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)

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, Mészáros afirma que foi uma das principais dificuldades na análise dos Manuscritos de 1844.

Na análise dos conceitos em Manacorda e Mészáros observamos que os autores usam como referência principal os Manuscritos econômico-filosóficos de Marx. A partir de suas interpretações da 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/superação deste tipo de trabalho. A diferença entre os dois pensadores encontra-se principalmente na terminologia usada, pois, para Mészáros 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 Mészáros não aparece nas obras de Manacorda. Mas a finalidade última dos dois pensadores é a destruição/superação do trabalho alienado na sociedade capitalista. A superação deste tipo de trabalho visa a emancipação do homem, com a construção de outra sociedade, que Mészáros 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.

2.2 Classes Sociais e revolução em Manacorda e Mészáros

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 produzidas historicamente, vinculadas ao desenvolvimento do sistema de produção.

Em outra passagem do *Capital*, Marx tratou do conceito de classes sociais no sistema capitalista de produção, ressaltando 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 iniciou 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 condi-

cional 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). A divisão do trabalho levou a divisão da sociedade em classes opostas, ou seja, capitalistas de um lado e trabalhadores do outro.

Manacorda ao abordar a *Escola e a não-escola na história* 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 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.

Quanto a Mézáros, nas obras selecionadas para nosso estudo, não encontramos uma formulação sobre classes sociais, por isso, recorremos a sua obra *Para além do capital*, publicada em 1995, editada no Brasil em 2002 pela Boitempo. 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. (Mézáros, 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 clas-

ses sociais, como características destas indicou que são antagonônicas, opostas e não se reconciliam.

Sobre a característica das classes serem antinômicas, em outra passagem, Mészáros ressaltou que

a divisão das pessoas em grupos e classes antagonônicas 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 Mészáros, 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, Mészáros 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 Mézáros, 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” (Mézáros, 2011, p. 1036, grifos do autor). As classes sociais, segundo Mézáros, 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 dos dominados 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. (Mézáros, 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. (Mézáros, 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.

Quanto ao conceito de revolução, iniciamos com uma breve referência de 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, do 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 Mézáros (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 Estado²⁰ 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 Praxis)*. (2012, p. 60)

20. Sobre o conceito de Estado em Manacorda abordamos no próximo capítulo.

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 Praxis*’, ‘Práxis revolucionária’” (2012, p. 60). De acordo com ele isso significa “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-liberação 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)

Manacorda revelou que

Marx anuncia que o proletariado lançará mão de sua supremacia política para concentrar todos os instrumentos de produção nas mãos do 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 trabalhadora assalariada. 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 alegou que esta passagem de Marx relevou “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.

Feitos estes esclarecimentos sobre o conceito de revolução em Manacorda, passamos a Mézáros. Para isso, recorreremos a sua obra *O*

*desafio e o fardo do tempo histórico*²¹ (2007), na qual tratou em um subitem do capítulo três o tema *Revolução política e social*. Neste texto o filósofo húngaro, defendeu que

21. Não analisamos esta obra de Mészáros no capítulo anterior, pois, as partes que abordam sobre educação são as mesmas encontrados na obra *Educação para além do capital*. Contudo, nela é onde aparece mais claramente o conceito de revolução em Mészáros. Essa obra foi publicada originalmente no Brasil em 2007, pela Boitempo. Segundo Foster (2007), neste texto Mészáros não teve a intenção de tomar a vez de sua obra monumental *Para além do capital* (1995), na 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 e asseverou 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). A obra de Mészáros 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.

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 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 Mézáros, 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. (Mézáros, 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 fácil 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 onibrançante. 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. Grifos no original)

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 Mézáros, “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 Mézáros 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. (Mézáros, 1995, p. 135)

Nesta passagem, Mézáros 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, p. 134-135)

Para Mészáros, o agente que possui as energias e a capacidade para promover as mudanças necessárias é a classe operária.

O problema é que, 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 MÉSZÁROS²²

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

3.1 Estado e Educação

A primeira formulação que identificamos sobre o conceito de Estado em Manacorda está em sua obra *Marx e a pedagogia moderna*, de 1966, mas também apareceu na obra *O princípio educativo em Gramsci*, de 1970. Contudo, a elaboração mais atual sobre o conceito de Estado está 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 Ghota*, 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”

22. Uma síntese da discussão deste capítulo foi publicada como artigo acadêmico com o título: Educação escolar e transformação social: leituras de Manacorda e Mészáros. Revista *Histedbr On-line*, Campinas, v. 18, n. 4 [78], p. 1172-1194, out./dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3QH5tsT>. Acesso em: 15 fev. 2022.

