

# Contribuições de Marx e Engels à Educação e à Pedagogia

**Sandra Luciana Dalmagro**

Doutora em Educação e Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC, Brasil)

sandradalmagro@yahoo.com.br

**Lucinéia Scremin Martins**

Doutora em Educação e Professora da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás (FCS/UFG, Brasil)

luascremin@yahoo.com.br

## RESUMO

O artigo versa sobre as contribuições de Marx e Engels à educação e à pedagogia. Mesmo considerando que os autores não as tiveram por objeto sistemático de reflexão, argumentamos que do conjunto de suas obras emana coerência e articulação, de cuja unidade emerge um sentido radicalmente novo ao processo educacional. O trabalho, compreendido como base da produção da vida, é também, portanto, categoria central do processo educativo. Numa sociedade dividida em classes, os trabalhadores são apropriados e subjugados, materialidade a partir da qual se ergue uma educação alienada e unilateral, consequência necessária desta materialidade, e que dialeticamente, também se torna causa. A edificação de um sentido radicalmente novo à educação passa pela transformação social profunda, uma vez que a educação e a escola não se descolam do conjunto da sociedade. Assim, se a educação e a escola não são a mola propulsora da transformação social, também não são apêndices inúteis deste empreendimento. A educação que ajuda a construir o futuro é a que anda articulada às lutas que constroem este futuro. A Pedagogia Socialista, na URSS, e no Brasil, inspirada nas formulações de Marx e Engels, depura como categorias centrais o trabalho, a auto-organização dos estudantes, a atualidade e os complexos de estudo oferecendo importantes contribuições à educação e à escola que tantos desafios enfrenta na atualidade. O capitalismo produz cada vez mais explosivos conflitos e contradições humanitárias, éticas, econômicas e ambientais que assinalam a atualidade da teoria marxista e das lutas revolucionárias por transformação social. As lutas mais consequentes portam consigo projetos educacionais. O artigo resulta de estudos e pesquisas anteriormente realizados pelas autoras. As referências principais, além de Marx e Engels advém de Manacorda,

Mészáros e Suchodolski.

**Palavras-chave:**

Marx e Engels; Educação; Trabalho; Pedagogia Socialista Russa.

## INTRODUÇÃO

O artigo se propõe a refletir/extrair as ideias de Marx e Engels sobre educação e pedagogia, considerando o conjunto de suas obras. É sabido que Marx e Engels não tem a temática educacional como foco principal em seus trabalhos, mas do conjunto de suas obras identificamos preciosas indicações para compreender o sentido da educação e da pedagogia tendo em vista a superação da sociedade dividida em classes e a formação de seres humanos integrais ou omnilaterais.

Realizada esta primeira parte, o artigo avança para localizar as ideias principais dos pioneiros da educação soviética, cuja revolução de outubro, que ora comemora cem anos de sua realização, e a experiência educacional que nela se desenvolveu, foram inspiradas no ideário de Marx e Engels. As formulações da pedagogia socialista russa são preciosas em oferecer um contraponto aos problemas e dilemas educacionais de nossa época, cujas ideias principais são a auto-organização dos estudantes, a atualidade, o trabalho, os complexos e a relação escola e vida.

As ideias de Marx e Engels mostram-se atuais pelo seu poder explicativo e orientador uma vez que as leis e dinâmica da sociedade que analisam continuam a operar. Neste contexto em que a divisão social se torna colossal e a formação humana instrumental, os jovens padecem de desencantamento com a escola e com a vida. As formulações de Marx e Engels e a experiência educacional soviética são retomadas no Brasil pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na tentativa de responder aos desafios sociais e educacionais de nossa época.

## A CONTRIBUIÇÃO DE MARX E ENGELS À EDUCAÇÃO

Muitos são os autores que se ocupam da obra marxiana buscando extrair dela elementos para uma concepção de educação coerente com o materialismo histórico dialético. Dentre eles citamos Dangeville (1976), *Marx e Engels: crítica da educação e do ensino*; Manacorda (2007), *Marx e a pedagogia moderna*; e Suchodolski (1976), *Teoria*

philosophy @LISBON

*marxista da educação*. Em todos eles é comum a indicação de que Marx e Engels não se debruçaram para construir especificamente uma teoria educacional, entretanto, no conjunto de suas obras há preciosas indicações para compreender o sentido da educação e da pedagogia.

Saviani (2007), ao distinguir teoria da educação e pedagogia<sup>1</sup>, indica que uma pedagogia comunista somente pode surgir na forma social comunista. Entretanto, “esse caráter de transição da pedagogia socialista [...] não elide o fato de que educamos ‘aqui e agora’” e “o que precisamente caracteriza a educação de tipo socialista é, concretamente, a unidade de ambos os fatores cronológicos: o presente e o futuro” (Suchodolski, 1976 *apud* Saviani, 2007, p.8).

Também se tem questionado acerca da existência de uma pedagogia marxiana, Manacorda (2007), em que pesem as diversas respostas negativas dadas ao longo da história, ressalta

a existência de textos explicitamente pedagógicos, que, 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 (2007: 35).

Manacorda (2007) indica que é no acerto de contas com o hegelianismo e no primeiro confronto com a economia política clássica que se deve buscar as fontes dos princípios pedagógicos de Marx, portanto, no embate com o idealismo e o sensualismo e suas diversas variantes. Esse autor, por meio de um minucioso estudo dos escritos de Marx e Engels, afirma que por três momentos os fundadores do marxismo detiveram-se às questões educacionais. Em todas as três circunstâncias o fizeram por ocasião da elaboração de programas políticos: a) em “Princípios do Comunismo”, de 1847 e no “Manifesto...”, de 1848; b) em 1866, no texto “Instruções aos delegados”, do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, elaborado concomitantemente às

1. Para Saviani, toda pedagogia pode ser considerada teoria da educação, mas nem toda teoria da educação é pedagogia. Para ele “o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade” (Saviani, 2007: 07).

passagens educacionais de “O Capital”; c) em 1875, para o Partido Operário Alemão, conhecido como “Crítica ao Programa de Gotha”.

