

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ –UFC
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFC - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**A PROPOSTA MARXIANA/ENGELSIANA DE VINCULAÇÃO TRABALHO E
ENSINO NO EMBATE COM O UTOPISMO E O REFORMISMO BURGUEZ
(ANALISE TEÓRICO-HISTÓRICA)**

SHARLY ET CHAN NUNES DE ALBUQUERQUE

FORTALEZA
2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ –UFC

SHARLY ET CHAN NUNES DE ALBUQUERQUE

**A PROPOSTA MARXIANA/ENGELSIANA DE VINCULAÇÃO TRABALHO E
ENSINO NO EMBATE COM O UTOPISMO E O REFORMISMO BURGUEZ
(ANALISE TEÓRICO-HISTÓRICA)**

FORTALEZA

2007

SHARLY ET CHAN NUNES DE ALBUQUERQUE

**A PROPOSTA MARXIANA/ENGELSIANA DE VINCULAÇÃO TRABALHO E
ENSINO NO EMBATE COM O UTOPISMO E O REFORMISMO BURGUEZ
(ANALISE TEÓRICO-HISTÓRICA)**

Dissertação à Coordenação do Curso
de Mestrado em Educação Brasileira
da Universidade Federal do Ceará
como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª Dra Ana Maria
Dorta de Menezes

FORTALEZA

2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

TERMO DE APROVAÇÃO

**A PROPOSTA MARXIANA/ENGELSIANA DE VINCULAÇÃO TRABALHO E
ENSINO NO EMBATE COM O UTOPISMO E O REFORMISMO BURGUEZ
(ANALISE TEÓRICO-HISTÓRICA)**

Por

SHARLY ET CHAN NUNES DE ALBUQUERQUE

Esta dissertação foi apresentada no dia ____/____/____ de _____ de 2007, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC da Universidade Federal do Ceará, tendo sido aprovada pela banca examinadora composta pelos professores:

BANCA EXAMINADORA

Profa.. Dra Ana Maria Dorta de Menezes
Orientadora UFC

Profa. Dra. Sandra Cordeiro Felismino
Examinadora - UFC

Prof. Dr. Manoel Fernandes de Sousa Neto
Examinador - USP

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, João Bosco e Geresa Nunes, pela vida, amparo, educação e incentivo ao aprendizado, sem os quais não poderia estar errando por estes rumos.

Aos meus irmãos: Monck, Sharlon, Sheyla e Shirley e a minha cunhada Flávia, pelo apoio e amizade. A Otavio Albuquerque da Costa, pequeno desbravador de mundo.

À professora orientadora, Ana Dorta, peça fundamental desta empreitada, pela inesgotável paciência e dedicação; pelas infundáveis observações e sugestões com base em leituras e releituras do tema. Por todo aprendizado extraído de sua orientação.

À Márcia Gardênia Lustosa, incentivadora de primeira linha, a quem muito devo nesta passagem pelo Programa.

Ao movimento estudantil-sindical, escola do comunismo, espaço fundamental para forjar as convicções e os incentivos necessários ao debate desta e de outras idéias.

A todos os incansáveis companheiros de militância, que contribuíram direta ou indiretamente para os resultados desta investigação e que mantêm acesa a chama da práxis revolucionária.

*A crise da humanidade é a
crise de sua direção revolucionária.*
(Leon Trotsky)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo recuperar e discutir a proposta educativa marxiana/engelsiana de vinculação entre trabalho e instrução, examinando a gênese histórica e a evolução dessa proposta nos escritos dos fundadores do socialismo científico. Trata-se de um estudo calcado na revisão bibliográfica de textos que lidam sobre educação e o ensino. Do *Manifesto* de 1848 à *Crítica do Programa de Gotha*, passando pelo *O Capital*, e outros conhecidos textos, busca-se identificar as propostas dos autores, destacando as nuances e singularidades de cada uma na sua relação com o contexto da luta operária, causa maior no seio da qual estava situada a discussão a respeito da educação. No exame dos textos há pouco referidos, à luz dos acontecimentos históricos que estavam na sua base, tentou-se acompanhar o desenvolvimento do pensamento de Marx e Engels que, no diálogo crítico com o socialismo utópico e com o ideal reformista burguês, denuncia os efeitos destrutivos da industrialização capitalista para as condições de vida e de formação da classe trabalhadora. Ao mesmo tempo, buscam forjar a resistência, elaborando propostas que vieram a animar as lutas operárias no campo sócio-educacional.

Procura-se, com efeito, deslindar os pressupostos e as finalidades da proposta marxiana de conjugação trabalho-ensino, de educação politécnica, como formação teórico-prática; a combinação entre educação intelectual, ginástica e formação tecnológica, uma das importantes contribuições da reflexão marxiana para a luta de classes no campo educacional, que permite estabelecer distinção entre o projeto de vinculação pretendido pela classe dominante em relação ao trabalho e à educação. O presente estudo transita também pelo controverso debate sobre o trabalho como princípio educativo, apoiando-se na tese do trabalho como categoria ontológica central da sociabilidade humana, que precisa ser distinguido em sua dupla determinabilidade, criação e destruição do humano. O presente trabalho tem origem na pressuposição de que a luta dos trabalhadores em educação se insere na peleja mais geral do movimento operário pela elaboração de um projeto educativo voltado à emancipação dos trabalhadores e à superação da exploração do homem pelo homem. Como participante desta luta, pretende-se, com este esforço, contribuir, ainda que modestamente, para retomar esta importantíssima discussão.

Palavras-chave: Marxismo. Educação. Trabalho

RESUMEN

El actual trabajo tiene como objetivo recuperar y discutir la propuesta marxiana/engelsiana de vinculación entre trabajo y la instrucción, examinando la génesis histórica y la evolución de esta propuesta en las escrituras de los fundadores del socialismo científico. Ponese como un estudio pavimentado en la revisión bibliográfica de textos que se vuelven a la educación y a la enseñanza. De *Manifiesto* de 1848 a *Crítica del programa de Gotha*, pasando por *El Capital*, y otras conocidas obras, búscase identificar a las propuestas de los autores, los matices que los separan y las singularidades de cada uno en su relación con el contexto de la lucha obrera, causa más grande en el seno de la cual la pelea con respecto a la educación fue situada. En la examinación de los textos, hace poco referidos, a la luz de los acontecimientos históricos que estaban en su base, fue intentado seguir el desarrollo del pensamiento de Marx y de Engels que, en el diálogo crítico con el socialismo utópico y con el burgués ideal reformista, denuncia el efecto destructivo de la industrialización del capitalismo para las condiciones de la vida y la formación de la de clase obrera. Al mismo tiempo buscan, para forjar la resistencia, la elaboración de propuestas que habían venido a impulsar las luchas obreras en el sitio socio-educativo.

Se mira, con efecto, para definir presupuesto y propósitos de la idea marxiana de la conjugación trabajo-enseñanza, educación politécnica, como formación teórico-práctica; la combinación entre la educación intelectual, la gimnasia y la formación tecnológica, una de las contribuciones importantes de la reflexión marxiana para la lucha de clases en el campo educativo, que permite establecer la distinción del proyecto de vinculación previsto por la clase dominante en lo referente al trabajo y a la educación. El actual estudio también transita para la polémica discusión sobre el trabajo como principio educativo, apoyándose en la tesis del trabajo como categoría ontológica central de la sociabilidad humana, que necesita ser distinguido en su determinabilidad, creación y destrucción dobles del humano. El trabajo presente tiene origen en la presuposición de que la lucha de los trabajadores en la educación si confluye con la lucha general del movimiento de la clase obrera para la elaboración de un proyecto educativo vuelto a la emancipación de los trabajadores y a la superación de la explotación del hombre por el hombre. Como participante de esta lucha, se piensa, con este esfuerzo, de contribuir, a pesar de modesto, para que se vuelva a retomar esta importantísima discusión.

Palabras llave: Marxismo, Educación. Trabajo.

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	10
2 – DA ARTICULAÇÃO TRABALHO-ENSINO NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO BURGUESES: O IDEALISMO E O REFORMISMO (BREVE APANHADO)	19
2.1 Demia e Belers: precursores da <i>escola do trabalho</i> ?.....	23
2.2 Os impactos da Revolução Industrial sobre o saber– fazer do trabalhador.....	30
2.3. Os precursores da proposta de vinculação entre trabalho e instrução: Saint Simon, Fourier, Owen e Proudhon.....	37
3 – O PRINCÍPIO SOCIALISTA DA UNIÃO ENTRE ENSINO E TRABALHO: MARX E ENGELS	52
3.1. As bases históricas e filosóficas da reflexão marxiana sobre a educação escolar (do socialismo utópico ao socialismo científico).....	52
3.2 Denúncia do sistema destrutivo do capital e descaso do Estado burguês relativamente à educação dos trabalhadores.....	55
3.3 A defesa da vinculação trabalho e instrução nos <i>Princípios do Comunismo /Manifesto Comunista</i>	60
3.4 A proposta educativa escolar socialista: As <i>Instruções</i> e <i>O Capital</i>	70
3.5 Crítica do programa de Gotha: alguns esclarecimentos complementares.....	87
4 - A GUIA DE CONCLUSÃO: O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO (ELEMENTOS DE UM DABATE EM ABERTO)	92
5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101

1. INTRODUÇÃO

A escola, depois do próprio tema da *educação*, adquiriu certa centralidade¹ no debate acadêmico sobre as políticas públicas educacionais que, na atualidade, em face das “novas exigências” postas na reestruturação produtiva comandada pelo grande capital, põe na ordem do dia a necessidade de reformas educacionais para formar um “novo” perfil de trabalhador. Esta reestruturação produtiva, com base na adoção de novas tecnologias e na reformulação dos métodos de organização e gestão do trabalho, passou a exigir um novo modelo de qualificação da força de trabalho adequada à flexibilização da produção/acumulação capitalista, ao mesmo tempo em que provocou a eliminação progressiva dos postos de trabalho. Além do desemprego estrutural que atinge a classe trabalhadora no mundo inteiro, ocorre a crescente desqualificação² do trabalho e do trabalhador, reduzindo-se este a ‘mero supervisor da máquina’, o que implica uma qualificação cada vez mais simples, ampliando a separação não apenas entre o trabalho manual e intelectual, mas, igualmente, entre o conhecimento geral da ciência em poder do capital e o conhecimento cada vez mais parcial por parte do trabalhador.

¹ É natural que o debate sobre qualificação, mudanças no mundo do trabalho, políticas de financiamento educacionais, precarização docente incluindo-se os mais variados temas sobre filosofia da educação - pragmatismo, construtivismo etc - convirja direta ou indiretamente para a escola, pois que a educação escolar na atual sociabilidade é a forma dominante do fazer-saber institucionalizado. E preciso destacar, além disso, a centralidade que a escola tem nas diretrizes para o ‘desenvolvimento econômico’ e nos mais variadas ‘políticas sociais’ financiadas pelos organismos financeiros internacionais (Banco Mundial, FMI etc.) direcionados para os países capitalistas periféricos e voltados em especial para a defesa da escolaridade de nível básica. Ver a esse respeito: COSTA, Clarice G. *O conceito de educação para o Banco Mundial no contexto do novo mundo do trabalho – aproximações preliminares*. In: ARRAES NETO, Enéas Araújo/PINA, Manuel J. e FELISMINO, Sandra Cordeiro (Orgs). *Trabalho e Educação face à crise global do capitalismo*, Fortaleza, LCR, 2002. e SOUSA, Antonia de Abreu. *O financiamento da educação profissional a partir dos anos 90* in: MENEZES, Ana Maria Dorta de e FIGUEIREDO, Fabio Fonseca (Orgs) *Trabalho, Sociabilidade e Educação: uma crítica à ordem do capital*, Fortaleza, Editora UFC, 2003.

² Ao mesmo tempo em que se declara a necessidade de elevar a qualificação do trabalhador (os discursos oficiais prometem a revolução na educação), acompanhamos a destruição do serviço público, especialmente da escola pública, mediante a crescente desobrigação do Estado em relação ao financiamento do ensino. O direito do trabalhador à educação é paulatinamente negado pela burguesia que na ânsia de lucratividade e empurrada pela crise estrutural do capital, avança sobre aqueles setores antes considerados de interesse social, isto é, como direitos e de obrigação do Estado, como era a educação. Esta crise exige a transformação do ensino num *serviço* rentável; um produto que tem feito da certificação e do mercado da qualificação uma das atividades mais lucrativas, segundo a Organização Mundial do Comércio.

Vale ressaltar que grande parte dos pesquisadores brasileiros do campo progressista se volta para identificar desde temas como: o lugar da escola na crise estrutural capitalista; a luta de classes no seio da escola; as novas exigências de qualificação profissional que ditam à escola o seu papel na conformação desse novo trabalhador, passando pela crítica às políticas públicas de caráter neoliberal, que minimizam o papel do Estado ante a educação e o surgimento das ONG's, das parcerias público-privadas que materializam a transferência de responsabilidade do financiamento da escola, até investigações sobre os fundamentos e o horizonte da pedagogia das competências etc. É justo destacar também os trabalhos de pesquisadores brasileiros do campo progressista que conferem valiosa contribuição para o entendimento *da escola de classe*, do *ensino politécnico* e do defendido como *formação omnilateral*, voltados ao necessário aprofundamento teórico de conceitos e pontos fundamentais para a proposta socialista da educação³. Sem dúvida, esse conjunto de pesquisas e contribuições teóricas tem sua importância para a luta na seara da Educação e para a Pedagogia. Muitos temas e questões, contudo, como a do *trabalho infantil* ou a análise da experiência soviética de escola politécnica nos primeiros anos da revolução, tem sido pouco abordados. No caso da escola russa, o interesse no assunto ficou a reboque ou dos apologetos da burocracia stalinista ou dos liberais de todos os matizes, refutadores de primeira ordem de qualquer experiência popular de ensino.

Parece-nos necessário, justamente pela crise que enfrentamos, retomar a discussão sobre o projeto de educação socialista, os pressupostos da pedagogia do trabalho, o trabalho como princípio educativo, a articulação trabalho e ensino, temas caros à luta dos trabalhadores no campo sócio-educacional, que, não tem sido suficientemente analisados, o que justifica o esforço de novas investigações.

O objetivo da presente pesquisa é reaver, com origem em uma abordagem teórica e histórica, a proposta pedagógica marxiana de vinculação trabalho-ensino e discutir o seu pressuposto fundamental: o trabalho como princípio educativo.

Cabe, de início, a pergunta preliminar sobre se é possível falar, de fato, de uma teoria marxiana da educação. Deve-se responder afirmativamente⁴ a essa pergunta e fazê-la acompanhar de algumas ponderações. Se, por um lado, é problemático sustentar

³ Vale ressaltar a importante contribuição dada por Dermeval Saviani, Lucília Machado e Nosella. Evidencia-se ainda, na contramão dessa tendência, o importante trabalho de Wagner Rossi, *Pedagogia do Trabalho* (1981), que investiga no pensamento soviético a relação entre trabalho e educação.

⁴ Suchodolski, em sua *Teoria Marxista da Educação* foi, entre outros, um dos primeiros a ansear esta tese. Nesse trabalho, ele discute as idéias pedagógicas presentes no pensamento de Marx e Engels.

que exista, de forma acabada ou amplamente desenvolvida, uma teoria marxista da educação nas obras dos fundadores do socialismo científico, de outra parte, não é possível, desconhecer que neles se encontram inúmeros elementos para uma teoria da educação, apoiada nas categorias do materialismo histórico e da dialética, numa séria reflexão a respeito dos complexos problemas do fenômeno educativo na sociabilidade capitalista e para além dela; teoria essa, que nos autores da *Ideologia Alemã*, alcançou certo desenvolvimento e lhes possibilitou, articulando as reivindicações operárias sobre o ensino, lançar mão de uma proposta pedagógica escolar voltada ao movimento socialista que apontasse para uma perspectiva de emancipação humana. É nesse sentido que temos acordo com Manacorda (2004), quando considera correto se referir a uma *Pedagogia marxiana*.

É sabido que Marx e Engels não consagraram nenhuma obra específica ao tema da educação escolar⁵. A abordagem que fazem sobre tal assunto, suas importantes contribuições, encontram-se dispersas em inúmeros trabalhos que publicaram. Entendemos ser precipitado pensar que o caráter fragmentário dessas elaborações equivaleria a uma abordagem superficial e empírica da questão. Ao contrário é possível captar na teoria marxiana não apenas uma profunda crítica da (de)formação e do estranhamento dos trabalhadores ante o seu trabalho no regime do capital, com esteio em uma análise ontológica do ser social, como também um valioso contributo para o exame da função social do complexo da educação para a reprodução social. Essa contribuição, no sentido amplo da educação, está em uma análise que envolve o caráter histórico da essência genérica do homem, a reflexão acerca da práxis como elemento educativo fundamental, os limites e as possibilidades de um desenvolvimento humano integral, entre outros pontos de relevância. No debate da educação em sentido mais estrito, a educação escolar, como ação institucional determinada pela luta/interesses de classes, volta-se especificamente para formular uma proposta educativa que articule desde a educação infantil, a instrução/ensino com a produção material.

Entre os poucos (mas densos) escritos marxianos/engelsianos referentes à temática da educação, podemos encontrar sua análise de uma gama de problemas relacionados à crítica da religião, moral e arte, democratização do ensino, relação escola - Estado, educação social *versus* familiar, método de investigação etc. Impõe-se, todavia,

⁵ Como bem observa Enguita (1993), dizer que Marx não trata da educação porque são poucos os textos dedicados ao ensino é produto de um equívoco de se confundir educação e escola, concepção parcial e ideológica que os que se reivindicam materialistas não podem alimentar.

fazer-se um recorte dentro dos textos e escritos sobre educação de Marx e Engels para destacar e especificar aquilo que ora constitui nosso objeto, e que se refere exclusivamente à proposta escolar marxiana de articulação de trabalho e instrução, ou seja, entre escola e produção.

Cabe-nos responder, fundamentando: aos olhos da Pedagogia moderna, justifica-se a atualidade da proposta marxiana de *Escola unitária politécnica do trabalho*? Faz sentido recuperar a proposta escolar marxiana que articule instrução e produção material em tempos em que se anuncia o fim do trabalho?⁶ O que distingue a formação politécnica defendida pelos socialistas e a formação polivalente do trabalhador almejada pelos donos do capital? Estas são algumas questões que mobilizam o interesse do pesquisador.

Para delimitar e distinguir com clareza a proposta educativa/pedagógica proletária, oposta à organização pedagógica da escola burguesa, até aqui empreendida (nas suas diferentes fases: da pedagogia tradicional, do pragmatismo escalonovista, ao tecnicismo), de modo que possa se constituir bandeira de luta dos trabalhadores no campo da educação, é preciso fazer avançar a reflexão/elaboração do projeto alternativo de educação, não apenas delimitando seus traços mais gerais, mas também, aprofundando-o e delimitando-o conceitualmente. Longe de ser mera formalidade, a preocupação com o rigor teórico conceitual guarda importância decisiva no embate teórico-político porquanto conceitos e bandeiras tradicionalmente vinculados ao movimento operário são apropriados pelo discurso dos representantes do grande capital. Afinal, como opor às variegadas tendências pedagógicas elaboradas pela burguesia uma proposta escolar autenticamente socialista se não distinguindo seus conceitos e princípios? É preciso, pois, demarcar a proposta educativa e pedagógico-escolar socialista, começando precisamente pela questão terminológica/conceitual. Nos fundadores do socialismo científico, embora pouco desenvolvidos, os conceitos empregados para definir o conteúdo e os objetivos de proposta estão claramente

⁶ Pretendemos argumentar com base em Antunes (1999) que, não obstante as inegáveis transformações por que passa o mundo do trabalho capitalista (com efetivas implicações objetivas e subjetivas para os trabalhadores), a reestruturação produtiva comandada pelo capital mediante o fantástico incremento técnico científico da produção, que permite ao capitalista a redução do contingente operário, ocasionou, de fato, a *fragmentação e a complexificação, mas não o desaparecimento do proletariado. Revolucionar a base produtiva não é um fenômeno novo, mas inerente ao desenvolvimento capitalista desde a origem. As novas formas de organização do processo produtivo levam, ao contrário do apregoado 'fim do trabalho', a uma exploração mais intensa ainda do trabalhador e à radicalização do trabalho abstrato ressuscitando formas antediluvianas de exploração. Para uma leitura mais aprofundada do assunto ver: ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do Trabalho, São Paulo, Boitempo, 1999.*

formulados. Um caso a examinar é o da politecnia. Alguns esclarecimentos sobre este conceito são necessários, motivados, principalmente, em razão de que também a burguesia faz uso desta expressão para designar algumas de suas escolas.

O conceito de politecnia ou de educação tecnológica em Marx está expresso nas *Instruções*. Ele é aquele ensino “*que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais*”.⁷ É, este ensino, como nos lembra Saviani, o “*domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno*” (2003:140). Este conceito distingue-se radicalmente do conceito de polivalência profissional muito em voga nos discursos de formação profissional que sob inspiração hoje do toyotismo, para citar apenas um exemplo, propagandeia a idéia de uma educação que forme trabalhadores multifuncionais capazes de operar várias máquinas simultaneamente.

A polivalência, ainda que requisiite dos trabalhadores o manuseio de um número diversificado de máquinas, não ultrapassa os estreitos limites da especialização capitalista e tem, como finalidade última, a exploração mais intensa do trabalho pelo capital. Na *polivalência*, longe de assimilar os ‘fundamentos científicos dos processos produtivos modernos’, o operário continua ligado àquela especialidade, sem dela jamais emergir; permanecendo uma minúscula e marginalizada parte da engrenagem produtiva cuja condição o faz presa de forças estranhas e poderosas que o dominam. Feito este primeiro esclarecimento sobre a diferença entre polivalência e politecnia resta outro dentro do próprio termo politecnia.

Historicamente a burguesia tem denominado de escolas politécnicas aqueles estabelecimentos destinados ao aprendizado de várias especialidades e ciências. Algumas universidades e institutos⁸ têm estruturado escolas politécnicas, a exemplo das escolas de engenharia e saúde. A finalidade dessas escolas é oferecer um número variado de cursos. A etimologia do termo politécnico, (*poli* =muitos, vários; *técnico* = técnico, isto é, *várias técnicas*), não contradiz a perspectiva burguesa de formação unilateral, porque não se refere ao tipo de homem que aquela almeja produzir, mas, à variedade de especialidades dos seus institutos. Para a burguesia liberal, e seus teóricos da educação, a formação do trabalhador não deve jamais ultrapassar os limites da especialização mais

⁷ MARX-ENGELS. Textos sobre educação e ensino, São Paulo, Ed. Moraes, 1983, p.60.

⁸ A exemplo da Escola Politécnica da USP, criada em 1893 e incorporada à universidade em 1934, que possui quatro grandes áreas na engenharia: Química, Elétrica, Civil e Mecânica. Ver dados disponíveis em: <http://www.poli.usp.br> acessado em 23/10/06.

estreita e unilateral na aprendizagem de uma técnica. Ao contrário, para os socialistas, a expressão politecnicidade está diretamente vinculada à proposta de formação de um novo homem. Por conseguinte, tem razão Saviani quando observa que o conceito de politecnicidade está mais ligado às tradições socialistas, se comparado ao termo, também empregado por Marx, de ‘educação tecnológica’, que Manacorda considera mais correto para designar o pensamento daquele autor. Afirma, portanto, que “a concepção de politecnicidade foi preservada na tradição socialista, sendo uma das maneiras de demarcar esta visão educativa em relação àquela correspondente da dominação burguesa” (SAVIANI, 2003:146).

Nunca é demasiado repetir que a inserção de Marx e Engels no debate educativo-escolar objetivava, sobretudo, encontrar os meios para preparar e impulsionar o proletariado rumo à revolução social. É com este objetivo que procuram denunciar a degradação física e intelectual do trabalhador causada pela industrialização capitalista, o caráter diferenciado e pobre da escola popular, o descaso da burguesia relativamente à educação dos trabalhadores, em face dos interesses do domínio capitalista. Portanto, as observações, comentários e propostas oferecidos por esses pensadores não podem ser tomadas isoladamente, mas, justo o contrário, devem ser assumidas no quadro da teoria social que elaboram e dos objetivos práticos que os mobilizaram.

Não desconhecemos o fato de que o ideário marxiano de educação, e sua proposta de vinculação entre escola e produção social, foram amplamente debatidos no interior do movimento operário e por vários teóricos em diferentes épocas e países, que à educação fizeram inúmeras considerações e apontaram novos elementos. Por uma limitação de tempo, todavia, não constitui objeto deste ensaio discutir as contribuições de importantes intelectuais (com as mais diversas leituras e filiações ao marxismo, digase de passagem) como Gramsci, Lênin, Lunatcharski, Krupskaya, Althusser, entre outros, por mais profundas e originais que tenham sido e contribuído para a crítica à educação burguesa e para enriquecer o ideal de educação defendido pelo movimento socialista em geral, e por Marx em particular, mas, tão só, recuperar a formulação originária de Marx e Engels sobre o tema.

A presente investigação é, por sua natureza, essencialmente bibliográfica e se propõe a analisar escritos de Marx e Engels dirigidos ao tema da educação escolar e do ensino. Optamos por seguir a ordem cronológica na leitura e na exposição da pesquisa. Os principais textos marxianos aqui examinados são: *Princípios do Comunismo*, *Manifesto do Partido Comunista*, *Cap. XIII de O capital*, *Instruções aos Delegados do*

comitê provisório central londrino ao Congresso da AIT, entre outros. Esta opção não foi arbitrária, mas obedece ao objetivo de tentar expor as idéias daqueles autores de modo que se possa compreender a evolução do pensamento de ambos na sua relação com o contexto histórico.

Além dos textos marxianos, tomamos como leitura de apoio os trabalhos de pesquisadores estrangeiros sobre a teoria marxiana da educação, a exemplo de Manacorda, Suchodolski, Enguita, Lê Than Khoi, e de autores brasileiros que se debruçam sobre essa temática tais como os de Dermeval Saviani, Lucília Machado, Rossi, Gadotti, entre outros.

Pretendemos adotar, portanto, como referencial teórico de análise, o materialismo histórico dialético de Marx, desenvolvido por Gramsci e Luckacs, tomando aqui como pressuposto o postulado da importância ontológica decisiva do trabalho para o desenvolvimento do indivíduo e da totalidade social. A categoria trabalho não é única mediação possível entre os homens e entre estes e a natureza, mas sobressai como a mais importante delas, na qualidade de fundadora de “todas as determinações do ser social”⁹ como disse mais tarde Lukacs acerca das observações de Marx. É a atividade mediante a qual o homem empreende a autoprodução e estabelece suas relações sociais, cria a sua realidade sócio-histórica. Eis a condição primeira da existência humana, individual e social, a reprodução da vida material¹⁰, antes de qualquer outra atividade da vida social, por intermédio dos instrumentos de produção que os indivíduos põem a funcionar junto com suas vidas. É por esta atividade que os homens “começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de subsistência”. Ao produzir estes meios eles “produzem indiretamente, sua própria vida material”. (MARX 2006: 44).

Ao destacarmos a análise sobre a educação escolar, reavendo a importância dada por Marx à instrução, à luta pela educação dos trabalhadores, não pretendemos restringir a educação à modalidade educativa escolar. Não desconsideramos a existência e o peso social de outras instâncias e outros complexos sociais que influenciam sobremaneira o

⁹ LUKÁCS Apud BONFIM, Antonio Carlos F. *As peculiaridades ontológicas comuns à mediação do trabalho* in: MENEZES (2003) p.50

¹⁰ “O primeiro fato histórico é, pois, a produção dos meios de produção que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; trata-se de um fato histórico, de uma condição fundamental de toda a história, que é necessário, tanto hoje como há milhares de anos, executar dia a dia, hora a hora, a fim de manter os homens vivos. Mesmo quando a realidade sensível se reduz a um simples pedaço de madeira, ao mínimo possível, como em São Bruno, essa mesma realidade implica a atividade que produz o pedaço de madeira. Em qualquer concepção histórica, é primeiro necessário observar este fato fundamental em toda a sua importância e extensão e colocá-lo no lugar que lhe compete.” (MARX-ENGELS, *A Ideologia Alemã*, p.33)

trabalhador e sua visão de mundo, determinando-lhe certa filiação ideológica e que transpõem a escola, como a família, a igreja, os meios de comunicação, o sindicato e o partido.

As razões que motivaram a escolha do objeto de pesquisa como do referencial teórico estão intimamente relacionadas à nossa práxis como educador escolar e como militante sindical e partidário, que busca contribuir para a revolução social e o socialismo. Com o presente trabalho de pesquisa tencionamos além do auto-esclarecimento, colaborar para reanimar o debate com os educadores com os quais partilhamos o espaço da escola e das lutas no movimento sindical e partidário sobre o projeto de educação de interesse da classe trabalhadora e os rumos da luta que deveremos empreender no campo sócio-educacional. Se conseguirmos com este experimento atrair o interesse em relação ao assunto, encaminhar e mobilizar as discussões no movimento sindical, teremos conseguido o objetivo central.

