

MARIO BORGES NETTO

A QUESTÃO EDUCACIONAL NAS OBRAS DE KARL MARX E FRIEDRICH ENGELS

UBERLÂNDIA

2013

MARIO BORGES NETTO

A QUESTÃO EDUCACIONAL NAS OBRAS DE KARL MARX E FRIEDRICH ENGELS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão em Educação

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena

UBERLÂNDIA

2013

MARIO BORGES NETTO

A QUESTÃO EDUCACIONAL NAS OBRAS DE KARL MARX E FRIEDRICH ENGELS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão em Educação

Uberlândia, 21 de janeiro de 2013

Banca Examinadora

Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena – FACED/UFU

Profa. Dra. Luciene Maria de Souza – UFTM

Prof. Dr. Robson Luiz de França – FACED/UFU

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B732q Borges Netto, Mario, 1986-
2013 A questão educacional nas obras de Karl Marx e Friedrich Engels
/ Mario Borges Netto. – 2013.

141 p.

Orientador: Carlos Alberto Lucena.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Filosofia -- Teses. -- 3. Marxismo e
educação -- Teses. -- 4. Marx, Karl, 1818-1883 -- Opiniões sobre educação -- Teses.
5. Engels, Friedrich, 1820-1895 -- Opiniões sobre educação -- Teses. I. Lucena,
Carlos Alberto. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

AGRADECIMENTOS

Mais inconclusos do que a pesquisa realizada são os agradecimentos. Eles nunca fazem justiça às pessoas que foram imprescindíveis para a realização do trabalho, seja pelos limites das palavras, pelo pequeno espaço dedicado, ou pelo esquecimento de alguém.

Devo à minha família, pais e irmãos, a estrutura moral e afetiva indispensáveis para que me lançasse neste desafio.

Devo à Aline, minha companheira, a quem qualquer tentativa de agradecimento será sempre incompleta. Agradeço pela presença constante e pelas críticas quando o desânimo e a desconfiança se instalavam. Obrigado pelo amor, pelo carinho, pela paciência e pelo estímulo, recebidos em doses maiores do que eu merecia. Enfim, obrigado por compartilhar dos meus sonhos.

A história dessa dissertação começa na graduação, por isso, os agradecimentos devem se estender às pessoas que me acompanham desde então. O estímulo à academia, a simpatia pelas questões educacionais das classes desfavorecida desse país, vieram da professora Sarita Medina da Silva, a quem meus débitos nunca se apagarão.

Agradeço ao meu orientador, professor Carlos Lucena, que me conseguiu provar que a vaidade não é ingrediente necessário à vida acadêmica. Foi uma honra e motivo de orgulho poder receber sua orientação durante o mestrado. Levarei para sempre o seu exemplo de docente e intelectual, bem como, a difícil tarefa de me guiar por seu compromisso e sensibilidade sociais.

Agradeço à professora Fabiane Santana Previtali, pela disposição para a leitura do trabalho e pela participação na banca de qualificação. Ao professor Robson Luiz de França pela atenção e amizade construída desde as aulas da disciplina *Pesquisa em Educação*, passando pela qualificação, até à banca de defesa.

À professora Luciene Maria de Souza, pela atenção e gentileza em participar da banca de defesa.

Mesmo sabendo que corro risco de me esquecer de alguém, estendo meus sinceros agradecimentos aos amigos que fiz no decorrer do curso, nas pessoas do Astrogildo, Deive, Bruno, Odair, Leonardo, Sangelita, Jane, Simone, Ana Cecília, Jeovandir, Cinval. À todos, muito obrigado pela amizade.

Ao meu grande amigo Marco Aurélio, que foi fundamental no processo de construção dessa pesquisa. Dividimos horas em bares, telefone e internet para debatermos nossas impressões sobre as questões acerca do marxismo e da luta política diária.

Aos novos amigos que a vida me deu, Patrícia e Massimo, os quais sempre estiveram por perto quando eu tropeçava na língua estrangeira.

Gratidão, também, ao James e à Gianny, ao apoio desprendido na resolução de problemas acadêmico-administrativos e à amizade.

Agradeço à CAPES pelo imprescindível financiamento dos estudos.

Por fim, agradeço à Universidade Federal de Uberlândia, em especial, a sua Faculdade de Educação, por favorecer as condições para a minha formação, a qual só me fez reforçar o compromisso com a educação pública.

“Se o [homem] trabalha apenas para si mesmo, poderá talvez tornar-se um célebre erudito, um grande sábio ou um excelente poeta, mas nunca será um homem completo, verdadeiramente grande [...]. Se escolhermos uma profissão em que possamos trabalhar ao máximo pela humanidade [...] não fruiremos uma alegria pobre, limitada, egoísta, mas a nossa felicidade pertencerá a milhões [de pessoas]”.

(MARX, KARL. *Reflexão de um jovem em face da escolha de uma profissão*. In. PAULO NETTO, 2012, p.35).

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo identificar, apresentar e problematizar as proposições de Marx e Engels sobre a educação, tendo como referência a crítica ao modo de produção capitalista e a necessidade de sua superação. Para tanto, o trabalho está organizado em duas partes: na primeira, investigamos o contexto histórico em que Marx e Engels viveram, com o propósito de melhor compreender a base material sobre a qual o materialismo histórico dialético se erigiu. Na segunda parte, problematizamos a instrução europeia nos séculos XVIII e XIX e a inserção de Marx e Engels no debate educacional de seu tempo. Por meio da pesquisa é possível perceber que a questão educacional nas obras de Marx e Engels está associada aos seus estudos sobre o desenvolvimento do modo de produção capitalista e seus desdobramentos contraditórios na organização da vida social. Isso implica, portanto, considerar a função que a educação escolar desempenha para a manutenção e expansão do capitalismo, bem como, contraditoriamente, em que medida ela contribui para o projeto revolucionário da classe trabalhadora em vista da construção do comunismo. Ao concluir esta dissertação notamos que Marx e Engels não construíram uma pedagogia, tão pouco uma teoria educacional, senão um amplo sistema teórico sobre a sociedade capitalista que na sua totalidade abarcou as questões acerca da formação humana, da educação da classe trabalhadora e da instrução pública. Contudo, entendemos o legado marxiano como uma perspectiva revolucionária que se mantém atual no desvelamento da sociedade capitalista, pois possibilita e potencializa a transformação revolucionária da realidade. Por isso, os estudos de Marx e Engels são necessários à problematização da educação, que ao propor a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre pensar e fazer, faz a defesa intransigente de uma formação humana integral, centrada em conteúdos que está para além da ordem do capitalismo.

PALAVRAS-CHAVE: Marx e Engels; marxismo e educação; formação da classe trabalhadora; instrução pública.

ABSTRACT

This dissertation intends to problematize the propositions of Marx and Engels about education, it has the critics to the capitalist way of production and the necessity of its overcoming as its reference. In order to do that, it is organized in two parts: in the first one we investigate the historical context in which Marx and Engels lived, with the purpose of better understanding the material basis of the historical dialectical materialism. In the second part, we problematize the European instruction in XVIII and XIX centuries and the inclusion of Marx and Engels in the educational debate of their time. Through the research it is possible to perceive that the educational issue in the work of Marx and Engels is associated to the studies about the development of the capitalist way of production and its contradictions in the organization of social life. That means, therefore, it is necessary to consider the function that school education has to the maintenance and spread of capitalism, as well as, conversely, it contributes to the revolutionary project of the working class aiming the construction of communism. When we concluded this dissertation we noticed that Marx and Engels didn't construct pedagogy, or even an educational theory, but a vast theoretical system about a capitalist society that, in its totality, has embraced the questions about human formation, education of the working class and of public instruction. However, we understand the Marxian legacy as a revolutionary perspective that remains modern in the revealing of the capitalist society, because it makes it enable and potentialize the revolutionary transformation of reality. Consequently, the studies of Marx and Engels are necessary to the problematization of education, which proposes the overcoming of the dichotomy between manual work and intellectual work, between thinking and doing, and by doing that it makes the intransigent defense of a complete human formation, centered in contents that are beyond the order of capitalism.

KEYWORDS: Marx and Engels; Marxism and education; education of the working class; public instruction.

SUMÁRIO

Introdução	11
Parte 1: A Europa no século XIX: do avanço capitalista ao espetáculo da pobreza	20
1 “Ao acender das luzes”: um mundo de contínuo progresso material e intelectual marcado por contradições	22
1.1 O prelúdio do século XIX: a dupla revolução	22
1.2 A primeira metade do século XIX	31
1.3 A segunda metade do século XIX	37
2 “Ao cair das cortinas”: a condição da classe trabalhadora na Europa	46
Parte 2: Marx, Engels e a questão educacional: a instrução europeia nos séculos XVIII e XIX	66
3 Uma Minerva mais crassa: a modernidade e os ideais de formação humana em disputa	68
4 Constituição dos sistemas de ensino europeus: propostas e materializações de uma escola estatal	87
5 Marx e Engels diante do debate sobre a questão educacional europeia	107
Considerações Finais	130
Referências	137

INTRODUÇÃO

A relação por nós construída com o tema da pesquisa se deu ao longo de uma trajetória acadêmica iniciada na graduação, no Curso de Pedagogia, cujo espaço de formação contribuiu para a escolha da temática. A experiência acadêmica, os estudos e leituras realizados nesse período, possibilitaram perceber que os problemas educacionais tão debatidos pela pedagogia não eram problemas somente da escola, mas tinham suas raízes nas relações sociais e de produção, constituindo assim em problemas de ordem social e econômica. Na expectativa de melhor problematizar e compreender esses problemas, o marxismo se fez necessário. Frente a essa necessidade, fizemos disciplinas em outras unidades acadêmicas que versavam sobre a temática, e iniciamos a participação em grupos de estudo e pesquisa sobre marxismo, trabalho e educação, em específico o *Grupo de Pesquisa “Trabalhadores, sindicalismo e política”*. Em decorrência disso, a problematização e compreensão dos determinantes implícitos nas relações produtivas e suas influências na educação veio a constituir-se em um desafio a ser enfrentado por uma reflexão sistemática.

A participação nas reuniões e discussões promovidas pelo referido grupo de pesquisa, me fez aproximar das questões que envolvem os estudos sobre como – nas formas de ser do capitalismo contemporâneo, com ênfase para a realidade brasileira – se constituem as classes trabalhadoras em suas experiências de atuação na produção, organização, mobilização, reivindicação, intervenção no jogo político e articulação com outros segmentos sociais. Bem como, aproximar do amplo e complexo conjunto de aspectos (relações de trabalho, processo produtivo, movimento operário, sindicalismo, configurações atuais dos assalariados, trabalho produtivo/improdutivo, modalidades de precarização do trabalho, formação e qualificação do trabalhador) que reiteradamente instigam pesquisadores da sociologia do trabalho e da área do trabalho e educação. Diante disso, por meio desta pesquisa, buscamos dar continuidade às reflexões iniciadas na graduação sobre marxismo e educação, em vista de melhor compreender a relação educação e modo de produção em seus nexos determinantes.

Na perspectiva de desenvolver uma reflexão sobre as contribuições teóricas dos referidos autores para a análise da articulação entre modo capitalista de produção e educação, temos como temática para essa dissertação *o debate sobre a questão educacional presente nas obras de Marx e Engels*. Nossa temática se justifica por entendermos que os estudos sobre marxismo e educação nos dão ferramentas para melhor compreendermos a relação existente entre estrutura econômica e os processos educacionais postos em prática pelas escolas. Isso

pode ser verificado pelo fato de que as análises feitas por Marx e Engels sobre a questão educacional, encontram-se sempre no interior de estudos relativos aos desdobramentos políticos e sociais do capitalismo na organização da vida social. Diante disso, buscamos responder ao seguinte objetivo: *problematizar as proposições de Marx e Engels sobre a educação, tendo como referência a crítica ao modo de produção capitalista e a necessidade de sua superação.*

Os encaminhamentos marxianos¹ sobre a instrução do operariado e a inserção de Marx e Engels no debate educacional de seu tempo, se constituíram, portanto, como objeto desta pesquisa, os quais foram investigados numa perspectiva histórico-filosófica, levando em consideração as relações sociais e produtivas que marcaram a consolidação do capitalismo como modo de produção. A delimitação espaço-temporal do nosso objeto de pesquisa se deu no contexto europeu do último quarto do século XVIII e de todo o século XIX. Essa contextualização se fez necessária para a analisarmos as obras de Marx e Engels a partir da materialidade sobre a qual foram erigidas e, principalmente, para melhor compreender como os pensadores se inseriram nos debates sobre a instrução pública e quais as implicações disso para a educação dos filhos da classe trabalhadora na luta pela superação do capitalismo e emancipação do homem.

Frente a isso, recorremos às obras de Marx e Engels, para melhor compreendermos a maneira como os referidos enxergavam a materialidade na qual estavam inseridos. Para tanto, se fizeram necessários os capítulos históricos d'*O Capital*, em especial o capítulo XIII e XXIV, *A maquinaria e a grande indústria* (Marx, 2008b) e *A chamada acumulação primitiva* (Marx, 2006b), respectivamente; os estudos de Marx *Sobre o suicídio* (Marx, 2006c) e, ainda, a obra de Engels sobre *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* (Engels, 2008). Nos foram necessárias, ainda, três obras de Eric Hobsbawm, nas quais são tratadas a natureza, a consolidação e os desdobramentos do modo de produção capitalista, *A era das revoluções* (Hobsbawm, 2010a); *A era do capital* (Hobsbawm, 2010b); *A era dos impérios* (Hobsbawm, 2011).

¹ Adjetivamos como marxiana tudo que seja relacionado com o sistema teórico produzido por Marx e Engels. Apesar de excluirmos Engels da denominação, não entendemos que suas contribuições teóricas para a construção do Materialismo Histórico Dialético sejam secundárias ou inferiores às de Marx. Sobre isso, concordamos com Lombardi (2010; 2011) por considerar que deve ser atribuído o mesmo peso para as contribuições de ambos, tendo em vista que havia uma divisão de trabalho na parceria entre os dois autores. Porém, não negamos que à Marx e aos seus estudos foram dadas maior notoriedade, mesmo porque isso foi resultado dos esforços de Engels que se em certa medida se absteve para dar notoriedade e centralidade às obras de seu grande amigo, o qual ele considerava brilhante.

Esses estudos nos revelaram que o contexto vivenciado por Marx e Engels foram marcados por contínuas e profundas transformações na forma dos homens viver e produzir a vida social, as quais sedimentavam o caminho do capitalismo e ao mesmo tempo, intensificavam as contradições sociais postas em marcha por seus desdobramentos econômicos e sociais. Nossos estudos evidenciara como historicamente o capitalismo foi se forjando como modo de produção dominante, e quais foram as suas consequências na organização da vida social. Ainda foi possível verificar, as repercussões dessas transformações no setor produtivo na vida cotidiana das classes trabalhadoras.

De acordo com Hobsbawm (2010a) o século em que Marx e Engels viveram e, as contradições do sistema capitalista por eles presenciadas, foram resultantes de um processo econômico e político posto em andamento pelas *revoluções industrial e francesa*, respectivamente. Hobsbawm (2010a) considera que são inegáveis os frutos e a extensão das duas revoluções em todos os desdobramentos da vida social, primeiro na Europa e depois, já na esteira do mercado mundial por elas ampliado, para todo o mundo. As referidas revoluções constituem um processo que desencadeou diversas transformações para todos os âmbitos da vida social, não só para a produção e a economia, mas para a política, filosofia, ciência, educação.

Em *O Capital*, Marx (2006b; 2008b) nos relata que o capital revoluciona diariamente os meios de produção, que por meio do uso dos frutos tecnológicos da revolução industrial lança mão de máquinas ciclópicas na produção e eleva vertiginosamente a produtividade. A maquinaria toma a centralidade do processo produtivo e a grande indústria passa a ilustrar os cenários das cidades europeias. Em vista de alimentar toda essa cadeia industrial, os campos são esvaziados e as pessoas passam a ocupar o espaço urbano, criando um grande contingente de força de trabalho para a industrialização crescente. Há, portanto, a explosão do processo de urbanização nesse período, mudando o cenário espacial da Europa, que passa do agrário para o urbano. Demonstraremos um pouco mais a frente os desdobramentos econômicos, políticos e sociais daí decorrentes.

Concorrente com essas transformações na produção há o desenvolvimento das teorias econômicas que sustentaram e nortearam o desenvolvimento produtivo e os rumos do sistema capitalista. Como nos mostra Mészáros (2006) sobre essa nova base produtiva material se elevou novas ideias sobre as leis da economia. Houve, portanto, um salto qualitativo nos escritos econômicos e nas suas manifestações na vida econômica e política europeia. A partir

da fisiocracia² que marcou o período das manufaturas, se elevará entre os anos de 1750 a 1840 os ideólogos da economia política clássica, Adam Smith (1723-1790), David Ricardo (1772-1823), John Stuart Mill (1806-1873), Jean-Baptiste Say (1767-1832), dentre outros.

A política também foi palco de significativas mudanças decorrentes das duas revoluções aqui referidas. De modo geral, as mudanças políticas avassaladoras que atingiram a Europa foram oriundas da França³, suas revoluções e suas ideias extrapolaram suas fronteiras. De acordo com Hobsbawm (2010a) as políticas europeias (ou mesmo mundiais), entre 1789 e 1917 foram em grande parte lutas a favor ou contra os princípios lançado em 1789, ou os ainda mais incendiários princípios de 1793. A Revolução Francesa deu o primeiro grande exemplo, o conceito e o vocabulário do nacionalismo. Sua influência direta é universal, pois ela forneceu não só as bases políticas para a hegemonia burguesa, mas também, forneceu o padrão para todos os movimentos revolucionários subsequentes, tendo suas lições sido incorporadas seja ao socialismo, seja ao comunismo (HOBSBAWM, 2010a).

Houve ainda uma intensa reviravolta na filosofia e na ciência decorrente da dupla revolução em destaque. Os avanços tecnológicos alcançados trouxeram grandes entusiasmos para a sociedade da época escamoteando assim as finalidades definidas até então para a ciência e a filosofia (ROSSI, 2009). A ciência deixa os moldes metafísico-teológico e passa a incorporar o processo produtivo tendo como principal objetivo o aumento da produtividade e, como decorrência disso, a elevação dos lucros. Disso Marx (2008b) nos revela que passa a ser constante os financiamentos das pesquisas pelos mecenatas burgueses, tendo em vista os retornos financeiros que a tecnologia traria à produção.

Com a filosofia não foi diferente, entendemos que as mudanças que ocorreram na ciência em conjunto com as que houveram na produção e no debate filosófico, são duas faces da mesma moeda que se influenciaram mutuamente. Com a transição do feudalismo para o capitalismo, a filosofia também sofreu ressignificações nas suas finalidades e características, intensificando o debate aberto já no século XVI por Francis Bacon (1561-1626) com a filosofia escolástica, de cunho especulativo, e também com a ciência medieval marcada pelas teses aristotélicas e fundamentada em Deus.

² No livro *A teoria da alienação em Marx*, Mészáros (2006) apresenta um quadro que caracteriza a fisiocracia e a Economia Política e pontua as principais diferenças entre as duas. Sugerimos a leitura para aqueles que desejam maiores esclarecimentos.

³ Tratamos aqui essas mudanças de maneira genérica e traçamos como marco a Revolução Francesa, pois a partir dela os ideários políticos da burguesia tomaram proporções mundial, tornado-se hegemônicas. Não desconsideramos com isso a Revolução Gloriosa ocorrida na Inglaterra nos anos 1688-1689 que elevará os burgueses deste país ao poder político, tirando das mãos da monarquia a sua centralidade.

Buscamos na história da filosofia um movimento de renovação que melhor expressou essa mudança no debate filosófico, principalmente no que se refere a sua finalidade. Mediante aos primeiros passos do modo de produção capitalista a filosofia utilitarista se desenvolveu. Essa corrente filosófica se contrapunha à centralidade dada no debate filosófico, de então, às filosofias especulativas. Essa corrente filosófica prescreve ações que otimizem o bem-estar do conjunto dos homens, de modo que estabeleça a interlocução entre a filosofia e os grandes acontecimentos técnico-científicos, econômicos e políticos desencadeados pelo o modo de produção capitalista. Como principais expoentes temos Francis Bacon (1561-1626), John Stuart Mill (1806-1873) e Jeremy Bentham (1748-1832). O primeiro ficou assim conhecido pela tentativa de reformar a ciência e sua produção, justificada pela crítica à filosofia anterior (escolástica) considerada por ele estéril por não apresentar nenhum resultado prático a vida do homem. O conhecimento científico, para Bacon, teria por finalidade servir o homem e dar-lhe poder sobre a natureza. Os outros dois foram assim marcados por criarem o princípio da utilidade e por conseguirem aplicá-lo a questões concretas como política, economia, legislação, dentre outras.

Sobre a educação incidiram todos os desdobramentos resultantes das transformações expostas acima, desde as mudanças no processo produtivo, passando pela economia e pela política, até as mudanças científico-filosóficas. A educação seria a responsável por formar o novo homem que se tornaria necessário para dar continuidade à esse “novo mundo produtivo” posto em movimento pelo modo de produção capitalista. À educação e à instrução caberia a formação profissional, técnica e moral dos homens que levariam a cabo o projeto da Modernidade, desse novo mundo marcado pelo desenvolvimento científico-tecnológico.

Abriremos um parêntese para justificar o *porquê* da nossa opção pela distinção entre *instrução* e *educação*. Como é possível verificar no decorrer deste trabalho, não utilizamos os referidos termos de maneira indiscriminada, nem menos como sinônimos, mas de maneira distinta. Optamos por essa diferenciação, pois identificamos que em diversas obras como Manacorda (2006); Cambi (1999); Rossi (2009); bem como as obras de Marx (2008a; 2008b; 2011a; 2012), de Engels (2008) e em coautoria, Marx e Engels (2007; 2010b; 2011) os autores se referiam e davam significados diferentes para os termos. Por concordarmos com as análises por eles estabelecidas, também damos tratamentos diferentes aos termos, instrução e educação. Por *instrução* entende-se uma ação educacional moderna (portanto, posta em prática desde o século XV) efetivada em instituições como escolas, ateliês de artesãos e artistas, oficinas de mestres de ofícios, academias de ciências, dentre outras, cujo objetivo

seria a transmissão de conhecimentos próprios do ofício ali empregado, bem como, o ler, escrever e contar. Por seu turno, por *educação* entende-se uma proposta educacional que além de repassar conhecimentos, caberia a função de ensinar regras de comportamentos e desenvolver o caráter dos alunos. Procedimentos de higiene, regras de etiqueta e de conduta, eram alguns dos ensinamentos que complementariam o ler, escrever e contar. No século XVIII e XIX, a educação era uma prática muito comum no seio familiar das classes médias e da burguesia, que formavam seus filhos por meio de preceptores e mestres escolas particulares. A educação era comum também nas escolas paroquiais, onde o elemento moral e religioso era central no processo, assim como nos informou Engels (2008) ao dizer que o ensino das letras e dos rudimentos da aritmética eram coisas muito profanas para ser ensinadas aos domingos. Ao termo educação, ainda é recorrentemente atribuído o significado de formação, quando tratado na relação com os homens ou com as classes sociais em que se inserem, por exemplo: a educação da classe trabalhadora, que significaria a formação da consciência da classe trabalhadora. Manacorda (2006) nos mostra que somente no contexto do século XX é que poderemos conjugar e tratar como sinônimos a *instrução* e a *educação*, pois a escola passaria a assumir a função de caberia de repassar conhecimentos, e ainda, ensinar regras de comportamentos e desenvolver o caráter dos alunos.

Como podemos perceber o século XIX e seus antecedentes, as revoluções burguesas do século XVIII e o desenvolvimento histórico resultante delas, foram períodos históricos conturbados. A humanidade viverá um intenso revolucionar do seu modo de produzir a vida, conforme descreveram Marx e Engels no *Manifesto Comunista*:

A burguesia, em seu domínio de classe de apenas um século, criou forças produtivas mais numerosas e mais colossais do que todas as gerações passadas em seu conjunto. A subjugação das forças da natureza, as máquinas, a aplicação da química na indústria e na agricultura, a navegação a vapor, as estradas de ferro, o telegrafo elétrico, a exploração de continentes inteiros, a canalização dos rios, populações inteiras brotando da terra como por encanto – que século anterior teria suspeitado que semelhantes forças produtivas estivessem adormecidas no seio do trabalho social? (MARX; ENGELS, 2010b, p.44).

Desse contexto histórico, Marx e Engels desenvolveu um sistema teórico cuja característica principal era problematizar a natureza social da exploração do homem pelo homem, materializada pelo desenvolvimento contraditório e excluente do modo de produção capitalista. O objetivo primeiro de Marx e Engels era emancipar o homem dos grilhões impostos pelo movimento do capital, eliminando a subsunção do trabalho pelo

capital. A crítica à ordem social constituída e à sua classe dominante, a convicção de que a tarefa do pensamento humano consiste em desmascarar o mundo burguês e cooperar com a revolução que se anuncia e devolve a dignidade humana, tudo isto representa uma parte do materialismo histórico dialético (SUCHODOLSKI, 1976a). “A vantagem da nova tendência consiste precisamente – escreve Marx – em que nós não antecipamos dogmaticamente o mundo, mas que queremos encontrar o mundo novo somente a partir da crítica do velho” (MARX apud SUCHODOLSKI, 1976a, p.21-22). Marx e Engels viam no papel da filosofia a busca pelos “princípios” do mundo novo, a partir da “crítica do velho mundo”. Já nos seus estudos sobre a filosofia do direito hegeliano e nos seus *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, Marx supera a concepção hegeliana da alienação ao indicar que as raízes da alienação devem ser procuradas no mundo material que o homem cria, embora não dirija consciente e humanamente, já que a propriedade privada expropria os homens da sua humanidade. Isto significa que o materialismo histórico dialético proporciona descobrir, a partir da crítica de cada processo histórico real, os elementos revolucionários que conduzem à total destruição da ordem capitalista mundialmente constituída e à criação de uma ordem nova social, o comunismo.

Este princípio da luta revolucionária de Marx e Engels transformou-se no fator básico do seu sistema teórico. Os referidos pensadores viam na revolução o único meio de atingir o seu objetivo primeiro, emancipar o homem, libertá-lo das determinações dos movimentos do capital. Como o materialismo histórico dialético é um sistema teórico que tem como princípios a totalidade, que, portanto, busca-se conhecer a realidade em que se vive para melhor compreende-la e construir, a partir dela, os caminhos da revolução, é possível entender qual seja o papel da questão educacional nesse processo e como Marx e Engels a enxergava. O problema da educação no seu sistema teórico, isto é, o problema da formação do homem, surgiu nos estudos de Marx intimamente ligado ao problema da transformação da vida social. Disso percebemos que a construção do processo revolucionário passa pela formação da classe trabalhadora, e por isso, Marx e Engels se inserem na luta política e defendem a instrução estatal como instrumento necessário para a luta revolucionária dos trabalhadores. Por isso, é possível encontrar espalhado por todas as suas obras, considerações e problematizações acerca da questão educacional e da luta dos trabalhadores pela instrução pública.

Em vista de melhor compreendermos os encaminhamentos políticos traçados por Marx e Engels na luta pela instrução pública e pela educação da classe trabalhadora,

algumas indagações foram levantadas com o intuito de nortear a investigação: 1) quais eram as condições materiais e objetivas sobre as quais erigiram as análises de Marx e Engels sobre a sociedade e a educação de seu tempo? Quais seriam os encaminhamentos defendidos por Marx e Engels para a instrução estatal/pública? Como eles contribuiriam para a educação dos filhos da classe trabalhadora e, em que medida contribuiria para a revolução proletária e a construção de uma sociedade comunista?

É em razão disso que neste trabalho se verá uma exposição com o seguinte desenho:

Na primeira parte, o objetivo central foi analisar as condições históricas, materiais e objetivas que influenciaram as análises de Marx e Engels sobre a articulação entre o modo capitalista de produção e a educação. Para tanto, num primeiro momento, discutimos ao longo do texto as condições materiais sobre as quais a sociedade capitalista se constituiu e os principais acontecimentos históricos que viabilizaram a sedimentação do capitalismo como modo de produção. Num segundo momento, apresentamos, a partir dos relatos históricos de Marx e Engels, as condições em que a classe trabalhadora vivia e trabalhava, as quais são por nós entendida como desdobramento contraditório do progresso do desenvolvimento capitalista.

Para a segunda parte da dissertação, direcionamos nossos estudos para a problematização da instrução europeia nos séculos XVIII e XIX e a inserção de Marx e Engels no debate educacional de seu tempo. Para tanto, num primeiro momento tratamos do projeto de formação humana expresso pela Modernidade, o qual estruturou as propostas pedagógicas e fundou as suas materializações no cenário educacional europeu, expressos através das construções das escolas estatais e dos sistemas de ensino. Num segundo momento, apresentamos os esforços teóricos e as ações práticas de países como Prússia, França e Inglaterra, na busca pela construção de suas escolas estatais, países sobre os quais Marx e Engels dedicaram os seus estudos. Num terceiro momento, nos propomos identificar e problematizar os encaminhamentos marxianos sobre a questão educacional, no que se refere à luta proletária pela constituição das escolas estatais, bem como, pela formação da classe trabalhadora em vista da revolução do proletariado.

Para tanto, a investigação sobre a questão educacional nas obras de Marx e Engels está associada com a discussão sobre o desenvolvimento do modo de produção capitalista e seus desdobramentos contraditórios na organização da vida social. Isso implica, portanto, considerar a função que a educação escolar desempenha para a manutenção e expansão do capitalismo, bem como, contraditoriamente, em que medida ela contribui para o projeto

revolucionário da classe trabalhadora em vista da construção do comunismo. Isto significa problematizar os encaminhamentos de Marx e Engels sobre a luta pela instrução pública e pela formação da consciência da classe trabalhadora, em vista de concretizar o projeto revolucionário e emancipar o homem das amarras do capital.

PARTE I**A EUROPA NO SÉCULO XIX: DO AVANÇO CAPITALISTA AO ESPETÁCULO DA POBREZA**

A história do século XIX foi repleta de grandes acontecimentos até então inéditos na história da humanidade, marcada por entusiasmos e frustrações deu relevo às contradições que baseiam o modo de produção capitalista. Os encantos e as maravilhas produzidas pelas ciências, manifestas pela tecnologia, se tornaram elementos de precarização e degradação da vida de uma grande parcela da humanidade. O uso capitalista da máquina, que tinha a capacidade de libertar o homem para gozar de seu tempo livre, o escravizou e mortificou a sua vida material e espiritual. Sobre a ciência, a humanidade depositou a sua crença e o seu projeto de sociedade, vislumbrando um futuro sobre o qual se erigiria uma sociabilidade em que o homem seria liberto e desfrutaria dos produtos do seu trabalho. No entanto, o que a humanidade vivenciou nesse contexto não foi o planejado, mas o seu contrário, a miséria, a fome, o excesso de trabalho, a escravização dos homens por outros homens, o embrutecimento do ser humano; enfim, a outra face do progresso social-científico expresso pela burguesia.

É nesse contexto repleto de paradoxos movidos pela luta de classes, que Marx e Engels viveram e produziram o seu sistema teórico. Sobre essa materialidade nos mostraram, por meio de seus estudos, as contradições sociais potencializadas pelo modo de produção capitalista. De um lado, um intenso progresso científico e tecnológico, e de outro, a miséria e a degradação da vida humana. Trata-se de uma paisagem compostas de fábricas mecanizadas; amplas zonas e cidades industriais; fortalecimento dos Estados nacionais dos países que participaram da acumulação primitiva do capital; desenvolvimento dos meios de comunicação e transporte; movimentos operários que lutam contra a degradação da vida social promovida por essa intensa modernização; institucionalização da educação em escolas; um mercado mundial que a tudo abarca em plena expansão, capaz de um estarrecedor desperdício e devastação.

O contexto vivenciado pelos referidos pensadores foi marcado pelos desdobramentos das duas grandes revoluções que abalaram o mundo no século XVIII, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, e que lançaram as bases que sustentaram econômica e politicamente a sociedade do século XIX. Essas revoluções, segundo Hobsbawm (2010a), criaram as

condições materiais e objetivas para a sacramentação do capitalismo⁴, consolidando a burguesia como classe hegemônica e o liberalismo como seu sistema teórico. Contribuiu para o desenvolvimento das forças sociais que contestariam e entrariam em conflito com esse novo modo de produzir e reproduzir a vida humana – o proletariado. Poderíamos dizer que os reflexos dessas revoluções intensificaram as contradições e a luta entre as distintas classes sociais criadas no capitalismo, melhor dizendo, entre as suas duas classes fundamentais, a burguesia e o proletariado.

Frente a isso, propomos para essa parte da dissertação analisar as condições históricas, materiais e objetivas que influenciaram as análises de Marx e Engels sobre a articulação entre o modo capitalista de produção e a educação. Trataremos, portanto do desenvolvimento histórico vivenciado por Marx e Engels no século XIX, não perdendo de vista como essa materialidade por eles vivenciada contribuiu para pensarem e desenvolverem o seu sistema teórico e suas considerações sobre a questão educacional. Para tanto estruturamos esse capítulo da seguinte forma: num primeiro momento debateremos os acontecimentos históricos acerca do desenvolvimento econômico e dos entusiasmos daí decorrentes, abordando como se manifestaram na vida social. Em seguida, analisaremos as contradições sociais desenvolvidas pelo contínuo movimento do Capital e suas consequências para a situação da classe trabalhadora na Europa.

⁴ Entendemos que não é possível datar precisamente sua origem, porém acreditamos ser possível delimitar no tempo um período em que a história compreenda que ele foi gestado, desenvolvido e consolidado. Marx (2008b) no capítulo XXIV d'*O Capital, A chamada acumulação primitiva*, nos dá pistas sobre as origens do modo de produção capitalista. Podemos notar que sua origem remete ao período histórico que predominava o feudalismo e a aristocracia, de modo que como nos mostra Marx, o capitalismo tenha sido alimentado com recursos financeiros arrecadados com as grandes navegações e as explorações daí decorrentes, e ainda pelas manufaturas que surgiam nos burgos (séculos XV a XVII). Sendo fiel ao método materialista histórico, Marx (*Contribuição à crítica da Economia Política*, 2003, p.6) defende que “nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no próprio seio da velha sociedade”. Diante disso, entendemos que o capitalismo não foi “descoberto” ou “inventado” pelas Revoluções Industrial e Francesa, ao contrário, essas duas revoluções fazem parte do processo rumo à sua consolidação como modo de produção, que atingirá seu ápice no século XIX.

1 “AO ACENDER DAS LUZES”: UM MUNDO DE CONTÍNUO PROGRESSO MATERIAL E INTELECTUAL MARCADO POR CONTRADIÇÕES

1.1 *O prelúdio do século XIX: a dupla revolução*

Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) foram filhos do século XIX e testemunhas do desenvolvimento capitalista; vivenciaram a sua consolidação, as dúvidas perante a esse novo modo de produção, seu avanço e ainda, a sua crise, que viria mais tarde culminar no que Hobsbawm (2011) chamaria de *A era dos impérios*. Os dois pensadores viveram num contexto marcado pela contradição, de um lado, o contínuo desenvolvimento material e intelectual promovido pelo desenvolvimento da maquinaria, a luxuosa vida da burguesia, meio a isso, o intenso debate entre os filósofos da Modernidade e os ideólogos aristocrata-feudais; e de outro, a miséria, as condições precárias em que viviam e trabalhavam as classes sociais mais pobres, provocadas pelo uso capitalista da produção industrial, da ciência e tecnologia. Essas contradições motivaram os dois pensadores a se debruçarem sobre as relações sociais e de produção para melhor entendê-las e buscar medidas para a libertação do homem das condições alienantes e precárias em que viviam.

O século XIX foi um período que produziu grandes acontecimentos para a história da humanidade, foi marcado por um grande entusiasmo fundado na crença nas ciências, mas por seu turno, também muito contestado pelos resultados decorrentes dos avanços tecnológicos. Para melhor entendermos o que foi esse período histórico tão caro para nossa pesquisa seguiremos as pistas postas por Hobsbawm (2010a) e retornaremos ao século XVIII, àqueles acontecimentos que o autor denominou de *dupla revolução* – Revolução Industrial (1780) e a Revolução Francesa (1789). De acordo com o referido autor, essas duas revoluções foram essenciais para a consolidação do modo de produção capitalista por lançarem os pilares sobre os quais a nova sociedade se edificaria: mecanização da produção, consolidação da burguesia como classe hegemônica, criação do proletariado e a definição do liberalismo como seu sistema teórico.

A Revolução Industrial é delimitada no tempo pelos historiadores na década de 1780, no entanto esse marco não se deu apenas pela gênese desse processo, mas pelo o que ele atingiu; um desenvolvimento considerável que transformou radicalmente a produção da vida material dos homens, os cenários das cidades e as relações sociais. Foi nesse período que esse

processo alcançou resultados vultosos e transformou radicalmente a produção. Nas palavras de Hobsbawm (2010a) “a *Revolução Industrial explodiu*”.

O que significa a frase “a revolução industrial explodiu”? Significa que a certa altura da década de 1780, e pela primeira vez na história da humanidade, foram retirados os grilhões do poder produtivo das sociedades humanas, que daí em diante se tornaram capazes da multiplicação rápida, constante, e até o presente ilimitada, de homens, mercadorias e serviços. [...] Nenhuma sociedade anterior tinha sido capaz de transpor o teto que uma estrutura social pré-industrial, uma tecnologia e uma ciência deficientes, e consequentemente o colapso, a fome e a morte periódicas, impunham à produção (HOBSBAWM, 2010a, p.59).

Esse processo transformou a dinâmica e o cenário da produção, da economia e das cidades europeias, em especial, as inglesas. O cenário europeu na década de 1780 teve uma configuração muito diferente do que se supõe quando olhamos para os frutos da Revolução Industrial. A Europa era basicamente agrária; existiam poucas cidades; havia o predomínio das manufaturas, das guildas e corporações de ofícios de artesãos e comerciantes; sua economia tinha como base principal o comércio além-mar com as colônias, pelo qual escoava as mercadorias produzidas pelas manufaturas; a divisão do trabalho era delimitada entre aqueles que produzem e aqueles que comercializam e acumulam; os estratos sociais mais altos eram constituídos pelo clero e pelos nobres, os quais viviam da cobrança de impostos dos estratos mais baixos; e ainda, talvez o mais determinante, o status social e o poder políticos estavam ligados estritamente à posse da terra.

A Europa vivia um paradoxo, por um lado, havia a Inglaterra desenvolvida industrialmente, que possuía uma produção mecanizada e um mercado ultramarino para escoar as suas mercadorias produzidas em larga escala; possuía um Estado liberal consolidado a partir da Revolução Gloriosa do século XVII; e passava por um intenso processo de urbanização; por outro lado, tinham-se países extremamente agrários fundados numa economia feudal de base servil, com o predomínio da produção artesanal e manufatureira; um poder político ligado à posse da terra, aos feudos e à servidão. As características que deram a condição e o status à Europa de um continente industrializado se consolidaram somente nas décadas de 1840 e 1850 (HOBSBAWM, 2010a). Queremos dizer aqui que antes do século XVIII o processo de industrialização se instaurou na Europa Ocidental de maneira dispersa, mas que somente no século XIX podemos caracterizar esse continente como industrializado.

Consideramos que cabe em nossa pesquisa um espaço para debatermos as causas materiais que fizeram da Inglaterra a pioneira no processo de industrialização; dois motivos nos impulsionam a isso. Em primeiro lugar, entendemos que ao retomarmos às possíveis causas do pioneirismo inglês no processo de industrialização, cumpriremos parte do nosso objetivo para esse capítulo, qual seja, esquadrinhar as condições materiais em que Marx e Engels viveram. Em segundo lugar, ao compreender como se davam as relações sociais e de produção nesse país, melhor apropriamos dos estudos de Marx e Engels sobre o sistema e a sociedade capitalista, uma vez que esse país concentrou os olhares problematizadores desses pensadores em grande parte de suas vidas. Estes pensadores entendiam que ali estavam as condições materiais e objetivas mais avançadas de sua época, e que por meio da análise e problematização delas, poderiam compreender as estruturas da sociedade em que viviam, e com base nesses estudos lutarem pela emancipação do homem e pela transformação social.

Hobsbawm (2010a) nos mostra que qualquer que tenha sido a razão dos avanços britânicos pós-1780, eles não se deveram superioridade tecnológica e científica. Nas Ciências Naturais a França estava “seguramente na frente dos ingleses, vantagens que a Revolução Francesa veio acentuar de forma marcante, pelo menos na matemática e na física, pois incentivou as ciências na França enquanto a reação suspeitava dela na Inglaterra” (HOBSBAWM, 2010a, p.61). Nas Ciências Sociais os britânicos estavam muito longe daquela superioridade que fez da economia um assunto eminentemente anglo-saxão, que criou grandes nomes da economia política, de Smith a Ricardo; no entanto, os sucessos posteriores da Revolução Industrial os colocaram em primeiro lugar. Os economistas britânicos da década de 1780 conheciam os tratados de Adam Smith, mas também, como diz Hobsbawm (2010a), talvez liam com mais proveito os fisiocratas e contabilistas fiscais franceses, dentre eles, Quesnay, Turgot, Dupont de Nemours e Lavoisier.