Os textos de Marx e Engels sobre a educação e o ensino têm indiscutivelmente, entre si, um eixo articulador ou mesmo uma fonte comum de onde partem suas reflexões: a relação trabalho-educação ou trabalho-ensino. Cada um dos autores não apenas capta o tema predominante na pedagogia moderna<sup>2</sup>, como lhe dá uma perspectiva bastante distinta da tradicional burguesa. Ambos identificam que o sistema fabril lança as bases para a união entre ensino e trabalho, entretanto, tal unidade se encontra apenas em germe no sistema da fábrica capitalista e neste não pode se realizar ou se desenvolver, pois a sociedade, fundada na propriedade privada, pressupõe a divisão do trabalho em classes. Para Marx e Engels, a divisão do trabalho na fábrica capitalista mutila e deforma o trabalhador, sendo este transformado em um apêndice da máquina, “levando-o artificialmente a desenvolver uma habilidade parcial à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas” (Marx, 1999: 415). O trabalho do operário, em geral, exerce um efeito extremamente embrutecedor sobre o organismo e as faculdades mentais (Engels, 1975).

Apesar da aparência mesquinha que apresentam em seu conjunto, as disposições da lei fabril relativas à educação fizeram da instrução primária condição indispensável para o emprego de crianças. Seu sucesso demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar educação e ginástica com trabalho manual e consequentemente o trabalho manual com a educação e a ginástica. Os inspetores de fábrica logo descobriram, através dos depoimentos dos mestre-escolas, que as crianças empregadas nas fábricas, embora só tivessem meia frequência escolar, aprendiam tanto e muitas vezes mais do que os alunos regulares que tinham a frequência diária integral (Marx, 1999: 547).

Distintamente das sociedades anteriores, em cujo contexto a instrução formal era reservada às classes dirigentes e não às classes trabalhadoras, a fábrica capitalista exige, de maneira bastante

---

2. No capitalismo, distintamente das sociedades que o antecederam, o trabalho produtivo está “no centro da vida social, tanto no sentido econômico, como no sentido cultural-moral e teórico” (Castro, 1988: 02). Isto é, o trabalho não é visto como atividade de escravos ou não nobres, mas atividade que todo cidadão realiza, por ela tornando-se “digno”. Essa questão norteará, segundo Manacorda (2000), a pedagogia moderna, pois coloca a formação dos trabalhadores como uma questão essencial.

desigual, a necessidade de instrução, um dos vetores de expansão da escola para os trabalhadores. Entretanto, se a forma de produção industrial contém a potencialidade de ligar ensino e trabalho, o antagonismo de classes no capitalismo permite que ela se realize de forma muito parcial e limitada. As precauções da classe dominante configuravam, como apontou Adam Smith, a necessidade de instrução popular, “embora em doses prudentemente homeopáticas”. A forma de trabalho capitalista exige e produz um trabalhador parcial, fragmentado e as formas educacionais que lhe são condizentes são unilaterais e acríicas. Assim, para Marx, a conjugação entre ensino e trabalho que tem seu germe posto no capitalismo, se desenvolverá apenas com a conquista do poder político da classe trabalhadora.

Engels aponta que os operários da indústria capitalista estão impedidos de executar a gestão das empresas pois suas faculdades são desenvolvidas unilateralmente, não possuindo uma visão total do processo produtivo, por isso também podem facilmente ser desempregados. Já

a indústria praticada em comum, segundo um plano [...] feito de acordo com o conjunto da sociedade, implica em homens completos, cujas faculdades tenham se desenvolvido em todos os sentidos e que estejam em condições de desenvolver uma visão clara de todo o sistema produtivo. Para se educar os jovens poderão percorrer rapidamente todo o sistema produtivo, a fim de que possam passar sucessivamente pelos diversos ramos da produção segundo as diversas necessidades sociais e suas próprias inclinações. Para ele, a educação os libertará do caráter unilateral que imprime a cada indivíduo a atual divisão do trabalho. Dessa forma, a sociedade organizada, segundo o modo comunista, dará a seus membros oportunidades para desenvolverem tanto os seus sentimentos quanto as suas aptidões (Engels, 1982: s/p).

Marx, segundo Manacorda (2000), buscou demarcar claramente a diferença entre a concepção socialista da relação trabalho-educação que resultará na concepção de educação politécnica e tecnológica, e a concepção burguesa ou idealista. Isso porque, para Marx, a formação para diferentes ramos de trabalho é confortavelmente acolhida pelos burgueses, sem que isso em nada altere esta forma de divisão do trabalho, sendo, ao contrário, uma necessidade do modo capitalista, cuja constante revolução em sua base técnica altera permanentemente as funções dos trabalhadores. As transformações ininterruptas da divisão do trabalho lançam massas de trabalhadores de um ramo

a outro da produção (Marx, 1999: 552). Isso também é possibilitado em razão de a indústria tornar o trabalho mais simples e fácil de se aprender, possibilitando assim a migração da força de trabalho de um setor para outro, o que força a baixa de salários. Esse é o sentido da educação burguesa em formar os trabalhadores em um maior número possível de atividades industriais – tornar o trabalho igual para ser mais facilmente substituído e deslocado (Marx, *apud* Marx e Engels, 2004: 91), além do baixo custo da produção da força de trabalho<sup>3</sup>.

É distinta do que acabamos de ver a concepção socialista de união ensino-trabalho, a qual, como base da educação integral e indispensável à formação de um novo homem, dá unidade entre o saber e o fazer. O sentido da união entre trabalho e educação em Marx e Engels é o de transformação social, é de base e instrumento de formação do homem comunista, livre da exploração e da fragmentação capitalista e não de sua maior disposição e capacidade de produção de mais valor. Vemos assim que há uma colossal diferença entre formar para diferentes tipos de trabalho num contexto em que este se encontra determinado pela forma capitalista de produção - necessariamente parcial - explorado e constantemente intensificado, e a sociedade socialista em que o trabalho é manifestação do homem, de suas múltiplas potencialidades e de seu amplo desenvolvimento. Tais diferenças se ligam ao fim mesmo da educação e da sociedade, em que o trabalho e a educação se encontram entranhados na constituição desta mesma forma de vida social.