O presente trabalho estrutura-se em quatro capítulos, inclusivamente esta introdução. No segundo módulo examinamos o impacto da Revolução Industrial sobre os processos de produção, as condições de vida e de trabalho dos trabalhadores e mais especificamente sobre as propostas de educação, recuperando as idéias de Charles Demia, Jonh Bellers e dos socialistas utópicos e Proudhon sobre o problema do vínculo entre ensino e produção. Voltar ao passado, retomar as idéias dos socialistas utópicos e do reformismo burguês situando-o com a proposta marxiana, tem aqui duplo objetivo: demonstrar a essencial diferença entre a proposta de escola única e polivalente idealizada pela burguesia da escola unitária e politécnica defendida pelos socialistas e denunciar o ideal reformista que pretende, desde então, conferir à educação o papel de solucionar ou amenizar os graves malefícios destrutivos dos efeitos do sistema regido pelo capital.

No terceiro capítulo, tomamos a contribuição de Marx e Engels para o desenvolvimento de uma proposta escolar socialista - a escola unitária politécnica do trabalho - buscando realçar a crítica destes autores ao idealismo e a todo utopismo, com início na crítica dialética da educação como importante esfera no processo de reprodução social, na reprodução das relações sociais. Procuraremos examinar os textos marxianos que destacam suas idéias e observações sobre o ensino, observando a relação estabelecida entre estas e a luta dos trabalhadores pela superação do regime do capital em cada momento histórico. Com esta parte, pretendemos recolher o ideal marxiano de unidade de educação intelectual, física e tecnológica teórico-prática e delimitar com

precisão alguns conceitos caros a esta proposta a exemplo do trabalho infantil. A razão de ser da proposta, sua atualidade, antes de tudo, está na necessidade de impulsionar a luta dos trabalhadores na seara da educação como luta inserta no âmbito de uma luta mais ampla do proletariado pela revolução social.

No quarto segmento – a respeito do trabalho como princípio educativo - a título de considerações finais tencionamos suscitar, na forma de questionamentos, alguns pontos para o debate. O primeiro repousa nas funções e no papel educativo/pedagógico do trabalho, como categoria ontológica, retomando a reflexão marxiana respeitante à deformação do homem pela sociabilidade capitalista. O segundo reporta-se à defesa da relação trabalho-ensino, na perspectiva do homem omnilateral, como forma de impulsionar a luta emancipatória do proletariado, contrapondo-se à atual ligação entre ensino e trabalho realizada pelo capital. Com este módulo, pretendemos estimular o debate e nos contrapor às teses que, sob diferentes argumentos, contestam o princípio da articulação defendida por Marx entre instrução e trabalho. Respeitando aqui os interlocutores, entendemos necessário retomar a complexa questão, com vistas a fazer avançar uma proposta alternativa de educação socialista com base nos pressupostos teóricos políticos que o movimento operário elabora ao longo de sua luta contra o capital.

2. DA ARTICULAÇÃO TRABALHO-ENSINO NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO BURGUESES: O IDEALISMO E O REFORMISMO (BREVE APANHADO)

“A burguesia confere aos trabalhadores tanta educação quanto o seu próprio interesse exige, e não é muito” (ENGELS).

O limiar do pensamento pedagógico moderno encontra-se profundamente vinculado à ascensão política e econômica da classe burguesa. Esse pensamento, ao longo dos séculos, não foi senão a maneira burguesa de conceber, com sustentação no desenvolvimento histórico capitalista, que tipo de formação deveria ser destinada para as classes subalternas de um lado e que espécie de educação deveria ser requerida para si mesma, a classe dominante burguesa, de outro.

A burguesia foi, a princípio, uma classe revolucionária. No *Manifesto de 1848*, Marx e Engels já o reconheciam, quando analisou as *colossais* transformações econômicas e sociais empreendidas pela burguesia em busca do desenvolvimento das forças produtivas com o fim de consolidar um novo modo de produção/acumulação de riqueza¹¹.

Também no campo do conhecimento, a burguesia fez imensos progressos: impôs a ciência moderna contra toda a resistência dos dogmas e preconceitos clericais, advogou em favor de uma relativa universalização da educação e do conhecimento, fundamentais à sua sociabilidade, orientada não mais pelo direito natural, mas pelo direito positivo, pela noção de liberdade¹² pressuposta na efetivação do contrato social.

¹¹ No referido texto Marx e Engels observam que a necessidade de um mercado em constante expansão para fazer circular suas mercadorias exigiu da burguesia que se instalasse e se estabelecesse em toda a parte do globo. O aperfeiçoamento constante dos instrumentos de trabalho, dos meios de produção e comunicação; arrastando nesse ímpeto todas as nações mesmo as mais atrasadas. A burguesia *‘criou forças de produção mais poderosas e mais colossais do que todas as gerações passadas em conjunto’*(MARX e ENGELS 1988:71). Provocou intensas transformações em todos os campos da vida social, submetendo o campo ao domínio das cidades, concentrando a população e os meios de produção, provocando, como lembra Marx, a destruição de *‘todas as relações feudais, patriarcais, idílicas (...) e não deixou subsistir entre homem e homem outro vínculo que não o interesse nu e cru, o inseparável ‘pagamento em dinheiro’.*(IDEM p.68).

¹² Vale a pena lembrar que o que a burguesia entende por liberdade é, antes de tudo, a liberdade para o desenvolvimento da propriedade privada, portanto, a liberdade dos indivíduos negociarem livremente a

Mas se a classe burguesa foi capaz do Iluminismo, da literatura moderna, de novos paradigmas quanto à educação, bem distante daquela educação cavaleiresca medieval, e se foi hábil o suficiente para erigir os grandes sistemas nacionais de ensino etc, o fez sempre adequando a socialização do conhecimento aos seus interesses de classe.

Dessa forma a moderna pedagogia, nascida no séc. XVI, e entendida como ‘*o pólo teórico da problemática educacional*’ é uma pedagogia de classe burguesa e importante arma do domínio capitalista.

A burguesia elaborou seu pensamento pedagógico ao longo de séculos de luta contra o mundo feudal e a educação jesuítica e cavaleiresca, quando passou a defender uma nova educação não apenas das artes *sermocinales*, mas principalmente das artes *reales* como nos indica Manacorda (2004). Esta nova educação obviamente não deixou de ser revestida de um caráter de classe¹³. E no que diz respeito à evolução dessa pedagogia burguesa devemos entender que se a *Didática Magna* do pastor luterano João Amos Comênio (1592-1671), está para a época manufatureira como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johanm H. Pestalozzi (1746-1827) e Johanm F. Herbart (1776-1841) estão para a época pré-industrial e industrial, respectivamente, foi, sem dúvida, apenas com a Revolução Francesa (1789) que a burguesia atingiu o ápice da sua defesa da democratização do ensino. Talleyrand-Périgord (1754-1838) advogava em defesa de um ensino público e gratuito e o Marquês de Condorcet (1743-1794) reclamava uma instrução para todos, laica e assegurada pelo Estado. Revolucionando e impulsionando o desenvolvimento das forças produtivas, a burguesia falava por meio de seus intelectuais que exigiam mudanças na instrução do povo buscando formar um trabalhador de novo tipo, uma nova mentalidade adequada aos seus interesses (MANACORDA, 2004: 250).

À medida, porém, que consolidava seu sistema econômico, a burguesia se tornava cada vez mais conservadora, abria mão definitivamente do laicismo tanto no interior quanto fora da escola e passando à primeira linha dos incentivadores do obscurantismo religioso, da difusão dos preconceitos nacionais e dos métodos dogmáticos no estudo da história e das ciências sociais, pactuando com a Igreja, contra a qual jamais havia sido conseqüente em combater no mundo medieval, e firmando com

compra e venda de suas mercadorias e a liberdade de concorrência entre os mais diversos produtores privados no mercado capitalista.

¹³O que não é privilégio apenas do capitalismo central, mas de todas as sociedades burguesas ao longo da história. Como bem observa Saviani, no Brasil, por exemplo, a organização escolar primeiro orientada pela pedagogia tradicional passando pela pedagogia nova até a pedagogia tecnicista, representa, a cada momento histórico, diferentes opções de organização do trabalho escolar e do processo de ensino, objetivando sempre adaptar os trabalhadores às necessidades da reprodução do capital, sobretudo com vistas a impedir o avanço cultural e político-organizativo dos trabalhadores.

ela um acordo tácito com o propósito de impedir qualquer possibilidade de elevação cultural das classes subalternas. Ainda hoje é possível observar esse esforço dos capitalistas que é tão mais firme quanto mais ameaçado estiver o regime burguês¹⁴.

A educação para os trabalhadores havia de ser, portanto, uma educação domesticadora, uma educação que, nas palavras de A. Smith, devia ser dada em *doses homeopáticas* (PONCE 1986), para desenvolver no operário apenas aquela mínima instrução, necessária para o manejo de máquinas e ferramentas.

O aprofundamento da Revolução Industrial trouxe mudanças nesse quadro. Ela engendrou, por um lado, o trabalho assalariado, a intensificação da divisão social e técnica do trabalho, a expansão do comércio mundial, a ampliação da exploração do trabalho feminino e infantil, mas, por outro, criou as condições para o surgimento do proletariado como classe, fazendo emergir uma nova fase da luta entre opressores e oprimidos, que segundo Marx, situou pela primeira vez na história um antagonismo *sui generis* entre as classes sociais¹⁵. Esse movimento operário manifesto - a princípio, por greves e rebeliões locais e, posteriormente, em organizações cada vez mais amplas, internacionais até - contrapõe-se às condições de opressão a que está submetido pelo capital, encaminhando lutas também em defesa do direito à educação e ao conhecimento, articulando uma proposta educativa e de organização do trabalho escolar à sua concepção de mundo e de transformação da sociedade. O movimento socialista, abrindo

¹⁴ Fazendo parêntese ao trazer este debate para o século XX é preciso lembrar que, na chamada etapa imperialista do capitalismo (ver LENIN, *Imperialismo fase superior do capitalismo*, São Paulo, Global, 1987), a burguesia perdeu todo o interesse tanto em um novo impulso na produção da riqueza quando na democratização do conhecimento. A razão disso está, recorrendo-se a uma explicação baseada em Marx, na contradição entre as forças produtivas e as relações de produção burguesas. Há tempos esta classe e suas relações de produção, como o demonstram Marx e Engels no já citado *Manifesto de 1848*, se converteram num imenso obstáculo ao desenvolvimento da técnica, da ciência e das forças produtivas. A burguesia necessita impor a toda a sociedade a hegemonia de suas relações capitalistas de produção, mesmo caducas, pois são a condição indispensável para sua própria existência como classe e para manutenção de seus privilégios seculares, ainda que isso custe o retrocesso das forças produtivas sociais. Por não mais corresponder aos seus interesses de classe, a burguesia tem limitado por todos os meios o acesso mais amplo à cultura e ao conhecimento por parte dos trabalhadores. Em seus momentos de crise profunda, quando o regime capitalista se encontra no limite do seu rompimento, a burguesia atinge o ápice do seu obscurantismo e reacionarismo. A sua ideologia de classe reduz-se inclusive a um grosseiro empirismo, recorrendo freqüentemente aos 'vapores do ódio racial', ao mito da superioridade étnica, ao messianismo nacional, em suma, aos elementos da barbárie social como mais uma arma contra o proletariado na defesa de sua 'modernidade civilizatória'. Para melhor compreensão do fascismo como fenômeno social dos períodos de crise revolucionária e da decadência imperialista, ver TROTSKY, Leon. *Revolução e Contra-revolução da Alemanha*, Rio de Janeiro, Laemmert, 1968.

¹⁵ "A moderna sociedade burguesa, surgida das ruínas da sociedade feudal, não eliminou os antagonismos entre as classes. Apenas estabeleceu novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das antigas. A nossa época, a época da burguesia, caracteriza-se entretanto, por ter simplificado os antagonismos de classes. A sociedade inteira vai-se dividindo cada vez mais em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes diametralmente opostas entre si: a burguesia e o proletariado." (MARX, 1988: 67)

as primeiras brechas nessa muralha ideológica, discute e denuncia o caráter de classe da escola burguesa e busca formular princípios norteadores de educação voltada para a elevação cultural dos trabalhadores, entendendo ser isto elemento necessário na luta pela efetiva emancipação social.

Com o desenvolvimento desse sistema fabril, expandindo-se desde a Inglaterra, e começando a chegar aos países da Europa central (França, Alemanha), alguns socialistas utópicos, (Robert Owen, Charles Fourier, Claude-Henri de Saint-Simon) e Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) chegaram, por argumentos e interesses diferenciados, à conclusão da importância do vínculo da educação com o trabalho para o desenvolvimento humano. Robert Owen (1771-1858) chegou a pôr em prática uma experiência de escola do trabalho em suas colônias, sem, contudo, dar-lhe uma formulação científica¹⁶. N. W. Sênior, sociólogo, e Kerschenteiner, liberal burguês, o primeiro contemporâneo de Marx e o segundo posterior a ele, foram também apreciadores da conjugação da escola com o trabalho, mas apenas dentro da perspectiva de ensino profissional.

A idéia da combinação estudo-trabalho não é uma criação de Marx ou Engels, pois a referida defesa já havia sido esboçada, sobretudo, pelo socialistas utópicos. Antes de aparecer como proposta pedagógica, e isso ocorreu somente com os autores do *Manifesto Comunista*, vemos que pensadores utópicos e burgueses reformadores chegaram a pensar a unidade ensino-trabalho ou mesmo constituir experiências de *escolas do trabalho* que vieram a influenciar as idéias de Marx sobre a questão de educação¹⁷. Foram, portanto, fontes inspiradoras que contribuíram, ainda que de uma perspectiva limitada, para pensar a vinculação entre a escola e o mundo da produção, entre educação escolar e trabalho.

¹⁶ Embora saibamos do caráter progressista das idéias de Owen para sua época (reconhecido por Marx no *Manifesto*), o seu afã utopista de criar um novo homem e uma nova sociedade com base em experiências localizadas, o leva a se contrapor completamente às lutas instintivas dos operários. Tanto que utiliza, Segundo Mézáros, como uma das justificativas para a ligação do ensino com o trabalho a possibilidade que tinha esta de evitar revoltas operárias.

¹⁷ Consoante Rossi (1981) outros pensadores e filósofos contribuíram para uma educação alternativa ante aquela promovida pelas classes dominantes, raiz do que ele chamou de *Pedagogia do Trabalho*. Entre estes, embora nem todos tenham pensado numa educação ligada ao trabalho, cita: Owen, Fourier, Proudhon, Rousseau, Cabet, Babeuf, Considerant, Bakunin e Ferrer. A investigação da proposta pedagógica marxiana implica, para compreendê-la mais profundamente, que, estamos obrigados a nos debruçar também sobre as raízes dessa proposta, indo até o pensamento daqueles que antes de Marx e Engels, contribuíram de alguma forma com esse ideário educativo, o que não significa uma abordagem de todos os pensadores aqui citados, mas apenas daqueles cujas opiniões contribuíram, de alguma maneira, para a idéia de vínculo entre educação escolar e trabalho.

É somente com Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) e a fundação do Socialismo Científico, que o vínculo entre o ensino escolar e o trabalho produtivo auferiu sistematização teórica e fundamentação filosófica. Com estes pensadores, o movimento socialista superou sua fase utópica, idílica e se afirmou apoiado numa análise científica da realidade social. Foi com eles que a proposta de escola vinculada ao trabalho se diferenciou da proposta liberal burguesa de educação para o trabalho (minimalista, fragmentada, aligeirada, superficial e atrelada aos interesses imediatos do mercado) que se mantém até hoje nos debates sobre educação/formação profissional do trabalhador. A idéia de vínculo entre escola e trabalho salta da condição de proposta filantrópica para proposta pedagógica científica; de escola semi-profissionalizante, burguesa para escola unitária politécnica, passando a ser incorporada ao conjunto das reivindicações da classe operária.

Articulando as reivindicações mais gerais da luta do proletariado com as reivindicações particulares de acesso ao ensino, os dois pensadores vão, passo a passo, elaborando princípios ordenadores de um projeto de ensino alternativo, configurando uma proposta pedagógica voltada para a elevação cultural dos trabalhadores tendo sempre em vista a luta revolucionária para superar a sociedade capitalista.

A evolução dessa proposta passou, pois, por três fases distintas: na primeira, antes mesmo da Revolução Industrial, identificamos a contribuição de Charles Demia e John Bellers, a segunda nos primórdios do sistema fabril, encontramos o debate promovido pelos socialistas utópicos (Robert Owen, Fourier, Simon) e Proudhon; e a terceira com Marx e Engels, quando do desenvolvimento da grande indústria e, com este, do movimento operário .

2.1 Demia e Belers : precursores da *escola do trabalho*?

Depois do rápido esboço de sua evolução histórica, há pouco descrito, chegamos à conclusão de que a proposta escolar marxiana de unidade ensino-trabalho voltada para o desenvolvimento físico e intelectual, e combinada com a educação tecnológica, é uma idéia contemporânea, datando do séc. XIX aos nossos dias e surgindo historicamente com a Revolução Industrial, quando o sistema fabril possibilitou pela primeira vez conjugar aprendizagem escolar com a fábrica. Precisamos agora perfazer um recuo

histórico e acompanhar de maneira mais detalhada o desenvolvimento desta proposta, começando por suas experiências mais distantes.

As primeiras experiências, de *escolas do trabalho*, que procuravam estabelecer um elo entre a escola e a produção social, algumas até antes do surgimento da grande indústria, pelos seus objetivos, isto é, por sua essência, não se distinguiam, em praticamente nada das escolas profissionalizantes como a conhecemos hoje. A experiência de Charles Demia, cujo projeto de escola para moças e rapazes contava com apoio oficial da Igreja Romana, nos serve para mostrar como as primeiras propostas de educação ligada à produção na Modernidade se identificavam muito com o ideário burguês de ensino para o trabalho.

Por força da nova realidade econômica que projetava a burguesia como classe em ascensão (expansão comercial, colonização de continentes) e exigia a introdução de novas técnicas de produção, em especial a cooperação simples¹⁸, a burguesia tinha que perseguir o desenvolvimento técnico, impulsionar a pesquisa independente, desenvolver a ciência livre do domínio da Igreja. Para isso contavam, até certo ponto, com a anuência do Estado monárquico, cuja consolidação desde o séc. XV representou a primeira e fundamental vitória da burguesia contra a nobreza feudal até então dominante nos principados e ducados e em quase todos os pequenos estados. Manacorda (2000:121), para citar um exemplo daquilo que expressamos linhas atrás, nos lembra que já nessa época no reinado de Luis XIV (1643-1715), o Rei Sol, “*o Estado começa a regulamentar a formação dos operários da manufatura Gobelins (fundada em 1662)*” e que “*a Real Academia de Arquitetura institui em 1671, a primeira escola superior de caráter técnico*”.

Bem antes no séc. XVI, Lutero já reclamava uma educação pública a cargo do Estado, incitando a criação de escolas pelas autoridades imperiais e municipais alemãs, chegando em seu ‘*sermão para que se enviasse as crianças às escolas*’, a defender a idéia de que se fizesse obrigatória a freqüência dos jovens nos centros de ensino (LUZURIAGA, 1959:07). Essa foi a época do fortalecimento da burguesia que no campo da educação havia arrancado o direito de ensinar a Gramática, a Matemática, Lógica, Retórica, Moral etc à sua prole em escolas próprias embora sob a vigilância da Igreja, que zelava cuidadosamente pelo ensino religioso nestas instituições. A velha

¹⁸ Marx assim define a Cooperação em O Capital: “A forma de trabalho em que muitos trabalham planejadamente lado a lado e conjuntamente, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos, chama-se cooperação. (MARX 1985:259).

educação cavaleiresca¹⁹ estava sendo posta de lado pelo desenvolvimento comercial e por esse mundo novo que se abria. Dessa feita, nova educação era cada vez mais reclamada, uma educação que se aproximasse dessa nova realidade introduzida pela produção manufatureira. As exigências impostas pela nova realidade socioeconômica e os reclamos da burguesia, impulsionaram o pensamento educacional até mesmo no interior da Igreja. O clérigo João Amos Comênio, um quadro da Igreja Católica, foi o grande teórico do pensamento educacional burguês dessa época. Sua obra *Didática Magna* representou um esforço de introduzir as *Artes reales* na aprendizagem com a influência de Francis Bacon e do empirismo filosófico.

Nesse contexto ocorre a reação vigorosa da Igreja que, lançou mão de todos os meios para defender o monopólio sobre a formação da nobreza. A proposta de Charles Demia (1637 – 1689) padre francês é parte deste movimento, buscando uma proposta conciliatória, um meio-termo diante das partes em disputa: propõe uma escola que promova o ensino dos princípios cristãos e o aprendizado de alguma instrução prática. Ele será apontado pelos católicos como o fundador do ensino primário.

Na segunda metade do séc. XVII, Demia exortou as autoridades municipais de Lyon, em pleno reinado de Louis XIV, para a criação de um ‘ensino popular gratuito’ a partir de um relatório sobre a ‘crise que ameaçava a sociedade inteira’ (ROUX, 2003). Lyon era uma cidade portuária e o desenvolvimento manufatureiro e mercantil havia criado forte classe de trabalhadores manufatureiros onde, “as revoltas operárias iam-se fazendo cada vez mais freqüentes” (PONCE, 1986:124).

Roux (2003) sustenta a opinião, não negada por Ponce, de que as exortações de Demia serviam à reconquista católica da França após o concílio de Trento (1545-1563), tanto assim que a principal finalidade das escolas de Demia²⁰ (19 ao todo - 10 para meninas e 9 para rapazes) eram além do ensino da leitura e da escrita em língua nacional

¹⁹ Típica da Alta Idade Média quando o aburguesamento da nobreza ainda não se fazia sentir, a educação cavaleiresca estava associada à preparação para o poder e era destinada exclusivamente à nobreza. As artes cavaleirescas englobavam caçar, nadar, esgrimir, cavalgar, lançar dardos, compor e jogar xadrez. A preparação intelectual, portanto, não fazia parte desta. Após os cuidados maternos, as crianças eram agrupadas e treinadas em jogos de valentias, exercícios com dardos, primeiros manejos de armas etc, aos quinze, era introduzido como pajem ou escudeiro junto a um cavaleiro experiente; após um período de cinco anos, se tornava cavaleiro, sendo investido por meio de cerimônia especial. A mais importante das artes, a guerra, tinha sua razão de ser, pois a técnica por excelência para a manutenção do poder e a administração do feudalismo era a subjugação pelas armas.

²⁰ É importante lembrar, com base em Manacorda, Ponce e Luzuriaga, o longo tempo em que a igreja desprezou a educação popular e optou pela educação da classe dominante. Das escolas de Demia, diz Ponce: “Colocar sob o controle da Igreja a escassa instrução que se ministrava na época e orientar para a mansidão as aspirações dos trabalhadores, esses eram, na realidade, os propósitos fundamentais das escolas populares de Demia.” (IBIDEM)

e das noções de Aritmética, o ensino da religião cristã. Ponce, todavia, admite que “*outra característica importante dessas escolas levou alguns dos seus admiradores a ver em Charles Demia um precursor da escola do trabalho*”. (IDEM. p. 125), Para ele:

Demia queria de fato, ensinar trabalhos manuais nas suas escolas, mas de tal modo ‘que as escolas venham a ser agências de informação ou lugares de mercado em que as pessoas abonadas pudessem ir buscar servidores domésticos ou empregados comerciais ou industriais’. (IBIDEM).

Nem Ponce nem Roux confirmam se ele, de fato, conseguiu implantar trabalhos manuais em suas escolas, mas de toda forma situou-se à frente de seus contemporâneos europeus que vivendo à época da explosão da manufatura começavam a propor uma educação ‘ativa’, a exemplo de Comênio, que assinalava, por esta mesma época:

Os mecânicos não fazem para o aprendiz uma conferencia a respeito do seu ofício, mas o põem diante de um profissional, para que ele observe como este procede; colocam depois, um instrumento em suas mãos, ensinam-no a usá-lo, e recomendam que ele imite o mestre. Só fazendo é que se pode aprender a fazer, escrevendo, a escrever, pintando, a pintar. (Apud PONCE, 1986, p. 128)

A proposta de Charles Demia, nos serve aqui para realçar como as classes dirigentes são obrigadas a aproximar, ainda que em experiências restritas, isoladas e minimalistas, o ensino do trabalho. Transpondo as razões de cunho pedagógico e social, a proposta de Charles Demia, de uma educação ligada ao trabalho, tinha como objetivo conter as revoltas dos trabalhadores e, nesse sentido, representou fielmente os interesses da Igreja e das autoridades estatais de Lyon. Nesse projeto, o propósito maior era a difusão do ensino religioso sob a roupagem de um suposto ‘ensino profissional’ para jovens, de aprendizagem de ofícios que possibilitasse a inserção no trabalho produtivo socialmente útil da época. Essa busca da ligação da escola com o trabalho social, embora sob o comando da Igreja, e segundo os interesses das camadas dirigentes, representou um projeto que a burguesia implementou tempos mais tarde, e apenas na medida em que o sistema fabril assim o exigiu, e cujos limites foram determinados pelo caráter de classe daquele.

A proposta de unir o ensino escolar com o trabalho, não a qualquer trabalho manual, trabalhos domésticos etc, à maneira dos mosteiros, mas a todas as formas de trabalho socialmente útil, para usar uma expressão de Marx, representa algo novo na História da Educação e da Pedagogia.

Na Inglaterra, o desenvolvimento da manufatura e o crescimento do comércio desencadearam profunda crise social provocando o debate a respeito de medidas possíveis para remediar os profundos males que se agudizavam com a redução dos salários e o aumento dos índices de pobreza. Nesse sentido observa-se a contribuição de Bellers, ao propor a ‘faculdade da indústria’²¹.

Bellers propôs uma espécie de colônia cooperativa, não exatamente filantrópica, embora se dedicasse a empreendimentos desse tipo. Neste espaço cooperativo, consoante sua proposta, homens, mulheres, crianças e idosos viveriam e aprenderiam vários ofícios. Bellers, conforme Bernstein, preferia o nome Colledge of Industry (faculdade da indústria) a Workhouse (casa do trabalho), “*porque é um nome mais agradável, e, além disso, porque todos os tipos da instrução útil podem ser dados lá.*” (BERNSTEIN, 1930).

A tese principal de Bellers era a idéia de que um ensino bem organizado podia contribuir para a transformação radical da sociedade. (...) para ele, não se tratava, portanto, de assegurar às crianças pobres um futuro individual mediante uma transformação, mas das mais amplas perspectivas de transformação social. Por essa razão, as concepções pedagógicas de Bellers superavam o nível médio das ‘escolas dominicais’ ou das ‘escolas para pobres’, que abundaram na Inglaterra durante o séc. XVII. Nestas concepções [de Bellers] expressa-se a idéia do valor genérico humano da vinculação do trabalho e do ensino, uma vinculação que devia proteger o trabalho da irreflexão e o ensino da infertuosidade. (SUCHOLDOSKI, 1976, V. 2, p. 174)

Bellers, em sua proposta, valorizava a instrução e defendia sua combinação com o trabalho, como se pode observar:

²¹ Segundo Suchodolski, essa idéia apareceu em *As propostas para levantar uma faculdade da indústria de todos os comércios e husbandry úteis*, publicado em Londres em 1696 e esquecido por completo até ser recobrado por Owen. (1976, V 2, p.173).

[...] um valor grande deve ser dado à instrução, não somente a respeito do ‘que’ mas, também a respeito do ‘como’ disso. Combinará o trabalho com a instrução, e o esforço para agir mais por objeto-lições do que pela teoria, mais pela prática e experiência do que pela aprendizagem simples. (BELLERS apud BERNSTEIN, 1930).

Vemos assim que para Bellers, o trabalho e a instrução devem estar interligados. Marx que em *O Capital* o cita algumas vezes, expressa assim sua admiração por Bellers:

John Bellers, um verdadeiro fenômeno na história da Economia Política, já no final do séc. XVII entendeu do modo mais claro a necessidade de superar a atual educação e divisão do trabalho, que criam hipertrofia e atrofia em ambos os extremos da sociedade, ainda que em direções opostas. Entre outras coisas ele afirma “Aprender no ócio é pouco melhor do que aprender a ociosidade. (...) O trabalho é tão necessário para a saúde do corpo quanto comer para a vida” (...) Uma ocupação infantilmente estúpida (...) “deixa o espírito das crianças estúpido. (MARX, 1985, L. 1 V.2 nota rodapé 309 p.90).

Segundo Suchodolski, Marx tinha pleno acordo com a idéia de Bellers de que ‘uma ocupação estúpida deixa o espírito das crianças estúpido’. A introdução do trabalho na vida infantil não significa ignorar as etapas do desenvolvimento físico e psíquico das crianças, o que seria um erro, mas a evitar o equívoco extremo de isolar as crianças da compreensão do mundo real e estupidificá-las com jogos e passatempos distracionistas que conduzem a uma alienação diante do mundo objetivo.

O projeto de Bellers, de faculdades da indústria, mostra até que ponto ele compreendia que a participação no trabalho produtivo era um elemento positivo para a formação humana. Mesmo de maneira utópica, ele se propunha, com seus projetos, a superar a da divisão entre saber e pensar. É válido dizer que as idéias educativas de Bellers foram bastante inovadoras para a época, porquanto naquele momento a grande indústria apenas iniciava seu desenvolvimento. Sua proposta está ligada ao desejo de criar uma sociedade nova, permeada pela cooperação entre os indivíduos e onde não haveria lugar para qualquer tipo de exploração do homem pelo homem; onde estes pudessem desenvolver suas potencialidades e viver fraternalmente.