(Manacorda, 1990, p. 225). A sociedade civil, “voltada para exercer a hegemonia” e política “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)

Na 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 entendimento Manacorda não aprofundou sua análise sobre o conceito de Estado em Gramsci, apenas 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. Todavia, não podemos perder de vista que o objetivo da obra de Manacorda não era tratar sobre Estado em Gramsci, mas do princípio educativo.

Já na obra *Karl Marx e a liberdade*, 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)

Pela definição, o Estado possui origem histórica e “se desenvolve pela divisão do trabalho, e disso decorre a necessidade de um poder” (Manacorda, 2012, p. 57). Ficou claro nesta primeira definição que o estado, 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.

Manacorda (2012), citou outra passagem da obra *O Manifesto*, se referindo ao caso específico do Estado moderno liberal, que “é apenas um comitê para gerir os negócios comuns de toda a burguesia” (Marx; Engels, 2003, p. 28).

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:

[...] 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.

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)

Fica evidenciado que Manacorda interpretou, com base em Marx e Gramsci, que a educação escolar deve ser organizada pelo Estado, mas que não deve ter influência ideológica do governo.

O conceito de Estado em Mészáros, buscamos na obra *Para além do capital, especialmente* no capítulo dois, em que tratou sobre a ordem da reprodução sociometabólica do capital e o Estado. Neste capítulo, Mészáros 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. Grifos no original)

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)

Mészáros complementou sua ideia, ao enfatizar 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 subseqüente 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 Mészáros:

[...] 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 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 nexo 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”, os quais 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 papel do Estado, que se tornou responsável pela organização da educação escolar para todos.

Antes de entrarmos na análise especificamente da educação escolar, tratamos sinteticamente do conceito de educação em sentido lato.

Para Manacorda, 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, de que na sociedade tudo educa, Manacorda mencionou a existência de “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). Isso significa:

[...] 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, Gramsci também mostrou de outros espaços de educação, como:

[...] 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, 2017, p. 40). Já em relação aos “serviços públicos intelectuais”, Gramsci destacou: escola, teatro, bibliotecas, museus vários, pinacotecas, jardins zoológi-

cos, 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.

Mészáros 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, mas é importante retomarmos 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 Mészáros 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 grillhões têm como predominar uniformemente”, 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.

Pelo exposto, 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 ela. 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 em Manacorda e Mészáros.

3.2 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 verificamos como se revelou sua interpretação sobre educação escolar em Marx, Lenin e Gramsci.

Seguimos este roteiro por entendermos que estes pensadores foram as bases da concepção de educação escolar em Manacorda.

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, 2007, 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 passaram 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 prevaecimento 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)

No 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 capacida-

de 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 des-tituído do domínio teórico-prático, constituindo-se 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 escola 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. Grifos no original)

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. Grifos no original)

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 mo-

mento 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 se caracterizou de forma dual, com uma formação desinteressada para a classe 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.

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 do 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, no contexto em que apareceram suas ideias sobre educação, segundo Manacorda, fundaram “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, 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 foi a primeira alusão a educação presente nos textos marxianos, a que Manacorda fez 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, à proposta, foi

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 era especificamente socialista era o vínculo

da instrução e do trabalho de fábrica (se é assim exatamente que deva ser entendido, como parece, o anglicismo ou francês *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 nesses escritos 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 da *união de ensino e trabalho*, guiou sua interpretação de Manacorda dos textos marxianos em sua obra *Marx e a pedagogia moderna*.