Além do mais, fica indicada aqui a descrença de Marx de que por meio da educação seja possível superar a divisão do trabalho ou das classes sociais ou mesmo promover a formação omnilateral. É a supressão da propriedade privada dos meios de produção, com o conseqüente fim das classes e da divisão destas em formas distintas de trabalho a base para a educação integral e o desenvolvimento omnilateral. É o que Manacorda ajuda a esclarecer, apontando que Hegel, ao considerar a alienação “apenas como alienação (= manifestação) do pensamento abstrato, reduz o movimento histórico total a uma abstração, tanto a alienação quanto a sua superação”. Ao contrário, em Marx, “trata-se de superar a alienação concreta, a separação entre o trabalho e a manifestação de si mesmo, produzi-

---

3. “O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível” (Marx *apud* Marx e Engels 2004: 91).

da historicamente pela divisão do trabalho” (Manacorda, 2007: 42).

A instituição estratégica do trabalho na escola se deve ao “inevitável condicionamento recíproco intermitente entre escola e sociedade”, de forma que, em Marx, o trabalho transcende toda caracterização didático-pedagógica para identificar-se com a própria essência do homem (idem: *ibidem*). Assim, não é o trabalho colocado de qualquer forma na escola que baliza o pensamento de Marx, mas a convicção de que

a participação real do trabalho como processo educativo para as transformações sociais será tanto mais eficaz quanto menos for um mero recurso didático; deve ser antes uma inserção real no processo produtivo social, vínculo entre estruturas educativas e estruturas produtivas (Manacorda, 2007: 67).

Desse quadro percebe-se que Marx e Engels não atribuíram à educação e à escola um papel prioritário no processo de transformação social. De suas formulações podemos entender que a escola é um espaço de luta e possibilidades de conquistas aos trabalhadores, mas não um espaço decisivo. Isso porque, para eles, considerando a péssima escola ofertada aos trabalhadores, esta não tem a função de formar a consciência revolucionária na classe trabalhadora. Sendo a escola estatal uma escola de classe, da classe dominante, não acreditam que a burguesia proporcionará uma mesma escola para classes sociais distintas. Desde a perspectiva burguesa atual, a escola para os trabalhadores precisa ser pobre, isto é, formar para o trabalho e a forma de vida no capitalismo, mas jamais um sólido patamar teórico, intelectual e crítico. A formação consistente – teórica e prática – é reservada para poucos, apenas para as mais elevadas funções intelectuais e técnicas de manutenção dessa forma de vida social. Entretanto, isso não quer dizer que Marx e Engels considerassem vã qualquer luta para fazer avançar o sistema público de educação e a qualidade da educação ofertada aos trabalhadores. Sobre isso manifestaram-se algumas vezes, sempre tendo como horizonte a sociedade socialista. A ausência de destaque da escola como um *locus* privilegiado de transformação social, por outro lado, também se deve à consideração de que o aprendizado da revolução e da consciência revolucionária surge das condições objetivas de vida e trabalho, da organização e luta dos trabalhadores, a qual deve inclusive perpassar pelo sistema educacional, mas não tem no sistema educativo for-

mal e ligado ao Estado burguês seu espaço fundamental e decisivo.

Mészáros (2005) auxilia imensamente o debate educacional em uma perspectiva crítica no seu livro *A Educação para além do Capital*. O autor, trabalhando com o conceito de internalização, qual seja, um complexo e permanente processo de introjeção ou inculcação dos valores, hábitos e forma de vida burguesa, indica que “a educação institucionalizada” não apenas serve ao propósito de “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva”, mas também para “gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (Mészáros, 2005: 35). Entretanto, para o autor, se o sistema formal de educação constitui uma parte importante do processo de internalização, é “apenas uma parte” (2005: 44). Decorre então também não ser viável pensar que pela educação seja possível fazer uma reforma geral na sociedade, ao que denomina de utopia. “A utopia é incompatível com a abrangência dialética da abordagem marxiana, que não atribui poder exclusivo a nenhum fator social particular, já que pressupõe a reciprocidade dialética de todos eles” (Mészáros, 2006: 270).

Esse enfoque nos permite entender as formulações de Marx e Engels para os quais não há um elemento único que possibilite a superação do capital. Há, entretanto, elementos essenciais como a supressão da propriedade privada e da divisão entre trabalho manual e intelectual, com o conseqüente fim das classes sociais. Mészáros (2005), ao apontar os vínculos dos processos educativos com os processos de reprodução social, conclui que o sistema educacional só pode sofrer mudanças profundas com uma transformação correspondente no interior de um quadro social em que tais práticas educacionais se inserem (2005: 25). É nesse sentido que entendemos a afirmação de Engels, destacada acima, segundo a qual a formação dos jovens deva percorrer todo o sistema produtivo. Para ele,

a associação universal de todos os membros da sociedade com vistas à exploração coletiva e ordenada das forças produtivas, à extensão da produção, a fim de que possa satisfazer as necessidades de todos, à abolição de uma situação na qual as necessidades de alguns só são satisfeitas às custas de outros, à eliminação completa das classes e dos antagonismos, ao desenvolvimento em todos os sentidos das faculdades humanas de todos os membros da sociedade (...), à combinação do campo e da cidade – tais seriam os efeitos da abolição da propriedade privada (Engels, 1982: s/p).



Já Marx no *O Capital* afirma que a “composição do pessoal de trabalho constituído de indivíduos de ambos os sexos e diversas idades, fonte de degradação e escravatura” em sua forma capitalista “em que o trabalhador existe para o processo de produção e não o processo de produção para o trabalhador, tem que transformar-se em fonte de desenvolvimento humano quando surgirem as condições adequadas” (Marx, 1999: 555). É nesse quadro que será possível “substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido, para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade” (Marx, 1999: 553).

É desse novo patamar de organização da vida social que a relação trabalho-ensino surge como “o conteúdo e o método para a formação do homem onilateral”. Tendo esse horizonte em consideração é que Marx propõe que a educação proletária englobe três aspectos, sendo que o trabalho de crianças e adolescentes poderia ser admitido se articulado com tais parâmetros educacionais. Nas *Instruções aos Delegados*, de 1866, Marx diz:

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 (Marx e Engels, 2004: 68).