Sabemos bem que o projeto de Bellers representava o filantropismo burguês e sem dúvida, também que sua proposta é idealista, uma vez que o autor imagina alcançar

esta sociedade livre e fraterna com arrimo nas experiências educativas sem qualquer crítica à propriedade privada. Não compreendia que “*não é a consciência que determina o ser social, mas o ser social que determina a consciência*”, por isso, para ele, as boas idéias e uma educação salutar seriam sempre as forças decisivas para transformar a sociabilidade humana.

Bellers, não obstante tenha sido um idealista, diferencia-se, nos seus objetivos, de Demia o qual pretendia colaborar para uma educação domesticadora dos trabalhadores, situando-se ao lado daqueles que pensaram a escola do trabalho para constituir uma sociedade fraterna.

Mesmo antecedendo em quase um século os socialistas utópicos e seus projetos, o criador das faculdades da indústria, em quase nada fica a dever àqueles em termos de esforço consagrado a defender uma proposta nova que ajudasse a superar a contradição entre ricos e pobres. Como já acentuamos a pouco, sua proposta não deixa de refletir a visão utópica que teve e que tiveram muitos outros até a Revolução Industrial e o desenvolvimento do materialismo histórico.

Como nos alerta Enguita (1993), se examinarmos a história da Pedagogia, comprovaremos que o problema de uma pedagogia do trabalho, de uma educação baseada no trabalho, ou que lhe confira alguma importância dentro da escola, o próprio surgimento das escolas técnicas ou profissionais, não surgiram com força senão na segunda metade do século XIX.

Essa preocupação tardia de articular educação e trabalho não se explica por nenhum esquecimento ou negligência dos educadores, mas pelo simples fato de que até então esse vínculo era desnecessário. Como explica o autor, a pequena produção agrícola, artesanal ou mercantil não exigia nenhum tipo de formação profissional institucionalizada, uma vez que as bases materiais da pequena produção, muitas vezes familiar, permitiam que a aprendizagem ocorresse no próprio local de trabalho. É com a transformação da manufatura na grande indústria, que destruiu progressivamente as bases da antiga pequena produção e o seu modelo de aprendizagem do trabalho, que afloraram outras demandas para a formação do trabalhador e expuseram a necessidade da instituição escolar. Com o capitalismo, a escola - a educação formal -, assumiu a função social de conformar a força de trabalho necessária à reprodução do capital. Assim estamos condicionado a examinar a Revolução Industrial e seu impacto na aprendizagem do trabalhador.

2.2 Os impactos da Revolução Industrial sobre o saber-fazer do trabalhador

A formação dos impérios coloniais e a acumulação de capitais com âncora no comércio marítimo, a expansão dos mercados excedendo os centros urbanos regionais, ultrapassando o estreito quadro nacional, isto é, a consolidação de um mercado mundial, internacional, além da expropriação de terras por grandes proprietários agrícolas e a expulsão dos camponeses para as cidades, criaram as condições para a substituir a produção manufatureira pela grande indústria. O surgimento das primeiras máquinas²², como resultado da aplicação da ciência à produção, e com elas a produção fabril, provoca profundas transformações na vida social desde o final do séc. XVIII. As velhas formas de produção com seus costumes e modo de vida começavam a decompor-se. A estagnada vida agrária cede lugar aos grandes centros urbanos. O artesanato e a manufatura, que representavam, até então, a única indústria possível cedeu lugar ao sistema fabril. Desintegraram-se as antigas corporações, introduzindo-se relações sociais novas baseadas no assalariamento de grandes massas de trabalhadores proletários, muitos deles antigos artesãos e trabalhadores manufatureiros. Marx, comentando os efeitos da Revolução Industrial nas relações de trabalho diz que *“A burguesia despojou de sua auréola todas as atividades até então reputadas veneráveis e encaradas com piedoso respeito. Do médico, do jurista, do sacerdote, do poeta, do sábio fez seus servidores assalariados.”* (MARX, 1977: 24).

A grande indústria arrastou populações inteiras do campo para a cidade, criou grandes centros industriais, interligou regiões com o desenvolvimento da navegação marítima e com as ferrovias; aumentou incomensuravelmente a produção de mercadorias e criou o mercado mundial. A velha Europa agrária e seus resquícios de poder feudal sucumbiram ante estas novas relações de produção.

A grande indústria criou o mercado mundial preparado pela descoberta da América. O mercado mundial acelerou prodigiosamente o desenvolvimento do

²² Em 1764, J. Hargreaves inventou a máquina de fiar, um ano depois James Watt a máquina a vapor, em 1785 E. Cartwright o tear mecânico (power loom). Até 1815, já haviam sido inventados o dínamo (Michael Faraday), a locomotiva a vapor (Richard Trevithick), Descaroçador de algodão (cotton gin) (Eli Whitney) e o Telégrafo elétrico (George Louis Lesage). Um inventário mais ou menos completo dos inventos e seus inventores entre os séculos XVI e XX em diversas áreas (materiais e equipamentos industriais, transporte e energia, hidroeletricidade e eletrônica etc) encontra-se em HOLANDA (2002: 141-151).

comércio, da navegação, dos meios de comunicação. Este desenvolvimento reagiu por sua vez sobre a extensão da indústria; e à medida que a indústria, o comércio, a navegação, as vias férreas se desenvolviam, crescia a burguesia, multiplicando seus capitais e relegando a segundo plano as classes legadas pela idade Média. (IDEM p. 23)

A Revolução Industrial trouxe conseqüências também para a instrução, em especial para as classes trabalhadoras. Até o séc. XIX, as massas laboriosas encontravam-se numa condição de absoluta falta de instrução, exceção feita àquela parcela de trabalhadores urbanos ligados à manufatura e às corporações de artes e ofícios. É lugar comum assinalar que não havia escolas senão para uma minoria das classes abastadas, e que as populações e habitantes do campo aprendiam o seu ‘ofício’ inserindo-se na prática familiar de cultivo agrícola e cuidando também da sua pequena indústria artesã, de onde extraía os vários produtos de que necessitava para sua subsistência. Quanto àquela outra parcela, de trabalhadores urbanos, é preciso dizer que ainda no final do séc. XVIII, as corporações de mestres artesãos se mantinham de pé e dentro destas a aprendizagem se fazia pela observação e repetição dos gestos do mestre pelos aprendizes. Dominar o segredo da produção de um ofício demorava bastante tempo e a formação para o trabalho era fornecida no próprio local de trabalho, no interior das corporações. Com o surgimento do sistema fabril, essas corporações ainda em vigor, se decompuseram irreversivelmente. Com o desaparecimento do antigo modo de produção e das formas particulares de trabalho, também sumiram as antigas formas de ‘qualificação’ para o trabalho. Vale destacar, com base na análise histórica de Manacorda, as profundas implicações dessa transformação para a classe trabalhadora:

Ao entrar na fábrica e ao deixar sua oficina, o ex-artesão está formalmente livre²³; 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 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 lhes serve para mais nada e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático

²³ Ver nota de número 12 sobre o significado da liberdade para a burguesia.

que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado. (2004: 271).

O trabalhador artesanal que individualmente detinha o conhecimento integral das etapas da produção, como bem observou Manacorda, em sua citação, foi pouco a pouco substituído pelo trabalhador coletivo, cooperado. Essa cooperação do trabalho na produção social, aplicada em larga escala no interior das grandes unidades fabris, aprofundou a divisão social do trabalho e permitiu maior produtividade e lucratividade para o capital. Assim, o capital criou, por um lado, o trabalhador parcial que desenvolve apenas uma de suas habilidades em detrimento das demais e, de outro turno, o trabalhador coletivo ou 'corpo social de trabalho' (MARX 1985:40) formado por um infindável número de trabalhadores parcelares.

O trabalho cooperado/coletivo, base do sistema industrial, apareceu já com a manufatura, mas apenas com a fábrica moderna se desenvolveu em larga escala e tornou-se, sob o comando do capital, ponto de partida para promover uma quebra da unidade entre as forças intelectuais da produção, isto é, entre o conhecimento técnico, a ciência e a tecnologia, de um lado, e o trabalho prático manual de outro. Todo o conhecimento acumulado pela produção artesanal (individual) foi transformado em propriedade capitalista juntamente com os meios de produção. O capital se apropriou das forças intelectuais da produção, da mesma forma que se assenhorou dos instrumentos de trabalho de ex-artesãos e chefes de manufaturas. Estas forças intelectuais que se multiplicaram e continuam a proliferar com o passar do tempo constituem monopólio do capital e nela o saber prático-instrumental de cada trabalhador por mais qualificado que seja (a exemplo de um engenheiro, gerente de produção, especialista em Micro-Eletrônica, para citar um exemplo contemporâneo), não representa mais do que uma insignificante fração.

A indústria revoluciona constantemente a base técnica da produção. O longo caminho percorrido pela manufatura de aperfeiçoamento da força motriz da produção e das ferramentas culminou no desenvolvimento da máquina. A força motriz da produção que na manufatura era o próprio trabalho físico do operário passou a ser substituída pelo vapor e, mais tarde, pela eletricidade quando do advento da máquina. O trabalhador parcial passou a ser trabalhador de uma máquina também parcial, parte integrante de um complexo sistema. A máquina, ao dispensar a força física e muscular do trabalhador, permitiu ao capital utilizar-se do emprego de mulheres e crianças na produção mediante

extensas jornadas de trabalho, avançando no seu processo de alienação e espoliação da classe trabalhadora.

O desenvolvimento técnico-científico, que propiciou o aparecimento e desenvolvimento da maquinaria, permitiu fragmentar o trabalho e expropriar o saber-fazer do trabalhador, subordinando-o progressivamente ao capital. À medida que as forças produtivas se ampliavam e que a indústria se agigantava, imensos mecanismos foram postos a funcionar com o recrutamento de um exército de trabalhadores cada vez maior; o trabalhador é sempre mais expropriado do conhecimento técnico do processo produtivo, da concepção do produto, do controle do tempo e do ritmo do seu trabalho. É o que nos diz Marx nessa passagem:

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. **A habilidade pormenorizada do operador de máquina individual, esvaziado, desaparece como algo ínfimo e secundário** perante a ciência, perante as enormes forças da natureza e do trabalho social em massa que estão corporificados no sistema de máquinas e constituem com ele o poder do 'patrão' (máster). (1985, p. 44. Grifos nossos).

A evolução técnica a serviço do capital e as péssimas condições de vida do operário serviam para depreciar e até mutilar as faculdades criadoras deste. Enquanto a ciência avançava o controle do homem sobre as potências da natureza, o seu uso pelo capital o alienava²⁴ e o marginalizava desde então, do processo e do produto do seu trabalho, pois, agora, mais do que nunca, o saber científico socialmente constituído passou a ser monopolizado por uma classe.

²⁴Sobre a alienação característica do uso capitalista do trabalho, Marx nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de 1844, nos diz que o trabalhador se aliena do produto e do processo de trabalho bem como aliena-se de si mesmo, como gênero humano. Segundo Marx: “O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz (...) O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das mercadorias aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. (...) tal fato implica apenas que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, opõe-se a ele como ser estranho, como um poder independente do produtor. Mais a frente diz: “(...) o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja não pertence a sua característica; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. (...) Assim o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado” (2004, p.111- 114)

A operação com máquinas torna cada vez mais simples e repetitivo o trabalho do operário, que não faz mais do que alimentar e vigiar a máquina, dispensando a necessidade de um longo treinamento como antes²⁵. Trabalhadores recrutados do campo necessitavam apenas de uma aprendizagem técnica aligeirada e superficial, rápida e empírica fornecida na própria fábrica. As transformações do processo produtivo determinaram, portanto, o desaparecimento das corporações de artes e ofícios, nas quais os aprendizes, trabalhando à sombra do mestre, imitando seus movimentos, levavam anos para alcançar o conhecimento de um ofício e assimilar os segredos da fabricação.

Se o trabalhador artesanal, no entanto, perdeu o seu domínio sobre a sua ‘pequena ciência’, que tipo de aprendizado substituiria aquele da manufatura-artesanato? Segundo Manacorda,

Inicialmente nada: os trabalhadores perdem sua antiga instrução e na fábrica só adquirem ignorância. Em seguida, a evolução da ‘moderníssima ciência da tecnologia’ leva a uma substituição cada vez mais rápida dos instrumentos e dos processos produtivos e, portanto, impõe-se o problema de que as massas operárias não se fossilizem nas operações repetitivas das máquinas, mas estejam disponíveis às mudanças tecnológicas, de modo que não se deva sempre recorrer a novos exércitos de trabalhadores mantidos de reserva: isso seria um grande desperdício de forças produtivas. Em vista disso, filantropos, utopistas e até os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção de fábrica”. (2004, p.271-272).

De fato, as novas necessidades da classe burguesa impuseram a necessidade da instrução das massas a ser tornada uma tarefa e dever do Estado. O resultado de toda essa preocupação das classes detentoras dos meios de produção com a formação do

²⁵ Contrariamente ao discurso dominante que contemporaneamente pretende conferir à atual reestruturação produtiva comandada pelo capital um caráter de novidade, cabe realçar, com base em Marx, o fato de que, revolucionar a base técnica da produção é uma necessidade premente para o capital desde as suas origens, agigantada, sobretudo, a partir de quando se tornou impossível, em razão da proibição legal, ou da rebeldia dos trabalhadores, o aumento da mais-valia absoluta pelo prolongamento da jornada de trabalho. Desde então, o capital lançou-se, como observa Marx, *com plena consciência e com todas as suas forças a buscar a produção da mais-valia relativa* O método de produção da mais-valia, em termos genéricos consiste em capacitar o trabalhador para produzir mais no mesmo espaço de tempo. Isto se obtém pelo aumento da velocidade das máquinas e ampliando-se a maquinaria a ser vigiada por cada trabalhador. (MARX, 1989, p. 499)

trabalhador culminou na criação gradual dos sistemas nacionais de ensino que têm no Estado o grande financiador.

Vale ressaltar, ainda que de forma sucinta, as conseqüências sociais da Revolução Industrial para as condições de vida do proletariado e de sua família, uma vez que mobilizaram a elaboração de verdadeiros ‘sistemas’ utópicos desejosos de criar uma sociedade nova, diferente, que superasse as mazelas produzidas pela sociedade industrial.

A situação econômica miserável imposta aos operários no séc. XVIII e XIX era uma extensão das condições degradantes de trabalho a que foi submetida a classe trabalhadora: jornada de trabalho de 16 horas, locais de trabalho insalubres, salários aviltantes. As periferias das grandes cidades industriais imersas numa pobreza indescritível, eram o lugar onde ficavam confinados os operários depois da exaustão física nas fábricas. Habitando em moradias precárias, nos bairros operários abandonados pelo Poder Público, a classe operária vivia muitas vezes em condições subumanas como nos descreve Engels, ao relatar a situação do bairro de St. Giles, na Londres de 1843. A passagem é longa mas vale a pena reproduzir:

É uma massa de casas de três ou quatro andares, construídas sem plano, com ruas tortuosas, estreitas e sujas onde reina uma animação tão intensa como nas ruas que atravessam a cidade, com a diferença de em St. Giles só se verem pessoas da classe operária. O mercado está instalado nas ruas: cestos de legumes e de frutos, todos naturalmente de má qualidade e dificilmente comestíveis, ainda reduzem a passagem, e deles emana, bem como dos talhos um cheiro repugnante. As casas são habitadas das caves aos telhados, são tão sujas no interior como no exterior e têm um tal aspecto que ninguém aí desejaria habitar. Mas isto ainda não é nada ao pé dos alojamentos e pátios e vielas transversais onde se chega através de passagens cobertas, e onde, a sujidade e a ruína ultrapassam a imaginação; não se vê, por assim dizer, um único vidro inteiro, as paredes estão leprosas, os batentes das portas e os caixilhos das janelas estão quebrados ou deslocados, as portas –quando as há –são feitas de pranchas velhas pregadas juntas; aqui, mesmo neste bairro de ladrões, as portas são inúteis porque não há nada para roubar. Em toda a parte montes de detritos e de cinzas e as águas usadas vertidas em frente às portas acabam por formar charcos nauseabundos. É aí que habitam os mais pobres dos pobres, os trabalhadores mais mal pagos, com os ladrões, os escroques e as vítimas da prostituição, todos

misturados. A maior parte são irlandeses ou descendentes de irlandeses, e os que ainda não submergiram no turbilhão desta degradação moral que os rodeia, mergulham nela cada vez mais, perdem todos os dias um pouco mais de força de resistir aos efeitos desmoralizantes da miséria, da sujidade e do meio. (1977, p. 60)²⁶.

A situação de penúria que levava alguns operários ao suicídio, como descreve Engels (1977) conduzia muitos também a se tornarem mercadores de escravos dos próprios filhos, como relata Marx nesse comentário:

A maquinaria também revoluciona radicalmente a mediação formal das relações do capital, o contrato entre trabalhador e capitalista. Com base no intercâmbio de mercadorias, o pressuposto inicial era que capitalista e trabalhador se confrontariam como pessoas livres, como possuidores independentes de mercadorias: um, o possuidor de dinheiro e de meios de produção; o outro possuidor de força de trabalho. Mas, agora, o capital compra menores ou semidependentes. O trabalhador vendia anteriormente sua própria força de trabalho, da qual dispunha como pessoa formalmente livre. Agora vende mulher e filho. Torna-se mercador de escravos. A procura por trabalho infantil assemelha-se, frequentemente também na forma, à procura de escravos negros, como se costumava a ler em anúncios de jornais americanos. (1985, L. 1 V. 2, p.23-24).

Foram essas condições que permitiram um enorme salto na acumulação do capital. Com a grande indústria, aprofundaram-se a miséria e o depauperamento da população. Os antigos trabalhadores rurais, despojados de suas pequenas parcelas de terra, só podiam viver agora da venda da força de trabalho, o que significava a condenação a uma vida de ruína e degradação. Foram essas legiões de operários, o receio de que se constituíssem uma ameaça à instabilidade social, a base da motivação de alguns burgueses, e de seus projetos filantrópicos. A classe operária, disse Marx, era

²⁶ É impossível não se espantar com a semelhança dessa descrição da Londres do séc. XIX com a situação nada diferente, nos dias de hoje, das favelas e de boa parte da periferia das metrópoles do chamado Terceiro Mundo. Para citar dados apenas do Brasil, segundo o IBGE, 20% da população de São Paulo e do Rio de Janeiro moram em favelas. No Nordeste, mais de 70% das moradias são favelas ou cortiços, segundo dados de 1999. Segundo dados de 1998, do IBGE, 55% dos domicílios não têm esgoto e 24,8% não têm acesso a água encanada. Em relação às condições de trabalho no Brasil, os dados do IBGE de 1999 apontavam que dos 71,6 milhões de trabalhadores ocupados 57,6% eram trabalhadores informais, sem carteira assinada, sem 13º salário, férias, aposentadoria. Todos esses dados demonstram que a miséria dos trabalhadores é o 'produto mais autêntico' da reprodução do capital e da exploração do trabalho.

vista por esses burgueses apenas como uma classe que sofre e nesse sentido floresce um sem-número de planos de reformadores sociais.

2.3 Os precursores da proposta de vinculação entre trabalho e instrução: Saint-Simon, Fourier, Owen e Proudhon

Os reformadores sociais que entraram para a história com o nome de socialistas utópicos e se depararam com a dissolução irreversível do artesanato e da manufatura e com os crescentes flagelos decorrentes da industrialização capitalista, que se expressavam na degradação moral dos trabalhadores e no aumento da pobreza, numa época em que a luta do proletariado contra suas péssimas condições de vida apenas despertava.

Despojados dos seus antigos instrumentos de trabalho, os artesãos e trabalhadores de manufatura caíram sob as rodas da grande indústria e com ela sofreram os horrores da exploração do capital. Por não compreenderem a origem das classes, a luta entre elas, a dinâmica das relações de produção e a importância do desenvolvimento das forças produtivas para superação da escassez e da opressão social, como *conditio sine qua non* para a emancipação humana, encararam os novos processos técnicos com certa negatividade.²⁷ Essa visão pessimista da máquina e da indústria moderna alimentava as idéias em voga nos círculos intelectuais não comprometidos com o “progresso” burguês. Tais idéias, que denotavam certa angústia daqueles setores que se decompunham ante a onda do industrialismo e certa nostalgia rousseauiana do período manufatureiro/agrário, de volta à natureza, influenciaram fortemente esse quadro de românticos reformadores sociais.

²⁷ Durante a Revolução Industrial na Inglaterra, no início do séc. XIX desenvolveu-se um movimento de trabalhadores que, se vendo ameaçados de desemprego pela utilização crescente das máquinas, iniciaram uma forte campanha pela sabotagem e destruição daquelas. Esse movimento que entrou para a história com o nome de ‘ludista’, é um claro exemplo de como essa visão negativa alcançou não apenas aqueles setores da classe média ameaçados de proletarização, mas até mesmo um setor do movimento dos trabalhadores. É preciso desde já destacar os limites e equívocos do referido movimento, que não percebia o caráter positivo representado pelo surgimento/emprego das máquinas. Se, de fato, como bem observa Marx, o avanço técnico científico da maquinaria sob os desígnios do capital se apresenta, desde a sua origem, *como uma arma que atira contra o trabalhador*, diluindo sua especialização, submetendo-o à lógica despótica dos interesses capitalistas, chegando a transformá-lo um sujeito supérfluo, se as máquinas se tornam, inclusive, *a arma mais* eficiente para reprimir as revoltas periódicas e submeter as greves à autocracia do capital, por outro, não faz a crítica à maquinaria em si mesma, mas o seu uso capitalista. Segundo este, deve-se atacar não os meios materiais de produção, mas a forma social em que são explorados. (*O Capital*, Vol. I, 1989, p. 490/491).

Vale observar, portanto, que naquele contexto, o socialismo utópico expressava, antes de tudo, a denúncia dos males do capitalismo: a superexploração do trabalho assalariado e o lucro privado do capitalista, a opressão estatal, a divisão do trabalho manual e intelectual.

Influenciados pelo Iluminismo e expressando a razão filosófica idealista, os socialistas utópicos acreditavam na força da razão e no poder a educação, na iniciativa pessoal para reorganizar a sociedade e solucionar os problemas que a atingiam²⁸. Na busca de remediar os males sociais, projetaram modelos ideais de sociedade perfeitas, as quais seriam edificadas por métodos pacíficos, não revolucionários, quase sempre recorrendo aos bolsos burgueses e que, por isto mesmo, redundaram em contundentes fracassos.

Por essa época, a primeira e basilar meta dos utópicos foi a de criar ‘células’ da sociedade perfeita no interior da velha sociedade. Uma dessas aspirações era de organizar associações de produtores, cooperativas de trabalho com as quais procuravam arrefecer os males sociais. Nestas, os produtores eram também co-proprietários; a produção deveria atender às necessidades de todos. A felicidade humana seria alcançada, segundo defendiam, pela extinção da exploração, da fome, do desemprego, entendido como conseqüências do domínio dos patrões. Por projetarem uma mudança geral e almejamem uma sociedade perfeita, não poderiam deixar de formular, com isso, alguns princípios educativos.

Mesmo tendo permanecido na utopia, o ideal de sociedade perfeita, exposto em suas obras, nos serve para compreender o pensamento vigente nos meios intelectuais mais avançados antes do aparecimento do materialismo histórico, quando a classe operária não tinha consciência ainda de seus objetivos, não levantava ainda suas reivindicações particulares de classe e não havia se lançado ainda aos grandes acontecimentos que décadas mais tarde a Europa veio a conhecer.

Marx reconhece a importância do socialismo utópico, das idéias manifestadas como correspondentes às *‘primeiras aspirações instintivas do proletariado’*. As

²⁸ O viés idealista mantém-se vivo no discurso oficial e educacional brasileiro nos dias de hoje, afirmando a mesma idéia, conferindo o mesmo poder à escola e à educação sem levar em conta as determinações estruturais. A escola e a educação constituem mecanismos capazes de solucionar e corrigir os problemas que afligem a sociedade. Tais problemas são tomados como desvios/incompetência dos indivíduos em face das demandas da ordem social vigente e não como produto das contradições do sistema, da desigualdade social estrutural entre classes. É este o espírito que anima o discurso dominante no Brasil, que pretende convencer a todos o desemprego de grandes contingentes de trabalhadores é uma questão individual, de inadequação/despreparo profissional a ser resolvido com programas de qualificação/requalificação profissional.

inversões produzidas pelo socialismo utópico foram objeto de análise crítica de Marx e Engels que no *Manifesto Comunista* de 1848 observam:

À atividade social substituem sua própria imaginação pessoal; às condições históricas da emancipação, condições fantasistas; à organização gradual e espontânea do proletariado em classe, uma organização da sociedade pré-fabricada por eles. A história futura do mundo se resume, para eles, na propaganda e na prática de seus planos de organização social. (1977: 44).

Para o socialismo utópico, porém, a classe operária é identificada apenas como classe que sofre, uma vez que no quadro histórico vivido por seus fundadores não era possível ainda identificar nela nenhuma iniciativa histórica. Segundo a análise de Marx:

A importância do socialismo e do comunismo crítico-utópicos está na razão inversa do desenvolvimento histórico. À medida que a luta de classes se desenvolve e toma formas mais definidas, o fantástico afã de se abstrair-se dela, essa fantástica oposição que se lhe faz perde qualquer valor prático, qualquer justificação teórica. Eis porque, se, em muitos aspectos, os fundadores desses sistemas eram revolucionários, as seitas formadas por seus discípulos são sempre reacionárias, pois se aferram às velhas concepções de seus mestres apesar do ulterior desenvolvimento histórico do proletariado. (IDEM, p. 45).

Saint-Simon

A França, que só conheceu uma industrialização séria no começo dos anos 30 do séc. XIX, o que não a impediu de ver lentamente a dissolução de suas antigas bases produtivas artesanais e manufatureiras foi o palco para dois dos socialistas utópicos: Saint-Simon e Charles Fourier.

Claude Henri de Saint-Simon (1760-1825), segundo Rossi, oscila entre a defesa dos interesses da burguesia nascente e do associacionismo igualitário (1981:74). Já para Petitfiliis (1977) este expressa o desespero dos que vivem da pequena indústria artesanal e manufatureira cujos ex-proprietários, desaposados de seus meios de vida, caíam frequentemente nas fileiras do proletariado. O fato é que essa realidade francesa e européia, a que ele chamava de feudal e teocrática (1969:89), estava em franca dissolução, dando origem a uma nova articulação da produção. Saint-Simon acreditava

que as condições para se superar o domínio da Igreja e da nobreza, assim como para o advento de uma sociedade racionalista portadora de uma nova moral, a exemplo da república fundada pelas colônias inglesas na América, estavam dadas. Nesse sentido, Saint-Simon era um crítico do capitalismo e propunha a sua substituição por uma sociedade racional baseada no associacionismo, no trabalho industrial e na planificação da economia.

Para Saint-Simon, a sociedade é dividida em dois grandes grupos: de um lado os industriais²⁹ e do outro os ociosos (burocracia estatal, nobreza, clero etc). Para ele, o poder político

deveria ser partilhado entre duas classes (...). Os sábios nas ciências físicas e matemáticas juntamente com os artistas deverias estar encarregados da instrução pública, assim como todos os trabalhos que tem por objeto o aperfeiçoamento da inteligência coletiva e individual dos membros da sociedade” Por outro lado os “cultivadores, os fabricantes e os negociantes devem ser principalmente encarregados de dirigir os interesses físicos da sociedade. (1969:110).

Por isso, propôs que os industriais assumissem o controle político do país, para que a produção pudesse ser mais bem planejada e ampliada. Para Saint-Simon, esse poder político dos industriais, para gerir a produção nacionalmente, deveria ser alcançado por meios pacíficos, apelando-se para reformas feitas pelo Rei. Dessa maneira, comenta ele que

Se estas medidas forem tomadas prontamente, ousou responder sobre a minha cabeça a que os direitos serão reforçados nas mãos dos Bourbons por todo o tempo que durará na França, e que poderão exercê-lo com segurança. Se estas medidas não forem tomadas prontamente, ousou predizer que os Bourbons não ocuparão o trono da França durante um ano. (1969: 107).

²⁹ Petitfils nos lembra que “Contrariamente ao sentido hoje predominante, a palavra ‘indústria’ não indica exclusivamente, em Sain-Simon, a produção manufatureira, ligada à mecanização, mas todas as formas de produção material: agrícola, artesanal, manufatureira, comercial. Dentro dessa perspectiva, os ‘industriais’ não são exclusivamente os proprietários dos meios de produção, mas todos os que concorrem para o enriquecimento material do país” (PETITFILS 1977, p. 56). Para Rossi, o conceito de industrial é bastante amplo e incluem os banqueiros, grandes industriais, capitalistas, latifundiários etc. A teoria de Sain-Simon era uma teoria administrativa, que se propunha a apresentar uma forma de organizar a nova sociedade industrial nascente (1981, p.76).

Saint-Simon preconizava o fim do Estado, que deveria se converter apenas num comitê como gerência da produção nacional, dividido em três câmaras - Execução, Exame e Invenção - e última formada de engenheiros, artistas e escritores, a quem caberia o poder intelectual.

