

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ÉRICA DE SOUZA COLETTI

EDUCAÇÃO EM MARX, ENGELS E LÊNIN

Uberlândia, MG

2020

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ÉRICA DE SOUZA COLETTI

EDUCAÇÃO EM MARX, ENGELS E LÊNIN

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação

Orientador: Prof. Dr. Robson Luiz de França

Uberlândia, MG

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C694 Coletti, Érica de Souza, 1992-
2020 Educação em Marx, Engels e Lênin [recurso eletrônico] / Érica
de Souza Coletti. - 2020.

Orientador: Robson Luiz de França.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.544>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. França, Robson Luiz de ,1967-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação.
III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação			
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 19/2020/729, PPGED			
Data:	Quinze de julho de dois mil e vinte	Hora de início:	08h30min	10h40min
Matrícula do Discente:	11812EDU009			
Nome do Discente:	ÉRICA DE SOUZA COLETTI			
Título do Trabalho:	"EDUCAÇÃO EM MARX, ENGELS E LÊNIN"			
Área de concentração:	Educação			
Linha de pesquisa:	Trabalho, Sociedade e Educação			
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O TRABALHADOR DOCENTE E SEUS DIREITOS ESPECÍFICOS: ANÁLISE À LUZ DA REGULAMENTAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL SOB A PERSPECTIVA DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES"			

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Janaína Jacomé dos Santos - UNIESSA; Carlos Alberto Lucena - UFU e Robson Luiz de França - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Robson Luiz de França, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Robson Luiz de França, Professor(a) do Magistério Superior**, em 15/07/2020, às 10:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Alberto Lucena, Membro de Comissão**, em 15/07/2020, às 10:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Janaina Jácome dos Santos, Usuário Externo**, em 15/07/2020, às 10:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1921328** e o código CRC **548304C8**.

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação da Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Realizada a partir de análise bibliográfica, levou em conta o referencial teórico-metodológico do materialismo histórico dialético de Marx. Seu objetivo foi compreender as contribuições de Marx, Engels e Lênin a respeito da questão educacional. Para tanto, traçamos nosso caminho investigativo a partir dos seguintes objetivos específicos: identificar o papel da educação e da escola na Europa do século XIX e apresentar os princípios que norteiam a proposta de educação socialista, compreendida a partir de Marx, Engels e Lênin. Inicialmente, debruçamo-nos sobre o papel desempenhado pela educação no contexto Europeu, engendrado pelo que chamamos aqui de dupla revolução: a Francesa e a Industrial. Em seguida, subdividimos o trabalho em quatro partes: primeiramente abordamos o princípio ontológico do trabalho e sua relação com a educação, assim como o desenvolvimento histórico das relações entre trabalho, sociedade e educação, considerando três aspectos importantes: propriedade, modo de produção e divisão do trabalho. Posteriormente, fizemos um levantamento das obras em que Marx e Engels teceram considerações acerca da instrução. Na terceira parte, analisamos qualitativamente os principais elementos relacionados a essas considerações, quais sejam: a crítica à educação burguesa, legislação fabril, trabalho e instrução infantil, e perspectiva revolucionária da educação e sua relação com o trabalho significativo e ontológico. Por fim, tecemos algumas considerações acerca das contribuições de Lênin à questão educacional no seu contexto real, a Rússia Soviética.

Palavras-chave: trabalho e educação; educação capitalista; educação socialista.

ABSTRACT

The present research was developed within the scope of the Mastery in Education on the Research Line of Work, Society and Education, in the Graduate Program on Education - PPGED - of the Faculty of Education of the Federal University of Uberlandia. Carried out from a bibliographic analysis, this research took into account the theoretical-methodological framework of Marx's dialectical historical materialism. This study's aim was to understand the contributions of Marx, Engels and Lenin on the matter of education. For that, an investigative path was traced, based on the following specific purposes: to identify the role of education and school in 19th century Europe and to present the principles that guide the proposal of socialist education, under Marx, Engels and Lenin's ideas. Initially, the focus was in the role played by education in the European context, produced by what we call here a double revolution the French and the Industrial. After that, the work was divided into four parts: firstly, we investigated the ontological principle of work and its relation to education, as well as the historical development of the relations between work, society and education, considering three important aspects: property, mode of production and division of labor. After that, a survey was made on the works in which Marx and Engels made considerations about instruction. In the third part, it was done a qualitatively analysis of the main elements related to these considerations, namely: criticism of bourgeois education, factory, child labor and education legislation, and the revolutionary perspective of education and its relationship with meaningful and ontological work. Finally, we elaborate some considerations about Lenin's contributions to the educational issue in its real context, the Soviet Russia.

Keywords: labor and education; capitalist education; socialist education.

LISTA DE SIGLAS

PPGED	Programa de Pós Graduação em Educação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros
MST	Movimento Socialista dos Trabalhadores
MES-PSOL	Movimento Esquerda Socialista do Partido Socialismo e Liberdade

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. MODO DE PRODUÇÃO, TRABALHO E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XIX	13
1.1 A dupla revolução como preâmbulo dos Oitocentos	14
1.2 Primeira metade do século XIX	20
1.3. Segunda metade do século XIX	34
2. MARX, ENGELS, LÊNIN E A QUESTÃO EDUCACIONAL	41
2.1. Modo de produção, trabalho e educação em Marx e Engels	42
2.2. A questão da instrução nas obras de Marx e Engels	47
2.2.1 Princípios do Comunismo e Manifesto do Partido Comunista	48
2.2.2. Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório	50
2.2.3. <i>O Capital</i>	51
2.2.4. Crítica ao Programa de Ghota	52
2.3. O princípio da união entre ensino e trabalho	54
2.4. A crítica marxiana sobre instrução no capitalismo	56
2.4.1. Legislação fabril inglesa, trabalho e instrução infantil	60
2.5. Lênin e a questão educacional	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	82

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido no contexto da Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. O interesse pela pesquisa surgiu a partir da minha atuação militante dentro de uma organização política leninista trotskista e da minha prática como docente, que teve suas origens na minha primeira infância, já que cresci dentro de uma escola.

Minha mãe, mesmo com pouquíssimos recursos, se associou à uma amiga dona de uma escola de educação infantil localizada no bairro Guarani – área periférica de Uberlândia – quando eu tinha 3 anos. A partir daí, minha vida foi construída dentro do ambiente escolar, até mesmo porque algumas vezes, pela dificuldade financeira, tivemos que nos abrigar nela: eu, minha mãe, meu padrasto e meus três irmãos. Desde criança ajudei a cuidar dos alunos menores e, com o passar do tempo, por volta dos 12 anos, comecei a dar aulas de balé e, eventualmente, a lecionar.

Estudei o ensino fundamental em diversas escolas públicas e o nível médio em uma escola particular. No início de 2009, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e, concomitantemente, comecei a atuar oficialmente como regente de uma turma de 4º ano do ensino fundamental na escola da família, que naquele momento já oferecia esse nível de ensino. Durante os dois primeiros anos da graduação, trabalhei dois turnos e estudei à noite, o que limitou meu trabalho acadêmico extraclasse. Apesar disso, já me aproximava de maneira mais intensa dos estudos no campo dos fundamentos e das políticas da educação. No final de 2010, dei início a um projeto de pesquisa pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC – com o tema “O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – e sua repercussão nas Universidades Federais”.

Durante minha graduação, ingressei em um movimento de juventude socialista e, pouco tempo depois, no partido em que nos referenciamos, o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Nele pude acompanhar e por vezes me inserir nas lutas de trabalhadores, feministas, negros e negras, anti-LGBTfóbicas, indígenas, ambientalistas, entre outras.

Dentre as lutas que pude acompanhar, endossar ou construir estão o enfrentamento à aprovação do novo código florestal, a defesa da legalização do aborto, a luta por moradia digna, reforma urbana e reforma agrária, o combate à privatização e aos cortes orçamentários na área dos direitos sociais, a luta por mobilidade urbana, educação, saúde e segurança

públicas, universais e mantidas pelo Estado, além da defesa de uma auditoria da dívida pública, contra o “balcão de negócios” que constitui a política brasileira, com a democratização dos meios de comunicação. Além disso, a luta pela aprovação da constitucionalidade das cotas raciais para ingresso no Ensino Superior, por gestão democrática nas universidades e nas instituições de representação estudantil pelo país, assim como pela construção de novas universidades, com a devida estrutura e garantia de permanência digna de seus estudantes.

De maneira geral, portanto, a atuação militante se voltava para a ocupação da política e das ruas por trabalhadores, jovens, pobres, indígenas, mulheres, negros e negras, LGBTs, por “memória, verdade e justiça”, com vistas a responsabilizar os agentes da ditadura, além de difundir a cultura da democracia, contra o genocídio da juventude negra e pobre e pela laicidade do Estado.

Nesse sentido, o viés internacionalista também esteve sempre presente em nossa atuação enquanto movimento político, contra o discurso nacionalista que, sob a falácia do patriotismo, coloca trabalhador contra trabalhador. Em favor da internacionalização da luta socialista, pudemos acompanhar a luta das juventudes em vários países, como Grécia, Espanha, Itália, França, Portugal, Estados Unidos, assim como nos países da América Latina, denunciando o falso discurso da “crise”, que pretende legitimar a aplicação de planos de austeridade que retiram direitos dos trabalhadores para enriquecer ainda mais o 1% da população mundial que detém a maior parte das riquezas, do qual fazem parte os banqueiros e os grandes empresários.

Assim, unimo-nos à juventude socialista na América Latina contra os ataques imperialistas dos países do centro do Capital e sub-imperialistas do Brasil sobre outros países sul americanos. Em 2013, nos reunimos em Buenos Aires, na Argentina, para discutir a importância do fortalecimento da luta na América Latina e no mundo todo. Participaram, além de jovens independentes, movimentos como Marea Socialista (Venezuela), Coen (Peru), Movimento Socialista dos Trabalhadores (MST- Argentina), Movimento Esquerda Socialista (MES-PSOL- Brasil), Necius (Honduras), Partido Convergência Popular Socialista (Paraguai), “Hace falta igualdad: Gobierno del Pueblo” (Chile), Izquierda Anticapitalista (Espanha), Bloco de Esquerda (Portugal), Die Linke (Alemanha) e Syriza (Grécia).

Também pude, ao longo desse período, acompanhar a construção de um movimento social de cursinhos populares em vários estados brasileiros, a Rede Emancipa, que se concretizou também em Uberlândia. A Rede tem como objetivo convidar a juventude pobre

e periférica a ocupar as universidades, por meio de formação para ingresso no ensino superior e debate sobre a importância desta ocupação enquanto ação política, que deve aliar teoria e prática na luta anticapitalista e anti-opressão.

Nesse entremeio, em 2013, após concluir minha graduação, me tornei servidora efetiva do Estado de Minas Gerais, no cargo de professora regente do ensino fundamental. Atuei como professora na rede estadual de ensino até 2015, quando pedi exoneração do cargo para continuar trabalhando na escola da família. De lá para cá, a manutenção da vida material me afastou da organização política, o que não diminuiu meu desejo de lutar por uma sociedade mais justa.

Após 5 anos desde o término da minha graduação, ingressei no mestrado acadêmico na UFU para pesquisar um tema que muito me interessa e que, a meu ver, possui grande importância política no cenário atual: a articulação entre trabalho e educação, preconizada por Marx e Engels. Busquei, por meio da pesquisa bibliográfica referenciada em Marx, Engels e Lênin, os princípios que norteiam as relações entre trabalho, sociedade e educação na sociedade capitalista e as perspectivas de sua superação.

A pesquisa foi concebida em um momento da história brasileira em que, se de um lado percebemos um avanço no que se refere às pautas de direitos civis e sociais, de outro notamos um retrocesso no que diz respeito às liberdades individuais e à democracia. Somado à isso, existem fortes discursos e práticas de austeridade sob o pretexto de “crise” econômica, que possibilitam uma exploração ainda maior da força de trabalho, que o sistema de produção toyotista já vinha impondo.

Percebemos, no cenário atual, uma clara intenção, por parte de setores políticos e grupos sociais como o movimento *Escola Sem Partido*, de deslegitimar a educação crítica, a ciência, a Universidade e as pautas de liberdades civis. Além do notório desconhecimento que esses setores têm sobre as teorias críticas da educação, destacamos que estes grupos, em sua maioria, se constituíram distantes da realidade escolar: são movimentos que se postularam fora do “chão da escola” e, portanto, deslocados da realidade social e econômica de boa parte da população brasileira.

Resgatar as contribuições marxianas e marxistas para a educação já se mostrava importante desde que surgiram no cenário educacional, como tendências pedagógicas aparentemente progressistas, as teorias do *aprender a aprender*. No atual momento, em que até as poucas conquistas no âmbito da democratização da educação vêm sendo atacadas, se faz ainda mais necessário buscar as contribuições de Marx e Engels como uma alternativa ao conservadorismo, à intolerância e à educação para o Capital. Nesse sentido, a compreensão

do campo teórico da educação marxiana e marxista possibilita pensarmos uma escola a serviço das classes trabalhadoras.

Tendo em vista os princípios que norteiam as relações entre trabalho, sociedade e educação, o objetivo maior da pesquisa é compreender quais as contribuições de Marx, Engels e Lênin à questão educacional. Dos dois primeiros, isso se deve à raiz teórico-metodológica da própria pesquisa em questão, e do último, pelo resgate pioneiro que fez deles sobre a questão da articulação entre trabalho e educação e pelo envolvimento com um processo revolucionário real, que rendeu formulações acerca da educação escolar e dos trabalhadores. Para tanto, decidimos traçar nosso caminho investigativo a partir dos seguintes objetivos específicos: identificar o papel da educação e da escola na Europa do século XI e apresentar os princípios que norteiam a proposta de educação socialista compreendida a partir de Marx, Engels e Lênin.

Na primeira fase, debruçamo-nos sobre o papel desempenhado pela educação no contexto europeu, engendrado pelo que chamamos aqui de dupla revolução: a Francesa e a Industrial. Na segunda, dividimos o trabalho em quatro partes: a primeira delas é destinada à compreensão de duas categorias fundamentais para o entendimento das teorias marxianas, inclusive as pedagógicas: trabalho e modo de produção. Para isso, abordamos o princípio ontológico do trabalho e sua relação com a educação, assim como o desenvolvimento histórico das relações entre trabalho, sociedade e educação, considerando três aspectos importantes: propriedade, modo de produção e divisão do trabalho. Em seguida, fizemos um levantamento cronológico das obras em que Marx e Engels teceram considerações sobre instrução, a partir do estudo da obra *Marx e a Pedagogia Moderna* de Mário Alighiero Manacorda. Posteriormente, analisamos qualitativamente os principais elementos relacionados a essas considerações, a partir do estudo de outras obras desses autores, assim como de marxistas como José Claudinei Lombardi, quais sejam: união entre trabalho produtivo e instrução, crítica à educação burguesa, legislação fabril, trabalho e instrução infantil, e perspectiva revolucionária da educação e sua relação com o trabalho significativo e ontológico. Por fim, tecemos algumas considerações acerca das contribuições de Lênin à questão educacional no seu contexto real, a Rússia Soviética.

A pesquisa foi realizada a partir de análise bibliográfica e levou em conta o referencial teórico-metodológico do materialismo histórico dialético de Marx, que dedicou sua pesquisa à “gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista” (NETTO, 2011, p. 17). Apesar de não ter publicado nenhum texto sobre método de pesquisa tomado em si mesmo, como algo

autônomo em relação à teoria ou à própria investigação, as contribuições marxianas se referem à “análise concreta de uma situação concreta”. Como nos alerta Netto (ibidem, p. 27), “seu interesse não incidia sobre um abstrato ‘como conhecer’, mas sobre ‘como conhecer um objeto real e determinado’”.

Para Marx, “a teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto”, tampouco é a “construção de enunciados discursivos”, mas o “conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva”, independentemente dos desejos do pesquisador (NETTO, 2011, p. 20). A captura da estrutura e da dinâmica do objeto, ou seja, da sua essência, se dá por meio de procedimentos analíticos e pela operação de sua síntese. Contudo, a relação sujeito/objeto nesse processo não é de externalidade, mas de implicação do sujeito no objeto. Assim, a pesquisa da sociedade “exclui qualquer pretensão de ‘neutralidade’, geralmente identificada com ‘objetividade’”, o que não exclui a “objetividade do conhecimento teórico: a teoria tem uma instância de verificação de sua verdade, instância que é a prática social e histórica” (ibidem, p. 22-23).

Assim, a reprodução do movimento real do objeto no plano do pensamento não é, segundo Marx, “uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si”. O papel do pesquisador, nesse sentido, é “essencialmente ativo”: deve “mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação” (ibidem, p. 25).

É só quando está concluída a sua investigação (e é sempre relevante lembrar que, no domínio científico, toda conclusão é sempre provisória, sujeita à comprovação, retificação, abandono, etc.) que o pesquisador apresenta, positivamente, os resultados a que chegou (ibidem, p. 26).

Desta forma, as técnicas e os instrumentos de pesquisa “são meios de que se vale o pesquisador para ‘apoderar-se da matéria’, mas não devem ser identificados com o método: instrumentos e técnicas similares podem servir (e de fato servem), em escala variada, a concepções metodológicas diferentes” (ibidem).

Para Marx e Engels, é preciso compreender o mundo como um conjunto de processos, pois

[...] o ser social – e a sociabilidade resulta elementarmente do trabalho, que constituirá o modelo da práxis – é um processo, movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas contradições impulsionam as outras superações. (Ibidem, p. 31).

Segundo Netto (2011, p. 50), as conclusões do caminho investigativo de Marx ao longo de praticamente 15 anos, podem ser encontradas de forma sucinta no prefácio da obra *Para a crítica da economia política*:

Na produção social da sua vida os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas da consciência social. O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência. Numa certa etapa do seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é apenas uma expressão jurídica delas, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham até aí movido. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se em grilhões das mesmas. Ocorre então uma época de revolução social. Com a transformação do fundamento econômico revoluciona-se, mais devagar ou mais depressa, toda a imensa superestrutura (MARX, 1982, p. 25).

A partir deste aspecto, Marx determina duas teorias que constituem núcleos básicos do seu método de pesquisa. A primeira diz respeito às categorias econômicas, que para ele são expressões teóricas, abstrações das relações sociais de produção. A segunda define que as relações de produção de qualquer sociedade constituem um todo (NETTO, 2011, p. 35). Segundo ele, para analisar a sociedade burguesa é preciso compreender o modo pelo qual nele se produz a riqueza material:

A questão da riqueza material – ou, mais exatamente, das condições materiais da vida social –, porém, não envolve apenas a produção, mas articula ainda a distribuição, a troca (e a circulação que é a ‘troca considerada em sua totalidade’) e o consumo. [...] estes momentos [...] não são idênticos, mas todos ‘são elementos de uma totalidade, diferenças, dentro de uma mesma unidade’. Mas, sem prejuízo da interação entre esses elementos, é dominante o momento da produção (ibidem, p. 39).

Para tomar Marx como contribuição à pesquisa em questão, é imprescindível compreender que, segundo ele, “o método não é um conjunto de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto”. O que o autor fez foi extrair “da efetividade do movimento do capital a sua (própria, imanente) lógica – numa palavra, deu-nos a teoria do capital: a reprodução ideal do seu movimento real” (ibidem, p. 52-53), o que constitui um legado de extrema importância para a continuidade de construção da teoria social encabeçada por ele.

1. MODO DE PRODUÇÃO, TRABALHO E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XIX

Para compreender a centralidade do trabalho nas obras de Marx e Engels, assim como a influência de suas obras para a área da educação, se faz necessário compreender o contexto histórico em que estes produziram suas obras, isto é, a Europa do século XIX, fruto da transição do modelo econômico feudal para o capitalismo contemporâneo. Para tanto, é preciso analisar o legado das duas revoluções ocorridas no século anterior e que foram fundamentais para a consolidação do Capital: a Industrial (1780) e a Francesa (1789). Esse duplo processo firmou o liberalismo e a burguesia como classe hegemônica, além da mecanização da indústria e o surgimento do proletariado.

As transformações promovidas pela Revolução Industrial culminaram não só na intensificação da exploração da mão-de-obra, mas significou também a ascensão da classe burguesa como protagonista do “projeto de modernidade”, assim como a transformação do papel do Estado, que começou a atuar para manter a hegemonia desta classe. Com a centralização, por parte da burguesia, dos meios produtivos, surgiu, antagonicamente, a classe operária. Dessa forma, a educação passou a ser compreendida, pela perspectiva burguesa, como meio de prover à classe trabalhadora a instrução que potencializaria sua exploração e, pela perspectiva operária, como uma ferramenta para sua emancipação.

Nesse sentido, a Revolução Francesa entrou em consonância com essa transformação técnica promovida pela Revolução Industrial, na medida em que consolidou o discurso capaz de suplantar a ideologia do período feudal. A liberdade, a igualdade e a fraternidade se postularam como os princípios capazes de levar a sociedade europeia à uma era da razão. Tais ideais, entretanto, estavam longe de abarcar a classe que vivia do trabalho, beneficiando apenas a burguesia revolucionária.

Neste sentido, é possível entender que houve naquele momento um confronto entre dois modelos educativos: o primeiro, nascido da necessidade de se ampliar a exploração da mão-de-obra, possuía o Estado como seu principal promotor. Já o segundo, embora também como uma exigência a ser cumprida pelo Estado, buscava, de forma antagônica, a redução da exploração e a autonomia da classe trabalhadora.

1.1 A dupla revolução como preâmbulo dos Oitocentos

O processo de industrialização na Europa se deu em formas diversas e em tempos diferentes, tendo se consolidado apenas no século XIX. Contudo, a experiência inaugural da Inglaterra é usada como exemplo graças ao seu pioneirismo e legado. No período inicial da Revolução Industrial, o continente era ainda majoritariamente agrário e de base manufatureira. O trabalho se dividia entre a produção, especialmente nas corporações de

ofício de artesãos, e o comércio, que dependia do escoamento de mercadorias entre metrópole e colônia, por vias marinhas. Neste cenário, o poder político do clero e da nobreza se limitava à posse da terra.

De forma divergente a este contexto geral europeu, a Inglaterra liderava a acumulação de capitais e evoluía industrialmente, sobretudo a partir da forte atuação do Estado Liberal, fruto da Revolução Gloriosa (1688 - 1689). Foi a partir dessa revolução que a burguesia, que já possuía poder econômico, passou a ter também poder político, em detrimento do poder absolutista monárquico, postulando-se então como classe hegemônica.

Nesse contexto, o Estado passou a servir, de forma cada vez mais incisiva, aos interesses capitalistas e a visar o desenvolvimento econômico, utilizando as teorias liberais na administração pública. Sua atuação direta se deu pela via da capitalização de terras, tanto de senhores feudais quanto da Igreja e de camponeses, além de confisco de bens da Igreja, conquista de mercados competidores, entre outras ações. Outra prática importante para a industrialização inglesa e sua acumulação de capital foi o arrendamento de terras para pastagem de ovelhas, o que, além de fornecer lã como matéria-prima para a indústria, contribuiu, juntamente com os cercamentos de terras, para a massiva expulsão de camponeses da área rural, que se converteram em mão-de-obra abundante e barata nas cidades.

