

A educação em Hegel e em Marx: formação, escola e reconhecimento

Plínio Marcos Tsai

1. A Educação como Diálogo com a Tradição

Ao estudarmos a história da Filosofia da Educação, se usarmos como fundamento a estrutura analítica da hermenêutica contemporânea de Gadamer (1999), ela nos ensina que a compreensão do passado ocorre por meio da fusão de horizontes. O horizonte do intérprete (nossas perguntas atuais) encontra-se com o horizonte do texto (as respostas do passado). Nesse processo, a tradição atua como uma condição para o conhecimento. Vamos aplicar esse percurso interpretativo em primeiro para Hegel e, em segundo, para Marx.

Aplicar essa perspectiva hermenêutica filosófica à educação em Hegel significa compreender que suas ideias sobre formação constituem um diálogo vivo com o nosso presente. Sendo assim, temos como objetivo demonstrar como a educação, para Hegel, é o próprio movimento de abertura do sujeito à tradição e à cultura. Buscamos também compreender como suas categorias operam na prática educativa, de modo a obter uma leitura que vá além da leitura cronológica da história da filosofia.

2. Conceito e Liberdade: A Virada Relacional do Reconhecimento

Para compreendermos a educação em Hegel, é fundamental entendermos sua noção de conceito. Na lógica tradicional, o conceito opera como uma definição abstrata e fixa; para Hegel, o conceito constitui movimento e liberdade (Drummond, 2004). O conceito é a própria realidade se autodeterminando na história. Mas como entender isso na prática? Vejamos.

Imagine uma aula de Didática ou de Alfabetização na graduação. O professor pergunta aos alunos: “o que é leitura?”. No senso comum, o pesquisador pode responder com uma definição de dicionário: “leitura é a ação de decodificar letras e palavras, transformando sinais gráficos em sons”. Nessa visão comum e tradicional, o conceito é como uma caixa fechada. O aluno que aprende a ler e apenas memoriza regras gramaticais e sílabas. Ele domina a definição abstrata, mas o conceito permanece estático e isolado da vida. Ele sabe o que é, mas não vive o que é. Para Hegel (cf. Drummond, 2004), o conceito não é uma caixa fechada. O conceito é um processo vivo. Ele se movimenta na história e na experiência de quem aprende.

O professor então propõe uma atividade: ler um texto complexo sobre a realidade de uma escola periférica. O aluno começa a ler as palavras (o momento abstrato), mas ele se depara com uma realidade que o incomoda (a contradição). Ele precisa reler, fazer anotações, discutir com os colegas e relacionar aquelas palavras com o seu próprio estágio ou nível de entendimento (a mediação). Após esse esforço, o estudante percebe que ler significa: compreender o mundo, interpretar as relações de poder na escola e se posicionar. Assim, aquele conceito inicial de decodificar letras pela leitura do dicionário se transformou.

O conceito é movimento: a leitura deixou de ser como ver uma foto e passou a ser um filme em andamento (como no efeito Kern Burns). O aluno passou pelo trabalho do negativo da foto (o esforço, a dúvida, a releitura) para chegar a uma compreensão mais plena de significados. O conceito se moveu da mente (abstrata) das regras gramaticais e sílabas para os signos e significados da realidade experiencial prática (concreta).

O conceito é liberdade: quando o aluno domina esse processo, ele se torna livre. Ele não depende mais de um professor para dizer o que o texto significa. Ele se autodetermina como um leitor crítico, capaz de criar suas próprias conexões. O conceito é a realidade se autodeterminando na história, uma vez que o ato de ler não é algo que o aluno recebe passivamente do professor. O aluno se apropria do conceito, coloca sua própria história nele e, ao fazer isso, transforma a si mesmo e a sua prática pedagógica. Em Hegel, a educação não ensina conceitos prontos como quem entrega um objeto. A educação é o processo de fazer o aluno caminhar com o conceito, errar, corrigir a rota, e, ao final do percurso, olhar para o conceito e perceber que ele agora tem vida, movimento e significado próprio.

Nesse ponto, a hermenêutica nos ajuda a compreender a famosa crítica de Hegel a Immanuel Kant. Kant fundou a moral na autonomia: o sujeito dá a lei a si mesmo. Sob a nossa perspectiva da hermenêutica filosófica, essa autonomia kantiana apresenta um limite, pois pressupõe um sujeito isolado que legisla distante de sua tradição e de sua comunidade (cf. Lima, 2024). O iluminismo kantiano nutria, de certo modo, um preconceito contra a autoridade e a tradição, buscando uma razão pura e desvinculada (como vimos na aula anterior, sobre a razão transcendental ou absoluta).