Tecnicamente e educacionalmente a Inglaterra também não estava à frente de seus vizinhos. Os franceses produziam inventos mais originais e avançados e, ainda, os melhores navios. Como diz Hobsbawm (2010a), no que diz respeito à educação, a instrução na Inglaterra era “uma piada de mau gosto” diferente do que ocorria nas suas adjacências. A Alemanha já no inicio do século XVIII possuía instituições de instrução técnica, como a *Bergakademie* prussiana, já na França, a Revolução Francesa criou a *École Polytechnique*. O que salvava a instrução britânica, nesse caso a instrução das elites, seriam as escolas e universidades calvinistas da Escócia que historicamente foram marcadas positivamente por lançarem uma corrente de jovens racionalistas e trabalhadores, dentre eles: James Watt,

Thomas Telford, James Mill, dentre outros. As duas universidades inglesas, Oxford e Cambridge, eram intelectualmente nulas, como também eram as suas escolas (HOBSBAWM, 2010a). Como se vê, poucos refinamentos intelectuais foram necessários para se fazer a Revolução Industrial.

Suas invenções técnicas foram bastante modestas, e sob hipótese alguma estava além dos limites de artesões que trabalhavam em suas oficinas ou das capacidades construtivas de carpinteiros, moleiros e serralheiros: a lançadeira, o tear, a fiadeira automática. Nem mesmo sua máquina científicamente mais sofisticada, a máquina a vapor rotativa de James Watt (1784), necessitava de mais conhecimento de física do que os disponíveis então há quase um século [...] (HOBSBAWM, 2010a, p.62-63).

Hobsbawm (2010a) ainda nos lembra que as inovações técnicas da Revolução Industrial foram se construindo paulatinamente de acordo com o seu desenvolvimento produtivo. Isso não quer dizer que os primeiros industriais não estivessem constantemente interessados nas ciências e na busca de seus benefícios práticos.

Entretanto, apesar do insucesso britânico nas áreas da ciência e tecnologia, a Inglaterra foi pioneira no processo de industrialização capitaneado pelo sucesso burguês da *Revolução Gloriosa* de 1688-1689. Essa revolução abriu as portas para as teorias liberais adentrarem na administração pública e lançar as teses liberais como política de governo, seja na economia, seja na política. Isso deu as condições políticas para a burguesia inglesa se firmar como classe hegemônica, pois já detinham o poder econômico e agora ampliava suas influências na esfera política. Isso abriu o caminho para o lucro privado e o desenvolvimento econômico tornar-se objetivos supremos das políticas governamentais. A burguesia inglesa conquistara já no século XVII o que as demais burguesias europeias somente conquistariam no século XIX com as revoluções de 1848, o poder político. Exceto a França que em 1789 faria a mais conhecida de todas as revoluções políticas modernas, a Revolução Francesa, da qual trataremos ainda neste trabalho.

Outra medida que contribuiu para o pioneirismo industrial inglês foi a solução encontrada para o problema agrário britânico. Diversas medidas foram tomadas pelo governo para capitalizar as terras inglesas, dentre elas, a expulsão dos camponeses de suas glebas, venda das terras do Estado e expropriação das terras da Igreja (MARX, 2006b). De acordo com Marx (2006b) tornou-se mister escamotear o uso da terra para os fins capitalista, usurpando-as das mãos dos tradicionais proprietários (senhores feudais, camponeses, Estado e Igreja) e

passando para as mãos dos homens de negócios. Esse processo contribuiu para o progresso do sistema capitalista, enquanto consolidava também a ruína do modo de produção feudal, destruindo seus últimos baluartes, a servidão e a ligação do homem com a terra.

O roubo dos bens da Igreja, a alienação fraudulenta dos domínios do Estado, a ladroeira das terras comuns e a transformação da propriedade feudal e do clã em propriedade privada moderna, levada a cabo com terrorismo implacável, figuram entre os métodos idílicos da acumulação primitiva. Conquistaram o campo para a agricultura capitalista, incorporaram as terras ao capital e proporcionaram à indústrias das cidades a oferta necessária de proletários sem direitos (MARX, 2006b, p.847).

Marx (2006b) nos revela que as medidas tomadas pelas classes dominantes em relação ao campo constituíram elemento fundante da *pré-história do capital*, aquilo que foi denominado de *acumulação primitiva de capital*. O autor nos mostra que o processo que cria o sistema capitalista consiste no processo histórico que retira do trabalhador a propriedade dos meios de trabalho e subsistência, e transforma-os em capitais, bens de produção. Esse processo que transforma os bens sociais de subsistência em capital converte em trabalhadores assalariado os produtores diretos. Esse processo de sujeição do trabalhador se torna necessário para o capital, pois estabelece os dois polos necessários para colocar em marcha a sedimentação da produção capitalista, o proprietário dos meios de produção, empenhado em aumentar a soma de valores que possui e, o trabalhador livre, vendedor da sua força de trabalho.

Marcam época, na história da acumulação primitiva, todas as transformações que servem de alavanca à classe capitalista em formação, sobretudo aqueles deslocamentos de grandes massas humanas, súbitas e violentamente privadas de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho como levas de proletários destituídas de direitos. A expropriação do produtor rural, do camponês, que fica assim privado de suas terras, constitui a base de todo o processo. A história dessa expropriação assume matizes diversos nos diferentes países, percorre várias fases em sequências diversas e em épocas históricas diferentes. Encontramos sua forma clássica na Inglaterra que, por isso, nos servirá de exemplo (MARX, 2006b, p.829-830).

Em meio a fraudes, expropriações e violência, no intervalo de um século, grande parte das terras inglesas já se encontravam concentradas nas poucas mãos dos proprietários fundiários, que eram tomados constantemente pelo espírito comercial. Estes proprietários arrendavam partes das terras empregando camponeses sem terras ou pequenos agricultores,

tornando-as produtivas e dirigindo a produção para o mercado. Outra forma de fazer uso capitalista das terras fora incentivada pelo Estado inglês, e ficou conhecido como *cercamentos* (*enclosure*). Por meio dos Decretos das Cercas (*Enclosure Acts*), o Estado promovia o arrendamento de parte das terras britânicas para serem destinadas às pastagens de ovelhas. Essa atividade produtiva saltara aos olhos dos proprietários fundiários, pois era de baixo custo e necessitava de pouca força de trabalho. Desse processo tiveram-se fundamentalmente dois frutos: 1) abastecimento de lã para as manufaturas e indústrias têxteis; 2) expulsão de grande parte da população dos campos e aumento do contingente de força de trabalho nas cidades para alimentar as indústrias.

Como resultante desse processo, Hobsbawm (2010a) salienta que já na década de 1780 não podia se falar em um campesinato inglês, da mesma maneira que um campesinato russo, alemão ou francês. As atividades agrícolas inglesas já estavam predominantemente voltadas para o mercado, as manufaturas há muito se tinham disseminadas para o interior não feudal e os camponeses expulsos de suas terras já se encontravam engrossando as filas dos exércitos de força de trabalho industriais urbanos.

A agricultura já estava preparada para levar a termo suas três funções fundamentais em uma era de industrialização: aumentar a produção e a produtividade de modo a alimentar uma população não agrícola em rápido crescimento; fornecer um grande e crescente excedente de recrutas em potencial para as cidades e as indústrias; e fornecer um mecanismo para o acúmulo de capital a ser usado nos setores mais modernos da economia (HOBSBAWM, 2010a, p.63).

Dessas mudanças vividas no campo britânico nota-se a transição do modo de produção feudal para o capitalista, na medida em que transforma o estatuto e finalidade da terra. No modo de produção feudal a terra era um bem comum para a produção camponesa, à qual o servo estava ligado e da qual tirava a sua subsistência. Porém, com a transição para o modo de produção capitalista, a terra passou a ser encarada como um bem de produção, a qual deveria alimentar a “sede” de seus proprietários pelo lucro. Disso resultou a hegemonia burguesa que tomou por completo o controle dos meios de produção, consolidado definitivamente com o sucesso e avanço da Revolução Industrial.

Outro elemento propulsor da industrialização foi o comércio colonial que a Grã-Bretanha possuía. O mercado colonial sustentou por vários anos as manufaturas inglesas e como disse Marx (2006b) criou a indústria algodoeira e continuou a alimentá-la. Os anais da

história nos mostram que durante o século XVIII a indústria algodoeira britânica se desenvolveu próxima aos portos coloniais tais como Bristol, Glasgow, Liverpool. O comércio de escravo no período em destaque, tanto estimulado pela economia ultra-marina, sempre andou junto com o comércio de algodão e manufaturas, e por isso sempre estimulou a indústria inglesa (HOBSBAWM, 2010a). Sem contar nos negócios sempre vantajosos estabelecidos entre metrópole e colônia. Vejamos:

Os escravos africanos eram comprados, pelo menos em parte, com produtos de algodão indianos, [...] As plantações das Índias Ocidentais, onde os escravos eram arrebanhados, forneciam o grosso do algodão para a indústria britânica, e em troca os plantadores compravam tecidos de algodão de Manchester em apreciáveis quantidades (HOBSBAWM, 2010a, p.68-69).

Na Inglaterra o desenvolvimento industrial criou as condições para a produção de um volume elevado de capital, fomentando a construção de uma frota mercante, de estruturas portuárias e a melhoria de estradas e vias navegáveis. No geral, na terra de “Sua Majestade” “o dinheiro não só falava como governava”, “a política já estava engatada ao lucro” (HOBSBAWM, 2010a, p.64). Tudo que os industriais ingleses necessitavam para serem aceitos entre os governantes eles já tinham, haviam quebrado as barreiras políticas e sociais impostas pela aristocracia feudal e ainda, possuía bastante dinheiro. Isso fazia do Estado britânico um governo forte e agressivo para defender os interesses capitalistas e para conquistar os mercados de seus competidores.

Se a economia do mundo no século XIX foi influenciada pela revolução industrial, sua política e ideologia foram desenhadas pela Revolução Francesa. A revolução francesa se tornou um marco na história moderna, sua influência direta foi universal, ela forneceu padrões e ideais para diferentes movimentos revolucionários em diferentes países. O seu legado inspirou as burguesias de diferentes nações na Europa, na África e nas Américas, contribuiu para a crise do velho regime na Europa e de seus sistemas econômicos, “às vezes chegando a ponto de revoltas, e de movimentos coloniais em busca de autonomia, às vezes atingindo o ponto da recessão” (HOBSBAWM, 2010a, p.98). Sobre essa revolução Hobsbawm considera: “seus exércitos partiram para revolucionar o mundo; suas ideias de fato o revolucionaram” (HOBSBAWM, 2010a, p.99).

A revolução na França não foi feita e nem liderada por um partido ou um movimento organizado, nem por homens que tentaram levar a cabo um programa político. Não obstante uma surpreendente coesão ideológica erigiu entre os grupos sociais e deram coerência e

unidade ao movimento revolucionário. O movimento revolucionário era composto pela classe média burguesa, por trabalhadores urbanos e camponeses; suas ideias eram as do liberalismo clássico, conforme formuladas pelos filósofos e economistas. O seu legado foi a conquista das reivindicações burguesas contra a rigidez da hierarquia da sociedade feudal e contra os privilégios dos nobres, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária. Os burgueses franceses não lutavam por garantias democráticas, mas por um Estado secular com liberdades civis e garantias para empresas e indústrias. Dentre suas conquistas podemos destacar a igualdade dos homens perante a lei; a propriedade privada como direito natural inalienável e inviolável; as profissões passaram estar “abertas ao talento” (HOBSBAWM, 2010a) e não presas às corporações de ofícios; a participação de todos na elaboração das leis, seja pessoalmente, seja por seus representantes; educação laica disposta à todos; dentre outros. Foram essas conquistas que fizeram da revolução francesa um movimento tão emblemático no século XVIII e tão influente no século XIX.

As conquistas da revolução francesa consolidaram os ideais liberais (igualdade, liberdade e democracia) como ideologia e a burguesia como classe hegemônica, mesmo que essa já houvesse ascendido ao poder na Inglaterra. A revolução na França foi muito emblemática e ofuscou a Revolução Gloriosa, que lhe rendeu o título da maior revolução moderna. Isso se deu, pois a França era o símbolo maior do Absolutismo monárquico e dos privilégios da nobreza, uma nação que mantinha viva os “benefícios” da hierarquia e da imobilidade social; era o maior país da Europa (excetuando a Rússia), a cada cinco europeus, um era francês; era o grande competidor da indústria e do poderio inglês (que, aliás, os seus embates na economia traduziam materialmente o embate entre o moderno capitalismo e o absolutismo); foi o berço do Iluminismo e dos grandes filósofos como Diderot, D'Alembert, Rousseau, Voltaire, Montesquieu, que de acordo Hobsbawm (2010a) suas ideias contribuíram muito para a revolução, visto que nessa não houve uma vanguarda, uma liderança, mas um ideal que dava unidade aos revoltosos. Frente a isso, a consolidação da revolução francesa simbolizaria a ruína do absolutismo e dos espectros do feudalismo.

Os ideais liberais consolidados pela revolução francesa não foram privilégios exclusivos, visto que vinham se sedimentando *pari passu* por toda a Europa, e obtiveram os primeiros sucessos mais efetivos na Inglaterra, com a Revolução Gloriosa e Industrial. Entendemos que esses valores se originaram do que se convencionou chamar de *projeto da*

Modernidade, um processo cultural datado do século XIV⁵ que revolucionou o modo do homem perceber e produzir a sua vida material e espiritual. A Modernidade foi um movimento histórico e filosófico que deu início aos embates com as ideias medievais de homem, ciência e de mundo, e com o passar do tempo, o liberalismo ganhou corpo em seu interior e se tornou hegemônico.

No século XVIII os ideais da Modernidade nortearam aqueles homens que levaram a cabo as duas grandes revoluções que mudaram o rumo da humanidade, como acabamos de ver. Dessa forma, consideramos que a consolidação capitalista foi fruto dos esforços desses homens, que defenderam o projeto da Modernidade e lutaram por mais liberdade de ação nas diferentes dimensões da vida social. A história da filosofia nos mostra que à concepção de *homem Moderno* estava atrelada a categoria *liberdade*, a qual esteve presente nos postulados modernistas como ideal a ser buscado pela humanidade, por meio do qual o homem atingiria o ápice do progresso e da sociabilidade.

Verifica-se assim que a proximidade dos ideais modernos e liberais, por que não dizer a sua unicidade, nos permite considerar que o ideal de homem moderno se materializou na história como o *indivíduo do liberalismo*, ou seja, o homem burguês. Portanto, podemos considerar que os homens que levaram a cabo as revoluções tanto no âmbito produtivo (revolução industrial), quanto no político (revolução gloriosa e francesa), foram a materialização do *ideal de homem* defendido a partir do século XIII pelo projeto de Modernidade. À medida que tira a centralidade de Deus dos movimentos da História e centraliza o indivíduo, promove-se a sua libertação das amarras divinas e o investe de liberdade para agir de acordo com o uso livre da razão e de responsabilidade por seus atos. Portanto, consideramos que a dupla revolução consolida o capitalismo como modo de produção e materializa os ideais modernos e liberais.

Frente a isso, podemos considerar que a revolução francesa sedimentou o modo de produção capitalista, desenvolvido a passos largos desde a revolução industrial. Consolidou a derrota do modelo feudal, ligado a um sistema econômico fechado, baseado na agricultura, para promover, por sua vez, uma economia de intercâmbio, baseada na mercadoria e no

⁵ Em termos históricos, tendo como finalidade fazer um panorama para melhor visualizarmos o projeto da Modernidade no tempo, consideramos que a Modernidade, enquanto um projeto cultural, teve seu início ainda no século XIV (ARAÚJO, 2007; GOERGEN, 2001), atinge o seu ápice no século XVIII com o Iluminismo, passando a ser contestada por alguns filósofos já na segunda metade do século XIX, aqui damos destaque a Schopenhauer e Nietzsche. Entendemos que a Modernidade ainda segue o seu curso histórico, um processo que ainda está em construção; “um processo que veio, mas que ainda vem se desenvolvendo, apesar da afirmação de que se vive uma nova era, a pós-modernidade” (ARAÚJO, 2007, p.181-182).

dinheiro, na capitalização, no investimento, na produtividade; sedimentou um Estado-nação atento à prosperidade econômica de seus mandatários (industriais e empresários), organizado segundo critérios racionais de eficiências; desenvolveu em seu seio uma nova classe, a burguesia, que se construiu com o novo processo econômico (capitalista) e se tornara hegemônica; assim como delineou uma nova concepção de mundo, agora laica e racionalista. Nesse sentido, concordamos com Hobsbawm (2010a) ao afirmar que a dupla revolução do século XVIII são elementos primordiais para compreender as bases e dinâmica do projeto capitalista de sociedade, pois seria sobre as suas conquistas que se erigiria o triunfo capitalista. Conforme veremos a seguir.

1.2 A primeira metade do século XIX

Os rumos do sistema capitalista variou muito no século XIX, foi de um extremo ao outro. Das dúvidas e incertezas nos primeiros cinquenta anos (sobre o rumo ditado pelo novo modo de produção), passou pelo entusiasmo e otimismo motivado pelo o triunfo capitalista nas décadas de 1850 e 1860, e encerrou o último quarto do século aterrissando na crise que assolou o mundo. Muito se falou sobre os novos rumos e o acelerado progresso vivido em meados do século, no entanto, foram os problemas sociais resultantes do desenvolvimento capitalista acelerado, que marcaram o século em questão.

A primeira metade do século XIX ficou marcada pelas incertezas lançadas pelos novos rumos dados pelo sistema capitalista. O capitalismo proporcionou um vertiginoso crescimento econômico na Europa, índices de produção jamais vistos pela humanidade passaram a ser constantes no cotidiano da industrialização, ao ponto de Marx e Engels (2010b) exclamarem no *Manifesto Comunista* que o capitalismo promoveu mudanças na sociedade que a humanidade jamais havia presenciado. Entretanto, foi o primeiro parágrafo deste manifesto que exemplificava o sentimento dos diferentes países já na primeira metade do século: “um espectro ronda a Europa – o espectro do comunismo. Todas as velhas potências da velha Europa unem-se numa Santa Aliança para conjurá-lo [...]” (MARX; ENGELS, 2010b, p.39).

O prognóstico de Marx e Engels estava certo, de fato uma onda revolucionária se aproximava da Europa. O fato é que, somente a França e a Inglaterra haviam feito as revoluções necessárias, destituindo os entraves feudais que impediam o caminhar livre do capital. Em outras palavras, o movimento do capital é insaciável e caminha a passos largos, e as estruturas hierárquicas feudais tumultuavam o caminhar capitalista, causando assim

convulsões sociais nas nações da Europa Ocidental. Dessa maneira os países se viram envoltos desses movimentos revolucionários, fazendo com que as suas classes dominantes ficassem sob alerta e temerosas com o futuro. Afinal, a burguesia europeia mantinha viva em sua memória as consequências geradas pela participação da população pobre na revolução francesa, os fantasmas da revolução jacobina⁶ ainda estavam soltos.

É suficiente lembrar que essa sociedade já havia completado seu aparecimento histórico tanto na frente econômica como na frente político-ideológica sessenta anos antes de 1848. Os anos de 1789 a 1848 [...] foram dominados por uma dupla revolução: a transformação industrial, iniciada e largamente confinada à Inglaterra, e a transformação política associada e largamente confinada à França. Ambas implicaram o triunfo de uma nova sociedade, mas se ela deveria ser a sociedade do capitalismo liberal triunfante ou aquilo que um historiador francês chamou de “os burgueses conquistadores”, parecia ainda mais incerto para os contemporâneos do que parece para nós. Atrás dos ideólogos políticos burgueses estavam as massas, prontas para transformar revoluções moderadamente liberais em revoluções sociais. Por baixo e em volta dos empresários capitalistas, os “trabalhadores pobres”, descontentes e sem lugar, agitavam-se e insurgiam-se. As décadas de 1830 e 1840 foram uma era de crises, cujo resultado apenas os otimistas ousavam prever (HOBSBAWM, 2010b, p.22).

Como nos mostra Hobsbawm (2010b) diferentes grupos sociais manifestavam seus descontentamentos com a realidade em que viviam, seja por conta dos resquícios das estruturas sociais feudais, que colocavam em riscos as margens de lucro privado, seja com os resultados sociais nefastos postos à classe trabalhadora, que colocava em risco as suas próprias vidas. Dentro dos movimentos revolucionários tínhamos democratas, jovens universitários, pequenos burgueses (comerciantes), artesãos, socialistas utópicos, comunistas, todos com a mesma finalidade, a revolução em seus países. Para as classes dominantes foram anos de temores, no entanto, para os trabalhadores foram anos de esperanças, pois se vislumbrava a efetivação de uma verdadeira transformação social que os libertasse do jugo do capital. Nesse ínterim de tempo a classe trabalhadora se organizou em associações, sindicatos, ligas, corporações, em diferentes maneiras para se protegerem contra as incertezas impostas pelo capital. Por meio dessas organizações eles passaram a produzir materiais teóricos, estatutos, por meio dos quais manifestavam seus interesses; passaram a traçar

⁶ A revolução jacobina foi um dos acontecimentos políticos que ocorreu entre maio de 1789 e novembro de 1799, naquilo que foi conhecido como Revolução Francesa. Esse acontecimento instaurou a República Jacobina (1793-1794) que ficou conhecida por ser o momento em que o povo e os trabalhadores estiveram mais perto das conquistas dos direitos reclamados. Ficou conhecida também por ter sido o período mais radical, marcado por sua emblemática gênese: a decapitação do rei Luís XVI. Milhares de pessoas — a ex-rainha Maria Antonieta, o químico Lavoisier (considerado o criador da Química moderna), aristocratas, clérigos, girondinos, especuladores, inimigos reais ou presumidos da revolução — foram detidas, julgadas sumariamente e guilhotinadas. Diariamente realizavam-se sob aplausos populares, execuções públicas e em massa. O resultado foi a condenação à morte de 35 mil a 40 mil pessoas (HOBSBAWM, 2010a).

estratégias políticas de acordo com visões de mundo próprias, aspirando tornar-se independentes das outras classes sociais e vislumbrar uma sorte diferente daquela conquistada pela revolução francesa.

Os temores burgueses e as esperançosas expectativas proletárias se digladiavam nos folhetos e jornais para anunciar as boas novas ou os maus presságios. Os liberais usavam os jornais e as tribunas parlamentares para discursar sobre os malefícios que as revoluções poderiam trazer, enquanto os trabalhadores se organizavam para a luta e lançavam programas políticos para a nova sociedade que nasceria com a revolução.

No início de 1848, o eminentíssimo pensador político francês Alexis de Tocqueville ergue-se na Câmara dos Deputados para expressar sentimentos que muitos europeus partilhavam: “Estamos dormindo sobre um vulcão ... Os senhores não percebem que a terra treme mais uma vez? Sopra o vento das revoluções, a tempestade está no horizonte”. Mais ou menos no mesmo momento, dois exilados alemães, Karl Marx, com 30 anos, e Friedrich Engels, com 28, divulgavam os princípios da revolução proletária contra a qual Tocqueville alertava seus colegas, no programa que ambos tinham traçado algumas semanas antes para a Liga Comunista Alemã e que fora publicado anonimamente em Londres, em 24 de fevereiro de 1848, sob o título (alemão) de *Manifesto do Partido Comunista*, [...] Em poucas semanas ou, no caso do *Manifesto*, em poucas horas, as esperanças e os temores dos profetas pareceram estar na iminência da realização. A monarquia francesa fora derrubada por uma insurreição, a república fora proclamada e a revolução européia se iniciava (HOBSBAWM, 2010b, p.31-32, grifos do autor).

As revoluções de 1848 não foram homogêneas, cada nação tinha suas especificidades, portanto, requer um detalhado estudo por Estado e região, para o que este texto não é o lugar. No entanto, elas tiveram pontos em comum e atentaremos à essas características nesse texto.

No início de 1848 sentiam-se os “ventos” da revolução que se aproximava e já no primeiro trimestre temos as primeiras eclosões revolucionárias. Em fevereiro na França, “o centro natural e detonador das revoluções europeias [...]” (HOBSBAWM, 2010b, p.32-33), a república foi proclamada; em seguida, em março, na Bavária, Viena, Hungria e Milão, também tiveram início as suas revoluções (HOBSBAWM, 2010b), dentre outros. Dava-se início à *Primavera dos Povos*.

As revoluções que se iniciaram prenunciavam transformações sociais de pretensões liberais, instauração de uma república democrática unitária e centralizada. Os alemães, italianos e praticamente todos os movimentos nacionais envolvidos na revolução, exceto os franceses, viram-se lutando contra o Império Austríaco (dos Habsburgos), que se espalhava

pela Alemanha, Itália, Hungria, República Tcheca, Polônia, Romênia, Iugoslávia e outros países eslavos. Esses países objetivavam a independência com relação ao Império dos Habsburgos, a unificação de seus Estados, a instauração da República e a queda definitiva do feudalismo. Os porta-vozes de determinados países, como Alemanha e Hungria, a partir de uma visão mais moderada, não excluía a possibilidade de seus respectivos países se unificarem na forma de Império, o qual era visto como “uma solução menos ruim do que a possibilidade de serem absolvidos por algum nacionalismo expansionista” (HOBSBAWM, 2010b, p.36).

A França também viria aspirar a instauração da República, no entanto as circunstâncias eram diferentes dos países anteriormente citados. No caso francês a ruptura com o feudalismo havia sido feito em 1789, a República que se instaurou em 1848 derrubou a monarquia instituída por Napoleão Bonaparte, diferenciando dos objetivos dos outros países que ainda se viam presos aos moldes feudais de sociedade.

Importante ressaltar que, segundo Hobsbawm (2010b), as revoluções de 1848 tiveram como motivadores a última crise do período ligado ao mundo agrário. A indústria algodoeira sofreu um declínio entre 1830 e início de 1840, agravando ainda mais as condições de vida dos trabalhadores. Entretanto, a burguesia também entrou em crise; os pequenos burgueses, pequenos comerciantes, viram-se diante da falência e passaram a exigir mais créditos a juros mais baixos. As angústias destas duas classes fizeram eclodir os diversos conflitos neste período, mas apenas uma delas teria seus interesses atendidos, enquanto a outra seria brutalmente calada. O espectro que rondava a Europa anunciaava a derrocada econômica e isso apavorava a grande burguesia. Os levantes populares poderiam ser calados a balas e golpes de baioneta em muito menos tempo do que a economia levaria para se recuperar.

Do saldo de 1848 podemos distinguir duas do que denominamos de *características gerais* das revoluções ali propostas. Em primeiro lugar, todas foram vitoriosas e derrotadas rapidamente, de todas tivemos saldos positivos e negativos. Em segundo lugar, todas foram revoluções sociais com participação imediata dos trabalhadores pobres, o que explica parte de seu fracasso. Vejamos como isso se deu de maneira mais detalhada.

Os acontecimentos de 1848 foram bastante curiosos, foi a primeira revolução potencialmente global, abrangeu quase a totalidade da Europa Ocidental, suas movimentações

fizeram-se sentir aqui no Brasil, em Pernambuco, com a Revolta Praieira⁷ (1848-1850). Ao mesmo tempo, foi o surto revolucionário menos bem-sucedido, no breve período de seis meses, sua derrota universal era seguramente previsível; 18 meses depois, todos os regimes que foram derrubados, com exceção da República Francesa, foram restaurados. Era a *Primavera dos povos* e como a primavera, não durou.

Nos primeiros meses, todos os governos na zona revolucionária foram derrubados ou reduzidos à impotência. Todos entraram em colapso ou recuaram virtualmente sem resistência. Contudo, em um período relativamente curto, a revolução havia perdido a iniciativa quase que em todos os lugares [...] Na França, o primeiro marco da contraofensiva conservadora foi a eleição de abril, na qual o sufrágio universal, embora elegendo apenas uma minoria de monarquistas, enviou para Paris uma grande quantidade de conservadores, eleitos pelos votos de um campesinato politicamente mais inexperiente do que reacionário e para o qual a esquerda de mentalidade urbana ainda não sabia como apelar [...] O segundo marco foi o isolamento e a derrota dos trabalhadores revolucionários em Paris, batidos na insurreição de junho (HOBSBAWM, 2010b, p.37-38);

Entre o verão e o fim do ano, os velhos regimes retomaram o poder na Alemanha e na Áustria, embora tenha sido necessário recuperar a cidade de Viena, cada vez mais revolucionária, pela força das armas em outubro, com um custo de mais de 4 mil vidas. Depois disso, o rei da Prússia reuniu coragem para restabelecer sua autoridade sobre os rebeldes berlineses sem problemas, e o resto da Alemanha (exceto por alguma oposição no sudoeste) rapidamente entrou na linha, deixando o Parlamento alemão, ou melhor, a Assembleia Constitucional, eleita nos esperançosos dias da primavera, assim como a mais radical assembleia prussiana e outras entregues a suas discussões, esperando por seu fechamento (HOBSBAWM, 2010b, p.38-39).

Sobre as possíveis causas do fracasso da onda revolucionária, consideramos que as forças sociais dispostas a isso ora foram omissas, ora não tiveram forças. A pequena burguesia titubeou frente à revolução devido ao seu senso de propriedade e dinheiro. O acordo com a grande burguesia pareceu-lhes mais atraente do que colocar em risco suas propriedades. No que diz respeito ao trabalhador pobre, faltavam-lhes organização, maturidade política e liderança. Suficientemente fortes para materializar o projeto de uma revolução social, eles eram, porém fracos para fazer algo mais do que assustar seus inimigos.

⁷ A Revolta Praieira foi uma insurreição de cunho liberal que eclodiu durante o segundo reinado em Pernambuco nos anos de 1848 a 1850. As influências da onda revolucionária de 1848 na Europa podem ser verificadas pelas reivindicações contidas no manifesto do movimento, datado de 1849, quais sejam: independência dos poderes e fim do poder Moderador; voto livre e universal; liberdade de imprensa; a completa reforma do Poder Judiciário de forma a assegurar as garantias dos direitos individuais dos cidadãos; Federalismo; dentre outros (MARSON, 2009).

Os trabalhadores das cidades, fora da Inglaterra, não haviam ainda desenvolvido uma ideologia política.

Independente dos fracassos da revolução e da imaturidade política do trabalhador, Hobsbawm (2010b) nos chama a atenção para não corrermos o risco de desvalorizar os feitos dos trabalhadores. Para o autor, não deveríamos subestimar o potencial revolucionário do proletariado e suas conquistas, pois ainda que jovem e imaturo como força social, começava a criar a consciência de si como classe. Mesmo o curto período de existência da *classe* trabalhadora evitou uma concentração exclusiva em reivindicações econômicas, no contexto da situação foram feitas diversas reivindicações políticas, sem as quais nenhuma revolução se realiza, nem mesmo a mais puramente social.

Apesar do surto revolucionário de 1848 ter falhado e não ter conseguido cumprir os prognósticos, Hobsbawm (2010b) considera que foi um período que trouxe significativas mudanças na história mundial, por mais que não tenha revolucionado por onde passou assim como fora anunciado. De acordo com o autor

Não fosse sua ocorrência e o medo de sua recorrência, a história da Europa nos 25 anos seguintes teria sido muito diferente. Mil oitocentos e quarenta e oito estava bem longe de ser o ‘ponto crítico quando a Europa falhou em mudar’. A Europa não conseguiu mudar de uma forma revolucionária. Já que tal não ocorreu, o ano das revoluções permanece sozinho, uma abertura mas não a ópera principal, um portal cujo estilo arquitetônico não leva a esperar o que se encontra após atravessá-lo (HOBSBAWM, 2010b, p.33).

Concordamos com Hobsbawm (2010b), a ocorrência e o medo decorrente mudaram o rumo da história. A primeira metade do século XIX foi um marco, pois sacramentou a derrota definitiva da aristocracia pelo poder burguês na Europa Ocidental, a grande burguesia dos banqueiros e industriais chegavam ao poder. A onda revolucionária trouxe o nacionalismo à tona para a Alemanha. As preocupações dos segmentos nacionalistas se deram pela condição deste país em relação aos seus vizinhos europeus. A Alemanha, composta por principados em conflito entre si, tinha como urgência a necessidade de construção de uma unidade nacional, condição essencial para o crescimento econômico e militar.

A grande inovação trazida por esse surto revolucionário foram as revoltas feitas pelos pobres, de maneira independente, agora voltada a exigir o que não lhe havia sido entregue após a Revolução Francesa. A partir de então, a burguesia não estaria mais ao seu lado, mas do lado oposto da trincheira, colocando-se radicalmente contrária ao movimento dos

trabalhadores, procurando encerrar de uma vez qualquer levante popular para poder consolidar-se no poder. A classe operária apareceu no cenário como força política.

Por outro lado, desses acontecimentos a burguesia também tirou suas lições, os defensores da ordem aprenderam a política do povo. Citemos o caso mais significativo, o qual mereceu um estudo atento de Marx (2011b), *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*, escrito em 1852. Na França as inovações políticas foram mais significativas, deu-se início ao uso das eleições. Mesmo com a maioria, o poderoso “Partido da ordem” foi incapaz de vencer as eleições presidenciais, a qual o vencedor foi Luís Napoleão, sobrinho do imperador Napoleão Bonaparte. Este venceu porque os camponeses votaram no *slogan* “Abaixo os impostos, abaixo os ricos, abaixo a república, vida longa ao Imperador”. Ele foi eleito ainda pelos votos dos trabalhadores, por acreditarem que ele era contrário a república dos ricos, já a pequena burguesia o apoiou porque ele parecia não se alinhar com a grande burguesia (HOBSBAWM, 2010b). A eleição de Luís Napoleão significou que mesmo a democracia do sufrágio universal era compatível com a ordem social e, ainda, seria ele o primeiro chefe de Estado europeu moderno que governaria não apenas baseado na força das armas, mas também manipulando as paixões e os sentimentos do eleitorado para conquistar a manutenção de seu poder político.

1.3 A segunda metade do século XIX

Após os agitados anos da primeira metade do século XIX, ergueu-se duas décadas de pleno desenvolvimento econômico e de apatia social. A Europa pós 1848 testemunhou a grande expansão capitalista e a mudança das revoluções sociais em mudanças políticas. As reivindicações liberais se concretizaram aos poucos ao longo dos setenta anos após 1848; o liberalismo como sistema teórico e programa de governo, radicalismo democrático e nacionalismo, foram gradualmente realizados sem maiores distúrbios internos, e a estrutura social do continente provou ser capaz de promover essas mudanças sem necessitar de revoluções sociais. De acordo com Hobsbawm (2010b, p.60) esse foi o período “no qual o mundo se tornou capitalista e uma minoria significativa de países ‘desenvolvidos’ transformou-se em economias industriais”.

Primeiramente nos atemos às décadas de 1850 e 1860. Essas duas décadas foram marcadas por um descomunal avanço econômico das potências capitalistas europeias. O que tornou esse avanço possível foi a combinação de capital barato com um rápido aumento dos preços promovidos pela depressão das décadas anteriores (1830-1840). Economicamente o

que se viu foi extraordinário, na Inglaterra as exportações de produtos de algodão aumentaram sua taxa de crescimento em relação às décadas anteriores. Entre 1850 e 1860 essa taxa duplicou. Houve uma grande expansão no número de máquinas nas fábricas algodoeiras, que havia crescido de 100 mil entre os períodos de 1819 a 1821 e 1844 a 1846, para o dobro na década de 1850. Esses números já são bastante elevados em comparação com outros períodos anteriores, no entanto, eles se tornam mais vultosos ainda se levarmos em consideração que estamos lidando com um período em que a indústria inglesa perdera muito espaço nos mercados europeus por conta do desenvolvimento das indústrias locais de outros países. Em toda a Europa Ocidental essas evidências da grande expansão eram facilmente percebidas, abaixo citamos dois casos. Na Bélgica a exportação de ferro cresceu mais que o dobro entre 1851-1857. Na Prússia, em 1825, 67 companhias de ações haviam sido fundadas, mas, entre 1851-1857, 115 companhias similares tinham-se estabelecido, principalmente nos anos de 1853-1858 (HOBSBAWM, 2010b).

Essa expansão capitalista colocou de lado as dúvidas sobre os rumos do novo modo de produção, sobre o enorme potencial produtivo da industrialização e sua incapacidade de expandir o mercado para seus produtos. Em primeiro lugar, de acordo com Hobsbawm (2010b), esse crescimento desenfreado da indústria europeia se deu pelo investimento na infraestrutura (criação das estradas de ferro e do telegrafo e, o uso do petróleo e do aço nas indústrias), que contribuiu para expandir o mercado europeu, fazendo com que o mundo inteiro tornasse parte dessa economia. De acordo com o autor a “criação de um único mundo expandido é talvez a mais importante manifestação do nosso período” (HOBSBAWM, 2010b, p.66). Isso foi crucial para o desenvolvimento capitalista porque forneceu as bases para a grande expansão das exportações, que foram de grande importância para a economia europeia, principalmente para a inglesa (a economia de consumo de massa ainda pertencia às incertezas do futuro, exceto nos Estados Unidos, o que fazia da exportação a menina dos olhos dos industriais europeus). Ainda, acelerou o investimento de capital nas indústrias metalúrgicas e nas minas de carvão, estimulando esses setores econômicos. O capital tinha um mundo inteiro a seu dispor, e a expansão do comércio e dos investimentos internacionais deram a dimensão desse entusiasmo.

O comércio mundial entre 1800 e 1840 não tinha chegado a duplicar. Entre 1850 e 1870, cresceu 260%. Qualquer coisa vendável era negociada, mesmo as que sofriam direta resistência do país comprador, como o ópio na Índia britânica exportado para a China, que dobrou em quantidade e quase triplicou de preço. Por volta de 1875, um bilhão de libras esterlinas havia

sido investido no exterior pela Inglaterra – três quartas partes desse montante desde 1850 –, enquanto o investimento externo francês duplicava entre 1850 e 1880 (HOBSBAWM, 2010b, p.67).

Outra razão para a expansão capitalista nas décadas de 1850 e 1860 foi a chamada *liberação da iniciativa privada* (HOBSBAWM, 2010b), um desdobramento da onda revolucionária do século XVIII que sedimentou o capitalismo e sepultou o modo de produção feudal. “As barreiras institucionais que sobreviveram ao livre movimento dos fatores de produção, à livre iniciativa ou qualquer coisa que concebivelmente pudesse vir a tolher sua operacionalidade lucrativa caíram diante de uma ofensiva mundial” (HOBSBAWM, 2010b).

A abolição das barreiras impostas à livre iniciativa não foi limitadas somente aos países mais desenvolvidos, onde o liberalismo político era triunfante, como Inglaterra e França, mas aos diferentes países europeus, inclusive naqueles em que as monarquias absolutas foram restauradas. Na Alemanha, por exemplo, o controle das guildas e corporações sobre a produção artesanal deu lugar à liberdade para iniciar e praticar qualquer forma de comércio. A Suécia aboliu as guildas em 1846 e estabeleceu completa liberdade comercial em 1864; a Dinamarca aboliu a legislação sobre guildas em 1849 e 1857. Como expressão desse movimento de liberação da iniciativa privada, tivemos entre 1854 e 1867, na Inglaterra, Holanda e Bélgica e norte da Alemanha, a abolição das leis contra a usura. Tivemos suspensos os controles dos governos sobre a mineração, portanto, qualquer industrial poderia reclamar o direito de explorar qualquer mineral e conduzir as explorações da forma que julgassem justa (HOBSBAWM, 2010b).

Outro fator da expansão capitalista que pode ser citado foi o incremento das ciências na produção industrial e o novo papel atribuído à educação. Hobsbawm (2010a) nos mostra que a dupla revolução do século XVIII ampliou o campo científico e valorizou a ciência como meio de desvelar, compreender e transformar o mundo. Como vimos, essa dupla revolução ao sedimentar o sistema capitalista rompeu com a visão de mundo medieval, e firmou-se na ideologia secular, rompendo com a ideologia religiosa. Desse processo, à ciência passa a ser atribuído o compromisso com a verdade e o desvelamento das leis da natureza e da sociedade, que outrora foi atribuição da religião. O autor nos revela que no século XIX o movimento foi outro, não mais o de afirmação da ciência como dogma moderno, mas o de direcionamento do seu uso para o desenvolvimento capitalista. Houve uma intensificação do uso da ciência no processo produtivo, possibilitando até mesmo a criação de novas indústrias ligadas às áreas da Química e da Física (HOBSBAWM, 2010b).

Disso destacamos que no século XIX a finalidade da ciência foi escamoteada para as finalidades relacionadas ao processo produtivo e ao aumento do lucro. Entendemos que ciência e filosofia traçam caminhos semelhantes nesse momento histórico, que ambas sofreram mudanças no seu curso e nos seus objetivos. Como já vimos na introdução desse capítulo, a ciência ainda no século XVI começa a delinear suas novas finalidades, abre espaço para uma filosofia utilitarista, que surge em contraposição à filosofia especulativa. No século XIX, o princípio da *utilidade* desenvolvido por John Stuart Mill e Jeremy Bentham entra no debate científico e passa a ser valorizado; torna-se um princípio a ser seguido pela comunidade científica. Esses teóricos entenderam que a ciência deveria prescrever ações que otimizassem o bem-estar do conjunto dos homens, de modo que estabelecesse a interlocução entre a filosofia e os grandes acontecimentos tecnológicos, econômicos e políticos desencadeados pelo o modo de produção capitalista.