Nesse mesmo texto Marx indica que “numa sociedade racional” toda criança deve trabalhar “não apenas com o cérebro, mas também com as mãos”<sup>4</sup>. Em nosso entendimento o conteúdo e a forma desse trabalho são dados pelo desenvolvimento das forças produtivas e das

4. Trabalho aqui evidentemente não se refere àquele submetido à lógica capitalista, mas a um sentido geral, de atividade humana. Entendemos aqui como válido o auxílio das crianças no trabalho doméstico e mesmo outras formas, compatíveis com a idade e devidamente acompanhadas.

relações sociais de cada momento histórico. A afirmação de Marx, supra, aponta quão distante está a perspectiva socialista de educação da perspectiva burguesa e, como indica Suchodolski (1976: 180), “significa que se devem mudar radicalmente muitas ideias tradicionais sobre o ensino, muitas concepções puramente escolásticas sobre o trabalho educativo e o desenvolvimento da criança”. Sem dúvida inverte os valores moralistas burgueses que, se de um lado transformam os filhos das classes médias e altas naquilo que Gramsci (1995) chamou de “mamíferos de luxo”, de outro, sujeita as crianças pobres, filhas de trabalhadores, camponeses, desempregados, favelados, a formas de trabalho e vida que nenhuma outra sociedade jamais viu.

O homem plenamente desenvolvido ou o homem onilateral está situado em Marx num quadro em que a totalidade das forças produtivas é dominada pela totalidade dos indivíduos livremente associados, ou seja, numa base econômica altamente desenvolvida, cujas relações sociais possibilitem a cada indivíduo apropriar-se do acúmulo histórico da humanidade. A unilateralidade do homem no capitalismo advém da divisão do trabalho e das classes sociais que permite o desenvolvimento em uma única direção. Ao trabalhar e produzir riquezas, o trabalhador se produz miserável. “Na revolução proletária, uma totalidade das forças produtivas, desenvolvida no modo histórico da divisão do trabalho e da propriedade privada, torna-se subsumida por cada indivíduo e a propriedade por todos” (Manacorda, 2007: 88).

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais (Manacorda, 2007: 90).

O autor tenta reconstruir o homem onilateral como uma possibilidade que emerge no contexto da pesquisa marxiana, isto é, como “tendência contraditoriamente posta e negada pela sociedade moderna: e já passível de se assumir como objetivo consciente”. Assim, “como resultado de um processo histórico de autocriação, o homem se apresenta como uma totalidade de disponibilidades. A apropriação individual de uma totalidade de forças produtivas significa a exteriorização das faculdades criativas e subjetivas do homem” (Manacorda, 2007: 92).

Retomando a proposta de Marx para a educação proletária contida nas Instruções aos Delegados, especialmente na terceira proposta, identifica-se que ela se compõe de duas dimensões, a nosso ver

inseparáveis: a transmissão dos elementos científicos gerais de todos os processos produtivos e a introdução no uso prático dos instrumentos elementares dos diversos ofícios. Essas dimensões da formação para o/no trabalho, Marx chama de educação tecnológica e educação politécnica, persistindo, entretanto, segundo Manacorda (2007), alguma imprecisão na denominação usada pelo próprio Marx entre uns e outros de seus escritos, resultando na utilização de um termo ou outro pelos pedagogos marxistas, polêmica que chega aos nossos dias. Isso, porém, não é nosso foco; mais interessante pode ser compreender o que mesmo Marx tem em vista em tais formulações e sua implicação atual.

Com base em Manacorda (2007), entende-se que a educação tecnológica diz respeito à relação teoria e prática, à apropriação dos “elementos científicos” que é base dos modernos processos produtivos e combate diretamente a divisão entre o trabalho manual e intelectual. A concepção contida nessa formulação é muito vigorosa se entendermos a centralidade que a divisão do trabalho – manual e intelectual – assume no capitalismo. Na Ideologia Alemã, Marx e Engels assim analisam a questão: “Divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas – na primeira se enuncia, em relação à atividade, aquilo que na segunda é enunciado em relação ao produto desta atividade” (1989: 28). A educação tecnológica pressupõe, portanto, o ataque à divisão do trabalho que corresponde às distintas e principais classes sociais do capitalismo, pressupõe e visa, portanto, à destruição dessas classes e à formação omnilateral do homem.

A educação politécnica, por sua vez, tem em vista a formação para os diferentes tipos de trabalho, opondo-se à fragmentação e à parcialização extrema das atividades vigentes na fábrica capitalista. Opõem-se, portanto à mutilação do trabalhador e sua coisificação no processo produtivo, levando-se em conta que a ação do homem deixe de lhe ser estranha.

A partir do instante em que o trabalho começa a ser dividido, cada um tem uma esfera exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual não pode fugir; ele é caçador, pescador, pastor ou crítico, e deverá permanecer assim se não quiser perder seus meios de sobrevivência; ao passo que na sociedade comunista, em que cada um não tem uma atividade exclusiva, mas pode se aperfeiçoar no ramo que lhe agrada, a sociedade regulamenta a produção geral, o que cria para mim a possibilidade de hoje fazer uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar na parte da tarde, cuidar do gado ao anoitecer, fazer crítica após as refeições (MARX E ENGELS, 1989: 29).

Vejamos rapidamente ainda quanto às outras duas dimensões da formação de que chama a atenção Marx no trecho citado acima – a educação física e a formação intelectual. A educação física vê sua importância crescer nos tempos atuais no que diz respeito especialmente à compensação das formas de trabalho repetitivas e a vida sedentária. Nesse aspecto, visa a sanar os efeitos destrutivos do trabalho sobre o corpo do trabalhador, já descritas por Marx, e as novas formas desses efeitos, decorrentes da acentuação da divisão e intensificação do trabalho. Mas a educação física também se configura como importante no que se refere à expressão física, em face da padronização dos corpos, posturas e comportamentos que se impõem aos que buscam a inserção no mercado de trabalho. Sem falarmos aqui da potencialidade expressiva do corpo, das diversas variantes da cultura corporal e da superação humana que essa dimensão pode alcançar em outra forma de da vida social.

