

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FRANCISCO GILSON RODRIGUES OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E A
CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BURGUESA:
antagonismos, distanciamentos e aproximações**

Rio de Janeiro

2013

FRANCISCO GILSON RODRIGUES OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E A
CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BURGUESA:
antagonismos, distanciamentos e aproximações**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Leher

Rio de Janeiro

2013

OLIVEIRA, Francisco Gilson Rodrigues.

A Educação para transformação social e a consolidação da educação escolar burguesa: antagonismos, distanciamentos e aproximações -- 2013
187 f.

Tese (Doutorado em Educação)

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2013

Orientador: Roberto Leher

1. Educação crítica 2. Transformação social 3. Formação Humana omnilateral

FRANCISCO GILSON RODRIGUES OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E A
CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BURGUESA:
antagonismos, distanciamentos e aproximações**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em

(Profº Drº Roberto Leher – UFRJ / ORIENTADOR)

(Profº Drº Gaudencio Frigotto – UERJ)

(Profº Drº Flavio Anício Andrade – UFRRJ)

(Profº Drº Paolo Vitória – UFRJ)

(Profª Drª Rachel Goulart Barreto – UERJ)

(Profª Drª Vânia Cardoso da Motta – UFRJ/Suplente)

(Profª Drª Alzira Batalha – UERJ/Suplente)

À Sofia Ventura.

Agradeço

Ao Prof. Dr. Roberto Leher, orientador sereno, sensível e respeitoso; generoso revolucionário.

À banca examinadora – Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto, Prof^a Dr^a Raquel Goulart Barreto, Prof. Dr Paolo Vittoria e Prof. Dr. Flávio Anício Andrade –, pela leitura atenta, pelas críticas precisas e rigorosas e pelas sugestões e contribuições teóricas.

Às Prof^a. Dr^a. Sonia Maria Rummert e Vânia Motta, membros da banca de qualificação, por sugerirem leituras importantes, apontar caminhos ainda não explorados e desaconselhar itinerários perigosos; além da atenção e competência com que leram o meu trabalho.

À Jaqueline Ventura, meu incentivo, meu exemplo de determinação.

A todos que contribuíram de diferentes formas para a finalização deste trabalho, um abraço fraterno.

RESUMO

O objetivo do estudo foi desvelar, à medida que a sociedade burguesa se consolidava, os antagonismos, os distanciamentos e as proximidades entre a educação escolar burguesa e as diversas concepções de educação para a transformação social. Partindo do materialismo histórico como referencial teórico-metodológico, foram elaborados os itinerários histórico-sociológicos, tanto da consolidação da educação escolar burguesa, como da constituição das diferentes concepções de educação para a transformação social; reconstituídos a partir dos escritos dos pensadores liberais e dos educadores e revolucionários clássicos, além de um sólido levantamento bibliográfico. O trabalho divide-se em duas partes. Na primeira, “A educação como direito de todos e a ordem burguesa”, discute-se a relação entre imperialismo clássico e escola tradicional, com o objetivo de desvelar os interesses do capital imperialista por trás das contundentes críticas dos educadores burgueses à escola tradicional. Depois, analisa-se a expansão da educação escolar burguesa vinculada à ampliação dos direitos políticos e sociais, com o objetivo de tensionar os seus fundamentos formativos – a conciliação de classes, a seleção social, a meritocracia, a hierarquização social e a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Na segunda parte, “A educação como direito de todos e a transformação social”, aborda-se os fundamentos de uma educação para transformação social – o conhecimento e a aprendizagem como construções coletivas, a distribuição democrática do conhecimento, a unidade entre trabalho manual e trabalho intelectual. O estudo permite constatar que as classes dominantes, ao longo da consolidação da sociedade burguesa, incorporaram subordinadamente elementos importantes das propostas educacionais engendradas pelas classes subalternas – notadamente, os movimentos sociais e os homens de ação vinculados à classe operária –, esvaziando-as dos seus significados e sentidos revolucionários.

Palavras-chave: educação crítica, transformação social, formação humana omnilateral

ABSTRACT

The aim of the study was to reveal , as the bourgeois society was consolidated , the antagonisms , the distances and proximities between bourgeois education and the various conceptions of education for social transformation . Starting from historical materialism as a theoretical and methodological framework , the historical- sociological itineraries , from both the consolidation of bourgeois education and the constitution of the different conceptions of education for social transformation were prepared; reconstituted from the writings of liberal thinkers, also from revolutionary and classic educators , plus a solid bibliographic . The work is divided into two parts. At first, " Education as a right of all and the bourgeois order " , discusses the relationship between classical imperialism and traditional school , with the goal of uncovering the interests of imperialist capital behind the sharp criticism of the traditional school made by the bourgeois educators . Then we analyze the expansion of the bourgeois school education linked to the expansion of political and social rights, aiming to tense up their grounds - the reconciliation of classes , social selection, meritocracy , social hierarchy and the separation between intellectual work and manual work. The second part , " The right of everyone to education and social transformation " , approaches the grounds of an education for social transformation - knowledge and learning as collective constructions , the democratic distribution of knowledge , the unity between manual work and intellectual work . The study reveals that the ruling classes over the consolidation of bourgeois society , subordinately incorporated important elements of the educational proposals engendered by the lower classes - notably , social movements and men of action linked to the working class - by emptying them of their meanings and revolutionary ways.

Keywords : critical education , social change , ominilateral human formation.

RÉSUMÉ

L'objectif du présent étude est révéler les antagonismes, les distances et les proximités entre l'éducation scolaire bourgeoise et les différentes conceptions de l'éducation pour la transformation sociale, à mesure que la société capitaliste a été consolidée . A partir du matérialisme historique comme un cadre théorique et méthodologique , les itinéraires historiques et sociologiques ont été élaborés - tant la consolidation de l'éducation bourgeoise que la constitution des différentes conceptions de l'éducation pour la transformation sociale -, ainsi reconstituées à partir des écrits de penseurs libéraux et des éducateurs révolutionnaires et classiques , et aussi d'une solide recherche bibliographique . Donc, l'étude est divisé en deux parties . La première , *L'éducation, un droit pour tous et l'ordre bourgeois*, traite de la relation entre l'impérialisme classique et l'école traditionnelle , comme une façon de découvrir les intérêts cachés du capital impérialiste, c'est-à-dire, ceux qui sont présents dans la critique bourgeoise acerbe aux éducateurs scolaires traditionnels . Ensuite, on analyse l'expansion de l'éducation bourgeoise associée au développement des droits politiques et sociaux , comme une façon de mettre en question leur présupposés essentiels - ou plutôt, la réconciliation des classes , la sélection sociale , la méritocratie , la hiérarchie sociale et la séparation entre le travail intellectuel et le travail manuel . Dans la deuxième partie , *Le droit de toute personne à l'éducation et à la transformation sociale* , on discute les principes d'une éducation pour la transformation sociale - ou mieux, la connaissance et l'apprentissage conçues comme des constructions collectives , le partage démocratique de la connaissance , l'unité entre le travail manuel et le travail intellectuel. Enfin, la recherche permet constater que les classes dirigeantes pendant la consolidation de la société bourgeoise ont assimilé, d'une façon subordonné, des éléments importants qui constituent les propositions pédagogiques engendrées par les classes populaires - notamment les mouvements sociaux et les hommes d'action liés à la classe ouvrière - en les vidant leurs significations et leurs moyens révolutionnaires.

Mots-clés: éducation critique , changement social , formation humaine omnilatérale

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – pág. 12

Parte I – A CONSOLIDAÇÃO DA ORDEM BURGUESA E A EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS

CAPÍTULO 1: O imperialismo e a crise da escola tradicional: a luta de classes chega à pedagogia – pág. 22

1.1 – Imperialismo e Hegemonia: as duas faces da luta de classes

1.1.1 – O conceito clássico de imperialismo.

1.1.2 – Como dominam os dominantes?

1.2 – Educação, tradição e luta de classes

1.3 – Conclusão

CAPÍTULO 2: A “universalização da escolarização” como estratégia de consolidação da educação escolar burguesa – pág. 45

2.1 – A Concepção Burguesa de Cidadania e a Negação do Caráter de Classe do Estado

2.2 – De proletário a cidadão: a influência da escolarização obrigatória na conformação de um novo trabalhador

2.2.1 – Marshall e a educação

2.2.2 – Durkheim e a educação

2.2.3 – Mannheim e a educação

2.3 – Conclusão

Parte II – DA LUTA POR EDUCAÇÃO À EDUCAÇÃO PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.

CAPÍTULO 3: Dos “*cahiers de doléances*” aos “assaltantes do céu”: das origens à constituição da educação para a transformação social – pág. 85

3.1 – Educação e trabalhadores: dos “*cahiers de doléances*” aos “socialistas utópicos”

3.2 – Educação e classe trabalhadora: da “primavera dos povos” à formação dos “assaltantes do céu”

3.2.1 – Anarquismo, socialismo científico e educação: a gênese de uma educação para a transformação social.

3.2.2 – A educação na Associação Internacional dos Trabalhadores

3.3 – conclusão: ou a sistematização de duas tradições revolucionárias de educação escolar

CAPÍTULO 4: Dos “assaltantes do céu” à “batalha das ideias”: a consolidação teórica da educação para a transformação social – pág. 134

4.1 – Bakunin e a educação integral

4.2 – A educação na Comuna de Paris: “os assaltantes do céu”

4.3 – Marx, a educação escolar pública e o Estado

4.4 – A educação anarquista apartada do Estado

4.5 – A educação na Rússia comunista: a experiência da escola-comuna

4.6 – Gramsci: escola unitária

CONCLUSÃO: Pós-guerra, educação e transformação social – pág. 185

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS – pág. 206

INTRODUÇÃO

Neste trabalho a questão de fundo é a constituição e consolidação de uma concepção de educação organicamente vinculada à transformação social; dialeticamente contrária à educação burguesa, instituída e, também, constituinte da ordem do capital, em que tudo se metamorfoseia em mercadoria. Enxergando a realidade pela perspectiva da luta de classes, ao mesmo tempo em que denuncia os limites da escolarização sob a lógica do capital, vê a educação e a escola como potenciadoras das possibilidades de superação da exploração e opressão a que estão submetidas à classe trabalhadora, abertas pelas contradições entre capital e trabalho em um dado contexto histórico. Assim, um de nossos esforços consistirá em não deixar sumir do horizonte da análise a contraditória relação entre luta de classes, transformação social e educação, ressaltando as diferentes mediações que norteiam este processo histórico-educacional.

O encontro contínuo e complexo da educação com a transformação social constrói e reconstrói proximidades, distanciamentos e antagonismos. Tentamos aqui nos aproximar da concretude desta totalidade em movimento. Neste sentido, responder a dois conjuntos de questionamentos nos orientou na análise sobre a contraditória trajetória da educação para a transformação social. Mais precisamente: a) como se constituíram e se consolidaram as concepções de educação para a transformação social? Quais discordâncias teóricas e práticas fundamentavam os conflitos entre elas? Eram circunstanciais e específicas ou carregavam princípios inconciliáveis? b) Como as diferentes concepções de educação para a transformação social (utópicas, mutualista, libertária, emancipatória etc.) se confrontaram com a sociedade burguesa em consolidação? Como reagiram às teses burguesas sobre a educação? Como elas enfrentaram as práticas educacionais burguesas?

Temos consciência de que o caminho trilhado, aquilo que comumente chamamos de metodologia, guia de nossas tentativas de responder satisfatoriamente ao que inquirimos ao real – os dois conjuntos de questionamentos expostos acima – e que se apresenta na superfície apenas como escolhas insuspeitas de técnicas e de métodos, carregam consigo os nossos “sentimentos do mundo”. Posto que, toda escolha é, principalmente, um ato de exclusão, é salutar se perguntar: Por que estes e não aqueles? (Por exemplo, ao privilegiarmos em um trabalho as obras anarquistas para interpretarmos os acontecimentos da Comuna de Paris, teremos um conjunto de

respostas bem distintas daquelas que seriam dadas se a escolhas das obras recaíssem sobre a perspectiva dos filósofos católicos, e/ou dos economistas liberais, ou dos “socialistas burguesas”, e/ou, ou, ou...). A resposta, inevitavelmente, virá marcada por conteúdo ético-político, aceite-se ou não este fato. Como nos diz Frigotto (1998, p. 26)

Um pressuposto fundamental, quando nos propomos ao debate teórico, entendemos deva ser que as nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas. Por trás das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência, neste fim de século, ainda sob a égide de uma sociedade classista, vale dizer, estruturada na extração combinada de mais-valia absoluta, relativa e extra. As escolhas teóricas, deste sentido, não são nem neutras e nem arbitrarias – tenhamos ou não consciência disto. Em nenhum plano, mormente o ético, se justifica teorizar por teorizar ou pesquisar por diletantismo.

Neste sentido, a opção por um método¹ implica em escolhas que, inevitavelmente, terão como referencial a visão de mundo do pesquisador. Então, antecipadamente, expressamos nossa preocupação em nos fundamentar na perspectiva dialética do materialismo histórico²; pois ao o adotarmos, evidenciamos o compromisso de contribuir com o processo de mudança qualitativa dessa realidade; como nos diz Kosik (1995, p. 22) “Para que o mundo possa ser explicado ‘criticamente’, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da ‘práxis’ revolucionária”; corolário da tese 11 de Marx (1988: 97) sobre o pensamento de Feuerbach: “Os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-lo”.