Para Lombardi (2010) a integração da ciência à produção faz parte do processo de desenvolvimento do sistema capitalista. O autor, fundado na teoria marxiana, considera que as aceleradas transformações da produção exigem e, ao mesmo tempo, possibilitam o desenvolvimento da ciência e sua apropriação pela indústria como força produtiva. Para melhor exemplificarmos esse processo analisado por Lombardi (2010), utilizamos dados dos estudos de Hobsbawm (2010b) que revelam que no século XIX os laboratórios de pesquisas tornaram-se parte do desenvolvimento industrial. Na Europa, por muitos anos, eles ficaram anexados às universidades, ou ainda às instituições similares; já nos Estados Unidos havia laboratórios puramente comerciais, que surgiram com as companhias telegráficas. Desse processo Marx (2008) denuncia que todos os homens devotados ao desenvolvimento do conhecimento, mas submetidos à visão de mundo burguesa, viram-se transformados em seus “espadachins mercenários”. A busca da verdade já não seria o elemento determinante das investigações dos cientistas burgueses, mas, sim, o que seria útil ou desejável ao capital.

Portanto, a ciência, aqui entendida como fruto do trabalho social, assumiu uma conotação contraditória e de classe, não pela sua natureza, mas pelo seu uso. Classista porque as decisões tomadas sobre o seu uso e finalidade não foram escolhas que primaram pelas questões sociais, de acordo com a necessidade do coletivo, mas privadas, de acordo com a finalidade do detentor do capital, o qual financiou a sua produção ou a sua compra. Decorrente disso, à aplicação da ciência na produção coube a reprodução e valorização do capital, contribuindo assim para a ampliação da taxa de lucro privado. De acordo com Marx “o processo de produção converteu-se em processo do próprio capital; é um processo que se

desenvolve com os fatores do processo de trabalho, e no qual o dinheiro do capitalismo se transforma; é um processo que se efetua sob a direção deste, com o fim de fazer de dinheiro mais dinheiro” (MARX, 1978, p.51, grifos do autor).

Sobre o caráter contraditório, entendemos que ele esteja vinculado ao processo produtivo, à maneira como a ciência altera o modo do homem de viver e produzir a sua existência. De acordo com Marx (2008b) o uso capitalista da ciência expresso na maquinaria, inverte a lógica do processo produtivo, uma vez que não seria mais o homem que se apropriaria dos meios de produção, mas os meios de produção que se apropriaria da força de trabalho humana. O capital fez do homem um autômato vivo da máquina (MARX, 2008b), o advento da maquinaria e da grande indústria deveria libertar o trabalhador para a fruição de seu tempo livre, no entanto, no capitalismo o fez cativo e o mortificou. As resultantes desse processo trouxeram para os trabalhadores a intensificação do trabalho, ora realizado por meio do aumento da jornada de trabalho, ora pelo aumento do ritmo ditado pelas máquinas. Ainda, ampliou o hiato entre o trabalhador e o saber.

Da grande expansão do capital, além das consequências econômicas, depreendem-se ainda desdobramentos políticos de grande importância. Esse grande desenvolvimento econômico proporcionou aos governos sacudidos pelas revoluções de 1848 um espaço para respirar entre 1848 a 1857, por outro lado, aniquilou as esperanças dos revolucionários; o cartismo⁸, por exemplo, nesse período se extinguiu. Seus líderes encantados com as melhorias de salário promovida pela grande expansão do capital, desistiram de levar a frente um movimento autônomo da classe trabalhadora, ao preferir organizar os trabalhadores em um grupo de pressão na esquerda do liberalismo. Nas palavras de Hobsbawm (2010b, p.62), “a política entrou em estado de hibernação”.

Esse período de apatia social foi quebrado ainda no final da década de 1850, com a depressão de 1857. Economicamente, essa depressão foi uma pequena pausa do vertiginoso crescimento capitalista, que logo foi retomado numa escala ainda maior na década de 1860 e, atingiu seu auge entre 1871 e 1873. Socialmente, a depressão de 1857 pouco mudou o

⁸ O *cartismo* foi um movimento operário inglês caracterizado pela *Carta do Povo*, de 1838, por meio da qual propunha ações de inclusão política do operariado. Esse movimento ganhou notoriedade no decorrer da história do Capital por ser o primeiro movimento operário, e ainda por ter contribuído com os operários ingleses a melhorarem suas condições de vida e por possibilitar experiências a cerca da luta política. Suas atividades políticas deram-se início na década de 1830, antes mesmo da publicação da *Carta do Povo*, cujas principais conquistas foram a primeira lei limitando a 8 horas de trabalho a jornada das crianças operárias (1833), proibição do trabalho de mulheres em minas (1842), redução da jornada de trabalho para 10 horas (1847), dentre outras. O *cartismo* foi uma etapa importante do aprendizado e da conscientização política dos trabalhadores, não só ingleses como de todos da Europa. Por meio de suas atividades mostrou que a miséria do operariado não era desdobramento do uso da máquina, mas resultado da estrutura do sistema capitalista (PAULO NETTO, 2012).

cenário, de acordo com Hobsbawm (2010b) frustrou os herdeiros de 1848 que esperavam uma nova onda revolucionária, mas o que se presenciou foi que “as massas haviam-se tornado detestavelmente letárgicas como resultado dessa prolongada prosperidade” econômica (HOBSBAWM, 2010b, p.64). No entanto, a política reanimou-se e trouxe à tona as velhas discussões liberais: a unidade nacional da Alemanha e da Itália, as reformas constitucionais, liberdades civis, dentre outras. “A expansão econômica do período de 1851 a 1857, que havia ocorrido num vácuo político, prolongando a derrota e a exaustão verificadas em 1848 e 1849, depois de 1859 coincidiu com uma intensa e crescente atividade política” (HOBSBAWM, 2010b, p.64).

Esse renascimento político tomaria força novamente na década de 1870 com a crise do capitalismo, desdobramento da grande e descontrolada expansão econômica, que lançou mais tarde as balizas para fase imperialista do capital (HOBSBAWM, 2011). “O futuro daquela sociedade que havia triunfado tão espetacularmente mais uma vez parecia incerto e obscuro, e movimentos destinados a substituí-la ou derrubá-la precisavam novamente ser levados a sério” (HOBSBAWM, 2010b, p.244).

Algo curioso ocorreu entre 1870 e meados de 1890, em meio a plena expansão industrial e de produção que ocorria no mundo, uma “grande depressão” (HOBSBAWM, 2011) assombrava os homens de negócios e enchiam de esperanças os socialistas. Os diferentes países espalhados pelo globo, seja os industrializados, seja os de base agrária, vivenciavam a expansão econômico-produtiva do capital, processo denominado por Hobsbawm (2011) de *universalização do capital*. Percorria pelo mercado mundial dinheiro, prestação de serviços empresariais e financeiros, e força de trabalho. Como nos mostra Hobsbawm (2011) de alguma forma todos os países do globo estavam interligados pelo mercado mundial; os países em desenvolvimento buscavam fortalecer sua agricultura e se especializar na exportação de matéria-prima; e os industrializados expandiam suas redes de comércio, vendias suas mercadorias industrializadas e fortaleciam a divisão internacional do trabalho. O mercado mundial superava periodicamente as taxas de produtividade alcançadas pela expansão do capital de décadas precedentes, no entanto, crescia uma depressão de preços, lucros e juros.

A grande expansão capitalista, das décadas de 1850 e 1860, potencializou a industrialização de muitos países na Europa (entre eles, Alemanha, Suécia e Rússia) e dos Estados Unidos da América, que motivados inundavam com os seus produtos os mercados internos e mundial. Esses países recém-industrializados utilizaram de barreiras alfandegárias para protegerem seus mercados internos e para estimularem as suas indústrias nascentes, ao

passo que se lançaram também no mercado mundial. Esse processo propiciou conflitos entre as mercadorias desses países e as inglesas. O número elevado de produtos industrializados aumentou a concorrência entre eles no mercado internacional e fez os preços caírem, diminuindo assim as taxas de lucros e juros.

De acordo com Hobsbawm (2011) a maior vítima dessa depressão foi a agricultura europeia que nas décadas de 1850 e 1860 havia alcançado altos índices de lucratividade, até então protegida da concorrência mundial pelos custos elevados dos transportes. As consequências da queda vertiginosa dos preços foram dramáticas para as economias agrárias da Europa, como exemplo o autor cita que “em 1894 o preço do trigo era apenas pouco mais de um terço do que fora em 1867” (HOBSBAWM, 2011, p.66). O preço em baixa se tornou um prêmio para os consumidores, mas um grande problema para os produtores e trabalhadores rurais. Os trabalhadores rurais representavam no último quarto do século XIX, aproximadamente 40% e 50% dos trabalhadores do sexo masculino, exceto a Inglaterra, e na maioria dos países essa porcentagem chegava até 90% (HOBSBAWM, 2011). A queda de salário e até mesmo o desemprego no meio rural aumentou ainda mais o fluxo migratório para as cidades industriais, que só fez diminuir a média dos salários e engrossar a fila do desemprego.

Todos esses acontecimentos econômicos enchiam de esperança os movimentos operários que viam na depressão econômica sinais de estrangulamento, pelo qual acreditavam que o capital passaria. Como foi dito anteriormente, a “grande depressão” despertou os movimentos operários da letargia vivenciada nas décadas de 1850 e 1860, e reanimou os sonhos dos socialistas, que se encontravam às portas da *Internacional Socialista*⁹ de 1889 (conhecida também por *Segunda Internacional Comunista*). Em meio a estagnação do movimento revolucionários, os trabalhadores se organizaram em torno da *Associação Internacional dos Trabalhadores* (AIT), que foi criada em 1864 sobre as seguintes teses,

⁹ O termo socialismo tomou corpo e ganhou o título da Segunda Internacional devido à vitória de Marx sobre as ideias de Bakunin no congresso de Haia em 1872. Marx defendia a conquista do poder político pela classe trabalhadora (ação política como meio de luta), e ainda, preconizava um período transitório no movimento revolucionário, por meio do qual se desvincilaria do capitalismo e construiria as bases do comunismo, denominado por ele de “ditadura do proletariado” ou “socialismo”. Segundo Coggiola (2010) esses termos são erroneamente dedicados a Lênin, já que, segundo o autor, Marx e Engels haviam utilizado-os em 1848 nos escritos sobre *A luta de classe na Alemanha* (MARX; ENGELS, 2010a). Na edição do Editorial Boitempo esse livro inclui os textos “*Glosas críticas ao artigo ‘O rei da Prússia e a reforma social. De um prussiano’*”; “*Reivindicações do Partido Comunista da Alemanha*” e “*Mensagem do Comitê Central à Liga [dos Comunistas]*”; que tem como fio condutor as análises das lutas empreendidas pelos trabalhadores alemães.

1) de que a emancipação dos trabalhadores devia ser obra deles mesmos; 2) de que a libertação dos operários devia acabar com toda e qualquer forma de dominação de classe; 3) de que a luta política era necessária e devia sempre ter como objetivo final a emancipação econômica da classe trabalhadora; e 4) de que a libertação do proletariado exigia a atividade conjugada – tanto teórica como prática – dos trabalhadores dos diversos países (KONDER, 2011, p.103-104).

A AIT merece destaque em nossos estudos por tratar de um movimento organizado internacionalmente pelos trabalhadores em vista de se proteger das ofensivas do capital e buscar viabilizar a revolução. E ainda pelo fato de que Marx e Engels tiveram participação ativa na criação e na militância da AIT. De acordo com Konder (2011) naquele período histórico os trabalhadores ingleses e franceses ficaram surpresos com a rebelião popular na Polônia (1863) contra as repressões czaristas. Os trabalhadores de vários países começaram a se convencer de que seus inimigos eram os mesmos, e para alcançarem as vitórias locais suas lutas deveriam extrapolar as fronteiras (KONDER, 2011).

Frente a isso, a AIT foi criada com o objetivo de fortalecer a classe, criar a solidariedade entre os trabalhadores de diferentes países e lutar pela emancipação econômica da classe trabalhadora. O que ficou conhecido na historiografia como *comício de Saint Martin's Hall*, ou *Primeira Internacional*, marcou a fundação da AIT. Nesse comício foi eleito um comitê encarregado de redigir um projeto de estatuto, o qual acabou sendo redigido por Marx em 1864, que acabava de se eleger como integrante do comitê. Já na terceira reunião do comitê Marx apresentou o seu anteprojeto e sustentou-o com argumentos hábeis. O comitê aprovou por unanimidade e a AIT se pôs imediatamente em funcionamento. Destacamos alguns fragmentos do referido estatuto que consideramos exemplificar as aspirações da AIT:

- 1) Esta Associação é fundada no intuito de estabelecer um centro de comunicação e de cooperação entre as Sociedades Operárias existentes em diferentes países e voltadas para o mesmo objetivo, ou seja, a proteção, o progresso e a completa emancipação da classe operária [...] 6) O Conselho Geral atuará como órgão internacional de ligação entre os diferentes grupos nacionais e locais da Associação, a fim de que os operários de cada país possam estar constantemente informados sobre o movimento de sua classe nos demais países; de que um inquérito sobre a condição social dos diferentes países da Europa seja procedido simultaneamente e sob uma orientação comum; de que as questões de interesse geral debatidas em uma sociedade sejam ventiladas por todas; e que quando medidas práticas e imediatas se fizerem necessárias – como, por exemplo, em caso de conflitos internacionais – a atuação das organizações associadas seja simultânea e

uniforme. [...] A fim de facilitar as comunicações o Conselho Geral publicará relatórios periódicos [...] (MARX, 2012, s.n.).

As primeiras ações que a AIT empreendeu estavam voltadas para a França, seu principal alvo o governo de Napoleão III, que procurava abrandar o combativo proletariado francês estimulando a criação de cooperativas de trabalhadores e premiando-as com quinhentos mil francos. Na luta contra o “cooperativismo” de Napoleão III a AIT contou com a ajuda do popular Augusto Blanqui, que mesmo no cárcere instruía os trabalhadores. Marx “estava convencido de que o proletariado precisava combater as ilusões reformistas do tipo das de Proudhon” (KONDER, 2011, p.104).

Outro importante acontecimento histórico sobre o qual Marx e a AIT prestaram apoio, solidariedade e teceram considerações foi a Comuna de Paris que estourara em março de 1871. A Comuna ganhou destaque no final do século XIX pelo fato de ter sido a primeira vez na história que o proletariado se encontrava no poder e isso fez com que Marx voltasse sua atenção para os acontecimentos parisienses. Sobre esse acontecimento Marx escreveu em 1871 a *Terceira Mensagem do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT)*, posteriormente conhecido em forma de livro, já pelos idos de 1891, como *A guerra civil na França*. Essa obra traz um retrato da breve existência da Comuna de Paris (72 dias) e um chamado à ação da classe trabalhadora francesa contra a repressão praticada pelas forças militares de Versalhes – sede das forças governamentais que buscavam acabar com a Comuna.

Marx, assim como a AIT, estava atento aos acontecimentos de Paris, a seção francesa da Internacional teve papel destacado na revolução e no governo da Comuna, e o que mais chamou a atenção de ambos foram as deliberações tomadas pelos trabalhadores. As medidas políticas tomadas pela Comuna durante seus 72 dias de existência foram destacadamente democráticas. Dentre as varias deliberações feitas pelo governo da Comuna, destacamos a instalação de armazéns e padarias que vendiam alimentos praticamente a preço de custo; interrupção das ações judiciais de despejos; apesar da falta de pessoal especializado e medicamentos, a assistência médica prestada aos parisienses foi mais eficiente do que nos anos anteriores; utilização dos recursos financeiros do *Banco da França* com as questões sociais, ao qual os *comunards*¹⁰ tinham acesso; elaboração de um plano educacional que previa a instalação do ensino leigo, gratuito e obrigatório para todas as crianças, o qual não houve tempo para ser posto em prática (KONDER, 2011).

¹⁰ Denominação dada àqueles que participaram da revolução e do governo da Comuna.

Em maio de 1871 os *comunards* foram massacrados pelas tropas do governo francês (cerca de 30 mil vítimas, dentre elas mulheres e crianças), e as classes proprietárias recuperaram o governo. Marx e todo o proletariado assistiram a ascensão e queda do primeiro governo dirigido pela classe trabalhadora. O período de existência da Comuna foi curto, mas mesmo assim trouxe significativas aprendizagens para os trabalhadores, inspiração e esperança para o movimento operário. De acordo com Hobsbawm (2010b), a Comuna foi um episódio da história das revoluções, como todos os outros, marcado não pelos seus fatos, mas por tudo o que simbolizou e simbolizaria no futuro. Conforme afirma Hobsbawm (2010b), é uma incógnita se a Comuna representou os ecos do século XVIII ou o prenúncio do XX, no entanto, devemos destacar que os *comunards* souberam, nos termos de sua materialidade, “colocar e resolver problemas que permanecem até hoje, no mundo desumano em que vivemos” (WILLARD, 2001, p.23), pois desde então suas bandeiras tremulam entre os trabalhadores. Victor Hugo expressou bem o que representou esse acontecimento para o movimento operário após 1871: “o cadáver esta no chão, mas a idéia permanece de pé” (WILLARD, 2001, p.22).

2 “AO CAIR DAS CORTINAS”: A CONDIÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NA EUROPA

É verdadeiramente revoltante o modo como a sociedade moderna trata a imensa massa dos pobres. Ela os atrai para as grandes cidades, onde respiram uma atmosfera muito pior que em sua terra natal. [...] Constrói-lhes casas que não permitem que o ar viciado circule. Fornece-lhes roupas de má qualidade ou farrapos e alimentos adulterados ou indigestos. Submete-os às mais violentas emoções, às mais bruscas oscilações entre medo e esperança e persegue-os como a uma caça, não lhes concedendo nunca um pouco de paz e de tranquilidade. Priva-os de todos os prazeres, exceto do sexo e da bebida – mas porque diariamente os faz trabalhar até o esgotamento de suas forças físicas e morais, esses dois únicos prazeres permitidos são degradados pelos piores excessos. E se os pobres resistirem a tudo isso, sobrevém uma crise que os transforma em desempregados e lhes retira o mínimo que até então a sociedade lhes destinara (ENGELS, 2008, p.137-138).

Destacamos essa citação, pois a consideramos chave para problematizarmos as contradições que marcaram o desenvolvimento capitalista, desde o entusiasmo com os avanços tecnológicos e a expansão capitalista, até os sacrifícios que todo esse desenvolvimento custou à classe trabalhadora. A obra de Engels, *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, da qual extraímos também o título para nomear parte deste capítulo, é fundamental para debatermos as contradições que balizaram o desenvolvimento

capitalista no século XIX. O autor retrata nos seus pormenores como o proletariado vivia e trabalhava na Inglaterra e nos mostra que o processo de sedimentação do capitalismo não foi tão idílico como anunciam os defensores da ordem social, revelando-nos que esse triunfo não contou somente com a liberdade e competência dos homens de negócios.

Como nos mostra Marx (2006b) n'A *chamada acumulação primitiva*, os campões foram impelidos a deixarem suas terras e se aventurarem nas cidades, nas quais o exército de desempregados os aguardavam de braços abertos. O autor ainda nos mostra que a indústria nem mesmo no auge do seu desenvolvimento conseguiu absolver toda a força de trabalho disponível, o que criou em seu próprio benefício aquilo que foi denominado de *exército industrial de reserva* (MARX, 2006b). Decorrentes disso, as cidades inglesas passaram a conviver com uma guerra social (ENGELS, 2008), cujas armas de combate foram o capital e a propriedade dos meios de produção, e claro, todo o ônus desse combate recaiu sobre o trabalhador pobre. Engels denuncia que as relações sociais e de produção postas pelo capitalismo fizeram dos homens objetos utilizáveis, onde “[...] cada um explora o outro e o resultado é que o mais forte pisa no mais fraco e os poucos fortes, isto é, os capitalistas, se apropriam de *tudo*, enquanto aos muitos fracos, os pobres mal lhes restam a vida” (ENGELS, 2008, p.68). Desse processo, problemas de diferentes ordens acometeram a vida dos trabalhadores, desde as condições de habitação, passando pela má alimentação e as enfermidades daí decorrentes, até o desemprego.

As habitações nas quais os trabalhadores viviam geralmente eram as piores casas, prédios de péssimas qualidades que se localizavam nos bairros mais pobres e mais afastados das cidades, denominados por Engels (2008) de *bairros de má fama*. Cada prédio era composto de vários cômodos e porões e em cada um desses abrigava-se a miséria e várias famílias. Havia um padrão de casas destinadas aos operários, uma longa fila de edifícios de um ou dois andares, constituídos por pequenas casas de três ou quatro cômodos, que se chamavam *cottages*. Esses edifícios ficavam em vielas sujas, repletas de lixos, restos de vegetais e detritos de animais, sem esgoto, cheias de poças d'água paradas e fétidas. Essas ruas em geral eram estreitas e a maneira como eram dispostas as edificações não permitiam que a luz solar penetrasse nos pátios e becos que os separavam. Nas casas destinadas aos trabalhadores não havia latrina, por isso seus excrementos eram jogados nas ruas ou nas vielas, que quando secos faziam-se montes de estercos das quais emanavam miasmas e comprometiam a saúde daqueles que ali moravam. O autor nos relata que a maneira como os edifícios eram construídos fazia com que as casas fossem pouco ventiladas e mal iluminadas,

e isso comprometia a qualidade do ar no interior das habitações e a salubridade do ambiente. Sobre as moradias e suas condições sanitárias Engels destaca um artigo do periódico *The Artizan* onde se lê:

É de se espantar que não se encontre aqui nenhum cuidado com a saúde, com os bons costumes e até com as regras elementares da decência? Pelo contrário, todos os que conhecem bem a situação dos habitantes podem testemunhar o ponto atingido pelas doenças, pela miséria e pela degradação moral. Nesses bairros, a sociedade chegou a um nível de pobreza e de aviltamento realmente indescritível. As habitações dos pobres são em geral muito sujas e aparentemente nunca são limpas; a maior parte das casas compõe-se de um só cômodo que, embora mal ventilado, está quase sempre muito frio, por causa da janela ou da porta quebrada; quando fica no subsolo, o cômodo é úmido; frequentemente, a casa é mal mobiliada e privada do mínimo que a torne habitável: em geral, um monte de palha serve de cama a uma família inteira; ali deitando-se, numa promiscuidade revoltante, homens, mulheres, velhos e crianças. Só há água nas fontes públicas e a dificuldade para buscá-la favorece naturalmente a imundície (ENGELS, 2008, p.79).

A relação entre o número de cômodos nas casas e número de indivíduo que os habitavam, não era a melhor. Em Westminster, Engels (2008) relata que em 1840, 5.366 famílias de operários viviam em 5.294 habitações; homens, mulheres e crianças, misturados sem qualquer preocupação com idade ou sexo, totalizando 26.830 indivíduos, sendo três quartos do total dessas famílias viviam em um único cômodo. De acordo com a mesma fonte, em Hanover Square 1.465 famílias de operários, aproximadamente 6 mil pessoas, viviam nas mesmas condições, e delas mais de dois terços das famílias habitavam em um único cômodo.

Outro agravante sobre as habitações em que residiam os trabalhadores era o fato de não serem próprias, geralmente as casas tinham duas origens, ou era de propriedade dos industriais que os empregavam, ou de especuladores imobiliários, que construíam os edifícios nos bairros industriais, onde os terrenos eram mais baratos, e os destinavam aos operários. Em qualquer um dos casos o trabalhador pagava aluguel, o que consumia grande parte de sua renda. Sobre os especuladores imobiliários, suas ações eram comuns à época, a maioria das famílias operárias solucionava seus problemas com a habitação alugando esses cômodos; já no que se refere aos industriais Engels revela que as relações de aluguel impostas aos operários eram nefastas, pois os trabalhadores eram obrigados a morarem nos alojamentos a eles destinados pelo industrial e que o aluguel, superinflacionado, já era descontado em seus salários. Esse sistema ficou conhecido na Inglaterra como *cottage system*. Sobre esse fato Engels expressa sua indignação e denuncia que esse sistema contribuiu para a escravização do

operário: “E a esses infelizes, entre os quais nem sequer os ladrões esperam encontrar algo para roubar, as classes proprietárias, por meios legais, como os exploram!” (ENGELS, 2008, p.72).

O autor ainda nos chama a atenção que esses trabalhadores, vivendo em condições precárias, são os que dispõem de uma sorte melhor, pois há aqueles que desempregados não conseguem pagar alugueis e dormem em albergues noturnos ou em jardins e praças da Sua Majestade. De acordo com Engels (2008) em Londres todas as manhãs aproximadamente 50 mil pessoas acordam sem saber onde irão dormir. Essas pessoas não possuíam moradias fixas e por isso, quando conseguiam o dinheiro para o pernoite, dormiam em albergues noturnos, os quais enchiam as cidades. Sobre esses albergues o autor faz as seguintes considerações:

Mas que abrigo! Os alojamentos estão cheios de camas, de alto a baixo: num quarto, quatro, cinco e seis camas, quantas caibam e, em cada cama, empilham-se quatro, cinco e seis pessoas, também quantas caibam, – sadias e doentes, velhos e jovens, homens e mulheres, sóbrios e bêbados, todos misturados. Naturalmente, discutem, agridem-se, ferem-se e, se chegam a algum acordo, pior ainda: planejam roubos e entregam-se a práticas cuja bestialidade nossa língua humanizada se recusa a descrever (ENGELS, 2008, p.75).

Como foi dito, esses trabalhadores que habitam nessas condições precárias ainda são aqueles que dispõem de dinheiro para pagar os aluguéis, no entanto, ainda havia aqueles que nem dinheiro pra isso tinha. Esses dormiam onde a polícia e os proprietários permitiam, nas praças, sob marquises, nas esquinas; alguns conseguiam dormir nos poucos asilos construídos pela beneficência burguesa, já outros, “nos bancos dos jardins, quase sob as janelas da rainha Vitória¹¹” (ENGELS, 2008, p.75). Sobre isso, vejamos o excerto que Engels extraiu do principal jornal inglês, *The Times*, do dia 12 de outubro de 1843:

Nossa seção policial publicada ontem indica que dormem nos jardins, todas as noites, cerca de cinquenta pessoas, sem outra proteção contra as intempéries [...] Na realidade, isso é assustador. Os pobres estão em toda parte, a indigência avança e insere-se, com toda a sua monstruosidade, no coração de uma grande e florescente cidade. Nos milhares de becos e vielas de uma populosa metrópole sempre haverá – dói dizê-lo – muita miséria que fere o olhar e muita que nunca será vista. Mas é assustador que, no próprio recinto da riqueza, da alegria e da elegância, junto à grandeza real de St. James, nas proximidades do esplêndido palácio de Bayswater, onde se

¹¹ Rainha do Reino Unido de 1837 a 1901. O período em que reinou ficou conhecido como a Era Vitoriana e foi marcado por várias mudanças nos âmbitos industrial, cultural, política, científica e militar no Reino Unido. Seu reinado também ficou marcado pela expansão do Império Britânico.

encontram o velho e o novo bairros aristocráticos, numa área da cidade onde o requinte da arquitetura moderna prudentemente impediu que se construísse qualquer moradia para a pobreza, numa área que parece consagrada ao desfrute da riqueza, é assustador que *exatamente* aí venham instalar-se a fome e a miséria, a doença e o vício, com todo o seu cortejo de horrores, destruindo um corpo atrás de outro, uma alma atrás de outra! É uma situação verdadeiramente monstruosa. O máximo prazer proporcionado pela saúde física, a atividade intelectual, as mais inocentes alegrias dos sentidos lado a lado com a miséria mais cruel. [...] (ENGELS, 2008, p.75-76, grifos do autor).

Desse artigo do *The Times* verificamos que os representantes das classes mais altas se sentem horrorizados com o fato da fome, da miséria, do vício, estarem por todas as partes da cidade, e se assustam ainda mais pelo fato dos pobres estarem se aproximando do “recanto sagrado” do luxo, da riqueza e do requinte dos bairros burgueses. A pobreza e miséria dos trabalhadores e indigentes os constrangem, pois faz saltarem aos seus olhos as consequências das suas ganâncias pelo lucro.

A alimentação dos trabalhadores também não era de boa qualidade, seja pelas péssimas condições dos alimentos, seja pela dificuldade para adquiri-los. As mercadorias dispostas para eles comprarem na maioria das vezes eram restos do que se dispunham à classe proprietária e os preços dos alimentos de qualidade eram muito altos, o que constituía uma barreira proibitiva aos trabalhadores. Frequentemente os comerciantes que vendiam aos trabalhadores eram pequenos varejistas que compravam os alimentos de baixa qualidade em grandes quantidades e as revendiam a preços baixo exatamente por causa de sua má qualidade.

Outro fator que se levar em consideração era que os alimentos à eles dispostos quando não eram adulterados, estavam em estado avançado de putrefação. Ainda havia as fraudes, os varejistas e comerciantes adulteravam todos os gêneros de alimentos, com inteiro desprezo pela saúde daqueles que os compravam. De acordo com Engels, “os operários que pagam o ônus principal desse logro” (ENGELS, 2008, p.112), já que a classe proprietária não se fazia vítima dessa ambição da classe média, pois dispunham de muito dinheiro para comprar nos grandes estabelecimentos comerciais. Engels relata uma denúncia feita em 9 de fevereiro de 1844, pelo jornal *Liverpool Mercury* sobre as fraudes nos alimentos comercializados; vejamos:

Vende-se manteiga salgada como manteiga fresca, cobrindo-a com uma camada de manteiga fresca ou colocando à mostra uma libra de manteiga fresca para ser provada e, depois da prova, vendendo manteiga salgada ou,

ainda, retirando o sal pela lavagem e apresentando-a como fresca. Ao açúcar, mistura-se farinha de arroz ou outros gêneros baratos, assim vendidos a preços altos; até mesmo resíduos de sabão são misturados a outras substâncias e vendidos no açúcar. Mistura-se chicória ou outros produtos de baixo preço ao café moído; ao café não moído, dando-se-lhes forma de grãos, também se misturam outros artigos. Também é frequente misturar-se ao cacau uma finíssima terra escura que, banhada em gordura de carneiro, deixa-se mesclar facilmente com o cacau verdadeiro. O chá vem misturado com folhas de ameixeira e outros vegetais, ou então folhas de chá já servidas são recuperadas, tostadas em alta temperatura sobre placas de cobre para que retomem a cor e vendida em seguida. A pimenta é adulterada com cascas de nozes moídas etc. O vinho do Porto é literalmente falsificado (com corantes, álcool, etc.), uma vez que se bebe mais na Inglaterra do que todo o Porto produzido em Portugal. E o tabaco é mesclado a substâncias de toda espécie, qualquer que seja a forma sob a qual é posto à venda (ENGELS, 2008, p.111-112).

Ainda tinham outros fatores que os impediam de se alimentarem bem. O primeiro era mais óbvio e já foi tratado anteriormente, os baixos salários e os altos gastos com alugueis de cômodos para moradia, diminuía a margem do que poderiam gastar com alimentação. Segundo fator era que o pagamento dos salários se realizava no sábado à tarde, prática comum entre os capitalistas, e por isso quando os operários chegavam ao mercado para comprarem, o que havia de bom tinha sido comprado pelas classes média e alta; mesmo quando chegava o operário e ainda havia disponível bons alimentos provavelmente não poderiam comprá-los, devidos aos altos preços em relação aos seus baixos salários. Diante a essas dificuldades os trabalhadores produziam diversas estratégias para adquirirem os alimentos necessários para sua sobrevivência, principalmente os mais pobres.

Os operários mais pobres, para sobreviver com o pouco que ganham, devem recorrer – mesmo para adquirir produtos muito inferiores – a um artifício: como à meia-noite de sábado as mercearias têm de fechar e nada pode ser vendido no domingo, as sobras que se estragariam até segunda-feira de manhã são liquidadas, a partir das dez da noite do sábado, a preços irrisórios, embora nove décimos desses restos já não sejam comestíveis no domingo de manhã; mas praticamente essas sobras constituem o prato dominical da classe mais pobre, que as compras. Nessas circunstâncias, a carne vendida aos operários é intragável; porém, uma vez comprada, é consumida (ENGELS, 2008, p.110).

Sobre a qualidade dos alimentos Engels relata que “Em geral, as batatas que adquirem de má qualidade, os legumes estão murchos, o queijo envelhecido é mau, o toucinho é rançoso e a carne ressequida, magra, muitas vezes de animais doentes e até mesmo já em decomposição” (ENGELS, 2008, p.110). Outro elemento que contribuía para a má alimentação

era o alto índice de alcoolismo, que tomava grande parte dos salários dos trabalhadores. Sobre isso trataremos mais a frente.

As consequências das más qualidades das habitações e da alimentação do proletariado não poderiam ocasionar outra coisa, senão grandes problemas para suas saúdes. Doenças de diferentes ordens os assolavam, respiratórias, digestivas, nervosas, dentre outras. De acordo com Engels (2008) geralmente os trabalhadores tinham as mesmas características físicas, não apresentavam saúde, mas sempre “[...] espectros lívidos, esguios e magros, de tórax estreito e olhos encovados, rostos inexpressivos, inermes [...]” (ENGELS, 2008, p.138).

As habitações de péssimas qualidades em que viviam os trabalhadores e as condições dos bairros operários, os predispunham à uma sorte variada de enfermidades, principalmente as pulmonares. A atmosfera poluída pelas chaminés das fábricas, o ar viciado provocado pela má ventilação, a umidade, a sujeira, que reinava em suas habitações, as condições sanitárias dos bairros, faziam dos trabalhadores presas fáceis da tuberculose, escarlatina, tifo, febre alta, dentre outras. O elemento potencializador dos efeitos dessas doenças era o fato de ser comum várias pessoas, de diferentes idades e gênero, viverem amontoados em um único cômodo. Além das habitações temos ainda os poucos recursos financeiros que dispunham os trabalhadores para procurarem auxílio médicos para tratarem de seus males.

Outra causa imediata das enfermidades que assolam a classe trabalhadora, é a pouca e má alimentação. As enfermidades mais comuns consequentes da má alimentação foram as de ordem digestiva e as de má formação, que atingia todas as faixas etárias. “Quase todos os operários têm o estômago afetado e, no entanto, são constrangidos a ater-se permanentemente à dieta que é, ela mesma, a causa de seus males” (ENGELS, 2008, p.141). A alimentação que os trabalhadores consumiam já era inadequada para adultos e causava males ainda maiores às crianças. A má alimentação tornou a causa primeira das enfermidades das crianças e da sua má formação. Outro elemento que contribuiu para as doenças no aparelho digestivo das crianças foi o costume entre as mães operárias de ministrarem bebidas alcoólicas e ópio aos seus filhos. Esses produtos eram dados às crianças para que elas pudesse dormir ou ficarem tranquilas enquanto o restante da sua família estivesse nas fábricas trabalhando.

Dentre as enfermidades que mais assolavam os operários, a escrofulese se fez presente de maneira constante e se tornou quase uma regra geral a todos os trabalhadores. “[...] Pais escrofulosos têm filhos escrofulosos, principalmente se a causa originária da doença opera de novo sobre crianças que a hereditariedade predispôs a ela” (ENGELS, 2008, p.141).

Concorrente da escrofulese tinha-se o raquitismo¹², muito comum às crianças da classe operária. Essa enfermidade tornava a formação óssea lenta, o desenvolvimento da criança era retardado, e proporcionava deformidades nas pernas e na coluna vertebral. O ponto em comum da ocorrência dessas duas enfermidades nas crianças era atribuído à má alimentação e o pouco contato delas com ambientes limpos, bem iluminados e ventilados. Como dissemos, a alimentação já era precária aos adultos e mais inadequada à criança; nessa fase da vida a alimentação lhe é muito importante para sua formação, porém a prole dos trabalhadores não comiam nem o suficiente para matar a fome.

Fica claro a ligação dessas enfermidades com as condições de vida dos trabalhadores. Esses males eram ocasionados pelas adversidades financeiras que os operários estavam expostos, em razão das incertezas econômicas, das flutuações do comércio, do desemprego e dos baixos salários a que estavam sujeitos. Essas vicissitudes a que estavam sujeitos ocasionavam muitas vezes a falta temporária de alimentos, que apenas agravava as consequências de uma alimentação de má qualidade; isso tornava as crianças quase sempre fracas, escrofulosas e raquícticas. Sobre isso ainda acrescenta-se o vestuário pouco adequado, a miséria da família que aumentava quando havia algum enfermo em casa, que fazia com que os demais membros da família trabalhem até o limite da exaustão, e ainda, a ausência de qualquer assistência médica.

Outro fator que debilitou a saúde de grande número de trabalhadores, causado também pelas suas condições de vida e trabalho era o alcoolismo. As condições de moradia, a má alimentação, as ilusões e frustrações que o modo de produção capitalista promovia, as más condições de saúde de filhos e familiares, e sua impotência frente às determinações sociais, induziam os trabalhadores ao consumo do álcool.

O trabalhador retorna à casa fatigado e exausto; encontra uma habitação sem nenhuma comodidade, úmida, desagradável e suja; tem a urgente necessidade de distrair-se; precisa de *qualquer coisa* que faça seu trabalho valer a pena, que torne suportável a perspectiva do amargo dia seguinte (ENGELS, 2008, p.142, grifos do autor).

¹² Essas duas doenças foram comuns aos trabalhadores e suas causas, geralmente eram destinadas à má alimentação e às péssimas condições de moradia. Sobre a escrofulese, sabemos que se trata de uma doença de natureza tuberculosa, que se manifesta pela formação de tumores nos gânglios linfáticos, principalmente nos que se localizam no queixo, pescoço, axilas e virilhas. Já o raquitismo é uma doença decorrente da mineralização inadequada do osso em crescimento. Está entre as doenças mais frequentes na infância. A causa predominante é a deficiência de vitamina D, seja por exposição insuficiente à luz solar ou baixa ingestão através da dieta.

O estado de ânimo que motivava o trabalhador a se embebedar devia-se principalmente aos desdobramentos das relações de produção capitalista e às desigualdades sociais por elas promovidas. Essas motivações eram exacerbadas pelas incertezas postas aos trabalhadores sobre suas existências e por suas incapacidades pessoais de fazerem algo que dessem mais segurança à sua vida. Frente a tais circunstâncias os trabalhadores sucumbiam ao álcool e acabavam induzindo os mais jovens ao vício. Vários foram os fatores que contribuíram para alastrar o alcoolismo entre os trabalhadores:

o exemplo da maioria, a educação deficiente, a impossibilidade de proteger os mais jovens contra essa tentação, a frequente influência direta de pais alcoólatras (que oferecem aguardente aos filhos), a certeza de esquecer, ainda que por algumas horas de embriaguez, a miséria e o peso da vida – esses e cem outros fatores que operam tão fortemente não nos permitem, na verdade, censurar aos operários sua inclinação para o alcoolismo (ENGELS, 2008, p.142).

Sobre o assunto entendemos que, nesse caso, o alcoolismo deixou de ser um vício de responsabilidade individual ao tornar-se um fenômeno social. Como vimos as determinações produtivas e sociais conduziam os operários à bebida, que por sua vez, buscavam nela o conforto e um estimulante externo para dar continuidade à reprodução das precárias condições de vida postas pelo capitalismo. Para nós o alcoolismo não foi problemático somente por ter se tornado um surto social, mas também pela degradação moral do trabalhador, e pelos efeitos destrutivos sobre o corpo dos usuários. A ingestão indiscriminada de bebidas alcoólicas agrava as predisposições às doenças derivadas pelas condições gerais da vida do trabalhador, potencializando as enfermidades comuns a esse grupo social.

Além do alcoolismo a prostituição foi outro fenômeno social que se intensificou no século XIX, a bebida e o sexo tornaram-se os dois principais prazeres da classe trabalhadora. As condições precárias de vida e os baixos salários levaram parte das mulheres da classe trabalhadora a se prostituir, fazendo com que o “desregramento sexual” (ENGELS, 2008) tornar-se um vício entre os operários e, até mesmo entre os burgueses. De acordo com Engels (2008) mais de 40 mil prostitutas enchiam as ruas de Londres e muitas das vezes seus melhores clientes eram os virtuosos burgueses. Podemos perceber que o esgotamento físico do trabalhador, a excitação nervosa à qual é submetido, acrescido do enfraquecimento físico já existente, tudo resultante dos precários trabalhos fabris, aumentou o estímulo ao alcoolismo e ao sexo. Para exemplificar esse panorama o autor ainda nos relata que “[...] um industrial declarou que [...] durante os dois anos em que sua fábrica funcionou dia e noite, dobrou o

número de nascimento de filhos ilegítimos e que a corrupção se generalizou a tal ponto que ele acabou por renunciar ao trabalho noturno” (ENGELS, 2008, p.189).

Sobre esses vícios, alcoolismo e prostituição, os trabalhadores concentravam suas energias e finanças, para ter o mínimo de prazer e esquecer-se da penúria que viviam, porém se entregavam de maneira desregrada e em excesso. Essas práticas de vícios vividas pelos operários eram condenadas pelos defensores da ordem social, que por ora esqueciam que também se beneficiavam desses “serviços”. Engels (2008) longe de concordar com tais práticas criticou a posição da classe proprietária, pois considerava que do trabalhador não devia se esperar respeito por um padrão de valores ditados por uma ordem social que a eles fosse hostil. “Na verdade, é pedir demasiado” (ENGELS, 2008, p.167).