Nela o autor 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 consequente 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. Segundo ele, os *Princípios* de Engels de 1847, prepararam o *Manifesto* publicado no início 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)

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, 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). Segundo 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)

Segundo o 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 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)

Segundo Manacorda, Marx indicou a necessidade de superação do trabalho dividido e alienado, da seguinte forma:

[...] 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)

Nessa lógica, 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. 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 detalhou 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)

Ou seja, 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, 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 se relacionava 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 par 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). Manacorda destacou nos 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 seria 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)

Na oportunidade Marx fez vários questionamentos ao que estava proposto:

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 provocações 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), defendendo a abolição de toda a forma de exploração do trabalho das crianças. Quanto às escolas técnicas, Marx demonstrou que “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 centramos nossa análise na interpretação de Manacorda, sobre Marx e Engels, passamos agora a considerar suas interlocuções com Lênin e Gramsci. Destacamos que na obra, *Marx e a Pedagogia Moderna*, Manacorda dedicou poucas páginas para analisar as proposições sobre educação nestes 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). A primeira vez ocorreu em 1897, quando 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)

Na crítica, Lênin enfatizou: “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. Na 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)

O educador italiano destacou que Lênin também se referiu às teses de Marx em 1920, no texto *Esquerdismo, Doença Infantil do Comunismo*, ao considerar sobre o ponto de vista comunista, “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).

De acordo com Manacorda, a retomada das teses de Marx sobre educação por Lênin foi realizada com primor, 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 com

As dificuldades e as contradições, as retomadas e os recuos, os passos à frente e atrás foram muitos na história da escola da 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 da proposta educacional, Manacorda não esclareceu quais foram elas.

Após tratarmos de Lênin, passamos para Gramsci, que foi/é um pensador fundamental para compreendermos a educação escolar em Manacorda. As pesquisas sobre os 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 Mana-

corda interpretou a questões da crise da escola, que levou Gramsci a formular um novo princípio educativo.

Quanto à crise da organização da escola, segundo Manacorda, Gramsci enfatizou que o

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. Grifos no original)

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, unia 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. (Manacorda, 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, 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 unitá-

rio, 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 Illich²³. Mas que, no seu interior, devem estar presentes duas coisas: de uma parte, a articulação do grande 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

23. Ivan Illich foi um pensador austríaco, contemporâneo de Manacorda. Sua obra mais conhecida foi *Sociedade sem escolas*, publicada em 1971, nela defendeu a desescolarização da sociedade (Pachioni, 2011).

sempre atento às possibilidades reais do desenvolvimento do ambiente no qual esse indivíduo vive. (1986, p. 62)

Segundo ele, 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 cultura 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, 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-se 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 para 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 análise, ele enfatizou que sempre entendeu instrução como educação. Também deixou claro

que uma educação voltada apenas para a afirmação dos princípios de liberdade democrática, 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 ou ignorou estes princípios, 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)

Por esta passagem fica claro que 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.

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”. Por isso, após a revolução bolchevista, Lênin afirmou de maneira explícita, “que nossa obra no campo da escola consiste também na luta pela eliminação da burguesia” (Manacorda, 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, 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? Na resposta alertou que a palavra “instrumento” proporcionava uma ideia negativa, como se a escola fosse instrumento com a função de propaganda, enfatizando que não é esse o papel da escola. Em seguida esclareceu “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 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.

Na continuidade de 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 sedes.²⁴ (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 a 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*, revelou outra indicação importante sobre o papel da educação escolar no processo de supera-

24. A ideia 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. 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.

ção 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 uma 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.

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 omissão 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, de 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)

Pelo enunciado observamos, 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. (2008, p. 56)

Entendemos que esta passagem revela uma leitura precisa e atual da relação recíproca entre escola e sociedade, que identificamos em Manacorda. 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, condição 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 outra passagem esclarecedora:

Se o fato educativo é um politikum e um social, consequentemente, 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 apre-

sentar 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 roussouniana, 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 aí 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 tam-

bém 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 analisarmos sobre a educação escolar em Manacorda, passamos para a análise sobre o papel da educação escolar em Mézáros.

3.3 Educação Escolar em Mézáros

Para tratarmos de educação escolar em Mézáros 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 finalizamos com suas indicações sobre o papel da educação para a superação da sociedade de classes.

Constatamos que nas duas obras analisadas, Mézáros 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 prejudgadas, 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. Consequentemente, 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 Mészáros, 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. Grifos no original)

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 arrancar o coração do sistema do capital.