Para Saint-Simon, a classe dos industriais, que inclui tanto os que empregam trabalho (médios industriais) como os que vivem do trabalho próprio (pequenos industriais artesãos), diferencia-se claramente do restante dos trabalhadores, a que Petitfils chama de '*povo*', que não poderiam assalariar ninguém e tampouco tinha condições para realizar um trabalho próprio, à maneira dos artesãos, uma vez que eram já 'trabalhadores livres', despojados de meios de produção e que necessitavam vender sua força de trabalho a outrem. Dentro do ideal de sociedade industrial que propõe esta classe não deve assumir e administrar o poder, e como os papéis a desempenhar na sociedade são diferentes para ambas as partes, diferente também deveria ser a educação destinada a cada uma. Saint-Simon despreza o ensino humanístico clássico e advoga um ensino calcado no trabalho e nas atividades industriais, mas, como nos lembra Rossi (1981), uma das teses defendidas por Saint-Simon era a de que a sociedade deve ser administrada por uma '**elite**' bem-educada, defendendo para estas uma educação voltada para o domínio das ciências práticas que lhes possibilitasse o controle das atividades produtivas, enquanto que, para o '**povo**' sugeria que se desse uma instrução voltada para a aprendizagem de um ofício.

Quanto ao ideal de educação de Saint Simon, Lê Thành Khôi comenta:

Saint-Simon não encara para o povo senão uma instrução que lhe torne 'capaz de executar bem os trabalhos que podem lhes ser confiados', isto é, algumas noções de geometria, de física, de química, e de higiene. Em contra partida, para os industriais destinados a exercer o poder, eles terão um ensino mais desenvolvido, não mais centrado sobre as humanidades clássicas mas sobre as ciências positivas e aquelas de observação. É necessário 'dar aos alunos o sentimento de seu valor, lhe inspirar a confiança nos seus meios' lhes exercitar 'a prática e não lhe falar das teorias senão à ocasião da prática que eles exercem. (1991, p. 24-25).

Essa proposta reflete mais o ideal de educação burguesa, dualista, de ensino profissionalizante, do que propriamente de escola do trabalho que se apresente como

alternativa dos trabalhadores e esteja comprometida com a transformação social. Os ideais do saint-simonismo ficaram apenas nas suas obras³⁰. Além de não terem conhecido qualquer aplicação prática, os seus discípulos fundaram uma seita religiosa, tal era o caráter messiânico das idéias de Saint-Simon.

Fourier

Charles Fourier (1772-1837), como Saint-Simon, viu apenas a aurora do industrialismo francês, mas também percebeu as mazelas criadas e difundidas com a expansão do capitalismo, lançando-se a denunciar os efeitos da industrialização capitalista.

Seu sistema, considerado mais complexo do que o dos demais, inclui desde a crítica à monogamia, passando pela teoria da atração passional ou da não coação, à fragmentação industrial. Para ele, a miséria da humanidade e a imperfeição social resultavam da supressão das paixões humanas. Segundo ele,

Em toda operação de harmonia, o alvo não é outro que não a unidade. Para aí se elevar a educação deve ser integral e composta. Composta, formando o corpo e o espírito. Integral, quer dizer abraçando todos os detalhes do corpo e da alma, introduzindo a perfeição sobre todos os pontos. (CHARLES FOURIER Apud KHÔÎ, 1991:25-26).

Sua proposta era de criação de edifício societários, o seu famoso *Falanstério*, com direito a, segundo Petitfils: “Jardins, pátios internos, galerias envidraçadas, salas comuns, oficinas, galpões, hospedaria, um teatro, uma igreja”. Os falanstérios poderiam ter uma população de até 2000 pessoas que viveriam em completa harmonia.

Para Fourier, a célula fundamental da produção deveria ser a associação cooperativa de produtores, a que ele dá o nome de falange. O próprio Fourier diz que “*As manufaturas em lugar de estarem como hoje concentradas nas cidades, onde se amontoam formigueiros de miseráveis, serão distribuídas por todos os campos e falanges do globo*” (CHARLES FOURIER, apud PETITFILS, 1977, p.101). Para Petitfils tal pretensão é denunciadora de que o utopista continua preso a um tipo de

³⁰ *La Classe des Prolétaires, Du Système Industriel; Le Nouveau Christianisme*, entre outras. Para uma indicação mais precisa das obras de Saint-Simon ver Petitfils (1977)

perspectiva pré-capitalista, pois não o agrada nem a máquina nem a grande indústria e seu urbanismo (IDEM).

Quanto à educação, Lê Thành Khôi comenta que para Fourier, “*é necessário alternar as tarefas intelectuais e manuais. A escola atual é um fracasso, porque ela destila o tédio e o desgosto para o estudo*” (1991, p.26). Segundo o próprio Fourier:

(...) as crianças desde a idade de dois a três anos são muito engenhosas, mas é necessário conhecer as forças que se quer pôr em obra para os capacitar para indústria. (...) não se aprende bem senão o que se aprende por atração” (IDEM, p.26).

Thành Khôi comenta que,

Fourier foi um dos primeiros a conceber **uma educação polivalente**³¹ que, em ligação com a instrução e a atividade prática, visa a desenvolver todas as faculdades que o indivíduo porta em si, assim com todos os seus gostos, e a lhe permitir exercer 20 ofícios que assegurarão a harmonia de uma existência livre da divisão do trabalho. Sobre esse plano, ele anuncia o homem total de Marx. (IDEM, p.26 Grifo nosso).

Vale observar que a proposta de educação polivalente não pode ser confundida com a educação politécnica, defendida posteriormente por Marx, muito embora, para Rossi não haja dúvidas da influência exercida por Fourier sobre ele nesse aspecto. A educação polivalente é, para Fourier, o meio através do qual as crianças podem achar o ofício que lhes convém, que lhes liberte a paixão. Segundo Rossi, a contribuição de Fourier para a educação foi mais complexa, importante e mais frutífera do que a de Saint-Simon: Fourier não apenas detectou a dicotomia teoria-prática, apontando o erro de uma formação na qual a teoria vem antes da prática e dissociada dela, propondo a inversão dos pólos, mas não a supressão da dicotomia, como nos lembra o mesmo autor. (IDEM, p.67).

No pensamento de Fourier, segundo Rossi, destacam-se elementos que o aproximam da chamada ‘Pedagogia ativa’, tais como a crítica à relação autoritária entre

³¹ Manacorda também expressa a mesma opinião (2004, p 273).

professor e aluno, a busca de uma educação mais adaptada a cada criança em particular, que levasse em conta o seu caráter, seus interesses etc.

A proposta de vinculação da escola com o trabalho encontra-se, portanto, já presente em Fourier. Para este o trabalho seria capaz de formar uma sociedade fraternal. Tanto Petitfils, (1977) como Rossi (1981) e Mancorda (2004) concordam com isso.

A finalidade da educação, para Fourier, é preparar o indivíduo *no e para* o trabalho. Vale destacar, para encerrar esta parte que alguns autores (ZELDIN apud ROSSI, 1981, p.63) comparam Fourier a Makarenko e o classificam como precursor da ligação da escola com o trabalho social.

Robert Owen

O inglês Robert Owen (1771-1858) também fiel aos princípios do associacionismo cooperativista, contemporâneo de Marx e muito admirado por ele, defendeu suas idéias em plena era do capitalismo industrial; quando a Inglaterra, ao contrário da França, era a essa época o país onde a indústria atingiu seu mais alto nível.

Owen destaca-se em relação aos franceses Fourier e Saint-Simon por ter sido o único a pôr em prática, embora destinados ao fracasso, seus projetos cooperativistas com as *home-colonies*: New Lanark, na Escócia e New Harmony nos EUA. Owen fez carreira na indústria têxtil onde acumulou certa fortuna. Em 1790, aos 19 anos, já era diretor de fábrica com mais de 500 operários. Em New Lanark, adquiriu com outros sócios algumas fiações que utilizou para suas experiências. Ele reduziu a jornada de trabalho, aumentou os salários, construiu escolas, proibiu o trabalho de crianças menores de 10 anos, criou alojamentos para os operários. Sua experiência correu o mundo e lhe granjeou fama internacional.

O objetivo de Owen era “*a formação integral, sob o aspecto físico e moral, dos homens e das mulheres, para que aprendam a pensar e agir sempre racionalmente*”. (OWEN apud MANACORDA, idem p.274). Ele somava-se aos outros pensadores utópicos na crítica à divisão do trabalho e suas conseqüências desumanizadoras para o trabalhador. O ideal de homem defendido por ele, como pudemos observar, não deixa de corresponder ao ideal de homem socialista, íntegro, amplo e integralmente desenvolvido.

Owen defendia a idéia de que:

O caráter do homem, sem uma só exceção, é sempre modelado; que pode ser e é, principalmente criado por seus predecessores, que estes lhes dão, ou podem lhes dar, suas idéias e seus hábitos, que são as potências que governam e dirigem sua conduta. O homem, portanto, jamais foi capaz, nem nunca será, de formar seu próprio caráter (...) a vontade do homem não tem poder algum sobre suas opiniões; acredita, acreditou e acreditará sempre o que foi, **seja ou possa ser impresso na sua mente por seus predecessores e pelas circunstâncias que o rodeiam.** (OWEN apud ENGUITA, 1993, p.98 Grifo nosso).

Com esta afirmação, como bem observa Enguita, o Filantropo inglês criticava insistentemente a idéia de que cada homem era responsável pela formação do seu caráter que embasava a prática educativa seguida até então. Com esta formulação o autor identifica o peso das circunstâncias na formação do homem, ainda que destituindo o sujeito da subjetividade de qualquer atividade: as circunstâncias determinam o homem; portanto, cabe modificar, preparar as circunstâncias que lhe devem moldar o caráter. Nas palavras de Owen

Cada caráter especial, tanto o melhor, quanto o pior, tanto o mais ignorante como o mais inteligente, pode ser formado por toda a comunidade quando se utilizam certos meios que em grande medida estão à disposição dos governantes das nações ou que, sem dificuldade, podem ser criados. (OWEN apud SUCHODOLSKI, 1976, v.1 p. 70).

Owen destaca a influência do meio social para a formação do indivíduo. O homem é produto do meio social onde está inserido das circunstâncias e da educação que recebe. Se submetido a determinadas circunstâncias que desenvolvam a passividade, e submetido a uma educação para a subordinação e a obediência, o resultado só poderia ser homens subordinados e obedientes à ordem vigente.

Tanto Rossi como Suchodolski destacam a enorme importância que Owen concebia às circunstâncias sociais e à educação na formação do caráter do indivíduo. Segundo Suchodolski, Owen “*acreditava neste papel da educação e confiava firmemente que o caminho para um futuro feliz passava pelo ‘sistema de educação’*”. (IDEM p.71).

Com algumas restrições, em especial a denúncia do materialismo vulgar que a ele não cabia em hipótese alguma, a crítica feita por Marx a Feuerbach, modificada posteriormente por Engels, poderia também ser endereçada a Owen, sem qualquer prejuízo. O texto alterado da *III tese sobre Feuerbach*³² diz:

A doutrina materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece de que as circunstâncias são mudadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade (como, por exemplo, para Robert Owen.) A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática revolucionária.
(MARX-ENGELS 1985:208-209)

Robert Owen não se limitou a teorizar sobre as formas de combater as deformações próprias da grande indústria capitalista, mas passou a introduzir modificações nas suas fábricas na Inglaterra, inclusive com a criação de uma escola que desenvolvesse seu projeto de educação e pusesse em prática suas concepções. Petitfils nos descreve um quadro aproximado do ensino escolar promovido em New Lanark:

[Owen] Proibiu, inicialmente, que os pais enviassem seus filhos de pouca idade para trabalhar nas fiações. Em seguida, construiu escolas onde colocou em prática métodos que ainda hoje parecem bem modernos: o ensino não tinha mais o objetivo de impor às crianças um amontoado de conhecimentos livrescos, mas de despertar seu caráter e sua personalidade, dando-lhes o máximo de liberdade. Procurava-se manter o interesse dos alunos sem fixar a atenção por muito tempo sobre um mesmo objeto. Jogos e estudos davam ritmo à vida escolar. A leitura foi substituída por seções de observação prática de história natural ou de

³² Na terceira das *Teses sobre Feuerbach* que aparecem publicadas em 1888 no final do seu *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã*, Engels, que havia modificado a tese original de Marx, faz uma referência clara a Robert Owen. A tese original de Marx diz apenas: “A doutrina materialista da mudança das circunstâncias e da educação se esquece de que as circunstâncias são mudadas pelos homens que o próprio educador deve ser educado. É por isso que ela deve dividir a sociedade em duas partes – das quais uma é elevada acima dela. A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser interpretada e racionalmente compreendida como prática revolucionária”. (MARX apud LABICAS, 1990, p.:31-32)

geografia. A dança, o canto, os esportes, os exercícios paramilitares, ocupavam igualmente um lugar importante. (PETITFILS, 1977, p. 75).

Esse quadro é confirmado por Max Beer, na sua *História do socialismo e das lutas Sociais* que nos diz o seguinte:

Em 1880 [Owen] assumiu toda direção do negócio e então procurou transformar radicalmente a população de New Lanark, realizando as seguintes reformas:

1º Abriu escolas, nas quais o ensino era baseado em lições de coisas. Suprimiu os castigos e os prêmios. Fez dar lições de ginástica aos meninos, e de artes domésticas para as meninas.

2º Os menores de 10 anos não eram mais admitidos na fábrica. Foi adotada a jornada normal de 10 horas e meia de trabalho. (BEER p.215).

Thành Khôi, também confirmando, acrescenta a isso que

A escola é gratuita para os mais jovens e para os que seguem o curso noturno; uma soma módica é recolhida dos outros que, aliás, ganham dinheiro trabalhando nas oficinas. (1992 p. 28).

Deve-se observar primeiramente que o conteúdo e o método do ensino nas escolas de New Lanark, lembram o que se conheceu tempos depois com o nome de 'escola ativa'. Thành Khôi observa a influencia de Pestalozzi, e Petitfils evoca inclusive a influência de John Bellers sobre Owen, mas o fato a ressaltar é que os relatos descrevem sua preocupação em fazer da escola um lugar vivo diferente do ensino livresco e esclerosado das escolas tradicionais. Por isso ele incentiva os jogos, utilização de mapas, a Educação Física, a observação dos elementos naturais em desenhos das mais variadas espécies, teatro, canto etc.

A escola de Owen tinha suas limitações, mas foi a primeira ocorrência na história de conjugação de trabalho fabril (após os 10 anos de idade) e ensino escolar. Em New Lanark, a escola atendia gratuitamente a crianças de 5 a 10 ou 12 anos. Os pais na maioria das vezes retiravam seus filhos da escola, depois de atingida a idade de 10 anos para que trabalhassem na fiação têxtil. Mesmo para estes, havia ainda uma opção: a escola noturna que, se não era gratuita, recolhia uma contribuição módica daqueles que trabalhavam ali mesmo na fiação. A frequência das crianças à escola, como não poderia

deixar de ser, era extremamente dificultada pela longa e extenuante jornada de trabalho e só veio a apresentar melhora quando da “redução” da jornada de trabalho para 10 horas para todos os operários (DONNACHIE, 2000). A verdadeira façanha de Owen foi ter conseguido pôr em prática um projeto de tal envergadura e estabelecer o vínculo entre trabalho produtivo e escola, que surge aqui numa escola real e não em nenhum projeto utópico à semelhança de Fourier e Simon.

Marx aprecia esse vínculo na proposta de Owen. Referindo-se a essa experiência de New Lanark, como exemplo, de como “Do sistema fabril brotou o germe da educação do futuro” (Marx, 1985, L.1, V.2 p.) rebate as críticas feitas à experiência e às idéias de Owen :

:

Quando Robert Owen, logo depois do primeiro decênio deste século, não só defendeu teoricamente a necessidade de uma limitação da jornada de trabalho, mas também introduziu realmente a jornada de 10 horas em suas fábricas em New Lanark, isso foi ridicularizado como utopia comunista, assim como sua ‘união de trabalho produtivo com a educação de crianças’, como também as empresas cooperativas dos trabalhadores, fundadas por ele. Hoje em dia, a primeira utopia é Lei Fabril, a segunda figura como frase oficial em todas as Factory Acts e a terceira já serve até como manto de cobertura para embustes reacionários. (1985, L. 1, V 1, cap. VIII, nota de rodapé 191, p.236).

Marx considerava a escola de Owen verdadeira precursora da proposta escolar socialista, e considerava de grande importância esta experiência para a elaboração de uma pedagogia a serviço da emancipação da classe trabalhadora.

Proudhon

Pierre Joseph Proudhon (1809-1865), também francês, não era exatamente um socialista utópico, mas tem com eles em comum a velha bandeira do associacionismo cooperativo e algumas idéias sobre a educação e o ensino. Proudhon se distancia dos socialistas utópicos propriamente ditos, por ter idéias mais avançadas no campo político. Tendo assistido ao capitalismo industrial de seu país desenvolver-se com todo vigor e acompanhado as lutas dos trabalhadores, não ignorava a luta de classes e participava ativamente do movimento operário. Proudhon denunciou a divisão social do trabalho, a separação entre o trabalho manual e intelectual e, especialmente, o trabalho parcelar no

interior da fábrica. Absolutamente contrário ao *Estado* e a todo tipo de autoridade, Proudhon inaugurou um ideário político que contribuiu para o surgimento do anarquismo.

Propôs, à semelhança de outros, a formação de associações cooperativistas de produtores autogestionárias que dispondo dos meios de produção, deveriam regulamentar em conjunto a produção numa federação nacional, segundo um plano comum, contudo não se aventurou a correr atrás de filantropos que pudessem encampar a idéia de formar esse paraíso terrestre, para servir de modelo aos trabalhadores. Ele apostou na luta revolucionária do proletariado.

Proudhon teve um ideal de educação calcado no trabalho, uma característica comum também aos socialistas utópicos influenciados pela Economia Política inglesa. Rejeitava categoricamente a educação religiosa. Segundo ele, os princípios educativos fundamentais numa sociedade justa, mutualista e livre seriam:

Primeiro, que a instrução deve compreender a **aprendizagem**; a separação do ensino literário e científico da **aprendizagem industrial** foi julgada pelos homens que mais se ocuparam da pedagogia (ver l'Emile de Rousseau) uma coisa má, e todas as tendências modernas lhe são contrárias. Em segundo lugar, a instrução que exige a nova Democracia deve ser, sob todos os pontos de vista, bem superior à que a média dos operários recebe hoje, e que é somente a insígnia de indigência. (PROUDHON, 1986:188. Grifos nossos).

A finalidade da educação em Proudhon não será mais o benefício de uma minoria, mas da libertação intelectual dos trabalhadores. Aqui também observamos uma crítica da dicotomia teoria-prática. Sustentando a proposta de um ensino prático para crianças de 7 a 8 anos, que assegurasse uma aprendizagem elementar em atividades agrícolas e industriais, Proudhon foi um dos primeiros a propor um ensino politécnico para os jovens. Segundo ele “*Em lugar de se fechar numa especialidade estreita, a educação profissional compreende uma série de trabalhos que, por seu conjunto, tendem a fazer de cada aluno um operário completo*” (1986: 192).

Dessa maneira Proudhon se contrapõe à especialização e seus limites na formação do trabalhador. Reforçando essa pretensão de uma educação multifacetada esclarece que

Assim como a instrução literária implica uma pluralidade suficientemente considerável de conhecimentos, o que impõe nas escolas uma pluralidade de professores primários e de professores secundários, assim também a **instrução profissional** (...) implica uma certa **pluralidade de indústrias**, o que supõe pluralidade de mestres e de contramestres, de escolas e de escolares e, por consequência, em certos casos deslocamento de jovens. (1986:189. Grifos nossos).

Proudhon, referindo-se a um sistema mutualista onde aquela educação burguesa não teria lugar, esclarece, transpassando a questão do trabalho infantil, como se articulam as associações operárias que jogariam um papel importante como centro educativo:

Nas escolas do estado, reina o princípio de que a instrução profissional deve articular-se com a instrução científica e literária; em consequência, **a partir do nono ano e até mais cedo os jovens estão sujeitos a um trabalho manual, útil e produtivo**, devendo as despesas da educação serem cobertas e até ultrapassadas pelo valor do que eles produzem. (...) Compreende-se, sem que eu tenha necessidade de dizê-lo, que as associações operárias são chamadas aqui a interpretar um papel importante. Postas em relação com o sistema de instrução pública, elas se tornam ao mesmo tempo centro de produção e de ensino.” (IBIDEM, Grifos nossos).

O grande problema da proposta de Proudhon, segundo Khôi, é que ele não esclarece como alcançar tal articulação que deve envolver o Estado, as empresas e as escolas. Isso se explica pela sua oposição diante do Estado, porquanto não entende que o Estado deva manter a educação escolar sempre. Defende, por isso, a noção de que as famílias têm o direito de não querer educar seus filhos com o Estado, mas, ao contrário, no seio desta própria. (1996:191). Sobre o financiamento da educação, isto é, as despesas com essa escola, propõe, como vimos há pouco, que estas sejam, em parte, cobertas pela venda do produto do trabalho dos alunos. É importante não esquecer, todavia, que esse conjunto de proposta, Proudhon a faz imaginando uma república federativa, mutualista, autogestionária e livre do domínio do capital.

Do ponto de vista da compreensão teórica e da elaboração de uma proposta com base na idéia de politecnia, Proudhon situa-se acima dos socialistas utópicos, e foi, neste

tópico, o que mais se aproximou do pensamento de Marx e Engels. Muitas das observações feitas pelos socialistas utópicos e por Proudhon se combinaram na obra dos autores do *Manifesto Comunista*.

A crítica dos socialistas utópicos à ordem social burguesa foi, em seu tempo, inteiramente progressista como reconhece o próprio Marx. A denúncia do caráter destrutivo das relações sociais capitalistas, a aspiração à conquista de uma sociedade nova, livre da miséria e da opressão, ainda que sob uma visão utopista os levaram a ensaiar tentativas de novas formas de organização do trabalho produtivo e de sua relação com o processo de ensino, opções às existentes e com vistas à sociedade futura.

Entre os elementos progressistas que se pode extrair da elaboração do socialismo utópico, no que se refere à educação, vale destacar, além da necessidade de vinculação entre o mundo do trabalho e a escola, a denúncia do teorismo abstrato presente da educação humanista clássica, o enfrentamento com as teorias inatistas, ao apontar o peso das circunstâncias e da educação na formação da personalidade do indivíduo. A elaboração deste, contudo, apresenta limites no campo teórico-prático, que foram destacados por Marx na sua síntese superadora que comentaremos mais adiante.

3. O PRINCÍPIO SOCIALISTA DA UNIÃO ENTRE ENSINO E TRABALHO: MARX E ENGELS.

3.1 As bases históricas e filosóficas da reflexão marxiana/engelsiana sobre a educação escolar (do socialismo utópico ao socialismo científico)

Marx e Engels iniciam a militância na década de 40 do séc. XIX, quando a industrialização já houvera operado inúmeras transformações na vida política, econômica e social da Europa, participando no movimento liberal-democrático na Alemanha, para logo em seguida romper com este, submetendo-o a uma feroz crítica³³. Partindo da tradição filosófica hegeliana, Marx e Engels, cada um a seu modo, confluíram para uma nova visão materialista e dialética da totalidade social.

A principal ruptura de cunho filosófico com o antigo materialismo e o idealismo é sem dúvida o rompimento com toda concepção metafísica de mundo e de homem, que Marx sintetiza de maneira magistral na *Sexta tese contra Feuerbach*:

Feuerbach dilui a essência religiosa na essência humana. Mas a essência humana não é algo abstrato interior a cada indivíduo isolado. É, em sua realidade, o conjunto das relações sociais.

Feuerbach, que não empreende a crítica desta essência real vê-se, portanto, obrigado:

1 – A fazer caso omissos da trajetória histórica, fixar o sentimento religioso em si mesmo e pressupor um indivíduo humano abstrato, isolado.

2 – nele, a essência humana só pode ser concebida como “espécie”, como generalidade interna, muda, que se limita a unir naturalmente os muitos indivíduos. (MARX-ENGELS, 1985: 209)

³³ O acerto de contas começa com Hegel (*Introdução à crítica e Crítica da filosofia do direito de Hegel, Manuscritos econômico-filosóficos*) e os jovens hegelianos Bauer e Stirner (*A sagrada família*) passando pelo materialismo mecanicista de Feuerbach (*A Ideologia alemã*) e chegando por fim ao movimento socialista (*Miséria da filosofia e Manifesto Comunista*). Com a crítica da filosofia alemã, da economia clássica inglesa e dos mais variados matizes do socialismo europeu, vão alicerçando uma nova concepção crítica do mundo, que ficou conhecida como o Socialismo Científico.

Marx e Engels acusavam Feuerbach de entender o mundo apenas como objeto da contemplação e não como atividade humana sensível, práxis. Marx e Engels inauguram uma interpretação da realidade social como um conjunto de processos onde não apenas os fatores objetivos, mas também os subjetivos são interpenetrados na práxis transformadora dos homens e concorrem para a definição da função social dos diferentes complexos da vida social. É mediante sua práxis, da relação que estabelece com o mundo e com os outros homens, que o homem se define, constitui-se com sua humanidade.

Um princípio fundamental que norteia a ontologia marxiana e a teoria marxista da educação é o de que o homem não tem uma essência *a priori*, anistórica, mas sua essência é dada pelo conjunto das relações sociais que vivencia, as quais não são as mesmas para todas as épocas e contextos históricos. Essa historicidade do homem e das relações sociais contradiz a perspectiva metafísica e idealista de uma essência supra-histórica do homem. Este é um sujeito historicamente determinado e, nesse sentido, a educação também é uma atividade historicamente determinada.

Toda essa nova concepção do mundo que alcança sua melhor síntese no *Manifesto Comunista* (1848) assegura que os homens fazem a história, mas não como a querem e sim sob determinadas circunstância onde o imperativo da reprodução material limita as escolhas dos homens.

É sem dúvida na *A Ideologia Alemã* que Marx e Engels assentam as bases desta sua concepção da história. Aí ele afirma pela primeira vez que *‘não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência’*, e que as idéias dominantes em cada época histórica são sempre as idéias da classe que domina material, política e espiritualmente e que estas exprimem idealmente as relações materiais dominantes. Ele critica a concepção idealista da história que via na forma como os homens se articulam para produzir sua existência como *“algo de secundário e sem qualquer vinculação com o curso da história (...) Desse modo, tal concepção vê na história apenas as ações políticas dos príncipes e do Estado, as lutas religiosas e as lutas teóricas em geral, e vê-se obrigada, em especial, a compartilhar, em cada história, a ilusão dessa época.”* (MARX-ENGELS 2006: 66-67).

A história da humanidade, observam, *é a história da luta de classes (...)* *opressores e oprimidos tem vivido em constante antagonismo’*. Para Marx e Engels, a emancipação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores que para tanto haveriam de superar a concorrência entre si na luta econômica e elevar-se à condição de

classe organizada para a ‘*violação despótica do direito de propriedade e das relações de produção burguesas*’. Os explorados modernos, os proletários, não pode se libertar sem liberar ao mesmo tempo toda a sociedade do regime do capital. Daí decorre a necessidade imperiosa da organização dos trabalhadores em partido político, objetivo a que Marx e Engels perseguiram até o fim de seus dias e que resultou na formação da Liga dos Comunistas³⁴, da AIT³⁵ e da social democracia alemã de 1869 (Eisenach).

Uma definição mais sintética da sua concepção materialista da história Marx nos deu no Prefácio de *Para a Crítica da Economia Política* (1857), ao falar que os homens na produção da sua vida material contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade que ora potencializam a produção ora a travam, abrindo a perspectiva de uma época revolucionária de libertação ante decrépitas relações de produção. Todo o esforço de Marx e Engels, no entanto, se concentrava na denúncia dos jovens hegelianos e da tese segundo a qual a crítica pela crítica seria capaz de transformar o mundo. Ele assinala no seu trabalho comum com Engels (de 1845) que a força motriz da história, também da religião, da filosofia e de todas as demais teorias, não é a crítica, mas sim a revolução (MARX-ENGELS 2006).

Nunca é demasiado repetir que é no interesse de fazer avançar a organização e a luta dos operários na transformação social que Marx e Engels empreendem a crítica da educação burguesa e fazem avançar de modo notável a reflexão teórica sobre o vínculo entre trabalho e ensino, oferecendo elementos fundamentais para a elaboração de uma proposta de educação socialista.

Antes de passarmos à formulação da escola do trabalho pelos autores do *Manifesto Comunista*, vale a pena mostrar a denúncia que fizeram das condições de trabalho e da educação concedidas aos operários à época.

³⁴ A Liga dos Comunistas era a organização dos emigrados alemães cujo célebre Manifesto de 1848 constituía o programa. Teve curta existência entre 1847, quando Marx e Engels a ela aderiram, e 1850 quando foi dissolvida em consequência das cisões internas e da perseguição aos seus membros após a derrota das revoluções democráticas na Europa.

³⁵ A Associação Internacional dos Trabalhadores, fundada em 1864 e dissolvida em 1876, reunia em seu interior as mais variadas correntes políticas atuantes no movimento operário de então, a exemplo dos proudhonianos e bakuninistas, os blanquistas, os lassalianos, as trade-unions e os partidários de Marx e Engels. A AIT teve papel importante na coordenação e na solidariedade às diversas lutas operárias travadas nos mais variados países, aprovou inúmeras mensagens e resoluções políticas, entre as quais a mensagem de Marx sobre a guerra civil na França. A queda da Comuna de Paris, em maio de 1871, o refluxo do movimento operário internacional que a ela se seguiu e a falta de homogeneidade programática dissolveram a AIT em 15 de julho de 1876.