As consequências de tudo isso (péssimas habitações, má alimentação, enfermidades daí decorrentes, alcoolismo e prostituição) foi o enfraquecimento físico e o alto índice de mortalidade entre os trabalhadores. De acordo com Engels (2008) era raro encontrar em meio aos operários homens “robustos, vigorosos e de boa constituição. São quase todos frágeis, com ossatura angulosa, mas poucos resistentes, magros, pálidos e seu corpo, excetuados os músculos exigidos pelo trabalho, apresenta-se flácidos” (ENGELS, 2008, p.144). O autor ainda revela que quase todos sofriam com problemas de saúde, eram alcoólatras e seus humores eram melancólicos e irritadiços. Para seus organismos frágeis e debilitados não havia outros destinos senão, ser vítima frequente das enfermidades que eram suscetíveis, ou aumentar as estatísticas e os altos índices de mortalidades da classe trabalhadora, envelhecendo prematuramente e morrendo ainda jovens.

De modo geral a média de mortalidade na Inglaterra não era elevada devido ao baixo número de mortes ocorridas nas classes médias e altas, o que faziam diminuir, estatisticamente, a taxa de mortalidade e aumentar as expectativas de vida. No entanto, esses dados camuflavam os resultados da mortalidade nas classes operárias, que por seu turno eram bastante elevadas e a expectativa de vida muito baixa. O relatório sobre as condições sanitárias dos bairros operários e sua relação com a mortalidade revela que “[...] a duração média de vida era de 35 anos para as classes altas [...] de 22 anos para os homens de negócios e os artesãos abastados e de apenas 15 anos para os operários, os jornaleiros¹³ e os servidores domésticos” (ENGELS, 2008, p.147).

¹³ Esse termo foi muito utilizado nas obras de Marx e Engels. O termo *jornaleiro* faz menção aos trabalhadores diarista, tendo em vista que a contratação por jornada de trabalho (por isso *jornaleiro*) era uma prática comum ao contexto.

Esse baixo nível de expectativa de vida e os altos níveis de mortalidade entre os trabalhadores deviam-se em grande parte aos altos índices de mortalidade infantil na classe operária. “O delicado organismo de uma criança é o que oferece a menor resistência aos efeitos deletérios de um modo de vida miserável” (ENGELS, 2008, p.147). As crianças estavam sempre mais suscetíveis às doenças e, consequentemente, à morte, por diversos fatores, seja pela má alimentação, como vimos anteriormente, seja pelos problemas derivados pela as péssimas condições de habitação, ou ainda, pela falta de zelo e acidentes daí decorrentes.

Além das enfermidades que assolavam a infância dos filhos dos operários, outra causa das mortes são os acidentes ocasionados pela ausência de cuidados tais como, atropelamento por cavalos e carroças, quedas, afogamento, queimaduras, dentre outras. Esses acidentes geralmente eram ocasionados pelo fato de em muitas famílias os pais trabalharem fora e por isso ou deixavam seus filhos trancados ou, mediante pagamento, sob a custódia de outrem. O relatório oficial citado anteriormente demonstra que em Manchester “mais de 57% dos filhos de operários morrem antes de completar 5 anos, ao passo que essa taxa é de 20% para os filhos das classes mais altas e, nas zonas rurais, a média é de 32%” (ENGELS, 2008, p.147). Marx baseado nos livros dos inspetores de fábricas da Inglaterra trás em seus estudos dados referentes à mortalidade dos filhos dos trabalhadores nos primeiros anos de vida, vejamos:

Em 16 distritos de registro da Inglaterra, há anualmente, em média, 9.085 óbitos (num distrito, só 7.047) em cada grupo de 100.000 crianças com menos de um ano de vida; em 24 distritos, 10 a 11.000 óbitos; em 39, 11 a 12.000; em 48, 12 a 13.000; em 22, mais de 20.000; em 25, mais de 21.000; em 17, mais de 22.000; em 11, mas de 23.000; em Hoo, Wolverhampton, Ashton-under-Lyne e Preston, mais de 24.000; em Nottingham, Stockport e Bradford, mais de 25.000; em Wisbeach, 26.001; e em Manchester, 26.125 (MARX, 2008b, p.455).

De acordo com Marx (2008b), levando em consideração as circunstâncias locais, as altas taxas de mortalidade infantil deveriam ser creditadas na conta do desenvolvimento do capital, pois, corroborando com a ideia de Engels (2008), as causas dessas mortes decorriam principalmente pelo fato das mães trabalharem fora. Daí, conforme expomos anteriormente, desse processo resultou em abandono e a falta de cuidado com essas crianças, levando-as ao óbito. Nas palavras de Marx “Esse desleixo se revela na alimentação inadequada ou insuficiente e no emprego de narcóticos; além disso, as mães, desnaturadamente, se tornam estranhas a seus próprios filhos e, intencionalmente, os deixam morrer de fome ou os envenenam” (MARX, 2008b, p.455).

Sobre as mulheres operárias, além das péssimas condições de vida e trabalho que as mulheres viviam, eram também vítimas de diferentes formas de violência: física, moral, sexual, dentre outras. Engels (2008) nos mostra que por várias vezes as mulheres frente à miséria em que vivia se entregava à prostituição, já que muitas vezes após uma demissão era a única alternativa que se encontrava para conquistar os meios para sua subsistência e de sua família. Em outros casos, submetiam às relações sexuais forçadas com seus capatazes e patrões para não perderem os empregos, o que agravia ainda mais a condição de vida de sua família, ou mesmo, sofriam com seus próprios pares, trabalhadores que as violentavam dentro das fábricas.

De resto, comprehende-se que a servidão na fábrica, como qualquer outra e mais que qualquer outra, confira ao patrão o *jus primae noctis* [direito à primeira noite]. O industrial é o senhor do corpo e dos encantos de suas operárias. A ameaça de demissão é uma razão suficiente em 90%, senão em 99%, dos casos para anular qualquer resistência das jovens que, ademais, não têm muitos motivos para preservar sua castidade (ENGELS, 2008, p.186-187).

O trabalho da mulher nas fábricas trouxe para a família, filhos e cônjuge, as piores consequências, se não desagregava a família, no mínimo a desorganizava. A mãe já não tinha tempo para ocupar-se do filho, que nos primeiros anos necessitava de cuidados especiais, aos quais as mulheres não poderiam se dedicar já que voltava à fábrica três ou quatro dias após o parto. Por seu turno, as crianças que conseguiam sobreviver às condições em que foi postas, quando crescia dificilmente conseguiam viver em família, não se sentiam à vontade no seio familiar, porque “conheceram apenas uma vida solitária” (ENGELS, 2008, p.182).

Frente a esses fatos entendemos que a classe trabalhadora se tornou vítima da desordem social imposta pelo desenvolvimento do capital, que, consequentemente, fez das classes proprietárias responsáveis por esses altos índices de mortalidades, dos quais eram condecoradoras. As condições de vida que o proletariado vivia no século XIX eram tão precárias que permitiu ao jovem Engels exclamar que não se sabe se a “[...] morte dolorosa e terrível não constitui um benefício, que poupa a essas crianças uma vida de miséria e privação, rica em sofrimento e pobre em alegria” (ENGELS, 2008, p.149). Engels ainda acusa as classes proprietárias por “assassinarem” diariamente os trabalhadores, seja por negligenciarem os seus problemas, seja por se omitirem frente a esses casos de miséria em que os operários viviam, dos quais tinham ciência.

Diante do exposto notamos que as mazelas que assolam a vida privada dos trabalhadores estão diretamente relacionadas às maneiras com que os homens produzem suas existências e reproduzem o capital. Marx (2006b; 2008b) e Engels (2008) nos mostram que o capitalismo para se manter hegemônico escraviza e mortifica a maior parcela da humanidade, torna refém do seu processo de valorização aqueles que lhes promovem a manutenção e o desenvolvimento, ou seja, os trabalhadores. O movimento do capital lança à sorte das leis da concorrência a sobrevivência das classes mais pobres, torna possível na prática, aquilo que é contraditório em tese: a luta dos trabalhadores para serem explorados. A breve história do capitalismo está repleta de exemplares que revelam que diariamente trava-se uma verdadeira *luta de classes* entre a burguesia de um lado, que defende a manutenção do sistema e a ampliação das suas margens de lucro, custe o que custar e, de outro o proletariado, que luta por melhores condições de vida e de trabalho.

Sobre isso, Marx (2008b) e Engels (2008) nos mostram que a concorrência promovida pelo capital entre os operários, na luta por emprego, potencializada pela maquinaria, foi um dos fatores que determinaram a miséria do operariado. Para esses autores, isso se tornou possível, pois os trabalhadores estavam intrinsecamente relacionados ao capital devido sua sobrevivência estar condicionada à compra, ou não, da sua força de trabalho pelo capitalista. De acordo com Marx “o *trabalhador* tem a infelicidade de ser um capital *vivo* e, portanto, *carente* (*bedürftig*), que, a cada momento em que não trabalha, perde seus juros e, com isso, sua existência” (MARX, 2006a, p.91, grifos do autor). Corroborando com a ideia de Marx, Engels (2008) considera que o proletariado se submete à burguesia, pois esta dispõe sobre ele um poder de vida e de morte.

O proletariado é desprovido de tudo – entregue a si mesmo, não sobreviveria a um único dia, porque a burguesia se arrogou no monopólio de todos os meios de subsistência, no sentido mais amplo da expressão. Aquilo de que o proletariado necessita, só pode obtê-lo dessa burguesia, cujo monopólio é protegido pela força do Estado (ENGELS, 2008, p.118).

Na concepção desses autores a concorrência é a forma que melhor expressa a guerra de todos contra todos, “uma guerra pela vida, pela existência, por *tudo* e que, em caso de necessidade, pode ser uma guerra de morte [...]” (ENGELS, 2008, p.117, grifos do autor). De acordo com Marx (2008b) e Engels (2008) devemos nos atentar ao fato de que a concorrência não assombra somente a classe trabalhadora, suas consequências também estendem à burguesia. Os autores nos mostram que, como foi dito por Engels, “os operários concorrem

entre si tal como os burgueses” (ENGELS, 2008, p.117), porém o ônus dessa guerra fica na conta dos trabalhadores.

Para melhor compreendermos como a concorrência se tornou um dos fatores que determinou a miséria do proletariado, recorremos aos estudos de Marx (2008b) sobre *A maquinaria¹⁴ e a indústria moderna*. Por meio desse estudo verificamos que a intensificação do uso da maquinaria na produção desencadeou diversas transformações, tanto no âmbito produtivo quanto nas relações sociais. A maquinaria e a indústria moderna tornaram-se elementos importantes para compreendermos o modo como os homens produziam suas vidas no século XIX e os desdobramentos sociais daí decorrente, devido à centralidade a elas atribuídas no processo produtivo ainda no século XVIII.

A maquinaria se tornou o signo da indústria moderna e do entusiasmo do homem pela ciência, proporcionou ao período em apreço um vertiginoso crescimento na produção e uma taxa de lucro jamais alcançados pela classe proprietária. Foram inegáveis as contribuições que a grande indústria trouxe para a produção material nos séculos XVIII e XIX. A maquinaria dispensou do processo produtivo o uso de um número elevado de força de trabalho; seu motor substituiu a tração humana ou animal por uma força motriz que ela mesma produzia; suas máquinas ferramentas executavam em tempo muito reduzido tarefas que antes necessitavam de milhares de homens. Desse processo a humanidade poderia ter retirado grandes proveitos para sua vida em sociedade, a mecanização da produção corresponderia a uma jornada de trabalho menor para os trabalhadores e um processo de trabalho menos intenso. O desenvolvimento da indústria moderna chegou a tal ponto nos séculos em questão, que a tornava capaz de suprir todas as necessidades materiais dos homens de seu tempo, porém o uso e as finalidades capitalistas que ela cumpria proporcionaram desdobramentos diferentes para as distintas classes sociais.

O que poderia ter sido utilizado para libertar o homem, no entanto, não o libertou; o que era para diminuir a jornada de trabalho e liberar o homem para se dedicar a outras atividades em seu tempo livre, proporcionou o seu revés, prolongou a jornada, intensificou o trabalho e acirrou a concorrência por empregos; o que poderia elevar a riqueza social e

¹⁴ De acordo com Marx (2008b) a maquinaria é dividida em três partes distintas: o motor, a transmissão e a máquina ferramenta. O motor é a força motriz do sistema de máquinas, a transmissão coloca em movimento as máquinas ferramentas. A máquina ferramenta apodera do objeto de trabalho e o transforma de acordo com o fim desejado. É da máquina ferramenta que, de acordo com Marx (2008, p.429) “parte a revolução industrial”, ela toma pra si as ferramentas que antes eram utilizadas pelos artesãos, mestres de ofício e trabalhadores manufatureiros, retira do trabalhador o saber necessário, que agora está empregado nela, na forma de tecnologia, e torna-se a executora do processo produtivo.

promover melhores condições de vida para o trabalhador, elevou o lucro privado da classe proprietária, e intensificou a miséria das classes mais pobres. A crença na ciência e sua aplicação na produção (expressa pela tecnologia materializada na maquinaria) revelou-se um processo contraditório, colocou em xeque o projeto moderno de libertar o homem por meio do acesso ao conhecimento, pela ciência.

O uso capitalista da maquinaria não trouxe bons frutos para a vida da classe trabalhadora, de imediato despejou milhares de trabalhadores nas fileiras do desemprego e intensificou a condição miserável em que muitos operários viviam. O elevado número de desempregado propiciado pelo contingente dispensado pelas fábricas aumentou o exército industrial de reserva e acirrou as disputas entre os trabalhadores por empregos. Essa concorrência reduziu cada vez mais a quantia paga pela jornada de trabalho, uma vez que no sistema capitalista a força de trabalho torna-se uma mercadoria como outra qualquer e sofre com as oscilações do mercado, se a procura por operários cresce, seu preço aumenta, se diminui a procura, seu preço cai.

A partir da própria economia nacional, com suas próprias palavras, constatamos que o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência (*Macht*) e à grandeza (*Grösse*) da sua produção, que o resultado necessário da concorrência é a acumulação de capital em poucas mãos [...] (MARX, 2006a, p.79, grifos do autor).

Como capital, o *valor* do trabalhador aumenta no sentido da procura e da oferta e, também *fisicamente*, a sua *existência* (*Dasein*), a sua *vida*, se torna e é sabida como oferta de *mercadoria*, tal como qualquer outra mercadoria (MARX, 2006a, p.91, grifos do autor).

Outro elemento que colaborou com a queda nos salários foi a incorporação das forças de trabalho suplementares à produção, acirrando ainda mais a concorrência entre os trabalhadores. A indústria moderna revolucionou o modo com que os homens se relacionavam com o instrumental de trabalho, que antes, na manufatura se servia de suas ferramentas para trabalhar e, agora, a máquina passou a servir-se do homem para produzir. Com o advento da maquinaria o trabalhador devia “[...] acompanhar o movimento do instrumental [...] Na fábrica, eles tornam complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente deles” (MARX, 2008b, p.482). Diariamente a máquina, mediante a sua transformação em autômato, entra em confronto direto com o trabalhador, como trabalho morto que domina a força de trabalho viva. A máquina ditava o ritmo e executava as atividades produtivas,

delineando para os homens a supervisão do trabalho mecânico e a manutenção das máquinas. Dessa maneira, a grande indústria passou a não necessitar de forças de trabalho especializadas como na manufatura, podendo assim雇用 qualquer individuo no processo produtivo.

Como a indústria moderna prescindia da força muscular, o que era predominantemente característica dos trabalhadores masculinos, os capitalistas passaram a empregar também mulheres e crianças, conforme afirmamos anteriormente. Isso fez com que aumentasse o número de assalariados, colocando todos os membros das famílias, sem distinção de idade e sexo, sobre o jugo do capital. De acordo com Marx (2008b) desse processo resultou a queda no valor da força de trabalho do adulto e do salário médio, uma vez que o salário não era mais determinado

[...] pelo tempo de trabalho necessário para manter individualmente o trabalhador adulto, mas pelo necessário à manutenção e à de sua família. Lançando a máquina todos os membros da família do trabalhador no mercado de trabalho, reparte ela o valor da força de trabalho do homem adulto pela família inteira. Assim desvaloriza a força de trabalho do adulto. A compra, por exemplo, de quatro forças de trabalho componentes de uma família talvez custe mais do que a aquisição, anteriormente, da força de trabalho do chefe da família, mas, em compensação, se obtêm quatro jornadas de trabalho em lugar de uma, e o preço da força de trabalho cai na proporção em que o trabalho excedente dos quatro ultrapassa o trabalho excedente de um (MARX, 2008b, p.452).

Como vimos o emprego da família se tornou extremamente lucrativa para os capitalistas, no entanto, para a classe trabalhadora houve somente a elevação da exploração da família enquanto um todo. Marx (2008b) relata que os pais de família passaram a se comportar feito grandes mercadores de escravos, pois vendiam indiscriminadamente a força de trabalho de seus filhos aos industriais. As crianças passaram a ser exploradas tanto pelos industriais, que os fazem trabalhar à exaustão, da mesma maneira que os trabalhadores adultos, e por seus pais, que os obrigavam a trabalhar e ainda ficavam com os seus salários, uma vez que muitos já não mais conseguiam empregos. Frente a esses fatos Marx repudia as práticas dos pais e ironiza os relatórios dos inspetores de fábricas que denunciam as condições de trabalho de crianças, jovens, mulheres e adultos; vejamos:

[...] ainda encontramos, nos mais recentes relatórios da “Children’s Employment Commission”, atitudes de trabalhadores que vendem seus filhos, realmente revoltantes e com todas as características de tráfico de escravo. O fariseu capitalista, porém, como se pode ver nesses relatórios, denuncia essa bestialidade que ele mesmo criou, eterniza e explora e que

batizou com o nome de “liberdade de trabalho”. “Emprega-se trabalho infantil (...) até para as crianças obterem o próprio pão de cada dia. Sem força para aguentarem trabalho tão desproporcional, sem instrução para orientá-las mais tarde, foram lançadas a uma situação física e moralmente abjeta [...]” (MARX, 2008b, p.453).

Marx (2008b) relata ainda que do emprego constante da força de trabalho infantil nas fábricas criou-se uma prática entre as mulheres e pais de famílias que adotavam crianças junto aos asilos e as alugavam para os industriais. Apesar dos poucos esforços do parlamento britânico no sentido de regulamentar o trabalho infantil, os pais conseguiam muitas vezes burlar as leis e vendiam a força de trabalho de seus filhos aos ramos industriais que ainda não tinham sido regulamentados.

Com o crescente desenvolvimento da indústria houve um aumento na oferta da força de trabalho, os salários caíram drasticamente e uma grande parcela de trabalhadores passou a não mais conseguir emprego e a viver nas piores condições, como vimos anteriormente. Os homens adultos eram os mais atingidos pelo desemprego e pela impossibilidade do retorno ao trabalho, para evitar as consequências humilhantes que a falta de dinheiro e de emprego ocasiona, muitos foram levados ao suicídio. Conforme nos relata Marx “entre as causas do suicídio, contei muito frequentemente a exoneração de funcionários, a recusa de trabalho, a súbita queda dos salários, em consequência de que as famílias não obtinham os meios necessários para viver, tanto mais que a maioria delas ganha apenas para comer” (MARX, 2006c, p.48). Destacamos dois exemplares relatados por Marx: um, de um jovem americano que para não vivenciar as mazelas da falta de dinheiro se suicidou, e outro, de um pai de família que não aguentou a vergonha de ser sustentado pela esposa e filhas.

[...] um jovem americano, [...] Suicidou-se porque teve uma invenção roubada por intrigantes, em cuja oportunidade o inventor, lançado à mais degradante miséria em consequência das longas e eruditas pesquisas a que teve de se dedicar, não pôde sequer comprar uma patente de invenção. Suicidou-se para evitar os enormes gastos e a consequência humilhante de dificuldades financeiras [...] Suicidou-se porque não conseguiu nenhum trabalho, pelo qual havia suplicado durante muito tempo sob as ofensas e a avareza daqueles que, em nosso meio, são os seus distribuidores arbitrários (MARX, 2006c, p.44-45).

Na época em que, na casa do rei [da França], o número dos guardas foi reduzido, um bravo homem foi afastado, como muitos outros, e sem cerimônias. Sua idade e sua falta de proteção não lhe permitiam reincorporar-se às Forças Armadas; a indústria estava fechada para a sua carência de instrução. Tentou entrar na administração civil; os concorrentes,

muito numerosos aqui como em toda parte, vedaram-lhe esse caminho. Caiu num profundo desânimo e se matou. Em seu bolso, foram encontradas uma carta e informações sobre suas relações pessoais. Sua mulher era uma pobre costureira; suas duas filhas, de dezesseis e dezoito anos trabalham com ela. *Tarnau*, nosso suicida, dizia nos papéis que deixou “que, não podendo mais ser útil a sua família, e sendo forçado a viver à custa de sua mulher e de seus filhos, achava que era sua obrigação privar-se da vida para aliviá-los dessa sobrecarga; ele recomendava suas filhas à duquesa de Angoulême; esperava, da bondade dessa princesa, que se tivesse piedade de tanta miséria” (MARX, 2006c, p.48-49, grifos do autor).

“Vê-se que, na ausência de algo melhor, o suicídio é o último recurso contra os males da vida privada” (MARX, 2006c, p.48). De acordo com Marx (2006c) o suicídio, como as demais mazelas que assolavam a vida privada do trabalhador, deve ser entendido como sintoma da organização deficiente da sociedade capitalista. “*O suicídio não é mais do que um entre os mil e um sintomas da luta social geral*, sempre percebida em fatos recentes, da qual tantos combatentes se retiram porque estão cansados de serem contados entre as vítimas” (MARX, 2006c, p.29, grifos do autor). Para confirmar sua tese Marx (2006c) nos revela que em tempos de crises e recessões econômicas os suicídios ganham índices epidêmicos, no entanto nos revela que a prostituição e o latrocínio aumentam nas mesmas proporções. Sobre o número de suicídios na França, Marx (2006c) relata que

Em [...] tabela divulgada por *Peuchet*, consta que, de 1817 a 1824 (incluídos), ocorreram 2.808 suicídios em Paris. Naturalmente, o número é, em verdade, maior. Principalmente em relação aos afogados, cujos corpos são depositados no necrotério, apenas em pouquíssimos casos pode-se afirmar com certeza se se trata ou não de um caso de suicídio (MARX, 2006c, p.51, grifos do autor).

Na esteira dessas análises realizadas por Marx, revela-nos Engels (2008) que na Inglaterra o crime cresceu paralelamente ao aumento do proletariado, conforme se expandia e desenvolvia o capitalismo. Quando as mazelas atuam com mais forças do que o habitual, em especial em tempos de crise econômica, de acordo com o autor, é certo o trabalhador tornar-se um criminoso na busca pela manutenção de sua existência. De acordo com o autor, “As ‘estatísticas da criminalidade’ publicada anualmente pelo Ministério do Interior mostram que, na Inglaterra, o crescimento da criminalidade se processa com uma incrível velocidade” (ENGELS, 2008, p.168), devido ao seu alto grau de desenvolvimento capitalista. Eis a tabela publicada pelo Ministério do Interior britânico, citada por Engels (2008, p.168).

TABELA 1 – DADOS SOBRE AS PRISÕES POR CRIMES QUALIFICADOS.

Ano	Número de prisões por crimes qualificados
1805	4.605
1810	5.146
1815	7.818
1820	13.710
1825	14.437
1830	18.107
1835	20.731
1840	27.187
1841	27.760
1842	31.309

Fonte: Engels (2008, p.168).

Essa tabela confirma as assertivas expostas por Engels, pois dela podemos verificar que no decorrer da primeira metade do século XIX, à medida que o capital se expandia e a industrialização se desenvolvia, com eles cresceram de maneira constante os índices de prisões por crimes penalmente qualificados. Como podemos perceber, em 37 anos o número das prisões multiplicou-se, aproximadamente, sete vezes. Sobre os números da tabela acima disposta, o autor revela ainda que no ano de 1842, 8.591 das 31.309 prisões ocorridas, ou seja, mais de 25% da criminalidade da Inglaterra ocorreram em dois distritos que compreende grandes cidades industriais e concentram altos índices de proletários – Lancashire e Middlesex, inclusive Londres. Outro elemento que corroborou com as teses de Marx (2008b; 2006c) e Engels (2008) de que a criminalidade e o suicídio foram frutos das desordens sociais criadas pelo capitalismo, foi a exposição da natureza dos crimes dos quais resultaram essas prisões, de acordo com Engels (2008) na sua maioria foram crimes contra a propriedade privada, um dos baluartes do sistema capitalista.

Como se trata de uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas, o período em questão também foi marcado por contradições, de um lado, uma classe (a proprietária dos bens de produção) que se beneficiava dos progressos das ciências e das riquezas privadas acumuladas no capitalismo; de outro lado, uma classe (trabalhadora) que arcava com todo o

ônus desse desenvolvimento econômico e social desenfreado, da qual era usurpado o fruto de seu trabalho e as condições básicas para sua existência (habitação, alimentação, trabalho, instrução, dentre outros).

Esse contexto é elucidativo para compreendermos as bases materiais sobre as quais se edificou o sistema teórico de Marx e Engels. Foi sobre essa materialidade que os referidos pensadores teceram seus estudos, problematizaram o modo de produção que viram sedimentar e lutaram para libertar a classe trabalhadora dos grilhões impostos pelos movimentos do capital. Diante disso, buscaremos na parte 2 dessa dissertação esquadrinhar a educação que se construiu sobre essa materialidade, suas instituições, a instrução para as diferentes classes sociais, para, a partir de então debatermos as propostas encaminhadas por Marx e Engels para a educação dos trabalhadores e pela luta em defesa da instrução e da escola estatal.

PARTE 2**MARX, ENGELS E A QUESTÃO EDUCACIONAL: A INSTRUÇÃO EUROPEIA NOS SÉCULOS XVIII E XIX**

Nos séculos XVIII e XIX, assim como a ciência, a instrução moderna ganha nova finalidade, se firmando sobre os novos valores e ideais intimamente relacionados ao modo de produção capitalista. Nesse período histórico passa-se a fortalecer o ideal da universalização da instrução, defendida dentre outros, pelos revolucionários franceses e pelos protestantes alemães. A educação deixa de ser, *ao menos no plano teórico*, um privilégio de classes abastadas e passa a se tornar de massa. Manacorda (2006, p.269) expressa bem o que foi o debate educacional na transição do século XVIII para o século XIX: “o Oitocentos [século XIX] enfrentará a difícil tarefa da sistematização teórica e, em parte, da transferência para a prática destas instâncias ideais”.

As propostas para a instrução pública ganham centralidade nos embates entre os grupos de intelectuais e de políticos de diferentes montas. Como desdobramento desses embates, ganha força no final do século XIX a materialização dessas propostas através da criação dos sistemas públicos de ensino e de suas escolas.

À instrução coube formar o *homem moderno*, o qual deveria levar a cabo o projeto societário posto em marcha pela Modernidade e sedimentado pelas revoluções industrial e francesa. A escola passaria a ocupar lugar de destaque nos debates políticos e filosóficos, sempre articulados às discussões em torno do desenvolvimento industrial e econômico. Hobsbawm (2010b) salienta que foi recorrente entre os teóricos do capital a idéia de que o crescimento econômico e industrial de um país estaria relacionado à instrução das massas e à criação de instituições de ensino adequadas à formação técnica e superior. O referido autor exemplifica sua tese citando a Suécia, que no século XIX, mesmo pobre e retrógrada contava com um bom sistema de ensino, o que viria a contribuir posteriormente com o seu desenvolvimento econômico.

O século XIX presenciou, ainda, o surgimento de uma força social antagônica à burguesia, a qual, até então, se figurava como a protagonista da história moderna. Ao longo desse século o proletariado industrial consolidou-se, gradativamente, enquanto classe social, reivindicando a instrução de seus filhos (LOMBARDI, 2010). Para o proletariado a instrução se tornaria um elemento necessário para a sua organização enquanto classe, mobilização,

reivindicação e intervenção no jogo político, tanto por criar e divulgar mecanismos de resistência e de sua própria ideologia enquanto visão de mundo, quanto para propiciar a formação político-cultural dos trabalhadores. Dessa forma, a instrução se tornaria também uma importante bandeira, não só para os autores do capitalismo, mas também, para a classe trabalhadora.

Desses embates teóricos resultaram o direcionamento de esforços políticos para a criação dos sistemas de ensino na Europa, que de acordo com Manacorda (2006, p.290), já “[...] na segunda metade do Oitocentos, todo o sistema de instrução, da elementar à superior, já [se tornara] estatal em quase toda parte da Europa [...]”, não parava de crescer “[...] as iniciativas cada vez mais numerosas (privadas, no início, e paulatinamente estatizadas) no campo da instrução técnica e profissional (agrícola, artesanal e industrial moderna)”. O relatado pelo referido autor, deixa transparecer uma característica que se tornaria o ponto nodal dos sistemas de ensino europeus, qual seja, a valorização e centralidade da *técnica* e da *ciência* na formação do homem (CAMBI, 1999). Na Europa as instituições secundárias de orientação técnica passaram a ser mais valorizadas que as universidades, isso porque o desenvolvimento dos sistemas de ensino estava intimamente relacionado com o processo produtivo e com o desenvolvimento econômico próprio da sociedade capitalista. No século XIX as universidades ainda não haviam sido tomadas pelos ideais da filosofia utilitarista e da ciência moderna, portanto eram vistas ainda como portadoras dos signos da sociedade medieval e aristocrática. Esses signos, expressos pela filosofia escolástica e pela *Paidéia cristã*¹⁵, eram vistos pelos grupos hegemônicos como valores anacrônicos, portanto, *inúteis* frente às necessidades do *novo* homem e da *nova* sociedade moderna. Isso expressa que as atividades produtivas e econômicas do período necessitavam prioritariamente de homens capazes de compreender e manipular a ciência *útil* e, ainda, que a aplicassem na produção, transformando-a em força produtiva.

Em vista de responder aos objetivos traçados por esse trabalho, iremos expor o que entendemos sobre aquilo que se convencionou denominar de Modernidade, suas partes constituintes, *humanismo* e *iluminismo*, suas principais características e seu projeto de formação humana. Em seguida, após expor as bases teórico-filosóficas sobre as quais se erigiram os sistemas de ensino europeus, apresentaremos como eles se constituíram, nos três principais países nos quais Marx e Engels viveram, Alemanha, Inglaterra e França. Por fim,

¹⁵ Ideal de formação humana hegemônico no período medieval, centrada nos princípios cristãos e inspirada na formação do homem grego, *Paidéia grega* (CAMBI, 1999).

apresentaremos o tipo de instrução destinada aos filhos da classe trabalhadora e as denuncias feitas pelos nossos pensadores.

3 UMA MINERVA MAIS CRASSA: A MODERNIDADE E OS IDEAIS DE FORMAÇÃO HUMANA EM DISPUTA

A instrução do homem moderno se tornou nos séculos XVIII e XIX uma temática central para o futuro do projeto societário capitalista, no entanto, apesar da centralidade essa temática não era autônoma, mas sempre relacionada ao debate econômico e político. Sobre a instrução incidiram todos os desdobramentos resultantes das transformações sociais e econômicas expostas nas partes anteriores desta dissertação, desde as mudanças no processo produtivo, passando pela economia e pela política, até as mudanças científico-filosóficas. A escola moderna se tornaria responsável por formar o *novo homem* que levaria a cabo o projeto capitalista de sociedade, sedimentado pela dupla revolução.

Reflexo disso, essa temática passou a ocupar não só a pedagogos, mas também, a políticos, intelectuais e os homens de negócios. O debate educacional dos séculos XVIII e XIX foi muito intenso. Diferentes propostas para a instrução do homem foram desenvolvidas, provocando um acalorado debate entre elas, cada qual defendendo uma visão de mundo, concepção de homem, de conhecimento e finalidades distintas. Porém, apesar das divergências, algo as unia: as balizas sobre as quais se sustentavam, qual seja, o *projeto da Modernidade*.

Para melhor conhecermos o terreno sobre o qual se alicerçaram os sistemas de ensino europeus dos séculos XVIII e XIX e o debate pedagógico que os sustentaram, retrocedemos na história para melhor analisar o movimento cultural que foi denominado de *Modernidade*. Aqui abriremos espaço na nossa análise sobre a instrução para dar destaque à Modernidade, demonstrando que ela reúne em si princípios e valores caros à organização da vida social nascente, que se consolidou posteriormente como modo de produção capitalista. Outro fator que justifica o nosso destaque é o fato de ter sido no período da Modernidade que se firmou o processo de escolarização e implantação da instrução pública, processo este com finalidade de formar os homens de acordo com as exigências da sociedade nascente. Esse processo em defesa da instrução pública e da criação de escolas estatais tem sua origem ainda no século XVI, originariamente defendido pelos fautores da Reforma Protestante, e consolidado no último quarto do século XIX, com a construção dos sistemas públicos de ensino europeus.

Partimos do princípio que entende que a história da humanidade é marcada pela divisão de classes e pelos conflitos daí decorrentes; isso nos faz considerar que entre os séculos XV ao XIX, foram elaboradas diferentes maneiras de perceber e pensar o homem e as relações por ele estabelecidas com o meio e com seus pares. Frente a isso, faz-se necessário destacar que o projeto Moderno não é um projeto unitário, homogêneo, composto e liderado por um único grupo social, mas constituído por diferentes grupos sociais, que possuem diferentes visões de mundo, projetos societários e propostas pedagógicas distintas. Porém, apesar das diferenças filosóficas e políticas existentes no interior do projeto Moderno, entendemos que seja possível destacar as principais características que lhes dão unidade.

Entendemos por Modernidade

[...] uma consciência cultural que se propõe como um projeto, ou seja, algo que se lança para adiante. Revela ideais, crenças e aspirações, os quais, em suma, afirmam que cabe ao homem conhecer suas capacidades como sujeito da história. A modernidade seria então um ideal que situa no sujeito humano o destino de sua história, cabendo tão somente ao homem e à sociedade buscar traçar o seu destino, mas nele interferindo e avaliando-o (ARAÚJO, 2007, p.182).

De acordo com Araújo (2007, p.182), no final do período medieval inicia um movimento cultural em que “o homem adquire centralidade, sua valorização éposta como fundamental em vista do libertar-se da cultura medieval, tempo em que a fé ocupava papel central e subordinava a razão humana”. Na História, esse período da gênese da Modernidade ficou conhecido como Renascimento – fim do século XIII ao XVII –, um momento em que se retoma os ideais clássicos expressos pela cultura grega e romana, em que a subjetividade humana passa a ser objeto de investigação, principalmente, nas áreas da Ciência e da Filosofia. Esse processo “[...] se caracteriza por uma mudança de atitude do homem diante dos problemas da vida e do mundo” (CAMBI, 1999, p.221); pela valorização da *liberdade* do homem de investigar e se expressar no campo científico, filosófico, musical, no campo da pintura, da literatura, na política, na economia, dentre outros (ARAÚJO, 2007).

[...] o período do Renascimento, portanto, revela que está nascendo a possibilidade de o homem buscar em sua existência explicações sobre a sua existência, buscar na história humana explicações sobre a história humana, buscar na sociedade explicações sobre essa mesma sociedade, buscar na educação a possibilidade de construção do próprio homem [...] (ARAÚJO, 2007, p.184).

Disso podemos perceber que a Modernidade foi marcada pela projeção de novos ideais para os homens e para a sociedade, ideais que rompiam com a cultura medieval. Para a filosofia medieval as relações sociais e de produção, bem como a concepção de homem e de conhecimento, tinham suas explicações centrada no divino e nos seus desígnios, “situava a fé como esclarecedora da razão humana, afirmava o homem como ser que realiza um projeto divino, como ser que traz para sua existência marcas de uma origem divina, mas cicatrizadas por causa do pecado original; e, no entanto, restaurada em Jesus Cristo” (ARAÚJO, 2007, p.190-191). Deus se configurava como ponto de partida, e de chegada, para a explicação do homem e de todas as relações humanas estabelecidas. Em contrapartida, a Modernidade nega esses pressupostos medievais. O ponto nodal do projeto Moderno é a centralidade atribuída ao homem no debate filosófico, no que se refere ao seu protagonismo na produção dos meios necessários para a sua existência e na organização da vida social. A ênfase da Modernidade se volta para a redescoberta das possibilidades do homem, tendo em vista prosseguir com o curso histórico tomado pela humanidade frente às transformações econômicas e políticas que marcaram a transição do feudalismo para o sistema capitalista.

Em síntese, a Modernidade foi um movimento que teve como propósito explicar a existência humana pelo seu existir, tornando secundários os fundamentos que remetam a existência do homem aos desígnios divinos. Esse movimento não formou homens que desprezavam a existência de Deus, mas que não mais submetiam aos desígnios celestes a sua capacidade de conhecer a realidade e nela interferir. Concordamos com Manacorda (2006, p.178) ao considerar que a divisão dos grupos não acontece entre religiosos e leigos, mesmo porque grandes humanistas foram homens da Igreja, como os papas Nicolau V e Pio II.

A divisão se passa entre os autores de uma concepção que é negativa nos confrontos com a vida, repressiva nos confrontos com a educação, conservadora nos confrontos com a cultura, e os autores de uma aspiração que libera todas as potencialidades criativas do homem e que encontra o modelo e o estímulo na redescoberta da literatura grega e latina.

Portanto, com a Modernidade nascem e se desenvolvem outras formas de compreensão e explicação para a vida humana, para a sua existência e para sua formação (ARAÚJO, 2007). A nosso ver, a Modernidade revolucionou o âmbito cultural-ideológico por construir e defender duas ideias que combateram os ideais medievais, retirando de Deus a via ao conhecimento e humanizando a história. Esse revolucionar se apresenta de duas maneiras, por um lado, temos a ideia da *laicização*, que emancipou a mentalidade da visão religiosa do

mundo e da vida, ligando o homem à história e à direção do seu processo (a liberdade e o progresso). Por outro lado, temos a *racionalização*, exaltação da produção dos conhecimentos que se legitimam e se organizam através do uso livre da razão (CAMBI, 1999).

Não perdendo de vista a materialidade do processo, é possível identificar que a Modernidade está intimamente relacionada às mudanças no modo de produção europeu, o qual se desprendia do feudalismo e se convertia paulatinamente ao modo de produção capitalista. Esse processo de transição do feudalismo ao capitalismo foi um longo período em que “a desagregação do modo de produção feudal foi se dando concomitantemente à produção das relações capitalistas, em que o velho modo de produção ainda não tinha desaparecido e as novas relações do novo modo de produção eram gestadas” (LOMBARDI, 2010, p.235). Esse período foi denominado por Marx de *acumulação primitiva de capital* (MARX, 2006b), fundado numa economia de base mercantil, em que a produção se destinava a trocas e não apenas ao uso imediato.

Essa concepção mostra que a história não termina por dissolver-se como “espírito do espírito”, na “autoconsciência”, mas que em cada um dos seus estágios encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial – que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias (MARX, ENGELS, 2007, p. 43).

No contexto da gênese do projeto Moderno, prevalecia o trabalho familiar, cuja jornada de trabalho era condicionada pelos fatores naturais (chuva, vento, iluminação solar), onde o espaço de trabalho era o próprio lar, acrescido dos seus arredores. Tratava-se de um tipo de trabalho familiar, no qual o trabalho assalariado ainda não havia se difundido amplamente. “Era uma produção artesanal, na qual trabalhadores independentes vendiam o produto de seu trabalho, mas não seu trabalho. Os artesãos eram donos de suas oficinas, ferramentas e matéria-prima” (LOMBARDI, 2010, p.236).

Com o crescimento da produção e da venda de mercadorias, teve-se um grande desenvolvimento das cidades comerciais (denominadas de *burgos*) e também dos mercados, espaços físicos onde se realizavam as trocas e o comércio. Isso contribuiu para transformar o modo como os homens produziam sua materialidade; o trabalho passou a ser executado nessas cidades, seja nas próprias casas dos produtores e/ou em oficinas manufatureiras

especificamente abertas sob o impulso da ampliação mercantil (LOMBARDI, 2010). Teoricamente essas mudanças expressavam a derrocada da estrutura feudal, que ruía aos poucos e que, concomitantemente a ela, florescia uma nova organização da produção da vida social. Foram alguns séculos de transformação para que o processo de produção capitalista pudesse se realizar plenamente. Isso somente ocorreu quando o trabalhador ficou totalmente disponível e o capitalista pode comprar a força de trabalho desses trabalhadores, conforme demonstramos na primeira parte deste trabalho.

Frente a isso, pode-se notar que nesse período histórico, a produção da vida material sofreu mudanças na produção, alterando sua natureza e finalidade, agora mercantis. O comércio, o artesanato e a manufatura, tornaram-se atividades econômicas comuns no cenário europeu a partir do século XV. Essa produção mercantil posta em movimento criou a demanda por um novo tipo de organização social, de homem e de trabalhador, a qual seria sanada pelo projeto Moderno de homem e de sociedade, que teve sua expressão última na consolidação da sociedade capitalista.