No que diz respeito à formação intelectual, como bem aponta Manacorda, identificamos que ela não se reduz à formação para o trabalho, nem sequer à formação teórica em vista dos processos produtivos. Aqui nos parece que Marx aponta uma dimensão da formação não apenas utilitária, mas da vasta cultura humana, das artes, letras, filosofia, enfim, daquilo que de alguma forma constitui o essencialmente humano e o coloca para além da esfera das necessidades imediatas.

Suchodolski (2002) não apenas capta a importância dessa dimensão formativa, como chama a atenção para um importante aspecto que não aparece explícito ao nos referirmos à formação intelectual – o que ele chama de educação social, a nosso ver urgente no mundo de hoje. Esse autor aponta que, no campo da instrução, deve-se fazer muitas inovações adequadas às novas condições da vida social e econômica, abandonando princípios tradicionais. Para ele, insiste-se na formação politécnica, mas pouca atenção se dá à formação social, tão importante quanto e que se encontra negligenciada. A importância fundamental de tal formação social, podemos dizer, está em proporção à complexidade e dos dilemas da vida em sociedade como também porque “na sociedade do futuro cada profissão será revestida de caráter social e cada cidadão tornar-se-á membro responsável pela democracia”. A formação social “deve ser considerada em toda sua vastidão e ir do conhecimento dos grandes processos sociais do mundo moderno à capacidade de compreender o meio concreto em que se age e se vive” (Suchodolski, 2002: 103). Prossegue o autor afirmando que a escola também deve ser insistente na forma-

ção de outros tipos de pensamento, alheios ao técnico e ao social, como da moderna filosofia e lógica, em especial as noções de valor.

A ciência social deve tornar-se um instrumento da educação moral assim concebida, pois permite compreender e justificar os deveres dos homens e auxiliá-los a resolver os seus problemas de consciência frente a situações difíceis. É necessário cultivar os sentimentos que permitem ao homem compreender o próximo e ensinar-lhe a prestar atenção a este para o ajudar a organizar sua vida interior. Nestas duas linhas de ação impõe-se iniciar o nosso trabalho do ponto zero; não possuímos sequer o esquema preliminar de uma moral laica e social para uso das escolas e da juventude, continuamos a descuidar o papel da importância da educação dos sentimentos na educação moral [...]. No período que acaba de findar cometemos o grande erro de atribuir pouca importância à vida cotidiana do homem, para realçar a sua participação espetacular nos grandes momentos nacionais [...] A educação moral, justamente, diz respeito à nossa vida cotidiana em situações concretas. A educação moral é o problema do homem no pleno sentido da palavra, do homem que vive e sente (Suchodolski, 2002: 104).

As questões levantadas por Suchodolski indicam que tal perspectiva educativa não se realiza tão somente na escola, mas que o conjunto das relações e atividades humanas se somam nessa direção. Coerente com a perspectiva marxista, é preciso considerar o homem e sua atividade como um todo. Nesse sentido, acerca das muitas indicações de Marx e Engels que dizem respeito à educação e ao ensino, pensamos que elas são balizas, diretrizes de nossa ação pedagógica. Sua plena realização não pode se dar na atual forma de vida social, de outro lado, nos encontramos nela aqui e agora, nela atuamos e nos posicionamos. Ainda que os princípios educacionais marxistas não possam se realizar de forma plena neste momento, é com base neles que buscamos orientar nossa ação no presente, tendo em vista a historicidade e a transitoriedade da forma capitalista. O que, aliás, já fora assinalado pelo próprio Marx: “por um lado, é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir da situação atual” (Marx, 1869, *apud* MARX E ENGELS, 2004: 107).

A situação atual para nós consiste, em síntese, na necessidade da humanidade de superar a forma de vida capitalista, cuja lógica, como aponta Mészáros (2002 e 2005), é incorrigível. Supe-

ração, no sentido efetivo do termo, que só pode se dar pela construção de um patamar mais elevado da vida social, sustentado em relações de produção no interior das quais os produtores “livremente associados” tenham controle da forma de produzir e da forma de distribuir a riqueza. Sob essa orientação é que se funda o desenvolvimento omnilateral dos homens. Esse desafio sabemos não ser simples, mas transparece como a questão mais atual para a qual os homens deverão dar alguma resposta. A educação revolucionária, como apontou Marx e Suchodolski captou, é aquela que atua para que os homens coletivamente superem as limitações que encontram, cujo ensino vai aliado à prática revolucionária capaz de criar o futuro.

## A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL SOVIÉTICA

Corroboramos a ideia de que não é possível compreender a educação e a escola fora do contexto que as demanda (Figueira, 1985). A educação é um processo complexo e não homogêneo resultante das estruturas e práticas sociais também contraditórias, cujo objetivo é formar o homem para determinada forma de vida social. Como afirmou Mészáros, “nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação”. (2006: 263). Dessa maneira, as formas e os objetivos educacionais de qualquer sociedade se encontram sempre em relação íntima com seu modo de vida e, portanto, com suas relações de produção e de trabalho. Buscar aí a base do processo educativo é tomar a filosofia marxista para pensar a educação. Este foi o esforço realizado pelos pioneiros da educação soviética, os quais pensaram uma educação e uma pedagogia tendo por base o legado do marxismo, questão explicitada por Pistrak (2000 e 2015), Krupskaja (2017) e Shulgin (2013), dentre outros.

A experiência do socialismo russo exercitou novas experiências educacionais, dentro e fora da escola. Quanto à educação institucional, o que fazer era incerto, o certo é que a “velha escola” não servia. Fazia-se necessário reconstruí-la. A diretriz que orientou a reconstrução da escola no período revolucionário<sup>5</sup> foi a aproximação entre escola e vida, rompendo com o ensino mecânico, verbalista e

5. O período reconhecido como o de construção de uma nova escola/pedagogia na Rússia, compreende os anos entre 1917 e 1931. Este período é assinalado por Freitas (2009), baseando-se em uma periodização realizada pelo próprio Pistrak. O ano de 1931 demarca o fim da experiência edificada pelos pioneiros com um decreto de Stálin instituindo o retorno à forma escolar clássica.

escolástico, tendo em vista formar os “construtores do futuro”. As categorias ou conceitos principais da experiência russa são: atualidade, auto-organização, trabalho e complexos. Passamos a apresentá-las brevemente, considerando que sua exposição separadamente é limitada uma vez que na realidade elas se articulam e se imbricam.

