

## O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E O PAPEL DOS INTELLECTUAIS NA SOCIEDADE DE CLASSES.

*WORK AS AN EDUCATIONAL PRINCIPLE AND THE ROLE OF INTELLECTUALS IN THE CLASS SOCIETY.*

*Jémerson Quirino de ALMEIDA<sup>1</sup>  
Alexandre de CASTRO<sup>2</sup>*

**RESUMO:** O duplo objetivo deste texto é discutir o conceito de trabalho como princípio educativo e o papel dos intelectuais na sociedade de classes. Primeiramente fundamentamos nossas reflexões em dois importantes referenciais teóricos relacionados à concepção de trabalho: Marx (1998) e Engels (2008), e, em seguida, recorreremos à Gramsci (1985; 2001; 2010) e sua formulação a respeito do princípio educativo, conceito este elaborado a partir da análise histórico-social marxista-hegeliana. Neste sentido, a compreensão da relação argumentativa entre estes autores é de fundamental importância para estabelecermos a discussão entre educação e intelectuais. O resultado dessas arguições possibilitaram aproximações com Edward Said (2005), e permitiram algumas considerações a respeito do papel dos intelectuais na atual sociedade de classes. Desta maneira, percebemos que a educação para o trabalho é tema de grande mérito para a compreensão e atribuições do exercício político dos intelectuais na sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** Trabalho. Princípio educativo. Intelectuais.

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS (2020) (Bolsista Capes). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEM (2013) (Bolsista da Capes). Graduado em História pelo Centro Universitário de Jales-UNIJALES (2009). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário de Jales-UNIJALES (2018). Possui especialização em História-UNIJALES (2010). Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, Unidade Universitária de Cassilândia. Participa como pesquisador nos grupos de estudos e pesquisa: Sociedade História e Educação - GEPSE/HISTEDBR-MS, Políticas Educacionais e Currículo (UEMS-Paranaíba/MS), e é Líder do grupo de Pesquisa: História, Cultura, Sociedade e Educação (UNIJALES-Jales/SP).

<sup>2</sup> Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Unesp-Câmpus de Marília/SP, possui graduação em Ciências Sociais-Bacharelado (1995) e Ciências Sociais-Licenciatura (2019) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/ Câmpus de Marília SP (1995) é Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Eurípedes de Marília - UNIVEM (2002), Mestre em Teoria do Direito e do Estado pelo Centro Universitário Eurípedes de Marília - UNIVEM (2005).

**ABSTRACT:** The double objective of this text is to discuss the concept of work as an educational principle and the role of intellectuals in class society. First, we base our reflections on two important theoretical references related to the conception of work: Marx (1998) and Engels (2008), and then we will turn to Gramsci (1985; 2001; 2010) and its formulation regarding the educational principle, concept this one elaborated from the marxist-hegelian historical-social analysis. In this sense, understanding the argumentative relationship between these authors is of fundamental importance to establish the discussion between education and intellectuals. The result of these arguments allowed approximations with Edward Said (2005), and allowed some considerations about the role of intellectuals in the current class society. In this way, we realize that education for work is a topic of great merit for the understanding and attributions of the political exercise of intellectuals in contemporary society.

**Key words:** Work. Educational principle. Intellectuals.

## INTRODUÇÃO

O objeto de análise neste texto é o trabalho como princípio educativo e o papel dos intelectuais na sociedade de classes. Para tanto, fundamentamos nossas reflexões na concepção de trabalho em Marx (1988) e Engels (2008), e sobre o princípio educativo adotamos a perspectiva de Antonio Gramsci. Com base nisto, nos aproximamos de Edward Said (2005) e tecemos algumas considerações sobre o papel dos intelectuais na sociedade de classes. Desta maneira, percebemos que a educação para o trabalho é tema de grande mérito para os intelectuais que buscam compreender o papel da escola, e de sua própria atuação política nas sociedades de classes.

Nesse sentido, antes de nos aproximarmos ao conceito de trabalho como princípio educativo em Gramsci, cabe uma breve aproximação à produção de Marx (1988) e Engels (2008) em relação ao tema educação. A compreensão destes autores é de fundamental relevância para melhor percepção da proposta gramsciana de trabalho como princípio educativo.