Hegel, no entanto, rompe com esse individualismo ao introduzir a categoria do reconhecimento. O que significa reconhecimento? A liberdade e a autonomia configuram-se como o resultado de uma relação intersubjetiva. Eu me torno livre e consciente de mim mesmo quando sou reconhecido por outro sujeito e, dialeticamente, o reconheço. A autoconsciência é, portanto, uma conquista social, um encontro de horizontes (cf. Lima, 2024).

Transpondo para a educação, isso significa que o aluno se forma por meio da mediação do outro, incluindo professores e a cultura. A liberdade do educando efetiva-se na rede das relações sociais e no contato com a tradição.

3. A Formação: A Escola como Espaço de Alteridade e a Exteriorização Necessária

O conceito central da pedagogia hegeliana é a formação. Para Hegel, o homem se constrói por meio de sua própria atividade histórica. Essa formação exige um movimento de saída de si em direção ao mundo. Aqui, entra um conceito crucial: a alienação. Na filosofia hegeliana, a alienação assume o sentido de exteriorização, ou seja, o sujeito precisa sair de sua imediatidade natural para se encontrar no mundo da cultura. A formação é o processo pelo qual o indivíduo se desprende da imediatidade familiar para alcançar a universalidade do espírito (cf. Ramos, 2003). Como o que foi dito é um pouco denso, vamos recorrer a uma narrativa prática dividida em três partes para ilustrar o que estamos tentando comunicar.

1. A Imediatidade Familiar (o “em-si”)

Imagine o aluno de Pedagogia em sala de aula na universidade. Ele está no seu ambiente seguro, lendo os textos, ouvindo o professor e debatendo com os colegas. Ele possui opiniões pessoais sobre a educação baseadas na sua própria vivência de quando era criança na escola. Nesse momento, ele está na sua imediatidade. Ele se sente confortável e suas ideias ainda estão voltadas apenas para si mesmo e para o seu mundo familiar e acadêmico.

2. A Alienação (o “saída de si”)

Chega o dia de ir para a escola para o campo de estágio. O aluno entra na sala de aula da educação básica. A realidade é caótica: os alunos não prestam atenção, a infraestrutura é precária, a professora da sala está exausta. O aluno pesquisador se sente perdido. Ele percebe que as suas opiniões pessoais não dão conta daquele mundo. É nesse momento de “não dar conta”, é aqui que ocorre a alienação (exteriorização). Por quê? Porque ele é forçado a sair de si mesmo. Ele precisa enfrentar regras que não são as suas, lidar com uma cultura escolar que lhe é estranha e encarar a dura realidade da profissão. Esse choque de realidade é desconfortável, mas é absolutamente necessário. Ele não pode se formar como pesquisador ficando apenas na segurança da universidade, ele precisa ir para o mundo e enfrentar o ponto de virada marcado sempre pelo desconforto, pelo “não dar conta”.

3. A Formação (a “universalidade do espírito”)

Depois de algumas semanas de estágio, o pesquisador começa a se adaptar. Ele usa as teorias que aprendeu na universidade para entender o caos da escola. Ele aprende a lidar com a burocracia, a planejar aulas que funcionem naquela realidade específica e a se comunicar com alunos que têm histórias de vida completamente diferentes das dele.

Ele retorna para a universidade para escrever o seu relatório de estágio. O pesquisador agora não é mais o mesmo. Ele deixou de lado as suas opiniões (até mesmo vistas por ele mesmo como ingênuas) e adquiriu uma compreensão profissional e ética do que é ser pesquisador. Ele alcançou a universalidade. Ele se encontrou no mundo da cultura escolar e se formou, de fato, como pesquisador educador.

O que precisamos perceber é que a formação em Hegel é um processo de saída e retorno. Se o aluno nunca sáísse da universidade para ir à escola, ele nunca se tornaria um pesquisador educador (ele ficaria apenas um estudante com opiniões abstratas). Ele precisa se alienar, ou seja, se separar do ambiente seguro da universidade e das aulas para se lançar no mundo da escola pela pesquisa de campo, se perder um pouco ali, para depois voltar a si mesmo, mas de uma maneira transformada pelas dificuldades e problemas que ele foi enfrentando e resolvendo. É isso que Hegel chama de formação, um processo de nos construirmos através do contato com o mundo.