Como expressão teórico-filosófica dessa materialidade repleta de mudanças, encontramos no interior do projeto moderno dois movimentos culturais de cunho filosófico, os quais podem ser considerados responsáveis por lançarem as ideias fundamentais do projeto capitalista de sociedade, são eles, o *humanismo* e o *iluminismo*. As gêneses desses movimentos culturais estão separadas no tempo, no entanto, é possível considerar que mesmo distintos, pois frutos de materialidades e momentos históricos diferentes, ambos se complementam e constituem o que se convencionou chamar de Modernidade. Cabe destacar que mesmo considerando-os diferentes, compreendemos que nem sempre e necessariamente estiveram em pólos opostos. Deste modo, tratar a modernidade como uma divisão entre humanistas e iluministas é cair numa dicotomia incompleta e superficial, pois a oposição entre ambos estava longe de ser absoluta. Destacamos ainda que, na Modernidade o humanismo promoveu uma retomada dos embates epistemológicos conformados na filosofia grega clássica, embates dos quais o iluminismo se distanciou, ampliando assim o arco de problemas e desafios que as descobertas científicas propiciaram ao homem. Esses movimentos filosóficos culturais se fazem importantes para a nossa pesquisa, pois ambos se constituíram como as principais fontes dos princípios que balizaram os projetos educacionais elaborados entre os séculos XVI ao XIX, os quais sustentaram diferentes propostas pedagógicas durante o referido período.

O fato de esses dois movimentos serem partes constituintes da Modernidade nos permitiria tratá-la na sua unidade, no entanto, preferimos separá-los para fins didáticos, cujo objetivo seja melhor compreender como cada um desses movimentos culturais, cada qual em seu tempo, se constituiu como vanguarda no debate contra a cultura medieval e feudal. Essa opção se justifica por entendermos que a mudança de mentalidade em um determinado contexto histórico não ocorre por substituição de paradigmas, mas pela correlação de forças entre as diferentes visões de mundo que convivem no mesmo espaço e tempo, de modo que uma se sobressai e torna-se hegemônica. Dessa forma, o fato de uma determinada visão de mundo se tornar hegemônica não exclui e nem elimina as demais, ao contrário, elas coexistem no mesmo espaço, mas uma subjulga as outras. Isso nos leva a compreender que a centralidade da luta de classe como motor da história se expressa também nos embates teóricos, conforme expressa Marx e Engels (2007, p.47):

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época.

O *humanismo* foi um movimento cultural de origem italiana cuja gênese se confunde com a Modernidade, ambas datadas do século XIV. Esse movimento ficou conhecido por suas características antropocêntricas, as quais fundadas no resgate do *mundo clássico* (cultura greco-romana) amparavam-se em diferentes pensadores no embate com a filosofia medieval e sustentavam diferentes projetos de formação humana (CAMBI, 1999; MANACORDA, 2006; ROSSI, 2009). Além das inúmeras consequências sociais sustentadas por essa mentalidade, no âmbito educacional esse movimento representou uma renovação pedagógica, a qual estabeleceu a ruptura com o passado, no que diz respeito à formação do homem. “O humanismo, caracterizado pela redescoberta do valor autônomo das *humanae litterae* em

relação às *letterae divinae* e, portanto, pela volta à leitura dos clássicos latinos e gregos [...]” (MANACORDA, 2006, p.175), retoma a *Paidéia clássica*¹⁶, valorizando suas ideias de cultura, história, literatura e retórica, em contraposição à *Paidéia cristã*.

Para Cambi (1999) o retorno aos clássicos da antiguidade e à *Paidéia clássica* pode ser caracterizado como a busca por novos valores éticos e a ruptura com o medieval, assumindo-os como o novo ideal de formação do homem humanista-moderno. Para Manacorda (2006, p.176) as discussões de fundo do debate educacional são a problematização do ideal cristão de formação humana, as práticas pedagógicas decorrentes desse ideal e a instrução ministrada pela Igreja Católica. Em suas palavras,

O humanismo surge como polêmica declarada contra a cultura dos cenóbios e das universidades e a sua tradicional classificação das ciências [...], contra a ignorância dos clássicos e o uso servil dos manuais e dos compêndios, contra as metodologias obsessivamente repetitivas e a disciplina sadicamente severa.

Como resposta à essa polêmica, a pedagogia humanista se desenvolveu, e mediante a elaboração de inúmeros tratados e a criação de várias escolas, apresentou-se como uma alternativa à instrução religiosa. De acordo com Manacorda (2006, p.179), talvez nenhuma outra época e nenhuma outra cultura tenha sido tão sensível aos problemas da formação do homem. “Todo o Quattrocento foi uma sucessão de textos que marcam uma volta decisiva na concepção da formação do homem e que servirão de modelo para os doutos de toda a Europa”.

Um tema recorrente da pedagogia humanista, primeiramente italiana, depois estendida para a Europa, se tornou uma das maiores características do projeto educacional Moderno, a necessidade de *levar em consideração a natureza da criança*, no seu duplo sentido: considerar sua tenra idade e de educar cada criança de acordo com sua própria índole¹⁷, inclinação (MANACORDA, 2006). Essa ideia se justificou por dois motivos: 1) pela

¹⁶ Ideal de educação grega, que tem como objetivo geral construir o homem como homem e cidadão. A noção de Paidéia nas suas origens indica o tipo de formação da criança, que fará crescer e tornar-se homem. A Paidéia assume pouco a pouco nos filósofos gregos o significado de formação, de formação do homem no seu mais alto valor. Portanto, podemos dizer que a Paidéia, entendida a partir da ótica do mundo grego, é a formação da perfeição humana (CAMBI, 1999).

¹⁷ Desse segundo sentido pode-se perceber a influência do pensamento platônico, o qual, por meio da figura do “sapateiro por natureza” defende que a criança deve ser educada de acordo com a sua própria natureza, do contrário, seu rendimento seria quase inútil, pois a arte aprendida contra a natureza não se aprende bem. Isso nos mostra a influência dos estudos clássicos nos ideais humanistas. Cf. (PLATÃO. **A república**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2012).

necessidade de providenciar a formação das crianças de modo que supra, futuramente, as necessidades laborais, políticas e civis das suas comunidades, as quais precisavam de profissionais que ocupassem as diversas atividades produtivas e políticas; 2) pela distinção e conservação da divisão social, através da defesa incondicional da *natureza nobre da criança abastada*, que deveria ser educada de maneira que se desenvolvesse na sua plenitude e vivesse uma vida de fortuna.

Esses dois motivos expostos expressam os diferentes tipos de escolas presente entre os séculos XV ao XVIII, cada qual destinada a um público e a uma finalidade social e educacional. De um lado havia as escolas paroquiais, cenobiais¹⁸ e as universidades medievais, todas vinculadas à filosofia medieval-religiosa, cuja formação se inspirava na *Paidéia cristã*. Essas instituições se destinavam a formar o homem conforme os preceitos religiosos, seja ele oriundo das classes abastadas, ao qual eram destinados os mosteiros e as universidades; seja das classes mais miseráveis, que por meio das escolas paroquiais poderia ser “salvo” pela instrução e conduzidas à salvação divina.

De outro lado, havia a instrução ministrada por mestres livres, que poderiam ser mestre de ofícios, profissionais de diversas atividades laborais, ex-clérigos ou filólogos. A finalidade dessa nova modalidade de instrução, que poderiam ser de cunho *técnico-profissional* ou *humanista-clássico*, variava de acordo com o seu público-alvo e com o mestre que a conduzia. Vejamos sobre cada uma delas.

Intimamente ligada ao desenvolvimento econômico, do comércio e das oficinas, a instrução técnica ofertada pelos mestres de ofícios ganhou espaço no seio social e passou a ser muito requisitada, pelas famílias que se ascendiam economicamente por meio do comércio. Essa instrução tinha por finalidade a introdução de crianças e jovens à prática de algum ofício, geralmente, ligado ao comércio ou ao artesanato. Geralmente o ensino era ministrado nas oficinas e as práticas pedagógicas estavam intimamente ligadas ao dia-a-dia do estabelecimento e ao fazer produtivo. Quanto ao conteúdo ministrado, era possível verificar o ensino das línguas vulgares¹⁹, do manuseio do ábaco e de tudo que fosse útil para o exercício daquele ofício que ali se aprenderia. Era prática usual no período, as crianças e jovens conviverem durante anos com o seu mestre, vivendo nas próprias oficinas. Após receber a instrução e se tornar um profissional daquele ofício, os jovens poderiam voltar para suas

¹⁸ Escolas dirigidas por monges que viviam nas comunidades e/ou nos vilarejos europeus.

¹⁹ Qualquer língua que não o latim. Geralmente, essas línguas eram ensinadas pelos mestres de ofício, pois se tratava da língua falada, natural da comunidade local, meio pelo qual os concidadãos se comunicavam. O latim não era usual no cotidiano das cidades e do comércio.

casas, comunidades, ou continuar vivendo com o seu mestre na oficina, a partir de então, auxiliando-o na instrução de novos aprendizes.

Diferente do que predomina no senso comum, a instrução técnica nesse período não era destinada somente aos filhos das classes mais pobres, a esses geralmente eram destinados a instrução elementar religiosa, conforme vimos anteriormente. Como nos mostra Manacorda (2006, p.169) “os mestre livres são os protagonistas da nova escola do terceiro estado”, o que nos leva a crer que essa instrução era destinada principalmente aos filhos das famílias comerciantes, pois estas possuíam condições materiais para pagar pelos serviços prestados pelo mestre. Entretanto, também era possível encontrar entre os alunos dos mestres livres, em uma parcela minoritária, os filhos das famílias mais pobres, as quais vislumbravam na formação laboral uma alternativa para manter a sua sobrevivência e de seus familiares. No entanto, mesmo que houvesse variedade de público nas escolas dos mestres livres, a maior parcela de seus alunos era de famílias de comerciantes, ou de qualquer outra que poderia pagar pela instrução de seus filhos.

Concorrente a esse tipo de instrução havia ainda aquela destinada aos estudos da cultura e dos textos clássicos latinos e gregos, ministrada pelo mestre livres denominados de *humanistas*. O humanismo nasce retórico e filológico, pois a recuperação dos textos e das línguas clássicas (grego e latim), que outrora foram desprezados pela cultura medieval, atribuía centralidade aos estudos linguísticos e às *artes do trivium*, consideradas pelos seus autores como a ciência pedagógica primordial. No entanto, a instrução humanista não se destinava somente aos estudos das letras, mas, como no mundo antigo, valorizavam os *studia humanitatis*²⁰, os quais traçavam as características comuns da instrução ofertada pela maioria dos mestres humanistas, uma formação humana para o espírito humano. Entre esses mestres tornou-se recorrente como prática pedagógica

[...] a leitura direta dos textos, inclusive os da literatura grega até então ignorada; o amor pela poesia; uma vida em comum entre mestre e discípulo [característico da educação das classes abastadas, ofertada pelos preceptores], na qual os estudos e as disputas doutas são acompanhadas de passeios agrestes, diversões, jogos e brincadeiras; uma disciplina baseada no respeito pelos adolescentes, que exclui as tradicionais punições corporais; uma ampla série de aprendizagens que vai do estudo sobre os livros à música, às artes e até aos exercícios físicos próprios da tradição cavaleiresca. Voltam à tona nos textos desses humanistas também os acenos conservadores e aristocráticos que, sob a evidente orientação de Aristóteles e

²⁰ Termo latim utilizado para se referir aos *estudos das humanidades*, das sete artes liberais, do *trivium* (lógica, gramática e retórica) e *quadrivium* (aritmética, música, geometria e astronomia).

Cícero, repropõem a tese da indignidade das artes exercidas por lucro vil, sejam elas manuais ou liberais (MANACORDA, 2006, p.180).

Diferente dos mestres de ofícios, os humanistas deste período voltam-se contra as iniciativas pedagógicas que vislumbravam uma cultura não somente laica mas produtiva. De acordo com Manacorda (2006, p.177) “as ciências naturais ficarão em grande parte estranhas aos seus interesses, como também a cultura popular. Seu mérito reposará na redescoberta da civilização antiga e de novos valores da vida”. Nesse contexto, é possível perceber que o humanismo se constitui como uma iniciativa aristocrática, pois permaneciam neles a velha atitude de desconfiança e de desprezo para com as artes manuais. Em geral, o humanismo se apresenta como “[...] uma educação desinteressada do homem ‘nascido nobre e livre’” (MANACORDA, 2006, p.179).

Portanto, esse dois tipos de instrução dividiam as opiniões das famílias do terceiro estado²¹, cada qual em um dos extremos; de um lado, uma formação ligada às técnicas e atenta às mudanças no âmbito produtivo e econômico; e de outro, uma formação destinada à educação da natureza humana, marcada pelo princípio grego do *kalokagathos* (do belo e do bom). Entre essas duas maneiras de formar o homem havia a busca de uma terceira via, uma formação que contemplasse cultura desinteressada e formação técnica-profissional. Manacorda (2006, p.184) destaca alguns dos pensadores italianos que propuseram esse tipo de formação, dentre eles, encontramos, Leonardo da Vinci e Niccolò Machiavelli. Nos escritos de ambos é possível encontrar o apelo à uma instrução que contemple tais características.

[...] poderíamos lembrar também Niccolò Machiavelli, que à “contínua lição dos antigos” (e nisto era humanista) acrescentava o estudo “da realidade efetiva” (e nisto era homem moderno); mas, sobretudo, como expoente de uma cultura e de uma praxe anti-humanista, Leonardo da Vinci, o “homem sem letras”. Certamente não direi que suas opiniões contribuíram para a mudança da escola, mas [...] indicavam um deslocamento dos interesses da gramática e da teologia para o ábaco e a “física” natural, que apareciam como aspectos característicos do surgimento das novas classes produtoras, dominadoras das cidades e organizadas nas corporações de artes e ofícios (MANACORDA, 2006, p.184).

Mesmos que conclamados por homens distintos como Machiavelli e da Vinci, se procurássemos esse tipo de instrução nas escolas de sua época, século XV, não o

²¹ A sociedade medieval e a sua transição para a moderna capitalista, era constituída por 3 estados: o primeiro era composto pelos eclesiásticos, o segundo pela nobreza e o terceiro pelos comerciantes, trabalhadores e camponeses. Esse modelo societário teve seu fim no século XVIII com a Revolução Francesa, que marcou a ascensão e firmação da burguesia como classe social hegemônica.

encontraríamos; no entanto, nossa investigação nos conduziria, uma vez mais, às corporações de ofício e às oficinas de artesãos. Ao longo dos séculos subsequentes, os termos *ciência*, *técnica* e *trabalho*, ganhariam relevo, e progressivamente passariam exigir e ocupar espaço nos *curriculum* de estudos. *Ciências* e *técnica* se tornaram termos recorrentes nos textos dos *utopistas*²² e, posteriormente, dos *iluministas*, ao passo que, os termos *trabalho* e *instrução*, já no século XVIII poderiam ser encontrados em alguns textos filosóficos, porém só se consolidariam como princípios pedagógicos no século XIX com a afirmação do modo de produção capitalista.

Esse tipo de instrução conclamado por Machiavelli e da Vinci expressa o projeto de formação humana que se atentava para as transformações correntes no modo de produção de seu tempo. Como dissemos, essa proposta não vingou no século XV, entretanto, ao longo dos séculos, XVII ao XIX, ela tornar-se-ia a forma mais acabada do ideal de homem moderno. A figura do “*homem culto educado nas artes liberais, porém voltado para o fazer produtivo*” expressa de maneira adequada o nosso interesse com a utilização da expressão “uma Minerva mais crassa²³” para intitular essa parte de nossa dissertação. Minerva era a deusa romana equivalente à deusa grega Atena, expressão máxima de todo o saber, toda arte, de toda estratégia de guerra, portanto, o símbolo da sabedoria e da cultura para a civilização antiga. Crassa, termo de origem latina, *crassus*, cujo significado é grosseiro, estúpido²⁴, tomado também, no senso comum, como vulgar. Os termos *vulgar*, *grosseiro*, *estúpido*, e todos os outros que são utilizados para dar significado ao termo *crasso*, no período medieval e até os séculos XIV e XV, foram utilizados para adjetivar os conhecimentos e os homens que se dedicavam às artes manuais e aos seus desdobramentos teóricos. Portanto, quando nos referimos a “uma Minerva mais crassa” para fazer remissão aos principais projetos de formação humana da Modernidade, estamos referindo a um homem de sabedoria grosseira, vulgar, ou seja, culto, mas hábil nas artes manuais. Em outras palavras, um homem dotado de uma formação cultural de alto nível, capaz de se voltar para os problemas da sua realidade material, para o desenvolvimento produtivo e econômico de sua época e, que fosse capaz de se ocupar com as coisas da vida mundana.

²² Filósofos que escreviam textos sobre uma sociedade utópica, realidade que não existia em lugar nenhum, onde apresentavam propostas idealizadas de Estado e, por vezes, uma sátira da Europa do século XVI. Nessas obras se destacavam ainda a função social da ciência e da educação, a qual era fundada nos princípios da ciência moderna. Dentre eles destacam-se Francis Bacon, Thomas Morus, Tomás Campanella. Suas obras mais conhecidas são *Nova Atlântida*; *Utopia*; *Cidade do Sol*, respectivamente (MANACORDA, 2006).

²³ Título dado por Manacorda (2006) a uma das partes do capítulo *A educação no Trezentos e no Quattrocentos*.

²⁴ Cf. DICIONÁRIO de Latim – Português. 2^a edição. Porto: Porto editora, 2001.

Esse ideal de formação humana, que alia cultura e técnica, mesmo que não tenha atingido seus objetivos imediatos na sua gênese, ganharia forças nos séculos seguintes e culminaria no que se convencionou chamar de *Nascimento da Ciência Moderna*, denominado por Paolo Rossi (2009) de *revolução científica*. Esse movimento histórico tratado por Rossi (2009) foi um momento de radical ruptura com a ciência medieval e de distanciamento e ampliação dos conhecimentos centrados somente em uma cultura desinteressada (humanista). Não se pode precisar a sua delimitação no tempo histórico, no entanto, o referido autor aproxima a gênese dessa ruptura com os primeiros escritos dos filósofos denominados de utopistas, dentre eles o de maior destaque, Francis Bacon (1561-1626), e dos postulados de Galileu Galilei (1564-1642).

Deu-se início a novas concepções de filosofia e de ciência sustentadas na revalorização da *técnica*, as quais ficaram conhecidas no campo teórico como *filosofia utilitarista*²⁵. Os fatores dessas novas concepções se propunham a relacionar suas teorias com o desenvolvimento do setor produtivo e com as questões materiais e objetivas de seu tempo. A ciência deixaria de ser desinteressada e passaria a se incorporar no processo produtivo, tendo como principal objetivo a elevação da produtividade e, como decorrência disso, a elevação das taxas de lucro.

Com a filosofia não foi diferente, grande parcela dos filósofos passaram a repensar as finalidades de suas teorias. Seus estudos passaram a prescrever ações que otimizassem o bem-estar do conjunto dos homens, de modo que estabelecesse a interlocução entre a filosofia e os acontecimentos técnico-científicos, econômicos e políticos desencadeados pelo o modo de produção capitalista nascente. Estamos diante de um processo muito caro para o projeto da Modernidade, haja vista que este será um dos responsáveis por direcionar os rumos da ciência e da sociedade capitalista nascente.

A questão de fundoposta neste movimento científico revolucionário é o debate entre a *nova ciência moderna* e a ciência especulativo-hermética (fechado). A visão de mundo humanista, carregada pelos ideais de *laicidade* e *racionalidade*, em dois séculos conquistou

²⁵ Essa corrente filosófica se contrapunha à centralidade dada, até então, às filosofias especulativas no debate filosófico, centrava seus estudos na interlocução entre a filosofia e os grandes acontecimentos técnico-científicos, econômicos e políticos desencadeados pelo o modo de produção capitalista. Como principais expoentes tivemos Francis Bacon (1561-1626), John Stuart Mill (1806-1873) e Jeremy Bentham (1748-1832). O primeiro filósofo ficou assim conhecido pela tentativa de reformar a ciência e sua produção, justificada pela crítica à filosofia anterior (escolástica) considerada por ele estéril por não apresentar nenhum resultado prático a vida do homem. O conhecimento científico, para Bacon, teria por finalidade servir o homem e dar-lhe poder sobre a natureza. Os outros dois foram assim marcados por criarem o princípio da utilidade e por conseguirem aplicá-lo a questões concretas como política, economia, legislação, dentre outras.

vários adeptos, os quais, paulatinamente, passaram a defender *um saber com fim utilitário*, bem como, *a universalização do acesso ao saber e a sua difusão*. A comunicação e a difusão do saber, e sua pública discussão, como é corrente nos dias de hoje, nem sempre estiveram presente como um valor na história humana. Rossi (2009, p.18) nos revela que houve vários e extensos embates travados entre os signatários da concepção de “saber público” e os autores da concepção hegemônica de saber, o *saber hermético*, entendido como iniciação, como um patrimônio que somente *poucos homens* poderiam atingir.

Essa concepção hermética do saber marcou a ciência medieval e teve grande circulação entre os intelectuais do período, dentre eles, os alquimistas e os homens da Igreja. Esses intelectuais defendiam que o conhecimento não podia ser disseminado à todos, pois consideravam a existência de uma distinção entre dois tipos de homens: “[...] a multidão dos simples e dos ignorantes e os poucos eleitos que são capazes de captar a verdade velada sob a letra e os símbolos e que são iniciados aos sacros mistérios²⁶” (ROSSI, 2009, p.19 tradução nossa). Essa concepção hermética do saber tinha como fundamento o *princípio de autoridade* encontrado ora nas cartas atribuídas a Aristóteles, o qual ensinava que “[...] os segredos das ciências não são escritos em peles de cabra ou de ovelha de forma que possam ser acessíveis às multidões²⁷” (EAMON, 1990, p.336, *apud*, ROSSI, 2009, p.18 tradução nossa); ora nas escrituras sagradas, como está expresso no Evangelho segundo Mateus (capítulo 7, versículo 6²⁸) no qual afirma Jesus, “Não deem aos cães o que é sagrado e não deitem suas pérolas aos porcos para que não as pisem com suas patas e revoltando-se não vos ataquem”. Esse saber secreto era assim concebido, pois era entendido como algo precioso, sagrado, fruto de uma verdade eterna fundada no *logos* e na autoridade dos escritos sagrados e dos clássicos greco-latinos. Por isso, esses *sábios medievais* comprendiam que ao tornar o conhecimento acessível a todos os homens, estavam profanando-o, pois, “o que é precioso não é para todos, a verdade deve ser mantida secreta, sua difusão é perigosa²⁹” (ROSSI, 2009, p.17 tradução nossa).

Em contraposição a essa concepção fechada e restrita do saber surgiu no interior das oficinas um grupo de homens que tomariam a frente deste debate, e que posteriormente influenciariam o mundo dos filósofos, quais sejam: os *engenheiros e artesãos*. Esses homens

²⁶ “[...] la folla dei semplici e degli ignoranti e i pochi eletti che sono in grado di congliere la verità celata sotto la lettera e i simboli e che sono iniziati ai sacri misteri”.

²⁷ “[...] i segreti delle scienze non sono scritti su pelli di capra o di pecora in modo da poter essere accessibili alle moltitudini”.

²⁸ A BÍBLIA sagrada: antigo e novo testamento. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1960.

²⁹ “ciò che è prezioso non è per tutti, la verità va mantenuta segreta, la sua diffusione è pericolosa”.

constituíram uma forte oposição ao saber secreto dos monges e dos alquimistas, pois entendiam que todos os homens deveriam ter acesso ao saber, independente do grupo social de origem. “Eles concordemente recusaram a distinção na qual se fundava aquele segredo: aquele entre a exígua fileira dos sábios ou <<homens de verdade>> e o *promiscuum hominum genus* [promíscuo gênero humano] ou massa dos induzidos³⁰” (ROSSI, 2009, p.17-18 tradução nossa). Artesãos, engenheiros e os filósofos naturais, defendiam que o saber não deveria estar sob a posse de um pequeno grupo de notáveis, mas de todos os homens. Por isso, se propunham a lutar por um saber universal, compreensível a todos, construído por todos e a todos comunicável, pois entendiam que cabia à nova ciência a função de elaborar um saber útil à manutenção da vida humana e de uma filosofia do gênero humano.

Essa oposição empreendida pelos engenheiros e artesãos não se restringiu somente à defesa da universalização do saber, mas, também, se estendeu aos novos conteúdos e às finalidades do conhecimento científico. Outros ramos do saber que iam além do saber linguístico (característico do movimento humanista) ganharam relevo na instrução do homem; a matemática de Descartes e a ciência experimental de Galileu dariam o mote para o curso dos estudos. De acordo com Rossi (2009, p.39 tradução nossa) “nasce um tipo de saber que tem a ver com o projeto de máquinas, a construção de instrumentos bélicos de ataque e defesa, com as fortalezas, os canais, as barragens, a extração de metais das minas³¹”. Cambi (1999, p.209-210) nos revela que para atingir as finalidades postas pela *nova ciência*, o campo pedagógico passou por algumas alterações no que tange aos conteúdos dos seus “programas e métodos de ensino”. Matemática, ciência e política, passaram a fazer parte do *curriculum* formativo ideal, pelo menos dos grupos sociais privilegiados e destinados a uma função de direção política.

A autoridade do latim permanece indiscutível, mas temperada pela solicitação da presença das línguas nacionais; a *querelle des anciens et des modernes* opera na direção de uma valorização das literaturas vulgares e do seu papel formativo (sublinhando a superioridade dos modernos que, como anões nas costas de gigantes, conseguem enxergar mais longe); a matemática é indicada como a *regula ad directionem ingenii* e as ciências devem encontrar espaços na escola, não mais como ciência dedutiva e filosófica (à maneira aristotélica), mas como ciência empírica e experimentais; depois a história deve tornar-se história das sociedades e dos Estados, história dos povos e das nações, e a geografia deve ligar-se a ela para delinear o pluralismo das condições econômicas e civis da humanidade nas diversas áreas da Terra, diferenciadas por clima e por recursos; existem depois as línguas modernas, necessárias para a comunicação entre os povos e para a

³⁰ “Essi concordemente rifiutarono la distinzione sulla quale quella segretezza si fondava: quella fra l'esigua schiera dei sapienti o <<veri uomini>> e il *promiscuum hominum genus* o la massa degli indotti”.

³¹ “nasce un tipo di sapere che ha a che fare con la progettazione di macchine, con la costruzione di strumenti bellici di offesa e di difesa, con le fortezze, i canali, le dighe, l'estrazione dei metalli dalle miniere”.

formação “política” do jovem dos grupos dirigentes, que devem conhecer diretamente países e povos, com os quais deve comunicar-se diretamente, a partir do seu *tour de instrução* a cumprir nos albores da juventude.

Como podemos perceber, em vista de responder às demandas do setor produtivo e da organização social nascente, a ciência e a instrução passaram a caminhar de mãos dadas, de modo que à segunda era atribuída a função de formar um tipo de homem a partir dos conhecimentos produzidos pela primeira. De acordo com Manacorda (2006, p.184) impulsionada pela ciência moderna, a humanidade caminhava a passos largos para a consolidação do ideal de homem burguês lançado ainda no século XV, com Machiavelli (homem instruído na “lição dos antigos” e na “realidade efetiva”) e Da Vinci, (“o homem sem letras”). A instrução desse novo homem

[...] não versa mais sobre a formação do “bom cristão” ou do douto-cortesão (que dava ênfase a uma cultura ornamental, desenvolvida em chave religiosa, antimundana e literária), mas sim sobre a formação do cidadão, de um indivíduo ativo na sociedade e inserido na organização da comunidade estatal, ligado ao costume do povo a que pertence e à prosperidade da nação, consciente de seus direitos e deveres como sujeito social (CAMBI, 1999, p.210-211).

Instruir o homem civil e produtivo tornou o objetivo da educação moderna. Manacorda (2006, p.236) nos revela que “[...] de várias maneiras, com diferentes iniciativas e não sem graves recaídas no paternalismo e no assistencialismo [...]” diferentes pensadores tentaram concretizar esse ideal. Na maioria das propostas pensadas por esses homens é possível encontrar o prevalecimento cada vez mais incisivo do interesse pelas artes mecânicas, ligadas ao novo modo de produção, o capitalista. Dessas propostas é possível extrair projetos de formação tanto no nível das modernas academias³², para os filhos da classe social emergente (burguesia), quanto ao nível mais modesto da preparação das classes mais pobres para um trabalho que se industrializava cada vez mais. Os principais aspectos das propostas educacionais produzidas no período podem ser sintetizados na “[...] exclusão dos estudos especulativos, a necessidade de ensinar não muitas coisas, mas coisas úteis, não as ciências, mas o gosto de cultivá-las” (MANACORDA, 2006, p.243).

³² Instituições científicas do final do século XVII, nas quais se cultivavam a ciência moderna nascente, haja vista que as universidades europeias ainda se encontravam vinculadas às práticas educacionais típicas do período medieval.

Como podemos verificar, o crescimento da ciência moderna propiciou a consolidação de novas maneiras de perceber o trabalho manual e a função cultural das artes mecânicas na construção do conhecimento e na formação do homem moderno. Além disso, a *revolução científica* colocou em destaque uma nova acepção sobre o conhecimento humano, entendido agora como resultado de uma construção humana progressiva e não mais fruto de uma verdade eterna revelada por meio de uma fonte de saber externa ao homem. De acordo com essa nova concepção, o conhecimento não é mais visto como fruto de uma verdade imutável e absoluta, mas passa a ser compreendido como um saber incompleto que está em contínuo progresso levado pelas mãos dos homens.

A verdade não emerge da história e do tempo: é a perene revelação de um *logos* eterno. [...] Nas obras dos mecânicos esta perspectiva aparece completamente revirada. [...] Seu sucessivo desenvolvimento não assemelha ao movimento impetuoso dos ventos que submergem os navios no mar para depois enfraquecer até esvanecer. Pelo contrário, ele se assemelha ao curso dos rios que nascem pequenos e desaguam no mar grandes e poderosos e enriquecidos pelas águas dos seus afluentes³³ (RAMELLI, 1588, *apud*, ROSSI, 2009, p.49 tradução nossa).

Esses desdobramentos oriundos do nascimento da ciência moderna se faz importante para nossa pesquisa, pois ali está inscrito uma nova maneira de pensar a educação, seu conteúdo e seu local de transmissão. A instrução antes restrita a um pequeno grupo social de iniciados e abastados, enclausurada dentro dos muros dos mosteiros e das universidades medievais, se tornaria disposta a todos os homens e poderia ser acessada em diferentes locais, nas escolas dos mestres livres, nos ateliês dos artistas e nas oficinas dos profissionais liberais. As oficinas e ateliês tornar-se-iam espaços destinados à instrução, onde se formaria homens destinados a exercerem diferentes ofícios; os saberes ali ensinados estavam intimamente ligados ao desenvolvimento da ciência e ao progresso econômico e produtivo.

As universidades e os conventos não são mais os únicos lugares nos quais se produz e se elabora cultura. [...] Nestes estabelecimentos, que também são oficinas, formam-se os pintores e os escultores, os engenheiros, os técnicos, os construtores e os que projetam as máquinas. Ao lado da arte de misturar as cores, de cortar as pedras, de vazar o bronze, ao lado da pintura e

³³ “La verità non emerge dalla storia e dal tempo: è la perenne rivelazione di un *logos* eterno. [...] Nelle opere dei meccanici questa prospettiva appare completamente rovesciata. [...] Il loro successivo sviluppo non assomiglia al moto impetuoso dei venti che sommergono le navi nel mare e poi indeboliscono fino a svanire. Assomiglia invece al corso dei fiumi che nascono piccoli e arrivano al mare grandi e poderosi e arricchiti dalle acque dei loro affluenti”.

escultura, são ensinados os rudimentos da anatomia e da ótica, da perspectiva e da geometria³⁴ (ROSSI, 2009, p.39-41 tradução nossa).

De maneira geral, entendemos que o que foi posto em marcha por essa revolução científica e pela concepção de ciência ali concebida, perdurou pelos séculos e até os dias de hoje ainda se conserva no campo teórico-científico: “[...] um artefato ou um empreendimento coletivo, capaz de crescer de por si mesmo, voltado a conhecer o mundo e intervir nele. [...] tornou-se uma poderosíssima *força unificadora* da história do mundo³⁵” (ROSSI, 2009, p.XX tradução nossa).

A partir do que apresenta Rossi (2009) podemos entender que a gênese e o desenvolvimento da revolução científica são resultantes do trabalho humano, o qual sintonizado às demandas de seu tempo aspirava dar respostas aos impasses sociais decorrentes das transformações sociais e produtivas ali expressas. Disso entende-se que ao serem levados a responder os problemas sociais que floresciam dessas transformações, os homens do século XVI construíram e viram desenvolver esse *novo* tipo de ciência, moderna, que potencializou ainda mais o desenvolvimento econômico e produtivo do capitalismo nascente. O seu surgimento e sua disseminação foram desencadeados pelo crescimento contínuo das bases materiais construídas ainda no século XIV. O desenvolvimento das atividades comerciais e de uma classe mercante, bem como, a crescente produção de mercadorias oriundas das oficinas, demandaram soluções para os problemas sociais e produtivos decorrentes desse crescimento econômico, e ainda, apontou novos caminhos e novos desafios para a nova ciência nascente. Esses acontecimentos não ficaram restritos ao século XIV, mas se desenrolaram ao longo dos séculos XV ao XVII, os quais testemunharam outros grandes acontecimentos, quais sejam: 1) a crescente inserção da técnica nos meios de produção propiciou o crescimento do número de manufaturas e a elevação da produção de mercadorias e das taxas de lucros; 2) as grandes navegações, que trouxeram à tona o *novo mundo* (as Américas), que se tornaria o *novo mercado* dos produtos manufaturados europeus. Esses acontecimentos, de acordo com Marx (2006b) constituíram a pré-história do capitalismo (*acumulação primitiva de capital*), os quais

³⁴ Le università e i conventi non sono più gli unici luoghi nei quali si produce e si elabora cultura. [...] In queste botteghe, che sono anche officine, si formano i pittori e gli scultori, gli ingegneri, i tecnici, i costruttori e progettatori di macchine. Accanto all’arte di impastare i colori, di tagliare le pietre, di colare il bronzo, accanto alla pintura e alla scultura, vengono insegnati i rudimenti dell’anatomia e dell’ottica, della prospettiva e della geometria.

³⁵ “[...] un artefatto o un’impresa collettiva, capace di crescere su se medesima, volta a conoscere il mondo e a intervenire sul mondo. [...] è diventata uma potentíssima *forza unificatrice* della storia del mondo”

colocaram em marcha a longa transição do feudalismo para o capitalismo, e ainda, financiaram o avanço da ciência e a sua aplicação na produção de mercadorias.

Decorrente dessas transformações sociais e de produção, a partir do século XVI a *nova acepção de ciência*, expressada anteriormente, ganhou espaço notório nos postulados filosóficos e científicos, desaguando no século XVIII em um movimento cultural e filosófico conhecido na historiografia como *iluminismo*. O iluminismo foi um movimento cultural e científico-filosófico que aglutinou no seu interior diversos homens filiados a diferentes tendências políticas e filosóficas. Assim como a Modernidade, o iluminismo não foi inâmire e nem homogêneo, porém algumas ideias ganharam centralidade e constituíram as bases dos sistemas teórico-filosóficos tributários à esse movimento. Lombardi (2010, p.165-166) as destaca:

a ênfase na ideia de progresso; a defesa do conhecimento racional como meio para a superação dos preconceitos e das ideologias tradicionais (mormente as religiosas), tomando a razão como instrumento fundamental para a elaboração do conhecimento e para a direção da ação dos homens; o conhecimento como uma finalidade prática para a melhoria da vida dos homens.

Entusiasmados com os avanços técnico-científicos proporcionados pela *revolução científica* e pelo desenvolvimento da ciência moderna, os teóricos iluministas acreditavam que os seres humanos teriam condições de tornar este mundo um lugar melhor para viver e trabalhar, mediante o livre exercício das capacidades humanas e o engajamento político-social (LOMBARDI, 2010). Portanto, os iluministas defendiam que a extensão dos conhecimentos científicos a todos os campos do saber e do fazer humano, seria condição fundamental para o progresso da humanidade e para a superação definitiva do legado feudal e medieval. De acordo com Lombardi (2010, p.168) “muitos dos iluministas associavam, ainda, a ideia de conhecimento crítico à tarefa de melhoramento do Estado e da sociedade, impulsionando ações políticas, sociais, filantrópicas e moralizantes em praticamente todos os quadrantes do globo terrestre”.

Os estudos que nos trouxeram até aqui, nos permite compreender o iluminismo como o desdobramento teórico-ideológico das relações de produção e da luta de classe, próprias dos séculos XVI ao XVIII. Como vimos nas primeiras partes desta dissertação, o fruto filosófico científico do *Siècle des Lumières*³⁶ municiou teoricamente a burguesia na sua empreitada

³⁶ Século das luzes.

contra os resquícios do feudalismo e do absolutismo. O arcabouço teórico produzido pelos autores da ciência moderna e do iluminismo lançou as bases teóricas do processo de luta pela sedimentação do modo de produção capitalista, materializado através da *dupla revolução* (HOBSBAWM, 2010a). De acordo com Lombardi (2010, p.166), esse amplo conjunto de transformações materiais e ideais decorrentes desse processo histórico que até aqui descrevemos, mais conhecido como *Revolução Burguesa*, “foi responsável pela crise final do Antigo Regime, marcando a passagem do capitalismo comercial para o industrial. No plano ideológico, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa marcaram a hegemonia dos princípios iluministas”.

Podemos notar de tudo o que foi posto até aqui que todas as transformações ocorridas desde o século XIV, desaguraram no final do século XVIII, na consolidação do modo de produção capitalista. Diante disso, entendemos que todos esses eventos que expomos (*o humanismo, o nascimento da ciência moderna e o iluminismo*) se caracterizam como partes constituintes de um processo cultural e científico maior, denominado de *Modernidade*. A Modernidade, portanto, pode ser considerada como o arcabouço teórico (mesmo que múltiplo e heterogêneo) responsável por nortear as ações dos homens que colocaram em movimento o processo de construção e consolidação do novo modo de produção e da nova forma de organização social, calcadas nos ideais de *liberdade, laicidade e racionalidade*. Dessa forma, entendemos que modernidade e capitalismo, mesmo sendo coisas distintas se complementam, à medida que *o primeiro* (a modernidade) lançou as bases teóricas das transformações materiais que consolidou o *segundo* (o capitalismo) como o novo modo de produção. A história da filosofia nos permite fazer essa ilação, pois a concepção de homem Moderno desde sua gênese esteve atrelada as categorias fundantes do capitalismo, *liberdade, racionalidade e laicidade*, os quais estiveram presentes nos postulados modernistas como ideal a ser buscado pela humanidade, por meio do qual o homem atingiria o ápice do progresso e da sociabilidade.

Desses movimentos de mudanças, podemos verificar que o ideal de homem Moderno se materializou na história como o *indivíduo* do liberalismo, ou seja, o homem burguês. Portanto, podemos considerar que os homens que levaram a cabo as revoluções tanto no âmbito produtivo (revolução industrial), quanto no político (revolução gloriosa e francesa), podem ser considerados a materialização do ideal de homem defendido a partir do século XIV pelo projeto de Modernidade. À medida que tira a centralidade de Deus dos movimentos da História e centraliza no Indivíduo, promove-se a sua libertação das amarras da metafísica e o

investe de liberdade para agir de acordo com o uso livre da razão e de responsabilidade por seus atos. Portanto, consideramos que a modernidade e a dupla revolução consolidou o capitalismo como modo de produção e materializou os ideais modernos e liberais.

4 CONSTITUIÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO EUROPEUS: PROPOSTAS E MATERIALIZAÇÕES DE UMA ESCOLA ESTATAL

Como vimos nas partes anteriores desta dissertação, a emergente classe burguesa colocou em movimento várias transformações nos diferentes âmbitos sociais, produtivo, político e cultural, fazendo paulatinamente do mundo ocidental sua imagem e semelhança. Os homens modernos vivenciaram a crise e queda do modo de produção servil e a transição para o capitalismo, sobre o qual erigiu um novo tipo de organização social fundado teoricamente nos princípios-valores *da liberdade, racionalidade e laicidade*, elementos teóricos não mais compatíveis com o modo feudal de viver e trabalhar. No interior dessa nova organização social nascia a urgente necessidade de formar o homem capaz de levar a cabo o projeto societário lançado pelo modo de produção capitalista. Constitui-se daí a necessidade de rever a finalidade, o público, o conteúdo da instrução e a organização de suas instituições de ensino, tornando ponto recorrente nas agendas políticas dos países europeus a necessidade de uma reforma na instrução e a constituição e consolidação de sistemas estatais de ensino.

Cambi (1999, p.323) aponta o século XVIII como o período em que essas reformas da instrução emergiram como necessidade central da vida social e o momento histórico em que elas começaram a ser materializadas. Entendemos que esse período foi a materialização do ápice de um processo filosófico-cultural posto em movimento ainda no século XIV, a Modernidade, que fundamentou teoricamente diversas transformações sociais, as quais passaram a demandar um novo tipo de homem e trabalhador. A racionalização e a consequente laicização do mundo ocidental, posta em marcha pela Modernidade e desenvolvida pelo iluminismo, representaram um momento importante do processo de emancipação humana contra a rigidez do pensamento medieval e da estrutura social feudal. Por meio da *racionalidade* o homem imprimiu ao longo dos séculos o processo de *laicização* da sociedade, conferindo, portanto, maior *liberdade* à humanidade no processo de conhecimento e intervenção no mundo. Processo do qual a instrução é parte constituinte, devido ao fato de ser reconhecida como meio privilegiado de transmissão de conhecimento

entre os homens e à necessidade da produção e da difusão do conhecimento, o qual deveria ser publicizado e não mais restrito à poucos. Nas palavras do autor,

O século XVIII acaba de completar o processo de laicização que foi típico do mundo moderno, que o animou e que o caracterizou profundamente, impondo uma emancipação cada vez mais explícita dos poderes supranacionais por parte de povos e Estados (por exemplo, em relação ao Império, posto definitivamente em crise pela Guerra dos Trinta Anos); emancipação das condições de vida e de produção de âmbito local (com o início do capitalismo e a construção de um mercado mundial que, com as mercadorias, desloca homens e capitais, amplia os horizontes de experiências etc.); emancipação de uma concepção do mundo dominada pelo modelo religioso (e pela Igreja) e de uma explicação mágica dos eventos (substituída às vezes por uma explicação científica, empírica e rigorosa, operada através do “ensaio e erro”) (CAMBI, 1999, p.323).