Todavia, a escolha não pode limitar-se apenas à dimensão ético-política, sob risco de cairmos na doutrinação ideológica, o oposto de se fazer ciência. Nesse sentido, o materialismo histórico dispõe de categorias científicas fundamentais à apreensão da realidade social: a totalidade, que compreende cada fenômeno como momento do todo, marcado, portanto, por múltiplas determinações; a contradição dialética, aspectos dos fenômenos que se opõem e se pressupõem mutuamente, marca da unidade dos contrários (sob o capitalismo, não há burguesia sem proletariado e nem capital sem trabalho); luta de classes, conflito inconciliável entre exploradores e explorados, chão sob o qual se erguem as relações sociais; práxis: a unidade teoria e prática, fundamento

¹ Método é aqui entendido no sentido que lhe atribui Kosik: “O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real, por trás do fenômeno, a essência” (KOSIK, 1995, p.19)

² Os pressupostos epistemológicos da dialética materialista histórica foram apresentados, por exemplo, em Marx (2008).

da transformação revolucionária, etc. Tais conceitos são preciosos àqueles que entendem que só há sentido na produção de conhecimento científico se este estiver a serviço da transformação social. Portanto, de acordo com o enfoque da dialética materialista histórica, a dimensão da práxis enquanto “método revolucionário de transformação da realidade” tem papel central no desvelamento do real.

Apoiados nesta perspectiva epistemológica, que dá sentido e unidade à relação produção do conhecimento e transformação da realidade, o caminho metodológico que tomamos enfatizou a pesquisa bibliográfica, cujas preocupações básicas foram: de revelar as múltiplas determinações do fenômeno educativo em questão; de desvelar os interesses os interesses materiais em jogo nos diferentes períodos em questão; e de elencar os diferentes grupos do espectro político, e suas reais e potenciais alianças, envolvidos no debate educacional. Buscamos, também, eliminar as obras e produções (mesmo as de valor teórico) que estavam muito mais preocupadas em denegrir a imagem dos seus opositores do que discordar e se contrapor às suas ideias e ideais; que não contribuíam, portanto, para desvelar os valores novos e velhos que estavam em discussão na renovação da educação e da instituição escolar.

A pesquisa que empreendemos é sociológica (recuperação do processo pelo qual a educação e a escola constituíram os valores ideais que guiariam a sua prática na vida social) e, secundariamente, histórica (debruça-se sobre diferentes períodos da história), mas, não historiográfica. Neste sentido, preocupamos primordialmente em desvelar os antagonismos, os distanciamentos e as proximidades entre os valores e os princípios norteadores da prática educativa defendidos por cada um dos grupos em disputa em cada período histórico. Desse modo, muito mais do que nos apegar aos procedimentos metodológicos da produção de conhecimento histórico, a nossa preocupação principal foi a de recuperar as categorias que poderíamos chamar, imprecisamente, de “mais sociológicas”, ideias e os valores dos diferentes grupos em questão.

Mais do que acumular quantitativamente o acesso às obras e produção diversificadas sobre o tempo e quantificar excessivas análises macrossociológicas (ou históricas), nossa preocupação foi a de, na medida do possível, recorrer aos autores clássicos daquela questão específica (fossem educadores, sociólogos, historiadores, militantes etc.), e dentro disso, muito mais em recuperar as suas ideias do que basear-me em fonte primária, ou seja, a obra do próprio grupo ou intelectual. Quando isto não foi possível, usamos comentadores e intérpretes destes grupos ou intelectuais ou de autores

que pesquisaram aquela época e citavam tais grupos ou intelectuais, nunca sem antes verificar as afirmações e/ou citações em mais de uma fonte secundária. Assim, o levantamento bibliográfico, mais do que extenso precisou ser funcional: trazer ao máximo as vozes dos sujeitos em questão, fossem grupos ou pessoas militantes da causa, era o objetivo principal. A ideia foi a de reconstruir o itinerário, tanto da consolidação da educação escolar burguesa, como da constituição das diferentes concepções de educação para a transformação social; reconstituídos a partir dos escritos dos pensadores liberais e dos educadores e revolucionários clássicos.

Desse modo, os desdobramentos da sistematização destes dados, cotejados com as hipóteses sobre os conjuntos de questões acima expostas, delineiam os rumos do trabalho; além de ser a plataforma que nos ajudou na estratégia de exposição dos resultados da pesquisa.

Abordamos a concepção de educação organicamente vinculada à transformação social, refletindo sobre os princípios que marcaram o seu confronto com a educação burguesa, e, por consequência, a negação da perspectiva educacional engendrada pelo capital. À medida que a burguesia avançou e consolidou o processo de expropriação dos meios de produção (e dos saberes sobre o trabalho), concretizando a exploração e a opressão sobre os trabalhadores, ela também foi obrigada a reformar as antigas e criar novas instituições, capazes, primeiro, de estabilizar a nova ordem social e, em seguida, de reproduzi-la; o que significava apaziguar as contundentes tensões sociais e responder a pontuais reivindicações dos trabalhadores.

Ao mesmo tempo em que a educação escolar fazia (e faz) parte do conjunto de reivindicações da classe trabalhadora, a escola foi (e é) uma das instituições sociais que a burguesia estrategicamente recorreu (e recorre) com o objetivo de difundir e fortalecer a maneira de organizar a sociedade adequada aos seus interesses. Vimos o processo pelo qual a educação escolar deixou de ser apenas uma reivindicação dos trabalhadores para se constituir em meio estratégico na luta por transformação social, parte orgânica de um projeto revolucionário socialista. Portanto, transformar as reivindicações por mais educação em um projeto de escola e num modo específico de se fazer educação, atrelando-as à causa revolucionário, relaram que já se tinha feita a clássica passagem de classe em si para classe para si, ou a passagem dos interesses econômicos corporativos para os políticos.

Não é novidade que a escola e o sistema escolar, que aos poucos vão sendo criados, espelham hegemonicamente os interesses da burguesia e não fogem ao seu controle. Mas, evidentemente, esta prática educacional e sua organização foram e são dialeticamente confrontadas com múltiplas alternativas de educação escolar (algumas como concepção, outras como práticas), abarcando desde divergências pontuais a um inconciliável antagonismo; potencialidades em ebulição que exigem reflexão teórica, sistematização intelectual, possíveis diálogos, incorporações parciais, negação das contradições etc. necessários ao refazimento continuado da prática hegemônica. Em momentos de crise social – portanto, crise de hegemonia –, a intensidade da luta de classes rompe com o consenso, reconfigurando as alianças intraclasses e interclasses ou as inviabilizando. Abre-se um espaço de disputa hegemônica, de redesenho das correlações de força. São nestes momentos que a radicalidade das concepções e das práticas expõem os seus contornos, explicitando os fundamentos de sua sustentação. Desse modo, ao analisarmos o processo de constituição e desenvolvimento de uma concepção de educação para a transformação social privilegiamos estes momentos de crise, em que o consenso é colocado em xeque e as convulsões sociais expressam a insuficiência projeto da classe ou frações de classe na manutenção do poder. Explicita-se a necessidade de reformas, abrem-se brechas à revolução.

Portanto, mais do que uma coincidência, os momentos de elevada tensão política, aqueles cortados por profundas crises de legitimação do *status quo*, explicitam a radicalidade e profundidade das elaborações teóricas.

As incisivas ações das classes e das suas diferentes frações na busca de alternativas para o enfrentamento das crises e/ou se beneficiando delas engendram as condições sobre as quais se erguem as lutas pela hegemonia no processo educacional. Em momentos assim, foram vislumbradas concepções educacionais vinculadas à classe trabalhadora que avançavam qualitativamente sobre o estabelecido, representando a voz de um coletivo, de uma classe, na luta por sua emancipação, acompanhadas das reações domesticadoras das classes dominantes que incorporavam isoladamente alguns dos seus elementos fundamentais, descaracterizando-os e/ou negando a sua origem e/ou revolucionária. A tomada burguesa da reivindicação comunista de uma escola pública, universal, gratuita e obrigatória é um emblema deste processo. Assim, nenhuma das concepções de educação, mesmo as conservadoras, nasceu distante da luta de classes. A

análise da concepção de educação voltada para a transformação social não pode fugir deste princípio.

Tendo como ponto de partida o objetivo do estudo de compreender, à medida que a sociedade burguesa se consolidava, os antagonismos, os distanciamentos e as proximidades entre a educação escolar burguesa e as diversas concepções de educação para a transformação social, evidenciamos que as classes dominantes, ao longo desse processo histórico, assimilaram subalternamente pontos importantes das propostas educacionais desenvolvidas, explicitamente, pelos movimentos sociais e/ou pelos homens de ação vinculados organicamente à classe operária, sacrificando os significados e sentidos revolucionários.

Desse modo, a educação escolar desenvolvida pela burguesia, que se revelou, entre outras coisas, na universalização da escolarização primária, incorporou muito das ideias, das ações e da luta do movimento operário em suas diferentes correntes políticas e sindicais. Obviamente, que questões cruciais foram excluídas e outras, menos centrais, esvaziadas pela burguesia. Entre elas, a defesa da distribuição democrática do conhecimento, que ataca em cheio a seletividade e a ideia de construção individual do saber, preconizada no sistema educacional burguês. Entretanto, a unidade entre a formação para o trabalho manual e a formação para trabalho intelectual, o principal desdobramento da democratização do conhecimento, o “núcleo duro” da educação para a transformação social, a concepção burguesa de escola jamais conseguirá incorporar, pois o fundamento do processo educacional burguês, expressão da divisão de trabalho tipicamente capitalista, é a apropriação privada do conhecimento.

Entendendo que a luta de classes se agudizou nos momentos de crise e que toda crise de conjuntura é, em certa medida, estrutural, analisar a constituição de uma concepção de educação organicamente vinculada à transformação social exige a compreensão do movimento dialético entre estrutura e conjuntura. Neste sentido, o surgimento, o desenvolvimento e a consolidação de uma perspectiva educacional identificada com a revolução social não foi obra do acaso e nem de vontades individuais isoladas. É resultado das contradições que assolam a sociedade capitalista e, ao mesmo tempo, da solidariedade entre os indivíduos submetidos às condições sociais semelhantes, que fomenta e condiciona a luta de classes em cada conjuntura histórica.

Em síntese, na primeira metade do século XIX, à medida que a sociedade capitalista se consolidava, educação escolar e transformação social lentamente se

aproximaram. Tal processo, por um lado, garantiu maior generosidade nas propostas burguesas de expansão da educação a todas as crianças da nação, e, por outro lado, contribuiu para o aparecimento de iniciativas educacionais isoladas teoricamente frágeis e com pouco escopo social, lideradas, em geral por idealistas. A conjuntura que levou às jornadas revolucionárias de 1848 explicitou, definitivamente, o antagonismo entre o projeto de sociedade da burguesia e o projeto de sociedade da classe trabalhadora; engendrou o vínculo orgânico entre educação escolar e transformação social, particularmente na defesa da unidade entre ensino e trabalho produtivo. Aprofundada no prelúdio da “era dos impérios” – passagem do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista, marcadamente o período entre o final dos anos 1860 e o início dos anos 1880 –, a concepção de educação para a transformação social, além de fortalecer a unidade ensino e trabalho produtivo numa perspectiva politécnica, incorporou a defesa do financiamento estatal da educação sem, no entanto, ceder o seu controle e direção ao estado. A consolidação dessa perspectiva de educação concretizou-se no período de “entre guerras” – crise de acumulação do capitalismo nos anos 20 e 30 do século passado, que desembocou numa intervenção marcante do Estado na vida social³ – ao incorporar aos dois primeiros princípios (a politecnia e o financiamento público) as contribuições de Gramsci nos que se refere aos objetivos e às práticas que devem guiar o processo educativo no interior da escola.

A tese, além da introdução e da conclusão, compõe-se de duas partes, cada uma delas com dois capítulos. A Primeira parte, “A Consolidação da Ordem Burguesa e a Educação como Direito de Todos”, discute no primeiro capítulo – *O imperialismo clássico e a crise da escola tradicional: a luta de classes chega à pedagogia* – a relação entre crise da escola tradicional e os interesses econômicos, sociais, políticos e culturais da grande burguesia imperialista; tem o objetivo de desvelar os interesses do capital imperialista por trás das contundentes críticas dos educadores burgueses à escola tradicional. Sua exposição se apoia, basicamente, em três pontos: o conceito clássico de imperialismo, a forma como os dominantes dominam e a luta de classes que emoldura a crise da escola tradicional.

O segundo capítulo – *A “universalização da escolarização” como estratégia de consolidação da educação escolar burguesa* – é uma reflexão sobre a expansão da

³ Estes três momentos abarcam e são decisivos naquilo que Hobsbawm chamou de o longo século XIX, analisado por ele em três livros: *Era das Revoluções*, *Era do Capital* e *Era dos Impérios*.

escolarização comandada pela burguesia imperialista a partir do último quartel do século XIX, vinculada à ampliação dos direitos políticos e sociais. Tem o objetivo de tensionar criticamente os fundamentos formativos desta escolarização – a conciliação de classes, a seleção social, a meritocracia, a hierarquização social e a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual – a partir de dois pontos centrais: a cidadania burguesa como negação do caráter de classe do Estado e a escolarização como instrumento de conformação do trabalhador.

Segunda parte, “Da Luta por Educação à Educação para a Transformação Social”, aborda no terceiro capítulo – *Dos “cahiers de doléances” aos “assaltantes do céu”*: *das origens à constituição da educação para a transformação social* – o processo que dá origem aos principais fundamentos da educação para transformação social (o conhecimento e a aprendizagem como construções coletivas, a distribuição democrática do conhecimento, a unidade entre trabalho manual e trabalho intelectual etc.); a gênese da sistematização teórica da educação para a transformação social, levada a cabo pelo anarquismo e pelo socialismo científico, e, por consequência e como resultado, a criação duas tradições revolucionárias de educação escolar: libertária (anarquista) e a emancipadora (marxista).