Os **complexos**, formulação da didática socialista, visam operacionalizar a escola do trabalho. Na experiência russa, eles são entendidos como “a complexidade concreta dos fenômenos, tomados da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou idéia central” (Narkompros<sup>6</sup>, 1924, *apud* Freitas, 2009: 36). A definição do complexo de estudo não ocorre apenas pela aproximação à realidade do educando, mas pela centralidade social que a questão comporta. Na perspectiva materialista histórica dialética a realidade é complexa, constituindo-se como totalidade. Local e geral se encontram em relações recíprocas e interdependentes. Para Freitas (2009: 36), “a complexidade concreta dos fenômenos remete à vida, e esta à questão do trabalho”. Os complexos são então uma tentativa de superação da escola verbalista clássica, buscando a unidade entre teoria e prática. Nesse sentido, o complexo não é apenas um “tema”, mas a articulação entre a atualidade, a auto-organização e o trabalho. A articulação profunda dessas dimensões no método da escola está evidenciada na seguinte passagem de Pistrak:

O objetivo que os alunos devem atingir é não somente estudar a realidade atual, mas também se deixar impregnar por ela. A consequência é que os antigos métodos de ensino não podem mais servir, é preciso estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmicas recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo que existe, mas uma demonstração desse tipo só é possível na medida em que o ensino se concentre em torno de fenômenos constituídos em objetos de estudo: assim, a questão do ensino unificado, da concentração do ensino por complexos, torna-se, uma questão candente; a questão do método que agora se coloca não é simplesmente a questão de uma assimilação melhor e mais completa destes ou daqueles estudos; trata-se de uma questão que se relaciona com a essência do problema pedagógico, com o conhecimento dos fenômenos atuais em suas relações e dinâmicas recíprocas, isto é, com a concepção marxista da pedagogia (2000: 35).

6. NarKomPros, sigla russa para Comissariado Nacional da Educação, criado em 1917 em substituição ao antigo Ministério da educação do período czarista (Freitas, 2009).

Para isso se pretende aproximar a escola da vida. Enfatiza-se que a escola é lugar de vida e não de preparação para ela, para o futuro. Pensamos nós que a escola deve sim preparar para o futuro, mas que em parte ela pode fazer isso apoiado nas situações concretas vividas pelos estudantes. Para os russos, a escola então precisa ser mudada, construir uma nova forma que favoreça a vida, o estudante como sujeito ativo, o conhecimento vivo do real e a capacidade de ação sobre ele, sem perder de vista a socialização do conhecimento e da cultura. Na proposição dos complexos a aprendizagem que se desenvolve a partir de situações reais requer ligação entre as disciplinas ou conteúdos com a vida de um modo não artificial, mas pelo estudo e resolução das situações concretas, o que coloca o trabalho e a auto-organização como elementos fundamentais.

Os autores soviéticos tinham em mente que a complexidade e as contradições estão na vida, mas na escola capitalista são ocultadas, impedindo o conhecimento amplo e profundo do real. Na experiência socialista, ao contrário, para formar os “construtores do futuro”, tais questões devem ser inerentes ao processo de aprendizado, daí porque a escola deve buscar uma íntima articulação com as situações reais. Para tanto, a escola não pode ser sinônimo de sala de aula, onde se ensina apenas através da verbalização, mas deve se organizar acolhendo na dinâmica escolar o trabalho produtivo ou socialmente necessário e a organização coletiva. São necessárias as saídas de campo, as viagens de estudos, os laboratórios, os grupos de estudo, o estudo individual, entre outros, incluindo as aulas (denominadas gabinetes de estudo) que favoreçam a apreensão e a intervenção na realidade de modo cada vez mais claro, profundo e articulado.

Nas formulações dos autores russos visitados nesta pesquisa, há valorização da ciência, do patrimônio intelectual, cultural e artístico, ainda que cientes de sua produção interessada e apropriada por poucos. Porém, eles anseiam é a socialização deste patrimônio não de um modo escolástico, mecânico e fragmentado que leva ao desinteresse e baixa aprendizagem do estudante<sup>7</sup>, questões ainda tão presentes na escola. Buscam formular uma proposição pedagógica onde a tão propalada relação teoria e prática se realize também na

---

7. Sem dúvida no contexto da sociedade capitalista o desinteresse e pouca aprendizagem precisam ser relacionados também a questões extraescolares, como as condições de vida dos filhos da classe trabalhadora.



escola, cuja atividade do estudante assinala sua atividade social.

O sistema de complexos é, portanto, uma forma de organização do trabalho escolar que articula as experiências educativas dos estudantes, o trabalho, a **auto-organização** e o conhecimento elaborado em vista da compreensão da complexidade do real, da interligação dos fenômenos por meio do estudo sistemático e da inserção efetiva dos estudantes no meio. Neste sentido o complexo é um “edifício sistemático”, construído a partir do acúmulo de observações e estudos, a partir do qual “procede-se uma síntese”, compondo um quadro completo de determinado aspecto (Narkompros, 1935: 107).

Para se ligar à vida destacam-se as formulações das categorias trabalho, a auto-organização e atualidade. A auto-organização busca exercitar a disciplina e organização para as atividades individuais e coletivas, passando pelo seu exercício intencional na escola, consistindo em um aspecto essencial da educação pretendida pelos revolucionários. A noção de autogestão liga-se estreitamente a uma perspectiva de socialismo, experimentado nos *soviets*, cujos rumos da sociedade socialista encontravam-se nas mãos do povo, dos trabalhadores e não apenas dos dirigentes partidários. A questão posta era: como a escola poderia formar seus jovens estudantes para que fossem os construtores do amanhã? As crianças e jovens deveriam experimentar na própria escola formas de organização e participação que desenvolvessem a capacidade de coordenar e ser coordenado ou comandar e ser comandado, de crítica e autocrítica, de iniciativa, de inserção na organização coletiva.