A escola constitui o espaço de alteridade nesse processo. Ela se situa entre a família, que representa o sentimento e o amor imediato (o lugar da segurança), e o Estado, que representa a vida ética universal (o mundo para além da segurança, no entanto, um mundo estruturado pelas regras institucionais). Hegel via a pedagogia como a arte de fazer dos homens seres éticos (cf. Benjamin, 2000). A escola representa o encontro com um horizonte novo: é o espaço onde ao aluno aprende as regras de convivência e os conteúdos.

Vamos explicar de outro modo. O aluno de Educação sai da universidade (sua zona de conforto teórica) e entra na escola campo de estágio (espaço de alteridade, regido por regras institucionais e pela ética profissional). Da mesma forma, a criança sai da família (onde é o centro das atenções e recebe amor) e entra na escola (onde precisa aprender a conviver com regras e com os outros).

Em casa, a criança pequena aprende a falar e a pedir o que quer. Se ela chora ou grita, a mãe ou o pai logo atendem. Ela é o centro do mundo familiar. Não há um horário rígido para falar ou brincar; a interação é movida pelo afeto e pelo atendimento imediato das necessidades. Nesse espaço, a criança se sente protegida e segura. E pensa que o mundo se desenvolve de

maneira controlável. Quando essa criança entra na sala de aula, ela encontra um horizonte novo. A sala passa a ter 30 alunos, e a professora não pode atender a todos ao mesmo tempo.

Imagine que a professora estabelece uma regra de que para falar, precisamos levantar a mão e esperar a nossa vez, ou ainda uma regra que move o controlável do eu para o incontrolável do coletivo, ao dizer que os brinquedos são de todos, e por isso precisamos compartilhar. Nesse momento, imagine que a criança enfrenta um choque com o mundo. Ela tenta gritar para conseguir o brinquedo, iniciando um conflito com as demais crianças, mas a professora intervém e diz: “Aqui na escola, esperamos a vez”. A criança percebe que o seu desejo individual não dita a regra do ambiente. Nesse exemplo, a professora representa a autoridade institucional (o Estado), e a regra representa a vida ética universal.

O papel da professora, como Hegel aponta (cf. Benjamin, 2000), é mediar esse conflito. Ela ensina o conteúdo (as letras, os números) junto com as regras de convivência. Ao aprender a esperar a vez, a criança deixa de agir apenas pelo impulso natural e passa a agir de acordo com o coletivo. Ela compreende que sua liberdade termina onde começa a do colega. A escola, nesse sentido, atua como uma ponte. Ela tira a criança da imediatidade do colo da família e a prepara para viver em sociedade, ensinando-lhe as regras institucionais e os conteúdos necessários para se tornar um cidadão, alguém que age e vive no coletivo, de maneira que ela seja ética e consciente.

Nesse contexto de “saída de si”, a disciplina exerce um papel fundamental: a disciplina atua como uma exigência pedagógica para quebrar o egoísmo natural da criança e abrir espaço para o universal (cf. Bissoto, 2005). É o trabalho do negativo, do não dado pela professora, do não dado pelas regras obrigatórias do Estado, que possibilita a formação.

Além disso, Hegel atribui uma centralidade absoluta ao conteúdo (cf. Novelli, 2001). Hegel defende que o contato com o conteúdo, como a literatura e as ciências, permite ao aluno se conectar com a riqueza produzida pela humanidade. Na linguagem hermenêutica, o currículo humanístico insere o aluno em uma tradição de significados muito mais ampla do que a sua experiência imediata. O estudo dos clássicos, por exemplo, era visto por Hegel como uma forma de banho de espírito que amplia o horizonte cognitivo e moral do jovem (cf. Ramos, 2003).

A disciplina e a autoridade do professor podem dar a impressão de uma educação autoritária. No entanto, a leitura da Dialética do Senhor e do Escravo de Hegel, aplicada à pedagogia, desvela um potencial emancipador. Para compreender isso sem ler o texto de Hegel, podemos fazer uma aproximação com Paulo Freire.

Como nos mostra Santos (2021) em sua aproximação entre Hegel e Paulo Freire, o senhor, aquele que desfruta do trabalho do outro, permanece inalterado. Quem se transforma é o escravo, pois é ele quem age sobre o mundo através do trabalho. Na educação tradicional (a “educação bancária”), o aluno é colocado na posição passiva de escravo, e o professor na posição de senhor do conhecimento.