O quarto capítulo – *Dos “assaltantes do céu” à “batalha das ideias”*: *a consolidação teórica da educação para a transformação social* – reflete sobre a consolidação da perspectiva revolucionária de educação escolar, debruçando-se sobre os caminhos teóricos e práticos de intelectuais, militantes, educadores e governantes revolucionários que consolidaram o edifício teórico e as práticas pedagógicas das diferentes correntes da educação para a transformação social: a polêmica política e intelectual entre Marx e Bakunin no interior da *Associação Internacional dos Trabalhadores*; as intenções e as efêmeras medidas legais dos *communards* sobre a educação na Paris revolucionária; Marx, em a *Crítica ao Programa de Gotha*, que expressa a irredutível diferença entre a perspectiva revolucionária comunista e os conciliadores no seio movimento operário; as escolas experimentais anarquistas e sua crítica pedagógico-social às escolas estatais, burguesas e religiosas; a trajetória da educação nos primeiros da Revolução Russa, e concluiremos clássica escola unitária gramsciana, a mais bem acabada concepção de educação para a transformação social. Nosso intuito foi o de explicitar as correlações de forças em que se desenvolveram e se

constituíram as diferentes concepções de educação escolar para a transformação social deste período.

Partindo do objetivo do estudo de desvelar, à medida que a sociedade burguesa se consolidava, os antagonismos, os distanciamentos e as proximidades entre a educação escolar burguesa e as diversas concepções de educação para a transformação social, ficou patente que as classes dominantes, ao longo da consolidação da sociedade burguesa, incorporaram subordinadamente elementos importantes das propostas educacionais engendradas pelas classes subalternas – notadamente, os movimentos sociais e os homens de ação vinculados à classe operária –, esvaziando-as dos seus significados e sentidos revolucionários.

Desse modo, a educação escolar burguesa que se desenvolveu, manifesta, entre outras coisas, na universalização da escolarização primária, tem muito da ação e da luta dos trabalhadores em suas diferentes correntes políticas e sindicais. Evidentemente, que algumas questões nevrálgicas foram subsumidas e esvaziadas pela burguesia. A distribuição democrática do conhecimento, substituída pela seletividade e pela ideia de construção individual do saber, preconizada no sistema educacional burguês; e, principalmente, como desdobramento da democratização do conhecimento, a unidade entre a formação para o trabalho manual e a formação para trabalho intelectual, o “núcleo duro” da educação para a transformação social; aquilo que a concepção burguesa de escola jamais conseguirá incorporar, pois o fundamento do processo educacional capitalista, expressão da divisão de trabalho tipicamente capitalista, é a apropriação privada do conhecimento.

Parte I

A CONSOLIDAÇÃO DA ORDEM BURGUESA E A EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS

CAPÍTULO 1

O imperialismo e a crise da escola tradicional: a luta de classes chega à pedagogia

Os educadores burgueses, nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX, tomaram para si – como se fosse historicamente sua – a defesa da educação como direito de todos, isto é, a universalização do acesso à escola (inicialmente, a primária). Naquele momento, uma reivindicação já histórica da classe operária, que integrava não só a luta por melhores condições de vida, como também a luta pelo socialismo⁴. Uma, entre as variadas frentes de batalha que a burguesia travou para reformar as instituições sociais segundo sua imagem e semelhança, a educação, particularmente a escolar, submeteu-se a novas interpretações, cujo objetivo fundamental foi, ao mesmo tempo, eliminar os últimos resquícios da tradição e impedir, o máximo possível, a influência das ideias revolucionárias defendidas pela classe operária⁵. Movimento que culminou tanto na elaboração de várias pedagogias burguesas, como na constituição de sistemas públicos nacionais de educação primária, que visavam, em especial, educar os filhos da classe operária; embriões da escola meritocrática, hegemônica ao longo do século XX.

Com este processo, a burguesia desenhou e implantou sua proposta de unificação escolar, materializada em uma escola única diferenciada. A História da Educação e autores da Sociologia da Educação que abordaram este período enfatizam menos o ocaso da Escola Tradicional e mais a luta da burguesia para impor a sua perspectiva educacional, menos os processos políticos e materiais e mais a dimensão disciplinadora e ideológica da escola. Tais perspectivas secundarizam, ao mesmo tempo, as transformações no interior do processo produtivo responsáveis por tornar a escola tradicional inviável e as necessidades econômicas da burguesia de garantir patamares de educação formal aos filhos dos trabalhadores e aos próprios trabalhadores.

Este capítulo se debruça sobre a incompatibilidade entre as novas demandas produtivas da civilização burguesa e os princípios e bases da educação escolar do fim do século XIX e início do século XX. Busca analisar, especificamente, as interfaces entre o

⁴ Desde Babeuf (1760-1797), um dos precursores do socialismo moderno, já defendia que, além de se “assegurar a todos os indivíduos a base material de sua existência”, fosse assegurado, também, “uma educação igual para todos eles” (carta ao padre Jacques-Michel Coupé, 1791).

⁵ Incluindo aí os anarquistas com suas escolas modernas e a instrução integral, e os marxistas, com a defesa da educação politécnica.

Imperialismo e a crítica dos educadores a escola tradicional, que levaram à consolidação da escola genuinamente burguesa e ao sombreamento das concepções de escola progressista aliadas à luta pelo socialismo – objeto de análise no segundo capítulo desta tese. Então, vamos lá.

1.1 – Imperialismo e Hegemonia: as duas faces da luta de classes

Resgataremos a formulação clássica do imperialismo elaborada pelos intelectuais marxistas nas primeiras décadas do século XX, articulando-a as novas formas de operar a dominação de classes nesta nova fase do capitalismo. Neste ensaio, privilegiaremos a obra de Lênin intitulada *Imperialismo Fase Superior do Capitalismo*, a mais profunda análise das transformações do capitalismo de então, e as formulações de Gramsci sobre as relações de poder, que explicitam os mecanismos de dominação dos dominantes.

1.1.1 – O conceito clássico de imperialismo

O termo imperialismo já era usado no cotidiano dos debates políticos no final do século XIX para “designar a ação dos Estados europeus, particularmente da Grã-Bretanha, em outros cantos do globo e seu reflexo nas relações entre os Estados.” (CORRÊA, 2010, p. 02) Sob a pena do social-democrata inglês, John Hobson⁶, no livro *Imperialism: a study*, de 1902, foi sistematizado o primeiro estudo sobre o imperialismo. Ele foi seguido e superado em suas análises sobre o fenômeno pelos marxistas Rudolf Hilferding⁷ (*Capital Financeiro* – 1910), Rosa Luxemburgo⁸ (A

⁶ Para ele o imperialismo seria um desvirtuamento do internacionalismo gerado pelo colonialismo. Segundo Corrêa (2010, p. 03) Hobson via esse fenômeno como “[...] uma política internacional com fins à exploração sistemática das nações ‘dominadas’, isto é, à imposição de vantagens econômicas aos interesses das nações imperialistas – ou melhor, a interesses particulares de grupos sociais dentro das nações imperialistas. [...] Por traz dessa política se encontrariam não apenas os aplicadores de capital nas nações estrangeiras, mas fundamentalmente os *financistas*, as grandes casas financeiras cujos objetivos são ganhar com o juro e com a especulação – e, em última instância, controlam não apenas os investigadores mas também o Estado, conduzindo, portanto, a política imperialista”.

⁷ O capital financeiro para ele “seria uma forma de articulação de todo o capital que daria origem a uma nova fase histórica do capitalismo. [...] o traço distintivo dessa nova fase era o fim da livre concorrência, [...], tanto no plano das economias nacionais quanto em suas relações no plano internacional.” (CORRÊA, 2010, p. 03). Em outras palavras, a crescente união entre os capitais nada mais é do que o processo de monopolização da economia, a marca da concentração e da centralização do capital. A livre concorrência desenvolve-se em outro patamar, que exige, ao mesmo tempo, o protencionismo, a disputa por territórios econômicos e o vínculo íntimo entre Estado e capital financeiro; estabelecendo uma política imperialista

acumulação de capital – 1912), Karl Kaustsky (*O imperialismo* – 1912), Nicolai Bukharin (*A economia mundial e o imperialismo: esboço econômico* – 1917, e *Imperialismo e acumulação de capital* – 1924) e Vladmir Lênin (*Imperialismo: fase superior do capitalismo* – 1917).

Mesmo tendo clareza teórica da importância dos outros autores marxistas, para o propósito deste trabalho nos debruçaremos apenas sobre a contribuição de Lênin, por considerá-lo, como já foi indicado acima, o pensador fundamental do imperialismo clássico.

Lênin argumenta que no período em questão – fins do século XIX e primeira década do século XX –, a reprodução capitalista ganhou novos contornos; o capitalismo sofreu uma transformação qualitativa: “[...] a transição do capitalismo desenvolvido para o imperialismo.” (LENIN, 2005, p. 91). Um processo complexo, envolvendo diversas características, vinculado a outros processos históricos paralelos e complementares: o neocolonialismo, a revolução tecnológica, a partilha do mundo entre as nações imperialistas etc. Nos parágrafos abaixo faremos uma pequena síntese de cada uma das características principais. Nesta tarefa usaremos como referência fundamental o seu clássico livro *Imperialismo: fase superior do capitalismo* e nos apoiaremos no capítulo III (O imperialismo, de Lênin a Gramsci) do livro *O Brasil e o capitalismo-imperialismo*, da historiadora Virgínia Fontes.

A formação dos monopólios certamente é a característica mais conhecida do imperialismo. Ela expressou o fim do capitalismo concorrencial e a substituição da concorrência entre as empresas pela *combinação*⁹ de empresas. Segundo Lênin (2005, p. 18):

marcada pela relação de subordinação das economias atrasadas em relação às desenvolvidas e o conflito entre nações de capitalismo avançado pelo controle de territórios.

⁸ A argumentação de Rosa Luxemburgo se afasta do caminho traçado por Hilferding. Segundo ela, o modo de produção capitalista só pode se reproduzir “normalmente” ao incorporar esferas ainda não-capitalistas do mundo. Desse modo, o imperialismo, como defendia Hilferding e os outros teóricos posteriores não era uma nova fase do modo de produção capitalista. É uma necessidade contínua da acumulação capitalista (CORRÊA, 2010). Em suas palavras, “o imperialismo é a expressão política do processo de acumulação do capital, em sua competição pelo domínio de áreas do globo ainda não conquistadas pelo capital.” (LUXEMBURGO, 1985, p. 305).

⁹ Termo cunhado por Hilferding que nada mais é do que a “reunião numa só empresa de diferentes ramos da indústria, que, ou representam fases sucessivas da elaboração de uma matéria-prima (por exemplo, a fundição de minério de ferro, a transformação do ferro fundido em aço e, em certos casos, a produção de determinados artigos de aço) ou desempenham um papel auxiliar uns em relação aos outros (por exemplo, a utilização dos resíduos ou dos produtos secundários, a produção de embalagens etc.). (LÊNIN, 2005, p. 19).

[...] ao chegar a um determinado grau do seu desenvolvimento, a concentração por si mesma, por assim dizer, conduz diretamente ao monopólio, visto que, para umas quantas dezenas de grandes empresas, é muito fácil chegarem a acordo entre si, e, por outro lado, as dificuldades da concorrência e a tendência para o monopólio nascem precisamente das grandes proporções das empresas.

As consequências desse processo, inerente à lógica de funcionamento do capitalismo, foram o controle dos diversos ramos da produção exercido por estas grandes empresas; o aprofundamento da utilização por elas da ciência e da tecnologia no processo produtivo; o controle sobre as matérias-primas e sobre os profissionais qualificados etc. Tais mecanismos dificultam e impedem a concorrência porque inviabilizam a vida das empresas estranhas, aquelas que não participam da associação monopolista.

A formação dos monopólios estava entrelaçada visceralmente com a formação do capital financeiro e com a constituição de uma oligarquia financeira. Através da “união pessoal dos bancos com as maiores empresas industriais e comerciais” e da “fusão de uns e outras mediante a posse de ações, mediante a participação dos diretores dos bancos nos conselhos de supervisão [...] das empresas industriais e comerciais e vice-versa.” (LÊNIN, 2005, p. 41) A fusão com o capital industrial impunha uma nova função aos bancos: centralizar em suas mãos os recursos de uma infinidade de capitalistas dispersos – “os capitalistas dispersos acabam por constituir um capitalista coletivo” (p. 35) –, permitindo-os controlar as atividades industriais e comerciais. Segundo Lênin:

[...] um punhado de monopolistas subordina as operações comerciais e industriais de toda a sociedade capitalista, colocando-se em condições – por meio de relações bancárias, das contas correntes e de outras operações financeiras –, primeiro de *conhecer com exatidão* a situação dos diferentes capitalistas, depois de *controlá-los*, exercer influência sobre eles mediante a ampliação ou restrição do crédito, facilitando-o ou dificultando-o, e, finalmente, de *decidir inteiramente* sobre o destino, determinar a sua rentabilidade, privá-los de capital ou permitir-lhes aumentá-lo rapidamente e em grandes proporções. (LÊNIN, 2005, p. 35, grifos do autor).