Na obra de Marx; Engels (2010) a educação pode ser percebida como um instrumento ideológico a serviço da classe dominante. Nesta perspectiva, Marx e Engels (2010) compreendem que o capitalismo promoveu a completa sujeição do ser humano por meio da alienação do trabalho. A educação contribuiu com este processo. No entanto, os autores também veem na educação uma possibilidade de contradição, e a viabilidade da superação da exploração dos trabalhadores. Pois, para Marx; Engels (2007) a dominação de uma classe sobre a outra foi socialmente construída. Todavia, por meio do enfrentamento entre as classes sociais se dão possibilidades concretas de transformações nas estruturas sociais. Deste modo, podemos romper com a exploração da classe trabalhadora, assim como conceber outra forma de organização social não mais baseada na dominação de uma classe sobre a outra, como demonstrado pela produção argumentativa, de natureza histórica, ao longo da vida militante de Marx e Engles.

Para tanto, a consciência de classe dos trabalhadores seria crucial ao projeto revolucionário. Sendo assim, o processo educativo dispensado à classe trabalhadora não poderia deixar de ser objeto de interesse de Marx; Engels (2010). Conforme Rodrigues (2007, p. 42):

Por um lado fazendo uma análise empírica (mesmo que não aprofundada) dos filhos dos operários do nascente sistema fabril, identificaram na educação uma das mais importantes formas de perpetuação da exploração de uma classe sobre a outra.

A análise de Marx e Engels (2010) não poderia dar-se de outra maneira, tendo em vista as precárias condições da educação à época. Em *O capital*, Marx (1988) aponta a debilidade dos estabelecimentos escolares, criados tão somente para atender as exigências legais. “Durante a elaboração da Lei de 1844, os inspetores de fábricas denunciavam a lamentável situação dos locais, denominados escolas, cujos certificados eles tinham de aceitar como totalmente válidos do ponto de vista legal” (MARX, 1988, p. 25). Desta maneira, fica compreensível que a educação da classe trabalhadora não poderia cumprir outro papel, se não o de assistir à perpetuação da exploração dos trabalhadores.

Contudo, mesmo nessas condições históricas, Marx; Engels (2010) percebiam a educação como uma arma de caráter revolucionário para a emancipação do trabalhador. Separa-se assim, a percepção dos autores em relação à escola alienante, destinada aos trabalhadores em seu tempo, da educação para a emancipação intelectual do ser social. Corrobora esta afirmativa a própria confecção de alguns textos de Marx e Engels, como o panfleto: *Manifesto do Partido Comunista* (2007), e artigos como *Trabalho Assalariado e Capital*, e *Salário, Preço e Lucro* (2010). Textos escritos em linguagem direta, como forma de instruir a classe trabalhadora.

Somam-se a estes esforços outras ações, como a fundação da Associação dos Operários Alemães de Bruxelas, criada por Marx e Engels em 1847, no intuito de contribuir na formação política dos operários alemães residentes na cidade de Bruxelas (MARX; ENGELS, 2010, p. 19), além das diversas conferências ministradas por Marx nesta mesma associação, como afirmou Engels na introdução para a edição de 1891 do texto: *Trabalho Assalariado e Capital*. Com base nisto é possível perceber o envolvimento direto dos autores no propósito da formação política e da consciência teórico-crítica da classe operária.

Baseado em Marx (1988) e Engels (2008), anos mais tarde, Gramsci desenvolveu sua análise histórico-social, e assim como seus predecessores, se colocou como verdadeiro intelectual orgânico das classes subalternas a refletir a respeito do conceito de trabalho como princípio educativo.

## O PRINCÍPIO EDUCATIVO EM GRAMSCI.

As discussões de Gramsci sobre o princípio educativo se fundamentam no conceito de trabalho, entendendo-o, tal como em Marx e Engels, como elemento de transformação da natureza e reciprocamente do próprio ser humano. Segundo Dore (2014) “São muitos os momentos em seu trabalho do cárcere nos quais Gramsci pergunta o que é o homem e a natureza humana, retomando suas leituras de Marx sobre o tema.” (DORE, 2014, p. 298). Assim, o homem na concepção gramsciana, deve agir em relação ao meio de forma a transformá-la e, mediante esta interação, modificando sua própria essência de ser humano.