Como podemos verificar, a aspiração pelo processo de *laicização* do mundo em seus diferentes âmbitos sociais emancipou a humanidade e conduziu as classes sociais e os indivíduos a uma maior *liberdade*, os quais tornaram-se “[...] independentes de modelos unívocos e vinculantes e agora valorizados justamente pela sua independência” (CAMBI, 1999, p.324). Disso temos como resultante um processo de reforma política, “[...] através da afirmação de novas classes, de novos povos, de novos modelos de Estado e de governo [...]” (Ibid, p.324), e cultural, “[...] através da obra – em toda a Europa – do grupo dos intelectuais que controlam e difundem as *Lumières*, inspirando uma política de reformas às vezes bastante radicais [...]” (Ibid, p.324). Entendemos que ambos os processos foram capitaneado pelos interesses econômicos inerentes à consolidação da hegemonia da classe burguesa e do modo de produção capitalista. Essas reformas postas em movimento no século XVIII submete o Antigo Regime (expressão material do feudalismo) ao colapso e dá forma a uma Europa caracterizada pelas tensões sociais, pela luta de classes, pelos ideais de liberdade e de reformas, os quais serão típicos dos séculos vindouros, XIX e XX. Na transição do século XVIII para o XIX, essas reformas marcadas pela difusão das ideias ilustradas

[...] manifestaram-se na sua forma orgânica uma sociedade e uma cultura laicizada, um homem indivíduo que é um novo sujeito social, uma nova imagem do Estado e da economia que vêm romper definitivamente com a sociedade do *Ancien Régime*, realizando pela primeira vez uma “sociedade moderna” no sentido próprio: burguesa, dinâmica, estruturada em torno de muitos centros (econômicos, políticos, culturais etc.), cada vez mais participativa e inspirada no princípio-valor da liberdade (CAMBI, 1999, p.324).

Desse processo de laicização da sociedade ocidental, concordamos com Cambi (1999) e entendemos que o século XVIII foi o divisor de águas para a história da humanidade. O século XVIII constituiu-se como a concretização dos ideais lançados pela Modernidade, os quais fundaram a sociedade capitalista, que se consolidaria de forma mundializada no século XIX. Nesse período histórico, os homens, vislumbrando um mundo liberto das ingerências do projeto divino, colocaram em prática reformas de todas as ordens sociais, cuja finalidade seria configurar o mundo como um lugar humano. O mundo se tornaria um objeto sobre o qual a humanidade poderia exercer a sua vontade e transformá-lo de acordo com os interesses que lhes eram próprios.

Diante disso, houve uma potencialização do problema educativo, que passou a ganhar relevo nas discussões e preocupações da vida social. À educação foram atribuídas as funções de recuperar todos os homens para a produtividade social; de construir em cada indivíduo a consciência de homem civil; e emancipar todos intelectualmente, libertando os homens de tradições acríticas, fé imposta e crenças irracionais (CAMBI, 1999). Hobsbawm (2010a, p.297) revela que a carreira laboral do homem, outrora *regida* pela sua filiação às corporações de ofício e fechada aos homens comuns, ou seja, aqueles que não tinham o conhecimento do sobre o fazer, no século XVIII abre-se ao talento. A sociedade capitalista a partir do final do Setecentos tornou-se a sociedade do homem que se faz por si mesmo, o *self-made-man*. “Eles eram homens que se fizeram por si mesmos ou, pelo menos, sendo de origem modesta, deviam pouca coisa ao nascimento, à família [...].” Em certo sentido, a instrução passou a representar, “[...] tão eficazmente quanto os negócios, a competição individualista, a ‘carreira aberta ao talento’ e o triunfo do mérito sobre o nascimento” (HOBSBAWM, 2010a, p.305). A instrução se torna instrumento privilegiado da vida social e passa a ser vista como um meio privilegiado de mudança, constituindo-se, portanto, o alvo principal das reformas “Setecentistas” e “Oitocentistas” (MANACORDA, 2006).

Diante da necessidade de repensar a instrução, diferentes pensadores dedicaram seus esforços à discussão e projeção dos novos rumos da formação humana, dentre eles, os adeptos das luzes constituíram-se como grandes entusiastas e ensaístas da educação. A primazia conferida aos iluministas deve-se à crença na ciência como promotora do progresso humano e na necessidade da publicização do saber (CAMBI, 1999; ROSSI, 2009). Para os ilustrados o conhecimento e sua difusão a todos os homens constituía a chave mestra da vida social capaz de “[...] dar vida a um sujeito humano socializado e civilizado, ativo e responsável, habitante

da ‘cidade’ e capaz de assimilar e também renovar as leis do Estado que manifestam o conteúdo ético da sua vida de homem-cidadão” (CAMBI, 1999, p.326).

A importância atribuída à divulgação do conhecimento expressa o engajamento dos ilustrados no embate sobre a necessidade e a qualidade de uma instituição e um sistema de ensino regulamentado e financiado pelo Estado, que fosse capaz de atender sistematicamente os diferentes grupos sociais da população nos territórios nacionais. No entanto, Piozzi (2007, p.718-719) nos alerta que mesmo que os ilustrados estivessem de comum acordo quanto à urgência e necessidade de reformar a instrução, eles divergiam sobre os limites da instrução que deveria ser dada às classes sociais mais pobres.

em geral de comum acordo quanto à urgência de se renovar os conteúdos tradicionais, marcados pelo formalismo abstrato e pelas “elocubrações metafísicas”, priorizando os conhecimentos úteis à intervenção “prática” no mundo físico e moral, seus expoentes afastam-se significativamente, porém, quando se trata de definir o limite do acesso às classes populares, a natureza do ensino a ser ministrado e o papel da religião nele.

Sobre esse dissenso Manacorda (2006, p.246) destaca que nos embates internos entre os iluministas havia a presença de pontos de vista conservadores, como o que propõe para o povo uma educação mais rápida e fácil, uma espécie de treino ao trabalho e à obediência, que pode ser sintetizada na fórmula da “[...] universalidade, mas não na igualdade do ensino [...].” No entanto, havia outros mais moderados, que considerava a apropriação da língua escrita e de noções matemáticas uma necessidade e um direito de todos. Estes defendiam a igualdade da instrução no nível mais elementar, porém, mantinham a orientação dualista para as fases sucessivas. Ou seja, por meio de métodos de seleção que privilegiavam aqueles que possuíam maior poder aquisitivo, eram selecionados os melhores alunos para continuar no caminho dos estudos mais elevados. Dentre os pensadores denominados de moderados podemos destacar o projeto de Denis Diderot, que preconizava a instrução gratuita, aberta a “todos os filhos da nação”, em todos os seus graus.

Para além da universalidade do acesso, o caráter inovador do plano exprime-se na exigência de que o percurso escolar fosse o mesmo para todos e na adoção de um método de ensino fundado no estímulo à inteligência e à criatividade, excluindo o treinamento de habilidades mecânicas e operativas e a transmissão de normas inquestionáveis de comportamento social. O estudo de todos os campos do conhecimento humano, em uma linha ascendente, que tem na base as ciências da natureza e da moral, úteis para todas as “condições” da sociedade, e, no topo, a poesia, as belas artes e a

filosofia, destinadas a refinar o gosto e a franquear o acesso à beleza, tem como objetivo fortalecer a capacidade analítica e crítica e, ao mesmo tempo, “civilizar”, cultivar o intelecto e a sensibilidade (PIOZZI, 2007, p.719-720).

Do ponto de vista teórico-metodológico julgamos necessário fazer um “acerto de contas” com o que acabamos de apresentar. Com essa menção ao projeto de Diderot não temos o interesse de defendê-lo e nem de desfigurar os limites de classe que o projeto apresenta, os quais se configuram como responsáveis por repelir à maioria “dos filhos da nação”, a classe trabalhadora, do acesso ao topo do caminho delineado pela educação. No entanto, consideramos necessário ter feito menção a ele, justamente por considerar que os limites de ordem socioeconômica nele impresso não apaga o princípio sobre o qual está erigido, duramente defendido ao longo dos séculos, qual seja,

dissolver a divisão essencial entre homens de “origem divina” e de “origem bestial”, em favor da ideia de que todos os indivíduos são igualmente dotados de talentos diferentes, cujos limites e particularidades irão adquirir contornos mais precisos por meio da instrução, à qual cabe, ao mesmo tempo, expandir e tornar efetiva a faculdade universal, humana, de compreender, atuar, comunicar-se, em todos os campos da vida econômica, política e cultural (PIOZZI, 2007, p.720).

Independente do dissenso sobre o *quantum* de instrução que deveria ser destinado às classes mais pobres, as características acima expressa eram recorrentes entre os intelectuais que pensavam a formação humana. No século XVIII, a burguesia, como vimos, enxergava a instrução como um dos instrumentos necessários para a consolidação da ordem social capitalista, a qual era vista como a expressão máxima do desenvolvimento e do progresso humano. Frente a isso, seus representantes lançaram diversas propostas para a instrução, cujo objetivo seria formar o homem civil que por meio da ciência e da tecnologia fosse capaz de compreender e interferir no mundo, fazendo deste o *lócus* da sobrevivência humana, pensado *pelo e para o homem*.

Como foi dito anteriormente, o iluminismo, assim como a Modernidade, não foi um movimento filosófico-cultural composto por uma ideia única, nem mesmo homogênea, mas de forma geral, seus autores comungavam de uma ideia sobre a produção e difusão do conhecimento, consequentemente da instrução, bem próxima da exposta por Immanuel Kant. Em uma resposta ao questionamento *que é o iluminismo?* Kant (1989, p.11) expressa:

O Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. *Sapere audet!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo.

“*Sapere audet!*” *Ouse ser sábio!* “Eis a palavra de ordem do iluminismo”, diz Kant (*Ibid*, p.11). Isso expressa o que os ilustrados esperavam do movimento iluminista e de si mesmos: sair da menoridade e contribuir para que a humanidade também saia, ou seja, desvencilhar da orientação de outrem que não a própria razão. “Para o Iluminismo – e a reflexão de Kant explicita isso – menoridade intelectual significa a incapacidade humana de servir-se da própria razão e o conseqüente recurso a opiniões alheias para a formação dos próprios juízos” (BOTO, 2003, p.737). Seguindo os argumentos de Boto (2003) em estado de menoridade, o homem (e, quando, no coletivo, o povo), interditado de refletir por si próprio e ouvir somente as recomendações de sua consciência, recorre à tutoria e controle externo. O impedimento do uso da própria razão prende-o àquele que direciona suas opiniões; cria oráculos, e neles, vincula o seu pensamento.

O orientar-se à luz da própria razão é muito caro aos ilustrados por considerarem que submeter a ação humana à razão constitui característica própria à natureza humana, e ainda, está intimamente relacionado ao direito natural que lhe é próprio, qual seja, *a liberdade* – princípio-valor moderno. O Iluminismo tinha a crença de que o homem fosse caracterizado pela “vocação para o pensamento livre” (KANT, 1989, p. 19). Do ponto de vista kantiano a liberdade exige a autonomia plena da razão diante das interferências heterônomas a ela, pois, quando o homem não se serve de seu próprio entendimento, não obtém a maioridade da razão e a liberdade de estabelecer juízos. Desse modo, a ação fica condicionada às lógicas externas ao indivíduo que a pratica, privando-lhe do próprio direito natural da liberdade.

De acordo com a perspectiva kantiana, os ilustrados tinham como finalidade para a instrução formar o homem para a maioridade da razão, ou seja, torná-lo capaz de fazer uso de seu próprio entendimento diante das coisas do mundo. Dessa maneira, ao intelectual era destinada a função de produtor e difusor de conhecimento, “tratava-se de estruturar uma gramática lógica do saber erudito, a qual necessitava, preliminarmente, ser comunicada aos pares, para, a seguir, ser traduzida para a linguagem comum” (BOTO, 2003, p.738-739). Em outras palavras, havia o desejo dos ilustrados por ampliar e socializar o conhecimento

produzido, e ainda, os mesmos não supunham como razoável a recusa do esclarecimento, como pode ser verificado nas palavras de Kant (1989, p.16)

Sem dúvida, um homem, para a sua pessoa, e mesmo então só por algum tempo, pode, no que lhe incumbe saber, adiar a instrução; mas renunciar a ela, quer seja para si, quer ainda mais para a descendência, significa lesar e calcar aos pés o sagrado direito de humanidade.

Os argumentos aqui expressos pode expressar um contracenso na medida em que por vezes acabamos tratando as propostas educacionais burguesas como propostas universais pensadas por homens que vislumbravam *o bem e o progresso* comum da humanidade. No entanto, preferimos correr esse risco por entender que no contexto do século XVIII, quando do processo de consolidação da classe burguesa como hegemônica, os interesses burgueses coincidiam com o interesse coletivo das demais classes subalternas. Isso pode ser justificado ainda pelas condições materiais que não haviam se desenvolvido ao ponto de tornar os interesses burgueses em interesses particulares. A revolução francesa é um exemplo disso. Quando a burguesia francesa derrubou a dominação da aristocracia, ela não era a única interessada nesse processo, mas todo o terceiro estado, que era composto ainda por trabalhadores urbanos e rurais, camponeses. No período revolucionário, 1789 – 1799, a burguesia francesa ainda não havia se tornado uma classe social independente e hegemônica, fato esse que seria mudado pelos idos do século XIX quando os posicionamentos da burguesia e do proletariado nas trincheiras da luta de classe se tornariam opostos. Sobre isso, concordamos com Marx e Engels (2007, p. 48-49)

Realmente, toda nova classe que toma o lugar de outra que dominava anteriormente é obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seu interesse como o interesse comum de todos os membros da sociedade, quer dizer, expresso de forma ideal: é obrigada a dar às suas ideias a forma da universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais, universalmente válidas. Ela pode fazer isso porque no início seu interesse realmente ainda coincide com o interesse coletivo de todas as demais classes não dominantes e porque, sob a pressão das condições até então existentes, seu interesse ainda não pôde se desenvolver como interesse particular de uma classe particular. Por isso, sua vitória serve, também, a muitos indivíduos de outras classes que não alcançaram a dominação, mas somente na medida em que essa vitória coloque agora esses indivíduos na condição de se elevar à classe dominante.

Mesmo frente a esses descompassos que nosso ponto de vista pode gerar, não desvalorizamos os esforços de homens como Diderot e Kant, pois, para além dos possíveis

interesses de classes ali intrínsecos, havia argumentos vorazes que municiavam o latente debate em prol da universalização da instrução. Neste cenário a instrução passou a ganhar relevo e se fazer presente na vida social, tornado-se objeto de reformas cuja finalidade se definia como a laicização e universalização do processo educativo e das escolas. Mais uma vez, a busca pela socialização do saber, tornar o saber público, vem à tona, tornando imperiosa a reforma da instrução e das escolas, as quais, encharcadas dos ideais aristocráticos, faziam do conhecimento, algo restrito a um pequeno grupo de doutos.

Neste novo clima cultural – de laicização dos intelectuais e de seus modelos culturais; de potencialização dos processos e das finalidades educativas; de reformismo político e intelectual etc. –, a educação também se foi transformando no sentido laico. Emancipa-se dos modelos religioso-autoritários do passado, visa à formação de um homem como cidadão e capaz de ser *faber fortunae suae* [arquiteto de sua própria sorte], que não atribui a outros (a castas sacerdotais, a ordens sociais) o papel de guia de sua formação, mas o reivindica para si próprio, sublinhando a liberdade desse processo e pondo nela o seu valor final e supremo (CAMBI, 1999, p.326-327).

Mesmo diante de grandes esforços teóricos patrocinados pelos pensadores iluministas, Hobsbawm (2010a; 2010b) nos deixa claro que a instrução não foi algo com o que os Estados europeus dedicaram suas atenções durante os séculos XVIII e XIX, de modo que a escola pública, gratuita e laica se tornou realidade no velho continente somente no último quarto do século XIX, já na virada para o século XX. A Europa setecentista e oitocentista era praticamente agrária e analfabeta, até mesmo a Inglaterra, que iniciou o seu processo de industrialização e urbanização ainda no século XVII, podia ser incluída nesses dados. Dessa realidade exposta, Cambi (1999) excetua dois países sobre os quais a reforma protestante teve influências mais efetivas, Prússia e Áustria, que fizeram suas reformas e constituíram seus sistemas de ensino ainda no século XVIII. Já na França revolucionária, houve esforços teóricos que vislumbravam a reforma da instrução nacional, cuja bandeira da educação laica e pública tremulava já no ano de 1789, porém sua materialização viria se efetivar somente no século XIX.

O cenário educacional europeu era composto por escolas primárias, geralmente ligadas à denominações religiosas, onde a leitura e a escrita eram conteúdos muito profanos para serem ensinados; havia também as universidades modeladas por estatutos medieval-escolásticos, em sua maioria ligadas às seitas religiosas; porém, predominava a figura dos colégios na instrução secundária. Devido ao seu predomínio, privilegiaremos nesse trabalho, o

destaque às principais características dos colégios, bem como as críticas à eles deferidas. Os projetos e programas que constituíam os colégios foram sustentados por uma cultura humanístico-retórica e classicista; sua formação era ancorada no latim, na retórica e na filosofia (lógica silogística e metafísica). As suas práticas educativas expressavam as marcas da negligência à ciência moderna e ao ideal de homem moderno. Frente a isso, o ataque dos intelectuais aos colégios era radical e sublinhava, em particular, a não utilidade de sua cultura, que era alheia a língua moderna, às ciências experimentais, à história e à geografia nacional, à filosofia empirista e crítica. Os colégios eram acusados pelos ilustrados burgueses de deformarem os jovens que ali eram instruídos, conforme expressa Cambi (1999, p.331) o posicionamento de D'Alembert.

[...] o jovem sai dos colégios “com o conhecimento bastante imperfeito de uma língua morta, com preceitos de retórica e princípios filosóficos que deve procurar esquecer, frequentemente com uma corrupção de costumes” e “às vezes com princípios de uma devoção mal compreendida”, sem verdadeiro fundamento religioso.

Apesar do predomínio dos colégios no cenário educacional europeu, os estudos de Alves (2006) alerta para as mudanças no quadro educacional, o qual passava por gradativas mudanças. De acordo com o autor, a escola existente não era mais um típico produto feudal. Por exemplo, sua clientela não era composta somente por filhos de nobres nem pelos futuros quadros da igreja, mas por vezes, pelos filhos da burguesia. O autor ainda nos mostra que a escolástica aos poucos também foi perdendo espaço no cenário educacional europeu, cedendo lugar aos conteúdos ligados ao desenvolvimento da ciência moderna. Isso nos revela que os esforços da classe burguesa não se prenderam somente ao campo teórico, mas também ao prático, pois,

a burguesia, ancorada no movimento ilustrado e no despotismo esclarecido, havia assegurado não somente uma relativa ampliação dos serviços escolares como também operara uma mudança profunda dos conteúdos didáticos pela alteração do foco das matérias humanísticas e pelo acréscimo das matérias derivadas das ciências modernas (ALVES, 2006, p.45).

As gradativas mudanças na educação europeia, expostas acima, ampliação dos serviços escolares e mudanças dos conteúdos escolares, foram salutar para o desenvolvimento do sistema capitalista, mas havia algo que ainda deveria passar por reforma: a administração das instituições educativas. Em geral, as escolas não eram públicas, mas concessões de reis e

príncipes ou dependentes de autoridades e/ou instituições privadas. De acordo com Cambi (1999, p.331) “os diversos sistemas educativos e escolares são, ainda no Setecentos, bastante variados, rígidos, contraditórios, não-uniformes, apresentando um conjunto incoerente de escolas, colégios e universidades, que dependem de autoridades privadas, não unificadas numa organização conjunta”. Autores como Cambi (1999); Manacorda (2006) e Alves (2006) afirmam que na primeira metade do século XVIII não existia ainda um sistema escolar orgânico e centralizado. No entanto, esse cenário mudaria à medida que as transformações produtivas e sociais demandariam um movimento de reforma da instrução, que colocaria em relevo o papel organizador a ser exercido pelo poder político, uniformizando o sistema escolar nacional “[...] com finalidade civil, nutrida de saber moderno e útil para a sociedade. Pede-se uma escola que difunda os conhecimentos técnicos de que a sociedade moderna necessita, que delineie novos perfis profissionais” (CAMBI, 1999, p.332).

Diante dessas transformações, o modelo de educação então existente entra em decadência e cede espaço para a constituição de um modelo de educação nacional, universal, estatal e laico. Duas instituições escolares típicas dos Setecentos entram em grave crise. De um lado, os colégios, que passaram a vivenciar a queda no número de procura e frequência de alunos devido ao seu alto custo e à negligência aos elementos culturais modernos nos seus *curriculum formativos*. De outro lado, temos as universidades, caracterizada ainda pelos estatutos medievais e, também, alheias ao saber moderno. Nos países mais desenvolvidos como Inglaterra e França, a derrocada dessas instituições contribuíram para o surgimento das escolas técnicas e das academias de ciências modernas, os quais difundiam um novo saber e se organizavam fora de qualquer modelo escolástico-medieval. Posteriormente, no século XIX teremos os esforços de Humboldt direcionados para a reforma universitária alemã, o qual traria para o seio da universidade o conteúdo e a estrutura das academias científicas.

O movimento de reforma e o modelo de educação nacional daí emergente começam a ganhar fôlego na Europa, no entanto, paradoxalmente, nos países mais desenvolvidos político e economicamente, França e Inglaterra, esse modelo não prosperam e o quadro educacional continuou fragmentado, desarticulado e desorganizado durante todo o século XVIII e parte do XIX. Foram, entretanto a Prússia que realizou ainda no Setecentos um sistema escolar orgânico e administrado unitariamente pelo poder político. Comecemos pela Prússia.

Sob a influência das ideias produzidas pelos pensadores que vivenciara a Reforma Protestante como Lutero, e por outros que vieram em anos subsequentes, Comênios, Kant e Hegel, a Prússia constituiu um sistema de ensino centralizado e orgânico ainda no século

XVIII. De modo geral, os países protestantes tornaram-se a vanguarda da oferta da escola pública. Podemos considerar que o avanço da instrução pública nesses países pode ser atribuído à postura do protestantismo frente à prática religiosa. De acordo com Alves (2006, p.90) tal postura se sustentou em dois princípios: “a afirmação da responsabilidade do homem por sua fé e a identificação dos livros sagrados como a fonte original desta”. Para o protestantismo a leitura torna condição para a salvação eterna, fazendo da alfabetização um dever a ser suprido pela família e pela Igreja. Nota-se disso, que a Reforma Protestante, fruto de seu tempo histórico, expressa os desdobramentos dos esforços na direção da publicização do saber, ainda hermético, mesmo daqueles contidos nas Sagradas Escrituras.

Esses dois princípios contribuiram com a Reforma na fundação de uma prática da religião cristã que valorizava a instrução, enquanto instrumento de salvação dos fiéis. Percebe-se nas proposições protestantes a manifestação de um direito individual burguês, qual seja, a *livre interpretação* das Sagradas Escrituras. Resultante disso, percebemos que em todas as regiões que aderiram a Reforma, dentre elas a Prússia, houve uma pressão da Igreja Protestante sobre o Estado para que ele assumisse a instrução pública, pois entendia-se que os direitos dos cidadãos seriam feridos caso eles não pudessem exercer o domínio da leitura e da escrita. Os escritos de Lutero (1524) (*apud* MANACORDA, 2006, p.196) são bem elucidativos quanto a isso, vejamos:

[...] a prosperidade, a saúde e a melhor força de uma cidade consiste em ter muitos cidadãos instruídos, cultos, racionais, honestos e bem educados, capazes de acumular tesouros e riquezas, conservá-los e usá-los bem [...] E neste ponto os professores nos propõem, para nossa vergonha, um grande desafio, eles que antigamente, especialmente os gregos e os romanos, sem saber que isto agradava a Deus, instruíam e educavam seus filhos e filhas com tanto empenho que se tornavam realmente hábeis: tanto que me envergonho de nossos cristãos e especialmente de nós, alemães, quando penso que somos verdadeiros caras-de-pau ou bestas, pois, contudo, ousamos dizer: “Bah! para que nos servem as escolas, a não ser para formar padres?”. Não obstante sabemos ou deveríamos saber o quanto é necessário, útil e agradável a Deus que um príncipe, senhor ou conselheiro seja instruído e capaz de viver cristãmente segundo sua condição. E, como disse, mesmo se não existisse a alma e não fossem necessárias a escola e as línguas para conhecer a escritura divina, todavia, para instituir escolas de ótima qualidade, para os meninos e as meninas juntos, em todas as localidades, bastará só esta razão: que o mundo, para conservar exteriormente sua condição terrena, precisa de homens e de mulheres instruídos e capazes; de modo que os homens sejam capazes de governar adequadamente cidades e cidadãos e as mulheres capazes de dirigir e manter a casa, as crianças e os servos. Ora, homens desse tipo dever ser educados assim desde criança, como também mulheres desse tipo se educam assim desde pequenas.

Portanto, é necessário que meninos e meninas sejam bem-educados e instruídos desde a infância.

Percebemos com essa carta o projeto de uma nova escola baseado numa crítica à escola existente naquele contexto; ainda, é possível notar a emergência de uma atitude moderna e humanista, no momento em que se evoca a escola antiga, grego e romana. No entanto, o que nos chama a atenção e merece destaque é a união de interesses laicos e religiosos, expressos na utilidade social da instrução, “[...] formar homens capazes de governar o Estado e mulheres capazes de dirigir a casa [...]” (MANACORDA, 2006, p.197). É notória também a divisão de gênero do trabalho, entre os sexos, que embora aos nossos olhos não apresente de forma revolucionária, pelo menos era realista. Para Alves (2006, p.91) “é incontestável que essa confluência entre os interesses da Igreja e do Estado resultou em políticas que colocaram os países protestantes na vanguarda da oferta de escolas públicas”.

Influenciado por essa tendência protestante, a Prússia, na figura do rei Frederico II, organizou um sistema completo de instituições educativas. De início estabeleceu a obrigação escolar às crianças e jovens que tenham entre 5 aos 14 anos, bem como a sanção aos pais ou responsáveis que não cumprirem o dever da frequência escolar obrigatória. De modo a incentivar e concretizar o dever da frequência, foi instituída a isenção das despesas escolares para as famílias mais pobres. Quanto aos níveis de ensino e suas respectivas instituições, no nível elementar criou-se a *Volkschule* (escola popular) destinada a organizar a formação das jovens gerações. Quanto à escola secundária, influenciado pelo movimento moderno e o nascimento das ciências particulares modernas, criou-se a *Realschule*, que pode ser entendida como “escola das coisas”, uma escola técnica destinada à formação prática e de professores (curso normal), alheia aos estudos humanistas. Para esse nível de ensino, era possível encontrar auxílio aos pobres e orfanatos. Nos estudos universitários, inaugurou-se em Halle (1694) um centro de estudos religiosos, de iniciativa educativa e caritativa, tendo como principais faculdades a de teologia e de direito. Em 1729, fundou-se a primeira cátedra de Ciências Econômica do mundo. Em Göttingen, em Hanover (1734), criou-se uma universidade dependente do Estado, na qual se renova a “matéria” e a “forma” dos estudos, afirmindo a liberdade de filosofar em todas as faculdades, também em teologia. Uma universidade marcada pelo signo moderno destinada à formação das elites aristocrática e burguesa (CAMBI, 1999).

Na França a instrução tomou contornos muito peculiares; o país foi o terreno de grandes mudanças, seja no âmbito teórico-filosófico com o iluminismo, seja no âmbito

material e objetivo, com a revolução francesa. Como vimos, ambos os movimentos se tornaram marcos para a história humana, sustentado pelos projetos e teorias iluministas, a revolução francesa partiu de sua pátria original e se estendeu por todo a Europa e pelo mundo sustentando seus ideais. Seus desdobramentos se fizeram sentir em diferentes setores da vida social, dentre eles, na instrução. O fato que marca a peculiaridade da instrução na França, em relação aos outros dois países aqui destacados (Prússia e Inglaterra), é que ali a sua importância ganha o sentido estritamente civil. Diferente da Prússia, que influenciada pela Reforma Protestante, reformou sua instrução em vista de formar o homem cristão a partir do conhecimento laico, e da Inglaterra que, como veremos a seguir, nos dois séculos em apreço sequer se preocupava com a formação dos seus cidadãos, a França via na instrução o instrumento por excelência para realizar a formação de todos os cidadãos e que os tornem capazes de levar a diante o projeto revolucionário e que não retornasse ao Antigo Regime. Dessa aspiração, emergiu ainda no século XVIII diferentes propostas, as quais seriam materializadas somente no final do século XIX.

Na França do Antigo Regime a instrução ainda era tradicional sem nenhuma abertura para reformas que renovassem os estudos. A igreja predominava nas instituições escolares, na instrução primária e secundária, e as universidades eram modeladas de acordo com a proposta medieval. A cultura escolar das escolas e universidades ancorava-se nas tradições humanísticas, tendo como base o latim e a filosofia escolástica, e poucos rudimentos, ou quase nenhum, de língua nacional e de ciência, no sentido moderno (CAMBI, 1999; MANACORDA, 2006). A partir da segunda metade do século, este quadro escolar seria contrapostos pelos ilustrados, os quais moveriam uma intensa batalha teórica, a princípio, contra os colégios franceses. Cambi (1999, p.335) revela que somente no nível da instrução superior é que os representantes das Luzes obtém êxito, a partir da construção de instituições não-universitárias ligadas ao saber científico, tais como, “Escola de Aperfeiçoamento para Engenheiros” (1747), a “Escola de Minas” (1780), a “Escola de Arquitetura” (1766), a “Escola Militar” (1751) e a “Escola de Engenharia” (1748). Somente a partir de 1789, com os desdobramentos da Revolução Francesa é que o problema escolar passou a ser enfrentado de uma maneira nova dando vida à possibilidade da criação de um sistema escolar moderno, o qual se materializará no final do Oitocentos.

Diante desse cenário educacional do século XVIII, diferentes pensadores franceses, iluministas, socialistas utópicos, políticos revolucionários, expuseram diferentes propostas para a instrução do povo francês, dentre eles destacam-se Diderot, D'Alembert, Saint-Simon,

Fourier, Condorcet, Lepelletier. Era comum no pensamento iluminista revolucionário a consciência da necessidade da instrução para o povo, e ao mesmo tempo, também era flagrante nas propostas a consciência sobre os limites materiais para a realização imediata da escola pública. O *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique*³⁷, mais conhecido como *Relatório de Condorcet* é um bom exemplo dessa consciência francesa sobre a instrução pública.

Esse documento foi apresentado na Assembleia Legislativa francesa em 30 de janeiro de 1792, na Convenção Girondina. De acordo com Boto (2003) e Alves (2006) o Rapport foi o documento relativo à instrução pública mais lido e discutido pelos seguimentos dirigentes da Revolução Francesa. Ele pode ser pensado como um plano para a educação nacional que tratou relativamente de todos os elementos que sustentam um sistema escolar; expôs sobre os níveis e métodos de ensino, a organização do ensino, os critérios de seleção dos profissionais da educação, os procedimentos de políticas públicas e de avaliação da rede escolar (BOTO, 2003). Tratou-se de um modelo para a composição de uma escola nacional, tal como esta se constituiria a partir do século XIX.

Sua matéria reside em um plano de organização da instrução pública arquitetado pelos revolucionários com o propósito de formar o povo. Pretendiam os revolucionários criar o homem novo, para dar conta de levar adiante a Revolução que se iniciara. Tratava-se – como diziam – de engendrar uma pátria regenerada, capaz de efetivar os princípios de uma sociedade verdadeiramente democrática (BOTO, 2003, p.735).

De acordo com Boto (2003, p.742) o tema da instrução pública era latente nas discussões políticas e no cotidiano citadino francês. Em vista disso, os revolucionários franceses, por meio do Rapport aspirava antever a formação do homem novo a ser engendrado para aquela pátria que desejava se libertar dos males daquilo que foi nomeado de “Antigo Regime”. A mola mestra do plano educacional que teve redação de Condorcet era buscar um modelo de instrução pública para obter progressivamente e paulatinamente “[...] a minimização das desigualdades produzidas pelo artifício humano, pela concomitante promoção da única desigualdade natural e, portanto, legítima: a desigualdade de talentos – dos dons, das aptidões, dos potenciais, enfim, das capacidades de cada um perante os demais”. A formação cultural contribuiria para agudar a força do mérito dos homens mais capazes, o que era para os homens de seu tempo, era por si, um elemento corretivo dos próprios embaraços

³⁷ Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da Instrução Pública.

de uma sociedade liberal, que tinha como propósito garantir o direito à propriedade e à herança. Nas palavras do relator:

Oferecer a todos os indivíduos da espécie humana os meios de prover suas necessidades, de assegurar seu bem-estar, de conhecer e exercer seus direitos, de entender e executar seus deveres; Assegurar a cada um a oportunidade de aperfeiçoar seu engenho, de se tornar capaz para as funções sociais às quais tem o direito de ser convocado, de desenvolver toda a extensão dos talentos que recebeu da natureza para estabelecer uma igualdade de fato entre os cidadãos e tornar real a igualdade política reconhecida pela lei (CONDORCET, 1929, p.88-89).

Condorcet ao prescrever um plano de organização para a instrução pública francesa tinha por objetivo tornar “[...] a educação tão igual quanto universal” (CONDORCET, 1929, p.90). De acordo com Boto (2003, p.741) o referido pensador considerava que ser relator do projeto de reforma da instrução francesa, expressava a possibilidade de “[...] fazer justiça para as camadas menos privilegiadas da população [...]”, e ao mesmo tempo, projetar racionalmente a formação cultural de todos os filhos da nação. “Isso conduziria, progressivamente, à equalização das oportunidades de acesso à escola, e, por decorrência, a uma diminuição, na ordem social, de clivagens postas pela desigualdade de fortunas”.

Mesmo diante do seu entusiasmo, Condorcet (1929) tinha consciência dos limites materiais do governo revolucionário, de modo que não realizou uma defesa incondicional da implantação total e imediata da instrução pública. Mesmo defendendo veemente os princípios e a materialização da escola pública, reconheceu os limites que à época impediam sua implementação. Frente a isso, limitou então a universalização da instrução – aquilo que deve ser ensinado a todos os cidadãos – ao nível das escolas primárias.

Em conjunto disso, no contexto econômico-político de então, o governo revolucionário direcionava seus esforços aos interesses bélicos, sempre recorrentes, em vista da manutenção da revolução e da sua defesa contra os ataques da aristocracia derrubada. De acordo com Boto (2003) todos na Assembleia estavam preocupados com a iminente declaração de guerra e a organização da defesa do território ganhou a preferência nos debates da Convenção. Com efeito, o trabalho do Comitê, encabeçado por Condorcet, naquele momento foi em vão, pois a Assembleia não encontrou oportunidade de discutir o relatório. Embora o Rapport não tenha adquirido grande importância naquele momento, posteriormente, no século XIX, na *III República Francesa*, ele se tornou uma referência para as reformas da instrução na França e extrapolou as suas fronteiras, passou a ser considerado um modelo, um

parâmetro, para os reformadores da instrução pública nos diferentes países europeus, e até mesmo, da América Latina, dentre eles, o Brasil. Disso percebemos que o contexto francês marcado pelas guerras e revoluções, bem como suas consequências econômicas e políticas, impediram que a reforma da instrução pública se concretizassem ainda no século XVIII e, mesmo no início do XIX, o que viria a se realizar nas últimas décadas do Oitocentos.

A instrução na Inglaterra inscrita nos séculos XVIII e XIX se apresenta a nós de forma muito paradoxal frente ao seu vertiginoso crescimento econômico e a desenvolvida tecnologia aplicada na produção. Como já foi sinalizado anteriormente, mesmo sendo o país economicamente mais desenvolvido do mundo, a Inglaterra no século XVIII não possuía um sistema de ensino estatal e foi preciso quase um século após a revolução industrial para que ele fosse constituído. Como nos demonstrou Hobsbawm (2010a), isso que aparentemente se apresenta como contraditório, um país extremamente desenvolvido econômico e politicamente não possuir um bom sistema de ensino, é compreensível na medida em que entendemos que os burgueses ingleses estavam comprometidos com a acumulação de riquezas e isso, a princípio, não era dependente da instrução dos cidadãos ingleses.

Alves (2006) em seus estudos revela o que outrora foi exposto por Hobsbawm (2010a), a Inglaterra não necessitou de uma tecnologia nacional e nem de uma massa instruída para ver sua economia crescer vertiginosamente. Para Alves (2006) o debate da instrução na Inglaterra era dependente dos aspectos econômicos, por isso, estava alocado no terreno da economia política, por isso relegado à segundo plano. Segundo os teóricos da economia política do século XVIII e XIX, a escola não era algo importante para a produção e acumulação da riqueza social. Como exemplo disso, podemos verificar em *A riqueza das nações* de Adam Smith o papel secundário atribuído à educação das pessoas pobres. Nessa obra Smith (1983) dentre outras coisas, a necessidade da escola e os limites do dever do Estado nos sentido de responder essa necessidade. Seus cuidados sobre a instrução se dirigia para os efeitos danosos que a divisão do trabalho impunha aos trabalhadores.

O homem que passa toda vida a executar algumas operações simples, cujos efeitos são também sempre os mesmos, ou quase, não tem ocasião de exercitar a sua capacidade intelectual ou habilidade em encontrar expediente para afastar dificuldades que nunca ocorrem. Perde naturalmente, portanto, o hábito desse exercício e torna-se geralmente tão estúpido e ignorante quanto é possível conceber-se numa criatura humana. [...] A destreza que possui no seu ofício particular parece deste modo ser adquirida à custa das suas virtudes intelectuais, sociais e marciais. Mas em toda a sociedade melhorada e civilizada é este o estado em que trabalhadores pobres, ou seja, a maioria

da população, cai necessariamente, a menos que o governo faça alguma coisa para impedi-lo (SMITH, 1983, p.417)

Como podemos notar, o referido pensador apesar de se preocupar com os efeitos intelectuais da divisão do trabalho para o proletário, não assume de forma clara que a educação poderia ser um instrumento eficaz no combate à situação exposta. A preocupação de Smith (1983, p.417) com a saúde intelectual do trabalhador se justifica, pois, o autor considera que a atividade laboral mecânica prejudica a participação do trabalhador na vida da cidade, tornando-o “[...] incapaz de formar qualquer julgamento sensato no que diz respeito a muitos dos deveres comuns da vida privada [...] Dos grandes e mais vastos interesses de seu país é completamente incapaz de julgar [...]”. Por isso, considera que o Estado deve fazer algo para impedir a situação de degradação intelectual que o trabalhador está sujeito e, ainda, afirma em outra passagem que a instrução teria por fim “impedir a quase total corrupção e degeneração da grande maioria das pessoas” (SMITH, 1983, p.416). Isso nos soa um tanto contraditório, haja vista que o trabalhador não tinha tempo livre para se dedicar à sua instrução, conforme o mesmo Smith (1983) indica³⁸, quiçá para se debruçar sobre os problemas da vida citadina.

Sobre a ação do Estado diante da instrução, Smith (1983) considera que o governo não deve assumir integralmente o financiamento da instrução pública, mas, sim, subsidiar a formação das crianças trabalhadoras³⁹ por meio de despesas bastante reduzidas. Para o referido autor, o custeio integral da educação dos filhos dos trabalhadores levaria a nação ao sacrifício, pois aplicaria irracionalmente parte da riqueza social, haja vista que os supostos beneficiados não predispunham de tempo livre para se dedicar à sua educação. Em outras palavras, a extensão e gratuidade dos serviços escolares não deveriam comprometer a produção e acumulação de riqueza social, daí a sua firme resistência à gratuidade do ensino.

Alves (2006, p.131-132) nos chama a atenção sobre a especificidade do caso inglês tangente à educação, identificando talvez os elementos que o singulariza.

³⁸ Os filhos da “gente comum” “têm pouco tempo para desperdiçar com a sua educação. Os seus pais mal podem mantê-los mesmo durante a infância. Logo que podem trabalhar, têm de arranjar qualquer trabalho, com o qual possa garantir a subsistência” (SMITH, 1983, p.420).

³⁹ Smith (1983) reconhece a instrução dos filhos da classe trabalhadora como uma função pública que deveria exigir mais atenção do Estado, e sequer faz menção à educação dos filhos das “pessoas de posição e de fortuna”, pois estes dispunham de condições materiais e financeiras para contratar serviços escolares privados.

Por priorizar a necessidade de reproduzir o capital, basicamente, a burguesia mais poderosa do universo tornou-se uma classe muito refratária a tudo que pudesse comprometer a acumulação de riqueza social. Por extensão, essa classe sempre se manifestou avessa à instrução pública. Como resultado da renitência da burguesia e da Igreja anglicana, não surpreende que, exatamente nesse país, o mais avançado do mundo capitalista então, se tenha observado, tão claramente, uma maior reserva à difusão da escola pública e, como decorrência, uma luta ingente dos trabalhadores visando à conquista da escola.