Sobre os reformadores, Mészáros 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 Mészáros, 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 Mészáros, 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, proposto por Owen, foi a diminuição da jornada diária de trabalho de 14 a 15 horas de um operário têxtil, 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, possuíam base liberal e utópica, isto se revelou na sua fé, na força da razão para resolver os problemas do capitalismo, de maneira parcial e gradual. Como compactuava com o ponto de vista do capital, não conseguiu perceber que os problemas para solucioná-lo eram abrangentes, consequência do próprio sistema de dominação do capital em sua totalidade. Para Mézáros, “nas raízes da generalidade vaga da concepção Owen” estava seu gradualismo utópico, “claramente, motivado pelo medo da emergente alternativa hegemônica sóciohistórica 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, Mézáros 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)²⁵

O medo é uma das formas que restringe ou motiva o comportamento humano, de acordo com as circunstâncias. No caso de Owen,

25. A parte que grifamos em itálico é de Owen citada por Mézáros.

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 *incurrigibilidade da lógica perversa do capital*. (2008, p. 34, grifos do autor)

Mészáros revelou os equívocos de Owen, 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)

Ou seja, segundo Mészáros, o impacto da dominação do sistema metabólico do capital sobre a educação, no princípio do capitalismo perdura até hoje, com mudança meramente nas formas imperativas do sistema. Diante disso, asseverou:

[...] 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)

Portanto, se faz necessário suplantar em sua totalidade o sistema educacional existente, contudo, isto só é possível com uma mudança em todo o sistema de dominação do capital. Para tanto, necessitamos nos munir de todos os instrumentos que estão à disposição, e os que ainda estão sendo criados. Nesta perspectiva, Mézáros enfatizou:

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. Grifos no original)

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.

Na obra *a Teoria da alienação em Marx*, ao fazer a crítica ao sistema escolar, Mézáros enfatizou que “nenhuma sociedade pode persistir sem seu sistema de educação”, pois o 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” (Mézáros, 2016, p. 265. Grifos do autor).

Segundo o pensador húngaro, 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 no original). Na leitura de Mészáros, 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 *legítima* 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 ele, 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 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)

Usar da brutalidade e da violência é dispendioso para manter a ordem no sistema do capital, por isso, o processo de internalização é tão importante para os parâmetros reprodutivos gerais. 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, natural-

mente, 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)

Assim, mesmo que a educação escolar seja apenas uma parte de todo o aparato de internalização utilizado pelo capital, é 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).

Segundo Mészáros, 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”, pois 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, Mészáros foi enfático:

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. Grifos no original)

Em sua análise, asseverou 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. Grifos no original)

Mesmo que orientado para esta finalidade, segundo Mészáros, o sistema escolar como forma de internalização não consegue predominar de maneira uniforme e abrangente.

Ou seja, 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, Mészáros resgatou o pensamento de Gramsci, para sustentar que em 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 Mészáros (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, Mészáros 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,

[...] 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)

A partir desses argumentos fica evidente a importância dos seres humanos no processo de superação ou manutenção do sistema do capital, bem como o papel da educação, em sentido amplo, para a tomada de consciência dos indivíduos, dos antagonismos presentes nesta sociedade.

Ademais, segundo Antunes, a crítica realizada por Mészáros, 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, pelo contrário, precisamos desenvolver a capacidade de visualizarmos, “o fundamento não alienado daquilo que se reflete em uma forma alienada” (Mészáros, 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). Para garantir a efetivação dessa transformação emancipadora, o papel da educação escolar “não pode ser definido de antemão”, ele deve “ser demonstrado *praticamente*, e não a partir de postulados abstratos prévia e arbitrariamente supostos” (Antunes, 2012, p. 85).

Segundo Mészáros:

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)

Sobre o papel da educação escolar em Mézáros, 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 Mézáros, o papel da educação escolar, unida ao trabalho dos educadores não poderiam ser maiores, pois, como entendeu José Martí, a busca pela “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, Mézáros 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 o fim sempre em aberto, de modo a transformar a ‘formidável prisão’ num lugar de emancipação e de realização genuína. (Mészáros, 2008, p. 55)

Foi na perspectiva da emancipação do homem, da superação da sociedade de classes, que Mészáros procurou reunir todas as dimensões da educação. Para que a educação escolar possa contribuir neste processo, seus princípios orientadores devem ser

[...] 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. Grifos no original)

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 pouco pode contribuir com a emancipação do homem. Contudo, 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)

Fica claro pela passagem, que para a educação escolar obter êxito é preciso ter uma clara missão, orientada para transcender com o sistema metabólico do capital, não só no seu limitado espaço, mas na sociedade como um todo.