A verdadeira educação exige o “reconhecimento” recíproco. O educando é um sujeito ativo. A relação pedagógica efetiva-se quando é dialógica. O professor deve reconhecer o aluno como sujeito e o aluno deve reconhecer a autoridade do professor. A educação é, portanto, práxis: a união entre teoria e prática, ação e reflexão. A formação consiste em uma transformação mútua. Sujeito e objeto co-determinam-se, assim como professor e aluno se constroem mutuamente na sala de aula.

Para ilustrar como o reconhecimento recíproco, a ação dialógica e a práxis acontecem na prática, podemos usar o exemplo de uma aula de Ciências Sociais sobre o descarte de lixo na

comunidade. Veja como o professor pode conduzir essa aula, passo a passo, aplicando a filosofia de Hegel.

O professor não chega na sala e impõe um conteúdo pronto sobre reciclagem. Ele inicia a aula perguntando: “Como é o descarte de lixo na rua de vocês?”. Nesse momento, o professor reconhece que os alunos são sujeitos ativos, que trazem uma bagagem e um conhecimento real da comunidade onde vivem. O aluno que mora na periferia e convive com o lixo acumulado na esquina tem muito a dizer. A sua experiência é validada como ponto de partida para o conhecimento.

Os alunos relatam os problemas, mas falta o rigor científico e a organização do pensamento. É aqui que o aluno reconhece a autoridade do professor. O professor intervém dizendo: “As suas observações são muito importantes. Agora, vamos entender o que a ciência diz sobre o impacto do lixo no solo e na saúde pública?”. O professor exerce sua autoridade de forma dialógica, trazendo o conteúdo teórico e as regras metodológicas para que a discussão avance. Vale lembrar que a autoridade do professor não é autoritária, na verdade, ela é o reconhecimento de que ele possui um saber e uma capacidade de mediar o conhecimento que o aluno ainda está construindo.

Se aplicada a ação dialógica dessa maneira, a aula deixa de ser uma palestra. O professor apresenta os dados científicos, e os alunos comparam essa teoria com o que eles vivem na prática. O aluno poderia dizer: “Professor, mas o caminhão do lixo não passa na minha rua”. O professor teria de refletir junto com a turma com algo mais ou menos nesse sentido de autonomia e instituição pela responsabilidade: “Por que vocês acham que isso acontece? Quem é o responsável pela limpeza pública?”. Nessa relação dialógica, o conhecimento é construído em conjunto. O aluno vai no sentido de aprender a questionar a realidade, e o professor no sentido de aprender com os alunos sobre a realidade específica daquela comunidade.

No entanto, a aula não termina no quadro-negro. O professor, então, propõe um projeto de intervenção: a turma vai criar uma campanha de conscientização sobre o lixo na escola ou escrever uma carta para a prefeitura exigindo a coleta na rua dos alunos (mesmo exemplo da aula anterior). Aqui a educação se torna práxis. Os alunos pesquisam o texto teórico, escrevem a carta (ação) e refletem sobre o processo de cidadania que acabaram de exercer (reflexão). A teoria saiu do papel e transformou a realidade.

Ao final do projeto, a transformação ocorre dos dois lados. O aluno não é mais o mesmo, ele passou de um espectador passivo do problema para um sujeito crítico e ativo que entendeu a ciência por trás do lixo e passou a entender o que é lutar por seus direitos (pelo menos teve uma noção inicial, na verdade). Nesse processo, o professor também se transforma (de certo modo). Ele entra na sala com um plano de aula pronto, mas sai com uma compreensão muito mais ampla das necessidades reais daquela comunidade. Ele reconstruiu o seu próprio conhecimento pedagógico a partir da relação com os alunos, e foi transformado por esse conhecimento, como se houvesse uma espiral ascendente de conhecimento.

Antes de passarmos para Marx, vamos reunir os principais pontos vistos sobre aspectos da Filosofia da Educação de Hegel. A análise da educação em Hegel sob a perspectiva da Hermenêutica Contemporânea nos abre a possibilidade de compreender o ato educativo a partir das categorias hegelianas, e então, a partir delas, podemos extrair conclusões importantes para a nossa prática como educadores. (1) A formação é relacional: a liberdade e a autonomia do aluno constituem efeitos diretos do reconhecimento mútuo. Sendo assim, a educação configura-se como um encontro de horizontes. (2) A escola é o espaço da alteridade: O estranhamento causado pela escola e pela disciplina apresenta-se como necessário. Ele insere a pessoa (representado nos

exemplos pela criança) na universalidade da cultura. (3) O conteúdo importa: inserir o aluno na grande tradição do conhecimento humano, por meio dos clássicos e das ciências, representa um direito que conduz para a sua formação. (4) A relação educativa é dialógica e se forma com práxis: inspirados pela leitura de Hegel e Paulo Freire, podemos rejeitar a educação bancária e o autoritarismo. A sala de aula para nós é como o espaço do reconhecimento recíproco, onde teoria e prática (*dhamma-vinaya*) se unem para transformar tanto o aluno quanto o professor.