Em outras palavras, o capital financeiro, ele mesmo um monopólio, ao gerir os monopólios capitalistas – controlá-los em todas as suas dimensões –, estabeleceu, indubitavelmente, o reinado da oligarquia financeira. O sistema de participação nada mais foi do que a face mais visível do controle exercido por este grupo. “O dirigente controla a sociedade fundamental (literalmente, a sociedade-mãe); esta, por sua vez, exerce o domínio sobre as sociedades que dependem dela (sociedades-filhas); estas últimas, sobre as sociedades-netas etc. É possível, desse modo, sem possuir um capital

muito grande, dominar ramos imensos da produção.” (LÊNIN, 2005, p. 48, citando Heymann). A sua maior “degenerescência” foi transformar a figura do *rentier* – que, segundo as separações próprias do capitalismo, “vive apenas dos rendimentos do capital-dinheiro” (LÊNIN, 2005, p. 59) – em uma das peças principais do jogo econômico; denunciados pelos pequenos burgueses como economicamente imorais porque dilaceravam o investimento produtivo.

Os volumes de capital à disposição da oligarquia financeira e dos monopólios precisavam de mercados para se realizar e seus mercados internos eram incapazes de absorvê-los em sua plenitude: “constitui-se um enorme excedente de capital nos países avançados” (LÊNIN, 2005, p. 61). Esta nova necessidade intensificou dois processos, faces distintas de uma mesma moeda: o predomínio da exportação de capitais¹⁰ sobre a exportação de mercadorias, e o acirramento da luta pelo controle dos mercados externos de consumo de capital, que desembocou na partilha do mundo pelas nações imperialistas.

A particularidade fundamental do capitalismo moderno consiste na dominação exercida pelas associações monopolistas dos grandes patrões. Estes monopólios adquirem a máxima solidez quando reúnem nas suas mãos *todas* as fontes de matérias-primas, [...]. A posse de colônias é a única coisa que garante de maneira completa o êxito do monopólio contra todas as contingências da luta contra o adversário, mesmo quando este procura defender-se mediante uma lei que implante o monopólio do Estado. Quanto mais desenvolvido está o capitalismo, quanto mais sensível se torna a insuficiência de matérias-primas, quanto mais dura é a concorrência e a procura de fontes de matérias-primas em todo mundo, tanto mais encarniçada é a luta pela aquisição de colônias. (LÊNIN, 2005, p. 83)

Tais processos desembocaram no aprofundamento do já desigual desenvolvimento do capitalismo, que beneficiou um reduzido grupo de países; aqueles que partilharam o mundo entre si com o objetivo de investirem nas colônias os capitais que corriam o risco de não realizarem os lucros desejados em suas nações de origem. Assim sendo, foi preciso impor o modo de vida burguês em diferentes partes do mundo e, em consequência, destruir as sociedades tradicionais em nome do progresso e da evolução social. Os saltos evolutivos tão caros à antropologia evolucionista (sem falar nas teorias raciais) materializaram-se na rapina, na pilhagem, no massacre e,

¹⁰ Segundo Lênin (2005, p. 62) “A necessidade de exportação de capitais obedece ao fato de que em alguns países o capital amadureceu excessivamente e o capital (dado o insuficiente desenvolvimento da agricultura e a miséria das massas) carece de campo para a sua colocação lucrativa.”

fundamentalmente, na realização das elevadíssimas taxas de lucro do capital financeiro, da oligarquia financeira e dos *rentiers* internacionais.

A expansão colonial, justificada pela imagem ideologicamente construída da civilização burguesa no topo da evolução humana¹¹, favoreceram à tendência de unificação nacional nos países dominantes. Os elevados lucros permitiram fazer concessões às camadas superiores do proletariado: a ampliação da participação política formal, a garantia de alguns benefícios para algumas categorias de trabalhadores etc., que levaram a aristocracia operária a aderir, deliberadamente ao nacionalismo. Desse modo, para Lênin (2005, p. 106)

O imperialismo, que significa a partilha do mundo e a exploração não apenas da China, e implica lucros monopolistas elevados para um punhado de países muito ricos, gera a possibilidade econômica de subornar as camadas superiores do proletariado, e alimenta assim o oportunismo, dá-lhe corpo e reforça-o.

Por outro lado, um conjunto de transformações no mundo do trabalho e nas relações sociais mais amplas, intimamente relacionadas com o imperialismo, alterou a constituição do proletariado nas nações imperialistas. O investimento sistemático em ciência e a expansão do seu uso na produção, a introdução de novas tecnologias no processo produtivo, a reorganização do processo de trabalho (taylorismo e, depois, o fordismo), a quebra do trabalhador de ofício e a ampliação do trabalhador técnico, a difusão da produção e do consumo em massa etc. alteraram as condições reais de existência nas sociedades burguesas. Este processo recolocou a necessidade de reformar as ainda frágeis instituições sociais burguesas, que vieram se constituindo ao longo do século XIX no embate contínuo com a tradição e com as forças insurgentes e cada vez mais robustas do proletariado.

Estas duas últimas características da civilização burguesa, aprofundadas pelo imperialismo – a tendência a unificação nacional e a incorporação sistemática da ciência

¹¹ Lênin (ibid., p. 106) denuncia o teor de superioridade racial e cultural presente em algumas lideranças da aristocracia operária: “O oportunista alemão Gerhard Hildebrand, em tempos expulso do partido pela defesa do imperialismo, e que na atualidade poderia ser chefe do chamado Partido Social-Democrata da Alemanha, completa muito bem Hobson ao preconizar os Estados Unidos da Europa Ocidental (sem a Rússia) para empreender ações comuns... contra os negros africanos e contra o grande movimento islamita, para manter um forte exército e uma esquadra poderosa contra a coligação sino-japonesa.” E complementa na mesma página: “Se o mérito do imperialismo consiste em educar o negro para o trabalho (é impossível evitar a coerção...), o seu perigo consiste em que a Europa descarregue o trabalho físico – a princípio o agrícola e mineiro, depois o trabalho industrial mais rude – sobre os ombros da população negra e se reserve o papel de *rentier*, preparando talvez desse modo a emancipação econômica, e depois política, das raças negra e vermelha.”

à produção e às relações sociais cotidianas –, envolveram a conformação de um novo ser humano (fincado no pertencimento a uma nação, respaldada por um Estado) e um novo trabalhador (ao mesmo tempo reconhecido por ser um portador de direitos como cidadão e como força de trabalho assalariada). Tanto uma como a outra exigiram reformas em diferentes instituições sociais: Estado, Fábrica, trabalho assalariado, processo de trabalho, cidade, família, casamento, ciência, escola etc. Tais reformas, em outras palavras, expressaram uma crise nos mecanismos e instrumentos de dominação usados pelos dominantes; a forma pela qual a burguesia operava a dominação precisou ser alterada, sob o risco de crise social. Vamos ver mais de perto este processo.

1.1.2 – Como dominam os dominantes?

Mesmo o imperialismo sendo bastante secundarizado nas obras de Gramsci¹², ele observou a expansão imperialista e viu (como Lênin) que ela tentava ocultar “sob o nacionalismo a luta de classes no seu interior.” Por isso, “Gramsci se dedicaria a uma série de estudos interligados visando a compreender a forma precisa da dominação capitalista nas primeiras décadas do século XX, tanto na própria Itália, como em seus traços gerais”. (FONTES, 2010, p. 121). As reformas das instituições burguesas, particularmente aquelas vinculadas à unidade nacional e à nova conformação da classe trabalhadora, nada mais são do que a rearticulação dos mecanismos da dominação burguesa, coadunados às exigências do imperialismo. Neste sentido, as categorias Gramscianas nos ajudam a compreender a influência do imperialismo na reconfiguração dos meios pelos quais a burguesia opera sua dominação e os limites da escola tradicional nesse processo.

Gramsci debruça-se sobre as condições de exercício do poder político, sem, no entanto, desvinculá-las das relações sociais de produção. Para tanto, reformula o conceito de sociedade civil, no qual são peças fundamentais os aparelhos privados de hegemonia. A sociedade civil na perspectiva da tradição liberal, separada e oposta ao Estado, é concebida como o terreno de ação dos indivíduos, a esfera de regulação do mercado e da concorrência, onde cada um busca maximizar os seus interesses pessoais

¹² Aparece “mesclado de diversas outras considerações, em especial de cunho cultural” (FONTES, 2010, p. 115).

(BOBBIO, 1994). Para Marx e Engels, Segundo Fontes (2010, p. 130-131), “A sociedade civil burguesa, entendida como o conjunto das relações econômicas, isto é, relações sociais de exploração, imbrica-se no Estado por ser este indissociável das relações sociais de produção. Seu papel é exatamente assegurá-las. Por isso precisa se apresentar sob a forma de ‘bem comum’.” Vejamos como Gramsci trata este conceito.

Seu conceito de sociedade civil distancia-se da perspectiva liberal. Entre outras coisas, porque não a vê apenas como espaço da realização dos interesses individuais, da propriedade e do mercado, e, muito menos, a vê como se contrapondo ao Estado. Segundo Fontes (2010, p. 132),

Gramsci se interroga triplamente sobre a sociedade civil – *como se organiza e se exerce a dominação de classes* nos países de capitalismo desenvolvido; *sob que condições* os setores subalternos (dominados, explorados) empreendem suas lutas *de forma a direcioná-las para a superação do capitalismo*; e, finalmente, retomando inquietações a partir de sua peculiar leitura de Hegel, reaproxima a reflexão sobre o Estado das formas da *organização social*, num projeto político que almeja a uma *eticidade* (que não se limita à moral), portanto a uma plena realização dos indivíduos, exatamente porque passariam a perceber e a viver intensamente sua participação na vida social, o que remete ao tema da socialização plena, tão central em Marx. (grifos da autora)

Ou seja, perguntou-se: Como os dominantes dominam?, Quais as condições concretas dos dominados superarem a dominação? Qual o sentido ético da luta dos dominados? Ele pressupõe que a compreensão da realidade, necessariamente, precisa apreender as relações de poder e comungar do desejo de transformação social. Mas, não de qualquer mudança, orientou-a pela busca de uma sociedade em que os seres humanos possam viver plenamente a sua omnilateralidade.

Suas interrogações levam-no a um conceito mais complexo de sociedade civil, envolvendo as relações sociais de produção, as formas de produção da consciência e organização da vontade e a legitimação delas pela ação do Estado. Nesse sentido, a compreensão da sociedade civil enquanto mediação necessária para transformar interesses econômicos em formas de ver o mundo e em vontade, legitimação e ação política, une produção, consciência e luta de classes; condiciona a indissociabilidade entre teoria e prática a um determinado fim político, e submete a relação entre pensar e fazer aos interesses de uma determinada classe ou frações de classe.

Dois elementos são fundamentais para o entendimento do conceito de sociedade civil em Gramsci. A função desempenhada pelos intelectuais e os aparelhos privados de hegemonia. Os aparelhos privados de hegemonia e os intelectuais são responsáveis pela

transformação dos interesses econômicos corporativos de classe e frações de classes em visões de mundo e em consciência social; conformam os indivíduos¹³ a adotar os interesses particulares da burguesia como se fossem seus: transformam o que é particular em geral. Assim a sociedade civil cria o “terreno sobre o qual os homens se movimentam [...], que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (GRAMSCI, 1991, p. 16); em outras palavras, cria a ideologia.

Para Gramsci, ideologia são formas inacabadas de interpretação da realidade, que inspiram atitudes concretas e orientam a ação; reunidas em uma concepção de mundo que se manifesta em diferentes níveis (de acordo com o rigor intelectual) – na filosofia, na religião, no folclore –, tem o objetivo principal de universalizar o que é particular, na perspectiva de agregar os grupos sociais e manter o consenso entre as diferentes classes. Por isso, enfatiza tanto a importância dos intelectuais e dos aparelhos privados de hegemonia, porque eles são estratégicos na produção e disseminação das ideologias.

Portanto, para Gramsci é fundamental compreender a função social dos intelectuais. Particularmente, desmistificar a marca de neutralidade que acompanha a identidade deles, buscando desvelar os seus vínculos com as classes sociais fundamentais. Neste sentido, afirma que

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (1989, p. 03).

Estas camadas de intelectuais, porta-vozes das classes e frações de classes ligadas ao mundo da produção, ao organizá-las¹⁴ estão as tornando independentes; realizam a passagem da “classe em si” para a “classe para si”. De outro modo, eles forjam a forma de ver, pensar e agir de uma classe social na luta para fazer-se hegemônica ou manter-se hegemônica.

Nesse sentido, “a tarefa dos intelectuais é determinar e organizar a reforma moral e intelectual, isto é, adequar a cultura à função prática” (ibid., p.126). Cada

¹³ Intelectuais ou simplórios, “somos sempre conformistas de algum conformismo” (GRAMSCI, 1991, p. 12).

¹⁴ “Não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, ou seja, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas ‘especializadas’ na elaboração conceitual e filosófica” (1989, p.104).

camada agindo em níveis diferentes de organização: desde a divulgação da ideologia até a elaboração de concepção de mundo e de ação política. Mas, as diferentes camadas de intelectuais, sob o comando da classe ou da fração de classe, criam novas ou se apropriam de organizações da cultura já existentes para utilizá-las como posições estratégicas para fazer valer suas visões de mundo; para ampliá-las para além dos seus interesses econômicos corporativos imediatos – instrumentos de universalização daquilo que era apenas particular a uma classe ou fração de classe. Eis aí os aparelhos privados de hegemonia; eis aí o ponto nevrálgico do conceito de sociedade civil em Gramsci.