3.2. A denúncia do sistema destrutivo do capital e o descaso do Estado burguês relativamente à educação dos trabalhadores

Engels, em 1845, ao escrever *A Situação da classe trabalhadora em Inglaterra*, denunciou o descaso escolar das autoridades³⁶ para com a educação da classe trabalhadora, que segundo ele, não viabilizava a escola para os trabalhadores nem mesmo para a difusão da moral burguesa. Aqui nos diz que:

Do ponto de vista de todas as autoridades, em particular da comissão para o trabalho infantil, as escolas não contribuem em nada, ou quase nada, para a moralidade da classe trabalhadora. A burguesia inglesa é tão cruel, tão estúpida e limitada em seu egoísmo que, inclusive, nem se preocupa em inculcar nos operários a moral atual, aquela que configurou a burguesia em seu próprio interesse e para sua própria defesa! Até essa preocupação parece excessiva à burguesia (...).É assim que os operários são expulsos e desprezados do plano moral, psíquico e intelectual, pela classe no poder. (MARX-ENGELS, 1983, p. 80-81).

A denúncia da utilização do trabalho pelos capitalistas que pagam a estas *a terça parte ou a metade do salário do operário adulto*, como estratégia utilizada para diminuir gastos com a força de trabalho e aumentar a exploração foi retomada e reforçada por Marx em *O Capital*:

O valor da força de trabalho era determinado pelo tempo de trabalho necessário não só à manutenção do trabalhador individualmente, mas para a manutenção da

³⁶ É preciso registrar aqui também as reivindicações por parte do movimento docente, bem como a situação educacional de outros estados, a exemplo da Alemanha de Engels, país onde o ensino primário havia alcançado alguma expressão sob o controle do Estado e que se viu em significativo retrocesso quando da subida ao trono, de Frederico Guilherme IV. Na revolução alemã de 1848-49, o movimento em favor de uma educação nacional ganhou força e a assembleia de professores reunida em Berlim no ano de 1848 aprovou entre suas reivindicações a criação de um ministério independente de Instrução Pública, a supressão das inspeções religiosas nas escolas e a passagem da preparação do magistério para a Universidade. A Assembleia Nacional de Frankfurt, reunida em 1849, aprovou um projeto de instituir uma Educação pública livre da inspeção eclesiástica, tornando a ciência e o ensino livres e igualando os direitos dos professores aos dos funcionários do Estado. Este Parlamento burguês, que pouco tempo durou, buscava uma aproximação com a nobreza latifundiária, ao mesmo tempo que se distanciava do proletariado. Foi por fim encerrado pelas tropas imperiais dessa mesma nobreza junker. Ver a esse respeito Luzuriaga (1959: 80).

família do trabalhador. A maquinaria ao lançar todos os membros da família do trabalhador no mercado de trabalho, reparte o valor da força de trabalho do homem por toda a sua família. Ela desvaloriza, portanto, a sua força de trabalho. A compra de uma família parcelada, por exemplo, em quatro forças de trabalho, custa talvez mais do que anteriormente a compra da força de trabalho do cabeça da família mas, em compensação, surgem quatro jornadas de trabalho em lugar de uma e o preço delas cai proporcionalmente ao excedente de mais trabalho de um. Agora, quatro precisam fornecer não só trabalho mas mais – trabalho para o capital para que uma família possa viver.(IBIDEM)

Sobre os fatores que tornaram a utilização do trabalho infantil e feminino pela indústria, Marx destaca em **O Capital**:

“O emprego da criança não teria sido possível sem a mecanização. A máquina é um fator condicionante deste, à medida que torna a força muscular dispensável, ele se torna o meio de utilizar trabalhadores sem força muscular ou com o desenvolvimento corporal imaturo, mas com os membros de maior flexibilidade. Por isso o trabalho de mulheres e crianças foi a palavra de ordem da aplicação capitalista da maquinaria”. (1985 Livro II, p.23)

Em 1847 em *Trabalho Assalariado e Capital*, Marx denuncia, além da utilização capitalista do trabalho infantil, o descaso das autoridades relativo à formação e à proteção das crianças e jovens:

Não desejamos destacar a absurda contradição segundo a qual a indústria moderna substitui o trabalho complexo pelo simples, o qual não necessita de nenhuma formação; não queremos assinalar que colocou, cada vez mais, crianças atrás das máquinas, convertendo-as em fonte de benefícios, tanto para a burguesia como para seus pais. O sistema manufatureiro faz fracassar a legislação escolar, como acontece na Prússia. Não desejamos assinalar, finalmente, que a formação intelectual, no caso do operário, possui-la, não teria influencia direta sobre o salário; que a instrução geralmente depende do nível das condições de vida, e que o burguês entende por educação moral a memorização dos princípios burgueses, e que no fim das contas a burguesia não tem os meios, nem vontade, de oferecer ao povo uma verdadeira educação. (MARX-ENGELS,1983: 81).

Vinte anos depois, na redação do livro primeiro de *O Capital* Marx continua a denunciar esse descaso da burguesia em oferecer escolas aos trabalhadores e de desrespeitar e fraudar a legislação que, apesar de aprovada pelo Parlamento não deixava de ser, muitas vezes, letra morta para a maioria dos fabricantes. Marx cita um depoimento por demais interessante de Leonard Horner, relator da Comissão de Inspetores de Fábrica que diz:

Nada determina [a lei] exceto que as crianças devam ser encerradas por determinado numero de horas por dia dentro das quatro paredes de um local, chamado escola, e que o usuário da criança deva ser semanalmente certificado a respeito de uma pessoa que lhe põe o nome como professor ou professora. (HORNER Apud MARX, 1985, V1, L1:26).

A necessidade crescente que tinha a produção industrial de trabalhadores com instrução elementar, de um lado, e a precoce devastação intelectual e física dos trabalhadores, em especial das crianças, por outro, põe na ordem do dia para os setores mais avançados da sociedade a necessidade de resguardar, por pouco que isso pudesse representar, a força de trabalho do proletariado. Oferecer uma limitada instrução aos filhos dos trabalhadores, o que implicava poupá-los da degradação prematura a que estavam submetidos nas fábricas e minas, foi a opção adotada. A proposta das autoridades britânicas era de limitar o trabalho infantil, exigindo de pais e proprietários de fábricas que as crianças tivessem sua jornada de trabalho reduzida para que houvesse tempo destas freqüentarem a escola. Esse foi o meio encontrado pelo Parlamento inglês de proteger os industriais da sua sanha destrutiva.

A Lei Fabril de 1844, estabelecia que as crianças menores de 14 anos não poderiam trabalhar nas fábricas sujeitas a essa legislação, sem estar freqüentando o ensino primário. Observa Marx, contudo, que, com suas clausulas educacionais, a referida lei não assegurava a garantia da oferta de ensino para os filhos dos operários pelo Estado, nem previa medidas fiscalizadoras e punitivas para os proprietários fabris que a burlassem, contratando crianças sem que estivessem matriculadas em escolas, o que demonstrava ser a lei uma mera formalidade uma vez que não havia escolas ou porque nos locais assim denominados não havia as mínimas condições para o ensino, a começar pelos professores que não eram qualificados para tal, não sabiam sequer

escrever. Cita ele o depoimento de inspetores de fábrica referindo-se à situação de duas escolas:

A primeira escola que visitamos era mantida por uma Mrs. Ann Kilin. Quando lhe pedi para soletrar o sobrenome, ela logo cometeu um erro ao começar com a letra C, mas corrigindo-se imediatamente, disse que seu sobrenome começava com K. olhando sua assinatura nos livros de assentamentos escolares, reparei, no entanto, que ela o escrevia de vários modos, enquanto sua letra não deixava nenhuma dúvida quanto a sua incapacidade para lecionar. Ela mesma também reconheceu que não sabia manter o registro(...). Numa segunda escola, encontrei uma sala de aula de 15 pés de comprimento e 10 pés de largura e nesse espaço contei 75 crianças que estavam grunhindo algo ininteligível. (KINCAID apud MARX, L. 1, V.2 p.27)

Em outro trecho, cita Marx o depoimento de outro inspetor:

Não é, porém, apenas nessas covas lamentáveis que as crianças recebem certificados escolares mas nenhuma instrução³⁷, pois, em muitas escolas onde o professor é competente, os esforços dele são de pouca valia em face do amontoado atordoante de crianças de todas as idades, a partir de 3 anos. Sua receita, mísera no melhor dos acasos, depende totalmente do número de pence, recebidos do maior número possível de crianças que seja possível empilhar num quarto. A isso acresce o parco mobiliário escolar, carência de livros e outros materiais didáticos, bem como o efeito deprimente, sobre as pobres crianças, de uma atmosfera fechada e fétida. Estive em muitas dessas escolas, onde vi séries inteiras de crianças não fazendo absolutamente nada; e isso é certificado como frequência escolar e, na estatística oficial, tais crianças figuram como tendo sido educadas. (HORNER Apud MARX, idem, p.27).

Com a “proteção” legal das crianças nos trabalho industriais, os trabalhadores mineiros passaram a exigir uma lei que tornasse, também para as crianças das minas, o ensino obrigatório como condição para o trabalho destas, como já ocorria com aquelas

³⁷ Esse artifício é bastante utilizado pela burguesia, inclusive nos dias de hoje, quando se acentua, dados à mão, que todas as crianças estão na escola, sem, no entanto, receber uma educação minimamente satisfatória. Não obstante as estatísticas otimistas dos governos, ansiosos por gozar dos benefícios da propaganda eleitoral dos dados, os índices de desempenho escolar mostram que aquelas não conseguem ser iniciadas na leitura e na escrita ou nos conteúdos mínimos das ciências.

da indústria têxtil. Na exploração de minas e trabalhos subterrâneos, eram empregadas crianças a partir dos 10 anos³⁸, que trabalhavam uma jornada de 12 horas. Exigiam também a proibição do trabalho de crianças até 14 anos, uma vez que consideravam sem efeito a cláusula educacional de 1860³⁹. O parlamento inglês somente após os relatórios da Comissão Parlamentar para a Investigação do Trabalho Infantil (Children's Employment Commission), cujo teor provou tamanho escândalo quanto às condições de trabalho, de completa ruína intelectual e também moral e de uma terrível degradação física de crianças e jovens, aprovou nova lei fabril, em 1867⁴⁰, ampliando o número de setores submetidos (indústria da cerâmica, fundições, oficinas metalúrgicas, de papel, vidro, gráficas, fábrica de máquinas etc.). As confecção de tapetes, fósforo, cartuchos e espoletas já haviam sido submetidas à lei fabril de 1864 depois da publicação de parte do relatório da Children's Employment Commission. A antiga lei era restrita à indústria têxtil (fiação e tecelagem) e exigia certificados escolares para o emprego de crianças e jovens. O Parlamento, dizia Marx, *'não se atreveu a rechaçar as demandas da comissão de 1863 assim como fizera, na época com a de 1842'*.

Segundo Marx, a generalização da lei fabril para toda a produção social decorreu da *'marcha histórica do desenvolvimento da grande indústria'*. Traduzia, antes de mais nada, a exigência dos próprios capitalistas por condições mais equitativas de concorrência, pois o jovem que numa oficina tem seu trabalho regulamentado em outra de caráter domiciliar é explorado até o limite da extenuação física. É o que Marx chama de *'limitações iguais à exploração da força de trabalho'*⁴¹. Observava, entretanto, Marx que esse controle do Estado sobre os limites da exploração pelo capital nunca deixaram de ser burlados ou recebidos com total indignação, o que levava os fabricantes a procurar se ressarcir, explorando de outra forma os trabalhadores, desse pouco que perdiam em nome da preservação da força produtiva do trabalho.

³⁸ “A comissão de inquérito de 1840 tinha feito revelações tão terríveis e revoltantes (...) ante toda a Europa que o Parlamento teve de aquietar sua consciência por meio da Mining Act de 1842, em que se limitou a proibir o trabalho abaixo da superfície, de mulheres e de crianças com menos de 10 anos. (MARX 1985:94)

³⁹ Sobre a Mines' inspection Act Marx comenta: “Então veio, em 1860 a Mines' Inspection Act, segundo a qual as minas seriam inspecionadas por funcionários públicos especialmente nomeados para tanto e meninos entre 10 e 12 anos não deveriam ser ocupados, exceto quando de posse de um atesto escolar ou quando freqüentassem a escola por certo número de horas. Essa lei continuou sendo letra morta devido ao número ridiculamente diminuto de inspetores nomeados”. (IDEM).

⁴⁰ Em agosto de 1867, a Factory Acts Extension Act e a Workshop's Regulation Act receberam sanção real.

⁴¹ Idem, p.91.

Era esse o quadro da educação destinada aos trabalhadores com o qual se depararam Marx e Engels em meados do séc. XIX, quadro esse que era debatido no interior do movimento operário que a essa altura lutava ao mesmo tempo pela sua organização como movimento independente e contra as condições de vida e de trabalho impostas pelos patrões. Nesse contexto Marx e Engels elaboraram suas primeiras formulações do ensino ligado ao trabalho.

3.3. A defesa da vinculação trabalho e instrução nos *Princípios do Comunismo/Manifesto Comunista*

Em novembro de 1847, escrevendo os *Princípios do Comunismo* para o II Congresso da Liga dos Comunistas, que representava um esforço dos grupos de emigrados alemães para a organização de um partido operário, Engels reivindicou como medida a ser defendida pela classe operária após a chegada ao poder:

“Educação de **todas** as crianças a partir do momento em que possam prescindir dos cuidados maternos, **em estabelecimentos nacionais** às custas da nação. **Educação conjugada com trabalho fabril.** (Engels, 1988, p. 115. Grifos nossos).

Nessa passagem, o autor estabelece quatro diretrizes para o ensino: primeiro, a educação reivindicada deve ser destinada a todas as crianças sem distinção de classe (lembramos que só nos textos de 1860 Engels e Marx mudaram de idéia e passaram a defender uma escola de classe); segundo, que as crianças devem ser, desde cedo, encaminhadas aos estabelecimentos educacionais (é isso que ele quer dizer com ‘prescindir dos cuidados maternos’, embora não especifique idade); terceiro, que a educação da criança⁴² deve ser custeada pelo Estado; e quarto, essa educação deveria estar unida ao trabalho. Postas as linhas norteadoras, passemos à sua análise.

Nos três primeiros pontos não encontramos obstáculos sérios quanto ao seu entendimento. Centralizar toda a educação nas mãos do Estado significava retirar da

⁴² É interessante notar que aquilo entendido por educação, tanto para Engels como posteriormente para Marx, permaneceu vago até muito tempo depois, quando, nas *Instruções aos delegados*, Marx resolveu a questão, explicitando o que entende pelo tema em foco e quais o conteúdo e o método reivindicados para a educação de crianças e jovens.

Igreja e instituições confessionais a possibilidade de interferir na educação do povo, em especial dos trabalhadores. Garantir o monopólio do Estado na instrução pública possibilitava assegurar uma educação em bases científicas às novas gerações e protegê-las em certa medida dos dogmas e do obscurantismo religioso. Essa instrução científica sob monopólio estatal, achava Engels, deveria ser estendida a toda a sociedade, isto é, todas as crianças, tanto as das classes trabalhadoras quanto as da burguesia deveriam ser educadas em instituições do Estado; e isto, como nos lembra o texto, desde a primeira infância.

Um pouco mais de cuidado requer o quarto ponto sobre educação vinculada ao trabalho. Como entender, afinal, essa articulação entre o ensino e o trabalho fabril? Essa conjugação passa pela participação do Estado, uma vez que é o agente central do ensino. A resposta que nos dá o texto é ainda muito vaga. Não há dúvida de que se trata do primeiro esboço que haveria ainda se ser melhorado, à medida que o movimento operário fosse adquirindo maior maturidade na luta de classes, formulando suas reivindicações com maior precisão e clareza. Se nos detivermos nela, entretanto, na forma como está redigida, e observarmos todos os elementos presentes e sua articulação interna, chegaremos à interessante primeira proposta de escola do trabalho.

Para melhor compreendê-la, é preciso antes entender como Engels pensa a luta revolucionária do proletariado e as medidas a serem adotadas após a conquista do poder pelos trabalhadores. A revolução violenta e o estabelecimento do ‘domínio político do proletariado’ ou simplesmente da ‘*democracia*’, termo que ele utiliza no texto, não implica necessariamente expropriação imediata de toda a propriedade privada. Na pergunta nº 17 do seu *Princípios*, que trata dessa questão - ‘A abolição da propriedade privada poderá ser feita de um só golpe?’ - ele é taxativo em responder que não. Assegura Engels que era preciso a adoção de uma série de medidas que atacassem a propriedade privada e apenas gradualmente⁴³ a colocasse nas mãos da sociedade. Exceção feita, é claro, àqueles setores estratégicos (transportes, bancos, por exemplo), cuja propriedade passaria de imediato ao controle do Estado. A propriedade privada, dispersa em mãos de grandes e médios capitalistas, pouco a pouco passaria às mãos do

⁴³ Para Engels, as principais medidas dos trabalhadores no poder serão: “1 - limitação da propriedade privada mediante impostos progressivos, fortes impostos sobre herança 2 - expropriação gradual dos proprietários fundiários, fabricantes, proprietários de ferrovias..” e no *Manifesto* ele e Marx defendem: “1- expropriação da propriedade fundiária.[aqui imediatamente e sem indenização como nos *Princípios*. N. do A]; 2 - imposto fortemente progressivo; 3 - abolição do direito de herança; 5 – centralização do crédito nas mãos do estado.; 6 - centralização dos meios de transporte nas mãos do estado..”. Ambos os documentos relatam uma transição gradual ao socialismo **após a revolução social**.

Estado. (Item II das medidas na pergunta 18) Até lá o sistema fabril, em especial essas médias empresas, permaneceria ainda sob o controle capitalista, embora sob a supervisão férrea do Estado e sob uma dura legislação que os obrigaria: 1) a pagar salários elevados, tanto quanto os do Estado [item IV] e 2) a empregar todos os trabalhadores eliminando dessa forma o desemprego. Inútil é dizer que a finalidade última de todas essas medidas é a transformação da propriedade privada em propriedade social dos meios de produção.

Aqui encontramos ainda o segundo ponto preliminar. É que Engels se esquivava de esclarecer algo fundamental para uma proposta de ensino ligada ao trabalho: a regulamentação do trabalho infantil. Ele não se refere, em seu texto, às modificações nas condições de trabalho das crianças. Sabemos que não há a menor dúvida quanto à oposição de Engels à exploração capitalista de crianças e jovens cuja realidade de imensas privações, pesados trabalhos e jornadas estafantes ele conhecia de perto, como o prova o seu *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, mas, ao não esclarecer sobre aquele ponto, a sua proposta nos leva a pensar, se nos detivermos apenas nela, que nas fábricas o trabalho infantil permaneceria como antes, com a diferença de que as crianças e jovens, além de salários mais elevados, teriam a partir de então acesso irrestrito ao ensino fornecido pelo Estado. Aqui uma pergunta inevitável é: e permanecendo a jornada de trabalho inalterada como antes, em que condições se efetivaria esse ensino? Segundo a lógica da proposta de Engels, não restaria outra opção a não ser pelo ensino noturno, cujas condições de acesso seriam um tanto desvantajosas, pois as crianças para lá se dirigiriam depois de uma longa labuta diária. Se perseguimos essa lógica, seria preciso esclarecer alguns pontos. O primeiro - de que a oferta do ensino noturno, de fato, não era uma novidade. Em alguns distritos, já era uma realidade, por sinal muito combatida pelos trabalhadores que denunciavam o total esgotamento físico das crianças que não faziam mais do que dormir nos bancos escolares⁴⁴. Essa lacuna do texto de Engels foi resolvida quando da publicação do *Manifesto* de 1848. A síntese da proposta engelsiana de educação assumiria essa primeira formulação: ao capitalista, sob pesada vigilância, caberia a oferta de postos de trabalho e salários elevados; e ao Estado operário caberia a criação e o financiamento dos

⁴⁴Num diálogo entre os representantes mineiros e o comitê de membros da Câmara dos Comuns sobre a reivindicação de lei que tornasse o ensino obrigatório para crianças empregadas nas minas a seguinte passagem, descrita por Marx, dá idéia disso: 'porque não enviar as crianças para as escolas noturnas? [pergunta o representante da câmara dos Comuns, N. do A] Na maioria dos distritos elas não existem. Mas o principal é que elas ficam tão exaustas ao longo do trabalho em excesso que os olhos fecham de cansaço [replica o representante dos trabalhadores mineiros, N. do A]' (MARX, 1985:96).

‘estabelecimentos’ de ensino. Essa proposta transitória se encerraria com a passagem completa das forças produtivas para o controle do Estado e com o conseqüente desenvolvimento de novas relações sociais de produção.

Convém, todavia, analisar outro importante elemento da sua proposta, contido desta vez no corpo do texto e não observado naquela medida que aparece da pergunta 18: a *Politecnia*. A proposta de educação vinculada ao trabalho não deveria ter objetivo meramente instrumental, mas apontar para o ideal de um homem o mais completo possível. Nesse sentido, o referido autor antecipa o ideal de uma educação omnilateral, procurando mostrar, ao mesmo tempo, como esse homem que imagina para o comunismo vai se tornando uma exigência prática do processo produtivo moderno.

Neste texto, Engels antecipou em quase 20 anos os argumentos que Marx usou n’*O Capital* para defender o ensino tecnológico apoiando-se no revolucionamento incessante das condições de produção capitalistas.

Nos *Princípios*, na pergunta de número 20 sobre “*Quais serão as conseqüências da eliminação definitiva da propriedade privada*”, eis como Engels, em longa resposta, analisa o tipo de trabalhador que será exigido pela grande produção socialista:

[...] De fato para elevar a produção industrial e agrícola ao nível acima assinalado, não bastam apenas os meios mecânicos e químicos; devem ser também desenvolvidas, na mesma proporção, as capacidades dos homens que fazem funcionar esses meios. [...] a exploração em comum da produção por toda a sociedade e o novo desenvolvimento da produção disso decorrente necessitarão de homens totalmente novos e os criarão. A exploração em comum da produção não pode ser realizada com homens como os de hoje, cada um dos quais está subordinado a um único ramo da produção, encadeado a ele, explorado por ele, cada um dos quais desenvolveu apenas *uma* de suas capacidades à custa de todas as demais e conhece apenas *um* ramo ou o ramo de um ramo da produção total[...].

A **educação** dará aos jovens a possibilidade de percorrer rapidamente todo o sistema de produção, colocando-os em condições de se deslocarem por turnos de um para outro ramo da produção, conforme as necessidades da sociedade ou suas próprias inclinações. A **educação**, portanto, libertará os jovens desse caráter unilateral que a atual divisão do trabalho imprime a cada indivíduo.” (IDEM, p. 117 Grifos são nossos).

Para Engels, a via de superação do caráter unilateral do trabalho capitalista, da divisão do trabalho sob o regime burguês, é apoiar-se nas contradições econômicas internas do regime do capital. Uma vez que estas tenham desaparecido, substituídas por novas relações de produção (o que para ele é a substituição da sociedade capitalista pelo comunismo) abrem-se inúmeras possibilidades de formação de um novo homem que, aliás, seria uma necessidade para a ‘exploração em comum da produção’. Para Engels, é fundamental que a educação não apenas se vincule ao trabalho, para a contribuição na formação desse novo homem, mas que esta vinculação supere aquilo que Marx chamou de ‘idiotismo da especialização’ pela via da formação ampla e sobre as mais variadas áreas da produção social.

No texto dos *Princípios*, Engels não faz dessa passagem uma reivindicação política e pedagógica formal (como ocorreu depois quando Marx propôs uma educação tecnológica teórica e prática ao perceber essa tendência do próprio processo produtivo do capital), nem extrai dela formalmente alguma possível medida prática a ser executada pelo proletariado no poder, como fez na resposta da pergunta 18. Ele aqui parece fazer apenas uma consideração no corpo do texto, aparentemente sem qualquer vínculo com aquelas medidas que visam a atacar a propriedade privada (item 18). É, no entanto, apenas aparência, pois, embora não tenha incorporado na questão 18 a defesa da politecnicidade, sem dúvida ele a tem como parte fundamental de sua proposta.

Vemos, pois, que a proposta pedagógica de vinculação trabalho-ensino, herdada do movimento socialista ganhou com Engels, nessa primeira formulação, pelo menos três aquisições não contidas em Owen e nos demais socialistas utópicos, a saber: a participação do Estado na manutenção financeira das escolas, a universalização ou democratização do ensino, uma vez que ele tem por alvo ‘todas as crianças’, e a politecnicidade, a necessidade e a possibilidade da formação de um homem mais íntegro, com o domínio teórico-prático que lhe permita percorrer os diversos ramos da produção conforme as necessidades sociais e interesses pessoais. Nesta última vale a pena mencionar que Engels não apenas acrescenta como também fundamenta teoricamente. Àquela anterior teoria de união ensino-trabalho se acrescentam, pois, essas três determinações.

Como bem nos lembra Manacorda (2000), nesse mesmo ano em que Engels redigiu seus *Princípios*, Marx expôs, em um texto anexo a *Trabalho Assalariado e*

*Capital*⁴⁵, toda sua desconfiança para com o ensino profissional universal, que, segundo ele, é ‘*outra reforma muito apreciada pelos burgueses*’ no campo da educação, cuja finalidade não seria outra senão a de criar melhores condições para o deslocamento do trabalhador de um ramo para outro, sem prejuízo de lucratividade para o capital. Assim como Engels, ele percebe que a ‘*formação de indivíduos no maior número possível de atividades industriais*’ é uma exigência da grande indústria, mas, ao contrário de Engels, vê nela certa negatividade. Assim se exprime:

Outra reforma muito apreciada pelos burgueses é a educação e, particularmente **a educação profissional universal**. (..) O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a **formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais**, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrara uma colocação o mais facilmente possível. Admitamos que isso possa acontecer. A consequência seria a seguinte: se a mão de obra é excedente em um setor industrial, este excedente se voltaria imediatamente para os outros setores da indústria, de tal forma que a redução de salário em um setor levaria seguramente a uma redução geral dos salários. Fora isto, a indústria moderna – fazendo o trabalho mais simples, muito fácil de aprender – faz com que um aumento de salários, em um setor industrial, provoque imediatamente uma afluência de trabalhadores a este setor, pelo qual a baixa de salários é, de maneira mais ou menos direta, geral. (MARX-ENGELS, 1983, p.81-82 grifos nossos)

Assim como Engels, Marx entende que a formação polivalente do trabalhador é uma exigência da grande indústria, já o exprimimos. Quanto a isto não há qualquer desacordo. Mas o autor de *O Capital*, porém, parece, a partir daí, não tirar a mesma conclusão que Engels. Nesta passagem, de fato, Marx não demonstra nenhum entusiasmo com essa nova exigência capitalista para a formação do operário ou mesmo parece não perceber nisto nenhuma contradição inerente ao capital que pudesse ser desenvolvida em proveito da classe operária e sua luta contra a burguesia (ou se o

⁴⁵ Segundo Manacorda (2000), texto referente a uma das últimas conferências de Marx na Associação Operária Alemã de Bruxelas, em fins da década de 1840, encontrado em uma pasta com a indicação autógrafa ‘dezembro de 1847’. O referido fragmento não chegou a ser publicado junto aos demais textos das conferências, a que se deu o título de Trabalho Assalariado e Capital, vindo a público postumamente em 1925.

percebeu, preferiu deixá-la em segundo plano). Nisso ele se afasta um pouco de Engels que em relação às demandas da grande produção mecanizada para uma formação polivalente do trabalhador, e, diante da preparação técnica instrumental em um número variado de profissões, propõe a politecnicidade (embora nos *Princípios* não faça distinção conceitual clara entre a sua proposta de politecnicidade e a proposta burguesa de polivalência), o conhecimento teórico-prático geral da produção a partir do contato com um grande número de atividades de variados setores industriais. Manacorda, a quem cabe o mérito de ter percebido esse sutil e fugaz desacordo dos fundadores do pensamento marxista com esteio em uma análise filológica dos textos de ambos, nos lembra que Marx passou a defender, por fim, a politecnicidade, depois de defini-la conceitualmente diferenciando-a da proposta burguesa, nos seus escritos dos anos 1860, como teremos a oportunidade de ver a seguir.

Os *Princípios do Comunismo* foram redigidos em novembro de 1847 como um primeiro esboço, de um programa a ser mais bem elaborado, que pretendia acertar com Marx. Do I Congresso da Liga dos Comunistas, realizado no verão de 1847 ao II Congresso reinava ainda muitas divergências entre os partidários da Liga. Marx e Engels tiveram tempo de trocar algumas correspondências e acertar um acordo de intervenção comum no II Congresso da Liga, a fim de defender um programa partidário claro e superar a confusão política que se fazia no seu interior. A redação do *Manifesto* foi encomendada aos dois e nela voltou a figurar a questão da educação. O *Manifesto* trouxe pelos menos duas substanciais alterações desde a redação dos *Princípios*. Ali Marx expôs, depois de falar do primeiro passo do proletariado, que seria a conquista da democracia⁴⁶, algumas medidas, dentre as quais:

Educação pública e gratuita de todas as crianças. Eliminação do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual. Combinação da educação com a produção material, etc.⁴⁷

⁴⁶ Em 1848, a experiência de meio século de lutas ainda não fora suficiente para se visualizar a forma estatal por meio da qual a classe operária se estruturaria no poder após a revolução social. Por isso Marx e Engels no *Manifesto* falam apenas de 'conquista da democracia'. Apenas a insurreição da Comuna de Paris em 1871, que desmontou a máquina administrativa do Estado burguês e pôs outra no lugar, baseada no armamento geral do povo, permitiu a Marx vislumbrar a "forma política, finalmente descoberta, com a qual se realiza a emancipação econômica do trabalho", que é precisamente a Ditadura do Proletariado. (MARX, 1983, p.69)

⁴⁷ Marx, Karl. Engels, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*, Petrópolis, Ed. Vozes, 1988.