O papel da educação em Mészáros 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 traba-

lho 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).

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 conscien-

te 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. Grifos no original)

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, Mézáros 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 Mézáros, 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 realizados 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” (Mézáros, 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 da 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)

Mészáros avalia nossa época, como o tempo da crise estrutural do capital, como também época de mudança para outra ordem social.

Em seu texto Mészáros 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 Mészáros, 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, Mészáros lembrou

[...] que nas fases iniciais do desenvolvimento do movimento trabalhista havia muitas experiências educacionais gerencia-

das - 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 Mézáros, 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 Mézáros, 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” (Mézáros, 2009b, p. 537). Neste contexto, para Mézáros,

[...] 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 pode ser relevante se estiver voltada para a 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 pode 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. A perspectiva de articular educação escolar com os movimentos sociais apareceu em entrevista de Mézáros 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 Mészáros, 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 Mészáros, ao enfatizar que

Mészáros sustenta que a educação deve ser sempre contínua, 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 à 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 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, da escola domiciliar, da escola cívico-militar etc.

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.

CONCLUSÕES

O objetivo desta pesquisa foi analisar o papel da educação escolar em Manacorda e Mészáros, no processo de superação da sociedade de classes e a transformação social. 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, contextualizamos suas produções e a divulgação de suas obras no Brasil e a repercussão entre os educadores brasileiros. No segundo, abordamos alguns conceitos marxistas, presentes nos autores estudados e 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 tratando sobre o papel da educação escolar em Manacorda e Mészáros no processo de transformação social.

Sobre a trajetória de Manacorda, destacamos que ele nasceu e morreu na Itália; que sua atuação profissional foi como professor e pesquisador da educação escolar; que participou de forma ativa do Partido Comunista Italiano, principalmente na elaboração e busca de implantação de um projeto de educação unitária para a Itália; que a temática da educação escolar esteve presente na maioria de suas obras; que se destacou na defesa de uma educação pública de qualidade, voltada à elevação da cultura e que contribuiu com os trabalhadores na construção da onilateralidade. Por isso, 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 a 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; que na adolescência tra-

balhou em uma fábrica de aviões, para ajudar a família que passava por dificuldade financeira; que ao entrar na universidade se formou em filosofia, conheceu seu grande mestre e amigo Georg Lukács; que trabalhou na Universidade de Budapeste como seu assistente, sendo seu substituto na Universidade; que com a Revolução Húngara, de 1956, teve que deixar o país e se exilar em outros países; que fora da Hungria atuou como professor em diversos países, mas permaneceu grande parte de sua vida na Inglaterra, especialmente na Universidade de Sussex, onde encerrou sua carreira e se aposentou.

Na sua trajetória acadêmica, Mészáros revelou-se um pesquisador de excelência, produzindo muitas obras. Dentre elas, apenas uma tratou especificamente sobre educação. O interesse principal de pesquisa do pensador húngaro foi 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, deu-se 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 centrou suas análises nos escritos de Marx sobre educação, mas se apoiou nas análises de Gramsci, todavia, explorou mais 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 nos 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 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 como o trabalho é dirigido/gerido pelo capital, leva o trabalhador a alienação e a aceitação de que a divisão da sociedade em classes é algo natural. Ambos acreditam que 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 transformações sociais são os trabalhadores.

Sobre o conceito de classes sociais, Manacorda e Mézáros possuem uma leitura marxista comum, de que existimos sob uma sociedade de classes, fundada no antagonismo e na subordinação do trabalho ao capital. Como forma de 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, 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 teve acesso restrito e com a formação voltada mais para preparar os trabalhadores para o trabalho manual. A educação escolar se caracterizou de forma dual, com uma formação desinteressada para os membros das classes dirigentes e outra direcionada para a formação da classe trabalhadora. Para Manacorda e Mézáros é preciso romper com este tipo de educação e edificar outra forma de educação escolar.

Quanto ao objetivo central desta pesquisa, ou seja, sobre o papel da educação escolar no processo de transformação social e superação da sociedade de classes, verificamos que Manacorda construiu suas análises fundamentadas nas obras de Marx, Engels, Lênin e Gramsci. A par-

tir destes pensadores identificou princípios comuns, como “a associação do trabalho em fábrica e de ensino numa escola essencialmente tecnológica, com a finalidade de criar o homem onilateral” (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*. Assumiu e ampliou a concepção de educação 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.