Segundo ele (2006, p. 20), sinteticamente, a sociedade civil é “o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’.” Mas, essa definição mais esconde do que esclarece; parando nela estaríamos nos limites da concepção liberal de sociedade civil. E fundamental se perguntar: o que são esses “organismos designados vulgarmente como privados”? Nestes organismos, chamados por Gramsci de aparelhos privados de hegemonia, a sociedade civil ganha forma e conteúdo. Segundo Fontes (2010, p. 133-134)

Os aparelhos privados de hegemonia são a vertebração da sociedade civil, e se constituem das instâncias associativas que formalmente distintas da organização das empresas e das instituições estatais, apresentam-se como associatividade voluntária sob inúmeros formatos. Clubes, partidos, jornais, revistas, igrejas, entidades as mais diversas se implantam ou se reconfiguram a partir da própria complexificação da vida urbana capitalista e dos múltiplos sofrimentos, possibilidades e embates que dela derivam. Não são homogêneos em sua composição e se apresentam muitas vezes como totalmente descolados da organização econômico-política da vida social. Clubes, associações culturais ou recreativas tendem a considerar-se como desconectados do solo social no qual emergem e como distantes da organização política do conjunto da vida social. Certamente, os sindicatos – patronais ou de trabalhadores – sendo também formas associativas desse jaez enfatizam sua proximidade econômica e sua característica mais direta de defesa de interesses de tipo corporativo. Porém muitos partidos políticos e jornais – na maioria das vezes diretamente comprometidos com determinados segmentos de classe – tendem a apagar tal comprometimento, apresentando-se seja como a expressão da ‘unidade nacional’ ou como porta-vozes de uma neutralidade informativa inexistente. Todos, porém, são formas organizativas que remetem às formas da produção econômica (a infraestrutura) e política (ao Estado), embora sua atuação seja eminentemente de cunho cultural”.

Ao mesmo tempo em que se auto-proclamam neutras, divulgam valores, formas de ser, de agir e de pensar pretensamente universais, afeitas ao bem comum; pois estariam livres dos mesquinhos interesses econômicos corporativos e da luta de classes. Mas, na verdade, a partir de uma análise mais aprofundada revelam-se como novas formas de reforçar e legitimar a desigualdade social; além disso, muitas delas elaboram “soluções”

para problemas cotidianos que apenas são paliativas e temporárias, porque oriundos das insolúveis contradições de classe.

Tais organismos têm poder suficiente para dar a direção e os contornos da ação estatal, porque conseguiram fazer da sua concepção de mundo as ideias que guiam o Estado. Nesse sentido, a sociedade civil também é Estado. O próprio Estado, então, se amplia ao incorporar o consenso construído por essas classes e suas frações. Àqueles que não se submetem às suas diretrizes resta o uso legítimo da violência. Portanto, usando as palavras de Glucksmann (1980, p. 126), este Estado é “hegemonia encouraçada de coerção.”

Então, nas nações imperialistas de capitalismo avançado, a sociedade civil impõe uma nova forma de se exercer o poder, que se consolida no final do século XIX e início do século XX. Diferente do domínio de classe exercido pela prioridade do uso da força, esta nova forma de exercício do poder prioriza o consenso e o convencimento, mas sem abrir mão da coerção.

Chamada por Gramsci de hegemonia, ela consiste na direção política e cultural que uma determinada classe e/ou frações de classes consegue imprimir sobre as demais. Através da ação no campo ideológico, cultural e moral, a classe social e/ou as frações de classes hegemônicas sustentam, difundem e universalizam a sua concepção de mundo, que, ao garantir o consenso, mantém unificado o bloco social, a coesão do Estado e a estabilidade nas relações de poder. Este processo não é pacífico. É marcado por tensões,

[...] assinala a passagem nítida da estrutura para a esfera das superestruturas complexas; [...] as ideologias geradas anteriormente se transformam em “partido”, entram em confrontação e lutam até que uma delas, ou pelo menos uma única combinação delas, tenda a prevalecer, a se impor, a se irradiar por toda a área social, determinando, além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral, pondo todas as questões em torno das quais ferve a luta não no plano corporativo, mas num plano ‘universal’, criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de subordinados (GRAMSCI, 2007, p. 41).

Assim, a sociedade civil e suas instituições culturais (aparelhos privados de hegemonia) são espaços constantes de luta de classes. A luta de classes avança, segundo Gramsci, no campo das ideias, da cultura e dos valores – a “batalha das ideias”. Neste campo se molda a hegemonia, a dominação pelo consenso, e se legitima socialmente o uso da força contra os que se rebelam.

A nova forma de dominar dos dominantes que se afigura no final no século XIX e início do século XX e as profundas transformações implantadas pelo imperialismo

redesenham a face do capitalismo. Passam em revista todas as instituições (as infra-estruturais e as superestruturais), exigindo delas novas tarefas e funções: bancos, fábricas, sindicatos, jornais etc. Ou seja, as inovações produtivas precisavam ser acompanhadas por inovações sociais. Tanto uma quanto a outra estavam organicamente articuladas e foram perpassadas por contradições, conflitos e oposições internas as e entre as classes – totalidade em movimento.

Frente a tudo isso, a educação e a escola não poderiam passar ilesas. Este turbilhão de transformações também exigiu delas profundas transformações nos seus princípios, métodos, conteúdos, organização, clientela etc. Mas do que perceber e apontar todas estas mudanças, e descrever os caminhos que a escola e a educação tomaram a partir de então, temos dois objetivos na análise que se segue. Por um lado, pretendemos apontar algumas implicações entre o imperialismo, a educação, a escola e as novas formas de operar a dominação (hegemonia) na virada do século XIX para o XX. Por outro lado, desejamos recuperar alguns aspectos desta escola “velha” que poderia se traduzir em avanços para educação dos trabalhadores, no futuro processo de unificação escolar que estava em gestação.

1.2 – Educação, tradição e luta de classes

Os dois processos históricos – imperialismo e crise da escola tradicional – foram convergentes no tempo e no espaço. No último quartel do século XIX, à medida que a corrida imperialista se aprofundava e o capital financeiro consolidava sua hegemonia, intelectuais e líderes políticos de algumas nações europeias e dos EUA aceleraram o debate e as mudanças no campo educativo. Invariavelmente, elas apontavam para a construção de sistemas educativos nacionais, para a universalização do ensino elementar e para assunção do Estado à condição de responsável pela educação escolar. Em consequência, a marca comum do debate foi o ataque à escola tradicional; que, na verdade, foi uma das expressões do ataque geral às instituições sociais vinculadas ainda às classes do antigo regime. Neste caso específico, à Igreja Católica.

Mais do que um ataque ao socialmente velho, o ataque à escola tradicional revestia-se de interesses econômicos, políticos e culturais. A relação siamesa entre ciência, tecnologia e produção redefinia a participação e o lugar do trabalhador no novo regime

de produção capitalista em desenvolvimento; treiná-lo e discipliná-lo era uma tarefa cada vez mais urgente. O controle das perturbações sociais, sufocar o caráter revolucionário do movimento operário e fortalecer a ordem liberal-burguesa guiavam as ações políticas rumo à ampliação da cidadania burguesa. A integração do trabalhador ao consumo e a necessidade de integrá-lo à nação, em detrimento de outras coletividades da qual faziam parte (classe, principalmente), inspiraram as reformas das instituições culturais, entre elas, a escola. Segundo Machado (1991, p.16-17),

A partir de 1870, o capitalismo industrial experimentou mais uma transformação, assumindo feições monopolistas com crescimento da concentração dos capitais, o que propiciou o desenvolvimento do imperialismo, para o qual se fizeram necessárias, explorações neocoloniais em regiões pouco desenvolvidas. Essa nova fase de expansão permitiu à burguesia fazer algumas concessões a certos setores do proletariado, possibilitando, de certa forma, neutralizar a luta operária em prol do socialismo. Tais concessões, na perspectiva da integração social, associados a um maior potencial repressivo, para o qual muito contribuiu o crescimento do aparelho estatal, reforçaram as tendências reformistas do movimento operário, fortalecendo o poder burguês.

Em outras palavras, era preciso conformar um novo trabalhador assalariado, integrando-o a vida nacional, sem, no entanto, colocar em risco os valores morais que organizavam a vida social burguesa, que giravam (e giram) em torno da competição. Uma das questões burguesas de então era: como integrar a classe operária à nação, mantendo a hierarquia e a ordem social, em uma sociedade em que a diferenciação se complexificava cada vez mais? Como integrar os trabalhadores assalariados a ordem social burguesa, mantendo cada um no seu lugar? Sem sombra de dúvidas, foi Durkheim, um dos intelectuais burgueses mais destacados no debate sobre a função social da educação na civilização burguesa, quem sintetizou a resposta mais bem elaborada a esta questão. Depois de fazer um louvor à diferenciação social ao expor o duplo aspecto da educação, ele apresentou a seguinte fórmula:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina. (1975, p. 41).

Estava criada a fórmula burguesa para manter a ordem social desejável em tempos de aprofundamento da diferenciação do social (leia-se aprofundamento e complexificação do mundo do trabalho e da produção) e de convulsões sociais lideradas pela classe

operária; e a educação era peça chave nesse processo, expressa de forma cristalina na síntese durkheimiana: “socialização metódica das novas gerações” (idem).

Desse modo, a escola que existia até então não respondia aos novos anseios da burguesia. A adaptação da velha instituição escolar à formação intelectual humanista ao gosto dos membros da burguesia em ascensão não era mais suficiente. Gramsci (2006, p. 33), referindo-se a este processo, afirma:

A tendência atual é de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para o futuro profissional, bem como difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados.

Portanto, era preciso reformar as instituições educacionais, esculpindo nelas a face burguesa. Por trás do debate sociológico sobre a nova função da escola, um debate filosófico tomou corpo. Debatia-se a partir de posições que iam desde a discordância específica até o mais inconciliável antagonismo: qual concepção pedagógica deve guiar a reforma da escola? Qual princípio deve orientar a organização escolar? A luta de classes, organicamente, invade a escola.

A Estratégia burguesa era a de apagar a velha escola, responsabilizando-a por todos os males da educação, e refundá-la sob uma nova função social (a critério de seleção social), sob um novo princípio educativo (a formação para o trabalho assalariado) e sob o controle financeiro, pedagógico e operativo do Estado. Com uma mesma estratégia, a burguesia pretendia ampliar o acesso dos filhos dos trabalhadores aos bancos escolares (basicamente, o treinamento para o trabalho produtivo) e, paradoxalmente, limitar o caráter formativo desinteressado da escola (formação do homem culto). Portanto, o objetivo era reduzir a sua função de formadora de dirigentes (intelectuais), e articular a escola ao mundo da produção e do trabalho, vinculando-a ao treinamento da força de trabalho.

O que a escola tradicional humanista, adaptada as demandas gerais da burguesia, tinha de perigoso para a ordem social burguesa? A quem interessava a formação praticada na escola tradicional? Quem controlava o processo educativo e a organização escolar tradicional? Havia alguns aspectos da formação desenvolvida nesta escola que poderia atender aos interesses da classe operária na sua luta por educação? Buscaremos ver, então, algumas das possíveis tensões e contradições do ataque burguês à escola tradicional.

Mas, antes é preciso conceituar, se não precisamente, pelo menos panoramicamente a escola tradicional. As suas características básicas são a de ser uma escola presa ideologicamente à aristocracia e a de ser criada e controlada pedagogicamente pela Igreja. Nesse sentido, é uma escola para poucos, sob o controle da tradição e da fé – sua última versão, já sobre controle ideológico de educadores burgueses, incorporou uma visão humanista de ciência, mas sem repercussão na vida produtiva e prática; portanto, uma escola que prima pela autoridade e a aceitação, em sacrifício da liberdade (preceito caro à burguesia) e a crítica; isto é, ao pensamento livre. Sua função principal é a formação do homem culto, o que Gramsci (2006, p. 16-17), chamará de intelectual tradicional.

Todo grupo social “essencial”, contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou [...] categorias de intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas. A mais típica destas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo [...] alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, com a escola, a instrução, a moral, a justiça, a beneficência, a assistência, etc. A categoria dos eclesiásticos pode ser considerada como a categoria intelectual organicamente ligada à aristocracia fundiária: era juridicamente equiparada à aristocracia, com a qual dividia o exercício da propriedade feudal da terra e o uso dos privilégios estatais ligados à propriedade. Mas o monopólio das superestruturas por parte dos eclesiásticos [...] não foi exercido sem luta e sem limitações; e, por isso, nasceram, sob várias formas [...] outras categorias, favorecidas e ampliadas pelo fortalecimento do poder central do monarca, até o absolutismo. Assim, foi-se formando a aristocracia togada, com seus próprios privilégios, bem como uma camada de administradores, etc., cientistas, teóricos, filósofos não eclesiásticos, etc.

Esta concepção de intelectual tradicional nos permite compreender a função social, política e econômica desempenhada pela escola tradicional ao longo do feudalismo, da monarquia absoluta e, mesmo ao longo do século XIX, quando ela dá sinais claros de adaptação aos novos tempos.

Uma parte crescente da burguesia em ascensão a frequenta desde o século XVII; mas, apenas no final do século XVIII a sua influência é sentida na escola. Ao longo do século XIX sofre, por pressão da burguesia, alterações em seu currículo e conteúdo, adaptando-se, parcialmente, aos anseios de laicização desta classe. Ponce (1981, p. 153) deixa claro, espelhado no caso francês, que foi mais adaptação que rompimento.

Não se passaram muitos anos quando algumas vozes, que reclamavam o cumprimento das promessas com que a burguesia conquistou, em 1830

[subida de Luís Filipe ao trono], o apoio do proletariado, vieram demonstrar às classes dirigentes que talvez fosse oportuno volver os olhos ao Padrenosso da infância. A heróica sublevação dos tecelões de Lião, em primeiro lugar, e do proletariado de Paris, depois, fez com que a burguesia se aproximasse da Igreja, e como esta não empresta gratuitamente a sua colaboração para nada, o resultado dessa aproximação foi uma considerável invasão do clero nas atribuições estatais, tão considerável que, no terreno pedagógico, é impossível imaginar uma submissão mais completa da escola aos interesses da Igreja, do que a que ocorreu na França, em meados do século XIX, [...].