Salta à vista a primeira mudança feita: a abolição do trabalho infantil em sua forma atual, não abordada por Engels nos *Princípios*. Se neste texto Engels olvida a necessidade de intervenção estatal para regulamentar o trabalho infantil, isto é, se as crianças continuam com a mesma estafante jornada, no *Manifesto* a ‘*abolição em sua forma atual*’ nos remete a pensar que o trabalho deve ser compatível com desenvolvimento psíquico e físico das crianças. Como, porém, determinar o *quantum* de trabalho compatível para elas? Não havia ainda indicação sobre isso no *Manifesto*, que permaneceu abstrato nesse ponto. Aliás, não houve indicação sobre isso senão no texto de um documento intitulado *Instruções aos Delegados do Comitê Central Provisório londrino* em 1866, quase 20 anos depois. Mesmo sem a indicação, entretanto, o que nos dá uma aparente irresolução, o ponto em questão tinha a finalidade de expressar, de forma clara e sem subterfúgios, que na proposta marxista de união do ensino com o trabalho não havia a menor condescendência com a exploração das crianças pelos capitalistas. Era uma medida que propunha proteger as crianças e jovens da exploração do trabalho, mas, de forma alguma, aboli-lo sob o pretexto de que a simples participação no trabalho, seja ele de que tipo for, já configuraria *exploração*. É interessante abordar de passagem essa polêmica porque há muito tornou-se senso comum entre os pedagogos marxistas pós-Marx, em especial na Pedagogia contemporânea, igualar trabalho infantil à exploração do jovem e da criança. Considerava ele, ao contrário, como ‘reacionária’ qualquer tentativa de afastar a criança e o adolescente do processo produtivo.

A segunda mudança efetuada foi a exclusão tanto nas consignas abreviadas que aparecem no final do *Manifesto* em forma propagandística como no corpo mesmo do texto de qualquer referência a ensino pluriprofissional ou politécnico. O que a primeira formulação da escola do trabalho de Engels tinha de lacuna – a não-refutação explícita do trabalho infantil na sua forma atual – foi acertadamente suprida nessa nova formulação feita por ambos. E um elemento que aquela tinha de avançado – a politecnia – embora Engels não utilizasse essa expressão, foi, ao menos momentaneamente, deixada de lado.

Educação pública e gratuita no *Manifesto* significa supressão do ensino confessional e privado e a sua centralização e oferta exclusiva pelo Estado? Sim. E nisso ele reproduz o que já figurava nos *Princípios*. Segundo Manacorda (2000) há uma substancial dependência do texto do *Manifesto* em relação aos *Princípios*. Quando falam ‘*educação pública e gratuita de todas as crianças*’ a expressão ‘*todas*’ se refere claramente a um monopólio estatal no ensino de todas as crianças, ou seja, de todas as

classes sociais. Para Manacorda a substituição da expressão ‘*em estabelecimentos nacionais à custas da nação*’ dos *Princípios* por ‘*Educação pública e gratuita*’ decorre do fato de que este último se adequa mais a um programa de partido.

Podemos assim resumir essa formulação geral de 1847-48: o Estado deve assumir as tarefas do ensino, que será público, universal e gratuito. O vínculo com o trabalho produtivo continua sendo aquele da fábrica capitalista onde jovens e crianças trabalham, por um lado, e do Estado operário, que mantém os estabelecimentos, por outro. Esses estabelecimentos de ensino não têm por meta uma formação politécnica. A frequência escolar seria garantida uma vez que a forma atual do trabalho infantil seria alterada. A intervenção do estado deverá garantir melhores condições de trabalho compatíveis com a idade das crianças (embora não fique evidente o fato de quais seriam essas melhores condições). Até agora supomos, como já o fizemos há instantes, que tais condições serão: a redução da jornada e da intensidade do trabalho das crianças para garantir seu acesso à escola.

Apesar da proposta socialista de escola do trabalho, que vinha desde os *Princípios*, aparecer melhorada com as modificações feitas no *Manifesto*, algumas interrogações ainda permanecem.

A primeira delas diz respeito a um elemento que de maneira alguma pode ser tomado como secundário para aqueles que defendem a idéia de ensino ligado ao trabalho que é quanto ao início da participação infantil no trabalho social; em Engels a indicação é pouco precisa: ‘*a partir do momento em que prescindir dos cuidados maternos*’ o que leva Manacorda (2000) a entendê-la como supérflua por não indicar idade. A verdade é que uma indicação vaga é pouco mais avançada do que nenhuma, que é o caminho seguido pelo *Manifesto* que suprime qualquer possibilidade, mesmo que evasiva de indicação. É certo que num programa partidário as reticências devem ser evitadas a todo custo, mas isso não invalida, que no caso da indicação da idade, o *Manifesto* dê um pequeno passo atrás. A segunda é sobre o que será de fato essa ‘*eliminação do trabalho das crianças na sua forma atual*’; é preciso que o Estado intervenha, mas regulamentando de que forma o trabalho infantil? A terceira se refere a qual o conteúdo desse ensino nas escolas uma vez que não será politécnico; ou seja, o que entendem os socialistas por educação? Deverão os socialistas, em se tratando dos filhos da classe trabalhadora, reivindicar então um ensino técnico no lugar do politécnico ou o ensino clássico? Essas lacunas só serão esclarecidas nos escritos de Marx na década de 1860.

E a quarta se refere ao seguinte: tanto no *Manifesto* como nos *Princípios* se fala dessa escola do trabalho para depois da ‘conquista da democracia, isto é, para depois da tomada do poder pela classe operária. Fica a pergunta, então, sobre que proposta de educação deve o movimento operário defender no interior do capitalismo, enquanto a classe não reúne ainda as condições para a revolução social. Que educação defender para os trabalhadores hoje? Essa questão só voltou a ser debatida por Marx nas *Instruções* e em *O Capital*.

Por fim, a quinta e última interrogação. Fiel às suas teses Marx volta a falar já no *Manifesto* de como a classe materialmente dominante erguer-se como potência espiritual diante das demais. No *Manifesto* (não se encontra passagem semelhante nos *Princípios*), Marx e Engels mostram o caráter de classe da educação e esclarece que um dos objetivos dos comunistas é arrancar a educação da influência de classe burguesa. Quando isso ocorre, porém, a escola defendida pelos comunistas terá também um caráter de classe, no sentido de que seu programa escolar seja determinado não por toda sociedade, mas segundo os interesses de uma só classe, o proletariado? Isso não fica explícito naqueles dois textos mesmo que falem dela sempre após a tomada do poder. Somente levando-se em conta as observações que Marx e Engels fazem em outros escritos, como, por exemplo, na *A Ideologia Alemã*, e estabelecendo uma coerência com os conceitos lá expostos como aquele de que as idéias dominantes em cada época histórica são sempre as idéias da classe dominante, devemos indicar que ela teria de fato um caráter de classe, enquanto as classes mesmas não fossem dissolvidas com a passagem ao comunismo. Essa observação nos leva a outra: até o comunismo, haverá também de ser a escola um instrumento da luta política do proletariado contra a burguesia? Em Marx e Engels não há nenhuma afirmação clara, explícita ao menos nessa primeira formulação de 1847-48.

O *Manifesto Comunista* foi definitivamente concluído em janeiro de 1848 e sua edição coincide com o início da revolução de 1848 em Paris. Essa revolução que derrubou a Monarquia de Luís Felipe e instaurou a segunda república francesa possuía um protagonista novo e cheio de energia revolucionária, o proletariado, que, no decurso dos acontecimentos, tencionou com todas as suas forças pelo estabelecimento de um governo operário, o que significou o avanço da revolução de sua etapa democrático-liberal para uma fase proletária. Nos vários países por onde se espalhou o movimento (Bélgica, Prússia, Itália, Principados alemães, Cracóvia etc), o proletariado interveio decisivamente, tencionando naquela direção que indicamos há pouco. Na Alemanha,

onde Marx esperava uma revolução permanente⁴⁸, o movimento havia, fazia pouco tempo, eclodido. As comunas e círculos da Liga dos Comunistas não estavam suficientemente desenvolvidos e ligados à classe operária alemã. Ainda assim, ele e Engels empreenderam um retorno imediato para orientar o trabalho da Liga nessa conjuntura revolucionária. Ainda em Paris, ele e Engels redigiram em março desse ano as famosas *Reivindicações do Partido Comunista na Alemanha*, onde defenderam entre outras coisas: a unificação da Alemanha numa república ‘una e indivisível’, a remuneração dos parlamentares operários no Parlamento, armamento geral do povo, fim das obrigações feudais e expropriação das terras de príncipes e proprietários fundiários feudais. Nessas reivindicações redigidas por Marx e Engels, apareceu também uma pequena consigna sobre educação. Lá dizem: “17. *Instrução pública, geral e gratuita.*” Nesse pequeno enunciado, que difere do texto do *Manifesto* apenas pela concisão e pelo termo ‘geral’ que não fora empregado lá, Marx e Engels apenas reafirmam a bandeira de educação universal que fica mais explícita ainda. Esse texto, de maio de 1848, pois, completa o quadro dessa primeira formulação da escola do trabalho de Marx/Engels nos escritos de sua juventude⁴⁹.

3.4. A proposta educativa escolar socialista: As *Instruções* e *O Capital*

A vaga revolucionária que durou até 1849 e terminou com a derrota dos movimentos revolucionário-democráticos, provocou a desintegração de inúmeras correntes políticas do movimento operário. A Liga dos Comunistas se dissolveu sob o peso das prisões, deportações e das divergências políticas no seu âmbito. Quando o movimento operário voltou à ofensiva, décadas depois, nos anos 60 desse mesmo século, e as suas mais variadas organizações políticas concorreram para a criação da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) Marx, tendo a oportunidade de discutir o programa partidário da I Internacional, voltou ao tema da educação.

⁴⁸ Revolução permanente era a expressão que Marx empregava para designar o processo político que ele imaginava poder ocorrer na Alemanha com a entrada do proletariado no cenário da luta, arrastando atrás de si os camponeses e a pequena burguesia urbana. A revolução burguesa, ocorrendo com mais de meio século de atraso se realizaria em condições que a França de 1789 desconhecia, a saber, uma classe operária capaz de defender interesses próprios e de se tornar o carro-chefe do processo revolucionário. Se isso ocorresse a Alemanha, segundo Marx, passaria da etapa burguesa da revolução para a fase proletária num contínuo permanente. Ver a esse respeito: *Mensagem do Comitê Central à Liga dos Comunistas de março 1850* e *A Burguesia e a Contra-revolução* (MARX:1977).

⁴⁹ Não pretendemos aqui reforçar a dicotomia que se pretende fazer entre o jovem e o velho Marx, mas apenas localizar cronologicamente o texto, uma vez que entendemos haver uma relação de organicidade e continuidade entre os textos da juventude e da maturidade do autor.

Na segunda intervenção Marx redigiu as *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório Londrino*, debatidas no Congresso de Genebra em 1866. Nelas o problema educativo aparece com um grau de maturidade e profundidade surpreendente, se comparadas aos textos do *Manifesto* ou dos *Princípios*. No seio da AIT, havia toda uma corrente de pensamento, influenciada pelos proudhonianos, que defendia o fim do trabalho infantil e feminino. Procuravam influenciar a Internacional a fim de que esta encampasse uma luta para que mulheres e crianças fossem arrancadas das fábricas e devolvidas ao tranqüilo ambiente do lar. Marx, contrariando os proudhonianos opôs-se a essa reivindicação e seguiu defendendo o vínculo da educação com o trabalho. Ele procurou demonstrar as vantagens para a classe trabalhadora, no que diz respeito à educação das crianças e jovens, dessa nova forma de aprendizagem surgida da grande indústria. Teve, contudo, o cuidado de especificar e delimitar exatamente aquilo que dentro desse vínculo concreto, cujo germe já aparecia no regime do capital, os trabalhadores deveriam se contrapor e que não era outra coisa senão precisamente *a exploração capitalista*.

A importância desse texto das *Instruções* está em que, a partir dele, bem como das passagens de *O Capital* que veremos em seguida, podemos já falar de uma proposta pedagógica de escola politécnica do trabalho. Nesse sentido, vejamos passo a passo a argumentação desenvolvida por Marx no texto das *Instruções*, começando pela justificativa que o autor nos dá para a defesa dessa proposta pedagógica. Diz ele aí o seguinte:

Nós consideramos que a tendência da indústria moderna, em fazer cooperar as crianças e os adolescentes de ambos os sexos na grande obra da produção social como um processo legítimo e saudável, qualquer que seja a forma em que se realiza sob o reino do capital, é simplesmente abominável.

Em uma sociedade racional, **qualquer criança** deve ser um trabalhador produtivo a partir dos nove anos, da mesma forma que um adulto em posse de todos os seus meios, não pode escapar da lei da natureza, segundo a qual **aquele que quer comer tem de trabalhar, não só com o seu cérebro, mas também com suas mãos**.

(..) O trabalhador individual não atua livremente. Muitas vezes é demasiado ignorante para compreender o verdadeiro interesse de seu filho nas condições normais de desenvolvimento humano. No entanto, o setor mais culto da classe operária compreende que o futuro de sua classe e, portanto, da

humanidade, depende da formação da classe operária que há de vir. Compreende, antes de tudo, que as crianças e os adolescentes terão de ser preservados dos efeitos destrutivos do atual sistema.

(...) Partindo disso [proteção das futuras gerações dos trabalhadores] afirmamos que a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação. (Marx, 1983, p. 59-60).

Marx ainda não recorre aqui àquela argumentação sobre a formação omnilateral, de um homem total, que só veremos aparecer em *O Capital*, mas sem dúvida ficam explícitas quatro justificativas para a vinculação trabalho-instrução: para todas as crianças: 1) Legitimidade, 2) Salubridade, 3) Racionalidade e 4) Proteção das futuras gerações de trabalhadores. **Legítimo** porque, ancorada na racionalidade, a reprodução da existência material requer que a partir de uma certa idade as crianças passem a colaborar ‘na grande obra da produção social’, cuja lei fundamental é aquela em que, para garantir a produção dos gêneros de subsistência, é preciso que *todos* trabalhem ‘*não só com o seu cérebro, mas também com suas mãos*’. **Salutar** porque, do ponto de vista espiritual, a participação de crianças e jovens na produção social contribui para a sua elevação intelectual e científica. Lembremos que Marx não vislumbra essa participação no trabalho longe daquele domínio dos fundamentos técnico-científicos dos diversos ramos da indústria moderna. **Racional** porque numa sociedade do não-desperdício, da não-anarquia produtiva, e do não-ócio de uma minoria às expensas da maioria é imprescindível que todas as forças produtivas, entre elas a força produtiva do trabalho, desde a infância, sejam utilizadas na grande obra comum da produção e social. **Proteção das futuras gerações de trabalhadores** porque delas depende a continuação do movimento revolucionário do único estrato capaz de fazer avançar a sociedade no rumo de novas relações sociais. A violenta degradação física e espiritual sobre os indivíduos desta classe recaía com maior aspereza ainda nos ombros de crianças e adolescentes, prematuramente exauridos pela sede de lucro do capital, antes mesmo de poderem se desenvolver corporal e moralmente. Por isso disse ele que: “*Os direitos das crianças e dos adultos terão de ser defendidos, já que não podem fazê-los eles próprios. Daí o dever da sociedade de combater em seu nome*”.

Os burgueses que desfrutaram dos privilégios próprios de sua classe, disse Marx, podem até mesmo individualmente, pela sua condição de classe culta, preocupar-se com

a educação para com os seus descendentes, o que não ocorre com o proletariado. Nesse sentido, pensa Marx, a vanguarda consciente dos trabalhadores tem o dever de ‘combater em seu nome’. Para ele “*o setor mais culto da classe operária compreende que o futuro de sua classe e, portanto, da humanidade, depende da formação da classe que há de vir*”.

Para se contrapor à superexploração do trabalho infantil, suas longas e extenuantes jornadas de trabalho e permitir à criança o tempo livre para a aprendizagem escolar, Marx, em outra passagem, propõe à AIT e ao movimento operário a seguinte forma de organização prática do trabalho de jovens e crianças, de forma a compatibilizar a sua jornada diária com a idade destes:

Parece-nos útil fazer um divisão em três categorias, que serão tratadas de maneira diferente.

A primeira corresponde às crianças dos nove aos doze anos; a segunda, dos treze aos quinze; a terceira, dos dezesseis aos dezessete anos. Propomos que o emprego da primeira categoria, em todo trabalho, na fábrica ou no domicílio, seja reduzido para duas horas; o da segunda, para quatro horas, e o da terceira, para seis. Para a terceira categoria deve existir interrupção de, pelo menos uma hora para comida e descanso.” (IDEM, p.59)

Ao contrário do *Manifesto* e dos *Princípios*, aqui Marx dá indicações mais precisas de como se deveria organizar esse vínculo entre o ensino escolar e o trabalho produtivo. Dessa segunda formulação, sobressaem alguns novos elementos: o primeiro deles é sem dúvida o tema da idade mínima para o início do trabalho que nos *Princípios* era ainda uma vaga abstração: “*a partir do momento em que possam prescindir dos cuidados maternos*” e no *Manifesto* simplesmente desaparece. Este volta a aparecer aqui de modo preciso e claro. Aos 9 anos, deve se iniciar o trabalho das crianças conclui Marx. Ele faz ainda uma ressalva interessante, quando diz que ‘*seria ótimo que as escolas elementares iniciassem a instrução das crianças antes dos nove anos.*’ (IDEM). Esse ‘seria ótimo’ de Marx ao se referir ao início da instrução elementar para crianças antes dos nove, confirma como a proposta levantada ainda não é a ideal ou a que ele considerasse melhor, mas reconhecesse que o que é possível fazer de momento é apenas essa proposta da divisão em 3 categorias, segundo a faixa etária, começando pela idade de nove, pois, por ora, é preciso se preocupar ‘() *com antídotos absolutamente*

indispensáveis para resistir aos efeitos sociais de um sistema que degrada o operário (...) e que fatalmente converte os pais em mercadores de escravos de seus próprios filhos. Por isso tem pressa de implantar essa organização pois dela depende a sorte da classe trabalhadora. Para ele, a implantação desse regime consistia numa resposta possível e necessária à forma como o sistema devorava os nervos e os músculos dos operários.

No que diz respeito a esse antídoto, isto é, às propostas de mudança das condições de trabalho das crianças, pré-condição fundamental para o seu vínculo com o estudo, aparece aqui um cuidado bem maior do que aquele do *Manifesto*. Se este se limita a dizer genericamente ‘*abolição do trabalho infantil na sua forma atual*’ sem especificar que medidas práticas isso implicaria, no texto das Instruções, ele especifica claramente que tipos de medidas são necessárias. A primeira delas, redução da jornada de trabalho; mas não a redução em abstrato, e sim uma redução segundo a faixa de idades que Marx fez questão de especificar para melhor clareza e eficácia nas lutas reivindicatórias. Por essa proposta a jornada máxima de um jovem com até 17 anos não poderia ser superior a 6 horas diárias, com direito a um descanso para atenuá-la. Libertando a criança e o adolescente da superexploração do trabalho, estaria criada na esfera do sistema fabril a condição preliminar necessária para viabilizar uma escola ligada ao trabalho.

Não se trata, porém, apenas de preservar física e espiritualmente estas novas gerações, como também de elevar o nível intelectual dos indivíduos da classe que deveria lutar pelo ensino vinculado ao trabalho e à aprendizagem politécnica. Segundo Marx, essa união de ‘trabalho produtivo pago’ com educação intelectual, física e politécnica seria capaz de elevar ‘*a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática*’ (IDEM p. 60).

Na outra esfera da relação trabalho-ensino, que é a da educação propriamente dita, há sensível avanço em relação ao *Manifesto* e aos *Princípios*. Esta passagem é uma das mais importantes de todo o texto e podemos dizer até de todos os seus escritos sobre o ensino, uma vez que é aqui que ele nos dá seu conceito de educação: Diz ele:

Por educação entendemos três coisas: 1. Educação Intelectual; 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os

adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.” (IDEM).

A reivindicação que no *Manifesto* era apenas de educação universal e a cargo do Estado amadurece nas *Instruções* e se especifica como educação intelectual, física e tecnológica. Por intelectual quer dizer aquela formação desinteressada, que é dada apenas às classes superiores, no chamado ensino clássico. Se seguirmos esse raciocínio de igualar o ensino intelectual ao clássico como tal, seremos levados a entender que a Literatura, a Gramática, a Arte, a Filosofia, a Poesia etc possuíam na opinião de Marx uma importância fundamental como um conjunto de saberes destinado a desenvolver a dimensão do humano nos indivíduos.

A Educação Física que já era defendida desde Owen foi aqui incorporada com um duplo objetivo: primeiro não se poderia excluir o desenvolvimento físico-corporal dos trabalhadores, antes de mais nada, como forma de proteção num sistema onde estes são mutilados e deformados pela exploração exaustiva do trabalho, como nos lembra Manacorda. Segundo, se remontamos ao objetivo das experiências de Owen nos exercício de ginásticas, cuja dimensão Marx não perde de vista, a educação física teria, aqui pelo menos em potência, a finalidade de alcançar uma estética corporal compatível com todo o desenvolvimento futuro do gênero humano em novas relações de produção. Em novas relações sociais, o socialismo teria por finalidade também desenvolver no homem o seu corpo. A integridade físico-corporal que começa com a defesa das condições dignas de vida e saúde para os trabalhadores se completa com o aprimoramento de suas habilidades, de sua agilidade, o que pressuporia um corpo são e belo.

A *educação tecnológica prática e teórica* objetiva formar um trabalhador que não esteja submetido ao embrutecimento e estreiteza de espírito próprio da especialização, mas ao contrário possua uma formação ampla que contemple uma visão de conjunto do processo produtivo. A educação tecnológica proposta por Marx promove certo reencontro com aquela antiga proposta de Engels nos *Princípios* (que especificamente nesta questão é o único texto que não fica nada a dever em relação as *Instruções*) feita 20 anos atrás, com a diferença de que em Marx aquela educação que permita o trabalhador percorrer os diversos ramos e possuir um conhecimento mais global da produção recebe o nome de ensino tecnológico ou politécnico e é teórico-prático. Para ele essa educação tecnológica teria duas tarefas: eliminar a velha dicotomia

trabalho manual-intelectual de um lado e dicotomia entre o saber especializado, fragmentário, profissional e as forças intelectuais sob o controle do capitalista de outro (aquele universal, pluriprofissional, politécnico).

Já vimos que o ensino deve combinar três componentes: intelectual, físico e tecnológico e, quanto ao vínculo com o trabalho produtivo, outro termo dessa relação, que também foi bastante desenvolvido, desde a redação do *Manifesto* e dos *Princípios*, continua sendo aquele do estado que mantém a escola politécnica com as fábricas dos capitalistas. Ao contrário, porém, daquela definição abstrata do *Manifesto* – a que nos referimos antes - em relação à ‘*eliminação do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual*’, aqui aparece uma definição mais precisa: o Estado burguês, sob pressão da classe operária, haveria de intervir para reduzir a jornada de trabalho das crianças e dos jovens e estabelecer uma jornada compatível com a condição física e psíquica dos adolescentes, a exemplo do que Marx propunha em seu texto. É certo que nessa segunda formulação, Marx não fala de salários elevados para os jovens, como Engels lembrava nos *Princípios*, mas entendendo essa reivindicação no contexto histórico geral das lutas operárias, não tenhamos dúvida que essa redução da jornada de trabalho dos jovens seria, na proposta de Marx, acompanhada de melhoria salarial.

Uma passagem interessante e não menos controversa é a de que ‘*os gastos com tais escolas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos*’⁵⁰). Isso significa que além do *trabalho produtivo pago* fora da esfera escolar, do qual crianças e jovens participam, as escolas poderiam desenvolver atividades produtivas no seu interior e, portanto, participar do mercado de compra e venda de mercadorias como unidade produtora. Essa idéia lembra bem algumas experiências soviéticas, em especial, as colônias de Makarenko, em Karkov, que viviam da venda de seus produtos. Se, no entanto, quanto à participação de adolescentes e crianças no trabalho produtivo **fora da escola**, incluindo-se aí, é óbvio, como condição para este trabalho, além de certas medidas de proteção contra a exploração, a sua remuneração (e não poderia ser de outra forma, sob pena de se defender com isso a escravidão formal) é difícil afirmar que para Marx a manutenção das escolas com a venda de seus próprios produtos tenha um valor de princípio. Parece tratar-se antes de uma adaptação à realidade concreta do trabalho

⁵⁰ Idem p.60

infantil no séc. XIX. Assim parecem entender tanto os soviéticos na sua formulação da escola do trabalho dos anos 1920 na URSS, quanto Gramsci.⁵¹

As *Instruções* nos ajudam a entender ainda dois outros aspectos. Em primeiro lugar, a consigna de educação ligada ao trabalho produtivo, aparece na primeira formulação, isto é, no *Manifesto* e nos *Princípios* como reivindicação a ser implantada somente após a revolução proletária. Neste contexto ela foi uma típica reivindicação do que mais tarde se convencionou chamar de *programa máximo*⁵². Pelo texto das *Instruções* há importante mudança. Deve-se lutar pela sua implementação imediata no seio mesmo do regime burguês.

E Marx tem uma razão para isso: proteger, por meio dessa escola, as futuras gerações da degradação capitalista como já vimos. Em vez de medida a ser adotada após a ‘conquista da democracia’ a reivindicação de conjugação do trabalho com o ensino deve ser uma exigência imediata, sem esperar o *derrumbe* da ordem capitalista. É isso o que se depreende da seguinte passagem do texto:

(...) as crianças e os adolescentes terão de ser preservados dos efeitos destrutivos do atual sistema. Isto só será possível mediante a transformação da razão social em força social e, nas atuais circunstâncias, só podemos fazê-lo através das leis gerais impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não tornará mais forte o poder governamental. Ao contrário, fará do poder dirigido contra elas seu agente. (Idem , p.59-60).

E isso é confirmado ainda, como veremos, na *Crítica do Programa de Gotha*. Marx propõe que as medidas de proteção, não apenas física – redução da jornada segundo uma escala etária - mas intelectual das jovens gerações operárias, das quais depende o futuro do movimento operário, sejam encampadas pela própria classe operária e transformadas em reivindicações direcionadas ao Estado para serem aprovadas e postas em prática não após a tomada do poder ou com o advento do socialismo, mas

⁵¹ Ver por exemplo Lunatcharski, A. V. *Sobre a Instrução e a Educação*, Moscou, Progresso, 1988 e Gramsci, A. *Os intelectuais e a organização da cultura.*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985.

⁵² Segundo Trotsky “a social-democracia [denominação política que terão os revolucionários e militantes que se reivindicam do marxismo entre o fim do séc. XIX e o início do séc. XX,] clássica, que desenvolveu a sua ação na época do capitalismo progressivo, dividia o seu programa em duas partes independentes uma da outra: o programa mínimo, que se limitava a reformas no quadro a sociedade burguesa e o programa máximo, que prometia para um futuro indeterminado a substituição do capitalismo pelo socialismo.” (TROSTKY, Leon. Programa de Transição in: *Revista Socialismo Científico* nº 06 – setembro/novembro, ed. Massas, 1998.

imediatamente. A imposição do programa educacional da classe operária passou necessariamente pela pressão sobre o Estado, na forma de estabelecimento de leis. Marx tinha perfeita compreensão da fragilidade da legislação estatal em garantir condições de trabalho razoáveis e da forma como eram burladas pelos fabricantes ingleses, que descreveu detalhadamente n' *O Capital*, mas viu nisso uma arma a mais na luta por assegurar a preservação da classe trabalhadora. A degradação física e também moral da classe operária não poderia ser motivo de uma bandeira secundária em relação ao socialismo e a derrubada da ordem burguesa, mas deveria constar ao lado daquelas reivindicações imediatas, tais como a redução da jornada para 10h diárias, sufrágio universal, liberdades democráticas etc e nesse sentido adquiriria um significado de reivindicação transitória que ajudaria a classe operária a superar o modo de produção capitalista.

Segundo, uma escola unificada do trabalho, *para todos* não deve ser defendida senão no socialismo. Em Marx, não há possibilidade de uma escola unificada sob o regime burguês. Como veremos quando do estudo de *O Capital*, Marx levanta até mesmo uma objeção a que na primeira etapa de construção do socialismo possa ser possível essa escola única. Nessa passagem, faz uma inconfundível defesa de que sua proposta pedagógica escolar se restrinja *exclusivamente* à classe operária.