O sucesso da burguesia na consolidação da Revolução Industrial se deu também graças a fatores como: a atividade comercial do sistema colonial, que sustentou as manufaturas e a indústria algodoeira; o comércio de escravizados; o controle de rotas comerciais e marítimas do mundo, por meio da imposição de exclusividade de uso das embarcações inglesas no transporte de mercadorias; a posição geográfica que facilitava o acesso aos grandes mercados europeus e o escoamento de produção para o mercado interno; e a grande reserva de carvão e ferro, utilizados na indústria e no transporte.

Tal acumulação de capitais e influência política permitiu que a burguesia investisse em pesquisa e desenvolvimento de tecnologias aplicadas à produção industrial, como a criação da máquina à vapor.

[...] 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 conseqüentemente o colapso, a fome e a morte periódicas, impunham à produção (HOBSBAWM, 2010, p.59).

Se a Revolução Industrial influenciou a economia do século XIX, a Revolução Francesa favoreceu a crise do velho regime e forneceu suas bases política e ideológica. Sua importância se deu, dentre outros motivos, por ter ocorrido no país símbolo do Absolutismo monárquico, grande em extensão e poderio no cenário europeu, além de haver sido berço do Iluminismo e por também se constituir como franco competidor ante a indústria e poderio inglês. Composta pela classe média burguesa, por trabalhadores urbanos e camponeses, a Revolução, mesmo não tendo uma direção ou uma vanguarda, se guiou pelos ideais do Iluminismo contra os privilégios dos nobres, em favor de um Estado secular, com liberdades civis e garantias para empresas (NETTO, 2013, p. 29).

Dentre suas conquistas podemos destacar a igualdade dos homens perante a lei; a propriedade privada como direito natural inalienável e inviolável [...]; a participação de todos na elaboração das leis, seja pessoalmente, seja por seus representantes; educação laica disposta à todos; dentre outros (ibidem, p. 29).

Segundo Netto (ibidem. p. 30), a Revolução Francesa se tornou um marco da superação do feudalismo pela economia controlada pela classe burguesa e

[...] 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 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 tornou hegemônica; assim como delineou uma nova concepção de mundo, agora laica e racionalista.

Como afirma o autor, os valores que se originaram do que se convencionou chamar de Projeto da Modernidade, datado do século XIV, se fundiram aos ideais liberais, criando um “ideal de homem moderno” que

[...] 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 (ibidem, p. 29-30).

Desta forma, a Revolução Industrial garantiu à classe burguesa a superação econômica do modelo feudal, a partir do controle dos meios produtivos. Para além do

controle da terra, a burguesia começou a dominar também o setor produtivo e a exploração da mão-de-obra. Com a Revolução Francesa, a ideologia apresentada perante as demais classes apoiou sobretudo a legitimação dessa dominação dos meios produtivos por parte da burguesia e consolidou sua hegemonia neste “projeto de Modernidade”.

Após essa dupla revolução, a instrução se tornou uma temática central para o futuro do projeto societário capitalista, uma vez que seria “responsável por formar o novo homem que levaria a cabo o projeto capitalista de sociedade”. Tal objetivo se constituía, em primeira instância, pelas transformações no mundo produtivo e na economia, e tinha como projeto político-ideológico-cultural o ideal de Modernidade, que não se constituía como “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”. Apesar disso, algumas características lhe eram comuns, pois reunia em si “princípios e valores caros à organização da vida social nascente, que se consolidou posteriormente como modo de produção capitalista” (NETTO, 2013, p. 68).

Netto (ibidem, p. 68) buscou a caracterização de Modernidade em Araújo (2007, p. 182), que a define como:

[...] 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.

Conforme afirma Netto (2013, p. 68), o “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”. Contudo, tal processo só seria consolidado no último quarto do século XIX, com a construção dos sistemas públicos de ensino na Europa, guiado pelas transformações no modo de produção e acumulação capitalista.

Os princípios-valores de liberdade, racionalidade e laicidade, colocados “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”, conferindo “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” (NETTO, 2013, p. 87-88).

Vislumbrando um mundo de liberdades, “liberto das ingerências do projeto divino”, foram colocadas em prática “reformas de todas as ordens sociais, cuja finalidade seria configurar o mundo como um lugar humano [...] sobre o qual a humanidade poderia exercer a sua vontade e transformá-lo de acordo com os interesses que lhes eram próprios”. Dentre essas reformas estava a da instrução, apontando a necessidade de se criar “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” (ibidem, p. 89).

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 acrílicas, fé imposta e crenças irracionais (CAMBI, 1999, *apud* NETTO, 2013, p. 89).

A partir dos princípios da modernidade, o ideal de Homem Moderno era, portanto, o ideal de homem indivíduo, livre, responsável pela produção da sua própria vida, seja no sentido material, seja no sentido cultural e educacional. Assim, como afirma Netto (2013, p. 89), retomando o que outrora expôs Hobsbawm (2010, p. 305), de certa forma a instrução passou a representar “[...] a competição individualista, a ‘carreira aberta ao talento’ e o triunfo do mérito sobre o nascimento”.

Os ideais apresentados pela Modernidade e desenvolvidos pelo Iluminismo possuíam como pressuposto a necessidade de alcance da “maioridade intelectual”, que seria a capacidade de “servir-se da própria razão” (NETTO, 2013, p. 92).

Do ponto de vista kantiano a liberdade exige a autonomia plena da razão diante das interferências heterônomas a ela. 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, *apud* NETTO, p. 92).

Este pressuposto da formação dos indivíduos para consolidação de uma sociedade que buscasse a razão, se distanciando do pensamento feudal, se apresentou na forma de discurso, mas não se consolidou de forma igualitária entre as classes. O ideal de modernidade servia à formação do homem burguês, apresentada como “necessidade universal”.

Sem perder de vista os objetivos materiais ligados ao ideal de Modernidade, é preciso considerar que a centralidade da questão da instrução estava ligada diretamente às exigências produtivas e econômicas. Como se sabe, a dupla revolução do século XVIII marcou tanto o

desenvolvimento da fábrica quanto a supressão das corporações de arte e ofício e da “aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução” (MANACORDA, 1997, p. 249). Tal fato

[...] gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas). [...] Nasce, simultaneamente, a nova ciência da economia política como análise científica e como ‘ideologia’ destes novos processos. [...] Com as revoluções da América e da França, a exigência de uma instrução universal e de uma reorganização do saber, que acompanhara o surgimento da ciência e da indústria moderna, de problema filosóficos ou dos déspotas esclarecidos tornou-se objeto de discussões políticas das grandes assembleias representativas. Os políticos são os novos protagonistas da batalha para a instrução, ainda que Locke e Rousseau sejam seus inspiradores (ibidem, p. 249).

A nova realidade exigia um certo grau de instrução, por isso o objetivo era a constituição de escolas elementares gratuitas para todas as crianças. Muitas propostas relativas a instrução foram levantadas “por homens de várias tendências”, mas “o protagonista mais significativo desta nova fase na França é Condorcet, cientista famoso e secretário da Assembleia Legislativa, à qual apresentou o seu Rapport sur l’instruction publique (21 de abril de 1792)” com seu projeto de decreto, aprovado em agosto do mesmo ano, que consistia em um plano para a educação nacional, articulado em cinco partes: “sobre a natureza e os fins da instrução pública, sobre a instrução comum para todas as crianças, sobre a instrução comum para os adultos, sobre a instrução relativa às profissões e sobre a instrução relativa às ciências”. O autor de relatório defendia “uma instrução para todo o povo, aos cuidados do Estado e inspirada num laicismo absoluto: uma instrução, enfim, ‘única, gratuita e neutra’” (ibidem, P. 250-251).

Aliado a esses princípios, Condorcet afirmava que a instrução pública deveria colocar em igualdade de importância todos os elementos dos conhecimentos humanos, como a matemática, a ciência e as línguas clássicas (ibidem, p. 251). Mais tarde, em junho de 1793, o Comitê para a Instrução da nova assembleia determinava: “A educação deve ser gratuita, literária, intelectual, física, moral e industrial”. Em setembro de 1794, decidiu-se pela “criação de um Conservatório de Artes e Ofícios”, que em 1819 se tornaria “alta escola de aplicação da ciência ao comércio e à indústria”. Em novembro de 1794, abriu-se a Escola Politécnica, “que prepara, em alto nível, para todas as especializações da engenharia” e, em outubro de 1795, abriu-se o Instituto Nacional de Ciências e Artes, “destinado a aperfeiçoar as ciências abstratas mediante pesquisas contínuas”. (MANACORDA, 1997, p. 251-252).

Mesmo defendendo veemente os princípios e a materialização da escola pública, Condorcet “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.[...] 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 (NETTO, 2013, p. 101-102).

1.2 Primeira metade do século XIX

Com a Revolução Francesa, a última década do século XVIII na França foi marcada pelo terror propagado pelos jacobinos e pelo golpe que estes sofreram dos girondinos com apoio do povo, que mais uma vez foi preterido na divisão das conquistas. O novo governo estabeleceu o voto censitário e investiu num exército para se defender tanto do absolutismo quanto de possíveis revoltas populares. Tal investimento resultou no surgimento da figura de Napoleão Bonaparte, que chegou ao poder dando fim à Revolução Francesa, em 1799, no conhecido 18 Brumário.

Napoleão valorizou as atividades burguesas e começou investir na industrialização da França, assim como em cultura e educação pública. Sob influência iluminista, criou o Código Civil Napoleônico e estabeleceu a igualdade dos cidadãos perante a lei, o direito ao divórcio e a separação definitiva entre Estado e Igreja. Em 1804, tornou-se Imperador francês por meio de um plebiscito, atuando como uma espécie de déspota esclarecido e iniciando as conhecidas Guerras Napoleônicas para conquistar outros territórios na Europa. Seus inimigos eram especialmente os países absolutistas, como Rússia, Áustria e Prússia, além da Inglaterra, que, industrializada, ameaçava suas pretensões de monopólio econômico industrial. A favorável posição geográfica e a forte marinha inglesa dificultavam os intentos de Napoleão, o que o levou a invadir os países aliados à Inglaterra e a impor-lhe um bloqueio continental.

Nesse período, voltou “a prevalecer o interesse pela cultura tradicional”, criando

[...] no lugar das ‘escolas centrais’ da Convenção, os liceus, e [...] as escolas ‘especiais’ jurídicas e militares. Quanto à instrução popular, esta será atendida numa forma simples e rápida: ‘Ler, escrever, fazer contas são necessidades de todos e são também os únicos conhecimentos que é possível dar mediante uma instrução direta e positiva aos habitantes das cidades e dos campos’ (MANACORDA, 1997, p. 252).

Com a derrota definitiva de Napoleão em 1815¹, foi instituído o Tratado de Viena, no qual os países que derrotaram Napoleão redefiniram o mapa europeu² e determinaram uma nova tática política para a Europa. Rússia, Áustria e Prússia formaram então a chamada Santa Aliança, com o objetivo de reestabelecer o absolutismo no continente, devolvendo países conquistados aos seus antigos reis. A Inglaterra, mesmo tendo internamente abolido o absolutismo, apoiou tal aliança, com vistas à manutenção do seu monopólio econômico-industrial. Em 1830, a dinastia que havia retornado ao trono francês após a derrota de Napoleão foi derrubada pelo povo, que já não aceitava mais as rédeas do absolutismo. Em seu lugar, instaurou-se uma monarquia que, em teoria, se alinharia ao processo liberal francês, mas que acabou se aliando à Inglaterra, traindo os liberais na França.

Como dito anteriormente, com a crescente industrialização, especialmente da Inglaterra, surgiu, na primeira metade do século XIX, uma nova camada da população: os proletários. Estes eram os trabalhadores que, expulsos das áreas rurais, tinham como forma de subsistência apenas sua força de trabalho para vender. Por não haver legislação trabalhista, homens, mulheres e crianças trabalhavam de forma exaustiva, degradante e quase ininterrupta, em troca de míseros salários. Somado às condições precárias de sobrevivência nas cidades, ocorria naquele momento também uma crise agrária na Europa e um declínio da indústria algodoeira, além da crise burguesa, que promovia um grande número de falências.

É nesse cenário, em um momento de convulsões, conflitos de interesses e extrema desigualdade social, que Marx e Engels começaram a formular suas teorias. Suas produções se situam na metade do século, em meio às insurgências de trabalhadores nas décadas de 1830 e 1840, às formulações de teorias e estratégias políticas de ideólogos burgueses e socialistas utópicos, às mobilizações destes e de democratas, jovens universitários, comerciantes e artesãos, que buscavam projetos diferentes de revolução em seus países. Iniciava-se neste mesmo período a formação de sindicatos, ligas e corporações, com o objetivo de alcançar a independência proletária em relação às outras classes, além da ocorrência de investidas liberais e nacionalistas em vários países da Europa.

Nessa conjuntura, após algumas publicações em que debatiam com o socialismo utópico, com o hegelianismo e com o materialismo, Marx e Engels divulgaram, no início de

¹ Em 1812, Napoleão sofreu a primeira grande derrota na Rússia, devido às condições climáticas desfavoráveis aos invasores. Depois de escapar do exílio e voltar ao governo em 1815, sofreu no mesmo ano sua segunda e derradeira derrota, na batalha de Waterloo, que determinou seu exílio até a morte.

² Tal redefinição influenciaria mais tarde a Primeira Guerra Mundial, com a Itália e Alemanha recém unificadas reivindicando territórios em uma Europa já dividida.

1848, um programa para a Liga Comunista alemã, contendo os princípios da revolução proletária, intitulado *Manifesto do Partido Comunista*. Ao mesmo tempo, na França, cresciam as tensões entre as camadas antagônicas que não eram atendidas pelo governo monárquico, como liberais, republicanos, proletários e até mesmo bourbonistas e bonapartistas. Tais setores engendraram então a queda da monarquia, que deu lugar à Segunda República Francesa.

Este processo influenciaria outras insurgências liberais e nacionais, em países como Alemanha, Polônia e Itália, dando início à chamada Primavera dos Povos, que tinha como objetivo a unificação e centralização de estados em repúblicas democráticas. Os movimentos nestes países, assim como na maioria dos outros, com exceção da França, lutaram contra a dominação do Império Austríaco. Alguns, para isso, cogitaram até mesmo a ideia de se unificarem na forma de um novo Império.

Contudo, se a vitória das revoluções de 1848 ocorreram de forma rápida, da mesma maneira foram derrotadas. Netto (2013, p. 35-36) afirma que

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

No entanto, o autor enfatiza que, apesar disso, a mobilização da classe trabalhadora “evitou uma concentração exclusiva em reivindicações econômicas” e “começava a criar a consciência de si como classe” (ibidem, p. 36). Ainda que as revoluções de 1848 tenham sido rapidamente derrotadas,

[...] 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. [...] 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.

Dessa forma, com a consolidação da classe burguesa como força hegemônica na Europa, os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade e a condição de vida e trabalho da classe trabalhadora foram colocados em contradição, pela necessidade da burguesia de ampliar a acumulação de capital por meio da intensificação da exploração do trabalho, mediante o desenvolvimento da produção industrial. Decorreu-se então uma crescente oposição entre as pautas dos trabalhadores e dos burgueses, suscitando assim a necessidade do proletário de se organizar para buscar seus direitos. Assim, para analisar as contribuições de Marx e Engels não apenas à crítica da sociedade capitalista como também à fundamentação dos pilares da luta proletária pela sua superação, é de fundamental importância compreender a condição da classe operária na Europa no contexto em que estes teóricos viviam.

Para tal entendimento, Netto (2013) indica o estudo das obras *Situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, de Engels, publicada pela primeira vez em 1845, e as obras marxianas “A maquinaria e a indústria moderna” e “A chamada acumulação primitiva”, integrantes d’*O Capital: crítica da economia política*, de 1867. Em sua obra, Netto (ibidem) faz um levantamento dos principais aspectos já apontados por Marx e Engels no século XIX a respeito da miserável vida da classe trabalhadora que, atraída para as cidades, vivia em condições precárias de trabalho e de sobrevivência.

O modo como a classe trabalhadora vivia, morava e se alimentava, analisado por Engels, era degradante. As moradias de quem trabalhava “ficavam em vielas sujas, repletas de lixos, restos de vegetais e detritos de animais, sem esgoto, cheias de poças d’água paradas e fétidas”. Como fossem pequenas, as famílias se aglomeravam em imóveis pequenos, com poucos cômodos, e tinham que amontoar-se em poucas camas: adultos, crianças e idosos, todos num mesmo espaço. Além disso, essas habitações não eram próprias, mas de patrões ou de “especuladores imobiliários, que construía 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. [...]Os desempregados, por sua vez, não conseguiam pagar alugueis e dormiam em albergues noturnos ou em jardins e praças da Sua Majestade”. Quanto à alimentação, o pouco que os trabalhadores conseguiam comprar com o que lhes restava era frequentemente adulterado por comerciantes, que “compravam os alimentos de baixa qualidade em grandes quantidades e os revendiam a preços baixos”, muitas das vezes já em estado de putrefação (NETTO, p. 47-50).

Muitos problemas de saúde assolavam a classe trabalhadora: “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”. Além dos baixos salários, que impediam os trabalhadores de procurarem auxílio médico, a pouca e má alimentação faziam dos trabalhadores pessoas constantemente doentes.

Quando em uma família havia um enfermo que não podia trabalhar, a pobreza se intensificava, já que os demais tinham que trabalhar até o limite da exaustão para suprir o prejuízo (ibidem, p. 52-53). Além disso, é importante notar que, se os trabalhadores adultos sofriam com as mais variadas enfermidades, as crianças eram vítimas ainda mais vulneráveis a elas. A título de exemplo, um

[...] 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 pudessem dormir ou ficarem tranquilas enquanto o restante da sua família estivesse nas fábricas trabalhando (ibidem, p. 53).

Como consequência dessas péssimas condições de trabalho, moradia, alimentação e saúde, além de baixos salários, perda de identidade do ofício, ausência de escolarização e qualquer tipo de assistência, além de situações como a das “ilusões e frustrações que o modo de produção capitalista promovia [...], impotência frente às determinações sociais”, os trabalhadores foram induzidos ao consumo excessivo de álcool e à prática da prostituição. Como Netto (ibidem, p. 53) aponta, “a bebida e o sexo tornaram-se os dois principais prazeres da classe trabalhadora”, uma vez que funcionavam como uma espécie de anestesia à realidade degradante que, ao contrário do que se pretendia, só fazia crescer a miséria humana.

Deste modo, era inevitável o “enfraquecimento físico e o alto índice de mortalidade entre os trabalhadores”, que envelheciam e morriam mais cedo, além das crianças, que protagonizavam altos índices de mortalidade, devido às enfermidades e aos “acidentes ocasionados pela ausência de cuidados, tais como atropelamento por cavalos e carroças, quedas, afogamento, queimaduras”. Tal negligência dos pais se dava muito pelo fato de estes trabalharem nas fábricas na maior parte do dia (NETTO, 2013, p. 55-56).

Além das crianças, as mulheres também eram submetidas a “diferentes formas de violência: física, moral, sexual, dentre outras”. Agressões ocorriam não apenas em casa, mas também no trabalho, uma vez que, sob o risco de perderem seus empregos, elas se viam obrigadas a atender às vontades dos patrões. Não raro, era o dono da fábrica quem detinha o “direito” à primeira relação sexual com as meninas, como se fosse dono também de seus

corpos. Aquelas que porventura se tornassem mães não podiam sequer dedicar-se aos cuidados dos recém-nascidos, já que voltavam “à fábrica três ou quatro dias após o parto” (ibidem, p. 57).

Compreendidas as condições materiais em que se encontrava a classe trabalhadora na Europa desde a realidade inglesa, que foi o epicentro a partir do qual a expansão do capitalismo industrial se deu na Europa, Netto (ibidem) procura elucidar as outras condições materiais que engendraram este cenário. Se a materialidade da vida dos trabalhadores foi formada a partir da transformação no modo de produção (do feudal manufatureiro para o capitalista industrial), alguns fatores decorrentes dela precisam ser levados em conta na análise da situação desta classe no século XIX: as transformações que dizem respeito à propriedade, à divisão social do trabalho, e às relações humanas.

Indo à origem da transformação, isto é, o modo de produção, Netto (ibidem), a partir dos estudos da Crítica da economia política, busca nos seus elementos centrais - a maquinaria e a indústria moderna - as condições materiais que redesenharam o modo de trabalho e de vida da classe trabalhadora. Para ele, foi a concorrência gerada pela maquinaria e a grande indústria, elas próprias criadoras e criaturas da revolução industrial, que intensificou as condições precárias de trabalho e de vida dos trabalhadores. Segundo o autor, tal concorrência gerou uma “guerra de todos contra todos”: trabalhadores e patrões em lados antagônicos, mas também trabalhadores e industriais disputando entre si. O autor relembra as afirmações de Marx (2006; 2008) e Engels (2008) no que diz respeito ao movimento do capital que “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” (NETTO, 2013, p. 58).

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 *apud* NETTO, 2013, p. 58).

Conclui-se que a maquinaria proporcionou grande crescimento na produção, dispensando grande parte da força de trabalho e reduzindo o tempo de sua execução, o que poderia ter gerado muitos avanços no modo de vida das pessoas, como a redução da jornada de trabalho e trabalhos menos exaustivos. A partir disso, a indústria moderna poderia ter sido “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”. Nesse sentido,

[...] prolongou a jornada, intensificou o trabalho e acirrou a concorrência por empregos; o que poderia elevar a riqueza social e 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 (NETTO, 2013, p. 59).

A maquinaria retira do trabalhador o conhecimento sobre o processo produtivo, na medida em que “toma para si as ferramentas que antes eram utilizadas pelos artesãos, mestres de ofício e trabalhadores manufatureiros” (ibidem, p. 60) e os torna apenas executores, supervisores e agentes de manutenção das máquinas. Para os trabalhadores, a consequência do seu uso foi o desemprego, a concorrência e a queda de salários, decorrentes do caráter “descartável” dos operários e da possibilidade de sua substituição pela contratação de força de trabalho não especializada, como a feminina e a infantil. Muitos homens, afetados pelo desemprego, pela vida degradante e pela humilhação, foram levados ao suicídio. 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 apud NETTO, 2013, p. 61).

Netto (2013, p. 65) aponta em seu estudo que as contradições de classe, nesse período, eram aterradoras. De um lado, a classe proprietária dos bens de produção se “beneficiava dos progressos das ciências e das riquezas privadas acumuladas no capitalismo” e de outro, a classe trabalhadora era usurpada do fruto do seu trabalho e das condições básicas para sua existência. Para ilustrar tal cenário, o autor recorre ao relato de Engels (2008, p. 137-138) sobre a atitude da burguesia perante o proletariado:

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 (*apud* NETTO, 2013, p. 46).