Deste modo, retomamos a compreensão da categoria trabalho em Marx (1988) e Engels (2008):

De acordo com Marx, o processo do trabalho possui três componentes: o *trabalho*, atividade orientada para superar uma carência, o *material ou objeto do trabalho*, a matéria a ser trabalhada, e os *instrumentos de trabalho*, ou seja, os meios de produção. Há *processo* porque os três componentes são *momentos* de um todo, o trabalho. (CHAUÍ, 2007, p. 152, grifos da autora).

A categoria trabalho é entendida em Marx e Engels (2010) como a categoria mais ampla de análise social, pois por meio do trabalho o homem intervém na natureza e provê os meios de sua subsistência. Para Marx e Engels (2010), as ações e os embates humanos são determinados, em última instância, pelas necessidades materiais. Os homens produzem sua história ao produzir os meios para sua sobrevivência (MARX; ENGELS, 2010).

Contudo, frisa-se não ser plenamente necessário que a escola elementar estabeleça relações diretas (práticas) de referência ao trabalho. Conforme Saviani (2007, p. 160):

Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade.

Assim, ao compreender o trabalho como um princípio educativo imanente da escola elementar, percebe-se que a educação nos oferece possibilidades concretas de organização da cultura e altera o nível intelectual da massa. De forma a proporcionar ao estudante uma concepção nova, coletiva e integral do mundo. De acordo com Gramsci (1978, p. 36-37):

[...] todo ato histórico não pode deixar de ser realizado pelo ‘homem coletivo’, isto é, ele pressupõe a obtenção de uma unidade ‘cultural-social’ pela qual uma multiplicidade de vontades desagregadas, com fins heterogêneos, se solidificam na busca de um mesmo fim, sobre a base de uma idêntica e comum concepção do mundo (geral e particular, atuante transitoriamente – por meio da emoção

– permanentemente, de modo que a base intelectual esteja tão radicada, assimilada e vivida que possa se transformar em paixão).

Para Gramsci “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais em diversos níveis” (GRAMSCI, 1985, p. 9). Sendo o trabalho o elemento essencial para a formação de um novo intelectual:

O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo, liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (GRAMSCI, 2010, p. 16).

Nesta perspectiva, quanto mais alto for o desenvolvimento do sistema escolar de um país, maiores serão as condições de crescimento cultural e civilizacional de um Estado. O mesmo procedimento pode ser pensado para compreender a formação dos intelectuais:

O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos para laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que fabriquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. Do mesmo modo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação; escolas e instituições de alta cultura são similares. Neste campo, igualmente, a quantidade não pode ser destacada da qualidade. (GRAMSCI, 1985, p. 9).

Gramsci (1978) ao pensar a escola para os trabalhadores apresenta uma possibilidade “[...] única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equitativamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”. (GRAMSCI, 1978, p. 118). Todavia, a escola de origem burguesa que se edificou e chegou aos nossos dias, não pode promover a formação de dirigentes oriundos da classe trabalhadora, e assim conquistar a hegemonia.

Mesmo na União Soviética, onde ocorreu uma tentativa de promoção da escola politécnica<sup>3</sup>, não houve a formação humana, tal como a concepção gramsciana o compreendia. Segundo Dore (2014, p. 311-312):

<sup>3</sup> Na definição de Saviani (2007): “Politécnica significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de

[...] desse modelo politécnico (soviético) estão ausentes o conceito de hegemonia e a formação de dirigentes, aspectos fundamentais do trabalho como princípio educativo que Gramsci apresenta para a escola unitária, inspirado na escola humanista como expressão pedagógica da reflexão de Marx sobre o trabalho.

O não entendimento do conceito de hegemonia e o contexto de lutas de classes que vivenciamos inviabiliza a suficiente formação de dirigentes oriundos da classe trabalhadora. Nesse ínterim, cumpre assinalar o papel da filosofia da práxis dada às atuais circunstâncias históricas. Como afirma Gramsci, “[...] a filosofia da *praxis* é uma expressão das contradições históricas – aliás, é a sua expressão mais completa, pois é consciente – isto significa que ela também está ligada à ‘necessidade’ e não a ‘liberdade’[...]” (GRAMSCI, 1978, p. 115). Em verdade, estamos distantes de encerrar os embates. Porquanto, o terreno das contradições e dos antagonismos de classe ainda suscitarem enfrentamentos como os que estamos vivenciando. A polarização política, fruto da ideologia burguesa, promove trincheiras e casamatas postas a serviço dos dominadores. Obstruindo, cada vez mais, por intermédio da disputa política, avançarmos neste terreno por uma nova forma de consciência histórica.