Se a burguesia e a aristocracia descuidam-se dos deveres com os seus descendentes, isto é problema deles. A criança que desfruta os privilégios dessa classe está condenada a sofrer seus próprios prejuízos” (IDEM, p.60)

E quanto à expressão ‘**qualquer criança**’ usada por Marx no início da passagem em que trata da educação nas *Instruções*? Não seria isso uma contradição ao que falamos? A passagem que diz: “*Numa sociedade racional, qualquer criança, deve ser um trabalhador produtivo a partir dos nove anos*”(IDEM, P.59), não é difícil de ser entendida se a tomamos articulada ao texto por inteiro. ‘Qualquer criança’, é verdade, equivale a dizer ‘de todas as classes sociais’, por isso somos compelidos a procurar entender o verdadeiro sentido dessa passagem de Marx por outra expressão: ‘sociedade racional’ Poderia a moderna sociedade capitalista ser entendida como uma sociedade racional? Ou, antes, apenas uma sociedade pós-capitalista? Depreendemos logicamente que, se a sociabilidade capitalista pudesse ser considerada racional, o trabalho infantil de ‘qualquer criança’ sem distinção de classe, ou seja, *todas* a partir daquela idade

estipulada, de fato, deveria ser a reivindicação central do movimento dos trabalhadores. Nas *Instruções* que acabamos de ver, porém, e na *Crítica ao Programa de Gotha*, o autor de *O Capital* expõe com clareza inconfundível a proposta de ligação de ensino e trabalho produtivo apenas para as crianças operárias. Portanto, quando Marx empregou aquela expressão estava se referindo a uma sociedade socialista ou pelo menos a um momento histórico no rumo dessa sociedade, sua transição ao socialismo, onde a classe operária, tendo alcançado o poder, começa imediatamente a pôr em prática os mecanismos para torná-la racional.

Além disso, concordamos mais uma vez com Manacorda, quando este diz que a expressão ‘qualquer criança’ dessa passagem é a maneira pela qual Marx procura demonstrar a ‘validade universal’ do seu método pedagógico ‘para todas as crianças’ independentemente a qual classe pertença, muito embora sua proposta estivesse claramente voltada aos interesses de uma classe em particular, a dos trabalhadores. (MANACORDA, 2000: 28). Machado e Gadotti também compartilham dessa posição de que **não há** proposta de escola unitária em Marx⁵³.

b) O Capital

No mesmo período em que escreve as *Instruções*, isto é, no mesmo período em que ocorre o congresso de Genebra, Marx disse numa carta a Kugelmann: “*Sustento que o que faço com esse trabalho [O Capital] é muito mais importante para a classe operária do que tudo o que pessoalmente possa fazer num congresso qualquer.*”⁵⁴ O livro primeiro veio à luz a 14 de setembro de 1867 numa edição alemã de mil exemplares. No capítulo XIII, ao abordar os efeitos da grande indústria e em especial as cláusulas sanitárias e educacionais da legislação fabril inglesa, Marx traça breves, mas fundamentais comentários sobre a educação, alguns não contemplados nas *Instruções*.

Esses comentários são de grande importância também, porque servem para nos indicar de onde Marx extrai aquela idéia de dividir em três categorias o trabalho infanto-juvenil e de dividir a educação em três instâncias: intelectual, física e tecnológica. De

⁵³ Machado é de opinião de que Marx e Engels entendiam que a escola única era possível apenas numa sociedade socialista. Ver MACHADO, Lucília R. de Souza, *Politecnicidade, Escola Unitária e Trabalho*, São Paulo, Cortez, 1991 e GADOTTI, Moacir *Pedagogia da Práxis*, 4ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

⁵⁴ Carta de Marx a Ludwing Kugelmann, de 23 de agosto de 1866. in Fedosseiev, P. N.; Bakh, I. A., Golman, L. I.; Kolpinski, N. I.; Krilov, B. A. MARX –Biografia, Lisboa-Moscou, Editorial ‘Avante!’-Edições Progresso, 1983

fato, excluindo-se a intervenção estatal, como já vimos, a conjugação de ensino e trabalho aparece no *Manifesto* apenas como “*combinação da educação com produção material*”. Os dois termos dessa relação aparecem ainda completamente abstratos. Quase duas décadas depois, nas *Instruções*, ambos os termos dessa relação assumiram uma forma bem mais desenvolvida. A educação não é apenas educação genérica, indeterminada, é educação Intelectual, Física e Tecnológica ou Politécnica com suas especificações e determinações. A ‘abolição do trabalho infantil em sua forma atual’, ainda abstrata, dará lugar a uma determinação de uma jornada de 2 horas para jovens com a faixa etária dos 9 aos 12, de 4 horas para aqueles entre 13 e 15 anos e de 6 horas para a os jovens com idade entre 16 e 17 anos. Onde está a fundamentação econômico/histórica dessa formulação da escola unitária politécnica do trabalho? De onde Marx extrai essa conclusão, de assim dividir o trabalho infantil e a educação nesses três elementos? O que *não* estava explícito nas *Instruções*, apareceu em *O Capital* com muita propriedade. Isso porque a natureza do texto das *Instruções aos delegados* não o permitiu fazer. Neste último tratava-se de um documento político e como tal é exigido dele a apresentação dos temas de forma conceitual, sem justificações ou fundamentações⁵⁵. Além disso, ele deve ser preciso e se possível resumir suas teses em consignas que facilitem sua propaganda e popularização, já que serve ao debate político. Por isso Marx apenas expõe suas opiniões nas *Instruções*, sem recorrer a exemplos, exposição histórica etc A mesma coisa não acontece com *O Capital*. Por se tratar de uma obra científica, Marx pode aqui recorrer a exemplos, discutir experiências realizadas, citar depoimentos e expor as bases econômico-filosóficas da sua proposta de educação.

Até o *Manifesto*, a experiência prática de ligação entre ensino escolar e trabalho produtivo de que Marx tinha conhecimento fora a da colônia de Owen em New Lanark, ocorrida no início do séc. XIX. Algumas décadas depois, nos anos de 1840, a Inglaterra conheceu a famosa legislação fabril, segundo a qual não era permitido aos pais mandar, nem aos fabricantes contratar crianças menores de 14 anos ‘sem fazer com que recebam instrução primária’. Essa legislação, que pressionava pela redução da jornada de trabalho das crianças para que tivessem acesso ao ensino, uma vez que freqüentar a escola passou a ser condição para o trabalho infantil, possibilitou a Marx a observação de uma nova e

⁵⁵ Segundo Manacorda, cronologicamente, o Livro primeiro de *O Capital* (fins de 1865) é anterior às *Instruções* (agosto de 1866). Isso quer dizer que, quando Marx redigiu o texto que serviu de base aos delegados no congresso de Genebra já tinha plena clareza do que deveria ser o programa ‘comunista’ para a educação. Essa impressão é reforçada pela extrema precisão e clareza com que ele expõe as tarefas sobre educação nas *Instruções*.

singular experiência de conjugação do trabalho com o ensino, desta vez em uma dimensão muito mais ampla, vale dizer, nacional, já que a legislação cobria toda a Inglaterra. Ele estudou as origens da legislação fabril, a qual considerava um produto *‘tão necessário da grande indústria quanto o algodão, selfactors e o telégrafo elétrico’* (MARX, 1985:85) e comentou a pressão a que estavam submetidos o Parlamento e o Estado para preservar a força produtiva do trabalho. Nesse sentido, ele assinala que:

A degradação moral decorrente da exploração capitalista do trabalho de mulheres e crianças foi exposta tão exaustivamente por F. Engels em Situação da classe trabalhadora da Inglaterra e por outros autores que apenas a registro aqui. Mas a devastação intelectual, artificialmente produzida pela transformação de pessoas imaturas em meras máquinas de produção de mais-valia (...) obrigou, finalmente, até mesmo o parlamento inglês a fazer do ensino primário a condição legal para o uso ‘produtivo’ de crianças com menos de 14 anos em todas as indústrias sujeitas às leis fabris” (MARX, 1985, Li v.2 p. 26).

Essa lei não deixou, evidentemente, de ser burlada pelos fabricantes, como já indicamos em várias passagens deste trabalho; sua fragilidade, portanto, era evidente. Por outro lado os efeitos dessa legislação inglesa, que não escaparam à observação de Marx, possibilitou ver nessa experiência de vínculo trabalho-ensino, com toda a sua deficiência, algo de positivo. A combinação do ensino escolar com o trabalho fabril das crianças resultou, segundo os depoimentos dos inspetores de fábricas, numa grande vantagem à aprendizagem escolar. Assim relata Marx numa interessante passagem.:

Por parcas que possam parecer no todo, as cláusulas educacionais da lei fabril proclamam a instrução primária como condição obrigatória para o trabalho. Seu êxito demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar ensino e ginástica com trabalho manual, por conseguinte também trabalho manual e ginástica. (...) Os inspetores de fábrica logo descobriram, por depoimentos de mestres-escolas, que as crianças de fábrica, embora só gozem de metade do ensino oferecido aos alunos regulares de dia inteiro, aprendem tanto e muitas vezes até mais. (IDEM, p.86)

Marx tinha total acordo de que a:

Jornada escolar normal, improdutiva e prolongada das crianças das classes altas e média aumenta inutilmente o trabalho dos professores, ‘enquanto desperdiça tempo, saúde e energia das crianças não só de modo infrutífero, mas absolutamente prejudicial’. (SÊNIOR apud Marx, idem p.87).

O pensador alemão tem clareza de que essa combinação representa enorme progresso para a aprendizagem, mas sabe dos seus limites enquanto estiver contida no estreito domínio da ordem burguesa. O que a lei fabril conjugou não foi senão o trabalho fabril com o Ensino Elementar. Se pelos relatos dos mestres-escolas, é possível perceber que a lei implicou por um lado, uma redução da jornada das crianças – já que se refere a algumas crianças que tinham meio período escolar, as de fábrica, e as crianças e jovens que ficavam período integral, que, portanto, não trabalhavam -, por outro, o ensino escolar propriamente dito, seu programa de ensino, não tinha qualquer vínculo com o trabalho realizado por elas. Não se aprendia na escola, por exemplo, o conhecimento teórico dos processos produtivos, da moderna tecnologia, muito embora as crianças e adolescentes estivessem em contato diário com estas técnicas em seus locais de trabalho. Posteriormente afirmou ele que a conquista do poder político pela classe operária possibilita transformar essa ligação indireta entre a escola e trabalho numa vinculação direta entre a técnica fabril e o conteúdo escolar.

Nesse vínculo indireto, com todas as suas limitações características, Marx enxergou uma realidade absolutamente nova, plasmada na base da grande indústria, que lançou uma nova expectativa sobre a educação, em especial, do proletariado. Esse método educativo repleto de possibilidades para o desenvolvimento humano a que ele chamou de ‘embrião da escola do futuro’ será por ele investigado observando suas vantagens para a educação não apenas dos trabalhadores, mas do gênero humano em geral. Vale a pena citar textualmente uma já conhecida passagem onde ele trata o assunto:

Do sistema fabril, como se pode ver detalhadamente em Robert Owen, brotou 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 método

de elevar a produção social, mas como único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as suas dimensões. (MARX, 1985, L I, V.2 p. 87).

Passagem obrigatória para se entender o pensamento do Autor de *O Capital* sobre educação e ensino, essa transcrição concentra grande número de observações, sendo necessário examiná-las com atenção. Aqui Marx acrescenta mais alguns fundamentos para a defesa da escola unitária politécnica do trabalho; fundamentos mais sólidos do que aqueles expostos nas *Instruções* (racionalidade econômica, saúde, legitimidade e proteção das futuras gerações de trabalhadores). A racionalidade econômica das *Instruções*, que ele não abandona, é acrescida de uma justificativa ainda mais contundente; ela é nessa passagem o '*método de elevar a produção social*', mas além desse argumento para a defesa e a justificação da escola do trabalho, aparecem mais dois: ela é uma exigência ulterior do próprio desenvolvimento do sistema fabril, do qual falaremos mais adiante, e fornece o único [o termo é de Marx] método capaz de desenvolver as múltiplas potencialidades individuais do homem. Isso significa que para ele a escola do trabalho é (entre todos os tipos de escola, métodos de aprendizagem etc, nas mais variadas correntes pedagógicas) aquela cujo desenvolvimento histórico demonstrou ser a que reúne as condições para a formação de um novo homem. Marx achava a escola convencional, principalmente a de 'dia inteiro', como extremamente infrutífera onde se desperdiçam, como vimos, tempo, saúde e as energias das crianças, numa jornada escolar improdutiva.

Nessa passagem, Marx toca também em um ponto controvertido, ao voltar a utilizar expressões do tipo '*todas as crianças*'. O que ele quer dizer, afinal, ao propor a conjugação de trabalho produtivo, ensino e ginástica '*para todas as crianças*'? Abandonou ele aquela proposta de uma escola exclusiva da classe trabalhadora, como vimos atrás nas *Instruções*, e se propôs a defender uma escola única sob o capitalismo? Se acompanharmos o desenrolar da sua argumentação n'*O Capital*, Marx não aborda mais aquela justificativa de '*que as crianças e os adolescentes*' devam ser '*preservados dos efeitos destrutivos do atual sistema*'. Pelo menos em *O capital* parece ter elegido, ele, como justificativa primeira da escola do trabalho, a produção de homens *omnilaterais*. Mesmo, porém, sendo o texto de *O Capital* considerado mais completo do que o das *Instruções*, segundo Manacorda (2000), e não constando ali uma reafirmação daquela justificativa central das *Instruções*, não se pode deduzir daí que ele as tenha abandonado. E seria um ledro engano também interpretar aquela passagem do ensino

'*para todas as crianças*' como o fim de uma escola exclusiva da classe operária e o advento de uma proposta em Marx de escola única, pelo menos para ser defendida no capitalismo. Isso porque também n'*O Capital* encontramos algumas refutações a essa tese. Ele disse, no item 9 do Cap. XIII, referindo-se às escolas politécnicas e agronômicas de '*conquistar também para o ensino teórico e prático da tecnologia seu lugar na escola dos trabalhadores*'. Isto é, nas escolas dos trabalhadores, e não em outras escolas, é o que podemos deduzir, haverá lugar para o ensino 'teórico e prático da tecnologia'. (MARX, 1985 L1, V.2, p. 90).

E esse '*ensino teórico e prático da tecnologia*' será conquistado para as escolas dos trabalhadores após a '*inevitável conquista do poder político pela classe operária*' (Idem, p.90); eis mais uma passagem controversa, pois que se refere à uma **escola dos trabalhadores** – e não a uma escola para todos - numa sociedade em que a classe operária já se assenhorou do poder. Quando Marx fala de conquista do ensino teórico e prático da tecnologia, levantando a hipótese de ser alcançado **após** a tomada do poder pelos operários, ele deixa claro que esse ensino, mesmo superada a ordem do capital, se destina ainda assim à '*escola dos trabalhadores*'! O que quer dizer que nem na primeira etapa de construção da sociedade socialista, ou seja, após a tomada do poder, haveria, em Marx, por esse texto, lugar para uma escola única para todos.

Outro elemento importante é que, quando se refere ao método que conjuga trabalho e ensino, o classifica como '*germe da educação do futuro*'. Que queria dizer Marx com isso? Esse '*futuro*' é bem entendido em Marx como socialismo, como uma sociedade pós-capitalista, onde a redução do homem à condição de mercadoria força de trabalho, bem como sua degradação física e espiritual, sua alienação e todas as formas de opressão do homem pelo homem tenham cessado de existir, deixando essa educação de ser 'germe' para desenvolver-se plenamente. Apenas a supressão das classes sociais permitiria uma educação social baseada naquele método que Marx considerou como o 'único' capaz de '*produzir seres humanos desenvolvidos em todas as suas dimensões*'; deixando de ser um método de uma classe para se transformar num método geral da sociedade para educação de '**todos**' e voltado '*para todas as crianças acima de certa idade*' com vistas a desenvolver um homem íntegro cujas potencialidades físicas, intelectuais, artísticas encontrarão livre florescimento.

É importante acompanhar a argumentação de Marx em *O Capital* quando este procura demonstrar como o desenvolvimento do sistema fabril criou as bases para essa nova educação, em especial a Educação Politécnica. Para ele, a velha educação do

aprendiz no interior do processo artesanal e manufatureiro, que assimilava seu ofício gradualmente, observando e participando da produção, percorrendo cada degrau do segredo do ofício até se tornar mestre, recebeu o golpe de misericórdia com o avassalador surgimento da fábrica moderna. Ele diz que:

Nas gráficas inglesas de livros, por exemplo, ocorria antigamente a passagem, correspondente ao sistema da velha manufatura e do artesanato, dos aprendizes de trabalhos mais leves para trabalhos de mais conteúdo. Eles percorriam as etapas de uma aprendizagem, até serem tipógrafos completos. [...] Tudo isso mudou com a máquina impressora[...]. Enquanto artesanato e manufatura constituem o fundamento geral da produção social, a subsunção do produtor a um ramo exclusivo de produção [...] é um momento necessário do desenvolvimento. [...] é característico que até o séc XVIII inclusive, os ofícios específicos se chamassem *mysteries* (*mystères*), em cujos arcanos só o empírico e profissionalmente iniciado podia penetrar. A grande indústria rasgou o véu que ocultava aos homens seu próprio processo de produção social. (IDEM, p.87-88).

Enquanto o artesanato e a manufatura eram a base produtiva vigente, a aprendizagem ocorria: 1) empiricamente, no interior da produção; 2) exigia um aprendizado longo; e 3) restringia o aprendiz e também o mestre ao domínio de ramo único. A grande indústria dissolve esse antigo aprendizado e introduz em seu lugar: 1) a aprendizagem fora da fábrica; 2) uma rápida e superficial qualificação; 3) mobilidade entre os variados ramos da produção. Comentando isso, Marx diz:

A indústria moderna nunca encara nem trata a forma existente de um processo de produção como definitiva. Sua base técnica é, por isso, revolucionária [...]. Por meio da maquinaria, de processos químicos e de outros métodos, ele revoluciona de forma contínua, com a base técnica da produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de produção. Com isso, ela revoluciona de modo igualmente constante a divisão do trabalho no interior da sociedade e lança sem cessar massas de capitais e massas de trabalhadores de um ramo da produção para o outro. A natureza da grande indústria condiciona, portanto, variação do trabalho, fluidez da função, mobilidade, em todos os sentidos, do trabalhador. [...] a grande indústria torna, por suas catástrofes mesmo, uma questão de vida ou morte reconhecer a mudança dos trabalhos, e,

portanto a maior polivalência possível dos trabalhadores, como lei geral e social da produção. (IDEM, p. 89).

Marx procura expor, a partir das transformações operadas pela grande indústria nos processos de produção, que a Educação Politécnica tinha suas raízes em novos processos técnicos de produção que exigiam, por sua vez, um novo tipo de trabalhador. Dessa forma, esta educação tecnológica, longe de representar a aspiração subjetiva de qualquer pensador, Marx entre eles, não era senão a expressão do '*desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção*', a qual era preciso compreender para que as reivindicações dos trabalhadores, e entre elas a luta por uma escola socialista, politécnica, correspondessem ao curso do desenvolvimento histórico real. Fato importante a destacar disso é que, para o Filósofo alemão, o sistema fabril não apenas assentou as bases para essa nova modalidade de aprendizagem, como também em alguns casos fez surgir diretamente dele escolas profissionalizantes que correspondiam mais ou menos a essas exigências produtivas:

Um momento, espontaneamente desenvolvido com base na grande indústria, desse processo de revolucionamento são as escolas politécnicas e agrônômicas, outro são as écoles d'enseignement professionnel em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução de tecnologia e de manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. (Idem, p.90).

Essas escolas profissionalizantes eram voltadas para os 'filhos da classe trabalhadora' e em tal condição não era a educação reservada aos filhos das classes superiores, a burguesia. Para Marx, representava um avanço o fato de que os filhos dos trabalhadores recebessem *essa* educação, mas não deixa de ver nela limitações (principalmente se tomamos o texto das *Instruções*) como a ausência da Educação Física e intelectual. Por outro lado também quanto àquela educação promovida pela legislação fabril inglesa que une o trabalho fabril com o ensino elementar Marx tinha suas ponderações. Já dissemos que o vínculo da fábrica com a escola era apenas um vínculo formal, já que não havia ligação de fato do conteúdo do aprendizado escolar com o que se via e se produzia na fábrica (ou o contrário, o que se via e fazia na fábrica não levava em conta o que era estudado pela escola). Tais escolas, compreendia Marx, eram as

realizações máximas a que poderia chegar aquele ‘germe da educação do futuro’ sob a ordem social burguesa.

Se a legislação fabril como primeira concessão penosamente arrancada do capital, só conjuga ensino elementar com trabalho fabril, não há dúvidas 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. (IBIDEM).

Apenas numa nova sociedade onde o horizonte do domínio do capital tivesse sido superado, poder-se-ia realizar por completo aquele germe.

3.5 A Crítica do Programa de Gotha: alguns esclarecimentos complementares

Na *Crítica do Programa de Gotha*, texto escrito quase 10 depois de *O capital*, Marx, volta ao tema da educação. Em Gotha, Alemanha, o Congresso de unificação dos eisenachianos do SPD e os lassalianos da Associação Geral do Trabalhadores Alemães, fora motivo de detalhada crítica, redigida em 1875 e publicada apenas em 1891, ao programa aprovado no Congresso de fusão das duas correntes. No novo programa social democrata as reivindicações quanto ao ensino escolar haviam se afastado completamente dos princípios contidos no *Manifesto Comunista*. No texto aprovado em Gotha constava a reivindicação de ‘educação popular geral e igual a cargo do Estado’, entre outras que foram objeto da análise crítica de Marx.

Começamos então por esta bandeira de ‘educação popular geral e igual a cargo do Estado’ que permite a Marx voltar à temática da escola de classe. Em sua Crítica ele diz o seguinte:

Educação popular igual para todos? Que se entende por isso? Acredita-se que na sociedade atual (que é a que se trata) a educação pode ser igual para todas as classes? O que se exige é que também as classes altas sejam obrigadas pela força a conformar-se com a modesta educação dada pela escola pública, a única

compatível com a situação econômica, não só do operário assalariado, mas também do camponês? (MARX-ENGELS, 1983:91).

Marx teve aqui a oportunidade de reforçar alguns conceitos anteriormente apresentados seja n' *O Capital*, seja nas *Instruções*. A sua resposta, carregada de indignação, é de que não se pode conceber uma escola única para todas as classes, pelo menos não de forma imediata. A escola pública é demasiado estreita, 'modesta' em suas possibilidades de formação para corresponder a toda a sociedade. Se tal escola corresponde apenas à situação econômica do operário assalariado, isto é, se as condições para o aprendizado das camadas que a ela têm acesso são extremamente limitadas, suficiente apenas para atender as necessidades da formação de operários assalariados seria um contra-senso a defesa dessa educação popular para todos. Isso significaria um rebaixamento cultural, pois as classes altas, e com ela toda a sociedade, se veriam reduzidas à 'modesta educação' da escola pública. Essa situação era agravada mais ainda pelo fato de a social democracia não reclamar a educação politécnica e vinculada ao trabalho para os trabalhadores. Era isso o que Marx criticava quando denunciava que "*O parágrafo sobre as escolas deveria exigir, pelo menos, escolas técnicas (teóricas e práticas), combinadas com as escolas públicas*" (IDEM, p.222).

O programa de Gotha da social democracia não reivindicava aquela educação que combinava trabalho produtivo com educação intelectual, física e politécnica para os trabalhadores, isto é, não reivindicava aquele ensino que Marx e Engels⁵⁶ viam como capaz de elevar a classe operária e demais trabalhadores a um nível superior ao das classes dominantes (burguesia e aristocracia). Ao contrário, o SPD não apenas se conformavam com a velha escola e seu baixo nível, como pretendiam fazer com que toda a sociedade recebesse aquela rebaixada e insignificante instrução. E Marx não poderia entender isso senão como um grande retrocesso.

Esse pequeno trecho, o único em que Marx se refere ao ensino técnico exige alguns esclarecimentos. Por 'escolas técnicas' e mais ainda pela dicção 'teóricas e práticas' não se tem dúvida de que ele se refere ao ensino tecnológico, aquele mesmo

⁵⁶ Quase por essa mesma época enquanto Marx escrevia a sua *Crítica*, Engels polemizava com Eugene Düring, em seu *Anti-Düring*, que se contrapôs à proposta de ensino de Marx. Diz Engels: "Decerto o Sr. Düring ouviu também vagamente dizer que na sociedade socialista o trabalho e a educação estarão interligados e que assim se assegurará uma **cultura técnica múltipla**, bem como uma base prática para a educação científica. (...) Düring retira da formação técnica toda a aplicação prática futura, todo o significado no que se refere a produção e deixa-lhe [a escola pública] uma finalidade meramente curricular, destina-a a substituir a ginástica, da qual o nosso revolucionário radical não quer mais saber pra nada". (MARX-ENGELS, 1983:90 grifos nossos).

das *Instruções* e de *O Capital* que exigem a combinação dos três tipos de educação. Porque, no entanto, falar aqui do ensino ligado ao trabalho social? Talvez tenha preferido deixar a polêmica para o parágrafo certo (4º do subitem B do item IV); o que definia diretamente a proibição do trabalho infantil. De fato, lá ele aborda essa temática. É o que veremos agora.

Depois de criticar a consigna de “Educação popular a cargo do estado” explicando que as instituições de ensino devem manter a todo custo uma autonomia escolar em relação ao Estado, que se encarregaria dos recursos, das leis definindo as disciplinas etc., Marx toca em outro ponto importante. O SPD havia aprovado a bandeira de ‘Proibição do trabalho infantil’, o que para Marx só tinha validade se estabelecesse a idade. O próprio Marx já havia defendido nas *Instruções* e em *O Capital* que o trabalho infantil não ocorresse antes dos 9 anos. A proibição do trabalho das crianças antes dessa idade não teria qualquer efeito negativo sobre a aprendizagem, ao contrário, funcionaria como medida de proteção; mas estender esta proibição a todas as idades seria um erro grosseiro, que ele considerou uma medida ‘reacionária’. É o que diz:

A proibição geral do trabalho infantil é incompatível com a existência da grande indústria e, portanto, um piedoso desejo, porém nada mais. Pôr em prática esta proibição – supondo-a factível – seria reacionário, uma vez que, regulamentada severamente a jornada de trabalho segundo as diferentes idades e aplicando as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, a combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual. (IDEM, p.224)

Essa condenação, com certa dose de veemência e de protesto contra os líderes social-democratas, está interligada, especialmente quando utiliza o termo ‘reacionária’, àquela primeira crítica da bandeira de *educação popular para todos*, pois ambas, cada uma a sua maneira, são um ataque à proposta de escola politécnica do trabalho. Marx não pode aceitar o fim do trabalho infantil senão como medida retrógrada e distante dos interesses da classe operária. Tanto a universalização da educação popular igual e geral como a proibição do trabalho infantil deveriam ser rejeitadas.

Um ponto não menos importante é que se apresenta nessa passagem mais uma justificativa de defesa da escola do trabalho que só aqui, na *Crítica do programa de Gotha*, se coloca explicitamente. Ela é ‘um dos mais poderosos meios de transformação

da sociedade atual'. Lembremos que, das *Instruções* a *O Capital*, o vínculo ensino-trabalho deveria ser defendido, portanto, por ser: 1) legítimo; 2) salutar; 3) um meio de proteção das futuras gerações da classe operária; 4) um dos meios de elevar a produção social e 5) método de produzir homens omnilaterais. Agora ele acresce mais um: também por ser: 6) um dos meios mais poderosos de transformar a sociedade.

O que quer dizer isto? O sexto item, só pode ser entendido tomando-se por base toda a discussão levantada por Marx até aqui, pois é no interior dessas investigações sobre a escola politécnica que ele vai explicitando essa afirmação, ao ponto de aqui na **Crítica** ela aparecer, quanto à clareza de sua finalidade, completamente explícita. Por que, afinal, o *ensino politécnico teórico e prático, intelectual e físico, vinculado ao trabalho produtivo* se apresenta, para Marx, como um meio dos mais poderosos para a transformação social? Em *O Capital* porque é um '*fermento revolucionário*' cujo objetivo, 'a superação das antigas formas de divisão do trabalho', estava em 'contradição mais diametral' com 'a forma capitalista de produção' e com a 'situação econômica dos trabalhadores'. (MARX, 1985: 90). E nas *Instruções* porque ele preserva as crianças e adolescentes dos 'efeitos destrutivos do atual sistema' e 'elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática'. A reprodução das relações burguesas se assenta na divisão social do trabalho que agudiza sobremaneira a unilateralidade do trabalhador e do capitalista. Ela encontra um contrapeso decisivo na educação politécnica, cujo germe é produto das contradições da própria grande indústria moderna, que a desenvolve como o elemento oposto daquela relação (divisão capitalista do trabalho). Disse ele ainda em *O Capital* que "*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, O capital, L.1, V.2, p.90).

O germe da escola politécnica do trabalho que aparece como parte daquela contradição entre as necessidades da grande indústria e as possibilidades que ela abre ao trabalhador precisa ser assumida pelos agentes revolucionários (os proletários) que impulsionarão conscientemente o desenvolvimento daquela contradição para superar as antigas relações de dominação.

Finalizando este capítulo sobre a escola do trabalho em Marx e Engels, podemos concluir que, ao passar por suas mãos a antiga proposta herdada dos socialistas utópicos ganham sua substância teórica e histórica. Ao simples vínculo de educação-trabalho acrescentaram eles: 1) a presença do Estado e não de instituições filantrópicas na manutenção do ensino; 2) delimitação como *escola dos trabalhadores* no capitalismo e

de toda a sociedade no Socialismo; 3) gratuidade do ensino; 4) medidas claras de proteção do trabalho infanto-juvenil, redução da jornada por faixa etc; 5) Educação intelectual; 6) Educação Física; 7) Educação tecnológica, ou Politécnica teórica e prática dos diferentes ramos industriais e 8) definição da escola do trabalho como instrumento para a transformação da sociedade capitalista, portanto, a ser defendida no interior do regime burguês.