No que tange à educação, se as conquistas ideais da burguesia durante o século XVIII podem ser sintetizadas, como afirma Manacorda (1997, p. 269), em “universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade, e, finalmente, renovação cultural e primeira assunção do problema do trabalho”, no século XIX o esforço foi no sentido de sistematizar teoricamente e, em parte, transferir esses ideais para a prática. O grande diferencial deste último é o de ter visto surgir, “ao lado da burguesia, até agora protagonista da história moderna”, uma “força antagonica, que a própria burguesia suscita e sem a qual não pode subsistir: é o moderno proletariado industrial”.

Na primeira metade do século, o debate sobre a instrução foi legado ao âmbito político e várias iniciativas pontuais surgiram no sentido de concretizar seus almeçados projetos, não apenas pela burguesia, mas também pelos que posteriormente foram chamados de socialistas utópicos. O debate sobre a didática também ressurgiu com força nesse período e, segundo Manacorda (*ibidem*), o ensino mútuo e as escolas infantis se apresentaram como grandes marcos do novo século.

O problema da instrução, principalmente a partir do advento da Revolução Industrial, deixou de ser debatido apenas por filósofos para se tornar interesse dos capitalistas e ter o Estado como seu defensor. Tal mudança se deve ao fato de que os trabalhadores perderam os conhecimentos acerca dos processos produtivos ao ingressarem na grande indústria. Manacorda (1997, p. 271) assim descreve o momento em que o trabalhador perdeu o que chama de seu “aprendizado”:

O desenvolvimento industrial, tornado possível pela acumulação de grandes capitais, graças à exploração dos novos continentes descobertos, e de grandes conhecimentos científicos voltados não somente para o saber mas também para o fazer, traduz-se, do ponto de vista do artesão das corporações, num longo e inexorável processo de expropriação. Ao entrar na fábrica e ao deixar sua oficina, o ex-artesão está formalmente livre, como o capitalista, também dos velhos laços corporativos; mas, simultaneamente, foi libertado de toda a sua propriedade e transformado em um moderno proletário. Não possui mais nada: nem o lugar de trabalho, nem a matéria prima, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem o produto do seu trabalho, nem a possibilidade de vendê-lo no mercado. Ao entrar na fábrica, que tem na ciência moderna sua maior força produtiva, ele foi expropriado também da sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho; esta pertence a outros e não lhe serve para mais nada e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele

treinamento teórico prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado.

Essa perda do aprendizado gerava custos aos capitalistas, na medida em que engessava os trabalhadores nas “ações repetitivas das máquinas obsoletas” e exigia mais gastos na obtenção de novos exércitos de trabalhadores. Assim, filantropos, utopistas e até os próprios industriais foram obrigados a se preocupar com a instrução das massas operárias, fazendo da relação desta com o trabalho técnico “o tema dominante da pedagogia moderna” (ibidem, p. 272).

Ainda que a “ideia de instrução” pública viesse sendo gestada por filósofos e posteriormente por políticos, ela só se constituiu na prática quando o modo de produção vigente o exigiu. Ela foi arquitetada por “duas vias diferentes: ou reproduzir na fábrica os métodos ‘platônicos’ de aprendizagem artesanal, a observação e a imitação, ou derramar no velho odre da escola desinteressada o vinho novo dos conhecimentos profissionais, criando várias escolas[...]: em suma, escolas científicas, técnicas e profissionais (ibidem, p. 272).

Assim, o desenvolvimento da grande indústria, tendo propiciado o surgimento do proletariado industrial, suscitou também “uma nova onda de utopias”, em sua maioria de bases religiosas, cuja crítica partia

[...] da divisão social do trabalho na fábrica, da condição dos operários, da oposição entre trabalho intelectual e trabalho manual, orientando-se, com argumentações diversas, para um ideal de perfeição humana ou pelo menos para um bom desenvolvimento das individualidades (ibidem, p. 272).

Algumas correntes se distanciavam do proletariado de fábrica e se aproximavam mais do “velho artesanato corporativo, que por caminhos implícitos vai de Rousseau a Comte e a Durkheim”, além de outras que podem ser aproximadas de Marx e Engels. Dentre seus fundadores, estavam Saint-Simon, com sua ideia de “novo cristianismo”, e Etienne Cabet, que, “preocupado com as exigências da perfeição humana”, desejava “para todos uma instrução elementar que compreenda todos os conhecimentos e, com base nestes, uma instrução especializada com elementos teóricos e práticos” (ibidem, p. 272-273). Se destacaram também Charles Fourier e Robert Owen, sobre os quais tratamos a seguir.

Fourier, orientado pela “tradição individualista (‘artesanal’) de Rousseau”, defendia uma “educação harmônica”, espontânea, que conjugasse interesse individual e coletivo. Sua proposta era que as pessoas se organizassem dentro das “falanges”, espécie de comunidade onde se associariam para viver, trabalhar e se educar (ibidem, p. 272).

Manacorda (ibidem, p. 273) apresenta um trecho da obra de Fourier, no qual explicita os objetivos e procedimentos da sua “educação harmônica”:

[...] procura inicialmente fazer desabrochar na idade mais tenra as atitudes instintivas, ocupar cada indivíduo nas funções para as quais a natureza o destina e das quais ele é distraído pelo método civilizado que, originariamente, feitas raras exceções, emprega todos em ocupações contrárias à própria vocação... Ela jamais desenvolve na criança uma só inclinação, mas umas trinta destas, graduais e dominantes em diversas fases progressivas... [...] Assim, fazendo cada um aquilo para o qual é levado por natureza, e variando também as ocupações, o trabalho tornar-se-á atraente.

Sobre a referência de Fourier ao desenvolvimento de “umas trinta” inclinações, Manacorda (ibidem, p. 273) ressalta a curiosidade presente no fato de ser exatamente essa a quantidade de “articulações existentes na época dentro da divisão social do trabalho”, e prossegue com outra citação do socialista utópico: “a divisão do trabalho deve ser levada ao grau máximo, a fim de que se possa colocar cada sexo e cada idade nas funções que lhes convêm”. Percebe-se, portanto, que, além de acentuar o “valor do indivíduo” e da “descoberta de si mesmo”, Fourier acreditava e incentivava a divisão social do trabalho.

Já Robert Owen, industrial e filantropo, pretendia “instituir um sistema de instrução e de organização do trabalho, visando restituir dignidade humana e cultura aos operários e aos seus filhos”. Sua insígnia era “formação integral, sob o aspecto físico e moral, dos homens e das mulheres” para que pudessem “pensar e agir sempre racionalmente” (ibidem, p. 274).

O grande diferencial de Owen em relação aos outros utópicos é o de que, além de criticar e rejeitar a divisão industrial do trabalho, considerava a classe operária “como um todo” e valorizava menos as “presumidas faculdades naturais de cada indivíduo” do que as “exigências gerais humanas”, as quais só a educação poderia estimular. Além disso, considerava a divisão do trabalho “não como a via pacífica para o desenvolvimento das diferentes individualidades, mas como dado contraditório a ser superado” (ibidem, p. 275).

Manacorda (ibidem, p. 274) cita Robert Owen para elucidar sua crítica à divisão industrial do trabalho: “essa divisão do trabalho e essa divisão de interesses são somente outros elementos para pobreza, ignorância, desperdício de todo tipo, total contraposição na sociedade inteira, delitos, miséria, grande fraqueza física e mental”, e segue citando seu programa pedagógico: “cada criança receberá, em seus primeiros anos de vida, uma instrução geral que a tornará apta para os fins da sociedade”. Assim, “surgiria uma classe trabalhadora

cheia de iniciativas e de úteis conhecimentos, com hábitos, informações, maneiras e disposições”.

As limitações das propostas de Owen se devem, como afirma Manacorda (ibidem, p. 274), à “ilusão pedagógica de que basta um sistema de instrução para modificar a sociedade”, além de se tratar de uma “ideia isolada e solitária”. O autor ainda acrescenta:

[...] a utopia de Owen é a mais iluminada das utopias socialistas da primeira metade do Oitocentos e foi testada in vitro através de uma experiência prática que, embora destinada à falência, não passou sem deixar traços nas experiências sociais sucessivas, especialmente [...] no que se refere aos jardins de infância.

Voltando à questão da instrução pública universal, ela se constituiu como meta, mas não sem resistência acerca do tipo de educação que deveria se destinar às classes sociais mais pobres, como afirma Manacorda (ibidem, p. 276) ao concluir que o “pensamento do século” pareceu, para alguns, “mais uma ‘mania’ ou ‘uma ideia quase vazia de senso comum’”.

Segundo Manacorda (2013), muitos iluministas divergiam sobre os limites da instrução à essa camada da população. Alguns, por exemplo, defendiam a “universalidade mas não a igualdade de ensino”. Para estes, à população mais pobre era suficiente uma educação rápida e fácil, imbuída de uma moral pura e santa, destinada ao trabalho e à obediência, enquanto a educação propriamente dita se destinava às classes nobres. Outros mais moderados defendiam a apropriação da língua escrita e de noções matemáticas como uma necessidade e um direito de todos. Assim, a educação deveria ser igual apenas no nível elementar, reforçando a ideia de uma escola dualista.

Manacorda (ibidem, p. 277) lembra ainda que, no período da Restauração Francesa, as escolas voltaram ao domínio das Igrejas (católicas ou reformadas), assim como ocorreu na Inglaterra, com suas especificidades, a partir do triunfo da tese anglicanista, e em vários outros Estados na península italiana. Segundo o autor, “somente a Prússia continuou em parte as tendências do absolutismo iluminado, [...]foi a vanguarda na organização da escola pública na Europa³”. Até os Oitocentos,

[...] o cenário educacional europeu era composto por escolas primárias, geralmente ligadas à denominações religiosas, onde a leitura e a escrita eram conteúdos muito

³ Segundo Manacorda (ibidem), em 1861, um sexto da população prussiana completava a obrigatoriedade escolar nas instituições públicas, enquanto que na Inglaterra, nos Países Baixos e na França, países mais avançados, os percentuais eram de 1/7, 1/8 e 1/9, respectivamente. “Não é por acaso que depois se afirmou que as vitórias militares prussianas de 1866 e de 1870 foram as vitórias do mestre-escola, tanto que os demais Estados se decidiram a percorrer mais energicamente os caminhos da estatização da instrução”.

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. 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. [...] (NETTO, 2013, p. 94-95).

No entanto, diversas mudanças já podiam ser percebidas, como a clientela das instituições educativas, que passava a ser composta pelos filhos da burguesia, assim como a decadência da escolástica, que ia cedendo espaço aos conteúdos da ciência moderna.

Apesar disso, até a primeira metade do século XIX, não havia um sistema escolar orgânico e centralizado. Segundo Netto (ibidem), a administração das instituições educativas no século XVIII ainda não era pública, “mas concessões de reis e príncipes ou dependentes de autoridades e/ou instituições privadas”. De acordo com Cambi (1999, p.331, *apud* NETTO, 2013, p. 95)

[...] 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.

Segundo Netto (ibidem, p. 95),

[...] 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.

Para o autor, tal fato contribuiu, nos países mais desenvolvidos, como Inglaterra e França, para “o surgimento das escolas técnicas e das academias de ciências modernas, os quais difundiam um novo saber” (ibidem, p. 95).

Manacorda (1997, p. 279) lembra que, concomitante à disputa política acerca do papel da instrução, se dava uma “batalha pedagógica” entre os que defendiam a “conservação” e os que defendiam a “mudança”:

[...] esta disputa atinge todos os níveis da instrução, das escola infantis, que exatamente nesse período começam a difundir-se, às escolas elementares, para as

quais se discute o novo método do ensino mútuo, às escolas secundárias, que já vêm se articulando em humanísticas e científico-técnicas, às universidades, com suas novas faculdades correspondentes às transformações das forças produtivas. Esta disputa talvez tenha na questão do “método” a ser usado nos primeiros níveis de instrução a sua expressão mais característica.

Segundo o autor, “após a primeira grande idade da didática” com Comenius, “esta nova idade [...] da difusão dos livros de texto, das novas escolas para a formação dos professores, assinala um macroscópico retorno à pesquisa didática” (ibidem, p. 279). Para ele, as soluções para o problema do método não eram isentas do que chama de “pedanteria”, mas

desde o momento em que a instrução tende, embora lentamente, a universalizar-se e a laicizar-se, mudando destinatários, especialistas, conteúdos e objetivos, o “como ensinar” (até as coisas mais tradicionais, como a preparação “instrumental” ou “formal” do ler, , escrever e fazer contas) assume proporções gigantescas e formas novas; tanto mais se o problema do método se entrelaça com o problema dos novos conteúdos da instrução “concreta”, que surgem com o próprio progresso das ciências e com sua relativa aplicação prática. Não é por acaso que os dois fatos novos - o ensino mútuo e as escolas infantis - nascem na Inglaterra industrializada. [...] Ao redor desses, discutindo problemas organizacionais e didáticos, formam-se as novas frentes: estas encontram a oposição da Igreja católica oficial, embora não sejam poucos e nem de segundo plano os católicos seus propagandistas e realizadores (ibidem, p. 280).

Se, anteriormente ao século XIX, as iniciativas de educação infantil se restringiam à assistência ou atendimento privado, a partir do referido período passaram a se caracterizar como “verdadeira ação de educação e de instrução básica”. O precursor da “escola moderna da infância” foi Robert Owen, um “capitão-de-indústria animado por um forte espírito humanitário”. “Em 1816, ele abriu junto à sua fábrica têxtil de New Lanark, na Escócia, para os filhos de seus operários, o seu ‘Instituto para a Formação do Caráter Juvenil’, que previa classes infantis”, cuja proposta foi reproduzida em vários lugares, como Londres e Cremona, não raro sob a herança religiosa e assistencialista (ibidem, p. 280-283).

Manacorda (ibidem, p. 283-284) dá ainda o exemplo do religioso Friedrich Froebel, que, sob uma “concepção dinâmica rousseauiana”, combinada com a “idealístico-cristã”, deu “vida a um novo movimento educativo”. Citando:

[...] é sumamente importante educar bem cedo para a religião, assim também é importante educar bem cedo para a atividade operativa, para a laboriosidade[...] Aplicar-se desde cedo ao trabalho, de acordo com o íntimo significado da palavra, significa fortalecer e elevar a religião [...]; e isto porque o “homem, pela sua origem e em sentido verdadeiro, trabalha porque o espiritual, o divino que há nele, manifesta-se fora de si [...] O espírito, para elevar-se até a representação e o reconhecimento de si mesmo, precisa da matéria”.

E continua, sobre os materiais e os métodos do “jardim de infância” de Froebel:

Mas o trabalho, a atividade autônoma, na criança, é o jogo; e é necessário apresentar materiais para ajudá-la e favorecê-la. Estes materiais são os famosos presentes ou dons: a esfera, o cubo variamente subdividido, os pauzinhos, os mosaicos, que se tornaram a base didática do seu “jardim de infância”. Seu sucesso mundial foi rápido e duradouro [...] e estes materiais e métodos assumiram valor didático autônomo, independentemente das místicas intenções de seu inventor. Os métodos e o princípio ativo da pedagogia froebeliana serão, de fato, adotados também nas iniciativas de educação totalmente laica (ibidem, p. 284).

Já no que se refere à instrução elementar, suas duas grandes iniciativas populares na primeira metade do século XIX, conforme explica Manacorda (ibidem, p. 284), foram a do ensino mútuo e a de Pestalozzi. Aquela, tendo partido da Inglaterra, foi propagandeada pela Europa por autores franceses, suíços e alemães, por exemplo. Na Itália, “fez-se do método uma versão católica”, ao mesmo tempo que se viu o surgimento de “iniciativas mais ou menos abertas às exigências modernas”. Manacorda (ibidem, p. 286) cita:

Escolas de agricultura, escolas de comércio, escola de artes e ofícios, sociedades de estímulo em favor da indústria e das artes e ofícios, sociedades de estímulo em favor da indústria e das artes manuais, se instituem e se multiplicam; o ensino primário abandonou os velhos trilhos do latim..., e em todo lugar a ciência dos fatos vai se tornando principal, enquanto a ciência das palavras, acessória.

E complementa:

Mas a instrução para o povo continua sendo considerada como uma obra beneficente e, se as escolas devem basear-se no trabalho produtivo, não é certamente no sentido do socialismo. [...] Assim, entre filantropia e progresso econômico, muda a escola em todos os seus níveis e aumenta o catálogo das ciências na pesquisa universitária (ibidem, p. 286).

Outra novidade se referia às universidades: na Inglaterra, onde anteriormente os “particulares promoviam escolas e os artesãos as frequentavam”, começaram a ser criados, a partir de 1823, “institutos de mecânica para instruir os operários nos princípios científicos da matemática e das manufaturas”. “A sucessiva legislação sobre as fábricas” se baseou na

[...] necessidade da instrução das crianças antes de sua entrada na fábrica [...] ou pelo menos durante o trabalho. [...] Através de graves sofrimentos das crianças, esmagadas quer pelas intermináveis horas de trabalho, que pelo acréscimo de horas de horas para a escola, abriram-se os caminhos da moderna instrução elementar e profissional (ibidem, p. 286).

Deste modo, em toda a Europa se discutia a criação de escolas e de leis que as regulamentassem, ao mesmo tempo que o aprendizado nas corporações de artes e ofício era extinto. Com base nos novos conteúdos científicos e técnicos que circundavam a escola, “renovava-se também a universidade, na qual as ciências matemáticas e naturais acabam separando-se definitivamente da velha matriz das artes liberais” (ibidem, p. 286). Ao lado das universidades, surgiram as escolas superiores de engenharia. Segundo Manacorda (ibidem, p. 286), o renascimento daquelas “consiste no fim do seu caráter abstrato e universalístico e na assunção de todos um conjunto diferenciado de especializações”.

A educação física também sofreu impactos nos Oitocentos. Durante o século XIX, a educação física, “entendida como parte essencial da formação do homem, que somente a Grécia antiga conheceu e desenvolveu em formas originais”, renasceu nos debates sobre instrução e se constituiu como tal, “não mais como prerrogativa de grupo”, relacionada à educação guerreira, “mas como um elemento essencial para a formação geral do homem (ibidem, p. 289).

Conforme lembra Manacorda (ibidem, p. 289), escolas de ginástica surgiram na Alemanha a partir de 1811, junto com o renascimento do espírito nacional-popular alemão, “e de lá se espalharam a outros países da Europa e da América”. Segundo ele, a revitalização da educação física era “um grande fato inovador, laico, enquanto valoriza o físico, e democrático enquanto coloca o homem à disposição de si mesmo”.

1.3. Segunda metade do século XIX

A Europa, depois de 1848, vivenciou um grande desenvolvimento econômico e viu o capitalismo se expandir para o restante do mundo, num processo liderado por alguns países que se tornaram economias industriais.

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.

Alguns dos fatores que propiciaram esse crescimento econômico europeu são: a presença de capital barato, aliado ao aumento de preços; aumento da exportação da indústria algodoeira da Inglaterra; aumento de máquinas nas fábricas; desenvolvimento de indústrias locais em países da Europa ocidental, como Bélgica e Prússia; investimento em infraestrutura (estradas de ferro, telégrafo, uso de petróleo e aço nas indústrias), indústrias metalúrgicas e

minas de carvão; crescimento das exportações; abolição das guildas, com a liberação da iniciativa privada; suspensão de controle de governos sobre a mineração; incremento das ciências na produção industrial; e o novo papel conferido à educação.

A partir das derrotas das revoluções de 1848, a Europa presenciou não apenas um grande crescimento econômico, mas também uma apatia social e uma desesperança revolucionária dos trabalhadores. Em 1857, o crescimento econômico passa por uma breve pausa, mas é retomado a partir da década de 1860, na qual o continente presencia também uma crescente atividade política, com o retorno de antigas discussões liberais, como a unificação da Alemanha e da Itália, as reformas constitucionais e as liberdades universais.

Entre as décadas de 1870 e meados de 1880, experimentou-se ao mesmo tempo um grande crescimento econômico e a depressão de preços, lucros e juros, fruto do aumento da concorrência entre países da Europa e EUA com a Inglaterra. Essa depressão impactou principalmente o setor agrário, que aumentou ainda mais a migração para as cidades, aumentando o desemprego e reduzindo salários. Como afirma Netto (2013, p. 42),

[...] 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, vendia 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.

Tal depressão, associada à contradição entre desenvolvimento econômico-tecnológico e miséria da classe trabalhadora, reacendeu a chama dos movimentos operários, que estavam “às portas da Internacional Socialista de 1889 (conhecida também por Segunda Internacional Comunista). Em meio à estagnação dos movimentos revolucionários, os trabalhadores se organizaram em torno da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT)” criada em 1864 (ibidem, p. 43).

De acordo com Marx [...] 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 [...], 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. (MARX, 2008, *apud* NETTO, 2013, p. 41).

Como aponta Netto (2013, p. 44), o comício da Primeira Internacional marcou a fundação da AIT, cujo projeto foi escrito por Marx em 1864. “As primeiras ações que a AIT empreendeu estavam voltadas para a França”, contra a criação de cooperativas de trabalhadores, que eram premiadas pelo governo francês a fim de desmobilizar a classe trabalhadora.

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. [...] As medidas políticas tomadas pela Comuna durante seus 72 dias de existência foram destacadamente democráticas. [...] 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 tinham acesso; laboração 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, 201, *apud* NETTO, 2013, p. 45).

Em maio do mesmo ano, as tropas do governo francês massacraram os revoltosos, o que “mesmo assim trouxe significativas aprendizagens para os trabalhadores, inspiração e esperança para o movimento operário” (NETTO, 2013, p. 46).

A segunda metade do século XIX na Europa foi marcada, portanto, pelo crescimento industrial e econômico do capital, fortalecimento do liberalismo e do nacionalismo, surgimento do imperialismo e utilização da ciência e da educação no avanço da produção e do acúmulo unificação dos estados

Se a primeira metade do século XIX foi marcada por intensas crises, com um turbilhão de interesses antagônicos e revoltas em diversas partes da Europa, após as derrotas de 1848 houve uma certa concretização das reivindicações liberais. O continente presenciou um grande desenvolvimento econômico e industrial do capital, assim como o fortalecimento do liberalismo - utilizado como programa de governos - e do nacionalismo, além do surgimento do próprio imperialismo. Tudo isso, no entanto, não se deu sem a ocorrência de crises e depressões.

Assim, a utilização da ciência e da educação no avanço da produção e do acúmulo de capital foi o objetivo da instauração dos sistemas de instrução estatais, da elementar à superior, em toda a Europa. A mesma finalidade tiveram as “iniciativas cada vez mais

numerosas (privadas, no início, e paulatinamente estatizadas) no campo da instrução técnica e profissional (agrícola, artesanal e industrial moderna)” (MANACORDA, 1997, p. 290).

Como dito anteriormente, a escola pública, gratuita e laica se materializou apenas no último quarto do século XIX. Como indica Netto (2013, p. 94-97), a Europa setecentista e oitocentista, incluindo a Inglaterra, era praticamente agrária e analfabeta. Apenas Prússia e Áustria “fizeram suas reformas e constituíram seus sistemas de ensino ainda no século XVIII”, influenciadas pelas ideias produzidas pelos pensadores que vivenciaram a Reforma Protestante, como Lutero, e por outros que vieram em anos subsequentes, tais como Comênius, Kant e Hegel.