Sobre as experiências inglesas com a instrução é possível perceber que a instrução pública não existia, por isso era privilégio de poucos, nesse caso, das classes mais abastadas que contratavam preceptores para seus filhos e/ou pagavam por aulas nos colégios privados. A educação era, portanto privada, ora efetivada por aulas particulares, ora em colégios e mosteiros. As péssimas condições de vida e de trabalho contribuíam ainda mais para os trabalhadores não se instruírem, o que agravava ainda mais a sua condição intelectual. A condição material vivenciada pelos trabalhadores não os permitiam ter uma instrução adequada, as longas jornadas de trabalho exauria-os ao ponto de não terem ânimo de procurar a instrução oferecida por filantropos ou pela igreja; ainda, os seus escassos salários não permitiam a contratação de professores particulares. De acordo com Engels na educação inglesa “[...] também impera a livre concorrência e, como sempre, a vantagem é dos ricos, ao passo que aos pobres, justamente para quem a concorrência *não* é livre e que não possuem as condições para realizar avaliações, cabem seus efeitos daninhos” (ENGELS, 2008, p.150, grifos do autor).

De acordo com Engels (2008) havia poucas escolas na Inglaterra que funcionavam durante a semana e somente uma pequena parcela da população podia frequentar. As escolas noturnas, destinadas àqueles que trabalhavam nas fábricas durante o dia, eram escassas e ainda pouco frequentadas, e aqueles que ainda as frequentavam tiravam pouco proveito delas. Nas palavras do autor, “[...] seria um despropósito pedir a jovens operários, estafados por doze horas de trabalho, que ainda fossem às aulas das oito às dez da noite – aqueles que vão, dormem a maior parte do tempo [...]” (ENGELS, 2008, p.150). Engels relata ainda sobre as escolas dominicais, as quais também não produziam o resultado esperado, devido ao hiato criado entre uma aula e outra. De acordo com os relatórios da Comissão sobre o trabalho infantil, o intervalo de 7 dias, de domingo a domingo, era longo demais e prejudicava a aprendizagem. Havia ainda as escolas vinculadas às igrejas, cujo único objetivo era conservar os seus fiéis e, se possível, arrebatar outros de outras seitas. Essas escolas, de acordo com Engels (2008) também eram estéreis, não proporcionava nenhuma instrução ao trabalhador,

senão disseminava “dogmas incompreensíveis e filigranas teológicas” e estimulava as crianças ao “ódio sectário e ao fanatismo – enquanto toda a instrução racional, intelectual e moral é negligenciada de forma vergonhosa” (ENGELS, 2008, p.151).

Dessa educação ofertada ao proletariado não podia se esperar grandes feitos, grandes resultados sobre a formação da classe trabalhadora, até mesmo porque a burguesia tinha “muito mais o que temer do que esperar da instrução dos operários” (ENGELS, 2008, p.150). De acordo com Engels (2008), a Inglaterra pouco se importava com a instrução de modo que do seu orçamento anual de 55 milhões de libras, o governo reservava à instrução pública a quantia de 40 mil libras. Engels ainda nos alerta que se não fosse o fanatismo das seitas religiosas a instrução inglesa seria ainda mais miseráveis.

Outro elemento importante a ser considerado sobre a instrução do proletariado era a formação e capacidade de ensinar dos mestres-escolas, que em sua maioria eram operários que já não mais podiam trabalhar e que só se dedicavam ao ensino para sobreviver. Esses operários que se engajavam no ensino não possuíam sequer os mais rudimentares conhecimentos, não dispunham de nenhuma formação necessária a um professor. Em *O Capital* temos dois relatos de Marx destacados dos livros fiscais britânicos, que se tornaram clássicos, que demonstram a qualidade dos mestres-escolas que ensinavam aos filhos dos operários. Em um dos relatos um inspetor de fábrica relata que ficou chocado com a ignorância do mestre-escola de uma das escolas inglesas destinadas ao proletariado. Ao ser questionado se sabia ler, o mestre-escola respondeu que sabia somar, e para se justificar acrescentou, “em todo caso, estou à frente dos meus alunos” (MARX, 2008b, p.458). No outro relato, um inspetor de fábrica na Escócia narra experiências semelhantes nos seus relatórios sobre a instrução das classes sociais mais pobres. Sir John Kincaid, o inspetor escocês em questão, relata que a primeira escola visitada era mantida por uma senhora chamada Ann Killin, que quando solicitada a soletrar o nome comete um erro com o próprio nome, começando-o com a letra C, mas logo corrigindo. Ainda relata o inspetor que as assinaturas da senhora Killin nunca eram escritas da mesma maneira no livro de certificados, que para o oficial britânico não deixava dúvidas que ela não tinha a menor capacidade para ensinar.

Da instrução erigida a partir dessas condições materiais não se pôde exigir qualidade, Engels (2008) relata que a grande maioria das crianças e dos jovens que frequentavam as escolas não sabia ler e escrever, mal conhecia o alfabeto, poucos sabiam escrever corretamente. De acordo com o autor a instrução oferecida aos trabalhadores podia ser

avaliada a partir de relatórios produzidos pela Comissão sobre o trabalho infantil, com ajuda de alguns relatos. Vejamos o que declara o comissário Grainger, o qual foi citado por Engels:

Em Birmingham, a totalidade das crianças que interrogei é de todo desprovida do que se poderia chamar, mesmo remotamente, de instrução útil. Ainda que na maioria das escolas só se ensine religião, também nesse terreno demonstraram uma completa ignorância (ENGELS, 2008, p.151).

[...] rapaz de dezessete anos, não sabia quanto era dois vezes dois [...]; alguns rapazes nunca ouviram falar de Londres ou de Willenhall, ainda que essa localidade fique a uma hora de distância de Wolverhampton, onde residem [...]; muitos nunca tinham ouvido o nome da rainha [...]; é curiosos notar que os mesmos que não sabiam de são Paulo, Moisés ou Salomão, estavam bem informados sobre a vida, os feitos e o caráter de Dick Turpin, o salteador, e de Jack Sheppard, o ladrão especialista em fugas [...] (ENGELS, 2008, p.152).

Ainda sustentado em relatórios oficiais da Comissão sobre o trabalho infantil, Engels relata que as escolas dominicais dirigidas pelas Igrejas também não ensinavam a leitura e a escrita, e ironizou dizendo que isso seria “uma ocupação muito profana para o domingo” (ENGELS, 2008, p.151). O autor destaca ainda que nem mesmos os ensinamentos religiosos essas escolas foram capazes de ensinar, que os jovens que as frequentaram durante quatro ou cinco anos permaneceram tão informados quanto antes de entrar. Engels destaca os seguintes relatos:

[um jovem] que frequentou regularmente a escola dominical por cinco anos não sabia quem fora Jesus Cristo, ainda que tenha ouvido esse nome; mas nunca escutara nada sobre os doze apóstolos, Sansão, Moisés, Aarão etc. [...] Para a pergunta “Quem foi Jesus Cristo?”, Horne obteve, entre outras, as seguintes respostas: “Adão”, “um apóstolo”, “o filho do Senhor do Salvador” [...] e, dos lábios de um rapaz de dezessete anos: “Um rei de Londres, há muitos, muitos anos” (ENGELS, 2008, p.152).

Desses relatos podemos verificar a importância dada pelo Estado, pela Igreja e pelas classes proprietárias à instrução das classes mais pobres. Do mesmo modo que os trabalhadores se encontravam em relação às condições de habitação, alimentação e emprego, eles se viam frente à instrução, lançados à sorte. De acordo com Engels (2008) “felizmente” a condição em que vivia o proletariado era tão miserável que tornavam ineficiente o ensino escolar, pois os trabalhadores dificilmente freqüentavam as escolas, tornando inócuo o efeito pernicioso das coisas ali ensinadas ou a ausência delas. O autor ainda ressalta que as

condições materiais sobre as quais vivia e trabalhava o operariado permitiam-lhe construir um saber prático, que mesmo não sabendo ler e escrever eram capazes de compreender “as questões práticas dos problemas terrenos, políticos e sociais” (ENGELS, 2008, p.153). Essa instrução prática tornava os trabalhadores capazes de distinguirem seus interesses dos interesses particulares da burguesia, e ainda, compreender que esses diferentes anseios sociais se desdobravam em conflitos entre as classes. Essa materialidade marcada por contradições contribuiu para os trabalhadores se organizarem em forma de sindicatos e até mesmo em movimentos revolucionários, de modo a construir e fortalecer a solidariedade entre eles e defender os seus interesses coletivos.

De todos esse cenário educacional exposto aqui, das balizas filosóficas às propostas e materializações da instrução nos séculos XVIII e XIX, foi possível perceber que nenhum país europeu completou o processo de difusão e realização plena da instrução pública no período exposto. No entanto, estudos como os de Lombardi (2010) e Alves (2006), nos possibilitam afirmar que no último quarto do século XIX houve um esforço por parte dos Estados para elaborarem meios para criar, manter e fiscalizar os serviços escolares públicos. Paralelo a isso, “[...] ocorreu um processo intenso de expansão escolar, cuja realização atingiu a sua plenitude somente nas regiões materialmente mais ricas das nações em referência [Prússia, França e Inglaterra]” (ALVES, 2006, p.132). Mesmos os países mais ricos não conseguiram expandir seu sistema educacional para suas regiões mais pobres, para isso, dependiam de uma riqueza material ainda não alcançada. Por isso, a tarefa de universalizar a escola pública ficaria delegada aos homens e nações do século XX.

5 MARX E ENGELS DIANTE DO DEBATE SOBRE A QUESTÃO EDUCACIONAL EUROPEIA

Diante desse contexto contraditório, que de um lado tem-se a vitória do homem sobre a natureza, expressa por um avanço científico-tecnológico nunca antes visto pela humanidade, e de outro, a miséria da maior parcela da humanidade e a exploração do homem pelo homem, Marx e Engels dirigiram seus esforços para a criação de um sistema teórico que tinha a emancipação humana como fim e a revolução como meio. Desse sistema teórico percebemos que para os pensadores, a instrução da classe trabalhadora era vista como um elemento necessário para a construção da revolução proletária, por isso deveria ser almejada e conquistada ainda no capitalismo.

Apesar de Marx e Engels entenderem a importância e a necessidade de se pensar a formação humana, os pensadores não construíram uma pedagogia, tão pouco uma teoria educacional, senão um amplo sistema teórico sobre a sociedade capitalista que na sua totalidade abarcou as questões educacionais. O verbete *pedagogia* nos ajuda a entendermos o porquê defendemos essa assertiva. De acordo com Abbagnano (2007, p.748) esse termo na sua origem significou “a prática ou profissão de educador”, no entanto, depois passou “a designar qualquer *teoria da educação*”. De acordo com Abbagnano, entende-se “[...] por *teoria* não só uma elaboração organizada e genérica das modalidades e possibilidades da educação, mas também uma reflexão ocasional ou um pressuposto qualquer da prática educacional”. Portanto, utilizando esse conceito como parâmetro, entendemos que Marx e Engels não se debruçaram sobre a educação e fizeram dela seu objeto de estudo, não escreveram qualquer coisa sobre a dimensão do fazer pedagógico, dos métodos de ensino, nada que tangenciasse às questões sobre as práticas educacionais.

Como homens de seu tempo, ambos os pensadores dedicaram alguns espaços em seus estudos para a problemática da educação, porém, nunca de maneira abstrata e isolada, como um ideal acima dos homens e da sua existência, mas sempre relacionado com as questões da materialidade que vivenciavam. Cabe destacar ainda que a educação foi utilizada por Marx e Engels como um dos exemplos do intenso processo de exploração e alienação imposto aos trabalhadores. Sobre isso, consideramos necessário apresentar as palavras de Lombardi (2008b, p.8), as quais julgamos esclarecedoras, são elas:

Marx e Engels não fizeram uma exposição sistemática sobre a escola e a educação. Ao contrário de terem produzido uma “teoria pedagógica”, as posições que foram desenvolvendo encontram-se diluídas ao longo de toda a vasta obra que produziram, estando a problemática educacional indissociavelmente articulada às diferentes questões sobre as quais se debruçaram.

Marx e Engels estavam atentos aos debates educacionais: sobre a constituição dos sistemas de ensino; sobre a falta e a necessidade de instrução dos filhos da classe trabalhadora; sobre a conotação classista que caracterizava a escola capitalista; no entanto, nas suas obras não havia um tratado pedagógico, sequer a educação era central em seus estudos. Entendemos que para Marx e Engels problematizar em seus pormenores o sistema capitalista significaria abranger todas as dimensões da vida social determinada por ele, dentre elas, a educação. Por isso, mesmo que pouco, dedicou algumas páginas de seus escritos à questão

educacional, que posteriormente se tornaria fundamentos para a pedagogia comunista (LOMBARDI, 2008b).

Os estudos realizados até aqui nos permitiram identificar isso que foi exposto por Lombardi (2008b), e percebemos que a construção do sistema teórico de Marx e Engels se deu no período histórico [1840 – 1875] em que a reforma da instrução europeia e a criação dos seus sistemas educacionais ganhavam, paulatinamente, notoriedade nas agendas políticas dos Estados. Mesmo não sendo teóricos da educação, e não tendo-a como objeto central de suas análises, os referidos pensadores não se furtaram do debate acerca das questões educacionais do seu tempo. Os posicionamentos presentes nas suas obras sempre apontaram para a crítica às instituições escolares, enquanto instâncias que mediam a apropriação do conhecimento, em vista do benefício de uma classe em detrimento da outra, sempre condenando as restrições educacionais impostas à classe trabalhadora.

Podemos observar que suas considerações sobre a instrução pública⁴⁰ e a necessidade da formação dos trabalhadores sempre se deram relacionados aos seus posicionamentos diante da luta política. Isso pode ser verificado pelo fato de Marx e Engels terem se dedicado de maneira mais detalhada sobre a questão educacional nos programas políticos que escreveram: *Princípios do comunismo; Manifesto Comunista; Instruções para os delegados do conselho geral provisório; Crítica ao programa de Gotha*. Disso, notamos que Marx sempre tratou a questão da formação da classe trabalhadora a partir da dimensão política e da prática revolucionária. Em vista de exemplificação, destacamos o texto de maio de 1875, intitulado *Crítica ao programa de Gotha*. O referido texto expressa a aproximação marxiana com o debate sobre a expansão da educação no século XIX, questão central no projeto de manutenção e expansão do capitalismo. Embora o texto se refira à Alemanha, ele se configura como primordial, dado que trata o sistema educacional como expressão de política pública capaz de promover a equalização entre as classes sociais.

B) “O Partido Operário Alemão exige, como base espiritual e moral do Estado: 1) Educação popular universal e igual sob incumbência do Estado. Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita.” *Educação popular igual?* O que se entende por essas palavras? Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser *igual* para todas as classes? Ou se exige que as classes altas também devam ser forçadamente reduzida à módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas não só do trabalhador assalariado, mas também do

⁴⁰ Geralmente em seus textos a instrução pública é denominada de educação estatal.

camponês? “Escolarização universal obrigatória.” Instrução gratuita. A primeira existe na Alemanha, a segunda na Suíça [e] nos Estados Unidos, para escolas públicas. Que em alguns estados deste último também sejam “gratuitas” as instituições de ensino “superior” significa apenas, na verdade, que nesses lugares os custos da educação das classes altas são cobertos pelo fundo geral dos impostos. [...] Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola (MARX, 2012a, p.45-46).

Esse trecho apresenta alguns elementos que nos permitem começar a verificar a atenção dada por Marx às questões educacionais de seu tempo. No texto o autor faz 1) referência sobre a universalização, obrigatoriedade, laicidade e gratuitade da instrução; 2) apontamentos sobre o processo relativo à estatização da instrução; 3) considerações sobre a instrução de diferentes classes sociais; 4) se posiciona sobre o papel do Estado na organização da educação escolar. Com relação a esses elementos, observamos que alguns apontamentos do autor visam esclarecer que algumas reivindicações operárias expressas no Programa já eram realidades na Alemanha, na Suíça nos Estados Unidos da América, como por exemplo, “a escolarização universal e obrigatória” e “instrução gratuita”, respectivamente. Mas o que nos chama a atenção é que a crítica se assevera quando o Partido Operário Alemão exige uma escola igual para todos e orientada pelo governo. No texto, Marx expressa explicitamente a sua desconfiança a respeito da promoção da igualdade da instrução para todas as classes. Na realidade, trata-se não de uma desconfiança, mas de um posicionamento confesso contra o Estado capitalista e sua função na sociedade. A crítica à tutela estatal sobre a instrução popular e a defesa da interdição da influência do governo na escola, todos esses aspectos confirmam a concepção de Estado por ele definida e expressa no *Manifesto Comunista*, o qual é compreendido como “[...] um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 2010b, p.42). Todo essa crítica disparada por Marx vai na direção de condenar a materialização de uma “[...] educação popular pelo Estado” (MARX, 2012a, p.45-46), de modo que, para o autor, faz-se necessário subtrair “[...] a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja” (MARX, 2012a, p.45-46), haja vista, o poder ideológico por eles desempenhado e o caráter classista por eles assumidos.

Para Marx e Engels a educação na sociedade capitalista é um instrumento ideológico nas mãos da classe dominante, a qual determina o seu caráter de acordo com os seus

interesses particulares, tanto no que tange ao ensino dos seus jovens, quanto ao que se refere à instrução dos filhos da classe trabalhadora. Os estudos de Marx e Engels desmascaram a conotação que a burguesia atribui à educação, que é vista pelos seus representantes como o instrumento capaz de desenvolver as individualidades e a liberdade individual. Como a burguesia apresenta o capitalismo como sendo a realização completa da ordem e da vida humana, portanto, racional e natural, o sistema de ensino, que na realidade é um instrumento dos seus interesses, é por eles ornado com palavras bonitas acerca da liberdade, igualdade e desenvolvimento pessoal, a fim de velar sua verdadeira essência. No *Manifesto Comunista* (2010b, p.54-55) este problema é sistematicamente tratado. Marx e Engels assinalam a falsidade e a hipocrisia dos ataques da burguesia aos comunistas.

As objeções feitas ao modo comunista de produção e de apropriação dos produtos materiais foram igualmente ampliadas à produção e à apropriação dos produtos do trabalho intelectual. Assim como o desaparecimento da propriedade de classe equivale, para o burguês, ao desaparecimento de toda a produção, o desaparecimento da cultura de classe significa, para ele, o desaparecimento de toda a cultura. A cultura, cuja perda o burguês deplora, é para a imensa maioria dos homens apenas um adestramento que os transforma em máquinas. [...] Dizeis também que destruímos as relações mais íntimas, ao substituirmos a educação doméstica pela educação social. E vossa educação não é também determinada pela sociedade? Pelas condições sociais em que educais vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade, por meio de vossas escolas etc.? Os comunistas não inventaram a intromissão da sociedade na educação; apenas procuram modificar seu caráter arrancando a educação da influência da classe dominante.

De acordo com Suchodolski (1976b, p.11-12), nos escritos de Marx e Engels, o caráter de classe na educação manifesta em dois aspectos. Em primeiro lugar, a educação que deveria servir a todos os homens, está à disposição somente de uma parcela da humanidade, da menor parcela, ou seja, só é concedida à burguesia. “A educação não é um elemento de igualdade social; é, pelo contrário, um elemento da hierarquia social burguesa moderna”. Em segundo lugar, o ensino burguês manifesta-se como classista à medida que se transforma num instrumento eficaz da manutenção e renovação social. Para Suchodolski (1976b), toda vez que a burguesia se vê em ocasiões que a impele reconhecer que as relações sociais capitalista são contraditórias e inadequadas para a vida humana, tenta demonstrar que são inadequadas “porque os homens não são bons e que estas relações melhorarão quando os homens se tornarem melhores”. Nesse sentido, a educação se converte na panaceia para os problemas sociais e humanos, torna-se uma garantia para o futuro, para a melhoria social, porém, de

acordo com os pressupostos marxianos, essa garantia não se sustenta, porque o mal não reside no homem, mas as relações sociais e de produção capitalista é que são predominantemente excludentes. Desse modo, os pensadores burgueses recomendam a educação como solução para os problemas sociais, desvirtuando-a para uma função que não deve exercer, moralizar o homem.

Essa conotação de classe entranhada na educação concretizada no século XIX leva Marx a uma incessante luta pela autonomia da escola e do processo de ensino frente aos poderes externos a ela. Os seus ataques não se dava somente contra o Estado eram direcionados também à ingerência da Igreja sobre a instrução. Em *A guerra civil na França*, o pensador destaca os feitos dos trabalhadores franceses na Comuna de Paris, dentre eles, apresenta, em tom de aprovação, as ações encaminhadas referentes à instrução pública, as quais aboliam a influência da Igreja sobre as escolas. De acordo com Marx (2011a, p.117) “[...] não houve tempo, é claro, para reorganizar a instrução pública (educação); mas ao remover dela o elemento religioso e clerical, a Comuna tomou a iniciativa da emancipação mental do povo”. Para Marx, a Igreja e o Estado exerciam uma repressão intelectual sobre o povo, pois controlavam todo o processo de ensino, conteúdo e método, bem como, interferia na produção e nos produtos da ciência. É possível perceber que o fundador do materialismo histórico dialético enxergava na proibição das interferências da Igreja e do Estado sobre a instrução pública e sobre a ciência, importante ação para a emancipação da classe trabalhadora.

Uma vez livre do exército permanente e da polícia – os elementos da força física do antigo regime –, a Comuna ansiava por quebrar a força espiritual da repressão, o “poder paroquial”, pela desoficialização [*diseestablishment*] e expropriação de todas as igrejas como corporações proprietárias. Os padres foram devolvidos ao retiro da vida privada, para lá viver das esmolas dos fiéis, imitando seus predecessores, os apóstolos. Todas as instituições de ensino foram abertas ao povo gratuitamente e ao mesmo tempo purificada de toda interferência da Igreja e do Estado. Assim, não somente a educação se tornava acessível a todos, mas a própria ciência se libertava dos grilhões criados pelo preconceito de classe e pelo poder governamental (MARX, 2011a, p.57).

Podemos considerar que no texto em apreço, Marx reafirma o caráter que a educação deveria assumir quando o proletariado estivesse no comando do poder político: educação pública, gratuita, voltada para o atendimento de todos, laica e totalmente livre das interferências do Estado e das conotações de classe. De acordo com o autor, mesmo em

condições desfavoráveis, como as que os trabalhadores vivenciavam no capitalismo, esses princípios deviam ser empunhados como bandeiras de luta pelo proletariado, haja vista que a educação é um importante instrumento formativo para o processo revolucionário que seria levado à cabo pelos trabalhadores. Portanto, constitui-se como uma ferramenta necessária de formação dos filhos dos trabalhadores e um instrumento para a consolidação da revolução proletária.

Em vistas da consciência sobre a função formativa da escola, Marx e Engels propõem que a educação pública seja conquistada ainda no interior do sistema capitalista, mesmo com os seus determinantes classistas. No *Manifesto Comunista* tratando de medidas destinadas a revolucionar o modo de produção capitalista, os autores afirmam que nos “[...] países mais avançados, contudo poderão ser aplicadas as seguintes [medidas] na sua quase totalidade”, dentre elas, “[...] 10. Educação pública e gratuita a todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material etc.” (MARX; ENGELS, 2010b, p.58). Isso revela o anseio de Marx e Engels pela luta em prol da escola estatal em vista de garantir aos filhos dos trabalhadores a possibilidade de serem formados nos conhecimentos produzidos pela humanidade e a eles historicamente negados. Isso não quer dizer que os pensadores considerem que seja possível haver no capitalismo uma escola que seja isenta das conotações de classe, nem menos, como vimos, consideram o Estado neutro, contudo, percebem que nas circunstâncias materiais sobre as quais viviam, somente por meio de *leis gerais* do Estado é que a classe trabalhadora poderia conquistar a instrução para os seus jovens e crianças. De acordo com Marx (2008a),

O operário não é um agente livre. Em demasiados casos, ele é até demasiado ignorante para compreender o verdadeiro interesse do seu filho, ou as condições normais do desenvolvimento humano. No entanto, a parte mais esclarecida da classe operária comprehende inteiramente que o futuro da sua classe, e, por conseguinte, da humanidade, depende completamente da formação da geração operária nascente. Eles sabem, antes de tudo o mais, que as crianças e os jovens trabalhadores têm de ser salvos dos efeitos esmagadores do presente sistema. Isto só poderá ser efectuado convertendo a *razão social* em *força social* e, em dadas circunstâncias, não existe outro método de o fazer senão através de *leis gerais* impostas pelo poder do Estado. Impõndo tais leis, a classe operária não fortifica o poder governamental. Pelo contrário, eles transformam esse poder, agora usado contra eles, em seu próprio agente. Eles efectuam por uma medida *[act]* geral aquilo que em vão tentariam atingir por uma multidão de esforços individuais isolados.

Esse excerto expressa a lucidez de Marx sobre a materialidade em que vivia e a sua perspicácia acerca dos movimentos contraditórios do capitalismo, o qual se refletia na luta de classe diária. Marx (2008a) percebia que apesar da escola capitalista ser revestida pelo caráter classista, conforme expressamos anteriormente, ela se constituía como um instrumento importante para o processo revolucionário. É possível perceber nas suas palavras o seu entendimento sobre o papel da educação na revolução operária que, para o autor, “[...] o futuro da sua classe, e, por conseguinte, da humanidade, depende completamente da formação da geração operaria nascente”. Para Marx, a revolução passava pela formação dos filhos dos trabalhadores, portanto, a classe operária deveria lutar para garantir à sua geração mais jovem o acesso à escola e aos conhecimentos historicamente produzidos, que para o autor “em dadas circunstâncias, não existe outro método de o fazer senão através de *leis gerais* impostas pelo poder do Estado”. Aqui fica claro o posicionamento de Marx sobre a necessidade da luta política no interior do Estado⁴¹, pois mesmo este sendo o comitê guardião dos interesses burgueses, somente ele é capaz de efetuar “por uma medida [*act*] geral aquilo que em vão tentariam [os homens] atingir por uma multidão de esforços individuais isolados”.

Disso entendemos que o autor não desconsidera a conotação classista do Estado e da escola, nem mesmo se enche de entusiasmo com a educação. No entanto Marx entende que somente por meio da escola estatal é que os filhos da classe trabalhadora poderia ter acesso ao conhecimento historicamente produzido e ser instruídos, haja vista que, a instrução destinada à eles, quando existia, era de cunho religioso, de péssima qualidade e extremamente moralista (ENGELS, 2008). Nos escritos de Marx percebemos que a burguesia dos países mais desenvolvidos, nesse caso a Inglaterra, não se preocupava com a formação das classes populares, isso porque o próprio modo de produção capitalista, estruturado pela maquinaria e a grande indústria, não exigia dos trabalhadores nenhum tipo de instrução. Por isso, consideramos que a defesa da escola estatal para os filhos dos trabalhadores, assegurada por leis gerais do Estado, não significa negligência ou, o não reconhecimento dos desvios

⁴¹ A luta política era considerada por Marx um instrumento necessário para derrubar o sistema capitalista. Se tornou uma categoria cara para os estudos marxianos, pelo fato de que acreditava que somente a luta econômica, pontual, contribuiria pouco com a revolução, pois suas reivindicações exigiam respostas a curto prazos. Nesse sentido, a luta econômica somente faria sentido se atrelada à luta política, às disputas dos trabalhadores para ocuparem os espaços públicos e garantirem a duração do processo revolucionário. Medida essa que dividiu a AIT entre anarquistas e socialistas. Marx com desenvoltura expôs no Congresso da AIT seu posicionamento sobre a necessidade da luta política no interior do Estado e da necessidade de um período de transição entre o capitalismo e o comunismo, denominado de ditadura do proletariado, momento em que a classe trabalhadora se faria dominante. Descontentes com a decisão da maioria persuadida por Marx, os anarquistas deixaram a Internacional, por entenderem que seria possível a transição direta do capitalismo para o comunismo sem a mediação de um Estado proletário, bem como, por desconsiderarem legítima a luta política, considerando como eficaz somente a luta econômica (KONDER, 2011).

ideológicos que o ensino possa sofrer, mas antes, significa a irredutível defesa de uma educação pública, laica e livre. Marx (2008a) é claro ao dizer que “Impondo tais leis, a classe operária não fortifica o poder governamental. Pelo contrário, eles transformam esse poder, agora usado contra eles, em seu próprio agente”.

Sobre isso, Lombardi (2010, p.335) enfatiza que “não há dúvida da recusa total de qualquer interferência político-ideológica na escola, seja qual for sua origem. As intervenções de Marx eram no sentido favorável a uma educação que, sendo pública e gratuita, também fosse livre e laica”. Marx na *Exposição nas seções dos dias 10 e 17 de agosto de 1869 no Conselho Geral da AIT* (MARX; ENGELS, 2011, p.139) expõe a sua concepção sobre o que seria uma escola estatal sem que ela fosse controlada pelo governo. Para o autor,

O ensino pode ser estatal sem que esteja sob o controle do governo. O governo pode nomear inspetores, cujo dever consistirá em vigiar para que a lei seja respeitada, sem que tenham o direito de intrometer-se diretamente no ensino. Seria algo semelhante aos inspetores de fábrica, que vigiam para que as leis de fábrica sejam respeitadas.

Ainda na *Exposição*, Marx reafirma a sua recusa a qualquer interferência a que a escola estava sujeita; isso é evidenciado quando o pensador expressa as suas ressalvas acerca do que deveria ser ensinado na escola, defendendo o banimento de disciplinas que estivessem sujeitas a qualquer interferência e desvio ideológico:

Nas escolas elementares - e, mais ainda, nas superiores -, não faz falta autorizar disciplinas que admitem uma interpretação de partido ou de classe. Nas escolas só se deve ensinar gramática, ciências naturais ... As regras gramaticais não mudam, seja um conservador clerical ou um livre pensador que as ensine. As matérias que admitem conclusões diversas não devem ser ensinadas nas escolas; os adultos podem ocupar-se dela sob a direção de professores que, como a senhora Law, façam conferências sobre religião (MARX; ENGELS, 2011, p.140 grifos nossos).

De acordo com Araújo (2008, p.60) os textos marxianos deixa manifesto a trama em que se envolve a escola capitalista, “[...] enquanto mediações que tutelam a reprodução [do sistema capitalista]”. Mas, por seu turno, também expressa as possibilidades de dissolução e transformação do sistema capitalista, e, “[...] no entanto, como capazes de se constituírem como fermentos de transformação, adquirindo assim uma dimensão produtiva [...].” Marx enxerga nos desdobramentos econômicos e sociais da maquinaria e da grande indústria o

“fermento de transformação”, a mola propulsora para a ascensão ao poder político da classe trabalhadora.

“A maquinaria e a indústria moderna” foi a última forma de organização capitalista analisada por Marx. A introdução e a generalização do uso das máquinas no processo produtivo significou uma profunda mudança na base técnica da produção, a qual desencadeou várias transformações na organização social. Para Lombardi (2011, p.132), “a indústria moderna e sua base técnica de produção – a maquinaria – constituíram um enérgico poderoso meio de valorização do capital, elevando a capacidade de gerar mais-valia, por intermédio do aumento da produtividade e da intensidade do trabalho”. Essas mudanças no setor produtivo elevaram os limites da produção de mercadoria acima do humanamente possível. A introdução da maquinaria decorria da utilização de uma única força motriz, que por meio de engrenagens e transmissões, operava todo um complexo de máquinas ferramentas. Uma vez posto em marcha o processo de mecanização da produção, a resultante foi a ampliação da escala de produção, que concorrente a isso, aumentava a independência do processo produtivo em relação à força humana. Para o capital, a maquinaria correspondeu a um poderoso instrumento de substituição do trabalhador, o qual se tornaria um mero apêndice da máquina no processo produtivo.

Como o movimento agora não parte mais do trabalhador, mas da máquina, pode-se mudar o empregado a qualquer momento, sem interromper o processo de trabalho. Na manufatura e no artesanato, o trabalhador servia-se da ferramenta; na fábrica ele serve à máquina. Na manufatura, os trabalhadores eram membros de um mecanismo vivo; na fábrica, eles se tornam complementos vivos de um mecanismo morto que existe independentemente dele (LOMBARDI, 2011, p.145).

Decorrente disso, o capitalismo expropria o saber do trabalhador e, por meio da ciência e da tecnologia, o aplica na maquinaria, fazendo do trabalhador mais um segmento da máquina. O trabalhador teve, portanto de se adaptar ao processo produtivo, e não ao contrário, como ocorria na manufatura e no artesanato, quando o trabalhador tinha a produção sobre a sua tutela e controle. Com isso, o processo produtivo dispensa a necessidade de uma força de trabalho específica, masculina e adulta, e passa a incorporar na produção as forças de trabalho suplementares, as mulheres e as crianças de ambos os sexos. Marx em *O Capital* conclui que com a inserção das máquinas na produção, passou a ser possível para o industrial a utilização e o emprego de trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento físico incompleto. Sua análise evidenciou ainda que o processo produtivo mecanizado libertou a produção da

dependência do saber humano, o qual agora estava alocado no instrumento de trabalho e não no trabalhador. Por isso, a grande indústria não exigia uma força de trabalho especializada como era na manufatura ou na produção artesanal, pois com a introdução da maquinaria, ao homem caberia somente a supervisão do processo produtivo e a reposição de matéria prima.

O trabalho com a máquina implicava adequação ao movimento uniforme da máquina, ao ritmo e à velocidade de produção imposto por ela. O trabalho com a máquina não impunha nenhuma exigência em termos de aprendizagem, apesar do disciplinamento e da exigência legal para tanto. O tipo e o ritmo de trabalho eram aprendidos na *prática*, desde a juventude (LOMBARDI, 2011, p.145).

Marx (2008b) nos mostra que os desdobramentos da mecanização da produção se estenderam às questões educacionais, o que trouxe relevantes consequências para a educação e para o processo de construção e consolidação da instrução pública. De um lado, a falta da necessidade e a ausência da demanda de uma força de trabalho específica e especializada justificou os poucos esforços da burguesia e dos Estados nacionais no que se refere a construção das escolas estatais. Como já nos referimos anteriormente, tudo que pudesse desviar os esforços e os recursos financeiros destinados ao investimento no setor produtivo, devia ser algo secundarizado (HOBSBAWM, 2010a). Nesse caso, a instrução estatal não era um ponto de destaque nas agendas das burguesias e dos Estados nacionais mais avançados, por isso, foi a mais de um século, desde a revolução industrial, secundarizada e negligenciada pelos poderes centrais.

Em vista dos objetivos do capital, a educação para o trabalhador não é prioridade para a burguesia. Por isso, a escolarização dos filhos dos trabalhadores aparece ao longo da análise marxiana ou como uma exigência legal (no interior da regulamentação trabalhista inglesa) ou como dimensão resultante das péssimas condições de vida dos assalariados; de qualquer modo, é o resultado das lutas dos próprios trabalhadores e não uma necessidade decorrente das transformações técnicas e sociais da produção (LOMBARDI, 2011, p.109).

De outro lado, as explorações das forças de trabalho infantil e feminina nas fábricas contribuíram para intensificar a degradação física e moral do proletariado. Do ponto de vista social, conforme vimos na parte 1 dessa dissertação, o índice de mortalidade e de acidentes infantil, seja nas fábricas, seja nos lares, aumentaram consideravelmente nas áreas mais industrializadas. Marx, em *O Capital*, e Engels, em *A situação da classe trabalhadora na*

Inglaterra, pintam esse cenário de exploração com cores fortes, expondo os dados e os relatos da própria burguesia sobre esses fatos, os quais foram extraídos da imprensa burguesa e dos livros fiscais da coroa britânica. De acordo com Lombardi (2011, p.138), Marx revela também os efeitos intelectuais do trabalho fabril sobre as crianças e jovens, entendendo que o trabalho nas fábricas, do modo como era empregado, promovia uma “‘devastação intelectual’ nos imaturos”.

Na Inglaterra, o país mais desenvolvido de então, – e por isso, o local onde a degradação e a exploração das classes mais pobres se manifestaram de maneira mais vivaz – diante dos efeitos danosos causado ao espírito infantil pelo trabalho nas fábricas, e principalmente, diante da reivindicação e da luta da classe trabalhadora, o Parlamento inglês se viu obrigado a fazer do ensino primário a condição legal para o uso da força de trabalho infantil, menores de 14 anos, nas fábricas. A Lei fabril inglesa prescrevia que às crianças deveria ser destinada a instrução, ou seja, para o uso produtivo da força de trabalho infantil era necessário um certificado alegando que a criança havia frequentado, ou frequentava, a escola. O capítulo XIII *d’O Capital* é muito elucidativo para os nossos estudos, nele Marx (2008b) nos revela que a implementação da referida lei não obteve sucesso, pois nela havia lacunas que permitia o seu descumprimento por parte dos capitalistas. O autor ainda evidencia as diversas artimanhas que os industriais usavam para burlá-la, bem como, as péssimas escolas e o ineficiente ensino a que as crianças proletárias estavam sujeitas, com mobiliários precários e inadequados, mestres despreparados e até analfabetos. No entanto, ao que pese os aspectos negativos de sua implementação, Marx (2008b, p.547) considera que

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 o trabalho manual, e, consequentemente, o trabalho manual com educação e ginástica.

Disso podemos perceber que Marx (2008b) em seus escritos explicita as contradições do processo histórico, e nos deixa claro que daquilo que exauri e explora o trabalhador, pode se elevar um instrumento que potencialize a força social do proletariado em vista de revolucionar a sociedade e emancipar o homem. A lei fabril inglesa é um exemplo disso: um instrumento do Estado burguês utilizado para regular as relações sociais e de produção, que contraditoriamente coloca em evidência e institui princípios que potencializariam a formação

da classe trabalhadora, a união instrução e trabalho. De acordo com Lombardi, “Marx indica que, contraditoriamente, foram as próprias circunstâncias de desenvolvimento do capitalismo que colocaram a possibilidade e a importância de conjugar instrução, ginástica e trabalho manual” (LOMBARDI, 2011, p.153). A lei fabril que legaliza o trabalho infantil nas fábricas instituiu a união entre instrução e trabalho, o que Marx denominou de “germe da educação do futuro”. Nas palavras do referido pensador:

Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro, que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e em único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (MARX, 2008b, p.548-549).

De acordo com Lombardi (2011) essa *educação politécnica* era como uma resposta da classe trabalhadora aos efeitos da divisão do trabalho imposta pelo modo de produção capitalista, que transformou o trabalhador em mero acessório da máquina. De acordo com Marx (2008a) esse princípio seria a base sobre a qual o proletariado desenvolveria o *germe da educação futura*, o “único método de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos” (MARX, 2008b, p.548-549). Essa educação politécnica, o único meio para uma *formação omnilateral*, somente será plenamente conquistada e efetivada quando o proletariado obtiver o poder político. Mas, como já vimos, isso não significa que, sob as condições capitalistas não haja possibilidades de, contraditoriamente, se avançar na construção dos germes dessa educação do futuro. De acordo com Marx (2008b, p.553), os esforços em vista da construção dessa educação, ainda no interior do sistema capitalista, é entendido como condição para aguçar as próprias contradições do sistema, pois contribuiria para a formação de trabalhadores mais conscientes. O trecho a seguir revela a perspectiva dialética entre as condições sociais e produtivas e o sistema educativo:

O cidadão Marx afirma que uma dificuldade de índole particular está ligada a esta questão. 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; ENGELS, 2011, p.138).

Isso nos revela a importância dada por Marx e Engels à luta pela constituição dos sistemas de ensino e das escolas estatais, que deveria estar sempre articulada à perspectiva da

revolução proletária. Por isso a defesa intransigente de uma educação que superando a unilateralidade da educação burguesa, “superando a divisão entre trabalho manual e intelectual, entre saber e fazer, entre trabalho, instrução e ginástica, volte-se para a formação integral do homem” (LOMBARDI, 2011, p.158).

Em concordância com o exposto, Araújo (2008) considera que Marx concebia as instituições escolares como mediadoras da produção e reprodução da sociedade capitalista, o que revela a dimensão dialética da materialidade em que elas estão inseridas e o antagonismo próprio do capitalismo que a envolve. No fragmento a seguir, Marx (2008b) traz à luz a contradição presente no interior do modo de produção, na qual a educação está envolvida e nos revela a sua potencialidade revolucionária, enquanto elemento de mudança provocada.

As escolas politécnicas e agronômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional, onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas não há dúvidas de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvidas de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho. Mas o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma.

Esse excerto é lapidar para melhor compreendermos a constituição das escolas estatais e a educação da classe trabalhadora como “fermentos de transformação” capazes de agudizar as contradições do sistema capitalista, propiciando o seu colapso. Eis aqui a contradição: se, por um lado, Marx (2008b, p.553) reconhece que a lei fabril britânica possibilita a concretização da conjunção entre “a instrução primária com o trabalho na fábrica”, por outro, afirma posteriormente “a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores”. Isso nos revela que para Marx a exigência legal referente à instrução das crianças trabalhadoras, expressa o antagonismo do sistema, ou seja, uma demanda forjada nas relações de produção capitalista, que patrocinaria a formação dos únicos capazes de revolucionar o modo de produção, os trabalhadores. Em outras palavras, o capital cria o elemento que é capaz de

destruí-lo, o ensino tecnológico, teórico-prático. Ao final do excerto, Marx (2008b, p.553) nos esclarece que isso expressa a estruturação de um antagonismo no interior do desenvolvimento do sistema capitalista, enquanto movimento histórico, pelo qual seria possível a sua transformação: “*Mas o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma*”. Para tanto, o pensador faz o seguinte encaminhamento: deve-se “*antagonizar-se à estruturação capitalista, constituindo-se essa promoção como ‘única via’ para sua ‘dissolução’ e a sua ‘metamorfose’*” (ARAÚJO, 2008, p.61).