Em suma, educar, para Hegel, significa conduzir o indivíduo para fora de si mesmo, para que, ao se conectar com o mundo, ele retorne a si mesmo de forma enriquecida e livre. Agora vamos passar para as noções sobre a educação em Marx.

4. A Leitura de Marx como Diálogo com o Presente

Ao nos aproximarmos da obra de Karl Marx para estudar a educação, chegamos ao ponto da compreensão de um texto do passado e que exige uma fusão de horizontes: o horizonte do autor, situado no século XIX, encontra-se com o nosso horizonte de estudantes e educadores do século XXI. Mas temos que nos perguntar se o texto de Marx dialoga com as nossas perguntas atuais, especialmente em um momento de crise do capitalismo.

Muitas vezes, a produção acadêmica sobre a educação em Marx utiliza o autor apenas como um método geral de análise, deixando de lado os textos em que ele trata diretamente da instrução e do ensino. A perspectiva hermenêutica nos chama para resgatar esses textos fundamentais. Ao lermos as obras de Marx, percebemos que a educação se articula diretamente com a crítica ao modo de produção capitalista.

Assim, precisamos pensar as principais categorias da educação no pensamento de Marx, demonstrando como a escola e o trabalho se entrelaçam na formação do que ele chamou de ser social. Para isso, dividiremos nossa exposição em quatro momentos: (1) a análise da alienação; (2) a crítica à escola burguesa; (3) o programa educacional marxiano; e (4) a aplicação dessa crítica ao contexto neoliberal contemporâneo.

1. O Horizonte da Alienação: O Trabalho e a Formação Humana

Para compreendermos a educação em Marx, precisamos entender a sua visão sobre o trabalho. Isso foi feito com base no que foi escrito no Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844, Marx analisa a economia nacional e a propriedade privada para revelar o processo de alienação (cf. Almeida e Costa, 2021). Na sociedade capitalista, o trabalhador deposita sua vida no objeto que produz, e esse objeto passa a dominá-lo. O trabalhador vende sua força de trabalho como uma mercadoria. Essa divisão do trabalho separa o trabalho manual do trabalho intelectual, gerando uma fragmentação do conhecimento (cf. Silva, 2011). O aluno, inserido nessa lógica, recebe um conhecimento estranho e limitado, que serve apenas para a reprodução do sistema produtivo.

Para ilustrar o processo de alienação e a fragmentação do conhecimento, podemos usar o exemplo de uma capacitação técnica sobre o uso de novas tecnologias educacionais. Imagine uma sala de aula em que os alunos (futuros professores e pesquisadores iniciantes) estão participando de uma formação oferecida pela Secretaria de Educação sobre um novo sistema digital de avaliação.

O instrutor do curso passa a maior parte do tempo ensinando comandos técnicos: onde clicar para lançar as notas, como gerar o relatório de frequência e qual é o caminho para

cadastrar os alunos. O conhecimento transmitido a esses alunos é estritamente operacional. Eles aprendem a executar as tarefas de forma mecânica. A dimensão intelectual e crítica do processo (compreender quem desenvolveu o software, como os algoritmos tratam os dados das crianças ou qual é a real finalidade pedagógica da ferramenta) é deixada de lado. O conhecimento chega de forma fragmentada.

Ao aprender apenas a operar a máquina, o aluno se transforma em um apêndice do sistema. Ele não é o autor do processo de avaliação, ele apenas alimenta o banco de dados da plataforma. O conhecimento que ele recebeu é estranho à sua realidade, pois não dialoga com o projeto pedagógico da escola. Ele se sente dominado pela exigência burocrática do sistema, que exige o preenchimento correto dos campos para que a instituição não seja penalizada. A ferramenta dita o ritmo do seu trabalho docente.

Nesse contexto de formação, o conhecimento é tratado como uma mercadoria. O aluno compra a ilusão de que, ao dominar os cliques, ele está se profissionalizando. A sua força de trabalho (a capacidade de preencher os dados) é moldada para atender às demandas do mercado educacional vigente, que prioriza resultados estatísticos. O aluno aprende para se encaixar na engrenagem produtiva da escola capitalista.