A partir desses dois polos é que “o movimento de reforma e o modelo de educação nacional” conquistaram a Europa. “No entanto, paradoxalmente, nos países mais desenvolvidos político e economicamente, França e Inglaterra, esse modelo não prospera e o quadro educacional continuou fragmentado, desarticulado e desorganizado durante todo o século XVIII e parte do XIX” (ibidem, p. 94).

Dois princípios sobre a prática religiosa foram de extrema importância no pioneirismo da Prússia em instituir seu sistema de ensino: “a afirmação da responsabilidade do homem por sua fé e a identificação dos livros sagrados como a fonte original desta” (ALVES, 2006, p.90, *apud* NETTO, 2013, P. 97).

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.

Desse modo, a prática da religião pressupunha uma instrução a partir do direito individual burguês, o que levou os protestantes a exigirem que o Estado assumisse a instrução pública (NETTO, 2013, p. 97).

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, afirmando 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, *apud* NETTO, 2013, p. 98).

Já na França, a instrução ganhou “o sentido estritamente civil”, cujo objetivo era “realizar a formação de todos os cidadãos” e torná-los “capazes de levar adiante o projeto revolucionário” contra o retrocesso ao Antigo Regime (NETTO, 2013, p. 98).

Conforme exposto anteriormente, na França, durante o Antigo regime, a instrução primária e secundária estava nas mãos da igreja e as “universidades eram modeladas de acordo com a proposta medieval. A cultura escolar das escolas e universidades ancorava-se nas tradições humanísticas”. A partir da segunda metade do século, os iluministas “moveriam uma intensa batalha teórica, a princípio, contra os colégios franceses”, que no entanto apenas avançou no sentido da instrução superior, com a

[...] 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) (CAMBI, 1999, p. 335, *apud* NETTO, 2013, p. 99).

Somente após a Revolução Francesa é que “o problema escolar passou a ser enfrentado de uma maneira nova”, fazendo emergir diferentes propostas de criação de um sistema educacional moderno, as quais seriam materializadas somente no final do século XIX (NETTO, 2013, p. 99).

Na Inglaterra, a instrução pública se deu em um contexto de muitas contradições. De um lado, o pioneirismo industrial e um grande crescimento tecnológico e econômico, de outro, um gigantesco descaso com a instrução pública por parte das classes proprietárias. Isso porque, segundo Netto (*ibidem*, p.103), tal desenvolvimento não dependia da instrução dos cidadãos ingleses. Mesmo os economistas políticos o atestavam:

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 trabalhadoras 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 predispuham 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 (ibidem, p. 103).

Assim, a educação na Inglaterra era privada, “ora efetivada por aulas particulares, ora em colégios e mosteiros”. Além disso, as condições de vida e de trabalho da maior parte da população impediam o seu acesso a ela e, quando o conseguia, se constituía como uma oferta altamente precária.

Entre esses impeditivos, podemos citar: o fato de que poucas escolas funcionavam durante a semana e à noite; as escolas dominicais criavam um grande e prejudicial intervalo entre as aulas; as escolas vinculadas às igrejas não proporcionavam instrução alguma ao trabalhador; os mestres-escola, que “em sua maioria eram operários que já não mais podiam trabalhar”, não possuíam sequer os mais rudimentares conhecimentos para tal atuação (ibidem, p. 105-106).

Resultante disso, os poucos adolescentes e crianças que chegavam a frequentar as escolas pouco aprendiam nela, ao que Netto acrescenta outra contradição:

[...] 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 (ibidem, p. 107).

A partir do exposto, conclui-se que apenas no último quarto do século XIX é que “houve um esforço por parte dos Estados para elaborarem meios para criar, manter e fiscalizar os serviços escolares públicos”, o que se concretizou efetivamente apenas na Prússia, na França e na Inglaterra, que, ainda assim, “não conseguiram expandir seu sistema educacional para suas regiões mais pobres [...] Por isso, a tarefa de universalizar a escola pública ficaria delegada aos homens e nações do século XX” (ibidem, p. 107).

Seguindo a orientação de Lombardi (2010), é importante perceber o antagonismo entre as propostas pedagógicas da burguesia e do proletariado no contexto do século XIX. Para atender às exigências do modo de produção e acumulação capitalista industrial, a instrução na perspectiva burguesa tinha como objetivo, por um lado, formar sua classe com o “espírito burguês” e com as capacidades necessárias à sua reprodução enquanto classe

dominante e à reprodução do modo social vigente. Por outro, pretendia formar os trabalhadores de forma elementar, para que integrassem o processo mecânico de produção.

Segundo o autor, mesmo sendo a pauta da educação pública defendida e levada à prática tanto pelos políticos burgueses, a fim de formar o “homem burguês”, quanto pelos socialistas utópicos, é apenas na experiência revolucionária da Comuna de Paris de 1871 que se observa o “caráter contraditório da implantação da educação pública na França revolucionária”, que pode servir de base para compreender tal processo na maior parte do continente Europeu.

Para aprofundar na questão, o autor retoma sua obra anterior (LOMBARDI, 2002, p. 79):

[...] quando se instauram processos revolucionários, ampliando o proletariado e as frações de classes populares, participação e presença social e política, igualmente avançam as propostas pedagógicas e as formas organizadas do ensino, adquirindo um caráter público, gratuito, popular e laico; quando em seguida, reorganiza-se a burguesia e hegemoniza do poder do Estado, volta a educação a ter um caráter dual, com a defesa de uma educação pública que deve coexistir com escolas privadas nos diferentes níveis escolares, em que a gratuidade aparece como concessão do Estado aos que não podem pagar por seus estudos, etc (*apud* LOMBARDI, 2010, p. 223).

O autor busca, no que diz respeito às contradições educacionais do século, o que outrora foi exposto por Cambi (1999): a educação teve prioridade nas disputas entre conservadores, reformistas e revolucionários, “quer para manter o equilíbrio e harmonia social, quer para promover ajustes que resolvessem disfunções sociais ou mesmo para revolucionar a ordem existente”, e continua:

Numa sociedade socialmente tão lacerada [...], na qual velho e novo, tradição e revolução, convivem tão íntima e dramaticamente, um papel essencial é reconhecido [...] ao compromisso educativo: para as burguesias, trata-se de perpetuar o próprio domínio técnico e sociopolítico mediante a formação de figuras profissionais capazes e impregnadas de “espírito burguês”, de desejo de ordem e de espírito produtivo; para o ovo, de operar uma emancipação das classes inferiores mediante a difusão da educação, isto é, mediante a libertação da mente e da consciência para chegar à libertação política. [...] Assim, também no terreno das pedagogias populares vai-se desde as reformistas até as revolucionárias..., desde as que visam a uma emancipação como integração (na sociedade burguesa) das classes populares [...] até as que reclamam, pelo contrário, uma revolução da ordem burguesa, uma tomada do poder por parte dos proletários [...] (*apud* LOMBARDI, 2010, p. 224).

Assim, à medida que os projetos burguês e proletário se contrapunham, a pedagogia teve seus objetivos e instrumentos redefinidos, assumindo “dois modelos ideológica e

epistemologicamente contrapostos e inspirados, respectivamente, no positivismo e no socialismo”. Como se sabe, o positivismo

[...] exalta a ciência e a técnica, a ordem burguesa da sociedade e seus mitos [...], nutre-se de mentalidade laica e valoriza os saberes experimentais: é a ideologia de uma classe produtiva na época do seu triunfo, que sanciona seu domínio e fortalece sua visão de mundo. O socialismo é a posição teórica [...] da classe antagonista que remete aos valores “negados” pela ideologia burguesa (a solidariedade e a igualdade, a participação popular no governo da sociedade) e delinea estratégias de conquista do poder que insistem sobre as contradições insanáveis da sociedade burguesa “sem classes[...]” (LOMBARDI, 2010, p. 224).

O projeto pedagógico socialista, conforme exposto anteriormente, foi capitaneado pelos socialistas utópicos, notadamente Fourier e Owen, e, a partir desses, teve suas bases materialistas lançadas por Marx e Engels, que, apesar de não terem elaborado uma teoria educacional, muito menos uma teoria pedagógica, forneceram elementos para a constituição de uma chamada “pedagogia marxista”. São esses elementos que serão analisados na próxima etapa deste trabalho, levando em conta que é nesse cenário de intensas contradições, tanto entre avanço técnico/tecnológico e degradação da vida dos trabalhadores, quanto entre as classes sociais e entre as diferentes perspectivas educacionais, que Marx e Engels se constituíram como teóricos, não apenas críticos dos efeitos nefastos do capital, como instigadores da sua superação, estando incluída nesta crítica a questão educacional.

2. MARX, ENGELS, LÊNIN E A QUESTÃO EDUCACIONAL

As principais contribuições que Marx e Engels legaram à educação podem ser sintetizadas em algumas teses:

1- A educação não é “como uma ideia que paira sobre nossas cabeças, iluminando nossos destinos, [...] como fenômeno empiricamente observável”, mas produto “materialmente determinado, histórico, contraditório, objetivamente apreensível enquanto ‘concreto pensado’” (LOMBARDI, 2010b, p. 26). E não pode ser analisada estancada do modo de produção que a enseja.

2- O ensino burguês apresenta avanços no que diz respeito ao rompimento com o ensino escolástico à medida que difunde os ideais de modernidade, quais sejam: universalidade, laicidade, gratuidade, conteúdos científicos, articulação com o trabalho e educação infantil. Ainda assim, ele não conseguirá elevar a classe trabalhadora à condição necessária para sua emancipação, uma vez que os princípios acima elencados somente são

postos em prática com o fim único e exclusivo de manter a hegemonia e a acumulação de capital da burguesia.

3- A educação do proletariado para a superação da sociedade capitalista pode se dar “ainda sob a hegemonia burguesa” (ibidem), uma vez que se constitui como “resultado do processo de desenvolvimento das contradições formadas no interior do próprio capitalismo” (NOGUEIRA, 1990, p. 110). A lei da fábrica, por exemplo, que é resultado do desenvolvimento da grande indústria, é o germe do ensino do futuro, porque abre caminho e pode ser utilizada pelos trabalhadores para o processo de ruptura com a sua própria lógica.

4 - A ruptura dessa lógica burguesa de educação se dá por meio da conjunção de trabalho e educação sob uma nova perspectiva, utilizando o trabalho útil como princípio educativo e não como uma ferramenta lúdica de aprendizado, como acontece nas perspectivas nas quais os estudantes “fazem de conta” que trabalham, tampouco deve ser compreendido como sucessão de técnicas a serem aprendidas de forma isolada e mecânica.

5- A premissa geral “da educação do futuro; não como utopia, mas como projeto estratégico em processo de construção pelo proletariado” (Lombardi, 2010b, p. 26) é uma formação omnilateral, que articule todas as áreas da produção da vida humana, individual e coletivamente.

2.1. Modo de produção, trabalho e educação em Marx e Engels

Uma das primeiras contribuições de Marx e Engels à questão educacional advém da compreensão da educação, construída não a partir de abstrações, mas “determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material”, a partir da elaboração do materialismo histórico dialético dos dois autores. Lombardi (2010) expõe seu entendimento “sobre o vínculo metodológico e teórico da categoria modo de produção na análise marxiana e engelsiana e sua relação com a educação e o ensino”. Para ele,

[...] a educação é uma das dimensões, entre outras, das relações estabelecidas entre as classes e frações de classe, no modo capitalista de produção[...]: o modo como os homens produzem sua vida material, aí incluídas as relações de produção e as forças produtivas, determina como os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social (ibidem, p. 342).

Tal compreensão deriva do primeiro pressuposto do qual partem Marx e Engels, o de que o homem

[...] como um ser real precisa produzir sua própria existência, bem como garantir a produção material dos bens que tornem possível sua vida no meio natural em que

vive. O modo de produção, portanto, foi tomado como uma categoria central para a explicação da própria existência dos homens, bem como de todas as relações que estabelecem, com a natureza e com outros homens, de suas diferentes formas de organização, de seus pensamentos e teorizações as mais diversas (ibidem, p. 225).

Para explicitar tal pressuposto, é necessária a análise das contribuições de Marx e Engels acerca dos quatro aspectos das relações históricas originárias, que não são estágios diferentes, mas momentos que coexistiram desde o começo da história e que se manifestam até os dias atuais.

A primeira condição de toda a história humana, como defendia Marx e Engels (1998, p. 10), é, naturalmente, a constituição corporal dos seres humanos e as relações que ela gera entre estes e a natureza. A atuação do ser humano sobre a natureza, a fim de satisfazer suas necessidades, é o que o diferencia dos outros animais. *O primeiro fato histórico* é, portanto, a produção da própria vida material. Esta ação já é o próprio trabalho humano. O trabalho, ou seja, a interação do homem com a natureza, com vistas à produzir seus meios de existência, é, portanto, a base sobre a qual os homens estabelecem relações entre si. Uma vez satisfeita a primeira necessidade, “a ação de satisfazê-la e o instrumento já adquirido com essa satisfação levam a novas necessidades - e essa produção de novas necessidades é o *primeiro ato histórico*” (ibidem, p. 22).

A terceira relação é a procriação dos homens, ou seja, a família. Esta, “(...) que é inicialmente a única relação social, torna-se em seguida uma relação subalterna(...), quando as necessidades acrescidas geram novas relações sociais e o aumento da população gera novas necessidades” (ibidem, p. 23). A produção da própria vida, pelo trabalho, e da vida dos outros, pela procriação, se dá numa dupla relação: natural e social. O aumento da população engendra o intercâmbio entre os indivíduos, que está condicionado pela sua produção. Da mesma forma, o avanço das forças produtivas propicia o desenvolvimento da divisão do trabalho e os diversos estágios desse desenvolvimento, representando formas diferentes de propriedade.

É por meio do trabalho que o ser humano, à medida que precisa sustentar a si mesmo e à sua prole, começa a se relacionar com outros seres humanos. Portanto, ele se configura como fundante do ser social. Contudo, é importante distinguir duas acepções de trabalho produtivo: a) todo e qualquer trabalho que tenha por resultado um produto; b) trabalho realizado nas condições particulares da produção capitalista – mercadoria capaz de produzir um valor mínimo, maior do que aquele que lhe é pago.

O modo como os seres humanos produzem historicamente sua existência - seus produtos, ferramentas e intercâmbios - já é um modo de vida determinado. Tal modo se transforma no tempo e no espaço. Para Marx e Engels (ibidem, p. 11), que capturaram o fundamento da materialidade ontológica,

[...] não deveremos considerar esse modo de produção deste único ponto de vista, isto é, enquanto mera reprodução da existência física dos indivíduos. Pelo contrário, já constitui um modo determinado de atividade de tais indivíduos, uma forma determinada de manifestar a sua vida, um modo de vida determinado. A forma como os indivíduos manifestam a sua vida reflete muito exatamente aquilo que são. O que são coincide, portanto, com a sua produção, isto é, tanto com aquilo que produzem como com a forma como o produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção.

A forma pela qual os seres humanos produzem sua existência em determinado contexto é chamada de modo de produção. Este depende dos meios disponíveis, chamados de meios de produção, que, por sua vez, são também desenvolvidos de acordo com as necessidades do modo de produção. Dentre eles, estão as ferramentas, as matérias-primas e o conhecimento. Determinado modo de produção, portanto, produz, em primeira instância, determinada forma societal, que inclui os modos de trabalho e de educação, que por sua vez influenciam, em segunda instância, as transformações no modo de produção.

O quarto aspecto definido por Marx e Engels (ibidem, p. 23-24) consiste na configuração do estado social:

(...) um modo de produção ou um estágio industrial determinados estão constantemente ligados a um modo de cooperação ou a um estágio social determinados, e que esse modo de cooperação é, ele próprio, uma ‘força produtiva’; decorre igualmente que a massa das forças produtivas acessíveis aos homens determina o estado social, e que se deve por conseguinte estudar e elaborar incessantemente a ‘história dos homens’ em conexão com a história da indústria e das trocas. (...) Manifesta-se portanto, de início, uma dependência material dos homens entre si, condicionada pelas necessidades e pelo modo de produção, e que é tão antiga quanto os próprios homens - dependência essa que assume constantemente novas formas e apresenta portanto uma “história”, mesmo sem que exista ainda qualquer absurdo político ou religioso que também mantenha os homens unidos.

Os autores afirmam que somente depois de ter examinado esses quatro aspectos das relações históricas originárias é que se descobre que o homem tem também “consciência”. Não consciência “pura”, mas consciência enquanto produto da necessidade dos intercâmbios com outros homens. O começo da consciência é a simples consciência gregária, prática, de que é preciso entrar em relação com os indivíduos ao redor. Depois, se desenvolve e se aperfeiçoa, em razão do aumento da população, da produtividade e das necessidades.

Assim se desenvolve a divisão do trabalho que outra coisa não era, primitivamente, senão a divisão do trabalho no ato sexual, e depois se tornou a divisão de trabalho que se faz por si só ou 'pela natureza', em virtude das disposições naturais (vigor corporal, por exemplo), das necessidades, do acaso etc. A divisão do trabalho só se torna efetivamente divisão do trabalho a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual. A partir desse momento, a consciência pode de fato imaginar (...) que ela representa realmente algo, sem representar algo real (...) está em condições de se emancipar do mundo e de passar à formação da teoria 'pura', teologia, filosofia, moral etc (ibidem, p. 26).

Para Marx e Engels,

[...] esses três momentos - a força produtiva, o estado social e a consciência - podem e devem entrar em conflito entre si, pois, pela divisão do trabalho, torna-se possível, ou melhor, acontece efetivamente que a atividade intelectual e a atividade material - o gozo e o trabalho, a produção e o consumo - acabam sendo destinados a indivíduos diferentes. (...) Essa divisão do trabalho, que implica todas essas contradições, e repousa por sua vez na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em famílias isoladas e opostas umas às outras - essa divisão do trabalho encerra ao mesmo tempo a repartição do trabalho e de seus produtos, distribuição desigual, na verdade, tanto em quantidade quanto em qualidade. Encerra portanto a propriedade, cuja primeira forma, o seu germe, reside na família onde a mulher e os filhos são escravos do homem (...) Assim, divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas - na primeira se enuncia, em relação à atividade, aquilo que na segunda é anunciado em relação ao produto dessa atividade. (Ibidem, p. 27-28).

O modo de produção se torna, portanto, categoria central na análise da existência dos homens e das relações que estabelecem entre si. Segundo Lombardi (2010, p. 228-229),

[...] relações de produção, divisão social do trabalho, relações sociais (e estrutura social), relações políticas (e Estado), ideias ou representações (ou consciência dos homens), ideologias (como teorização invertida de um mundo invertido) são categorias que vão aparecendo teoricamente, dando complexidade contraditória ao existir social dos homens, desvelando um encadeamento sincrônico e diacrônico que se expressa como totalidade na categoria modo de produção.

Para compreender as relações entre trabalho, sociedade e educação, assim como quaisquer relações sociais de determinado grupo, é preciso compreender sua forma de propriedade e produção vigente, além dos processos anteriores que a ensejaram. Para tanto, se faz necessário compreender o desenvolvimento histórico das relações entre trabalho, sociedade e educação, considerando três aspectos importantes: propriedade, modo de produção e divisão do trabalho.

Marx e Engels (1998, p. 28) enfatizam a incidência da divisão do trabalho no desenvolvimento histórico desde a comunidade tribal, na qual a divisão do trabalho se baseia

na diferença dos sexos, passando pelo surgimento da divisão entre cidade e campo, a partir da qual se enseja a separação entre produtores e comerciantes.

A divisão do trabalho e a propriedade são termos idênticos, uma vez que do processo de divisão do trabalho resulta a propriedade privada, nas suas diversas formas. Segundo Marx e Engels (1998, p. 13-16), a primeira forma de propriedade é a tribal, na qual a divisão do trabalho “representa apenas uma extensão maior da divisão natural que ocorre na família”, refletindo as diferenças corporais e de gênero, e na qual mulheres e filhos são propriedade do homem. A segunda forma de propriedade é a comunal e a do Estado, encontrada na Antiguidade, quando várias tribos se reuniam em uma cidade e na qual os cidadãos ativos exerciam coletivamente o poder sobre os escravos. Ao lado deste formato de propriedade, “se desenvolve a propriedade privada, mobiliária e, mais tarde, imobiliária, mas de modo limitado e subordinado à propriedade comunal”. Aqui se encontra a oposição, ou seja, a divisão do trabalho entre cidade e campo e, dentro das cidades, a divisão entre o comércio marítimo e a indústria. A terceira forma de propriedade é a feudal, da Idade Média, que partia do campo, ao contrário do que se via na Antiguidade. Nesse formato, são

[...] os pequenos camponeses submetidos à servidão que constituem a classe diretamente produtiva. (...) A estrutura hierárquica da propriedade fundiária e a suserania militar que a acompanhava conferiam à nobreza o poder absoluto sobre os servos(...) A essa estrutura feudal da propriedade fundiária correspondia, nas cidades, a propriedade corporativa, organização feudal do ofício artesanal. Na cidade, a propriedade consistia principalmente no trabalho de cada indivíduo: a necessidade de associação contra os nobres pilhadores conluídos, a necessidade de construções comunais para as atividades mercantis numa época em que o industrial era também comerciante, a concorrência crescente dos servos que fugiam em massa para as cidades prósperas, a estrutura feudal de todo o país - tudo isso fez surgir as *corporações*. (...) Não houve divisão importante do trabalho, além da separação entre príncipes reinantes, nobreza, clero e camponeses no campo, e entre mestres, companheiros e aprendizes, e logo também nas cidades uma plebe de jornaleiros. (Ibidem, p. 16-17).

Na maioria dos países, a forma capitalista de propriedade e produção se estabeleceu como alternativa à forma feudal de propriedade e produção. Durante o feudalismo, a propriedade da terra era dos senhores feudais. O modo de produção era definido pelos próprios artesãos e camponeses, que planejavam e executavam todo o processo produtivo. O trabalho era dividido socialmente, cada pessoa ou família executava um processo produtivo por completo e os indivíduos eram objetivamente obrigados a aceitar o funcionamento feudal. As relações sociais eram baseadas em trocas de mercadorias e a educação dos servos cumpria a função de formar para o trabalho, organizando-se nas próprias oficinas e escolas de

artífices, onde os mestres compartilhavam seus conhecimentos sobre determinado processo produtivo.

Com as revoluções burguesas e o fim da propriedade feudal, grande parte da população que vivia no campo começou a se instalar nos centros comerciais e, como única alternativa de sobrevivência, passou a vender sua força de trabalho aos pequenos produtores capitalistas. A propriedade, portanto, não se baseava apenas na posse da terra, mas também, e principalmente, na posse dos meios de produção e do trabalho alheio. Segundo Braverman (1987, p. 61), “o capitalismo industrial começa quando um significativo número de trabalhadores é empregado por um único capitalista”. Nas pequenas fábricas não houve grandes mudanças no que diz respeito ao processo de produção ou, por consequência, no trabalho, que continuou “sob imediato controle dos produtores, nos quais estavam encarnados o conhecimento tradicional e as perícias de seus ofícios”. Com o aumento do número de empregados, os capitalistas assumiram, de forma mais explícita, a função de gerência do processo produtivo, devido à sua propriedade do capital.