Na proposta de educação unitária, o papel da educação escolar 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 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 podem 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 pela transformação social se realiza pela apropriação da herança cultural acumulada pela humanidade. Segundo ele, 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 enfatizou o papel da educação escolar, contudo, alertou para 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, pois a educação escolar é produto e parte da sociedade. Todavia, 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 outra 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 de 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 na transformação social, Manacorda enfatizou também que a escola precisa superar sua divisão classista, com uma educação para os dirigentes e outra para os trabalhadores. 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, aberta a participação dos adolescentes e de suas famílias, ou seja, um espaço de formação, principalmente da comunidade local.

Sobre o papel da educação escolar em Mézáros no processo de transformação social, nossa análise constatou certa crítica as contribuições das utopias educacionais no processo de transformação social. Ao estudar o processo histórico, o pensador enfatizou que as propostas dos utópicos, dos reformistas não conseguiram alterar o sistema de reprodução do capital. O fracasso está relacionado no passado e no presente, pelo fato do sistema do capital ser irreformável. Segundo ele,

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 contribuem com a sua perpetuação.

Depois de sua crítica as propostas reformistas, Mészáros revelou que o sistema de educação escolar nos últimos 150 anos, foi colocada a serviço da produção e reprodução do sistema de capital. Seu papel 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 antagonísticos 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. Segundo Mészáros, para chegarmos a essa possibilidade precisamos considerar os aspectos não alienados da educação escolar, que podem ser encontrados ao voltarmos nossa atenção a 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 Mézáros, a educação escolar, além de ter um papel fundamental para elevar a consciência crítica, na direção de uma ordem social alternativa, pode dar 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, a alienação do trabalho está na raiz de todas as outras formas de alienação. 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. Tomar consciência deste tipo de alienação é desmistificar as contradições do sistema metabólico do capital, torná-lo inteligível e percebê-lo como superável.

Se a autoalienação do trabalho está na raiz de todos os tipos de alienação, transcendê-la 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 autorrealizadoras. 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.

Para Mézáros a educação escolar pode 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 da consciência socialista. Por isso, é necessário 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, verdadeiro agente da mudança, poderá colocar em movimento um amplo processo de contrainternalização local e mundial.

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, ou seja, a educação não deve estar desvinculada do processo produtivo, e vice-versa. Para ambos, não é possível a mudança 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 a escola 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 Mészáros 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, Mészáros 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.

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 contra esses pensadores, 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. Para que isto ocorra, precisamos de homens como os definidos 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.)

Manacorda e Mészáros foram esses homens imprescindíveis e a leitura de suas obras fundamentais para fortalecer a nossa prática cotidiana pela transformação social.

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://bit.ly/3RINALy>. Acesso em: 07 mar. 2018.

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros:** trabalho, alienação e emancipação. Autores Associados. Campinas, SP, 2012.

ANTUNES, Ricardo. Apresentação. *In: MÉSZÁROS, István. Para além do capital:* rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cesar Castanheira e Sérgio Lessa. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3RLPI59>. Acesso em: 09 mar. 2018.

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/view/2175-7984.2008v7n13p13/8595>. Acesso em: 07 mar. 2018.

ARAÚJO, Ruy Belém de; SANTOS, Lourival Santana. **Temas de história econômica.** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2011. Disponível em: <https://silo.tips/download/temas-de-historia-economica-ruy-belem-de-araujo-lourival-santana-santos>. Acesso em: 27 mar. 2018.

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://bit.ly/3Lded8U>. Acesso em: 17 mar. 2018.

BRASIL de Fato. **István Mészáros:** “Capitalismo ameaça o futuro da humanidade”. Disponível em: <https://bit.ly/3BGaAFm>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRECHT, Bertold. **Os que lutam.** Disponível em: <https://bit.ly/34eITU6>. Acesso em: 18 ago. 2018.

CALDENTEY, Biel; QUIRÓS, Beatriz. **Para que otro mundo sea posible, otra educación es necesaria.** Tercera edición del Foro Mundial de Educación. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3PslWCs>. Acesso em: 05 mar. 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: <https://bit.ly/3dbE4BR>. Acesso em: 23 set. 2017.