Evidentemente, o processo de laicização não foi apenas adaptação. As novas reflexões sobre o currículo, o método e a organização do ensino, encaminhadas, em muitos casos, por representantes pedagógicos da burguesia, alimentaram embates com a tradição eclesiástica. Alguns deles mexiam diretamente no princípio educativo da escola tradicional (a fé e a tradição greco-romana), fundamentando o processo educativo em um caráter científico e racional. Herbart exemplifica bem estes conflitos ao defender, como diz Luzuriaga (1984, p. 205), “a pedagogia, como ciência...”.

Ao longo de boa parte do século XIX, a estrutura da escola tradicional sofreu pequenas reformas, alterações que a adaptavam aos interesses burgueses; revelando que, cada vez mais, os interesses econômicos políticos e culturais da aristocracia e da burguesia estavam mais próximos, e os confrontos se tornavam cada vez mais raros: a aristocracia se aburguesava e sua escola também. “A incorporação da tradição cultural clássica pela burguesia se fez a medida que ela mesma incorporava a própria nobreza, porquanto esta classe passava a não ter mais significado [...] (MACHADO, 1991, p. 58). As palavras de Ponce (1981, p. 147) são ainda mais esclarecedoras:

Como se explica que, no nosso século, um homem como Durkheim tivesse podido pronunciar estas palavras: “Com exceção de alguns casos raros, que não modificam a essência da coisa, os homens da minha geração foram educados nos liceus, de acordo com um ideal que não diferia muito daquele que inspirava os colégios jesuítas dos tempos do Rei Sol”. O ideal pedagógico dos jesuítas é conhecido por nós: buscar uma cultura aparatosa e brilhante, como própria de homens que devem dirigir muito de cima os negócios desta terra, e aos quais não interessa, portanto, as minúcias e as mesquinhas deste trabalho [refere-se ao trabalho manual].

Diante disso, por que a escola tradicional tornou-se tão indesejável à burguesia no final do século XIX, depois de incorporar muitas de suas reivindicações formativas? As novas demandas da nova fase do capitalismo, o imperialismo, explicam.

É Ponce (1981, p. 57-58), outra vez, que expressa, com muita acuidade, a relação entre o imperialismo e as novas necessidades escolares da civilização burguesa,

tanto no que se refere à expansão escolar como (e principalmente) na dimensão pedagógica.

Pouco preocupada com teorias, mas muito interessada em realidades, a corrente metodológica, através das suas diversas expressões – Plano Dalton, Plano Howard, Técnica Winetka, Sistema Montessori, Sistema Decroly etc. – constitui, no fundo, *a racionalização do ensino*. Nesse movimento em que o imperialismo capitalista lança mão da totalidade dos seus recursos, em que os psicotécnicos selecionam sofregamente operários, em que as linhas de montagem aproveitam ao absurdo a sistematização do movimento, é justo que a escola fosse arrastada na avalanche. Para expressar pitorescamente a nossa interpretação, diríamos que *na base da nova técnica do trabalho escolar, esta Ford e não Comênio*. E é natural que seja assim: a *Didática Magna* corresponde à época do capitalismo manufatureiro, ao passo que o Sistema Decroly e o Montessori correspondem à época do capitalismo imperialista.

A perspectiva defendida pelo movimento pedagógico que foi denominado de escola nova, em seus princípios gerais, atende às exigências do imperialismo. Mesmo nuançada em várias correntes e métodos, a escola nova acaba por vincular a sua formação à defesa da democracia nos limites burgueses, desconsiderando a luta de classes.

A nova educação se propõe, com efeito, *construir o novo homem a partir da escola burguesa*; de uma escola, na realidade, na qual o Estado burguês se comprometa a não interferir em nada, de uma escola em que *os professores deverão, portanto, ingressar completamente isentos de qualquer mentalidade de classe* (PONCE, 1981, p. 161, grifos nossos)

Ao incentivar a unificação nacional, revolucionar o processo de produção, incorporar a ciência e a tecnologia à vida cotidiana e intensificar a urbanização, o imperialismo desencadeou o processo de reforma das instituições sociais – muitas delas já adequadamente adaptadas aos princípios burgueses (por exemplo, a divisão do trabalho) e outras em processo acelerado de adaptação (por exemplo, a escola) – e de fundação de outras. Em confronto com as reivindicações da classe operária, esta estratégia da burguesia imperialista tinha como um dos seus objetivos a limitação e/ou incorporação subordinada de parte das demandas do proletariado, na perspectiva de integrá-los à nova ordem capitalista; sob sua hegemonia, muitas destas instituições estavam, na verdade, se metamorfoseando em aparelhos privados de hegemonia sob seu controle. A crítica à escola tradicional fazia parte desta estratégia; mas com uma perspectiva muito particular, a burguesia desejava submetê-la ao Estado, retirando-a do controle secular da Igreja. Fez isso ao reivindicar um conjunto de demandas que esta escola não podia satisfazer.

Em primeiro lugar, a luta da classe operária pela ampliação do sistema escolar (democratização do acesso), incorporada subordinadamente pela burguesia, atacava frontalmente a organização da escola tradicional. Chamada por Gramsci de escola oligárquica por ser uma escola para poucos, ela era, por definição, uma escola homogênea porque atendia apenas as classes dirigentes (a aristocracia e as diversas frações da burguesia); enquanto que a democratização exigia uma escola heterogênea, capaz de atender estudantes de diferentes origens e formá-los para diferentes destinos. O trecho do manifesto “L’Université Nouvelle”, de 1918, citado por Machado (1991, p. 71) é bem ilustrativo a respeito dessa nova formação:

Nós queremos um ensino democrático. Todas as crianças da França tem direito de adquirir a mais ampla instrução, que possa dispensar a Pátria. E a Pátria tem o direito de explorar todas as riquezas espirituais que ela possui. Um país que quer inteligências e energias, deve permitir a todos de se revelar. É preciso que todos produzam, mas é preciso que os melhores governem e que eles governem dentro do interesse de todos. E é assim que o ensino democrático será ao mesmo tempo um procedimento de seleção. O professor tem por primeiro dever discernir as vocações, de encorajar a eclosão, de orientar o desabrochamento. A Universidade nova recrutará a nova elite. (grifos da autora).

Segundo, a escola tradicional não se preocupava em formar para o trabalho, porque a escola era reservada àqueles que não precisariam trabalhar; em sua trajetória histórica, escola e produção da existência tinham caminhos independentes. Mesmo no capitalismo, durante muito tempo, o mundo da produção dispensava a escola; a formação do trabalhador era feita, basicamente, em contato direto com o processo de trabalho. Em sua fase imperialista, a passagem do trabalhador pela escola tornou-se uma necessidade cada vez maior; não só para o seu treinamento para ocupações novas no processo produtivo, como, também, para integrar-se a vida urbana industrial. A constatação de Francisco Ferrer, educador anarquista contemporâneo do imperialismo clássico, citada por Machado (1991, p. 222-223) é precisa enquanto diagnóstico desse processo:

[...] os progressos da ciência e os múltiplos desdobramentos têm revolucionado as condições de trabalho e da produção; já não é possível que o povo permaneça ignorante; se o necessita instruído para que a situação econômica de um país se conserve e progrida contra a concorrência universal. Assim reconhecido, os governos têm querido uma organização cada vez mais completa da escola, não porque esperem pela educação a renovação da sociedade, senão porque necessitam indivíduos, operários, instrumentos de trabalho mais aperfeiçoados que frutifiquem as empresas industriais e os capitais a ela dedicados. E se tem visto os governos mais reacionários seguir esse movimento; tem compreendido perfeitamente que a tática antiga era

perigosa para a vida econômica das nações e que havia que adaptar a educação popular às novas necessidades.

As palavras de Ferrer não deixam dúvida sobre a nova orientação da burguesia para a relação entre mundo do trabalho e mundo da escola: a urgente necessidade de articulá-los. Entretanto, este é um dilema de difícil solução, porque está sempre presente o risco à hegemonia burguesa. Ponce (1981, p.150) expressa com impressionante precisão e crueza a solução burguesa:

A burguesia solucionou esse conflito entre os seus temores e os seus interesses dosando com parcimônia o ensino primário e impregnando-o de um cerrado espírito de classe, como para não comprometer, com o pretexto das “luzes”, a exploração do operário, que constitui a própria base da existência.

Um outro problema é que, em uma sociedade onde “as ciências se mesclaram de tal modo à vida” (GRAMSCI, 2006, p. 32), a divulgação da ciência transformou-se em uma necessidade prática, parte crucial do funcionamento da vida social. A escola tradicional, mesmo sendo uma escola para poucos, fazia mais do que divulgá-la; a ciência era seu princípio formativo desinteressado, que através da ação pedagógica era incorporada à personalidade do homem culto.

As noções singulares não eram aprendidas com vistas a uma imediata finalidade prático-profissional: tratava-se de algo desinteressado, pois o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização européia moderna. Não se aprendia o latim e o grego para falá-los, para trabalhar como garçom, intérprete ou correspondente comercial. Aprendia-se para conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, para ser e conhecer conscientemente a si mesmo (GRAMSCI, 2006, p. 46).

Evidente que esta formação não cabia na escola que a burguesia desejava que divulgasse e impregnasse a vida social de ciência. As necessidades práticas e econômicas e as circunstâncias políticas e ideológicas exigiam uma escola que distribuísse em doses homeopáticas, de acordo com a velha e secular receita de Adam Smith, o saber científico; congruente com as necessidades imediatas e pragmáticas da produção sobre o controle do imperialismo.

A forma de a escola tradicional lidar com a ciência carregava elementos perigosos para a burguesia no confronto de classes com o proletariado. Ela buscava formar o homem culto, com domínio nas artes, nas ciências, na literatura, nas humanidades etc. Ou seja, formar o homem capaz de dirigir intelectual e moralmente a

vida social. Nas palavras de Gramsci (2006, p. 32), “[...] tipo de escola que poderíamos chamar de ‘humanista’ (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e saber orientar-se na vida [...]”. Ele continua em outra parte:

A escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidade de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental.” (2006, p. 49)

Portanto, a burguesia imperialista, ao ampliar o acesso à escola sob o controle do Estado, não desejava que os filhos dos operários tivessem contato, mesmo em suas formas rudimentares, com esta escola pedagogicamente preocupada com a formação de dirigentes. Politicamente perigosa e ideologicamente independente, esta formação precisava ser severamente atacada.

Os intelectuais e educadores da escola nova foram a tropa de choque da burguesia imperialista; atacaram a escola tradicional sob todos os ângulos. As intensas críticas identificaram sua formação – controlada pela Igreja – com o autoritarismo, o elitismo, o pedantismo, inutilidade e ócio das famílias aristocráticas. Em um momento em que se reivindicava (com um paradoxal consenso entre burguesia e proletariado) a democratização de educação e a passagem do controle da escola para o Estado, estas características atraíram um olhar extremamente negativo sobre a escola tradicional e alimentavam a furiosa crítica dos educadores burgueses e de muitos educadores de jaez socialista. Não que eles fossem injustos; a injustiça estava em não considerarem nenhuma positividade nela, nem mesmo o seu objetivo de formar o homem culto, com capacidade de direção intelectual e moral. Segundo Saviani (1995, p. 20-21) a crítica deslocou

o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo. Da qualidade para a quantidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Por fim, em quarto lugar e em relativa oposição a determinados aspectos da escola nova, a escola que foi substituindo a escola tradicional ao longo desse período identificou-se com a distribuição desigual do saber. Seu objetivo oficial era o de levar os alunos talentosos a ocupar os cargos do topo da hierarquia burocrática do Estado e da corporação privada imperialista. Ou seja, tornava-se o instrumento ideológico pelo qual se alimentava a esperança de recompensar os mais talentosos com os postos mais cobiçados das empresas e dos estados imperialistas, desde que estes provassem suas capacidades através do desempenho escolar. O mérito escolar se constituía como o critério legítimo, não só para ter acesso ao conhecimento complexo, como também para galgar os postos de trabalho de diferentes níveis na administração das corporações empresariais imperialistas¹⁵. Machado (1991, p. 65) identifica o início da legitimidade “científica” dada a esse processo na França:

Em 1905, Alfred Binet (1857-1911) divulga seu livro *Métodos Novos para o diagnóstico do Nível Intelectual dos Anormais*, elaborado em atendimento a solicitação do Governo Francês, interessado na identificação de critérios de seleção dos pretendentes às escolas públicas, cuja pressão por ingresso havia assumido proporções consideráveis. Binet elaborou uma escala métrica de inteligência, que foi complementada em 1908 e 1911, servindo de ponto de partida para o desenvolvimento futuro dos testes psicológicos; formulou o conceito de idade mental, contribuindo para a fundamentação da psicologia diferencial, diagnóstico clínico e seleção profissional.

A hierarquização “científica” das aptidões passa a construir o critério objetivo, que faltava à regulamentação da diferença e provocou um grande alívio entre os políticos e intelectuais liberais interessados em resolver a questão, sem provocar fissuras sérias no tecido social. (grifos da autora).