Assim como no feudalismo, o capital precisa estabelecer intercâmbio de relações, mercadorias e dinheiro, mas seu diferencial na era industrial é a compra e venda de força de trabalho. Para este fim, foi preciso que três premissas se estabelecessem universalmente: 1- que trabalhadores fossem separados dos meios de produção, fazendo com que sua única forma de sobrevivência fosse a venda da sua força de trabalho; 2- que os trabalhadores pudessem dispor de sua força de trabalho legalmente, de forma livre; 3- que o propósito do emprego fosse garantir a acumulação de capital por parte do empregador (ibidem, p. 54-55). A educação nesse período não sofreu grandes transformações, mantendo seu caráter dual.

Expostas as relações entre a categoria *modo de produção* na análise marxiana e engelsiana e sua relação com o trabalho e a educação, segue-se para a segunda parte do trabalho, na qual são identificadas e analisadas, nas obras de Marx e Engels, as contribuições desses autores no que diz respeito à questão educacional.

2.2. A questão da instrução nas obras de Marx e Engels

Se o trabalho é o que constitui o ser homem, se a natureza não garante sua existência, se o homem não nasce pronto, mas aprende a ser homem, ele precisa aprender a produzir sua própria existência: “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (LOMBARDI, 2010, p. 232). É sobre esta base que Marx e Engels, a partir da articulação entre educação e modo capitalista de produção, desenvolvem suas teorias

pedagógicas de união entre trabalho e ensino, que possibilitam, segundo Lombardi (ibidem, p. 231),

[...] três movimentos articulados (ou indissociados): 1º. Possibilita uma profunda crítica do ensino burguês; 2º. Traz à tona como, sob as condições contraditórias desse modo de produção, se dá a educação do proletariado, abrindo perspectivas para uma educação diferenciada, ainda sob a hegemonia burguesa; 3º. [...] [Delineia] as premissas gerais da educação do futuro; não como utopia, mas como projeto estratégico em processo de construção pelo proletariado.

Marx e Engels não se concentraram em produzir apontamentos específicos acerca da educação, contudo é possível resgatar a história do pensamento pedagógico socialista de ambos, a partir de quatro obras:

- 1- “Princípios dos Comunistas”, escrito em novembro de 1847 que se tornaria o *Manifesto do Partido Comunista* em janeiro de 1848;
- 2- “Instruções aos Delegados do Conselho Geral Provisório”, de 1866 para a I Associação Internacional dos Trabalhadores;
- 3- *O Capital*, de 1867;
- 4- “Crítica ao Programa de Gotha” para o Primeiro Partido Operário Unitário na Alemanha em 1875.

2.2.1 Princípios do Comunismo e Manifesto do Partido Comunista

Escrita por Engels em novembro de 1847, a obra “Princípios dos Comunistas” foi elaborada a pedido da Liga dos Comunistas, criada em Londres “para o primeiro movimento histórico da revolução às vésperas da revolução de 1848” (MANACORDA, 2007, p. 35). Como aponta Abreu (2011, p. 42), o texto apresenta princípios e tarefas da organização, “visando à transição democrática para uma sociedade sem classes”.

Sobre a educação, seu programa estabelece: “Instrução a todas as crianças, assim que possam prescindir dos cuidados maternos, em institutos nacionais e a expensas da nação. Instrução e trabalho de fábrica [Fabrikation] vinculados” (MANACORDA, 2007, P. 36). Engels se apropria de reivindicações democráticas burguesas como gratuidade e universalidade de ensino, acrescentando, segundo Manacorda (ibidem, p. 36), a “união da instrução e do trabalho de fábrica [...] já proclamada e praticada pelos utópicos, em especial por Robert Owen”, cuja aplicação deve se destinar “a todas as crianças e não apenas aos filhos dos proletários”.

A relação entre propriedade privada, divisão do trabalho e educação, como indica Manacorda (ibidem, p. 37), também é abordada no Programa sob a afirmação de que, com o fim da propriedade privada, a grande indústria e a agricultura se desenvolveriam, colocando “à disposição da sociedade uma massa de produtos suficientes para satisfazer a necessidade de todos; isso tornará supérflua e impossível a divisão da sociedade em classes, nascida da divisão do trabalho”. A divisão do trabalho desapareceria e o ensino permitiria aos jovens “acompanhar o sistema total de produção, colocando-os em condições de se alternarem de um ramo da produção a outro, segundo os motivos postos pelas necessidades da sociedade ou por suas inclinações”. Percebe-se que, desde estes Princípios, Engles já deixava explícita a necessária omnilateralidade humana, conquistada por meio da alternância de atividades para satisfazer fins individuais e coletivos.

Tomando por base principalmente o texto de Engels, Marx é encarregado de produzir o “Manifesto do Partido Comunista”. Nele, os autores “exprimiram a primeira apresentação do socialismo como um projeto revolucionário” (ABREU, 2011, p. 43), que presume “a derrubada da burguesia, o governo do proletariado e a eliminação da velha sociedade de classe que se baseia na contradição de classe (klassengegensatz) e o estabelecimento de uma nova sociedade sem classe ou propriedade privada” (HOBSBAWM *apud* ABREU, ibidem, p. 43). Na obra, Marx formula, a partir dos “Princípios do Comunismo” de Engels, sua tese sobre o ensino, que pressupõe a conquista da democracia. Ele apresenta como medida o “Ensino público e gratuito a todas as crianças. Abolição do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual. Unificação do ensino com a produção material” (MANACORDA, 2007, p. 39-40).

Nota-se, portanto, um progresso em relação ao primeiro texto, no que diz respeito às condições de trabalho das crianças nas fábricas. Além disso,

[...] a fórmula ‘em institutos nacionais e a expensas da nação’ torna-se, mais concisamente, pública e gratuita; desaparece a indicação supérflua por ser indeterminada, quanto à idade em que começar o ensino e, com ela, a distinção entre um possível momento de ensino apartado do trabalho e um momento a ele vinculado (ibidem, p. 40).

O “Manifesto do Partido Comunista” compreendia, em resumo: a defesa do ensino gratuito e obrigatório; o fim do trabalho das crianças nas fábricas; a importância de articulação entre trabalho manual e intelectual; e o fim da ideologização da ciência e de estruturas familiares e educativas.

2.2.2. Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório

Em 1886, Marx novamente trata - agora de forma mais explícita - sobre educação, no texto “Instruções aos Delegados do Conselho Geral Provisório”, no I Congresso da Associação Internacional dos trabalhadores, em Genebra. O texto aborda questões como trabalho infantil, idade mínima para inserção na produção e carga horária relativa a cada período, condições de trabalho, trabalho manual, educação infantil, direito das crianças, aspectos “curriculares” da educação, dentre outros.

Sobre o trabalho infantil, Marx aponta que este deve se dar em condições dignas, respeitando os limites físicos e obrigatoriamente combinado com os estudos. Marx define a idade de 9 anos para inserção na produção e propõe dividir as crianças a partir dessa idade em três grupos: dos 9 aos 12 anos, com carga horária diária de trabalho de 2 horas; dos 13 aos 15 anos, com 4 horas; e dos 16 aos 17 anos, com carga de 6 horas.

Um conteúdo pedagógico do ensino socialista pode ser percebido pela definição de três aspectos da educação:

Primeira: ensino intelectual; Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares; Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios (MARX; ENGELS, 1962, p. 129-5 *apud* MANACORDA, 2007, p. 44).

Além disso, Marx enfatiza a importância do trabalho manual, da proteção dos direitos das crianças, a exemplo da proibição do trabalho infantil noturno, e aponta a necessidade da educação infantil. Como identifica Manacorda (2007, p. 43), “Marx, tendo definido como progressiva e justa (apesar da maneira horrível como se realiza) a tendência da indústria moderna de fazer colaborar na produção crianças e adolescentes dos dois sexos, e tendo reforçado a tese de que, a partir de nove anos, toda criança deve-se tornar um operário produtivo, e de que todo adulto deve, segundo a lei geral da natureza, ‘trabalhar não apenas com o cérebro, mas também com as mãos’”, propõe subdividir as crianças, para fins de trabalho, em três classes ou grupos.

Nas Instruções, percebe-se que Marx se apropria das teorias pedagógicas burguesas e as supera, permitindo especificar melhor como deve ser a relação entre trabalho e ensino. Ao apresentar os três momentos da educação, fornece as bases para a educação socialista, que deve se comprometer com a formação omnilateral dos seres humanos.

Para Marx, “a união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias”. Marx apregoa o ensino como “válido para todas as crianças, qualquer que seja a classe a que pertençam (toda criança sem distinção, escreve e sublinha Marx) [...] elevará a classe operária (mas dado que é para todos, pode-se entender a futura humanidade trabalhadora) acima das classes privilegiadas do mundo atual” (ibidem, p. 44-45).

2.2.3. *O Capital*

Como nos alerta Manacorda (ibidem, p. 45), “o *Capital*, certamente, não tem o objetivo imediatamente programático”, como o Manifesto e as Instruções, porém se constitui enquanto “um desejo e uma previsão de luta, cujo tom não está longe de um programa”. Nele, a educação é vista mais do que como uma bandeira de luta, mas também como “resultado do processo de desenvolvimento das contradições formadas no interior do próprio capitalismo” (NOGUEIRA, 1990, p. 110) e é analisada a partir das bases concretas apresentadas pela grande indústria.

Segundo Marx, a lei da fábrica, que é resultado do desenvolvimento da grande indústria, é o germe do ensino do futuro, porque abre caminho e pode ser utilizada pelos trabalhadores no processo de ruptura com a sua própria lógica, por meio da conjunção de trabalho e educação. Ele se apropria das ideias reformistas dos teóricos burgueses de conjugação de trabalho e instrução e as supera, em favor da classe trabalhadora, propondo um processo de subversão:

Um elemento desse processo de subversão, desenvolvido espontaneamente sobre a base da grande indústria, são as escolas politécnicas e de agronomia, um outro elemento são as ‘écoles d’enseignement professionnel’, nas quais os filhos dos operários recebem algum ensino de tecnologia e do manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. Se a legislação sobre as fábricas, que é a primeira concessão arrancada, com muito esforço, do capital, combina com o trabalho de fábrica apenas o ensino elementar, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político por parte da classe operária conquistará também lugar nas escolas dos operários para o ensino tecnológico teórico e prático (MANACORDA, 2007, p. 46).

Percebe-se que, para Marx, n’*O Capital*, é preciso superar a combinação de trabalho apenas com ensino elementar, para que a classe operária possa se apropriar da base técnica e tecnológica, com vistas ao seu desenvolvimento omnilateral, mais uma vez reafirmando a necessidade de elevação desta perante as classes superiores.

2.2.4. Crítica ao Programa de Ghota

Na análise sobre as formulações do programa de Ghota, Marx se contrapõe à ausência de propostas de união entre trabalho e ensino e, mais ainda, à ideia de abolição do trabalho infantil. Para tanto, reafirma as ideias, presentes no Manifesto, de conjunção entre trabalho e instrução, para elevar a classe trabalhadora acima das outras.

Entre essas ideias estão: ensino geral obrigatório, instrução gratuita “[...] escolas técnicas (teóricas e práticas) em união com a escola popular [Volksschule]... Proibição [geral] do trabalho das crianças [...]”. Sua efetivação – se fosse possível – seria reacionária porque, ao regulamentar severamente a duração do trabalho segundo as várias idades e ao tomar outras medidas preventivas para a proteção das crianças, o vínculo precoce entre o trabalho produtivo e o ensino se mostraria como um dos mais potentes meios de transformação da sociedade atual.

Marx, n’ *O Capital*, recusa uma “educação igual para todas as classes”, como percebe-se no trecho:

Educação popular [ou ensino elementar: Volkserziehung]: igual para todos? O que se quer dizer com essas palavras? Acredita-se, talvez, que na sociedade atual (e apenas desta se trata) o ensino possa ser igual para todas as classes? Ou, então, pretende-se que as classes superiores devam ficar coativamente limitadas àquele pouco de ensino – a escola popular – única compatível com as condições econômicas, tanto dos trabalhadores assalariados quanto dos camponeses? (MANACORDA, 2007, p. 53)

Segundo Manacorda (ibidem, p. 54),

[...] aquela anotação restritiva, que em *O Capital* parecia atribuir o ensino tecnológico apenas às escolas para os operários, aparece aqui reafirmada pela decidida recusa de uma educação igual para todas as classes [...] o ensino não pode ser de repente transmitido igual a todas as classes, sem o risco, evidentemente, de um rebaixamento de nível [...]. No entanto, justamente pelas aspas em ‘na sociedade atual’, reafirma-se indiretamente que, na sociedade do futuro, será diferente.

A partir da análise dos quatro textos de Marx e Engels, é possível compreender as transformações na defesa da união entre trabalho e ensino, como indica Nogueira (1990, p. 111). Nos “Princípios do Comunismo” e no Manifesto, tal união se constituía como “palavra

de ordem”, que visava “uma sociedade, se já não transformada pelo menos em curso de sua transformação”. Nas Instruções, é defendido que ela “conservará seu caráter de reivindicação, mas, desta feita tendo em vista a sociedade capitalista”. N’*O Capital*, é entendida como

[...] uma experiência concreta resultante da Revolução Industrial e como um elemento das novas relações sociais que deveriam estar emergindo a partir das sociedades burguesas. Finalmente na crítica endereçada ao programa de Ghota, a questão se vê novamente colocada sob a forma de reivindicação política (ibidem, p. 111).

Marx e Engels afirmam:

No seio da produção material, o trabalho não pode se emancipar a não ser que: 1º. seu conteúdo social esteja assegurado; 2º. revista-se de um caráter científico e apareça diretamente como tempo de trabalho geral⁴; dito de outra forma, deixar de ser o esforço do homem, simples força natural em estado bruto que sofreu um adestramento determinado para chegar a ser a atividade do sujeito que regula todas as forças da natureza no seio do processo de produção (MARX; ENGELS, 2011, p. 62).

Nesse sentido, compreende-se que a educação tem um papel importante no dever do trabalho em “revestir-se de um caráter científico”, no “deixar de ser simples força natural para chegar a ser atividade do sujeito que regula todas as forças da natureza”.

Segundo Manacorda (2007, p. 41), as teses pedagógicas de Marx e Engels apresentam, resumidamente, “a necessidade de eliminar a propriedade privada, a divisão do trabalho, a exploração e a unilateralidade do homem, para atingir um pleno desenvolvimento

⁴ Compreende-se melhor o conceito de *tempo de trabalho geral* no trecho: “Quando se considera a sociedade como um só indivíduo, o trabalho necessário abarca a soma de todas as funções particulares da atividade, independentes graças à divisão do trabalho. Um indivíduo deveria, por exemplo, dedicar-se tanto à agricultura quanto à indústria ao comércio, à fabricação de máquinas e, voltando uma vez mais às nossas ovelhas, à construção de meios de comunicação e transporte. Todas estas necessidades se reduzem a uma quantidade determinada de trabalho aplicado com fins diversos e gasto em atividades particulares. O tempo de trabalho suscetível de ser utilizado desta forma depende da quantidade de forças de trabalho e do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho (dito de outro modo do conjunto de produtos, ou valores de uso, que podem criar num tempo todo). O valor de troca e uma divisão do trabalho desenvolvida inclusive em função das trocas pressupõem que o tempo de trabalho de cada indivíduo se consagre, unicamente às diversas funções necessárias, em lugar de um só indivíduo (sociedade) que efetue os diferentes trabalhos e utilize seu tempo de trabalho de formas diversas. Quando falamos aqui de tempo de trabalho necessário é porque os diversos ramos autônomos do trabalho aparecem como necessários. Sobre a base do valor de troca esta necessidade recíproca se efetua por meio da troca: toda atividade materializada e particular, assim como todo tempo de trabalho especificado e objetivado em um objeto particular, deve ser trocado pelo produto e o símbolo do tempo de trabalho geral - o dinheiro - e, de outro modo, pode ser trocado novamente por qualquer outro tempo de trabalho específico” (MARX; ENGELS, 2011, p. 54).

das forças produtivas e a recuperação da onilateralidade”. Tais teses, segundo ele, “não exerceram influência direta sobre o pensamento pedagógico moderno e sobre a organização das instituições escolares até o momento da sua retomada por parte de Lênin e da sua admissão como base do sistema escolar do primeiro Estado socialista”.

Em razão de ter sido Lênin o primeiro a ter recuperado as contribuições das teses pedagógicas de Marx e Engels, a última parte deste capítulo dedica-se à análise de suas contribuições à questão educacional.

2.3. O princípio da união entre ensino e trabalho

Como a primeira contribuição de Marx e Engels se refere à compreensão do modo de vida dos homens, sendo este relacionado diretamente ao modo como eles produzem sua existência, importa, por conseguinte, explicitar a importância do princípio do trabalho na obra dos dois autores, e como este princípio se relaciona com a educação, cumprindo nela papel fundamental.

Primeiramente, é preciso relembrar o que já foi exposto em relação às duas acepções de trabalho produtivo: a) termo que designa todo e qualquer trabalho que tenha por resultado um produto; b) termo usado para se referir ao trabalho realizado nas condições particulares da produção capitalista (LOMBARDI, 2010, p. 233).

Na primeira perspectiva, considera-se “o processo inteiro de trabalho do ponto de vista de seu resultado, então aparecem ambos, meio e objeto de trabalho, como meios de produção, e o trabalho mesmo como trabalho produtivo” (MARX, *O capital*, t. 2, p. 105 *apud* LOMBARDI, 2010, p. 233). Nessa perspectiva, o trabalho “diz respeito ao meio geral de reprodução da vida humana” (NOGUEIRA, 1990, p. 90). Na segunda perspectiva, “o trabalho é tomado como uma mercadoria que é capaz de produzir um valor muito maior do que lhe é pago, um valor excedente, uma mais-valia” (LOMBARDI, 2010, p. 233).

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital (MARX, *O capital*, t. 2, p. 105 *apud* LOMBARDI, 2010, p. 233).

Esclarecida a distinção entre as duas acepções de trabalho produtivo, segue-se para a apresentação da defesa de Marx e Engels de que a educação da classe trabalhadora deveria

unir ensino e trabalho produtivo. Evidentemente, o trabalho ao qual se referiam era aquele entendido na primeira acepção do termo, como meio geral de reprodução da vida humana. Lombardi (2010, p. 233) recorda o que outrora foi exposto por NOGUEIRA (1990, p. 91):

[...] por um lado, a união do ensino e do trabalho deveria, no entender de Marx e Engels, corroborar com a derrubada das condições capitalistas de exploração; por outro, a ideia de união o ensino com a produção usa várias expressões para “trabalho produtivo”, como “trabalho físico”, “trabalho manual”, “trabalho fabril”, “produção material”, e que apontam “para o sentido geral da noção de trabalho.

Desta forma, a união entre ensino e trabalho defendida na obra de Marx e Engels tinha um caráter epistemológico e utópico⁵, mas também pragmático e estratégico. Se era este o objetivo da sociedade do futuro, também se constituía enquanto uma das ferramentas pelas quais a classe trabalhadora daria cabo ao modo capitalista de propriedade e de produção.

Cabe ressaltar que a defesa de Marx e Engels acerca da união entre trabalho e ensino compreendia que esta se daria sobre o trabalho produtivo e útil: “defenderam a inserção dos educandos na produção material, no contexto e nas condições da produção e não na perspectiva da escola recriar, imitativamente, o mundo da produção”, numa espécie de “brincar de trabalhar” ou “faz-de-conta” do trabalho. É o que está expresso nas “Instruções aos Delegados do Conselho Geral Provisório”, no qual

Marx recomenda que a instrução das crianças deveria ser iniciada antes dos nove anos, considerando as reais condições de vida dos operários. Como a utilização do trabalho infantil era uma prática usual, pressupunham a articulação do ensino com o trabalho remunerado, com os exercícios corporais e a aprendizagem politécnica. Essa educação deveria incluir formação geral e formação científica necessária à compreensão de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, iniciar as crianças e jovens no manejo das ferramentas dos diversos ramos industriais. A educação dos jovens deveria ser dada dos 9 aos 18 anos, cobrindo a formação intelectual, corporal e politécnica; sendo as escolas politécnicas mantidas, em parte, com a venda de seus próprios produtos (LOMBARDI, 2010, p. 234).

Tal articulação, para Marx e Engels, elevaria a classe operária acima do nível das classes burguesa e aristocrática. Para eles, era preciso que ela se formasse tanto de forma geral quanto de forma técnica, para que tivesse sua autonomia no processo de produção, “com o ensino politécnico preparando o operário para atuar tanto no processo administrativo como, também, no produtivo”. O ensino deveria se dar no contexto da produção, inclusive no regime de trabalho assalariado (ibidem, p. 234). O acesso ao saber, à ciência e à cultura técnica

⁵ Aqui, “utópico” não tem o sentido de ideologia abstrata e desconectada da realidade material, mas o sentido de objetivo, de programa, de uma necessidade que só se constitui como tal no desenvolvimento histórico das forças produtivas.

devolveria à classe operária os conhecimentos técnicos acerca da produção, que lhes haviam sido expropriados historicamente com a conversão do homem em um acessório da máquina e a divisão do trabalho, que separou trabalho intelectual de trabalho manual.

Sem perder de vista que para que a classe operária tenha efetivamente o controle do processo de produção é necessária a revolução, Lombardi (ibidem, p. 234-235) compreende esta como

[...] o caminho para a superação das condições de vida e exploração do trabalho pelo capital, com a superação da estrutura de classes burguesa e de uma divisão social e técnica do trabalho que separa e aliena o trabalhador dos meios, processos e resultados da produção. No processo revolucionário, portanto, a educação é um importante instrumento para que o trabalhador consiga não apenas ter acesso aos conhecimentos, mas que, a partir deles, possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo.

2.4. A crítica marxiana sobre instrução no capitalismo

Além da proposta de articulação entre ensino e trabalho, outra contribuição de Marx e Engels à educação se refere à análise sobre a evolução dos modos de produção, com seus respectivos tipos de propriedade, divisão do trabalho, sociabilidade e educação- tal análise foi exposta no primeiro subtítulo deste capítulo. Nesse sentido, cabe analisar a forma como o modo de produção capitalista engendra seu modelo educacional próprio, afinal este foi o contexto em que os autores escreveram sua obra, o âmbito em que lutaram e teceram sua crítica e teoria revolucionária. Sobre isso, Lombardi (2010) expôs em seu estudo o que Marx havia indicado na obra “A maquinaria e a indústria moderna”, que compõe *O Capital*.

Neste sentido, Marx aponta como foi revolucionado o modo de produção através da introdução da maquinaria na indústria, que passou a utilizar um princípio mecânico. Este, acionava o

[...] instrumento parcelar, por intermédio de um transmissor impulsionado, por sua vez, por uma força motriz mais potente que a força humana, inicialmente o vapor, depois sucessivamente substituído por forças ainda mais poderosas e baratas, e que tornou possível a aplicação do princípio mecânico à produção. A transmissão do movimento, feita por volantes, eixos, engrenagens, etc., transmitem o movimento e a ação dos instrumentos de trabalho às máquinas-ferramentas. O motor (a força motriz) e a transmissão não passam de meios para transmitir movimento à máquina que, apoderando-se do objeto de trabalho, o transforma em mercadoria. Uma vez desencadeado o processo de desenvolvimento da maquinaria, o resultado foi a ampliação crescente da escala da produção que, ao ser ampliada, também ampliava a independência em relação aos limites da força humana. (Ibidem, p. 256).