DORE SOARES. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 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.

FERNANDES, Cláudio. **Fim da URSS**. Texto publicado pelo site história do mundo UOL. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3Dscox2>. Acesso em: 28 fev. 2018.

FERREIRA, Carlos. **Muro de Berlin: Marco da Guerra Fria caiu em 9 de novembro de 1989**. Publicação, 09/11/2004. Disponível em: <https://bit.ly/3BhfuHJ>. Acesso em: 28 fev. 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.

FRIGOTO, Gaudêncio. Texto Capa. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2 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: <https://bit.ly/3DH8bvR>. Acesso em: 05 mar. 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, Campinas.

HISTÓRIA DA ITÁLIA. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: WikimediaFoundation, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3BGAKI7>. 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. Apresentação. *In*: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2ª. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. Apresentação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Navegando pela história da educação brasileira**: 20 anos de HISTDBR. Campinas, SP: Autores Associados: HISTDBR, 2009, p. 1-4.

LUKÁCS, György. **História e Consciência de Classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **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: <https://bit.ly/3VXd3mB>. Acesso em: 07 maio 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Depoimento**. Entrevista concedida a Maria de Lourdes de Camillis. Perdizes, SP. ANDE. Nº 10, 1986. p. 59-64.

MANACORDA, Mario Alighiero. **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://bit.ly/3BubLHy>. Acesso em: 02 mar. 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. Entrevista com Mario A. Manacorda. **Novos Rumos**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 1-23, 2004.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos Nossos Dias**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Karl Marx e a Liberdade: aquele velho liberal do comunismo**. Ed. Alínea. Campinas, SP, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Mario Alighiero Manacorda: aos educadores brasileiros**. Entrevista concedida a Palolo Nosella; organizadores Paolo Nosella, José Claudinei Lombardi e Demerval Saviani; tradução de Palolo Nosella e Patricia Polizel Culhari; Revisão Demerval Saviani. Campinas: UNICAMP/HISTEDBR, 2007. 1 DVD.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3HyZZzv>. Acesso em: 27 mar. 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx: do liberalismo ao Comunismo**. Tradução de Celso João Carminati. Florianópolis, v. 19, n. 2 p. 271-293, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3RZdfI>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Tradução: William Lagos, Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANACORDA, Mario Alighiero. Reflexões sobre história e educação: o século XX e as perspectivas para o futuro. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTDBR**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTDBR, 2009, p. 13-43.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Publicado pelo Instituto José Luís e Rosa Sundermann. 2003.

MARX, Karl. **Carta de Karl Marx a Joseph Weydemeyer 5 de março de 1852**. Traduzida por Emil Asturig von München, outubro de 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3xr9ECu>. Acesso em: 12 mar. 2018.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. Expressão Popular, São Paulo, 2008.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. Seleção, tradução e notas Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. *In*: IANNI, Octavio. **Sociologia: Marx**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1980. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. Boitempo: São Paulo, 2004.

MARX, Karl. **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).

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2016.

MÉSZÁROS, István. **Entrevista**. Concedida ao programa Circuito da TV UFMG, publicada em 2015. Programa de TV. Disponível em: <https://bit.ly/3U4wHwB>. Acesso em: 25 set. 2017.

MÉSZÁROS, István. **Entrevista**. Entrevista concedida a Ivana Jinkings. Publicada pela revista Margem Esquerda, n. 7, 2006.

MÉSZÁROS, István. **István Mézáros: filósofo húngaro encara a educação baseada em ruptura com a “lógica do capital”**. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3U8OUZU>. Acesso em: 03 jun. 2018.

MÉSZÁROS, István. **Marxismo Hoje**. Entrevista com István Mézáros. Revista **Crítica Marxista**, n. 2, 1995.

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.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo Cesar Castanheira e Sérgio Lessa. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3RLPI59>. Acesso em: 07 ago. 2018.

MÉSZÁROS, István. **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://bit.ly/3RPID3F>. Acesso em: 07 jun. 2018.

MÉSZÁROS, István. Tempos de Lukács e nossos tempos: socialismo e liberdade. Entrevista. **Verinotio revista on-line**, n.10, Ano V, out./2009a. Disponível em: <https://bit.ly/3dbE4BR>. Acesso em: 23 set. 2017.