A educação deve ser voltada ao trabalho histórico-ontológico<sup>4</sup> emancipador. Uma vez que é esse o propósito maior da existência humana: trabalhar e educar, a si e aos outros. Como afirma Saviani (2007), a essência humana é o trabalho, “A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 154). Trabalho esse que se altera ao longo dos anos, tornando cada vez mais complexa as relações sociais exigidas para sua realização. Na medida em que se desenvolvem novas formas de produção, criam-se também outras maneiras de organização social para o trabalho.

Historicamente a própria divisão social do trabalho permitiu a apropriação privada da terra e a conseqüente configuração social que dividiu a humanidade em classes. “Configuram-se, em conseqüência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários” (SAVIANI, 2007, p. 155). Em outras palavras, uma classe de trabalhadores, e uma classe composta por aqueles que se apropriam do trabalho alheio.

Ao entendermos o trabalho como elemento essencial para a constituição do ser social devemos distinguir o trabalho histórico-ontológico, socialmente significativo que buscamos para a humanidade, do trabalho degradante e

---

produção existentes”. (SAVIANI, 2007, p. 161).

<sup>4</sup> Para Saviani (2007) os fundamentos do trabalho são histórico-ontológicos. São “Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens.” (SAVIANI, 2007, p. 155).

precarizado oriundo do desenvolvimento pervertido do capital, que se impõe, hoje, aos trabalhadores. Como esclarece Tonet (2012, p. 15):

Ao contrário do trabalho enquanto criador de valor-de-uso, o trabalho como criador de valor-de-troca tem uma existência muito recente. Ainda que existisse, em formas muito embrionárias e dispersas, na antiguidade, ele só emergiu, como elemento nucleador de uma forma de sociabilidade, com a sociedade capitalista. Deste modo, é historicamente falso confundir trabalho como gerador de valores-de-troca e pressupor que esta forma de trabalho é uma determinação essencial do ser social.

Na forma de organização social capitalista, o indivíduo tem seu valor mensurado de acordo com o emprego de sua força de trabalho. A naturalização dessa forma de relação social de trabalho deturpa a verdadeira essência do labor humano. Com base nessa premissa, a educação pretende, em nosso entender, às avessas, atender as expectativas do mundo do trabalho enquanto criador de valor de troca, e não da ontologia do ser social.

Ao analisarmos as políticas públicas voltadas para a educação no Brasil, que se materializaram durante 1980 e 1990, primaram em atender aos interesses do capital internacional, em especial, as propostas do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, do Fundo Monetário Internacional - FMI e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (SANFELICE; MINTO; LOMBARDI, 2009), pensadas e propostas, principalmente, para os países da Ásia, África e América Latina. Percebemos que o interesse em educar está direcionado ao desenvolvimento de aptidões dos indivíduos com finalidades em atender as expectativas do mercado de trabalho capitalista, e não como uma forma de combater e erradicar a segregação, a desigualdade social e a exploração dos trabalhadores.

## O PAPEL DOS INTELLECTUAIS.

“Os intelectuais são um grupo autônomo e independente, ou cada grupo social tem uma sua própria categoria especializada de intelectuais?” (GRAMSCI, 2001, p. 15). Essa questão posta por Antônio Gramsci foi retomada por Edward Said (2005) nas conferências Reith de 1993, dúvida com a qual o autor inaugurou suas *Representações do Intelectual*.

Said (2005) chama a atenção para duas concepções fundamentais, porém, distintas que definem os intelectuais. Seriam os intelectuais um grupo grande de pessoas, ou um número estrito altamente selecionado? (SAID, 2005). Referia-se ele às teses de Antônio Gramsci e Julien Benda. O primeiro formulou o conceito de intelectual orgânico, que implica na formação de um grupo social, um conjunto de pessoas provenientes da própria base social-econômica dotados

de capacidade técnica com respeito à sua área de atuação profissional, fornecendo, assim, a necessária homogeneidade e consciência de suas incumbências, não só dentro de seu próprio campo, mas estendendo-a a outros campos mais próximos de sua atuação. (VOZA, 2017).