Desta forma, o controle do processo produtivo deixou de ser individual e subjetivo (característico do artesanato) e passou a ser objetivo, uma vez exercido pela máquina. Assim, “o trabalhador teve que se adaptar ao processo produtivo, e não o contrário como ocorria na manufatura”. Tal revolução “se expandiu de um ramo para outro, até atingir todos os ramos industriais, inclusive naquele responsável por produzir máquinas”, assim como “exigiu também uma revolução nas condições gerais do processo de produção social, isto é, nos meios de comunicação e transporte [...], mediante um sistema de navios fluviais a vapor, ferrovias, transatlânticos a vapor e telégrafos” (ibidem, p. 256 - 257).

A força humana, em meio a este processo, foi substituída por uma “força motriz independente da força natural do homem”; a rotina empírica, por sua vez, foi substituída pela “aplicação consciente da ciência”; e a divisão do trabalho, anteriormente fundada na cooperação simples, deu espaço à cooperação coletiva como imposição técnica da produção (ibidem, p. 257). Contudo, é preciso ressaltar que, para o capitalista,

[...] mesmo que uma máquina possa elevar extraordinariamente a sua produção, ela só será empregada se for capaz de ampliar a taxa de lucro, ou, em outras palavras, de reduzir a quantidade de trabalho pago, ampliando a mais valia (ibidem, p. 258).

As consequências de tal transformação sobre o modo de vida e de trabalho dos operários, tanto no aspecto individual quanto no aspecto de classe, foram analisadas por Marx a partir de três aspectos: a) “ocupação de forças de trabalho suplementares”; b) “prolongamento da jornada de trabalho”; c) “intensificação do trabalho” (ibidem, p. 258). Todos esses elementos foram abordados anteriormente neste trabalho, contudo se faz necessário retomá-los, principalmente o primeiro, para que se compreenda, em meio àquelas análises, as considerações feitas por Marx e Engels a respeito da questão da instrução.

Os efeitos da introdução da maquinaria sobre os modos de vida e de trabalho dos operários devem ser compreendidos a partir do entendimento da própria fábrica capitalista em seu conjunto e da divisão do trabalho que ela engendra, conforme fez Marx em *O Capital*. Com a superação da divisão manufatureira do trabalho e sua hierarquia de trabalhadores especializados, dada a tendência a igualar-se os trabalhos que os operadores executavam nas máquinas especializadas, ocorreu a “transferência da habilidade e virtuosidade do trabalhador para a máquina”. Assim, a fábrica formou “um sistema de máquinas diferentes operando combinadas e que, simultaneamente, exige um novo tipo de cooperação, uma distribuição de diferentes espécies de grupos de trabalhadores, nas diferentes máquinas, num regime de cooperação simples” (ibidem, p. 265).

No chão da fábrica ficavam (ficam) os trabalhadores efetivamente ocupados com as máquinas-ferramentas, acrescidos de ajudantes para vigiar ou então alimentar a máquina-motriz (quase exclusivamente crianças); além desses havia (há) “um pessoal numericamente insignificante”, ocupados “com o controle do conjunto da maquinaria e com sua constante reparação” - “como engenheiros, mecânicos, marceneiros etc.” - era (é) uma “classe mais elevada de trabalhadores” e que tinham formação científica ou técnica condizente com o trabalho que executavam” (ibidem, p. 265-266).

Essa separação tornou necessária a divisão da própria aprendizagem e do sistema formativo, constituindo o que se convencionou chamar de *modelo dual de educação*, o qual objetivava

[...] formar as gerações de trabalhadores necessários ao trabalho fabril e para os diferentes setores da economia. Numa sociedade com classes e frações de classes diferenciadas, [...] havia uma massa ocupada diretamente na produção e que a ela estava destinado um ensino de péssima qualidade, pois a maquinaria não exige conhecimentos e habilidades do trabalhador, incorporados à máquina como se fossem neutros desenvolvimentos da ciência e da tecnologia. Para além desses, para o diminuto pessoal que exerce o controle e o gerenciamento dos processos produtivos, a necessidade de conhecimentos especializados exigia igualmente formação técnica e científica específica (ibidem, p. 266).

N’*O Capital*, Marx assim descrevia a falta de escolarização dos trabalhadores:

Na manufatura o aprendiz passava por todas as etapas do trabalho, do mais simples ao mais complexo, e saber ler e escrever era uma exigência do ofício; com a máquina passou-se a empregar dois tipos de trabalhadores: um adulto para supervisionar o trabalho da máquina, e jovens e crianças para o trabalho manual, como alimentavam a máquina e retirava o impresso, a escolarização não era necessária, sendo preferível ficarem embrutecidos ou até mesmo serem deficientes ou anormais (ibidem, p. 273-274).

Nesse contexto, para o exercício do trabalho fabril, a aprendizagem deveria ser iniciada na infância, para que o trabalhador adaptasse “seu próprio movimento ao movimento uniforme e contínuo de um autômato”. Portanto, não era preciso ter conhecimento para se operar máquinas, mas somente se adaptar ao movimento, ao ritmo e à velocidade dela, uma vez que o operário da grande indústria, diferentemente daquele da manufatura, torna-se complemento vivo “de um mecanismo morto que existe independente dele” (ibidem, p. 266-267).

Dessa forma, a educação profissional passou a ser um tema “ideológica e politicamente apreciado pelos burgueses”, com vistas a atender às exigências da divisão entre trabalho manual e intelectual. Tal fenômeno se traduziu numa contradição, já que a indústria

moderna substituía cada vez mais o trabalho complexo pelo trabalho simples, o que anulava a necessidade de formação. Segundo Lombardi (ibidem, p. 267), a educação que se preconizava dessa forma tinha apenas “a função de formação moral, pela qual se transmitem os princípios burgueses”, já que a ampliação da escolaridade não influenciava na produtividade, tampouco valorizava o trabalho dos operários.

A ampliação da escolaridade, realizada através de um ensino cada vez mais especializado, centrado em minúsculos campos, ainda que aparentemente politécnico, não garante, entretanto, a ampliação do saber do trabalhador, apenas contribuindo para tornar seu saber fragmentado, ampliando a subordinação do trabalho ao capital, ao mesmo tempo em que reforça a ideologização burguesa, pela qual o próprio trabalhador acaba sendo culpabilizado por sua trágica situação (ibidem, p. 268).

Sobre a introdução da maquinaria no modo de produção, Marx alertava para a contradição entre o avanço tecnológico que, em teoria, deveria liberar o trabalhador do trabalho, mas que, pelo contrário, por meio da divisão do trabalho, o intensificava e o esvaziava de conteúdo e de sentido.

Mesmo a facilitação do trabalho torna-se um meio de tortura, já que a máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas seu trabalho de conteúdo. [...] A separação entre as potências espirituais do processo de produção e o trabalho manual, bem como a transformação das mesmas em poderes do capital sobre o trabalho, se completa, como já foi indicado antes, na grande indústria erguida sobre a base da maquinaria. (Marx, 1996, T. 2, p. 55-56 *apud* LOMBARDI, 2010, p. 267).

Apesar da subordinação do trabalho ao capital e das precárias condições de instrução da classe trabalhadora, Lombardi (2010, p. 267) destaca que algumas contradições precisam ser consideradas quando se analisa o modo de produção, o trabalho e a instrução capitalistas, a começar pela resistência da classe operária. Para ele, a conjuntura “não foi absoluta e não amainou a luta entre trabalhadores e burgueses”, que percorreu quase toda a Europa.

Outro aspecto importante a ser ressaltado, segundo Marx, é que, apesar da “brutalização de imensos contingentes de trabalhadores”, a indústria moderna, contraditoriamente, revolucionava a produção manufatureira e instituía a “produção racionalizada pela ciência e pela técnica” (ibidem, p. 274). Assim,

[...] a maquinaria não é, em si, responsável pela “liberação” dos operários dos meios de subsistência. [...] As contradições e os antagonismos inseparáveis da utilização capitalista da maquinaria não existem porque decorrem da própria maquinaria, mas de sua utilização capitalista! Já que, portanto, considerada em si, a maquinaria encurta o tempo de trabalho, enquanto utilizada como capital aumenta a jornada de trabalho; em si, facilita o trabalho, utilizada como capital aumenta a

sua intensidade; em si, é uma vitória do homem sobre a força da Natureza, utilizada como capital submete o homem por meio da força da Natureza; em si, aumenta a riqueza do produtor, utilizada como capital o pauperiza (MARX, 1996, T. 2, p. 73 *apud* LOMBARDI, 2010, p. 270).

O terceiro adendo de Lombardi (2010, p. 270) se refere à “ampliação das relações capitalistas em escala internacional acaba por criar uma divisão internacional do trabalho, transformando parte do globo em campo de produção agrícola (de matérias primas) e outro de produção industrial”. Tal transformação engendrou

[...] profundas contradições entre as forças produtivas que se desenvolviam e exigiam uma produção crescentemente social, coletiva, e as relações de produção que tinham um caráter privado, restritivo. Como essa contradição fundamental não se resolve, o capitalismo passou a conviver com um momento cíclico, com crises cada vez mais profundas. [...] Esse movimento cíclico impõe maior desenvolvimento da maquinaria, de sua aplicação capitalista, gerando um movimento contraditório, com etapas subsequentes, de repulsão e de atração dos trabalhadores das fábricas (*ibidem*, p. 271).

2.4.1. Legislação fabril inglesa, trabalho e instrução infantil

Além da contribuição teórica acerca da evolução dos modos de produção e dos modos sociais, Marx e Engels tiveram grande importância política no que diz respeito à instrução infantil, principalmente na Inglaterra, à medida que analisaram os relatórios conhecidos como “Relatórios dos Inspetores de Fábrica”, da Comissão sobre o Emprego de Crianças, e denunciaram o caráter ilusório da legislação fabril em questão.

Sobre a ocupação de forças de trabalho suplementares, ou seja, forças não especializadas, como a de mulheres e crianças, já abordada anteriormente neste estudo, Lombardi lembra o que outrora Marx narrara n’*O Capital* acerca da prática, por parte do trabalhador, de venda de esposa e filhos, com o objetivo de manter a subsistência doméstica:

[...] Marx demonstra que apesar de existir uma lei fabril que limitava a quantidade de horas e a idade das crianças para o trabalho, na prática não era cumprida. Não só crianças eram vendidas como escravas ao capitalista, pelos pais ou outros agentes de assistência social, como crescia os maus tratos às crianças nos lares, a falta de cuidados básicos, a ausência de alimentação, elevando o índice de mortalidade infantil, devido à ausência da figura feminina no lar. Mercado público de criança, uso dessas como “máquinas vivas” para limpar chaminés, maus tratos aos filhos, uso de narcóticos e infanticídio eram práticas que se alastravam onde o capital penetrava e transformava rapidamente a vida social (LOMBARDI, 2010, p. 259-260).

O trabalho infantil nas fábricas, como exposto no primeiro capítulo, ao mesmo tempo que exauria as condições físicas das crianças, promovia nelas, segundo Marx, uma

“devastação intelectual”. Tal fenômeno, somado à luta dos trabalhadores, em suas reivindicações econômicas e políticas, obrigou o parlamento inglês a condicionar a inserção de crianças menores de 14 anos no trabalho “produtivo” ao ensino primário. Contudo, por falta de organização e fiscalização, a legislação, em suma, não passou de ilusão, à medida que sua concretização esbarrava na resistência dos patrões e no esforço destes em burlar a lei (ibidem, p. 260-261).

Engels, em sua obra “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, de 1845, tratou sobre a regulamentação do trabalho infantil. As contribuições sobre essa temática foram resgatas, na contemporaneidade, por autores como Lombardi (2010) e Nogueira (1990).

Segundo esses autores, “entre 1802 e 1844, seis leis foram votadas pelo Parlamento inglês, regulamentando as condições de trabalho dos menores”. Inicialmente, essas leis eram destinadas à indústria têxtil, mas “o gradativo ingresso de outros setores produtivos (como o cerâmico, metalúrgico, vidraceiro etc.) no regime fabril, fez com que a legislação gradativamente se estendesse” (LOMBARDI, 2010, p. 299).

Em 1802 foi aprovada a lei dos aprendizes, que, em suma, previa:

a) limitação da jornada de trabalho dos aprendizes a 12 horas; b) proibição do trabalho noturno (entre 21:00 e 6:00 horas) à criança; c) utilização de parte da jornada de trabalho para a instrução das crianças, sendo a instrução religiosa obrigatória; d) estabelecimento de medidas sanitárias concernentes à limpeza, aeração etc. das oficinas de trabalho, dormitórios e outros locais coletivos (ibidem, p. 299).

Como a lei não fosse respeitada na prática pelos indústrias, devido à falta de fiscalização, os movimentos sociais em defesa dos operários e de proteção à criança trabalhadora encaminhavam “inúmeros requerimentos ao Parlamento inglês, solicitando proteção legal à saúde dos trabalhadores, notadamente as crianças”, o que obrigou as autoridades governamentais a constituírem uma comissão de inquérito para acompanhar a situação. O resultado foi que outras três leis (datadas de 1819, 1825 e 1831) “foram promulgadas pelo Parlamento, por requerimento de Robert Owen e outros industriais filantropos” (ibidem, p. 300).

A lei de 1819 “prescrevia a interdição do emprego de crianças com menos de nove anos, mantinha a fixação da jornada de trabalho infantil em 12 horas, proibindo o trabalho noturno aos menores de 16 anos”. Tal lei, apesar de fixar mais precisamente as idades, constituiu-se mais como uma “confirmação da lei anterior” (ibidem, p. 301).

Em 1825, “outros filantropos manifestaram ao Parlamento uma reclamação para a redução da jornada de trabalho dos menores de 13 anos, tendo como premissa que havia uma considerável diferença entre uma criança e um adolescente de 15 ou 16 anos”. Nesse sentido, a promulgação da lei naquele ano

[...] estabelecia: proibição de trabalho noturno para menores de 21 anos e redução de três horas nas jornadas de trabalho aos sábados, passando de 12 para 9 horas, ficando estabelecida uma semana com duração que não deveria exceder 69 horas de trabalho das crianças da indústria algodoeira (ibidem, p. 301).

Já a lei de 1831 proibia o trabalho noturno de crianças e adolescentes e reafirmava a redução da jornada de trabalho:

[...] estabelecia a proibição de trabalho noturno (entre 19,30 e 5,30 horas), na indústria algodoeira, para menores de 21 anos de idade; reafirmando a redução da jornada de trabalho semanal para jovens de 18 anos e que deveriam trabalhar no máximo 12 horas por dia e 9 horas aos sábados (ibidem, p. 301).

A lei de 1883, considerada por Engels a mais importante das legislações fabris, apresentou vários avanços no processo de regulamentação do trabalho fabril, tais como:

[...] idade mínima de admissão ao trabalho, estabelecendo proibição do trabalho de crianças menores de 9 anos de idade - um princípio anteriormente proclamado na lei de 1819, mas não cumprido pelos donos de fábrica; a obrigatoriedade de atestado médico de idade; limitação para 48 horas por semana a duração do trabalho das crianças entre 9 e 13 anos - ou, no máximo, a 9 horas por dia; manteve em 69 horas semanais a dos jovens entre 14 e 18 anos ou, no máximo, a 12 horas por dia, continuando a mesma situação anterior; a proibição de trabalho noturno para menores de 18 anos, estipulando-se o intervalo das 20:30 às 5:30 horas para a sua realização; fixou o mínimo de uma hora e meia de pausa para as refeições; instituiu, pela primeira vez, a obrigatoriedade de frequência escolar, de no mínimo de duas horas diárias e que deveria ser atestada mediante certificado pelo professor responsável, ficando o empregado incurso nas penalidades previstas em lei; apesar de obrigatória a frequência, o ensino não era necessariamente gratuito, pois era facultado ao industrial o desconto do pagamento do professor (fixado-se o limite de desconto no valor de até um *penny*); quanto à inspeção, pela primeira vez era estabelecida a criação do cargo de médico e inspetores de fábrica que, trabalhando regularmente, em tempo integral e remunerados pelo Estado, com acesso às fábricas a qualquer hora, podendo ouvir os operários, com a garantia do sigilo, tendo a tarefa de zelar pelo cumprimento da lei e de apresentar relatórios anuais ao Parlamento (ibidem, p. 303).

A última da série de leis que regulamentou o trabalho infantil na Inglaterra foi a de 1844, que previa:

[...] implantação de um regime de trabalho de meio período para as crianças menores de 13 anos, não mais que 6:30 horas por dia (em lugar das 8 horas de antes), considerando-se então, que com isso seriam possibilitadas melhores condições para a instrução infantil; a manutenção no patamar de 12:00 horas a

jornada de trabalho dos adolescentes, com a equiparação das mulheres maiores de 18 anos aos adolescentes, tendo como consequência, entre outras coisas, a proibição do trabalho noturno e a limitação para 12:00 horas da jornada de trabalho feminino; o retrocesso de redução para 8 anos a idade mínima de admissão ao trabalho (em lugar dos 9 anos de idade mínimo, anteriormente conquistados); e também foi atribuída competência para os inspetores de fábrica fiscalizarem as escolas, notadamente para avaliar a competência dos mestres (ibidem, p. 304).

Assim como Engels, Marx, em *O capital*, também teceu análise acerca das condições de trabalho e de instrução das crianças no período de vigência da legislação inglesa. Segundo o autor, a resistência da classe operária às condições de trabalho e a forte pressão que fazia sobre os aparelhos de estado, especialmente sobre o Parlamento, pela regulamentação das relações de trabalho, restringiam a exploração burguesa, ainda que suas conquistas fossem meramente nominais (ibidem, p. 306).

Contudo, para ele, a regulamentação do trabalho, ainda que influenciada pelo movimento operário, era basicamente

[...] um mecanismo produzido pela classe dominante para forjar os próprios instrumentos de seu autocontrole. Foi uma necessidade histórica produzida para que os objetivos de longo prazo do capital - a manutenção das condições de acumulação - restringissem os exageros cometidos como decorrência da exigência imediata de lucro (ibidem, p. 306).

Sendo assim, a legislação não tratava “de regulamentar um novo direito - o direito à instrução - mas de restringir os abusos praticados pelos industriais”, abusos estes que eram agravados pelas “artimanhas e fraudes”, praticadas por estes no (des)cumprimento da legislação (ibidem, p. 308).

Marx também observou que “para além da Inglaterra, no continente europeu, também ocorriam iniciativas de regulamentação do trabalho infantil”. Nesse sentido, o autor cita a legislação francesa, que,

[...] visivelmente inspirada na lei inglesa de 1883, objetivava regulamentar o trabalho infantil nas manufaturas e estipulava, em linhas gerais, a proibição do emprego de menores de oito anos; a limitação da jornada de trabalho das crianças, estabelecendo que dos 8 aos 12 anos não poderia ultrapassar 8 horas, entre 12 e 16 anos deveria ser de 12 horas, no máximo; restringindo o trabalho noturno, que deveria se dar das 21 horas às 5 horas da manhã, para pessoas maiores de 13 anos; condicionava a admissão de crianças menores de 12 anos à obrigatoriedade de ensino elementar em escolas públicas ou privadas, dispensando os maiores de 12 anos dessa obrigação, caso apresentassem certificado de instrução primária expedido pelo prefeito; criava a função do inspetor e que estes seriam recrutados entre os “notáveis” locais e a título de benevolência “sem remuneração” (ibidem, p. 311).

Das exigências desta lei ficaram livres as pequenas empresas e as oficinas domésticas, “justamente os maiores empregadores de trabalho infantil”. Além disso, somando-se à falta de fiscalização e à prática dos patrões em burlar a lei, Marx identificou outra dificuldade para a regulamentação do trabalho infantil: “[...] a postura dos próprios pais que, temendo a redução da renda familiar, caso os filhos não mais pudessem trabalhar, acabavam acobertando as infrações patronais” (ibidem, p. 311).

Nesse cenário de legislação fabril, Marx e Engels expuseram, em meados do século XIX, e em alguns poucos textos, reflexões acerca da instrução infantil operária, embora não tivessem presenciado a instituição dos sistemas de ensino públicos na maioria dos países europeus, que ocorreria apenas no último quarto do século (ibidem, p. 312)⁶. Conforme exposto anteriormente,

[...] ainda que a ideia de uma “educação nacional” tenha surgido e acompanhado a construção do Estado-nação moderno, constituindo-se a educação um instrumento privilegiado de construção da nação, formando os cidadãos com os valores e os grandes referenciais de identidade nacional, como a língua, a história, o território e a civilidade, [...] somente no século XVIII surgiu a proposta de uma “educação pública estatal”. Sob o influxo do Iluminismo, do combate contra as ideias religiosas prevaleceu uma visão laica de mundo que culminou na Revolução Francesa, firmando-se a bandeira da escola pública universal, gratuita, obrigatória e leiga, tendo o Estado como mantenedor do sistema nacional de educação. [...] o século XIX é que foi efetivamente o século da “educação pública nacional”, pois foi nesse século que se constituíram (ou se consolidaram) a maioria dos Estados Nacionais. Num mundo marcado por conflitos latentes e manifestos entre países, era necessário criar uma consciência nacional que sustentasse a unidade e a mobilização interna face às ameaças externas (ibidem, p. 312).

As principais constatações de Marx e Engels acerca da instrução infantil, a partir de seus estudos sobre a condição a classe trabalhadora, diziam respeito à sua precariedade, que desenhava o “quadro de ignorância e analfabetismo entre os trabalhadores ingleses”. Os autores identificavam a principal causa desse panorama na “recusa da burguesia, em estruturar e colocar recursos para a viabilização de um amplo serviço de ensino, com falta de instalações, de recursos humanos”, uma vez que temia os “efeitos perigosos da formação dos trabalhadores”, tais como a difusão de ideias consideradas “subversivas” (ibidem, p. 315). Além disso, como exposto anteriormente, num primeiro momento, na Inglaterra, a produção não dependia da formação dos trabalhadores, e os industriais viam na escolarização dos operários um gasto desnecessário, que se contrapunha ao lucro imediato. Por outro lado, os

⁶ Nesse sentido, Lombardi (ibidem) lembra a importância da “constituição do ensino elementar como serviço público, como direito do cidadão e dever do Estado”, promovida pela França republicana por meio da lei de junho de 1881.

trabalhadores não conseguiam, em geral, aproveitar o pouco que a escola poderia lhes proporcionar, devido às péssimas e extenuantes condições de vida e de trabalho (ibidem, p. 315-316).