MILAGRE ECONÔMICO ITALIANO. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3QHTyuL>. Acesso em: 9 ago. 2017.

MORI, Rafael. **5 Antiguidade, 1:** Egito. Blog do Rafael Mori. Disponível em: <https://bit.ly/3eR34yE>. Acesso em: 10 jun. 2022.

NETTO, José Paulo. Apresentação. *In*: MÉSZÁROS, István. **O conceito de dialética em Lukács**. Tradução de Rogério Bettoni. 1 ed. Boitempo, São Paulo – SP, 2013.

NOSELLA, Paolo. Apresentação. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, Dermal. **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTDBR**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTDBR, 2009.

NOSELLA, Paolo. Apresentação. *In*: MANACORDA, Alighiero Mario. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2007.

NOSELLA, Paolo. Apresentação. *In*: MANACORDA, Alighiero Mario. **Marx e a Liberdade: aquele velho liberal do comunismo**. Ed. Alínea. Campinas, SP, 2012.

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.

NOSELLA, Paolo. 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: <https://bit.ly/3Ua7BfJ>. Acesso em: 07 mar. 2018.

ORSO, Paulino José. Educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: ORSO, Paulino José; GONCALVES, Sebastião; MATTOS, Valci Maria. (Org). **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 49-63.

PACHIONI, Miguel Sgarbi. **A desescolarização da sociedade para a construção do conhecimento**. Revista Açãomidiática - Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Comunicação. v. 2. n. 2. Ano 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3LdSFZQ>. Acesso em: 07 abr. 2018.

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: <https://bit.ly/3RIUp5>. Acesso em: 10 dez. 2020.

PINASSI, Maria Orlanda. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de 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: <https://bit.ly/3qCkh1c>. Acesso em: 8 dez. 2020.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SAVIANI, Demerval. Marxismo e educação. In: **Princípios**. São Paulo, dezembro de 2005, nº 82.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações**. 11 edição revista, Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **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. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 7-14; fev. 2011.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 6 ed. São Paulo: Martins fontes, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

TOMAZI, Jeovania Fabro. **Ensino médio organizado por blocos de disciplinas semestrais: avanços e limites no contexto escolar**. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3BiL2wB>. Acesso em: 04 mar. 2018.

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, n. 16, p. 35-57, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3U9yeBk>. Acesso em: 03 mar. 2018.

WEISSHEIME, Marco Aurélio. **Conferência com Mészáros abre Fórum Mundial de Educação**. Carta Maior o Portal de Esquerda. Publicado em 26/07/2004.

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.

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 Lourdes 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 Brasi.

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://bit.ly/3Um2WHM>. 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*

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 Vorósmarty, 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 inteileituali 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 Józsefe l'arte moderna*.

1966: Inicia seu trabalho 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 Barbansm: Erom 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 and 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 1: a determinação social do método*.

2010: Publica *Historical Actuality of the Socialist Offensive: Alternative to Parliamentaryism* 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.

*Versão com pequenas alterações elaborada por JINKINGS, Ivana; NOBILE, Rodrigo. (Org.). **István Mészáros e os desafios do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo editorial, 2011.

Título	Manacorda e mézários: o papel da educação escolar na transformação social
Autor	Sérgio Antônio Zimmer André Paulo Castanha
Assistência Editorial	Andressa Marques Tais Rodrigues
Capa	Larissa Codogno
Projeto Gráfico	Leticia Nisihara
Preparação	Talita Franco
Revisão	Márcia Santos
Formato	14x21
Número de Páginas	248
Tipografia	Adobe Garamond Pro
Papel	Alta Alvura Alcalino 75g/m ²
1ª Edição	Dezembro de 2022

Caro Leitor,
Esperamos que esta obra tenha
correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões:
sac@editorialpaco.com.br

 11 98599-3876

Publique sua obra pela Paco Editorial

EDIÇÃO DE QUALIDADE, DIVULGAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO NACIONAL



Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas.



Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.




Técnicos e Profissionais

Livros para dar suporte à atuação de profissionais das mais diversas áreas.

Envie seu conteúdo para avaliação:

livros@pacoeditorial.com.br

11 4521-6315
 11 95394-0872

www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/

Todo mês novas chamadas são abertas:

www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/

Conheça outros títulos em
www.pacolivros.com.br

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú — 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100