Frente a isso, Lombardi (2011) considera que, em vista da revolução operária, Marx e Engels defendem a instrução dos trabalhadores fundada no princípio trabalho-instrução como um meio para a formação revolucionária dos filhos da classe trabalhadora. Esse argumento confirma a tese defendida por Lombardi (2011, p.105), que os pais do materialismo histórico dialético não discutiram a educação como uma abstração, “mas em sua relação contraditória com o modo capitalista de produção, como um poderoso instrumento de formação das novas gerações para a ação política transformadora”; acrescentamos ainda, como fermento de transformação capaz de agudizar as contradições do sistema.

Dessa maneira, entendendo a educação como um instrumento material inserido nos movimentos da sociedade capitalista, Marx e Engels defenderam o princípio educativo que conjuga trabalho e instrução, haja vista que para os referidos pensadores os avanços tecnológicos potencializados pelo capitalismo era uma realidade irreversível. Os pensadores em apreço entendiam que o problema não era a máquina em si, pois era por eles considerada como uma tecnologia que poderia contribuir para a liberação do fardo que é, para o trabalhador, o trabalho árduo. Nas suas concepções, com a qual concordamos, o problema é a sua utilização capitalista. Sobre isso, “é preciso salientar [...] que Marx, apesar de entender a questão do aprimoramento da máquina como um progresso, é enfático quanto ao caráter de classe da ciência e da tecnologia, desvelando a subordinação da maquinaria com o capital” (LOMBARDI, 2011, p.150). Nas palavras do próprio Marx (2008b, p.552-553)

[...] torna questão de vida ou morte reconhecer como lei geral e social da produção a variação dos trabalhos e, em consequência, a maior versatilidade possível do trabalhador, e adaptar as condições à efetivação normal dessa lei. Torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; 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.

Frente a esse contexto, para Marx e Engels fazia-se necessário a inserção das crianças na produção material no próprio contexto da produção fabril e não do ponto de vista de a escola recriar o mundo produtivo. Em seus textos, os autores sempre reafirmam a necessidade do trabalho infantil para a produção social e, reforçam a tese da união trabalho e instrução. Na *Crítica ao programa de Gotha*, além de reafirmar essa tese, Marx (2012a, p.47-48) ratifica a necessidade e a utilidade do trabalho infantil para a classe trabalhadora, numa perspectiva contrária à utilizada pelo capital:

“Proibição do trabalho infantil”! Aqui, era absolutamente necessário determinar o *limite de idade* [...] A *proibição geral* do trabalho infantil é incompatível com a existência da grande indústria e, por essa razão, um desejo vazio e piedoso [...] A aplicação dessa proibição – se fosse possível – seria reacionária, uma vez que, com uma rígida regulamentação da jornada de trabalho segundo as diferentes faixas etárias e as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, a combinação do trabalho produtivo com instrução, desde tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual.

Disso percebemos que suas concepções acerca da educação dos filhos da classe trabalhadora refletiam nos seus posicionamentos e nas suas inserções na luta política. Enquanto membro conselheiro da AIT, Marx, nas *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório*, reafirma seu compromisso com a luta pela educação dos trabalhadores e, seu posicionamento sobre o encaminhado acerca da instrução estatal:

Consideramos a tendência da indústria moderna para levar as crianças e jovens de ambos os sexos a cooperarem no grande trabalho da produção social como uma tendência progressiva, sã e legítima, embora sob o capital tenha sido distorcida numa abominação. Num estado racional da sociedade *qualquer criança que seja*, desde a idade dos 9 anos, deve tornar-se trabalhador produtivo da mesma maneira que todo o adulto saudável não deveria ser eximido da lei geral da natureza: Trabalhar para comer, e trabalhar não só com o cérebro mas também com as mãos (MARX, 2008a).

Desse trecho podemos extrair a recomendação de Marx para a instrução das crianças, que a partir dos 9 anos de idade devia ingressar no trabalho da produção social, pois a

indústria moderna era uma tendência progressiva, sã e legítima, embora o capital tenha a distorcida. Levando em consideração as reais condições de vida do proletariado, na qual a utilização do trabalho infantil era uma prática usual, pressupunha a articulação do trabalho remunerado com o ensino e a ginástica. Podemos verificar isso no seu entendimento sobre a educação:

Por educação entendemos três coisas: Primeiramente: *Educação mental*. Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. Terceiro: *InSTRUÇÃO tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios (MARX, 2008a).

Como podemos perceber, essa educação deveria incluir formação geral e formação técnico-científica, que para Marx são necessárias ao homem para compreender todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, iniciar as gerações mais jovens do proletariado no manejo das ferramentas dos diversos ramos industriais e produtivos. Para tanto, a instrução devia ser organizada da seguinte forma:

[Devem ser divididos] em *três classes*, a serem tratadas de maneira diferente: a primeira classe englobando dos 9 aos 12; a segunda, dos 13 aos 15 anos; e a terceira compreendendo as idades dos 16 e 17 anos. Propomos que o emprego da primeira classe em qualquer oficina ou local de trabalho seja legalmente restrinido a *duas* [horas]; a segunda classe a *quatro* [horas]; e o da terceira classe a *seis* horas. Para a terceira classe terá de haver um intervalo pelo menos de uma hora para refeições ou descontração (MARX, 2008a).

Portanto, a educação das crianças e dos jovens deveria ser ministrada dos 9 aos 17 anos, abarcando a formação intelectual, corporal e politécnica. No entanto, Marx (2008a) admitia a possibilidade de iniciar a instrução infantil mais cedo, antes da idade de 9 anos, porém, ele delimitava essa idade como marco inicial, tendo em vista a urgente necessidade de livrar os jovens trabalhadores da exploração do capital e dos próprios pais. Nas palavras do autor,

Poderá ser desejável começar a instrução escolar elementar antes da idade de 9 anos; mas aqui tratamos apenas dos mais indispensáveis antídotos contra as tendências de um sistema social que degrada o operário a mero

instrumento para a acumulação de capital, e que transforma pais, devido às suas necessidades, em proprietários de escravos, vendedores dos seus próprios filhos. *O direito* das crianças e dos jovens tem de ser feito valer. Eles não são capazes de agir por si próprios. É, no entanto, dever da sociedade agir em nome deles.

Defendia-se, assim, “um curso gradual e progressivo de instrução mental, gímnica e tecnológica, [que] deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens” (MARX, 2008a). Observamos aqui referências à proposta do socialista utópico Robert Owen⁴², o qual defendia a educação das crianças desde a mais tenra idade, logo que a criança não necessitasse mais dos cuidados maternos e, em seguida, uma instrução aliada ao trabalho⁴³. Isso nos revela que Marx e Engels ao pensar a educação a partir da perspectiva da materialidade em que viviam, propunham um modelo de educação que era possível de ser efetivado, haja vista que outrora Owen já a implementara em *New Lanark*. Era uma proposta apta a garantir a existência do proletariado, mas para isso, a classe trabalhadora deveria requerer, por meio da luta política, todas as determinações e características até aqui expostas, as quais não se excluem, mas se complementam: as medidas democráticas, referentes à universalidade e gratuidade, e a união do trabalho e instrução.

As instituições de ensino propostas seriam mantidas pelo poder estatal e, em parte, pela venda de seus próprios produtos, conforme preconiza Marx (2008a) “os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos”. Disso podemos considerar que a necessidade do trabalho produtivo na instrução não se justificava somente pela necessidade ontológica-formativa, mas também por questões econômicas. O trabalho produtivo produz mercadorias, valor de uso e de troca, as quais poderiam ser usadas, ainda no sistema capitalista, como financiamento da escola que a produziu. Marx em uma exposição aos conselheiros da AIT, posicionando contrariamente aos seguidores de Proudhon, afirmava ainda que esse modelo de educação e de escola deveria ofertar gratuitamente a instrução, assim como foi preconizado no *Manifesto Comunista* e n’A guerra civil na França.

⁴² Foi um reformista social considerado pela literatura um dos fundadores do socialismo utópico. De acordo com Piozzi (1999, p.8) em 1797, quando adquiriu a fábrica têxtil no vilarejo escocês de New Lanark Owen pretendia transformar radicalmente a existência física e espiritual da população miserável ali empregada, criando um ambiente, “[...] onde segurança no emprego, aumento substancial das horas de lazer e do salário, eliminação do trabalho infantil e instrução gratuita e integral aos filhos dos operários convivessem com a alta rentabilidade da empresa. Pretendia, desta forma, criar uma espécie de balão de ensaio do futuro, uma prova visível - e indelével – da possibilidade de se cobrir a superfície do globo por unidades produtivas modelo, habitadas por uma ‘população racional, inteligente, rica e superior’ (OWEN, 1971, p.129), extinguindo progressivamente as formas ‘inferiores’ de existência então predominantes”.

⁴³ CF. PIOZZI, Patrizia. Robert Owen em New Lanark: um laboratório do futuro? **Pro-Posições**, Campinas, vol. 10, n. 01, p. 07-15, mar.1999.

Reproduzimos aqui, suas palavras: “Os prudhonianos afirmam que o ensino gratuito é um absurdo, posto que o Estado deve pagar. É evidente que um ou outro terá de pagar, porém não é necessário que sejam os que menos podem fazê-lo” (MARX; ENGELS, 2011, p.139), ou seja, os filhos dos trabalhadores.

Respeitado esses encaminhamentos, Marx (2008a) acreditava que “a combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média”. No entanto, Marx e Engels nos deixa claro que esse modelo de educação por eles proposto deveria estar sempre articulado com a viabilidade da revolução proletária, pois, uma vez não vinculada ao processo revolucionário, esse tipo de educação somente reforçaria o movimento do capital, formando um trabalhador adequado às tendências do modo de produção capitalista. Marx em *O Salário, anexo ao Trabalho Assalariado e Capital* nos mostra que esse tipo de educação fora outrora reivindicada também pelos filantropos capitalistas:

Outra reforma muito apreciada pelos burgueses é a educação e, particularmente, a educação profissional universal [...] O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal 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; ENGELS, 2011, p.114).

Diante disso, deve-se sempre ter em mente que esse tipo de educação não foi pensado a partir de elucubrações metafísicas, mas forjado nas relações sociais e produtivas próprias do capitalismo; portanto, qualquer esforço que se faça pela educação dos trabalhadores e que seja desvinculado de uma perspectiva revolucionária, estaria jogando água no moinho do capital, contribuindo assim para a sua manutenção.

Marx e Engels defendia uma *educação politécnica*, pois percebia nesse modelo de educação algo que faltava à instrução ofertada pela burguesia, o princípio educativo fundante, o trabalho. Marx (2008b, p.548) entendia que a educação burguesa era unilateral e que por isso, “desperdiça o tempo, a saúde e a energia das crianças de maneira infrutífera e absolutamente prejudicial”. Marx assim a considerava, pois essa era fundada sobre a divisão do trabalho, que, de acordo com o sistema teórico marxiano, condiciona a divisão da sociedade em classes, e com ela, a divisão do homem. Se nos reportarmos às condições materiais da existência humana, a divisão do homem se apresenta como a divisão entre

trabalho manual e trabalho intelectual, duas partes constituintes do homem repartido, cada uma das quais unilateral. “Aliás, como a divisão do trabalho é, em sua forma ampliada, divisão entre trabalho e não trabalho, assim o homem se apresenta como trabalhador e não trabalhador” (MANACORDA, 2010, p.83). Portanto, na sociedade de classe a divisão do trabalho determina dois principais grupos de homens que, de um lado, têm-se aqueles que trabalham e produzem a riqueza social e, de outro, um grupo que por deterem dos meios de produção usurpam o produto produzido por aqueles que trabalham. Dessa forma, a sociedade divide em classes sociais antagônicas exige determinados tipos de homem, unilateral, que caberá às instituições de ensino formarem, um destinado ao trabalho produtivo e, outro, destinado ao não-trabalho produtivo, mas ao seu controle e administração.

Em contraposição à essa educação desenvolvida pela burguesia, Marx e Engels defendia uma educação que contemplasse o homem em todas as suas dimensões, na sua forma integral, por isso, uma formação omnilateral. A omnilateralidade é entendida pelos autores como “[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho” (MANACORDA, 2010, p.96). Marx e Engels entendiam que a formação integral do homem deveria se constituir como o fim de uma instrução que privilegiasse a educação politécnica como meio, ou seja, para tal fim,

[...] precisa-se de uma educação que incorpore instrução tecnológica, teórica e prática, finalmente total, do homem realmente completo [...] visando o homem omnilateral. Esse é o destino do homem e, para isso, deve objetivar o ensino intelectual, físico e tecnológico para todos, porque a divisão dos homens, entre destinados ao trabalho e outros à ciência, os à produção e outros ao consumo, uns ao cansaço ou outros ao gozo, é o nó das contradições da sociedade capitalista que Marx pretende cortar. Eis “o germe da educação do futuro” (MANACORDA, 2012, p.82).

Portanto, a omnilateralidade constitui-se nos encaminhamentos marxianos para a questão educacional como o fim estabelecido ao homem. No entanto, conforme expomos aqui, essa formação plena do homem somente se efetivará numa sociedade em que a divisão de classe não prevaleça. Manacorda (2010, p.94) nos mostra que a formação omnilateral, na sua plenitude, está condicionada ao revolucionamento da sociedade capitalista, quando da

instauração de uma sociedade comunista. Nas palavras do autor, “[...] o sentido real da omnilateralidade [...]” somente será atingido quando os homens apropriarem por meio da revolução proletária

[...] uma totalidade de forças produtivas, desenvolvidas no modo histórico da divisão do trabalho e da propriedade privada, torna-se subsumida por cada indivíduo, e a propriedade por todos; e unicamente neste nível a manifestação pessoal coincide com a vida material, ou seja, corresponde ao desenvolvimento dos indivíduos em indivíduos completos. Estabelece-se, então, um nexo recíproco pelo qual o indivíduo não pode desenvolver-se omnilateralmente se não há uma totalidade de forças produtivas, e uma totalidade de forças produtivas não pode ser dominada a não ser pela totalidade dos indivíduos livremente associados. Trata-se, em suma, do desenvolvimento original e livre dos indivíduos na sociedade comunista.

O que acabamos de expor corrobora com o nosso trabalho justificando assim os nossos argumentos sobre os encaminhamentos marxianos sobre a educação, que pode ser sintetizado da seguinte forma: o direcionamento de esforços da classe trabalhadora, no interior da luta política, em favor de uma educação politécnica, que ainda no seio da sociedade capitalista contribua para a construção do processo revolucionário, por meio do qual se atingiria o comunismo e a omnilateralidade. Isso se justifica, pois como acabamos de ver a formação omnilateral somente é possível nos termos de uma sociedade comunista, por isso, é patente considerar que nos escritos de Marx e Engels a instrução da classe trabalhadora se faz necessária para o processo revolucionário da classe trabalhadora.

Os escritos marxianos, a partir da crítica à estrutura da sociedade capitalista, nos apresentam a possibilidade de construirmos, ainda no capitalismo uma educação que contribua para o processo revolucionário, o qual levaria toda a humanidade ao comunismo e à omnilateralidade. No entanto, não se pense que há ingenuidade nos seus escritos. Lombardi (2011) nos alerta que apesar da possibilidade de avançar na direção de uma educação verdadeiramente formativa, a partir das contradições do sistema capitalista, encontramos em outros textos de Marx e Engels, análises críticas, menos otimistas sobre a educação dos trabalhadores. Na carta de Engels a uma professora do ensino profissional russo, datada de 22 de julho de 1880, temos exemplos disso. Engels relata a professora que discutira com Marx a questão sobre a condição do ensino profissional e, referindo à educação industrial da juventude, afirmava que na Inglaterra

a educação técnica da juventude está ainda mais descuidada que na maior parte dos países do continente e o que se faz é pura aparência. Sem dúvida, você já sabe que as escolas profissionalizantes não se encontram no nível dos centros profissionais do continente, sendo uma espécie de centros de reeducação onde as crianças abandonadas são enviadas, durante alguns anos, após o juízo de um tribunal (MARX; ENGELS, 2011, p.116).

Sobre a educação profissional na Inglaterra, Engels foi taxativo na sua avaliação exposta na carta, na qual considerava que “não se praticava, neste domínio, senão uma coisa, de maneira sistemática: a charlatanice” (MARX; ENGELS, 2011, p.116). As possibilidades educacionais vistas por Marx e Engels não escondem as falhas e os problemas das escolas de seu tempo, ao contrário, os referidos incessantemente disparavam severas críticas às instituições escolares. Essa avaliação feita por Engels às instituições de ensino profissional da Inglaterra nos esclarece que a finalidade atribuída à instrução dos homens pelos fundadores do materialismo histórico dialético não era algo imediatista, que subordinava a classe trabalhadora aos ditames do capital, mas vislumbrava uma educação politécnica que conduziria a todos os homens à formação verdadeira, omnilateral. De acordo com Manacorda (2012, p.81),

[...] Marx não entende uma instrução profissional pensada para os fins imediatos da indústria, como proposta de um ensino subalterno para as camadas populares, distinta daquela desinteressada para as camadas superiores, mas tem em mente algo diferente e mais humano: ensino formativo, cultural, entendido como união da ciência e da técnica, aos fins do homem, para todos os seres humanos, sem distinção de classe.

Da proposta exposta até aqui é possível se vê que ela absorve, acima de tudo, reivindicações iluministas, próprias do seu tempo, século XVIII e XIX, como se pode afirmar genericamente: educação democrática, relativa à universalidade e à gratuidade do ensino; bem como, uma educação estreitamente vinculada com os princípios da ciência moderna e da técnica. À essas características é ainda acrescentada, a união da instrução e do trabalho de fábrica, que Marx e Engels não inventam, mas já encontram proclamada e praticada pelos socialistas utópicos, em especial Robert Owen, pelos capitalistas filantropos (MANACORDA, 2010) e ainda, garantida por lei – Leis fabris inglesas.

Disso é possível perceber também que nos escritos marxianos, a cultura técnica (formação geral e técnica) constitui o fundamento da autonomia da classe trabalhadora no

processo de produção. Nesse sentido, o ensino politécnico esquadinhado por Marx (2008a; 2008b; 2012) prepararia o trabalhador para atuar tanto no âmbito administrativo, quanto no âmbito produtivo. Lombardi (2011) pontua que com esses encaminhamentos Marx e Engels vislumbravam para a educação do homem uma instrução que pudesse ser realizado no interior do processo social de produção e sob suas formas características, inclusive a do regime do trabalho assalariado. Portanto, é possível considerar que, para Marx e Engels, a instrução do proletariado constituía uma dimensão importante da luta de classe, que implicava na correlação de forças pelo acesso ao saber, à ciência, à cultura técnica, até então negligenciada à classe trabalhadora.

Notamos que os esforços de ambos os pensadores tinham como objetivo primeiro a emancipação do homem, a qual somente seria possível por meio da revolução do modo de produção capitalista. Para Marx e Engels, a revolução se constitui como o único meio para a superação das condições de vida e de exploração do trabalho pelo capital. Por meio dela, o homem superaria a estrutura de classes da sociedade, a base fundante da divisão social e técnica do trabalho, que separa e aliena o trabalhador dos meios, dos processos e dos resultados da produção (LOMBARDI, 2011). Portanto, na perspectiva delineada pelos estudos de Marx e Engels, a educação se constitui como um instrumento fundamental para o processo revolucionário. À educação caberia possibilitar ao trabalhador o acesso ao conhecimento que lhe foi expropriado historicamente e, por meio deles, fosse possível controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos, ou não, no processo produtivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada anteriormente teve *o debate sobre a questão educacional presente nas obras de Marx e Engels* como seu principal objeto, no entanto, não fechamos nele mesmo a análise da matéria. Com isso queremos ressaltar que, ao trazer à tona na parte inicial a discussão acerca do contexto histórico vivido por Marx e Engels, tentamos mostrar a base material sobre a qual erigiu o sistema teórico marxiano, pois entendemos que toda a produção espiritual produzido pela humanidade é determinada pelas condições materiais e pelo modo de produção de seu tempo. A partir dessa materialidade, os referidos pensadores desenvolveram um sistema teórico capaz de problematizar o modo de produção capitalista em seus nexos determinantes, bem como, as formas manifestas por ele na organização social. No interior desse sistema teórico encontramos os encaminhamentos feitos por Marx e Engels sobre os debates acerca da questão educacional. Ao tratar sobre esse objeto, esperamos ter alcançado a meta de explicar, de forma relacional, porque entendemos que não se pode analisar a educação de maneira desarticulada do modo capitalista de produção.

Em vista de atingir o objetivo proposto para essa pesquisa, qual seja, *problematizar as proposições de Marx e Engels sobre a educação, tendo como referência a crítica ao modo de produção capitalista e a necessidade de sua superação*, mergulhamos em diversos escritos marxianos que, em certa medida, versavam sobre as questões educacionais de seu tempo. Para tanto, recorremos ao aporte teórico de diversos estudiosos do marxismo para darmos conta de atingir nosso objetivo, tais como, Lombardi (2008a; 2008b; 2010; 2011); Manacorda (2006; 2010; 2011); Suchodolski (1976a; 1976b); Araújo (2008); Konder (2011); dentre outros.

Chegamos à conclusão de que, a relação marxismo e educação é, e foi, uma temática muito debatida seja nos círculos político-militante de esquerda, seja no âmbito acadêmico. No entanto, nunca houve um consenso sobre a importância dessa relação, ao contrário, há um debate intenso entre aqueles que defendem a necessidade e relevância do marxismo para o debate educacional contemporâneo e, os que negam a sua utilidade para o debate. Apoiando nos estudos de Lombardi (2008a; 2008b; 2010; 2011), Manacorda (2006; 2010; 2012) e Suchodolski (1976a; 1976b), entendemos que é possível identificar um grupo que entende o marxismo como uma concepção ultrapassada, que não responde aos problemas e às necessidades de uma época como a nossa, que vivencia transformações tão aceleradas e globalizadas. Para outro grupo, criou-se o consenso de que pelo fato de Marx e Engels não terem elaborados uma teoria educacional ou uma pedagogia, nem mesmo terem se dedicado a

escrever longamente sobre o assunto em suas obras, não houve e não há contribuições expressivas do marxismo para a educação. Em contrapartida, encontramos também, aqueles que defendem o legado marxiano como uma perspectiva revolucionária que se mantém atual no desvelamento da sociedade capitalista, que possibilita e potencializa a transformação revolucionária da realidade que se mantém válida e vivaz, mesmo depois da derrocada do socialismo real. Enfim, esse grupo, no qual nos enquadramos, entende que o legado marxiano é capaz de auxiliar nos estudos e na compreensão da educação, que ao propor “a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre pensar e fazer, entre teoria e prática, faz a defesa intransigente de uma formação integral, politécnica, centrada nos conteúdos e que está ‘para além do capital’” (LOMBARDI, 2008a, p.vii).

Considerarmos que Marx e Engels não construíram uma pedagogia, tão pouco uma teoria educacional, senão um amplo sistema teórico sobre a sociedade capitalista que na sua totalidade abarcou as questões acerca da formação humana, da educação da classe trabalhadora e da instrução pública. Nas obras marxianas não havia um tratado pedagógico. O que há em seus escritos é o entendimento por parte dos autores de que a educação constitui parte integrante do todo, da totalidade do objeto à que seus estudos se detiveram. Dessa forma, problematizar em seus pormenores o sistema capitalista significou abarcar todas as dimensões da vida social determinada por ele, dentre elas, a educação. Isso pode ser verificado pelo fato de que as análises feitas por Marx e Engels sobre a questão educacional, encontram-se sempre no interior de estudos relativos aos desdobramentos políticos e sociais do capitalismo na organização da vida social.

Marx e Engels versaram sobre educação e instrução em diferentes obras e de maneira sempre vinculada às discussões sobre o projeto revolucionário da classe trabalhadora e às determinações do sistema capitalista sobre a vida social. Acerca das questões referentes à educação destacam-se os seguintes textos: *Princípios do Comunismo* (ENGELS, 1987); *Manifesto Comunista* (MARX; ENGELS, 2010b); *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório* (MARX, 2008a); capítulo XIII d’O Capital, *A maquinaria e a indústria moderna* (MARX, 2008b); *A guerra civil na França* (MARX, 2011a); *Crítica do programa de Gotha* (MARX, 2012a).

Pudemos verificar ainda em nossos estudos que as questões acerca da formação humana perpassam por todas as obras de Marx e Engels, da juventude à maturidade, pois a finalidade de seus estudos era problematizar a sociedade sobre a qual vivia para pensar na viabilidade de projetos sociais que contribuísse para a emancipação do homem. Resultante

disso, Marx e Engels perceberam que para livrar a humanidade dos ditames do capital a revolução do modo de produção seria necessária. A revolução adquiriu alto grau de importância em seus estudos, uma vez que se tornara o meio para se alcançar o seu objetivo primeiro, a emancipação do ser humano. A educação se tornou um elemento importante para a classe trabalhadora levar a cabo a revolução, devido à necessidade de se construir a solidariedade e a consciência de classe entre o proletariado e, à necessidade dos trabalhadores de terem acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados.

Nos textos de Marx e Engels, a que referimos no início do texto, encontramos o que poderíamos denominar de *encaminhamentos para a instrução estatal, ou pública*. Essas propostas se mantiveram invariáveis em todas as obras, desde os textos da juventude até os da maturidade. Em todos os textos os autores defenderam a mesma proposta, instrução pública, laica e gratuita a todos, e a união entre trabalho e instrução. No entanto, percebemos que em determinados textos essa proposta está disposta de maneira mais detalhada, como por exemplo, nas *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório* (MARX, 2008a) e na *Crítica do programa de Gotha* (MARX, 2012a). Nesses dois textos Marx especifica como deveria estruturar o ensino para as crianças e os jovens; a carga horária de trabalho e sua relação com a idade do trabalhador, tendo em vista que o autor não dissocia o ensino do trabalho produtivo; ainda, explicita seu entendimento sobre educação, que deveria contemplar a formação intelectual, física-corporal e técnica. As demais obras trataram dos aspectos mais gerais sobre a formação humana.

De maneira geral compreendemos que Marx e Engels, a partir de uma única proposta traçaram planos distintos para as diferentes fases do projeto revolucionário. Os textos *Princípios do Comunismo* (ENGELS, 1987) e *Manifesto Comunista* (MARX, 2010) apresentam-se como um plano que julgamos ser de *longo prazo*, pensado para uma sociedade emancipada, comunista, e para o processo de transição, a ditadura do proletariado. Nesses textos os autores versam sobre como deveria ser a educação do ser humano no futuro, porém ressalta que isso só poderia viabilizar-se numa sociedade emancipada, em que os meios de produção não fossem privados. Eles defendiam uma formação que contemplasse todas as características do ser humano, o que denominaram de *omnilateral* (intelectual, física-corporal e técnico-produtiva). Para os pensadores essa formação não seria possível no sistema capitalista, pois este se assenta na divisão social do trabalho, o qual dissocia teoria e prática, planejamento e execução; enfim, para os autores, sobre essa base só pode se erigir uma educação unilateral. À

esse modelo de formação capitalista Marx e Engels tecem severas críticas por dar ênfase somente ao caráter intelectual da formação humana em detimentos das demais.

Os textos *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório* (MARX, 2008a) e *Crítica do programa de Gotha* (MARX, 2012a) traz a referida proposta educacional e a coloca na ordem do dia dos movimentos dos trabalhadores, de modo que nesses textos a entendemos como um plano de *curto e médio prazo*. Para Marx, apesar da sua proposta para a formação *omnilateral* do homem somente se viabilizar plenamente numa sociedade emancipada, os trabalhadores deveriam lutar por ela ainda no capitalismo. O referido autor considerava que suas bases deveriam ser lançadas imediatamente (mesmo que estas atendessem a primeira vista aos interesses do capital), pois contribuiria para a ampliação da parcela de trabalhadores que acessariam a instrução. Marx aspirava à conquista da instrução pelo trabalhador, compreendia que o seu acesso ao conhecimento contribuiria para a efetivação do projeto revolucionário. Isso não faz com que Marx tire o relevo dado à luta revolucionária, ao contrário, atribuía à ela centralidade nas suas discussões políticas, pois somente por meio dela garantiria a libertação do homem do jugo do capital e à formação *omnilateral* sua plena realização.

Apesar de identificarmos diferentes alcances para as proposições educacionais, em diferentes momentos do projeto revolucionário, nas obras de Marx e Engels a proposta para a educação e para a instrução não variou e sempre se fundamentou sobre os mesmos princípios. Ressaltamos que a proposta educacional por eles defendida se configura como um dos *meios* de viabilidade do projeto revolucionário. *Meio* no sentido de que deve ser bandeira do movimento proletário e proposição para as lutas políticas, tendo como finalidade a conquista da garantia da educação para os trabalhadores. A educação da classe trabalhadora se configura um importante instrumento para a revolução, pois, por um lado, a formação política tornou-se necessária para colocar em marcha o projeto revolucionário do proletariado, tendo em vista a necessidade da construção da solidariedade e da consciência de classe. A luta cotidiana do proletariado contra as desmedidas do capital e por melhorias das suas condições de vida e trabalho se tornou um elemento educativo. Porém, essas lutas tinham alto teor econômico e proposições pontuais e imediatas, as quais deveriam ser complementadas por um direcionamento político, com propostas fundamentadas em projetos não só de curto, mas também de longo prazo e que contribuissem com a viabilidade da revolução do proletariado. Para tanto, passa ser necessário um processo formativo de cunho político viabilizado e sistematizado pelas direções dos movimentos dos trabalhadores. Verificamos a importância

dada por Marx e Engels a esse aspecto da educação nas suas militâncias à frente da *Liga dos Comunistas*⁴⁴ e da AIT. Suas participações nesses espaços tinham como objetivo tornar-se a base teórico-filosófica da classe trabalhadora, no sentido de munir-la com estudos a cerca da conjuntura em que viviam para se lançarem à luta política.

Por outro lado, havia a necessidade dos trabalhadores terem acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados. A história da educação está repleta de exemplos que evidenciam a exclusão das classes mais pobres do processo de instrução, da antiguidade até a modernidade; à esses grupos o ensino foi negligenciado (MANACORDA, 2006). Marx e Engels consideravam de suma importância o acesso dos trabalhadores aos conhecimentos, uma vez que no século XIX, como vimos anteriormente, não era destinado nenhum tipo de ensino ao trabalhador, e quando isso se tornava possível era de baixa qualidade ou carregado de dogmas religiosos.

Frente a isso, o projeto revolucionário carecia de uma base instruída que levasse adiante as reivindicações do proletariado, que colocasse em marcha as suas lutas. Isso se torna fundamental no sistema teórico marxiano, pois Marx e Engels consideravam a luta política um meio privilegiado para viabilizar a revolução. Os referidos autores acreditavam que os trabalhadores deveriam disputar os espaços na esfera político-jurídica e reivindicar direitos sociais e políticos, ainda, *no* sistema capitalista. Contrário aos pensamentos dos socialistas utópicos, Marx e Engels não consideravam que a revolução seria feita a partir da transformação intelectual dos trabalhadores; defendiam que a educação não tinha o poder de revolucionar a sociedade, porém, atrelada à força social do proletariado e às lutas por ele empreendidas, se tornaria uma grande aliada do projeto revolucionário. Afinal, entende-se que não foi ao acaso que às classes mais pobres foram usurpadas do direito de se instruírem, havia um forte elemento político e ideológico ali investido.

Devido a maneira como Marx e Engels sistematizaram as suas obras e o lugar designado à educação no interior delas, consideramos difícil fazer um resumo que seja fiel às suas considerações acerca das questões educacionais. No entanto, nos apoiamos em Lombardi (2008b, p.10) e organizamos a contribuição marxiana para a educação em três grandes direções:

⁴⁴ Movimento dos trabalhadores alemães responsável pela publicação do Manifesto Comunista, redigido por Marx e Engels a pedido da Liga.

1. *Crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional burguesa.* Analogamente à crítica da econômica política, Marx e Engels também dirigiram ao ensino burguês uma aguda e profunda crítica, desnudando a relação entre educação e as condições de vida das classes fundamentais da sociedade burguesa;
2. *Relação do proletariado com a ciência, a cultura e a educação.* O tratamento de Marx e Engels dado à problemática da relação do proletariado com a cultura e a ciência explicitava como entendiam a ciência a serviço do capital, do processo de alienação resultante do processo de trabalho industrial e do aparelhamento burguês da escola, bem como a importância da educação para a formação da consciência;
3. *Educação comunista e formação integral do homem* – a educação como articuladora do fazer e do pensar – a superação da monotecnia pela politecnia. A concepção educacional marxiana-engelsiana tinha como ponto de partida a crítica da sociedade burguesa, a proclamação da necessária superação dessa mesma sociedade e como ponto de chegada a constituição do reino da liberdade. Com a instauração do comunismo a educação estará a serviço do homem e, rearticulando o trabalho manual e a atividade intelectual, deverá voltar-se plenamente à formação integral do homem.

Portanto, a investigação sobre as proposições de Marx e Engels para a educação e o ensino está associada à discussão sobre o papel que a educação escolar desempenhou para a construção do projeto societário burguês, e à crítica ao modo de produção capitalista e a necessidade de sua superação. Entendemos que esses questionamentos aqui levantados e os estudos deles decorrentes nos trás balizas para problematizarmos a educação que temos nos dias de hoje, por entender que sua forma se transformou ao longo do século XIX e XX, no entanto, entendemos que seus fundamentos e conteúdo permanecem os mesmos. Compreendermos, assim, que se faz necessário centralizar o marxismo e sua relação com a educação como objeto de estudo para melhor compreendermos as nuances e transformações pelas quais a educação e o ensino brasileiro passaram e, ainda passam, determinadas pelos movimentos do capital.

Não obstante, como é impossível antecipar e prever os desdobramentos da luta de classes, e, uma vez que ela (a luta de classes) é o principal motor da História, consideramos que existe a possibilidade de que a correlação de forças entre as classes se altere, recolocando as instituições educacionais públicas em posição ofensiva no certame classista. Porém, o que é apontado como tendência no momento presente em que esta pesquisa se contextualiza, não é outra senão, a demonstração clara dos limites da modalidade de formação praticada nas escolas capitalistas, as quais não são fundamentadas na concepção materialista revolucionária para a construção da hegemonia da classe trabalhadora.

Por fim, é importante salientar que essa dissertação representa um esforço intelectual realizado ao longo de 3 anos⁴⁵, fruto de uma investigação acadêmica circunstanciada pelo contexto histórico em que o autor esteve inserido. Nossa pesquisa é, portanto, datada, marcada no espaço e tempo pelas condições materiais e objetivas sobre as quais foi produzida; por isso, ela (a dissertação) revela que os posicionamentos e as considerações feitas pelo autor são provisórios e que, posteriormente, poderão ser retomadas e reavaliadas. E ainda, ressaltamos que nossas análises e considerações não estão imunes às críticas e às contribuições de outros pesquisadores, mas sujeita a avaliações de todos os tipos de olhares.

Longe da pretensão de apontar as nossas conclusões como verdadeiras e absolutas, não buscamos com essa pesquisa dar a resposta final sobre o assunto aqui tratado. Ao contrário, nossos intuitos com esse estudo são muito simples: 1) contribuir com a discussão sobre a importância do marxismo para o desvelamento dos determinantes que movem a sociedade capitalista; 2) pontuar, sistematicamente, a relevância e a vitalidade dos estudos marxianos para as questões educacionais, seja no âmbito da crítica à educação forjada no interior do capitalismo, seja enquanto ferramenta na luta em defesa da escola pública, da educação das classes subalternas e da transformação revolucionária da sociedade. Nossos esforços teóricos se justificam por considerarmos que a maior parcela dos trabalhadores ainda encontra-se destituída da instrução e do acesso aos conhecimentos historicamente construídos, e que, a luta pela educação pública ainda não cessou, pois não entendemos que a universalização do acesso à educação básica seja a expressão acabada de uma escola pública, gratuita e laica.

⁴⁵ Estamos levando em consideração o tempo em que fomos aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia; ano letivo de 2010.

REFERÊNCIAS

A BÍBLIA sagrada: antigo e novo testamento. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1960.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1^a edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos por Ivone Castilho Benedetti. 5^a edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputa? In. CARVALHO, Carlos Henrique de; MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de; _____. (Org.). **A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho**. Uberlândia: Edufu, 2007.

ARAÚJO, José Carlos Souza. O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2^a edição. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2008.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.24, n.84, p.735-762, set.2003.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COGGIOLA, Osvaldo. Introdução. In. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Organização e introdução de Osvaldo Coggiola; tradução de Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 9-35.

CONDORCET (Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet) Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique les 20 et 21 avril 1792. In.

BUISSON, Ferdinand. **Condorcet**. Paris, Librairie Félix Alcan, 1929.

DICIONÁRIO de Latim – Português. 2^a edição. Porto: Porto editora, 2001.

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

ENGELS, Friedrich. **Princípios do comunismo.** Rio de Janeiro: Cátedra, 1987.

GOERGEN, Pedro. **Pós-Modernidade, ética e educação.** Campinas: Autores Associados, 2001.

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções:** 1789 – 1848. Tradução de Maria Tereza Teixeira e Marcos Penchel. 25^a edição, 2^a reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010a.

HOBSBAWM, Eric J. **A era do capital:** 1848 – 1875. Tradução de Luciano Costa Neto. 15^a edição revista, 1^a reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010b.

HOBSBAWM, Eric J. **A era dos impérios:** 1875 – 1914. Tradução de Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. 13^a edição revisada. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é o Iluminismo? (1784). In: KANT, Immanuel. *A paz perpétua e outros opúsculos.* Lisboa: Edições 70, 1989.

KONDER, Leandro. **Marx:** vida e obra. 7^a edição, 1^a reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels.** Campinas: Alínea, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei. Apresentação. In. ____; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. 2^a edição. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2008a.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In. ____; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. 2^a edição. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2008b.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels.** Campinas, 2010. Tese (Livre Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação:** da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 12^a edição. São Paulo: Cortez, 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Karl Marx e a liberdade ...** aquele velho liberal do comunista Karl Marx. Tradução de Newton Ramos de Oliveira e Paolo Nosella. Campinas: Alínea, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Tradução de Newton Ramos de Oliveira. 2^a edição revisada. Campinas: Editora Alínea, 2010.

MARSON, Izabel Andrade. **Revolução Praieira:** resistência liberal à hegemonia conservadora em Pernambuco e no Império. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2009.

MARX, Karl. **A guerra civil na França.** Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha.** Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012a.

MARX, Karl. **Estatutos da Associação Internacional dos Trabalhadores.** [S.I.]: [s.n.]. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/ait Esta.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2012b.

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório:** as diferentes questões. Transcrição de Fernando A. S. Araújo, julho/2008a. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.html>>. Acesso em: 02/12/2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2006a.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte.** Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MARX, Karl. **O Capital.** Livro 1. Capítulo VI (inédito). 1^a edição. Tradução de Eduardo Sucupira Filho. São Paulo: Livraria editora Ciências Humanas, 1978.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política: Livro 1, volume 2. O processo de produção do Capital. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 21^a. Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006b.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política: Livro 1, volume 1. O processo de produção do Capital. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 25ª. Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b.

MARX, Karl. **Sobre o suicídio.** Tradução de Rubens Enderle e Francisco Fontanella. São Paulo: Boitempo, 2006c.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Lutas de classes na Alemanha.** Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista.** Organização e introdução de Osvaldo Coggiola; tradução de Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino.** Campinas: Navegando, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

PAULO NETTO, José. **Elementos para uma leitura crítica do Manifesto Comunista.** [S.I.]: [s.n.]. Disponível em: <<http://www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Neto,%20Jose%20Paulo/Elementos%20para%20Uma%20Leitura%20Critica%20do%20Manifesto%20Comunista.pdf>>. Acessado em: 03 mar. 2012.

PAULO NETTO, José. Introdução. In.____ (Org.). **O leitor de Marx.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

PIOZZI, Patrizia. Robert Owen em New Lanark: um laboratório do futuro? **Pro-Posições**, Campinas, vol. 10, n. 01, p. 07-15, mar.1999.

PIOZZI, Patrizia. Utopias revolucionárias e educação pública: rumos para uma nova “cidade ética”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p.715-735, out. 2007.

PLATÃO. **A república.** Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2012.

ROSSI, Paolo. **La nascita della scienza moderna in Europa.** Bari: Editori Laterza, 2009.

SMITH, Adam. **Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações.** Tradução de Luís Cristovão de Aguiar. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, vol.2. 1983.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação.** Tradução de Maria Carlota Melo. Volume I. Lisboa: Editorial Estampa, 1976a.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista de educação.** Volume II. Tradução de José Magalhães. Lisboa: Editorial Estampa, 1976b.

WILLARD, Claude. História e vigência da Comuna de Paris. In. BOITO JÚNIOR, Armando (Org.). **A Comuna de Paris na História.** São Paulo: Xamã, 2001.