A “escola de fábrica”, portanto, nada mais era do que um espaço onde se reuniam as crianças de diferentes idades e níveis de escolarização, para que assistissem a mesma e única aula, ministrada por um mesmo e único mestre. Não passavam, assim, de pequenas salas de aula, geralmente instaladas na própria fábrica, onde algumas crianças trabalhadoras recebiam um ensino mais ou menos gratuito, obrigatório e religioso. A frequência às aulas era muito pequena, principalmente em virtude do cansaço das crianças, que impedia frequentemente de assistirem às aulas e, quando iam, acabavam adormecendo por estarem extenuadas pelo trabalho. Outro fator responsável pelo baixo rendimento das crianças nas escolas era a exiguidade do tempo dedicado à instrução: não mais que uma hora por dia, geralmente ao meio-dia, para aproveitar a pausa para o almoço. Fora das escolas de fábrica, como relata Engels, as crianças trabalhadoras tinham poucas oportunidades de escolarização e, mesmo quando tinham acesso às escolas, frequentá-las não resultava em praticamente nenhuma aprendizagem. Os raros cursos que funcionavam durante a semana eram praticamente inacessíveis aos trabalhadores, sendo frequentados por poucas crianças, geralmente em decorrência da incompatibilidade entre os horários de funcionamento das aulas e os turnos de trabalho na fábrica (ibidem, p. 316).

Conforme dito anteriormente, apesar das críticas de Marx à legislação fabril,

[...] ele a reconhecia como um dos resultados das lutas do movimento proletário e que, por isso, representavam o germe da educação do futuro “que há de conjugar, para todas as crianças acima de certa idade, trabalho produtivo com ensino e ginástica, não só como um método de elevar a produção social, mas como único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões” (MARX, 1996, t. 2, p. 112 *apud* LOMBARDI, 2010, p. 312).

Em resumo, a instrução primária, instaurada na Inglaterra como condição para a admissão do trabalho infantil, manteve não apenas seu caráter ilusório durante o século XIX, como resultou na “construção de uma ineficiente organização escolar, com péssimas instalações, com mobiliário precário e inadequado e mestres despreparados e até mesmo analfabetos”. Contudo, contraditoriamente, “foram as próprias condições de desenvolvimento do capitalismo que colocaram a possibilidade e a importância de conjugar instrução, ginástica e trabalho manual” e, apesar de todo o contexto de precariedade em que se deu a instrução infantil, Marx resgata “depoimentos de mestres-escola, contidos nos relatórios dos inspetores de fábrica, mostrando que as crianças trabalhadoras, embora só tivessem meio período de frequência escolar, aprendiam tanto ou mais que os alunos regulares e que tinham frequência integral” (LOMBARDI, 2010, p. 272). Segundo eles, as crianças que permaneciam apenas metade do dia na escola se mostravam mais dispostas a

aprender, uma vez que compreendiam a escola como descanso ou recreação, se comparado ao trabalho que realizavam na outra metade do dia.

Marx destaca ainda que a educação burguesa, em que as crianças permaneciam o dia todo na escola, se constituía numa jornada “improdutiva e prolongada, que aumentava inutilmente o trabalho docente e desperdiçava tempo, saúde e energia das crianças”, chegando a lhes ser prejudicial. Desta forma, levando em consideração todas as contradições do modo capitalista, o autor expressava, especialmente a partir d’*O Capital*, que “do próprio sistema fabril emergia o ‘germe da educação do futuro’ e que, diferentemente da educação burguesa, conjugaria o trabalho produtivo, com o ensino e a ginástica”. Tal conjugação elevaria a produção social e produziria seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões: era a proposta da educação omnilateral como “resposta do proletariado à divisão do trabalho implementada pela forma capitalista da indústria moderna e que transformou o trabalhador em mero acessório da máquina” (ibidem, p. 272 - 273).

Se a revolução da base técnica da produção lançou massas de trabalhadores de um ramo da produção para outro, a classe trabalhadora poderia extrair desse fenômeno ao menos um aspecto positivo: uma maior polivalência, que conferia a disponibilidade para as diversas exigências do trabalho. Assim, o indivíduo-fragmento deveria ser substituído pelo indivíduo totalmente desenvolvido. “Essa transformação constante na base técnica exige trabalhadores preparados para se tornarem amplamente versáteis. Foi nesse contexto que surgiram as escolas politécnicas e agrônômicas e que possibilitaram aos trabalhadores o manejo das máquinas” (ibidem, p. 275).

Assim, um elemento contraditório e transformador da sociedade pode de ser percebido:

Se a legislação fabril, como primeira concessão penosamente arrancada ao capital, só conjuga ensino elementar com trabalho fabril, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe operária há de conquistar também para o ensino teórico e prático da tecnologia seu lugar nas escolas dos trabalhadores. [...] O desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é, no entanto, o único caminho histórico de sua dissolução e estruturação de uma nova (MARX, 1996, T. 2, p. 116 *apud* LOMBARDI, 2010, p. 275).

Foi o próprio desenvolvimento capitalista, portanto, que exigiu a criação de escolas técnicas, que por sua vez se constituíram, na visão de Marx, como germe da educação do futuro, “que articulará trabalho produtivo com ensino e ginástica”. Contudo,

[...] essa educação politécnica e de formação omnilateral somente será efetivamente conquistada quando o proletariado conquistar o poder político. Isso não significa que sob as condições econômicas, sociais e políticas da forma capitalista de produção não haja possibilidade de, contraditoriamente, se avançar na construção dos germes dessa educação do futuro. Ao contrário, no entendimento de Marx, ela também é condição para aguçar as próprias contradições, na medida em que contribui para a formação de trabalhadores mais conscientes e menos alienados. Uma educação que, 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, 2010, p. 276).

2.5. Lênin e a questão educacional

Lênin foi um importante teórico, organizador e agitador político, tendo participado intensamente do processo que levou à revolução russa de 1917, da qual foi o maior líder. Lênin dava especial importância à educação, compreendendo-a sobretudo como um processo de conscientização política, uma vez que acreditava no partido enquanto vanguarda do proletariado. Desde 1897, momento em que se contrapunha às propostas utópicas de reforma do ensino, apresentadas pelos populistas, já se baseava no princípio da união entre trabalho produtivo e ensino: “Nem o ensino isolado do trabalho produtivo, nem o trabalho produtivo isolado do ensino poderiam pôr-se à altura do atual nível de técnica e do presente estado de conhecimento científico” (LÊNIN, 1954 *apud* MANACORDA, 2007, p. 55). Contudo, foi no processo de consolidação do socialismo no país que Lênin deu mais atenção à questão educacional, uma vez que, segundo ele, não era possível construir o comunismo com uma população analfabeta.

No ano da revolução, formulou o programa de uma escola politécnica, aprovado pelo VII Congresso do Partido Operário Social-Democrático Russo (bolchevique) em março de 1919. Nesse programa, Lênin afirmava: “que faça conhecer, em teoria e na prática, todos os principais ramos da produção [fundamentada sobre o] estreito vínculo entre o ensino e o trabalho produtivo dos alunos” (LÊNIN, 1956, *apud* MANACORDA, 2007, p. 55).

A obrigatoriedade da escola na União Soviética, que até então tinha uma taxa de analfabetismo entre 90 e 95%, “foi uma conquista diretamente ligada à atuação de Lênin” (BITTAR & FERREIRA, 2011, p. 381), que durante o VIII Congresso do Partido Comunista Russo de 1919 se empenhou pessoalmente na aprovação da resolução que determinou:

1) Instrução geral e politécnica (que faz conhecer em teoria e em prática todos os ramos principais da produção), gratuita e obrigatória para todas as crianças e adolescentes dos dois sexos, até os 17 anos. 3) Plena realização dos princípios da escola única do trabalho, com o ensino na língua materna, com o estudo em comum das crianças dos dois sexos, absolutamente laica, livre de qualquer influência religiosa, que concretize uma estrita ligação do ensino com o trabalho socialmente

produtivo, que prepare membros plenamente desenvolvidos para a sociedade comunista (MANACORDA, 1997, p. 314-315).

Em abril de 1920, na obra *Esquerdismo, Doença Infantil do Comunismo*, reafirmou: “será iniciada a supressão da divisão do trabalho entre os homens, a educação, instrução e formação de homens universalmente desenvolvidos e universalmente preparados, homens que saberão fazer tudo” (LÊNIN, 1920, p. 21).

Como mostra Manacorda (1991, p. 40-44), Lênin reafirmou em seus textos que “não se pode conceber o ideal de uma sociedade futura sem unir ensino a trabalho produtivo das jovens gerações”. Tal posição pode ser encontrada em: “Pérolas da Projetomania Populista” (1897), *A Revolução de Outubro* (1919) e *Esquerdismo, doença infantil do comunismo* (1920). Lênin formulou ainda o programa dos bolcheviques para uma educação politécnica, que apregoava: “que faça conhecer, em teoria e na prática, todos os principais ramos da produção, fundamentada sobre o estreito vínculo entre o ensino e o trabalho produtivo dos alunos”. Para Lênin, por meio da educação politécnica se passaria “à supressão da divisão do trabalho entre os homens, à educação, ao ensino e à preparação de homens omnilateralmente aptos, capazes de tudo fazer”.

Carvalho (2008) aponta algumas contribuições de Lênin para a análise da sociedade atual e, por consequência, da própria educação. Segundo ele,

[...] sob o método dialético, Lenin observou que a par com o desenvolvimento desigual de cada país capitalista, desenvolve-se também e de forma desigual (em tempos diferentes) premissas históricas concretas indispensáveis à realização e vitória das revoluções sociais (ibidem, p. 99-100).

O autor enfatiza que, antes de pensar em contribuições de Lênin para a educação, é preciso considerar o conjunto de suas ideias enquanto

[...] práxis, crítica e revolucionária, voltado à tomada do poder pelo proletariado, com a participação dos camponeses pobres, via expropriação dos expropriadores, em direção à construção do socialismo e da sociedade comunista. [...] O marxismo-leninismo é a doutrina da esquerda revolucionária comprometida com a (re)fundação do partido operário revolucionário comunista, implementação integral do programa socialista, liderança proletária centralizada, direcionada à razia da burguesia. [...] É uma teoria prática, estribada na experiência das lutas de classes na Rússia do final do século XIX, afirmação e desenvolvimento do marxismo quanto a dialética materialista, a teoria do imperialismo, a questão do Estado e a prática revolucionária na qual a questão da educação política assume importância ímpar à geração da consciência socialista (ibidem, p. 100).

Para confirmar a ligação de Lênin à tradição marxiana, lançamos mão de um trecho das suas obras, em que afirma-se que foram Marx e Engels

[...] os primeiros a elucidar em suas obras científicas que o socialismo não é uma invenção de sonhadores, senão a meta e o resultado inelutável do desenvolvimento das forças produtivas da sociedade contemporânea. Toda a história escrita tem sido até agora a história da luta de classes, a sucessão do domínio e as vitórias de umas classes sociais sobre outras (ibidem, p. 102).

Algumas das contribuições de Lênin para os educadores socialistas são apresentadas a partir do seu próprio entendimento das tarefas do partido. Tais contribuições são descritas a seguir:

[...] conteúdo objetivo do processo histórico deve ser estudado ‘no momento concreto dado e na situação concreta dada, a fim de compreender, ante tudo, o movimento de que classe é o principal recurso (ou meio) de um possível progresso nessa situação concreta’ (LENIN, 1984 *apud* CARVALHO, 2008, p. 105).

Para compreender os caminhos que as defesas de Lênin sobre a educação tomaram, é preciso considerar o contexto histórico em que se deu a elaboração teórico-prática desse revolucionário, uma vez que suas teses pedagógicas estão diretamente ligadas às suas concepções acerca das tarefas do partido naquela situação.

A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Guerra Civil (1918-1920), somadas à invasão do país por forças armadas da Europa Ocidental, dos EUA e do Japão, além dos bloqueios econômicos e boicotes políticos dos países capitalistas, desenharam a cena de catástrofe humana e material do país e todos os seus reflexos, inclusive em relação à instrução. Com a vitória militar do Exército Vermelho,

[...] o Partido Comunista da Rússia (bolchevique) aprovou no seu X Congresso, realizado em março de 1921, a Nova Política Econômica (NEP) como plano para superar o “comunismo de guerra” que havia vigido durante a guerra civil (1918-1920). Ao mesmo tempo, a NEP visava criar as condições da transição do capitalismo para o socialismo mediante a retomada do crescimento das forças produtivas⁷ (BITTAR & FERREIRA, 2011, p. 379).

⁷ A NEP constituía-se em um plano político-econômico no formato de capitalismo de Estado, a fim de fortalecer a unidade entre operários e camponeses “por meio do restabelecimento da propriedade privada de determinados meios de produção e do livre comércio de mercadorias industriais e agrícolas destinadas ao consumo cotidiano”, mas mantendo “o controle da grande indústria, dos bancos, do transporte ferroviário e de navegação, do comércio exterior e da terra”. Dessa forma foram criadas “condições materiais e sociais elementares do processo inicial de construção do socialismo” (BITTAR & FERREIRA, 2011, p. 379).

O Estado soviético precisava, a partir de então, implementar medidas democrático-burguesas para o fortalecimento industrial, agrário e cultural, uma vez que a Rússia deixada pelos czares era um dos países mais atrasados da Europa. O objetivo era, por meio de técnicas modernas, passar do agrarismo para o industrialismo, o que exigia a consolidação da indústria pesada nos ramos da siderurgia, do automobilismo, da química, da construção de máquinas, tratores, tornos mecânicos, entre outros. Ao mesmo tempo, era preciso desenvolver a “indústria leve, reestruturar a agricultura, elevar o bem-estar do povo soviético e aumentar a capacidade de defesa militar do país” (ibidem, p. 379).

O primeiro passo para o desenvolvimento da indústria seria garantir fontes de energia.

Assim, teve início uma ampla mobilização da população para a construção de gigantescas hidrelétricas tanto na parte europeia quanto asiática do território soviético. Energia elétrica e indústria de base, essas foram as duas primeiras grandes iniciativas de modernização econômica que arrancaram a Rússia Soviética do atraso imposto pelo agrarismo e, ao mesmo tempo, lançaram as bases da sociedade socialista (ibidem, p. 379).

A tradição camponesa patriarcal e a dispersão de recursos materiais eram os legados da Rússia czarista, o que impunha a urgente necessidade de crescimento da produção agrícola por meio de técnicas modernas,

[...] fundadas em conhecimentos científicos e tecnológicos [...]. Premido pela demanda de erradicação da fome, o Estado Soviético implementou um acelerado processo de coletivização da agricultura, no qual operou a concentração das terras em grandes fazendas coletivas de agropecuária e a mecanização industrial da produção gerada (ibidem, p. 380).

Em consonância com o desenvolvimento industrial e agrícola, era preciso mover esforços rumo ao desenvolvimento cultural do povo, ao que Lênin deu grande importância, uma vez que compreendia o aspecto cultural como elemento constituinte das bases também materiais de sustentação do socialismo no país. Para ele, sem uma educação moderna, o comunismo continuaria sendo apenas um desejo (ibidem, p. 384). O Estado soviético, a partir da grande interferência desse revolucionário, “promoveu uma ampla mobilização social pelo

fim do analfabetismo e da formação técnica dos filhos dos camponeses”⁸ (ibidem, p. 380), invocando especialmente a juventude para essa tarefa. Como afirmam Bittar e Ferreira (ibidem, p. 381),

[...] é possível que em nenhum país do mundo contemporâneo no começo do século XX a educação tivesse tomado a dimensão que tomou na Rússia Soviética, assumindo importância decisiva para a construção do socialismo. O entrelaçamento da educação com as condições materiais da sociedade, a necessidade do vínculo entre teoria e prática, segundo o princípio marxista, talvez nunca tenham estado tão claros quanto nesse período singular que foi o início da revolução bolchevique.

A partir da necessidade de instruir a população, majoritariamente camponesa, não apenas com formação elementar, mas também técnica e tecnológica, é que Lênin se incumbiu de convocar pessoalmente a União da Juventude Comunista, especialmente no seu III Congresso, em outubro de 1920, a se engajar nas tarefas de construção do socialismo, começando pela erradicação do analfabetismo e construção de uma nova escola de Estado. Exortava os jovens a não terem medo de estudar e colocava em suas mãos a responsabilidade de elevar os níveis educacional, cultural e conseqüentemente econômico do país, tendo como objetivo a construção de uma sociedade comunista.

Segundo Bittar e Ferreira (2011), no Congresso, Lênin tratou a educação em duas perspectivas: o que aprender e como aprender. No campo do que aprender, dizia que a juventude precisava estudar a teoria do socialismo, assim como o acúmulo científico da humanidade. Dessa forma, não lhes bastaria “assimilar as palavras de ordem comunistas, as conclusões da ciência comunista, sem assimilar a soma de conhecimentos de que o comunismo é consequência” (LÊNIN, 1980, *apud* BITTAR & FERREIRA, 2011, p. 383). Segundo ele, era preciso estudar toda a história e todas as formações sociais para assim obter, de forma consciente e madura, elementos de análise e transformação da realidade. Era preciso superar a velha escola burguesa, em seu conteúdo e forma, aproveitando dela o que fosse importante para a construção do comunismo. A educação deveria servir para a superação do pensamento pequeno-burguês, logo, o caráter classista e autoritário da escola deveria ser abolido.

⁸ Conforme indicam Bittar & Ferreira (ibidem, p. 380), “os primeiros resultados surgiram já nos anos que se seguiram ao fim da guerra civil. No domínio da instrução pública, por exemplo, a população alfabetizada cresceu de 32%, em 1920, para 40% nos fins de 1926. Nas aldeias funcionavam mais de 22 mil salas de aulas; o rádio e o cinema começaram a incorporar-se aos hábitos dos camponeses”.

O *como* aprender, por sua vez, estava ligado à necessidade de articulação entre teoria e prática, entre pensamento e trabalho, entre o ensino e a luta dos trabalhadores contra a exploração burguesa. Para Lênin, se os princípios fossem desvinculados da compreensão sobre a situação em que se encontrava a Rússia naquele momento, de nada serviriam:

[...] seria extremamente incorrecta a simples assimilação livresca daquilo que dizem os livros sobre o comunismo. Os nossos discursos e artigos de agora não são uma simples repetição daquilo que se disse antes sobre o comunismo, pois os nossos discursos e artigos estão ligados ao nosso trabalho quotidiano e multilateral. Sem trabalho, sem luta, o conhecimento livresco do comunismo, adquirido em brochuras e obras comunistas, não vale absolutamente nada, porque prolongaria o antigo divórcio entre a teoria e a prática, esse antigo divórcio que constituía o mais repugnante traço da velha sociedade burguesa (LÊNIN, 1980, *apud* BITTAR & FERREIRA, p. 382).

Lênin defendia, por exemplo, que a juventude deveria agir concretamente para erradicar o analfabetismo no país, indo para o campo, alfabetizando a massa de trabalhadores e camponeses, criando hortas para erradicar a fome e bibliotecas para aumentar o nível cultural das massa, assim como organizar a instrução dos jovens nas fábricas.

A iniciativa da juventude, através do trabalho concreto, serviria, segundo Lênin, para derrubar o egoísmo e o desleixo pequeno-burguês, herdado do capitalismo, e difundir uma nova disciplina. Como apontam Bittar e Ferreira (2011, p. 377), Lênin chamava a atenção para o fato de que

[...] o socialismo teria de ser construído nas condições concretas existentes, sem ilusões e sem confiança exclusiva em palavras de ordem, as quais, por si sós, nada resolveriam. Ele conclama os jovens a estudarem com afinco tanto a teoria do socialismo quanto todo o pensamento anterior, ligando esses estudos ao trabalho prático pelo bem comum, expressão com a qual definia o comunismo. Para Lênin, essa construção não seria fácil, pois não poderiam empreendê-la com outra coisa que não fosse o material humano legado pelo capitalismo. Desse modo, segundo ele, tanto a intelectualidade burguesa precisaria ser vencida, transformada e reeducada, quanto os próprios proletários, a fim de se desembaraçarem de seus preconceitos pequeno-burgueses. Mas isso não ocorreria por milagre e, sim, por meio de uma luta prolongada para a qual a juventude exerceria papel fundamental. A crítica à “velha escola” é um dos aspectos principais do discurso. Para Lênin, o socialismo deveria abolir tudo o que dela não servisse aos propósitos revolucionários, como o seu caráter classista e o método autoritário, aproveitando, porém, tudo o que dela fosse útil para a edificação de uma educação a serviço da construção do socialismo na Rússia soviética.

Para Lênin, era necessário romper com a velha escola dualista, que se por um lado destinava uma formação teórica desinteressada aos filhos da burguesia, por outro se resumia ao treinamento dos filhos dos trabalhadores para o trabalho. Ao mesmo tempo em que é necessário estudar a história da humanidade, assim como seu acúmulo científico, artístico e

filosófico, se faz necessário romper com o estudo enciclopédico, baseado na decoração de conhecimentos supérfluos, e resgatar a relação entre educação e base material da sociedade.

Fortalecer a base econômica, como indústria e agricultura, sob controle dos trabalhadores, exige destes uma ampla e universal formação científica, além da articulação entre trabalho e educação. A exemplo disso, Lênin defendia que, para que o alcance da energia elétrica no país se expandisse, a juventude e os trabalhadores precisavam compreender o que é eletricidade, assim como a forma de utilizá-la tecnicamente na produção. Além disso, defendia que cada central elétrica se transformasse numa “base de instrução”, dedicada à “educação elétrica das massas” (*apud* BITTAR & FERREIRA, *ibidem*, p. 384).

O processo de eletrificação seria, portanto, um exemplo prático do que e como os jovens deveriam aprender, articulando trabalho e estudo e se apropriando “da soma de conhecimentos humanos de tal modo que o comunismo não fosse para eles algo aprendido de memória, mas pensado por eles mesmos, ‘uma conclusão necessária do ponto de vista da educação moderna’”. Para tanto, não bastava que jovens, operários e camponeses tivessem apenas uma formação elementar: não era suficiente “compreender o que é a eletricidade”, era preciso, principalmente, “saber como aplicá-la tecnicamente à indústria, à agricultura e a cada um dos ramos da indústria e da agricultura” (BITTAR & FERREIRA, 2011, p. 384).

Para apreender a educação moderna, Lênin não descartava o estudo de contribuições burguesas, como, por exemplo, as americanas, tendo como filtro os princípios comunistas. Alcançar a sociedade comunista, autônoma e com capacidade de auto-sustentação, exigia os conhecimentos modernos e a capacidade de transformar fórmulas e programas em guia para o trabalho prático.

Dessa forma, Lênin destacou a importância da vontade, da ação, da iniciativa e do engajamento dos indivíduos na história, cuja prática (sua atividade produtiva) possibilita que se mude o mundo, que se atinja uma maior compreensão dele e que nesse processo se possa mudar também a si mesmo (GURLEY, 1976, *apud* ROSSI, 1981, p. 169).

Lenin não acreditava que os trabalhadores fossem capazes de se conscientizarem sozinhos da necessidade de mudança social, de sua própria capacidade para realizar as mudanças necessárias e, mais ainda, da direção desejável a ser imprimida a essa transformação necessária. Se os trabalhadores que vivendo em condições de pobreza, ignorância e exploração fossem deixados a eles mesmos, seus pequenos interesses imediatos prevaleceriam sobre um verdadeiro projeto de transformação social e a consciência reformista - uma consciência trade-unionista, sindicalista -

se desenvolveria ao invés da consciência revolucionária ou socialista. [...] A missão do partido seria liderar a classe trabalhadora, levando-a em direção à consecução ou à realização de sua tarefa revolucionária de transformar a sociedade e construir o socialismo (ibidem, p. 170).