Quando esse aluno se torna professor e vai para a sala de aula, ele reproduz o que aprendeu na capacitação. Ele ensina os seus próprios alunos a lidar com as ferramentas digitais de forma mecânica, sem questionar o processo. A educação passa a ser um ciclo de reprodução do sistema produtivo, formando trabalhadores flexíveis e adaptados às exigências técnicas do mercado (podemos usar o termo “capital” ao invés de “mercado”), sem desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade.

No entanto, o ser humano, para Marx, é um ser genérico que produz sua própria existência de forma consciente e livre. A alienação rompe essa relação, transformando a atividade vital em um meio de sobrevivência. A educação, nesse contexto, assume a função de preparar o indivíduo para essa realidade fragmentada. A superação desse estado exige a compreensão das contradições materiais que moldam a sociedade.

3. A Crítica à Escola Burguesa: A Fábrica e a Sala de Aula

A hermenêutica nos permite perceber como Marx desvela a função social da escola no século XIX. A análise marxiana se concentra na relação entre a maquinaria e a grande indústria (cf. Lombardi, 2010). A introdução das máquinas substitui o trabalho artesanal por tarefas repetitivas, exigindo do trabalhador apenas movimentos simples. A escola capitalista se torna uma extensão da fábrica (cf. Silva, 2011). O tempo livre da criança, que deveria ser dedicado ao desenvolvimento, é capturado pela instituição escolar, que reforça o controle político e ideológico. A burguesia difunde a ideia de uma “escola para todos” com o objetivo de transmitir os valores da ordem vigente, como a competição e o individualismo. Vejamos um exemplo.

O pesquisador iniciante chega a uma escola pública de tempo integral para realizar sua observação de campo. Ele se senta no fundo da sala do 4º ano. O relógio na parede dita o ritmo: o sinal toca a cada 50 minutos, e os alunos mudam de atividade exatamente naquele instante. Naquele momento, o professor coordenador aplica a Corrida da Tabuada. Ele distribui uma folha com 100 contas de multiplicação e cronometra 5 minutos. O objetivo é que os alunos resolvam o maior número possível de contas no menor tempo. O pesquisador observa que os alunos realizam um movimento mecânico e repetitivo, preenchendo as lacunas com rapidez para bater o próprio recorde. O conhecimento ali é apenas a repetição de uma tarefa simples e padronizada.

O pesquisador repara em um cartaz na parede: “Aqui todos são vencedores! Basta se esforçar.” O professor explica que o cartaz faz parte de um projeto de incentivo e que as notas da Corrida da Tabuada vão para o ranking da turma. Os três primeiros colocados ganham um adesivo de Aluno Nota 10 e um doce na sexta-feira.

O pesquisador percebe a contradição: o discurso é de que “todos são vencedores”, mas a prática é uma disputa. Os alunos com mais dificuldade desistem rápido e ficam desmotivados, enquanto os mesmos três alunos do topo disputam os adesivos. A escola ensina que o sucesso é fruto exclusivo do esforço individual e que o colega ao lado é um concorrente a ser vencido.

No intervalo, o pesquisador conversa com o professor. O professor diz: “eu sei que essa corrida é repetitiva, mas é a única forma de eles fixarem a matéria. E eles precisam ser rápidos e competitivos para estarem prontos para o mercado de trabalho e para o vestibular, que são muito acirrados”. O pesquisador responde: “percebe que a nossa rotina na escola está espelhando a fábrica do século XIX? A máquina ditava o ritmo do operário, e aqui o relógio e o cronômetro ditam o ritmo da criança. A tarefa repetitiva (as 100 contas) separa o trabalho manual do trabalho intelectual, pois eles só preenchem as lacunas, sem entenderem a lógica matemática por trás da conta. E o tempo livre do recreio, que deveria ser de descanso, muitas vezes se torna um tempo para estudar para a próxima prova, reforçando a competição”. O professor refletindo: “é verdade. Quando eu era aluno, era exatamente assim. Eu sinto que eles estão apenas sendo treinados para obedecer aos comandos da escola e, mais tarde, aos comandos do patrão”.

A conversa com o pesquisador provoca uma mudança na percepção do professor. Na semana seguinte, em vez da Corrida da Tabuada, o professor propõe um projeto de matemática em grupo: calcular a quantidade de água desperdiçada nos banheiros da escola para entenderem a tabela de consumo e proporem uma campanha de economia.