Cientes de que a escola burguesa está estruturada para formar a massa estudantil de modo passivo e acrítico, perpetuando desta forma a posição comandada e submissa da classe trabalhadora, torna-se essencial tirar o papel de polícia e controle das mãos de diretores e professores que atuam nas escolas como representantes do Estado e criar mecanismos de participação, democracia, autogestão. Estas não se desenvolvem porém de forma verbalista ou abstratamente, mas de modo concreto em face da vida da escola, de sua dinâmica e necessidades, do trabalho para sobrevivência da escola ou da população, do coletivo que compõe a escola. Inspira-se e realiza-se de forma articulada às organizações em defesa

da revolução, como o Komosomol<sup>8</sup>, as femininas, as cooperativas.

A vida da comuna, portanto, está nas mãos dos estudantes. As tarefas são concretas e inadiáveis. O trabalho é real e não “de brincadeira”. As consequências do trabalho e do não trabalho são igualmente concretas e afetam o dia a dia de todos. As comissões, a assembleia, enfim, os órgãos coletivos são palco de vivência e grandes mediadores. A escola inteira ensina (Freitas, 2009: 31).

As atividades promovidas pela escola pretendem manter viva a conexão com a realidade ou **atualidade**. Por esta perspectiva pretende-se situar o estudante na realidade atual, a qual se expressa em âmbito local e global. O ensino de modo estanque e morto não faz mais sentido. O estudante é parte da atualidade e a nova escola deve partir disto, levando o estudante a se situar de modo cada vez mais profundo na totalidade e complexidade social. Tendo por base o materialismo histórico dialético, compreende-se que:

é preciso estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmica recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na atualidade são simplesmente partes de um processo inerente de desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo o que existe (Pistrak, 2000: 34).

Assim como em relação à autogestão, a atualidade exige a articulação da escola com o meio ou com o conjunto de agências educativas existentes no entorno da escola, as quais possuem potencialidade formativa nas quais a escola poderá se apoiar. Não é apenas a escola que educa, então a escola deve se aliar aos espaços e atividades educativas que lhe cercam. Para Shulgin, o exercício da atualidade na escola necessidade de um professor-construtor.

Ele não deve transmitir às nossas crianças apenas a história antiga, as leis de Deus, a alfabetização elementar, mas introduzi-las na atualidade, ensinar a compreender e assimilá-la, ensinar a examinar e participar dela, mas para isso ele mesmo deve saber o que é atualidade, deve conhecer os ideais da classe trabalhadora, conhecer as formas de lutar por eles. Ele deve conhecer, portanto, as últimas conquistas da ciência e da técnica, deve ser uma pessoa formada cientificamente (Shulgin, 1924, apud Freitas, 2009: 25).

8. Liga da Juventude Comunista.

Pistrak também oferece um interessante ponto de vista para pensar a atualidade:

realidade atual é tudo o que, na vida social da nossa época, está destinado a viver e a se desenvolver, tudo o que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve à organização da vida nova. A realidade atual é também a fortaleza capitalista assediada pela revolução mundial. Em resumo, a realidade atual é o imperialismo em sua última fase e o poder soviético considerado enquanto ruptura da frente imperialista, enquanto brecha na fortaleza do capitalismo mundial (Pistrak, 2000: 32).

Conforme Freitas (2009) há uma interessante pista deixada por Pistrak para a compreensão da categoria atualidade, qual seja, a contradição, portanto, a ideia de movimento, da dialética passado, presente e futuro e das forças em luta na constituição da realidade.

O **trabalho** é categoria fundamental da experiência educacional soviética. Em sentido ontológico o trabalho é base da vida e da educação, e adentra a escola não como atividade pontual ou ilustrativa, mas como trabalho real, socialmente útil, o qual comporta em si contradições, organização coletiva e é base do conhecimento.

O conceito de Trabalho Socialmente Necessário – TSN –, ou trabalho socialmente útil, ganha destaque no livro *Rumo ao Politecnismo* de Viktor Nikolaevich Shulgin. Para Shulgin, o trabalho é a melhor forma de introduzir as crianças na vida laboral, ligar-se com a classe-construtora e não apenas entende-la, mas viver sua ideologia, aprender a lutar e a construir. Está claro, portanto, o objetivo de criar pertencimento de classe nos estudantes e formá-los para que se insiram ativamente na construção da sociedade socialista. A inserção do trabalho na escola visa romper com a divisão entre trabalho manual e intelectual. A escola é lugar de estudo e trabalho, de fazer e pensar sobre o fazer. A separação entre a formação para o trabalho manual ou intelectual corresponde à divisão de classes, o que precisa ser atacado. O estudante precisa experimentar os dois aspectos do processo educativo e produtivo. A união teoria e prática, o aprendizado articulado de ambos é um dos grandes objetivos da pedagogia russa deste período e uma questão que permanece atual e desafiadora aos estudos e ao trabalho educacional.

O trabalho socialmente necessário, segundo Shulgin, “é aquele tipo de trabalho que produz algum resultado que é plenamente

real, inteiramente concreto, por um lado; por outro, é o tipo de trabalho que tem valor pedagógico” (2013: 89). Em outras passagens, Shulgin indica que o TSN é aquele trabalho orientado para a melhoria da economia e da vida, para elevar o nível cultural do meio, trabalho que dá determinados resultados positivos ou mesmo resultados produtivos; em segundo lugar, é o trabalho pedagogicamente valioso; em terceiro lugar e decorrente do segundo, é o trabalho que esteja em conformidade com as forças dos adolescentes. Para o autor o trabalho socialmente necessário deve ir além do imediato da vida infantil ou do contexto local, é importante familiarizar as crianças com as diversas formas de produção, até as mais elevadas tecnologicamente. Mas, o trabalho socialmente necessário não educa apenas para as necessidades da produção, ele educa também para a vida em coletivo, para o sentido social e não apenas individual.