Enquanto na definição de Benda, os intelectuais eram compostos por um reduzidíssimo e seletivo grupo de reis filósofos, sábios superdotados, como Sócrates e Jesus Cristo (SAID, 2005). A formulação de Benda se coloca mais como uma crítica aos intelectuais de sua época, envolvidos pelo escandaloso e polêmico acontecimento da Terceira República Francesa em 1894, conhecido como o caso Alfred Dreyfus<sup>5</sup>, do que, como uma análise do papel desempenhado por estes intelectuais na sociedade. Para Said (2005, p. 23-24):

A análise social que Gramsci faz do intelectual como uma pessoa que preenche um conjunto particular de funções na sociedade está muito mais próxima da realidade do que tudo que Benda escreveu, sobretudo no fim do século XX, quando tantas profissões novas – locutores de rádio e apresentadores de programa de TV, profissionais acadêmicos, analistas de informática, advogados da área de esportes e de meios de comunicação, consultores de administração, especialistas em política, conselheiros do governo, autores de relatórios de mercado especializados e até mesmo a área do moderno jornalismo de massa – têm sustentado a visão do filósofo italiano.

Somos permanentemente mediados pela constante e atuante presença dos intelectuais em nossos contatos sociais. Tal mediação se revela na maioria das decisões tomadas pelas pessoas, como a escolha de um candidato em uma eleição, a aquisição de um imóvel, a carreira a seguir ou, até mesmo, em simples práticas da vida cotidiana, como a escolha de produtos na prateleira do supermercado, a cor da roupa a se vestir, o suco natural em detrimento ao refrigerante, etc.

Seríamos afetados em nossas maneiras de pensar, sentir, e, sobretudo, agir pela maneira desditosa formulada pelos intelectuais? A resposta para essa questão precisa levar em conta as mudanças provocadas pela complexificação da estrutura de classes engendradas ao longo do processo de reorganização social do trabalho, oriundo do modo de produção capitalista. “O advento da indústria moderna conduziu a uma crescente simplificação dos ofícios, reduzindo a

---

<sup>5</sup> Em 1894 Alfred Dreyfus, Capitão do exército francês, foi acusado de espionagem pelo alto comando do exército. O caso ganhou notoriedade por conta do acusado ser judeu e pelo envolvimento de diversos intelectuais em defesa de Dreyfus. O episódio se apoiava no antisemitismo da opinião pública. Dreyfus, considerado inocente, mesmo assim foi considerado culpado e, condenado à prisão perpétua na Ilha do Diabo, na Guiana Francesa. Além de Émile Durkheim e Julien Benda, Emile Zola e Anatole France, o poeta Charles Péguy e os compositores Alfred Bruneau e Albéric Magnard, foram destacados intelectuais empenhados na crítica ao caso. Sobre Benda, Michel Winock (2000) em *O século dos intelectuais* destaca: “Julien Benda criou a teoria dos dois campos, “das raças morais”, quando diz, precisamente, que o caso Dreyfus, antes de ser uma questão de moral, “é uma questão de interesse biológico, uma manifestação de inaptidão, ou de aptidão para a vida [...] que todas as crises da história põem em confronto.” (WINOCK, 2000, p. 68).



necessidade de qualificação específica, viabilizada pela introdução da maquinaria que passou a executar a maior parte das funções manuais” (SAVIANI, 2007, 158).

Nesta organização social do trabalho promovida pela ordem burguesa, ocorreu a fissura racional entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. De acordo com Chauí (2006, p. 8):

Essa separação levou ao ocultamento da determinação material da racionalidade, invertendo a relação real entre a materialidade sócio-econômica e o espírito e, por isso mesmo conferiu a este último o poder de produzir o real e a marcha da história. A independência conquistada à duras penas pela racionalidade moderna transformou-se num fantasma poderoso, a crença de que as ideias determinam o movimento da história ou são o motor da história. Ocultando a determinação histórica do saber, a divisão social das classes, a exploração econômica e a dominação política, as ideias se tornaram representações abstratas, imagens que a classe dominante possui de si mesma e que se estendem para todas as classes sociais e para todas as épocas.