O tempo livre agora é usado para investigar, trocar ideias, pensar, aprender. O professor abandonou o ranking individual. O pesquisador registra em suas anotações que a escola, ao romper com a lógica da repetição e da competição, deixou de ser uma extensão da fábrica e passou a ser um espaço de formação crítica, onde a teoria (o conceito de sustentabilidade) se une à prática (a ação na escola).

Nessa perspectiva, a escola pública universal, laica e gratuita surge como uma conquista das lutas populares, incorporada posteriormente pelo ideário burguês. A função da escola na sociedade de classes é reproduzir a divisão social do trabalho. A classe dominante detém os meios de produção material e, consequentemente, os meios de produção intelectual, difundindo suas ideias como se fossem universais. No nosso exemplo acima, isso é enfrentado, mas na realidade nem sempre isso é possível.

4. O Programa Marxiano de Educação: Trabalho, Escola e Práxis

A hermenêutica gadameriana ressalta a importância da aplicação do texto histórico, no nosso caso, à prática educativa. Marx e Engels não criaram uma pedagogia sistemática, mas delinearam um programa educacional voltado para a emancipação da classe trabalhadora (Netto, 2013), que articula o trabalho, a escola e a práxis política (cf. Sousa Junior, 2009).

A proposta de Marx visa superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. A união do ensino com o trabalho produtivo tem como objetivo a formação integral do indivíduo, desenvolvendo suas capacidades físicas e intelectuais (cf. Lombardi, 2018), no entanto, essa formação omnilateral busca a superação da unilateralidade imposta pelo capital (Mata, 2014).

Vejamos um exemplo. O pesquisador iniciante está acompanhando uma turma do 6º ano. Ele observa a aula de Ciências. O professor está no quadro explicando o ciclo da fotossíntese e as propriedades do solo. Os alunos copiam o conteúdo no caderno, mas muitos bocejam e demonstram desinteresse. O conhecimento é transmitido de forma abstrata. A escola está priorizando apenas o trabalho intelectual (a mente), enquanto as mãos e a experiência prática dos alunos ficam de fora.

No intervalo, o pesquisador conversa com o professor. Pesquisador: “Percebi que os alunos decoram a matéria, mas não entendem como ela funciona na vida real. Isso é o que Marx chamava de formação unilateral: o capital separa o trabalho manual do trabalho intelectual. Na sociedade atual, uns são formados apenas para pensar (os gestores) e outros apenas para executar tarefas mecânicas (os operários). A escola tradicional reproduz essa separação quando ensina apenas a teoria no papel.” Professor: “Faz sentido. E se nós propusermos uma atividade prática? A escola tem um terreno abandonado nos fundos.”

O professor e o pesquisador propõem à turma a criação de uma horta escolar. A atividade exige a união da teoria e da prática.

O trabalho intelectual: os alunos voltam para a sala de aula para pesquisar a composição do solo, calcular a quantidade de água necessária para cada planta (matemática) e estudar os nutrientes dos alimentos (biologia).

O trabalho manual: os alunos vão para o terreno, pegam as enxadadas e as pás, limpam o mato, revolvem a terra e plantam as sementes de alface e tomate. Eles constroem uma composteira com restos de comida da cantina.

Semanas depois, as primeiras folhas de alface brotam. Os alunos colhem os alimentos e os levam para a cozinha da escola. A merenda daquele dia é preparada com a horta deles.

O pesquisador observa a transformação na turma. Os alunos não estão mais decorando a fotossíntese, mas eles vivenciaram o processo. Eles perceberam que o seu esforço físico (o trabalho manual) transformou a terra e produziu o alimento que vai para a mesa. Ao mesmo tempo, eles usaram o conhecimento científico (o trabalho intelectual) para garantir que a planta crescesse saudável.

O professor percebe que os alunos se tornaram sujeitos ativos do processo. A educação deixou de ser unilateral (só decorar) para se tornar omnilateral (desenvolver as capacidades físicas, intelectuais e práticas ao mesmo tempo).

Marx propõe a educação politécnica, que fornece as bases científicas e tecnológicas da produção, permitindo ao trabalhador compreender o processo produtivo em sua totalidade. A escola deve ser pública e gratuita, garantindo o acesso de todas as crianças ao conhecimento historicamente acumulado.

No entanto, há o risco de reduzir a educação em Marx apenas ao trabalho e à escola, de acordo com Sousa Junior (2009). O autor enfatiza a importância da práxis político-educativa, ou seja, a ação organizada dos trabalhadores em sindicatos e movimentos sociais. A participação política atua como um processo formativo, elevando a consciência da classe trabalhadora de uma condição passiva para uma condição revolucionária. A práxis transforma a realidade e, ao fazê-lo, transforma os próprios sujeitos envolvidos.