A Pedagogia Socialista Soviética, apesar de sua breve duração, constitui-se numa fonte de grande importância para pensar a educação do futuro. Os problemas educativos no capitalismo se aprofundam, evidenciando que a crise é desta forma social e não apenas da educação nela existente. A Pedagogia Socialista, como parte da teoria marxista, é capaz de alcançar as raízes destes problemas e propor soluções radicalmente novas para a relação entre o conhecimento e a realidade, entre o professor e o aluno, entre o adulto e a criança, entre a escola e o mundo fora dela. A experiência educacional soviética busca, no plano pedagógico, dar consequência às ideias de Marx e Engels, deixando para nós um rico legado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento de Marx e Engels completa cerca de 150 anos, mas é de enorme atualidade devido ao seu poder explicativo. Suas elaborações na área educacional, apesar de esparsas, prestam grande contribuição para entender o fenômeno educacional e escolar ao evidenciar a origem material da formação unilateral e da alienação. As condições objetivas de vida dos trabalhadores os mutilam e deformam, a formação escolar não consegue por si só e tampouco se propõe a emancipar o homem. No debate com os militantes de seu tempo, Marx e Engels se posicionam por uma educação multidimensional, que articule o trabalho e o estudo, a formação corporal e espiritual, a sólida formação teórica com a educação emocional e artística. Mas não alimentam ilusões de

que a omnilateralidade é possível na lógica social burguesa. Uma nova educação é causa e consequência de uma nova sociedade.

A experiência educacional soviética é a primeira a desenvolver um conteúdo educacional de novo tipo em um contexto de profundo revolucionamento social, inspirada nas ideias de Marx e Engels. Os pioneiros da educação russa buscaram articular a formação intra escolar com o processo educativo que ocorre fora dela, em particular as organizações de trabalhadores e jovens. A escola não apenas deveria se ligar com a vida fora dela, mas formar a partir da mudança das relações que são exercitadas em seu interior. Deste modo, a escola é lugar de trabalho e de auto-organização de cuja base se ergue o estudo, a teoria e a ciência. Trabalho e auto-organização não se aprendem apenas na escola, mas por que a escola estaria a margem de ferramentas educativas tão poderosas? Articular teoria e prática é possível quando o trabalho não se divide em classes, mas, como essa articulação se traduziria na escola? Para desafios tão grandes, mudanças pontuais na escola são insuficientes. Apoiados no marxismo os russos promoveram uma profunda reorganização do conteúdo e da forma escolar que continua a inspirar aqueles que se propõe a construir a superação do capitalismo. É o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST, no Brasil, que desenvolve um experimento educativo nas Escolas Itinerantes<sup>9</sup>, tendo por base a experiência soviética e as ideias de Marx e Engels, questões que exploramos em outros trabalhos.

As ideias de Marx e Engels e a experiência educacional russa contribuem imensamente para compreender os enormes limites e contradições da educação e da escola na atualidade e nos inspiram na luta pela superação da forma social capitalista e da educação unilateral que lhe é inerente.

---

9. As Escolas Itinerantes são escolas de acampamentos de Sem Terras, portanto localizadas em situação de conflito e mobilidade. As Itinerantes possuem uma dinâmica própria de funcionamento, acompanhando a mobilidade das famílias. Para saber mais ver Dalmagro (2016) e Camini e Bahniuk (2012).

## REFERÊNCIAS

- BAHNIUK, C. & CAMINI, I. (2012). Escola Itinerante. In: *Dicionário da Educação do Campo*. CALDART, R. S. et al (org). Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular.
- DALMAGRO, S. L. (2016). Forma Escolar e Complexos de Estudo: considerações a partir das Escolas Itinerantes do MST. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 8, n. 2. Salvador.
- DANGEVILLE, R. (org.). (1978). Crítica da Educação e do Ensino. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Crítica da Educação e do Ensino*. Lisboa/Portugal: Moraes Editores.
- ENGELS, F. (1975). *A situação da Classe Trabalhadora em Inglaterra*. Porto: Afrontamento. Disponível em: <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/02/Trabalhadores-Friedrich-Engels-A-situa%C3%A7%C3%A3o-da-Classe-Oper%C3%A1ria-em-Inglaterra.pdf>. [Data: 21 Dezembro, 2017].
- ENGELS, F. (1982). Princípios Básicos do Comunismo. *Obras Escolhidas*. Lisboa, Moscovo: Avante, Progresso. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1847/11/principios.htm>. [Data: 21 Dezembro, 2017].
- FIGUEIRA, P. A. (1985). A educação de um ponto de vista histórico. *INTERMEIO – Revista do Mestrado em Educação – UFMS*. Campo Grande, v. 1, n. 1.
- FREITAS, L. C. de. (2005). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus.
- FREITAS, L. C. de. (2009). A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAC, Moisey M. (org.) *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular.
- GRAMSCI, A. (1995). *Os intelectuais e a organização da cultura*, 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- KRUPSKAYA, N. K. (2017). *A construção da Pedagogia Socialista: escritos*. São Paulo: Expressão Popular.
- MANACORDA, M. A. (2000). *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- MANACORDA, M. A. (2007). *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Editora Alínea.
- MARX, K. e ENGELS, F. (1989). *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes.
- MARX, K. e ENGELS, F. (2004). *Textos sobre Educação e Ensino*. São Paulo: Centauro.
- MARX, K. (1996). Para a Crítica da Economia Política. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural.
- MARX, K. (1999). *O Capital: Crítica da economia política*. 17ª ed. Livro 1, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MÉSZÁROS, I. (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- MÉSZÁROS, I. (2006). *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- NARKOMPROS. (1935). *A educação na República dos Soviets: programas oficiais*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- PISTRAC, M. M. (2000). *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular.
- PISTRAC, M. M. (org.) (2009). *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- PISTRAC, M. M. (2015). *Ensaio sobre a Escola Politécnica*. São Paulo: Expressão Popular.
- SAVIANI, D. (2011). *Marxismo e pedagogia*. *Revista Histedbr Online*. Número Especial, 16-27.

- SHULGIN, V. N. (2013). *Rumo ao Politecnismo*. São Paulo: Expressão Popular.
- SUCHODOLSKI, B. (1976). *Teoria marxista da educação*. vol. 3. Lisboa: Editorial Estampa.