Para tanto, a sociedade burguesa, grosso modo, “equacionou”, nas palavras de Saviani (2007), o currículo escolar. Pois, a maquinaria reduziu a necessidade de força de trabalho especializada, impondo um nível mínimo de instrução para que os trabalhadores pudessem se relacionar com as máquinas. Uma vez que, o artesão, antes indispensável, dera lugar ao operário treinado em larga escala conforme a organização comeniana de instrução.

Contudo, Alves (2004) observa que o processo de industrialização, havia promovido também, por meio da simplificação do trabalho, o emprego maciço da força de trabalho feminina e infantil. Tal movimento se converteu em um quadro crítico de miséria material e moral dos trabalhadores (ALVES, 2004). Trabalhadores, percebidos aos olhos dos capitalistas, tão somente como simples mercadoria na exata descrição de um jovem de 24 anos em sua visita à Inglaterra:

A relação entre o industrial e o operário não é uma relação humana: é uma relação puramente econômica - o industrial é o ‘capital’, o operário é o ‘trabalho’. E quando o operário se recusa a enquadrar-se nessa abstração, quando afirma que não é apenas ‘trabalho’, mas um homem que, entre outras faculdades, dispõe da capacidade de trabalhar, quando se convence que não deve ser comprado e vendido enquanto ‘trabalho’ como qualquer outra mercadoria no mercado, então o burguês se assombra. Ele não pode conceber uma relação com o operário que não seja a da compra-venda; não vê no operário um homem, vê *mãos (hands)*, qualificação que lhe atribui sistematicamente. (ENGELS, 2008, p. 308, grifos do autor).

A forte submissão e exploração a que estavam sujeitados os trabalhadores, levou-os a se rebelarem contra os dominadores. Para Alves (2004), esse processo ocorreu concomitantemente às disputas internas entre diferentes frações da

própria burguesia em busca da reprodução do capital. As lutas entre trabalhadores e patrões, e entre os próprios capitalistas, em linhas gerais, demandou inúmeros debates que culminaram na confecção da legislação social inglesa do século XIX, duramente criticada por Marx (1988, p. 24):

O espírito da produção capitalista resplandeceu com brilho na redação indecente das assim chamadas cláusulas educacionais da legislação fabril, na falta de maquinaria administrativa, que torna esse ensino compulsório novamente em grande parte ilusório, na oposição dos fabricantes até mesmo contra essa lei do ensino e em artimanhas práticas e trapaças para deixarem de cumpri-la.

A situação do trabalho infantil, mesmo não sendo tema central dos assuntos de Marx (1988), foi por ele observada e analisada, conduzindo-o, devido ao momento sócio-histórico que vivenciou, a acreditar na impossibilidade da indústria renunciar a tal forma de exploração. Conforme a visão de Engels (2008), o tema relaciona-se à exploração do trabalho instaurada pelo modo de produção capitalista. Uma vez que o trabalho feminino e infantil<sup>6</sup> reduzia os salários e ampliava a exploração (LOMBARDI, 2010).

Contudo, com o desenvolvimento tecnológico, ocorre o aperfeiçoamento das máquinas e a conseqüente redução por demanda de força de trabalho para operá-las. Nesse ínterim, o trabalho infantil havia se “encarecido” por conta das regulamentações oriundas das leis sociais. Assim, deu-se a retirada das crianças das fábricas, como “[...] as primeiras preferenciais vítimas do processo de expulsão de força de trabalho das indústrias”. (ALVES, 2004, p. 149).

Disso decorre uma grave necessidade social: o que fazer com as crianças desocupadas? Para Alves (2004) a escola se “refuncionalizou”, sendo colocada como alternativa para preencher o tempo, agora disponível das crianças desempregadas. Segundo Alves “A escola se transformou ao constituir-se numa instituição social que prometia atender, além dos filhos dos capitalistas, também aos filhos recém-desempregados dos trabalhadores”. (ALVES, 2004, p. 150).