Portanto, com “a hierarquização ‘científica’ das aptidões” estavam erguidos os pressupostos da escola burguesa. Uma escola laica e única; democrática no acesso; financiada, gerenciada e dirigida pedagogicamente pelo Estado; curricularmente orientada para inculcar os valores fundamentais da unidade nacional (em detrimento de outras identidades grupais mais concretas, por exemplo, a classe social – determinante no enfraquecimento revolucionário do proletariado); e instituição social, por excelência, de seleção social, de legitimação do lugar social que o indivíduo vai ocupar na sociedade. Em síntese, uma escola que democratiza o acesso, mas hierarquiza e limita o acesso de parcelas consideráveis da sua clientela ao conhecimento científico complexo, sob o critério legítimo mérito (talento); ideologia que relega os filhos dos trabalhadores a uma formação direcionada para o trabalho manual.

¹⁵ Inclusive, redimensionando seus sonhos: deixam de aspirar serem donos do próprio negócio e passam a desejar atingir os níveis mais elevados da gestão da empresa (a revolução dos gerentes).

Nesse sentido, o confronto com a escola tradicional foi o meio privilegiado pelo qual a burguesia legitimou seu sistema escolar – formação voltada para o fortalecimento do espírito nacional, e, ao mesmo tempo, vinculada e articulada à diferenciação dos destinos dos indivíduos pela ideologia do mérito. Na prática, esse sistema resultou em uma escola para cada classe social, independente de ser unificada ou não. Portanto, mesmo garantindo o acesso de “todos” à escola, situação inédita na história das sociedades divididas em classe, o imperialismo reiterou o caráter dualista da educação.

1.3 – Conclusão

A ideia deste capítulo ora concluído, se é que posso tratá-lo assim, apoiou-se na relação dialética entre ascensão do imperialismo e crise da escola tradicional. A burguesia imperialista, através de seus intelectuais e políticos de plantão, conduziu o debate no sentido de suspender qualquer legitimidade à escola humanista. Desta negação surgiram duas concepções burguesas de escola (ambas colocadas em prática): a escola nova e a escola profissionalizante, bases da escola meritocrática. Mas, em confronto direto com a burguesia, os trabalhadores também abordaram organicamente à crise da escola tradicional e projetaram, apoiados na tradição revolucionária, uma escola que tinha a formação do ser humano integral o foco de sua ação pedagógica.

Diferentes revolucionários pensaram a relação entre a crise desta escola e o imperialismo; desde anarquistas, como Francisco Ferrer, a marxistas da estirpe de Lênin e Gramsci. A defesa da escola unitária feita pelo último é a elaboração mais profunda de uma escola na perspectiva da classe operária. Ela incorpora elementos da escola tradicional (a formação de dirigentes), da escola ativa (o aluno como sujeito ativo) e da escola profissionalizante (o trabalho como princípio educativo). A unidade entre trabalho intelectual e trabalho manual tem o objetivo de formar intelectuais de um novo tipo, vinculados organicamente aos interesses da classe trabalhadora; cuja tarefa é a de elevar ao bom senso o senso comum da massa de trabalhadores, expresso no aprofundamento da consciência de classe e da organização política do proletariado, pois é nesse terreno que se alastra a consciência para a hegemonia.

Mas, esta não foi a única escola de cunho socialista pensada no início do século XX. A Revolução Russa produziu a sua escola. Recuperar as diversas experiências

socialistas de escola e relacioná-las com o advento do imperialismo, com a crise da escola tradicional e com a perspectiva escolar burguesa é uma das tarefas que dará continuidade a este trabalho. Compreender a gênese do embate entre escola burguesa e escola socialista nos ajuda a compreender a noção de escola progressista que perpassou todo o século XX, e está intimamente ligado às novas demandas educacionais do imperialismo contemporâneo.

CAPÍTULO 2

A “universalização da escolarização” como estratégia de consolidação da educação escolar burguesa

A consciência de que o Estado sob cada formação social¹⁶ particular (país, nação etc.) tem contornos, formas, conteúdos e complexidade próprios não pode obscurecer o fato de que, nas sociedades industriais, em resposta à luta de classes, o próprio Estado – e o processo político – particularizam princípios, conceitos e ações comuns que ganham formas específicas em cada período histórico. Nesse sentido, o processo de ampliação do Estado a que faz referência Gramsci, próprio do capitalismo monopolista, conforma uma sociedade civil muito complexa e capilarizada nas diversas dimensões da vida social, engendrando, como observa Lenin, promíscuas relações entre setores da social democracia e o imperialismo etc. Essa nova realidade, manifesta diferentes faces de um processo que, ao mesmo tempo, foi expressão da crise do capital “livre cambista” (afirmando a forma clássica de imperialismo¹⁷) e instrumento de rejuvenescimento da civilização burguesa (a conformação de uma nova hegemonia). Em síntese, as reformas sociais, impulsionadas pelo fortalecimento e ampliação das tendências reformistas¹⁸ em alguns setores da II Internacional, aliados voluntários ou involuntários das frações burguesas hegemônicas, possibilitaram, posteriormente, a integração de crescentes setores da classe trabalhadora¹⁹ ao consumo, à política formal e à vida burguesa,

¹⁶ “No seu uso concreto, refere-se a dois fenômenos bastante conhecidos dos marxistas e dos sociólogos de todas as tendências – ou seja, a tipos de sociedade (por exemplo, sociedade feudal, sociedade burguesa ou capitalista) e a sociedades particulares (por exemplo, França ou Inglaterra como sociedade) [...]” (BOTTOMORE, 1988, p. 159). Usamos aqui no segundo sentido.

¹⁷ Analisado no capítulo dois desta tese.

¹⁸ Posição que levou a intensos debates no seio do movimento operário, particularmente o travado entre Rosa Luxemburgo e Bernstein. Ver: LUXEMBURGO, Rosa. *Reforma ou revolução?* São Paulo: Editora Expressão Popular, 1999.

¹⁹ “O investidor burguês do imperialismo britânico dos princípios do século XX ao falar da classe operária inglesa, vê-se obrigado a estabelecer sistematicamente uma diferença entre as camadas superiores dos operários e a camada inferior, proletária propriamente dita. A camada superior constitui a massa dos membros das cooperativas e dos sindicatos, das sociedades desportivas e das numerosas seitas religiosas. O direito eleitoral encontra-se adaptado ao nível dessa categoria, continua a ser na Inglaterra suficientemente limitado para excluir a camada inferior proletária propriamente dita! Para dar uma idéia favorável da situação da classe operária inglesa, fala-se em geral só dessa camada superior, a qual constitui a minoria do proletariado: por exemplo, o problema do desemprego é algo que afeta principalmente Londres e a camada proletária inferior, da qual os políticos fazem pouco caso... Dever-se-ia dizer: da qual os politiquês burgueses e os oportunistas socialistas fazem pouco caso” (LENIN, 2005, p. 107).

provocando arrefecimento dos ímpetus revolucionários do proletariado em países industrializados, mas também em países ditos em desenvolvimento.

Estas novas formas de dominação dos dominantes, em gestação nas sociedades industriais do início do século XX – amplamente concretizadas na segunda metade deste mesmo século –, imprimiram novas demandas ao Estado capitalista, baseadas na discutível concepção de que cabe a ele a promoção da cidadania e do “bem comum”. Não há dúvidas de que o histórico conteúdo de classe do Estado burguês submeteu-se a uma nova formatação: explicitamente ampliou as suas funções, incorporando, simultânea e subordinadamente, algumas das reivindicações antigas das frações superiores do proletariado às demandas das frações hegemônicas da burguesia imperialista; esbatendo o conteúdo ideológico do movimento de ampliação da cidadania, com sua promessa de integração contínua dos trabalhadores ao mundo do consumo e do bem estar. Portanto, a nova esfinge do Estado burguês difundia a superação do antagonismo de classes²⁰, no intuito de apagar do horizonte histórico qualquer possibilidade de revolução socialista nos países industrializados na segunda metade do século XX.

A face mais visível deste processo foi a paulatina elaboração e implantação de políticas sociais²¹ – setoriais inicialmente e, ao longo do tempo, cada vez mais universais. Dentre estas políticas de cunho social, a educação em sua forma escolarização, uma das primeiras a ser legalmente estabelecida, destaca-se pela abrangência e pela força ideológica que congrega. Não é por acaso que nas principais nações industrializadas europeias (Inglaterra, França e Alemanha) a escolarização primária tornou-se obrigatória ainda no último quartel do século XIX²².

²⁰ Uma das facetas desta nova forma de se fazer a hegemonia foi o fortalecimento do nacionalismo (ver *Nações e nacionalismo*, particularmente o capítulo IV, de Eric Hobsbawm), na qual a educação para todos tem um papel fundamental. Aprofundaremos mais adiante esta questão.

²¹ “O surgimento das políticas sociais foi gradual e diferenciado entre os países, dependendo dos movimentos de organização e pressão da classe trabalhadora, do grau de desenvolvimento das forças produtivas, e das correlações e composições de força no âmbito do Estado. Os autores são unânimes em situar o final do século XIX como o período em que o Estado capitalista passa a assumir e a realizar ações sociais de forma mais ampla, planejada, sistematizada e com caráter de obrigatoriedade” (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 64). Para uma introdução sobre política social, ver Faleiros (1986), e para um aprofundamento do debate, ver Netto (1992).

²² Inglaterra e Alemanha implantaram a obrigatoriedade do ensino primário no final da segunda metade da década de 1870, enquanto a França a implantou na primeira metade dos anos 1880 (LUZURIAGA, 1984). Evidentemente que isso se deve a uma acirrada luta de classes. Como, por exemplo, a Comuna de Paris, de 1871 e a adoção da concepção de laicidade e de universalismo na escola pública, bandeiras do socialismo.

O modelo de escola estatal em gestação, evidentemente, foge aos princípios pedagógicos e didáticos elaborados por educadores anarquistas e comunistas; orienta-se no nacionalismo, na disciplina e no trabalho, fundamentos da nova conformação da cidadania burguesa. Portanto, a escola primária é universalizada como instituição social responsável pela formação de um novo ser humano, preso aos ditames do estado-nação e integrado à concepção burguesa de mundo, cuja identidade social ideal é a de cidadão trabalhador.

Este capítulo tem o objetivo de desvelar as relações entre a escola estatal para todos e a constituição do novo trabalhador, cidadão integrado aos valores do estado-nação. Chamar atenção não só para o caráter disciplinador da escola, portadora da síntese cultural “legítima” que forma o “espírito nacional”, mas, também, para a dimensão econômica deste processo: a produção de força de trabalho tecnicamente adequada às inovações tecnológicas implantadas pelo imperialismo, que o capitalista individualmente se nega a formar. Para tanto, dividiremos em dois momentos a nossa argumentação: iniciaremos analisando o conceito clássico de cidadania – basicamente, a versão de Marshall (1949)²³ – e a disposição daqueles que o utilizam em negar a luta de classes como uma categoria estruturante da realidade social; em seguida, abordaremos as implicações políticas e econômicas da escolarização para todos, enfatizando a formação de um novo trabalhador – agora, também cidadão –, exigido pelo novo processo de trabalho capitalista. Em síntese, refletiremos sobre a escola burguesa como promotora de uma cidadania que nega a luta de classes e o projeto revolucionário trabalhadores: o fim da propriedade privada e da divisão do trabalho e a defesa intransigente da emancipação humana.

2.1 – A Concepção Burguesa de Cidadania e a Negação do Caráter de Classe do Estado

Partiremos da análise crítica, ainda que sumária, do conceito de cidadania na obra clássica do sociólogo britânico, Thomas Humphrey Marshall (1893-1981), *Cidadania e classe social* (capítulo III do livro *Cidadania, Classe social e Status*), referência fundamental em qualquer debate sobre esta temática. Usando um conceito

²³ A publicação em português (Brasil) é de 1967 – Zahar Editores.

vago²⁴ de cidadania ele faz uma leitura liberal burguesa das transformações econômicas, sociais, políticas e culturais que constituíram historicamente a sociedade capitalista da primeira metade do século XX, em que subestima o papel das lutas populares e proletárias na ampliação dos direitos. Interpretação que, nitidamente, apela à conciliação de classes sob o controle das classes dominantes, que seriam as responsáveis fundamentais pela evolução da cidadania. Apesar de serem muitas as concepções de cidadania construídas no decorrer das últimas seis décadas, fundamentadas em uma enorme diversidade de argumentações, todas partem, basicamente, deste posicionamento clássico; motivo pelo qual o escolhemos como centro de nossa análise.

Marshall, na supracitada obra, dividiu em três momentos a história política e social das sociedades industriais modernas; cada um deles correspondendo, aproximadamente, a cada um dos três últimos séculos. O primeiro, por volta do século XVIII, foi marcado pelas conquistas dos direitos civis: direito de ir e vir, de se expressar, de celebrar contratos etc.; o segundo, no decorrer do século XIX, focalizou a ampliação dos direitos políticos, coroado, já no limiar do século XX, com a adoção do sufrágio universal e na participação dos partidos operários no parlamento, e, por fim, no século XX, em grande parte pela sistemática organização sindical dos trabalhadores e sua incorporação na política representativa formal, voltaram-se as atenções para o alargamento e o fortalecimento dos direitos sociais²⁵. A tarefa a que Marshall se propôs com essa recuperação histórica foi a de explicitar as razões sociais, econômicas e políticas que viabilizaram a ampliação das intervenções assistenciais do Estado nessas sociedades industriais ao longo do século XX.

Sustentado em uma visão evolucionista, linear e em escada da constituição da cidadania contemporânea²⁶, seu objetivo foi demonstrar que a vida política sob o

²⁴ Segundo Décio Saes (2000, p. 03), “Tal definição é quase unanimemente considerada bastante vaga e, mesmo, obscura. Cidadania, segundo Marshall, é a participação integral do indivíduo na comunidade política; tal participação se manifestando, por exemplo, como lealdade ao padrão de civilização aí vigente e à sua herança social, e como acesso ao bem-estar e à segurança materiais aí alcançados.”