5. A Aplicação Hermenêutica: O Neoliberalismo e a Mercantilização do Ensino

A hermenêutica de Gadamer nos ensina que a compreensão de um texto clássico se completa quando ele ilumina o presente. Aplicando isso ao caso em tela, o que temos é que as categorias analisadas por Marx permanecem vivas na contemporaneidade. Souza, Lovatto e Ramos (2012) analisam a reforma do ensino superior no Brasil nos anos de contra-revolução neoliberal.

Nesse contexto, a educação pode ser vista como que transformada em uma mercadoria. As universidades passam a ser geridas por uma lógica empresarial, focada na produtividade e na competitividade. A formação de mão de obra flexível atende aos interesses do capital, perpetuando as desigualdades sociais. A política educacional neoliberal esvazia o caráter crítico do ensino, reduzindo-o à transmissão de competências técnicas.

A leitura de Marx nos permite enxergar as contradições desse processo. A defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade exige a compreensão das raízes históricas da exploração capitalista. A educação se configura como um campo de batalha ideológico, onde se confrontam projetos distintos de sociedade.

A análise da educação em Marx sob a perspectiva da hermenêutica contemporânea revela a atualidade de suas críticas. A fusão de horizontes entre o século XIX e o nosso presente demonstra que a escola permanece atrelada às demandas do capital, reproduzindo a alienação e a divisão do trabalho.

Para os educadores em formação, o estudo de Marx oferece ferramentas essenciais para a práxis pedagógica. Compreender que a educação se articula com o trabalho e com a política permite uma atuação mais consciente e transformadora. A emancipação humana exige a superação da sociedade de classes e a construção de uma formação integral que desenvolva todas as potencialidades do ser humano.

A hermenêutica filosófica contemporânea nos interpela e nos chama a manter esse diálogo aberto com a tradição, buscando as noções lógicas de Marx como respostas para os desafios educacionais do nosso tempo. A educação assume seu papel transformador quando se compromete com a formação de sujeitos críticos, capazes de transformar a realidade social.

Referências

ALMEIDA, J. S.; COSTA, F. J. F. Pressupostos para a concepção de educação no pensamento de Marx: um estudo de 1844 a 1848. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 13, n. 3, p. 196-209, dez. 2021.

BENJAMIN, C. C. Família, Sociedade Civil e Estado na Filosofia do Direito de Hegel. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 14, n. 27-28, p. 89-111, jan./dez. 2000.

BISSOTO, M. L. Hegel e a educação: aportes para pensar a educação contemporânea. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 19, n. 37, p. 85-115, jan./jun. 2005.

DRUMMOND, A. F. O conceito hegeliano: substância de liberdade. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 18, n. 35/36, p. 83-91, jan./dez. 2004.

GADAMER, H.-G. Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

GADAMER, H.-G. Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Revisão da tradução de Ênio Paulo Giachini. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

LIMA, E. Da Semântica à Pragmática: Kant, Hegel e o Debate em torno da Normatividade. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 38, art. 74932, p. 1-52, 2024.

LOMBARDI, J. C. Bicentenário de Karl Marx e a atualidade de suas contribuições para a educação. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 10, n. 1, p. 84-94, mai. 2018.

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx e Engels. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42, ago. 2010.

MATA, V. A. Emancipação humana e educação em Marx: para uma crítica da formação burguesa no horizonte da desigualdade social. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 2, p. 359, dez. 2015.

NETTO, M. B. A questão educacional nas obras de Karl Marx e Friedrich Engels. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 197-204, fev. 2015.

NOVELLI, P. G. O conceito de Educação em Hegel. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 5, n. 9, p. 65-88, 2001.

RAMOS, C. A. A pedagogia de Hegel e a ação formadora da alteridade cultural. Revista de Filosofia Aurora, Curitiba, v. 15, n. 16, p. 41-55, jan./jun. 2003.

SANTOS, J. W. S. A filosofia na Pedagogia do Oprimido. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 35, n. 74, p. 943-969, maio/ago. 2021.

SILVA, J. C. A questão educacional em Marx: alguns apontamentos. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 3, n. 1, p. 72-81, fev. 2011.

SOUSA JUNIOR, J. O programa marxiano de educação. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 51-66, 2009.

SOUZA, M. S.; LOVATTO, G. S.; RAMOS, F. K. Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 4, n. 1, p. 177-179, jun. 2012.