Em decorrência deste movimento, adveio a dicotomia entre a escola para os trabalhadores e a escola para instruir a futura classe dirigente. Como sintetiza Saviani (2007), “Eis que, sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais” (SAVIANI, 2007, p. 159). Nas escolas de formação geral preparam-se os trabalhadores, porquanto, nas escolas profissionais, instruem-se os intelectuais. Desta dicotomia podemos inferir que a atuação dos intelectuais alcança e desempenha importante protagonismo no papel social que lhe fora

---

<sup>6</sup> Conforme Lombardi (2010), o trabalho infantil existiu em outros momentos históricos, não sendo fruto do modo de produção capitalista: “Mas a difusão em larga escala do trabalho infantil foi obra da Revolução Industrial”. (LOMBARDI, 2010, p. 145).

reservado, cujas explicações ecoam, com enorme capacidade, de atingir até os mais simples dos homens.

No entanto, embora estivessem presentes em todos os grandes acontecimentos da história humana, obviamente, também influentes nas revoluções e contrarrevoluções (SAID, 2005, p. 25), não podemos atribuir ao grupo de intelectuais o *status* de sujeitos acima das classes. Eles estão no mundo, e dessa forma, estão sujeitos às tensões e danças, como qualquer outro. Como assinalou Marx (2010) em *A Ideologia Alemã*, “[...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência” (MARX, 2010, p. 52). Deste modo, não são as ideias que movem a sociedade, são as pessoas, em especial, os trabalhadores, aos quais a História reservou-lhes a “incumbência” e a “responsabilidade” pelo desenvolvimento econômico, social e político em prol de toda a humanidade.

No entanto, nota-se que do relevante papel reservado aos intelectuais em nossos dias, sobretudo àqueles ligados às causas das classes subalternas, tem sido apenas o de assegurar que os dominadores não esmaguem os dominados. Mas, se de fato o “objetivo da atividade intelectual é promover a liberdade humana e o conhecimento” (SAID, 2005, p. 31), devemos nos livrar dos condicionantes éticos, morais e estéticos, que não nos permitem expressar efetivamente nossa verdadeira indignação quanto à exploração e submissão exercidas pela classe dominante. Em verdade, na maior parte do tempo, os intelectuais contribuem apenas com a promoção de consensos em prol à manutenção do *status quo*, ou seja, do conformismo liberal burguês.

Percebe-se que os intelectuais não possuem autonomia, uma vez que não estão livres das ideologias e dos interesses de classe. Por meio da leitura de Said (2005), compreendemos que os intelectuais sofrem muitas formas de pressão em prol de sua própria profissionalização.

Segundo o autor, a especialização é a primeira dessas pressões. Cada vez mais os pesquisadores desenvolvem o aprofundamento em suas distintas áreas de conhecimento apropriando-se de forma restrita do objeto analisado até tornarem-se o que denominamos de especialistas, um técnico. Deriva desta primeira forma de pressão, dirigida aos profissionais, (SAID, 2005, p.80) o argumento que os intelectuais foram levados a se submeterem às imposições institucionais. O desenrolar desse processo, se deu, principalmente no pós-guerra, no qual o culto ao técnico ou perito levou à busca por credenciamento pelas autoridades competentes, reflexo direto da especialização da produção.

Destas duas formas de pressão, especialização e credenciamento, Said (2005) nos apresenta uma terceira fator de coerção que diz respeito a “[...] tendência inevitável para o poder e a autoridade entre seus adeptos, para as exigências e prerrogativas do poder e para se tornar diretamente empregado por ele” (SAID, 2005, p. 84).

As três pressões elencadas por Said (2005) são muito visíveis na sociedade contemporânea. Ainda mais facilmente reconhecidas por aqueles que transitam no meio acadêmico. Não precisamos de muito esforço para relacionar os apontamentos do autor às práticas produtivistas impostas pelas instituições reguladoras do desenvolvimento científico aos pesquisadores no Brasil nos últimos anos, ou, ao jogo de forças estabelecido nas relações interpessoais no âmbito das instituições educacionais.

No entanto, diante dessa realidade, Said (2005, p. 35) aborda a possibilidade e prerrogativa de escolha por parte do intelectual. “O intelectual tem sempre a escolha de situar-se do lado dos mais fracos, dos menos bem representados, dos esquecidos e ignorados, ou então do lado dos poderosos”. (SAID, 2005, p. 43-44). O próprio autor se colocou como um intelectual alinhado (orgânico?) às questões e causas do que considera os “fracos e sem representação”. Segundo ele, a postura assumida enquanto intelectual não deve ser a de pacificador, ou criador de consensos, mas um profissional que se dedica por inteiro ao senso crítico.