4. A GUISA DE CONCLUSÃO: O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO (ELEMENTOS DE UM DABATE EM ABERTO)

Marx e Engels entendiam que o proletariado deveria, em sua luta pela derrubada do jugo capitalista, manifestar sua opinião sobre o problema do ensino escolar e da educação em geral. Quando assim agiam, não era por outra razão senão a de que entendiam que, neste complexo do ser social, as reivindicações e/ou as mudanças introduzidas no sistema de ensino poderiam servir de ferramenta revolucionária para impulsionar a revolução social. Já vimos que os fundadores do socialismo científico deram sua palavra sobre a educação e a escola, propondo como princípios gerais o ensino vinculado ao trabalho de crianças e adolescentes, uma educação politécnica teórica e prática aliada à Educação intelectual e física com a perspectiva da criação de um homem novo, omnilateral. Embora não tenham nunca se referido às suas concepções educativas como uma *pedagogia* (do socialismo científico ou mesmo marxiana), podemos acentuar que suas análises sobre a educação, a formação do gênero humano e suas considerações sobre a escola, inseridas nos programas partidários de organizações as quais estiveram direta ou indiretamente vinculados, mostram sem dúvida uma formulação teórico-pedagógica. Além disso, é possível vislumbrar inclusive, no interior mesmo da proposta marxiana, uma proposta específica de educação escolar. E essa proposta escolar que se extrai da pedagogia marxiana está na raiz de um grande debate que se estende até nossos dias.

Em virtude do tempo, não será possível aqui discorrer sobre os vários pontos controversos da ‘pedagogia’ marxiana, em caráter aprofundado ou mesmo definitivo. Achamos pertinente, porém, levantar alguns questionamentos às refutações, feitas por alguns autores, a exemplo de Tumolo⁵⁷, ao elemento basilar da proposta pedagógica marxiana: o trabalho como princípio educativo.

O propósito deste capítulo conclusivo, portanto, é, longe de pretender fechar qualquer questão, contribuir para um debate em torno da pedagogia marxiana; perguntar pela validade das teses de Marx sobre a educação escolar para o momento atual, se estas teriam um caráter essencialmente conjuntural, como sugerem alguns, ou se teria, ao contrário, uma validade mais universal, como *método*, no campo educativo,

⁵⁷ Ver TUMOLO, Paulo S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? in: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005. disponível no site: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a11v2690.pdf> acessado em 20/07/07.

contrapondo-se àquela educação dada aos trabalhadores na sociabilidade capitalista. Discorrer sobre as possibilidades do complexo da educação na luta pela emancipação humana - discutindo ao mesmo tempo o trabalho e suas deformações - é o que pretendemos arrolar em forma de questionamentos aqui.

Antes de começar alguns de nossos questionamentos à crítica do trabalho como princípio educativo, é preciso, antes de tudo, explicitar o que diz Tumolo, a esse respeito, em seu artigo *‘O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?’*. Segundo este autor, Marx, em *O Capital*, destaca três categorias fundantes de trabalho – trabalho concreto, trabalho abstrato e trabalho produtivo – que se relacionam contraditoriamente. Se o trabalho em sua forma ‘social genérica’ é o elemento determinante na constituição do homem, argumenta ele, no capitalismo esta constituição do homem por meio do trabalho é na verdade a sua ‘destruição’, sua efetiva ‘degradação’. Conclui seu artigo inquirindo:

“O trabalho poderia ser considerado princípio educativo de uma estratégia político-educativa que tenha como horizonte a transformação revolucionária da ordem do capital? Ou, diferentemente, o trabalho só poderia ser princípio balizador de uma proposta de educação que tenha uma perspectiva de emancipação humana numa sociedade baseada na propriedade social, vale dizer, na não-propriedade dos meios de produção, que, dessa forma, teria superado a divisão e a luta de classes e, por conseguinte, qualquer forma de exploração social, bem como o trabalho produtivo de capital e o trabalho abstrato, porque teriam sido eliminados o capital e o mercado? Neste caso, tratar-se-ia de uma sociedade na qual o trabalho, como elemento mediador da relação metabólica entre os seres humanos e a natureza, teria como objetivo a produção de riquezas para a satisfação de todas as necessidades humanas, do estômago à fantasia. Entretanto, se algum dia a humanidade lograr construir uma sociedade nesses moldes, o que, a rigor, é apenas uma possibilidade histórica e não uma condição determinística **não seria o prazer o princípio educativo** e não o trabalho, tendo em vista que, se este não poderia ser eliminado de todo, seria tendencial e acentuadamente minimizado em favor do prazer de viver?” (TUMOLO, Paulo S. 2005: 256 Grifos nossos)

Toda a discussão de Tumolo nos leva a um ponto preliminar: o que entender por princípio educativo, afinal? Etimologicamente *Princípio* é aquilo que dá início a algo, que propicia um impulso de desenvolvimento, que serve de base. Princípio é tudo aquilo que pode ser compreendido como fonte. Princípio educativo deve ser considerado, então, como aquilo que serve de *fonte* do processo educativo. Convém então perguntar: *seria* ou *poderia ser* o trabalho uma destas fontes? Para fundamentar melhor o questionamento à objeção de que o trabalho *não é* nem *deve ser* um princípio educativo, é preciso uma discussão prévia, embora breve, sobre o próprio conceito de trabalho.

Segundo Marx, e outros marxistas posteriores a ele, a exemplo de Lukács, o trabalho permite o salto do homem para fora da natureza (orgânica e inorgânica) e a constituição de uma nova esfera do ser (o ser social). O trabalho, como se sabe, é uma categoria ontológica, o que quer dizer da ordem do ser. É uma atividade metabólica que funda a sociabilidade humana. Diante da causalidade apenas dada pela natureza, o homem antepõe uma causalidade⁵⁸ inteiramente nova, posta pelo trabalho. Nos atos de trabalho, o homem é obrigado a dominar as potências naturais e apropriar-se intelectualmente delas, a fim de dar origem a uma ‘esfera distinta da natureza’. O mundo dos homens é o mundo da ‘objetividade das relações sociais’ e da produção do novo. Não poderia haver valores sem a materialidade, as qualidades materiais dos elementos subtraídos do mundo orgânico/inorgânico, mas não poderia igualmente existir qualquer produto sem a objetivação de um pensar antecipado presente no homem projetado para fora dele com vistas a uma finalidade prévia. Esse homem é levado por essa relação com a natureza a conhecer o mundo sensível.

Esta categoria (trabalho) é o espaço por excelência dos atos de pôr teleológico, isto é, atos conscientes destinados a um fim. Na teleologia do trabalho, encontramos a prévia-ideação onde o sujeito primeiro imagina em sua mente a finalidade de uma processualidade. Como nos lembra Lessa (2002) essa prévia-ideação, essa nova forma de objetividade, exerce efetiva ação sobre a causalidade dada da natureza. Além da prévia-ideação do devir-ser da criação, que começa a fazer do homem um sujeito disciplinado pela necessidade de sobrevivência, o faz cada dia mais liberto de seus instintivos e vão forjando um mundo da cultura; no processo de trabalho, essa prévia-ideação se objetiva em uma criação de objetos úteis que são testemunhais em relação ao distanciamento do homem da pura natureza animal. Esse processo não é apenas objetivação, é também exteriorização, que é a ação dessa criação do novo sobre o próprio homem, uma ação de retorno da sua mudança inicial. Exteriorização e objetivação apresentam-se inseparáveis do ato de trabalho e distintos entre si. Em outras palavras é pelo trabalho que o homem se produz, desenvolve a sua essência genérica, funda sua individualidade como ser distante da natureza, compreende e controla as potências naturais, dirigindo-as para o desenvolvimento do corpo social. Se entendermos que a educação compreende em sua finalidade, entre outras coisas, a *hominização* do

⁵⁸ Por causalidade deve-se entender “*princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo, mantendo esse seu caráter mesmo quando uma série causal tem seu ponto de apoio num ato de consciência*” (LUKÁCS Apud LESSA, 2002: 71). Essa causalidade posta, que é o mundo dos homens, tem seu automovimento em si, o que não anula as ações individuais que concorrem para definir suas perspectivas.

gênero e sua elevação ao conhecimento na natureza e da sociedade humana, seus processos produtivos entre eles, seremos então obrigados a concluir que o trabalho desempenhou na história do homem um papel eminentemente educativo. Nesse sentido haveria razão de ser em afirmar que o trabalho *não deve* nem *pode ser* um princípio educativo humano, quando já o é e continuará a sê-lo independentemente - não apenas das formas por meio das quais ele venha a ser mediado - mas também das formas como a consciência social apreende essa processualidade?

Poder-se-ia retrucar que o trabalho é uma mediação entre homem e natureza que é, por sua vez, mediado pela relação entre os próprios homens⁵⁹, ou seja, que é uma atividade histórica e socialmente determinada, o que quer dizer que, se o trabalho tem uma especificidade geral de ser uma relação de intercâmbio com a natureza (produtor de valores de uso), ele tem necessariamente especificidades sociais dadas pela sociabilidade, por intermédio da qual a sua ação é mediada (produtor de valores de troca e de mais-valia) e que, portanto, na sociabilidade capitalista, o trabalho é fonte de exploração do homem pelo homem; que é fonte de escravidão, alienação e destruição física e intelectual. Isso não significa, claro está, que aquelas características gerais do trabalho, fundadoras de uma liberdade humana ante a natureza, desaparecem, elas apenas estão subsumidas às especificidades sócio-históricas. A favor, porém, da corrente das objeções, seria possível argumentar ainda que, como tal, embora o trabalho como categoria fundante do mundo dos homens permanecesse com esta dupla característica - dialeticamente afirmação e negação da dimensão humana - ele seria, ao ser mediado pela ordem do capital, fundamentalmente fonte de deformação, de não-educação para o homem.

Isto apenas confirmaria, então, que numa dada sociabilidade, onde o trabalho como categoria ontológica, como relação metabólica homem-natureza, não sendo mais mediado pelas relações de exploração e deformação, abrir-se-iam todas as perspectivas para uma nova configuração do trabalho social, não mais como fonte de deformação e opressão humana. Desenvolver-se-ia como uma atividade rica de possibilidades para a formação do homem, pois que novas relações, de não-exploração do trabalho, pressuporiam necessariamente o fim das contradições entre trabalhos manual/intelectual de um lado e entre compreensão de conjunto do processo produtivo/compreensão fragmentária de outro. O controle da sociedade, e não de determinadas classes, sobre as

⁵⁹ Para Lukács, mediado por inúmeros complexos das quais a educação é um deles (BONFIM, Antonio C. in MENEZES e FIGUEIREDO, 2003: 48-62)

forças produtivas sociais haveria, sem dúvida, de requerer homens que detivessem um domínio muito mais amplo e profundo do que na atual sociabilidade, vale dizer, homens os mais versáteis possíveis⁶⁰. Este simples controle da sociedade sobre as forças produtivas sociais, isto é, a participação no trabalho social, não seria já um extraordinário meio de educação dos indivíduos, visto que a tarefa social, por exemplo, de planejar a produção nos mais variados ramos industriais, discutir sobre as fontes de energia, a circulação monetária etc, colocaria os indivíduos em condições, as mais ricas possíveis, de desenvolverem-se técnica e cientificamente e vislumbrar a partir de uma relação o mais límpida, direta (e livre de fetiches) com o mundo natural o gênero humano em toda sua grandeza? E o trabalho assim não se reafirmaria como princípio educativo?

Mesmo no interior da sociabilidade capitalista, tendo o trabalho uma dupla determinidade - autoprodução humana e deformação (estranhamento) - não poderia ser entendido ele também como uma dupla determinidade do ponto de vista educativo: fonte de educação (autocompreensão de si e da natureza) ao mesmo tempo que fonte de alienação e destruição humana? Raciocinemos na seguinte suposição: o séc. XX representou para a totalidade social (excluindo-se, portanto, qualquer observação prévia sobre os indivíduos singulares) um alcance sem paralelo no nível intelectual e técnico representado por um maior domínio das diversas áreas do conhecimento (das ciências sociais à microinformática) se comparado ao séc. XVIII. Este avanço, nas diversas áreas do conhecimento, teve por base antes de tudo, um desenvolvimento extraordinário das forças produtivas sociais. Sob o prisma do indivíduo singular, do trabalhador, por exemplo, este deixou de manejar ferramentas numa manufatura para se inserir num moderno complexo industrial. Não desenvolveu suas potências interiores, humanas, antes permaneceu deformado com as novas formas de exploração; não desenvolveu sua singularidade, não reafirmou em si o gênero, não se libertou, permaneceu escravo de outrem, produtor de mais-valor. O trabalho aqui não serviu como princípio de nada, a não ser como fonte de deformação e reificação e, neste sentido, estamos em total acordo com Tumolo.

Observado do ponto de vista da totalidade social, porém, do corpo social produtivo, o grande salto das forças produtivas neste período só contribuiu para que o homem, feito espécie, se distanciasse da natureza e se reafirmasse criador de uma

⁶⁰ É exatamente a isso que se refere Engels nos seus *Princípios do Comunismo*, quando discute os efeitos do fim da propriedade privada sobre o trabalho social. (MARX-ENGELS, 1988).

natureza sua, cultural. As forças naturais são cada vez menos um obscuro segredo para o gênero humano. A sociedade humana, em geral, alargou o domínio de si própria em todos os aspectos (e como consequência deste desenvolvimento sobre as forças produtivas operou não apenas uma releitura, mas verdadeiras revoluções no campo do Direito, da Linguagem, dos métodos econômicos, das ciências etc). Que papel cumpriu a atividade social do trabalho neste alargamento dos horizontes da totalidade social? Esta práxis econômica ou a eterna necessidade de intercâmbio do homem com a natureza, mesmo deformada pelas mediações particulares da sociabilidade capitalista, foi o motor deste processo. Como negar então o impulso que esta totalidade social obteve a partir do seu próprio trabalho social para o desenvolvimento das forças produtivas e de outras esferas da vida social? Como negar, então, que o trabalho seja já hoje, do prisma do corpo social produtivo geral e tão-somente deste ponto de vista, um princípio educativo, uma fonte para a compreensão do mundo dos homens e das demais esferas do ser?

A educação é um complexo social, com uma legalidade própria independente do complexo fundante do trabalho, embora dele tributário⁶¹. Portanto, a educação não pode ser reduzida a atos de trabalho, da mesma forma que a pedagogia marxiana não pode ser reduzida ao *princípio educativo do trabalho*. Independentemente das formas sócio-históricas que o trabalho social assuma, há uma dimensão do complexo da educação que se vinculada estreitamente à preparação para a participação no trabalho social. Mesmo numa sociabilidade pós-capitalista, ainda assim, esta especificidade da esfera educativa não desapareceria enquanto não desaparecesse a própria necessidade do trabalho social. Há, entretanto, outras dimensões do complexo da educação, como a educação intelectual e física⁶² que, enquanto partes do complexo educação possuem uma dinâmica própria e guardam certa autonomia ante o processo produtivo. A bandeira de trabalho como princípio educativo liga-se àquela primeira dimensão e não às outras; por isso, se propõe ao desenvolvimento do humano nesta especificidade e não nas duas outras apontadas há instantes. Aquela primeira e mais importante dimensão sob o regime do capital não é

⁶¹ O trabalho funda todos os outros complexos do ser social. Estes, a exemplo da educação, possuem uma legalidade objetiva própria, uma função a realizar e uma estrutura interna que lhe permite uma reprodução autônoma ainda que relativa ante o complexo fundante da sociabilidade que é o trabalho. (BONFIM, Antonio C. in: MENEZES e FIGUEIREDO, 2003).

⁶² Em Marx estas outras dimensões do ensino eram reivindicadas para os trabalhadores, todavia, as classes subalternas não conhecem outra dimensão da educação a não ser aquela de uma educação formal voltada ao mercado de trabalho, que é a única oferecida pelo Capital. Marx defendeu uma educação tecnológica teórica e prática (ou politecnia), para esta especificidade educativa na formação do trabalhador. (MARX-ENGELS, 1983).

outra coisa senão a formação/qualificação do trabalhador, direcionada à empregabilidade, isto é, à sua inserção no mercado de trabalho.

Na contemporaneidade, a educação formal, garantida e/ou regulamentada pelo Estado nos sistemas nacionais de ensino, tem por *finalidade última* - mas não única - preparar as futuras gerações de trabalhadores para o mercado de *trabalho*. Nesse sentido, o *princípio educativo* norteador desta educação burguesa não tem sido outro senão, o próprio trabalho! O trabalho como função 'educativa', portanto, já é uma realidade para a sociabilidade burguesa, destinado, é claro, às classes trabalhadoras que conseguem passar pela escola capitalista⁶³. A questão a saber é que tipo de **trabalho** está na base deste princípio educativo ou para qual tipo de trabalho as classes subalternas são educadas. Sem dúvida, este trabalho não é outro senão o produtor de valores de troca, o trabalho abstrato. Se na sociedade burguesa o trabalho já é um princípio educativo e que tem por base o trabalho abstrato, o que cabe afinal aos trabalhadores? Que direito de cidadania na atualidade poderia requerer uma bandeira marxista como a de *trabalho como princípio educativo*? É possível responder a esta pergunta com outras não menos inquietantes: devemos esperar então pela queda do regime burguês, ou seja, pelo fim do trabalho abstrato, para defender uma nova educação para o trabalho? A luta do movimento operário pela supressão das relações capitalistas de produção, isto é, pela abolição do trabalho assalariado, não poderia ser impulsionada pela reivindicação da transformação desta educação para o trabalho, em uma nova educação para o trabalho que, incluindo o fim da contradição teoria/prática e a politecnicidade (domínio dos fundamentos científicos dos processos produtivos modernos afim de preparar o trabalhador para a omnilateralidade humana em contraposição à 'idiotice da especialização'), contribuísse para acelerar as contradições do regime e superar o próprio trabalho abstrato? Não seria isto, fazer uso do método dialético de Marx, ao que parece esquecido aqui por Tumolo?

Quando Tumolo, referindo-se a uma 'sociedade na qual o trabalho, como elemento mediador da relação metabólica entre os seres humanos e a natureza, teria como objetivo a produção de riquezas para a satisfação de todas as necessidades humanas, do estômago à fantasia' opõe o *prazer* ao *trabalho* e lamenta a impossibilidade

⁶³ É também o que pensa Gramsci, quando diz que "a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na via da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo sobre o qual se baseavam as escolas elementares era o conceito de trabalho." (GRAMSCI, 1985: 130).

deste último não poder ser ‘eliminado de todo’, cai no erro de imputar ao trabalho, como categoria ontológica, a condição de negação do humano, ou seja, determinar-lhe como fonte de opressão e sofrimento, quando, em verdade, é o contrário disto. Ao estabelecer essa oposição, Tumolo parece não compreender que não é o trabalho em sua forma social genérica que é fonte de exploração e sim o trabalho abstrato. Devem os explorados reivindicar o *Prazer* como princípio educativo como defende Tumolo? Como é possível pretender que uma categoria da ordem da subjetividade humana e não uma categoria da ordem objetiva das relações sociais seja um princípio educativo social?

São estes alguns dos questionamentos com o quais pretendemos contribuir no amplo e profícuo debate que hoje se trava não apenas no circuito acadêmico, mas igualmente no plano do movimento operário e sindical e que talvez possa sintetizar-se numa inquietante pergunta: que proposta educativa, afinal, devem os trabalhadores reivindicar para si como parte de sua luta emancipatória contra o regime do capital?

Ao finalizar esta investigação a respeito das idéias marxianas sobre a educação escolar, reafirmamos além da existência de uma pedagogia marxiana e da necessidade da sua recuperação, a atualidade da sua proposta de politecnia e vínculo trabalho-ensino. Ao longo desta investigação, vimos que este vínculo surge na base da grande indústria moderna e que antes de sua transformação em lei fabril inglesa, era já debatido e proposto por filantropos e socialistas utópicos, que expressavam as aspirações a uma relação social livre dos efeitos deletérios da grande indústria. Diferentemente dos utopistas e reformadores sociais burgueses, Marx e Engels souberam ver que, para determinadas fases das relações de produção, correspondiam determinadas idéias e concepções; souberam ver a luta entre as classes e entender que a classe operária estava longe de ser apenas ‘uma classe que sofre’, que, antes disso, a sua luta contra as suas condições econômicas era a condição não apenas para a sua emancipação de classe particular, mas igualmente para a emancipação de toda a sociedade, vale dizer: a emancipação humana.

O esforço por elaborar uma visão de mundo diferenciada da burguesa, que é precisamente o socialismo científico, era uma necessidade premente para que a classe operária se armasse para o embate ideológico com a burguesia. Também no campo da educação esse embate não poderia deixar de ocorrer. Os trabalhadores não poderiam limitar suas reivindicações ao plano político geral e econômico, mas, deveriam fazê-las também no campo do ensino escolar; não deveriam se limitar a reivindicar reformas, mas também a revolução social. Para os autores do *Manifesto Comunista*, articular uma

contraproposta pedagógica votada para os trabalhadores e que contraponha à educação burguesa deformadora uma educação capaz de desenvolver as potencialidades do trabalhador (impulsionar as classes subalternas na luta contra o regime burguês), longe de estar desvinculada da luta política dos trabalhadores, a ela se liga, reforça e impulsiona. Marx e Engels não eram idealistas, mas, materialistas, não acreditavam na força da razão ou da educação para, por si só, mudar as relações de exploração econômicas, mas não tinham a menor dúvida de que se os trabalhadores conseguissem fazer da educação uma trincheira da luta revolucionária, por meio da imposição ao Estado de um projeto educacional politécnico, de vínculo teoria-prática etc, ela não faria outra coisa senão acelerar o processo de decomposição da ordem burguesa e abrir caminho para o florescimento de uma nova sociabilidade livre de toda forma de opressão e de exploração do homem pelo homem.

REFERÊNCIAS

ARRAIS NETO, Enéas, FERNANDES, Manuel José Pina e FELISMINO, Sandra Cordeiro. *Trabalho e Educação face à crise global do Capitalismo*, Fortaleza, LCR, 2002.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho?* São Paulo, Ensaio, 1996.

_____ *Os Sentidos do Trabalho*, São Paulo, Boitempo, 1999.

ARISMENDI, Alcira L., *Pedagogia y Marxismo*, Montevideo, Editora do Conselho nacional de Universidades, 1965.

BEER, Max. *História do Socialismo e das Lutas Sociaes*, 2º vol., São Paulo Ed. Cultura Brasileira, S.i.d.

BERSTEIN, Eduard. *Cromwell e o Comunism*, George Allen & Unwin, Londres 1930.
Disponível em: ≤
http://66.94.231.168/language/translatedPage?lp=en_pt&.intl=cd&tt=url&text=http%3a%2f%2fwww.marxists.org%2freference%2farchive%2fbernstein%2fworks%2f1895%2fcromwell%2findex.htm Acesso em: 04.05.06

CARONE, Edgar, *A II Internacional pelos seus congressos (1889-1914)*, São Paulo, Anita Garibaldi; Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

COSTA, Clarice G. *O conceito de educação para o Banco Mundial no contexto do novo mundo do trabalho – aproximações preliminares*. In: ARRAES NETO, Enéas Araújo/PINA, Manuel J. e FELISMINO, Sandra Cordeiro (Orgs). **Trabalho e Educação face à crise global do capitalismo**, Fortaleza, LCR, 2002

DONNACHIE, Ian. *Robert Owen. Owen de New Lanark e de New harmony*, Linton leste: Imprensa Tuckwell. 2000. Disponível em: <
http://66.94.231.168/language/translatedPage?tt=url&text=http%3a/www.infed.org/thinkers/et-owen.htm&lp=en_pt&.intl=cd&fr= Acesso em: 03.05.2006

ENGELS, Friedrich. *A Situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, Porto, Edições Afrontamento, 1977.

_____. *Princípios do Comunismo*, Petrópolis: Vozes, 1988.

ENGUITA, Mariano F. *Trabalho, Escola e Ideologia*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1993.

FEDOSSEIEV, P. N.; Bakh, I. A., Golman, L. I.; Kolpinski, N. I.; Krilov, B. A. *Marx. Biografia*, Lisboa-Moscou, Editorial 'Avante!' - Edições Progresso, 1983

GADOTTI, Moacir, *Concepção dialética da educação*, São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1983

_____. *Pedagogia da Práxis*, 4ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da Cultura, Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, 1985.

HEGEL, Friedrich. *Filosofia de la lógica e de la naturaleza* (de enciclopédia de ciências filosóficas), Buenos Aires, editorial claridad, 1974.

HOLANDA, Ariosto, *Educação para o trabalho*, Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2002

KHÔI, Lê Thành *Marx, Engels et l'éducation*, Paris, Press Universitaire, 1991.

LABICAS, Georges. *As Teses sobre Feuerbach de Karl Marx*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

LENIN, V. I. *Imperialismo fase superior do capitalismo*, São Paulo, Global, 1987.

- LESSA, Sergio. *Mundo dos Homens: Trabalho e Ser Social*, São Paulo, Boitempo, 2002.
- LÖVY, Michel. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*, São Paulo, Cortez 1985.
- LUNATCHARSKI, A. V. *Sobre a Instrução e a Educação*, Moscou, Progresso, 1988
- LUZURIAGA, Lorenzo, *História da educação e da pedagogia*, 16 ed, São Paulo, Ed. Nacional, 1985
- _____. *História da Educação Pública*, São Paulo, Companhia Editora nacional, 1959
- MACHADO, Lucília R. de Souza, *Politecnia, Escola Unitária e Trabalho*, São Paulo, Cortez, 1991.
- MAKARENKO, Anton S. *Poema Pedagógico*, São Paulo, Editora 34, 2005.
- MANACORDA, M. A. *MARX e a Pedagogia Moderna*, São Paulo, Cortez Editora, 2000.
- _____. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*, São Paulo, Cortez, 2004.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *TEXTOS*, V. 3, Edições Sociais, São Paulo, 1977.
- _____. *TEXTOS*, V.2, Edições Sociais, São Paulo, 1976.
- _____. *Textos sobre educação e ensino*, São Paulo: Editora Moraes, 1983.
- _____. *Obras Escolhidas em 3 tomos,V.3*, São Paulo, Alfa e ômega, 1985.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich, *Manifesto do Partido Comunista*, Petrópolis, Ed. Vozes, 1988.

_____, *A Ideologia Alemã*, São Paulo, Martin Claret, 2006.

MARX, Karl. *A Guerra Civil na França*, Lisboa, Edições Avante! 1983.

_____, *O Capital: crítica da economia política, livro I vol. I*, São Paulo, Nova cultural, 1985.

_____, *O Capital: crítica da economia política, livro I vol. II*, São Paulo, Nova cultural, 1985.

_____ *O Capital: crítica da economia política, livro II*, São Paulo, Nova cultural, 1985.

_____, *Manuscritos Econômico-filosóficos*, São Paulo, Martin Claret, 2004.

_____; *Trechos escolhidos sobre filosofia*, Rio de Janeiro, Editorial Calvino, 1946.

MAZZOTI, T. B. *Educação da classe trabalhadora: Marx contra os pedagogos marxistas*. Interface_ comunic, saúde, educ v.5, n.9, p. 51-65, 2001.

MENEZES, Ana Maria Dorta de e FIGUEIREDO, Fábio Fonseca (Orgs.). *Trabalho, Sociabilidade e Educação: uma crítica à ordem do capital*, Fortaleza, Editora UFC, 2003.

MÉSZÁROS, István. *O Século XXI – socialismo ou barbárie?*, São Paulo, Boitempo, 2003.

_____, *Educação para Além do Capital*, São Paulo, Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Eurenice. *Toyotismo no Brasil: desencantamento da fábrica, envolvimento, resistência*. São Paulo, Expressão popular, 2004.

PETITFILS, Jean-Christian *Os Socialismos Utópicos*, Circulo do Livro, São Paulo, 1977.

PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de classes*, São Paulo Cortez: Autores associados, 1986.

PROUDHON, Pierre-Joseph. *Instrução pública: condições de um ensino democrático* in: RESENDE, Paulo-Edgar A. e PASSETTI, Edson. *Proudon, Col. Grandes cientistas sociais, São Paulo, Ática, 1986*

ROSSI, Wagner Gonçalves. *Pedagogia do trabalho v.1: raízes da educação Socialista*, São Paulo: Ed Moraes, 1981

ROUX, Jean-Marie. *Charles Demia, un prêtre lyonnais 2003*. Disponível em:<<http://moines diocesains-aix.cef.fr/fr-pp-histoire-Demia.htm> Acesso: 04.05.06.

SAINT-SIMON, Claude Henri de. *Le Nouveau christianisme et les écrits sur la religion*, Paris, Éditions du seuil, 1969, p.107.

SAVIANI, Dermeval, *O choque Teórica do Politecnia* in: Revista Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro 2003.

_____ *Escola e Democracia : teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*, Campinas, Autores associados, 1999.

_____ *Pedagogia histórico-crítica*, Campinas, Autores Associados, 2005.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria Marxista da educação, 3 vols. Lisboa, Editora Estampa, 1976*.

TROTSKY, Leon. Programa de Transição in: Revista Socialismo Científico nº 06, Ed. Massas, 1998.

TUMOLO, Paulo S. *O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?* in: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005. disponível no site: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a11v2690.pdf>. Acesso em: 02/07/07.