Rossi (ibidem, p. 171) aponta para uma contradição no caráter vanguardista do trabalho de politização defendido por Lênin, que, segundo ele, “talvez se choque com outro daqueles princípios, o da autogestão coletiva, que essencialmente assegura um caráter democrático e participatório à nova educação revolucionária do trabalho, em oposição ao autoritarismo”. Mais adiante em sua obra, no entanto, após criticar a adoção do taylorismo no modo de produção soviético por parte dos revolucionários⁹, o autor faz um contraponto, indicando as condições concretas em que esses tiveram que criar e manter o primeiro governo socialista no mundo.

Lênin sempre seguiu, com interesse muito próximo o progresso dos diferentes programas educacionais sob a nova direção revolucionária. Sua esposa, Krupskaja, foi uma das mais importantes educadoras soviéticas, ao tempo, e responsável com Lunacharsky, o ‘comissário das luzes’, pela orientação das escolas russas, inclusive a ‘escola do trabalho’, que constituiu uma tentativa revolucionária de implementação prática da proposta marxista de se usar o trabalho como o elemento essencial do processo educacional. [...] Amava participar de cerimônias educacionais e costumava fazê-lo sempre, até que sua doença o impediu. Ele interferia frequentemente nos debates sobre problemas da nova educação soviética. [...] Quando o princípio educacional da escola do trabalho para todos os estudantes, que era a base da educação socialista nos primeiros tempos da revolução, foi contraditado por líderes sindicais e membros do Comitê Central que apoiavam a proposta de profissionalização [...] Lenin teve que interferir¹⁰ (ibidem, p. 172).

A preocupação de Lênin com a educação estava ligada à necessidade de libertação da classe trabalhadora e do campesinato “das condições subumanas de vida em que a tirania czarista sempre as tinha mantido”. (Ibidem, p. 173). Para ele, a educação era o remédio fundamental contra a ignorância a que os proletários foram submetidos.

⁹ Rossi defende que o taylorismo não pode ser concebido como uma teoria geral da administração científica, pois é, na realidade, a teoria da administração capitalista e, a respeito da adoção dessa proposta administrativa pela união soviética, afirma que a “oposição direção-execução que, no limite, o socialismo eliminaria, se incrustou desde o primeiro momento no âmago da organização produtiva soviética”.

¹⁰ A proposta de profissionalização ia ao encontro da “superação da escassez de trabalhadores qualificados durante o período de reconstrução e industrialização na União Soviética, logo após a guerra civil” (ROSSI, 1981, p. 172). Segundo Fitzpatrick *apud* Rossi (1981, p. 173), “o grupo de pressão pela profissionalização era popular junto aos comissariados econômicos, nos sindicatos e nos comitês locais do partido, que instintivamente apoiavam a alternativa mais prática e utilitária. Parte do Comitê Central também apoiava a profissionalização, mas o ‘Comissariado das Luzes’ continuava a se opor a essa proposta por considerá-la uma limitação à igualdade de oportunidades educacionais, e a proposta de profissionalização foi finalmente derrotada por intervenção direta de Lênin [...] em defesa da posição mais avançada do comissariado”.

Além desta libertação cultural, era preciso aumentar a produtividade do trabalho, a fim de retirar a URSS da situação precária em que se encontrava. Para isso, segundo Gurley (1976, *apud* ROSSI, *ibidem*, p. 173), Lênin estabeleceu os seguintes planos: “1. imposição de uma severa disciplina de trabalho, uma ‘lei de ferro’; 2. aumento do nível educacional e cultural da classe trabalhadora; e 3. a introdução da administração científica”. Rossi (*ibidem*, p. 173-176) apresenta várias críticas a estes objetivos, com a defesa de que o taylorismo não deveria ter sido utilizado no novo estado revolucionário soviético, uma vez que, para ele, este modo de produção “não pode ser concebido como uma teoria geral da administração científica, mas é na realidade a teoria da administração capitalista”.

Rossi (*ibidem*), ainda que deixando clara a sua despretensão de fazer juízo de valor absoluto, indica que as teorias de partido de Lênin eram autoritárias e elitistas, e contribuíram para a burocratização, tecnicismo, divisão social do trabalho nos moldes tayloristas e para exclusão da classe trabalhadora da esfera do planejamento de produção na URSS. Segundo o autor,

[...] o autoritarismo que caracterizou a evolução do estado soviético lembraria que um estrito controle sobre a força de trabalho se tornou, não um elemento provisório e necessário para se enfrentar a ameaça de muitos exércitos mercenários estrangeiros [...] mas uma regra que, associada ao elitismo da teoria do partido e ao tecnicismo da administração científica, levou o regime soviético a desenvolver uma direção tecnocrática (*ibidem*, p. 174).

A crítica à burocratização, à tecnocracia e ao autoritarismo em que se viu imersa a URSS é amplamente aceita e reivindicada por vários setores intelectuais e políticos de esquerda. Contudo, é preciso compreender os limites da intervenção de Lênin nos processos pós-revolucionários e os (des)caminhos que as lideranças soviéticas tomaram e que acabaram por conduzi-las ao oportunismo e ao totalitarismo, a exemplo do que representou Josef Stalin.

No que tange à educação, Rossi (*ibidem*) acrescenta:

Lenin queria colocar a educação a serviço do novo projeto social, o que, se de um lado foi uma consequência natural da tomada do poder, de outro, levou à sua cristalização nas mãos dos burocratas do partido. Exatamente devido ao envolvimento pessoal de Lenin isso não ocorreu totalmente no primeiro momento, o que permitiu a manutenção do espaço necessário para o crescimento de uma corrente pedagógica extremamente importante para o futuro desenvolvimento da pedagogia socialista - a escola do trabalho, uma antecessora da pedagogia do trabalho. Mas mesmo esse desenvolvimento não foi atingido sem contradições, confrontos e compromissos que antecipavam a reação da burocracia contra as propostas pedagógicas mais avançadas na década seguinte[...] (*ibidem*, p. 176-

Dessa forma, a experiência soviética, tendo ultrapassado a crítica à educação tradicional, apresentou contribuições no que se refere à relação entre trabalho e instrução, ao mesmo tempo que legou a sua efetivação como tarefa para a classe trabalhadora, rumo à formação integral do ser humano, o que, na perspectiva leninista, se consolidará numa sociedade comunista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo compreender quais são as contribuições de Marx, Engels e Lênin para a questão educacional. Essas, por sua vez, tiveram pouca ocorrência em meio às análises sobre a evolução dos modos de produção, propriedade e divisão do trabalho, uma vez que, para os dois primeiros, a educação não foi tema debatido em sua especificidade, tampouco em sua generalidade. Em ambos, a abordagem de tal temática se deu, na verdade, como uma questão atrelada não apenas à uma necessidade de cada modo de produção da existência humana, mas também como ferramenta necessária à elevação da classe operária a níveis superiores ao da burguesia.

Considerando o contexto histórico em que Marx e Engels teceram considerações sobre a questão educacional, coube utilizar o termo que usaram para designá-la em suas obras: *instrução*, em vez de *educação*, uma vez que, como exposto anteriormente, os autores não se propuseram a escrever, tampouco a esgotar o tema da educação, que é tão amplo. O que esses autores fizeram foi propor a instrução elementar e técnico-científica da classe operária, com vistas ao seu crescimento e à superação da sociedade capitalista, que poderia, por sua vez, fornecer as condições materiais efetivas para a formação omnilateral do ser humano.

Marx e Engels não se propuseram a compreender a educação como tema geral, pois estavam corretamente respeitando seu materialismo histórico dialético, isto é, dedicavam-se a compreender sua realidade material, e não um tema abstrato e universal. A instrução sobre a qual pensaram foi a de cada modo de produção como uma necessidade materialmente engendrada por ele próprio. Assim, a instrução, na sociedade em que viviam, não podia ser pensada deslocada da realidade material. Não partiram da educação para pensar a realidade, mas somente chegaram à questão da instrução após analisar o modo capitalista de produção.

Assim, foi preciso entender o contexto em que Marx e Engels produziram suas obras e atuaram politicamente. Tal conjuntura se caracterizava pelo surgimento do proletariado após o que se convencionou chamar de *dupla revolução*: a Francesa e a Industrial, que juntas estabeleceram as bases da hegemonia econômica e ideológica da burguesia na Europa.

Entre os resultados da dupla revolução, ocorrida no findar do século XVIII, podemos citar: a introdução da maquinaria no setor produtivo industrial, dando as bases para a grande indústria; a consolidação da Inglaterra como potência econômica; a afirmação do liberalismo como política de Estado; a expansão da acumulação capitalista; a difusão do ideal de homem moderno; a difusão do Iluminismo e sua busca pela razão, em contraposição ao uso da religião como explicação da vida humana; a utilização da ciência e da filosofia na produção capitalista; a difusão de movimentos nacionalistas; os cercamentos de terras, que expulsaram os camponeses das áreas rurais, gerando um imenso exército de reserva nas cidades industriais e desvalorizando a mão de obra; a inserção de forças suplementares na produção; a divisão entre trabalho manual e intelectual, que colocou a grande massa de operários como acessórios das máquinas e engendrou a perda do conhecimento sobre o processo produtivo; o surgimento do proletariado enquanto classe não-detentora dos meios de produção; e a submissão desta às condições mais precárias de vida e de trabalho.

Tal conjuntura resultou em diversas convulsões sociais na primeira metade do século XIX, protagonizadas por diferentes classes e frações de classes e sob diversas reivindicações: burgueses industriais, comerciantes, proletários, socialistas, absolutistas, liberais, nacionalistas, republicanos, entre outros. Surgiram, nesse contexto, diversos movimentos proletários, sindicatos, associações, sob diferentes matrizes ideológicas- alguns dos quais Marx e Engels fizeram parte. A partir dessa efervescência e, mais especificamente, a partir da instauração da Segunda República Francesa em 1848, iniciou-se, em diversas partes da Europa, o processo conhecido como Primavera dos Povos, que possuía um caráter especialmente liberal e nacionalista.

A educação, neste contexto, deixou de ser debatida por filósofos, no seu sentido amplo, e passou a ser elemento de interesse de vários setores da sociedade, principalmente dos políticos burgueses, que viam a escola como local privilegiado de difusão do ideal de homem moderno e da formação tanto de seus líderes, técnicos e cientistas, quanto da mão de obra operária, com uma formação elementar e moral que promovesse a adequação às necessidades da produção capitalista. Nesse período, as grandes consignas defendidas, com maior ou menor afínco, a depender do interesse, foram a gratuidade e a laicidade, assim como a instauração de escolas públicas, mantidas pelo Estado.

Apesar desse grande interesse pela questão educacional nos principais países da Europa, a Inglaterra, contraditoriamente, só passou a preocupar-se com a instrução da classe operária na segunda metade do século, já que até então a expansão da sua produção não dependia da formação elementar dos trabalhadores.

Os socialistas também se preocuparam com a educação, com a diferencial de que alguns utópicos, como Owen, pensaram uma instrução mais elementar e com fortes inclinações assistencialistas. Já Marx e Engels, apesar de reconhecerem a importância das contribuições de Owen, viam na instrução pública, gratuita e laica, articulada com trabalho produtivo, uma oportunidade de elevar a classe operária acima da classe burguesa, com formação também técnica e tecnológica.

Em parte da Europa também foi difundida a educação humanística, que, se por um lado pregava os ideias iluministas, por outro não deixou de estar atrelada à religião, como ocorreu na Itália. Desse modo, conclui-se que a educação se constituiu como um desejo em meio às muitas contradições e conflitos de interesse durante o século XIX, se constituindo enquanto sistemas de ensino em vários países apenas no último quarto daquele século.

Entendendo o contexto em que produziram suas obras, o presente estudo analisou a primeira grande contribuição de Marx e Engels à compreensão do modo de produção e, conseqüentemente, da propriedade e divisão do trabalho como determinantes nesse processo, em última instância, portanto, sua contribuição à educação. Para chegar à tal conclusão, foi imprescindível compreender, desde *A ideologia alemã*, a concepção materialista dialética de Marx, sob a qual entende-se que o ser humano se constitui à medida que produz sua própria existência por meio do trabalho, transformando a natureza de forma planejada, com vistas à sua manutenção e à da sua prole. O modo como ele produz essa existência é o que se chama de *modo de produção*, que, por sua vez, exige o relacionamento desse indivíduo com outras pessoas. Assim, o modo de produção já é, ele próprio, um modo de vida. À medida que os homens produzem sua própria existência e se relacionam entre si, constituem sua consciência e também a necessidade de aprender e educar, a partir do acúmulo de saberes relacionados à manutenção da vida, que devem, por sua vez, ser transmitidos a novos membros de determinada comunidade.

Depois de analisar esse conceito, tão importante na literatura e na política de Marx e Engels, foram elencadas as obras nas quais os autores teceram considerações sobre a questão da instrução, quais sejam: 1- “Princípios dos Comunistas”, escrito em novembro de 1847 e que se tornaria o “Manifesto do Partido Comunista” em janeiro de 1848; 2- “Instruções aos Delegados do Conselho Geral Provisório”, de 1866, para a I Associação Internacional dos

Trabalhadores; 3- *O Capital*, de 1867; 4- “Crítica ao Programa de Gotha”, para o Primeiro Partido Operário Unitário na Alemanha, em 1875.

Em seguida, foi feita uma análise qualitativa, a partir do estudo dos marxistas, sobre a questão da instrução em Marx e Engels, elencando seus principais elementos: o princípio da união entre trabalho produtivo e instrução; a crítica à instrução no modo capitalista de produção; a legislação fabril inglesa e o trabalho infantil; e a proposta comunista de educação omnilateral.

Para Marx e Engels, a instrução deveria estar articulada ao trabalho produtivo útil e remunerado, a fim de derrubar as condições capitalistas de exploração e, por meio do trabalho físico, manual, intelectual e fabril, formar o homem omnilateral sob diversas dimensões da vida.

Da mesma forma, os autores compreendiam que a instrução fornecida pela sociedade capitalista era dual: uma propedêutica, intelectual, conteudista, técnica e tecnológica para a classe burguesa, que dominava o aspecto “espiritual” do processo produtivo; e uma elementar, moral e restritiva destinada à classe operária, encarregada do trabalho físico, enquanto acessório das máquinas que funcionavam de forma independente.

Apesar disso, Marx e Engels compreendiam a educação dual e fabril como produto da própria evolução do modo capitalista de produção e acreditavam que por meio dela a educação do futuro seria implantada, assim como a sociedade comunista deveria ser uma evolução exigida pelo próprio sistema capitalista.

Dessa forma, Marx compreendia os “avanços” dos ideais de modernidade, laicidade, racionalidade, cativados pela burguesia revolucionária de forma concomitante à sua dominação econômica, em contraponto ao modelo feudal. Marx defendia ainda uma instrução pública, gratuita e laica, porém diferenciava sua proposta da burguesa, expondo, de forma enfática, que a formação omnilateral do ser humano só poderia se concretizar sob condições materiais adversas à capitalista. Apenas numa sociedade comunista, justa, livre da propriedade privada dos meios de produção e da divisão do trabalho capitalista é que tal educação poderia se efetivar.

Para concluir essa exposição das contribuições que Marx e Engels legaram à educação, retomamos aqui a introdução do segundo capítulo, na qual tais considerações são sintetizadas em algumas teses:

1- A educação é produto “materialmente determinado, histórico, contraditório, objetivamente apreensível enquanto ‘concreto pensado’” (LOMBARDI, 2010b, p. 26) e não pode ser analisada de forma dissociada do modo de produção que a ensaja.

2- O ensino burguês apresenta avanços no que diz respeito ao rompimento com o ensino escolástico à medida que difunde os ideais de modernidade, quais sejam: universalidade, laicidade, gratuidade, conteúdos científicos, articulação com o trabalho e educação infantil. Ainda assim, ele não conseguirá elevar a classe trabalhadora à condição necessária para sua emancipação, uma vez que os princípios acima elencados somente são postos em prática com o fim único e exclusivo de manter a hegemonia e a acumulação de capital da burguesia.

3- A educação do proletariado para a superação da sociedade capitalista pode se dar “ainda sob a hegemonia burguesa”, uma vez que se constitui como “resultado do processo de desenvolvimento das contradições formadas no interior do próprio capitalismo” (NOGUEIRA, 1990, p. 110). A lei da fábrica, por exemplo, que é resultado do desenvolvimento da grande indústria, é o germe do ensino do futuro, porque abre caminho e pode ser utilizada pelos trabalhadores para o processo de ruptura com a sua própria lógica.

4 - A ruptura dessa lógica burguesa de educação se dá por meio da conjunção de trabalho e educação sob uma nova perspectiva, utilizando o trabalho útil como princípio educativo e não como uma ferramenta lúdica de aprendizado, como acontece nas perspectivas nas quais os estudantes “fazem de conta” que trabalham, tampouco deve ser compreendido como sucessão de técnicas a serem aprendidas de forma isolada e mecânica.

5- A premissa geral “da educação do futuro; não como utopia, mas como projeto estratégico em processo de construção pelo proletariado” (Lombardi, 2010b, p. 26) é uma formação omnilateral, que articule todas as áreas da produção da vida humana, individual e coletivamente.

Por fim, o trabalho se propôs a fazer um levantamento inicial das contribuições de Lênin à questão educacional, já que foi ele o primeiro teórico a recuperar, numa situação concreta, isto é, no processo revolucionário na Rússia Soviética, o princípio de articulação entre trabalho e instrução defendida por Marx e Engels. A principal motivação de Lênin era imediata e pragmática: não conseguiria consolidar-se o comunismo num país analfabeto e sem formação técnica para a produção industrial. Por isso, Lênin se ocupou pessoalmente das questões educacionais, começando por exortar a juventude comunista a percorrer o país na tarefa de alfabetizar a população, principalmente camponesa.

Tal tarefa teria fundamental importância em outra necessidade: levar energia elétrica à população. Para Lênin, o princípio da eletricidade e a técnica para consegui-la deveriam ser aprendidos pela população para que ela mesma pudesse contribuir nesse processo. O trabalho

concreto serviria, segundo Lênin, para derrubar o egoísmo e o desleixo pequeno-burguês, herdado do capitalismo, e difundir uma nova disciplina.

Da mesma forma, para fortalecer a base econômica, como indústria e agricultura, sob controle dos trabalhadores, era necessária uma formação científica ampla e universal para articulação entre trabalho e educação. Para Lênin, era preciso estudar o conteúdo científico, artístico e filosófico historicamente acumulado pela humanidade, mas sem deixar de resgatar sua articulação com a base material da sociedade e suas necessidades reais.

O estudo sobre as contribuições de Lênin se deu de forma bastante embrionária e aponta para a necessidade de sua retomada em um trabalho futuro, para que se possa tratar, por exemplo, de sua atuação, ao lado de sua esposa, Nadeja Krupskaja, no modelo educacional soviético, que, tal como estudos iniciais apontam, foi bastante ativa.

Realizar este estudo sobre as contribuições de Marx, Engels e Lênin à questão educacional suscita também a preocupação, nos dias atuais, em torno da questão do trabalho. Se atualmente o trabalhador é cada vez mais atacado e sua exploração intensificada, retornar a esses autores, guardadas suas realidades específicas, nos conduz à reflexão sobre a importância do trabalho enquanto ferramenta revolucionária.

Negar a espoliação do trabalho na sociedade capitalista atual não deve significar a negação do trabalho no seu sentido ontológico. Algumas perspectivas burguesas defendem a educação para o trabalho ora enquanto sucessão de técnicas fragmentadas de sentido, ora como aprendizado de competências e habilidades deslocadas do conhecimento historicamente acumulado; ora como uma necessidade, ora como um absurdo. Numa perspectiva revolucionária, no entanto, o trabalho deve ser visto como uma necessidade e um direito, inclusive o trabalho (em sentido ontológico) de crianças e adolescentes.

Apreender as técnicas necessárias à produção deve se constituir como um direito da classe trabalhadora, assim como o aprendizado do conhecimento historicamente acumulado. A negação ao trabalho não pode ser a saída da classe trabalhadora frente à sua espoliação, mas sua afirmação enquanto direito.

Trazer as contribuições de Marx e Engels para a análise da educação nos dias de hoje significa superar a lógica idealista de que o meio ambiente é a suprema instância educativa. Demonstra-se, ao contrário, que ele precisa ser educado, já que os homens são objeto e sujeito da história. A educação, na perspectiva marxiana, deve não apenas formar para a compreensão da realidade, mas para a sua transformação. A educação deve servir à formação das pessoas para participação na vida coletiva, para o exercício da autonomia e para

desenvolvimento amplo e sólido de todas as suas capacidades físicas e cognitivas. Para tanto, é preciso superar a lógica de desenvolvimento unilateral, fragmentado, de uma qualidade em detrimento de outras - que, sabe-se, é basicamente a qualidade técnica básica para os trabalhadores.

O trabalho, sendo fundante da condição humana, deve ter papel central no processo educativo, tanto pela sua capacidade de formação, quanto pela produção material necessária à subsistência. Historicamente, seja na sua forma de escravidão, servidão ou em sua variante assalariada, o trabalho foi imposto, de forma exterior e coercitiva, por isso, resgatar sua centralidade e ressignificar seu conceito é de extrema importância: é por meio dele que o homem dá sentido à sua existência, insere-se no mundo e se relaciona.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. G. **O pensamento pedagógico socialista:** reflexões sobre a experiência educacional na Rússia pós-revolucionária e suas contribuições para o projeto educacional da sociedade contemporânea. 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2011.

ARAUJO, J. C. O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

BITTAR, M.; FERREIRA J. **A educação na Rússia de Lênin.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 377-396, abr/2011. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639916>

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista.** 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

CARVALHO, M. Lenin, educação e consciência socialista. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis: Vozes, 1998. P. 76-99.

HOBSBAWM, E. J. **A era das revoluções: 1789 – 1848.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

LÊNIN, V. **Esquerdismo:** doença infantil do comunismo (capítulos 1 e 2). 1920. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000010.pdf>

LOMBARDI, J. C.. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. 377p. Tese (livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____. Educação e ensino em Marx e Engels. In: Revista Germinal: **Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42; ago. 2010b. <https://doi.org/10.9771/gmed.v2i2.9581>

_____; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. et al (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2002.

_____; SAVIANI, D. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução: Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1997.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, K. **Obras escolhidas em três tomos**. Tradução: José BARATA-MOURA. Lisboa/Moscou: Editorial “Avante!” - Edições Progresso, 1982.

MARX, K. ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

_____. **A ideologia alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, M. B. **A questão educacional nas obras de Karl Marx e Friedrich Engels**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

OYAMA, E. R.. **A perspectiva da educação socialista em Lenin e Krupskaja**. Revista Marx e o Marxismo, v.2, n.2, jan/jul 2014.

ROSSI, Wagner. **Pedagogia do trabalho: raízes da educação socialista**. São Paulo: Moraes, 1981.