Nesse sentido, acreditamos que o intelectual que se coloca ao lado dos “mais fracos e sem representação” assume o compromisso de denunciar as arbitrariedades e exploração cometidas frente às classes subalternas da sociedade. Possui a prerrogativa de desnaturalizar e desbanalizar a opressão infringida às minorias, de denunciar a forma com a qual o preconceito de raça e gênero se manifesta no corpo social, de enfrentar os horrores do autoritarismo, de apontar a verdadeira corrupção, e a demonstrar a brutal violação dos direitos sociais básicos, sem os quais não somos capazes de resguardar o mínimo de uma vida digna.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

No presente texto abordamos algumas questões relacionadas ao conceito de trabalho em Marx (1988) e Engels (2008) e o princípio educativo em Gramsci. O estudo dos autores permitiu compreender a relevância do trabalho na educação escolar enquanto elemento gerador de valores de uso.

Contudo, frisa-se que a perspectiva produtivista adotada por nossa educação, prioriza o desenvolvimento de uma forma de relação educativa voltada para a formação do aluno com vista a desenvolver relações de trabalho para a geração de valores de troca. Estas relações de trabalho na sociedade de classes contribuem com o alargamento do fosso que separa as classes sociais.

Nesse sentido, nos aproximamos de Said e refletimos sobre o papel dos intelectuais. Sendo assim, sobre o papel dos intelectuais sustentamos que o intelectual não pode sobrepor-se aos anseios dos movimentos sociais que representa, silenciando-os por meio da linguagem acadêmica, refinada e portadora de jargões específicos.

Cabe ao intelectual reconhecer os conflitos sociais, vivenciá-los cada vez mais de perto, ouvir e se alinhar àqueles que se postam na linha de frente nas lutas de classes, e conquistar os espaços de representação junto aos veículos de publicização das informações.

Para que seus argumentos, sejam portadores de algum valor social e, assim, promova efetivamente mudanças na realidade social junto daqueles que defende, de forma a dar à sua organicidade intelectual condições de representação das verdadeiras aspirações da classe com a qual se identifica.

## REFERÊNCIAS.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

CHAUI, Marilena. **O intelectual engajado: uma figura em extinção**, 2006. Disponível em: [http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/intelectual\\_engajado.pdf](http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/intelectual_engajado.pdf) Acesso em: 09. jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **História no pensamento de Marx**. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715075025/cap5.pdf> Acesso em: 21. jul. 2017.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, 2014. p. 297-316. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RHGqjsJdnCy8BztKwpgGP3Q/?lang=pt&format=pdf>

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais princípio educativo. Jornalismo. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

\_\_\_\_\_. **Textos selecionados**. Tradução Paolo Nosella. Recife/PE: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

MARX, Karl. ; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: Feuerbach - A contraposição entre as cosmologias materialista e idealista**. Tradução Frank Müller. 3ª reimpressão. São Paulo: Martin ClaretLtda, 2010.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2007.

MARX, Karl. **O capital: Crítica da Economia Política**. Tradução Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. v. I, tomo I. (Coleção os economistas)

LOMBARDI, José Claudinei. Trabalho e educação infantil em Marx e Engels. **Revista HISTEBR on-line**, n. 39, 2010, p. 136-152.

SAID, Edward. **Representações do intelectual**: as conferências reith de 1993. Tradução Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANFELICE, José Luiz; MINTO, Lalo Watanabe; LOMBARDI, José Claudinei. Política e financiamento da Educação em São Paulo. **Revista Educação e Cidadania**. v. 8, n. 1, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, 2007, p. 152-165.

\_\_\_\_\_. “O Legado Educacional do ‘Longo Século XX’ Brasileiro”. In: SAVIANI, Dermeval (et al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

TONET, Ivo. **Educação contra o Capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

VOZA, Pasquale. Intelectuais. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. Tradução Ana Maria Chiarini (et al). São Paulo: Boitempo, 2017. p. 425-428.

WINOCK, Michel. **O século dos intelectuais**. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.