²⁵ O que há de inédito nesta reivindicação não é tanto as providências assistenciais tomadas pelo Estado no século XX (presentes, em menor proporção é verdade, já no século XVIII, em alguns Estados patrimonialistas europeus), mas é tal assistência ser reivindicada como direito do cidadão e não como caridade pública.

²⁶ Saes (2000, p. 07) comenta este ponto: “Assim, os direitos civis ter-se-iam implantado fundamentalmente no século XVIII; os direitos políticos ter-se-iam instaurado predominantemente no século XIX; e os direitos sociais teriam sido criados basicamente no século XX. É importante indicar aqui que, para Marshall, essa evolução parece irreversível (pelo menos, no caso inglês), e a conquista de cada um desses elencos de direitos parece servir como *ponto de apoio* para a conquista do elenco seguinte.

capitalismo movia-se pela busca da cidadania plena e não pela luta de classes. Segundo este autor, ela – a cidadania plena – foi alcançada nas sociedades industriais modernas do século XX; constituiu-se com a conquista em conjunto dos direitos civis, dos direitos políticos e dos direitos sociais, assentados sob a guarda do Estado, responsável pelo bem comum. Portanto, visto por essa leitura, o Estado de bem estar social teria elaborado mecanismos sociais eficazes no combate a injustiça social; à medida que universalizava a liberdade de expressão, a igualdade perante a lei, a participação política e garantia um patamar mínimo de bem estar, tornava a desigualdade cada vez mais relativa e, ao mesmo tempo, negava qualquer sentido às análises fundamentadas nos conflitos de classe²⁷. Em suas palavras:

A igualdade implícita no conceito de cidadania, embora limitada em conteúdo, minou a desigualdade do sistema de classe, que era, em princípio, uma desigualdade total. Uma justiça nacional e uma lei igual para todos devem inevitavelmente, enfraquecer e, eventualmente, destruir a justiça de classe, e a liberdade pessoal, como um direito natural universal, deve eliminar a servidão. (MARSHALL, 1967, p. 77).

Vejamos, resumidamente, como este processo histórico não foi tão tranquilo e de evolução linear, como Marshall tenta nos convencer. Mesmo partindo da estrutura lógica de seu trabalho, ressaltaremos as omissões e as conveniências históricas que permitiram a sua interpretação da política do capitalismo como mero avanço contínuo da cidadania.

A luta pelos direitos de igualdade – ou seja, a constatação de que “a natureza fez os homens tão iguais na capacidade física e intelectual” (HOBBS; *Leviatã*, cap.: XIII)²⁸ –, e pelos direitos de liberdade de pensamento e expressão, de liberdade de contrato e, principalmente, pelo direito à propriedade atingiram o momento crucial no século XVIII. Processo no qual estava em jogo, não só a luta de duas classes (nobreza e

Desenha-se assim, no texto de Marshall, um processo de conquista de direitos *em escada*; o que sugere a idéia de uma evolução natural da cidadania”.

²⁷ A classe possui dois sentidos para este autor: por um lado, está presa ao sistema de privilégios, portanto, imbricada à noção de *status* social, predominantes nas sociedades tradicionais, e, por outro, como uma posição na hierarquia de acesso a bens e serviços em uma economia nacional, um fator estritamente econômico (“Não se estabelecem nem se definem as diferenças de classe pelas leis costumes da sociedade [...], mas elas emergem da combinação de uma variedade de fatores relacionados com as instituições da propriedade e educação e a estrutura nacional.” [MARSHALL; 1967, p. 77]).

²⁸ Locke, em *Segundo Tratado Sobre o Governo*, no capítulo II, assim como Hobbes, não vê justificativa para a defesa da monarquia com base no direito divino: “(...) nada havendo de mais evidente que criaturas da mesma espécie e da mesma ordem, nascidas promiscuamente a todas as mesmas vantagens da natureza e ao uso das mesmas faculdades, terão também de ser iguais umas às outras sem subordinação ou sujeição; a menos que o senhor de todas elas, mediante qualquer declaração manifesta de sua vontade, colocasse uma acima de outra, conferindo-lhe, por indicação evidente e clara, direito indubitável ao domínio e à soberania” (LOCKE, 1978, p.35).

burguesia) pelo poder político, mas, também, estavam em questão os princípios que fundamentariam o direito a exercer o poder: sagrado \times profano; aristocrático \times liberal; fé \times razão. Enfim, a face política de uma longa caminhada em busca da superação de um modo de organização das relações de produção (feudalismo) que não respondia mais aos problemas colocados pelo avanço das forças produtivas (cada vez mais organizadas na forma capital). Portanto, ratifica-se a impossibilidade de uma relação orgânica entre produção material e relações de propriedade, entre cultura e ideologia e entre estado e uso legítimo do poder. Explodiram as revoluções sob o domínio da classe em ascensão, a burguesia²⁹.

As revoluções burguesas do século XVIII limitaram as conquistas revolucionárias aos direitos civis, submetidos à lógica da propriedade privada, que justificava também o acesso à cidadania: todos eram homens igualmente livres, apenas os proprietários, cidadãos. Condição que não refletia a miríade de classes e frações de classes que se engajaram nas revoluções. Por exemplo, a luta contra o *Ancien Régime* francês envolveu, sob diferentes lideranças, todos os segmentos da sociedade excluídos dos privilégios feudais, que expressavam, cada um ao seu modo e mais ou menos claramente, os seus interesses de classe³⁰. Nesse sentido, já no processo revolucionário de superação do Estado absolutista e do feudalismo, conflitos – internos ao que, então, denominava-se genericamente de povo – vieram à tona: a desigualdade econômica entre os proprietários dos meios de produção (burguesia) e os trabalhadores livres de qualquer propriedade, a não ser a de sua força de trabalho (proletariado); os critérios para o exercício do poder; a exclusão das classes subalternas da participação política etc. Portanto, predominaram as soluções burguesas sobre estes diferentes confrontos, que alçaram os seus interesses particulares à condição de interesses de toda a sociedade, cimentando a sua fortaleza ideológica na organização do estado liberal – capaz de lidar com as questões colocadas pelo novo modo de produção hegemônico.

No entanto, como nos diz Hobsbawn (1991, p. 221), “Eram três as

²⁹ Segundo Hobsbawn (1991, p. 17), “A grande revolução de 1789-1848 foi o triunfo não da “indústria” como tal, mas da indústria capitalista; não da liberdade e da igualdade em geral, mas da classe média ou da sociedade “burguesa” liberal; não da “economia moderna” ou do “Estado moderno”, mas das economias e Estados em uma determinada região geográfica do mundo (parte da Europa e alguns trechos da América do Norte), cujo centro era Estados rivais e vizinhos da Grã-Bretanha e França. A transformação de 1789-1848 é essencialmente o levante gêmeo que se deu naqueles dois países e que dali se propagou por todo mundo.”

³⁰ Para uma visão desse processo cujo foco é a formação da classe operária na Inglaterra em plena revolução industrial, ver Thompson (2004).

possibilidades abertas aos pobres que se encontravam à margem da sociedade burguesa [e do Estado burguês] e não mais efetivamente protegidos nas regiões ainda inacessíveis da sociedade tradicional”: “lutar para se tornar burgueses”, manterem-se “oprimidos” ou se “rebelarem”. A primeira alternativa, “era tecnicamente difícil para quem carecia de um mínimo de bens ou de instrução”. A segunda alternativa ganhava vida na desmoralização do trabalhador pobre: embriaguez, prostituição, infanticídio, demência etc., relacionados com o “cataclismo econômico e social” predominante neste período. A terceira possibilidade,

A alternativa da fuga ou da derrota era a rebelião. A situação dos trabalhadores pobres, e especificamente do proletariado industrial que formava seu núcleo, era tal que a rebelião era não somente possível mas virtualmente compulsória. Nada foi mais inevitável na primeira metade do século XIX do que o aparecimento dos movimentos trabalhista e socialista, assim como a intranquilidade revolucionária das massas. A revolução de 1848 foi a sua consequência direta. (HOBBSAWM, 1991, p. 226).³¹

Neste sentido, o processo de constituição da cidadania plena foi tudo, menos linear e tranquilo; as suas contradições e conflitos invadiram o século XIX, que assistiu à luta dos trabalhadores pela melhoria das condições de trabalho e de vida, pela ampliação dos seus direitos políticos e pelo socialismo em seus diferentes matizes; e expôs, em sua crueza, os limites e o caráter de classe do Estado liberal – “Estado guarda-noturno”. O surgimento e consolidação de uma nova classe revolucionária, antagônica à burguesia, o proletariado, radicalizou o projeto revolucionário do século anterior abandonado pela burguesia. Assim, os trabalhadores e suas organizações tornaram-se sujeitos políticos independentes, com suas próprias reivindicações e com seu próprio projeto de sociedade, que iam de encontro aos interesses econômicos, políticos e culturais da classe hegemônica, a burguesia, que cada vez mais se revestia de forma e conteúdo político e social conservadores. Como nos dizem Marx e Engels (1988, p. 65), abrindo o Manifesto do Partido Comunista, “Um espectro ronda a Europa

³¹ Continua Hobsbawm (1991, p. 226) “Entre 1815 e 1848, nenhum observador consciente podia negar que a situação dos trabalhadores pobres era assustadora. E já em 1840 esses observadores eram muitos e advertiam que tal situação piorava cada vez mais. Na Grã-Bretanha, a teoria populacional de Malthus, que sustentava que o crescimento da população superaria inevitavelmente o crescimento dos meios de subsistência, baseava-se nesta observação [...]. Na década de 1830, na Alemanha, a crescente pauperização do povo foi o tema específico de pelo menos 14 publicações diferentes, e o debate relativo a se ‘as reclamações sobre o crescente empobrecimento e a escassez de alimentos’ eram justificadas serviu de base para um concurso de ensaios acadêmicos, sendo que o melhor deles receberia um prêmio. (Dez dos dezesseis competidores pensavam que tais reclamações eram justas, e somente dois deles achavam que não). A predominância destas opiniões é, em si mesma, uma prova da miséria universal e aparentemente sem esperanças para os pobres.”

– o espectro do comunismo. Todas as potências da velha Europa uniram-se numa santa caçada a esse espectro: o papa e o czar, Metternich e Guizot, radicais franceses e policiais alemães”.

Diferentes revoltas, conflagrações e revoluções sociais no decorrer do século XIX foram alimentadas pelo espírito das reivindicações dos trabalhadores: movimentos grevistas, o cartismo, o ludismo, as revoluções de 1848 (Primavera dos povos), a Comuna de Paris etc. Ao passo que refletiam a capacidade organizativa e revolucionária da classe operária, em grau maior ou menor, traziam em seu interior ou em sua totalidade a negação do Estado liberal burguês e/ou da ideologia do mercado e o desejo de construir uma sociedade sem classes. Por exemplo, a Liga dos Comunistas, que em seus estatutos, redigido em 1947, deixava claro o seu principal objetivo: “Art. 1. O objetivo da Liga é a derrocada da burguesia, o domínio do proletariado, a abolição da velha sociedade burguesa baseada sobre antagonismos entre as classes e a fundação de uma nova sociedade, sem classes e sem propriedade privada.”³² Lutas que desembocaram na constituição da I e da II Internacional, na organização de partidos operários em diferentes países industriais, particularmente, França, Inglaterra e Alemanha, e que arrancaram diversas concessões à burguesia.

Uma dessas concessões, a conquista dos direitos políticos – o sufrágio universal –, no último quartel do século XIX, permitiu a participação formal dos partidos operários no parlamento e a incorporação dos trabalhadores nos rumos políticos, sociais e econômicos do Estado nação. Por um lado, ampliou a força da classe operária, contribuiu decisivamente para a garantia de inúmeros mecanismos de proteção social e de qualidade de vida aos trabalhadores e, posteriormente, transformou o que era caridade em direito social. Por outro lado, significou também a cooptação, a integração social, política e ideológica dos trabalhadores à ordem burguesa e ao nacionalismo, tragicamente constatada no apoio dos partidos operários às suas nações na Primeira Guerra Mundial, relegando o internacionalismo do movimento operário ao segundo plano³³. Com isso quero dizer que, diferente do que Marshall argumenta, a luta de

³² Anexo II à edição (Editora Vozes) do Manifesto do Partido Comunista, p. 122. Conferir referências bibliográficas: Marx e Engels (1988).

³³ Segundo Paul Singer (1985, p. XXV), “Quando, no verão de 1914, a guerra finalmente eclodiu, todos os grandes partidos operários da Europa ocidental estavam solenemente comprometidos a se opor a ela com todos os meios. Em 29 e 30 de julho de 1914, enquanto a mobilização das tropas já estava em pleno curso, o *bureau* da Internacional se reuniu em Bruxelas, com a presença dos grandes líderes socialistas: Jaurés, Guesde e Vaillant pela França, KeirHardie pela Grã-Bretanha, Axelrod pela Rússia, Luxemburg pela Polônia, Haase e Kaustsky pela Alemanha, Morgari e Angélica Balabanova pela Itália, Victor e

classes é a força criadora dessas alternativas burguesas e não a constatação de que ela arrefeceu.

No entanto, isso não impediu que o início do século XX fosse palco de lutas revolucionárias, avançando para além das lutas por participação efetiva dos trabalhadores na política formal e por direitos sociais; as tentativas de revolução na Itália e na Alemanha são ilustrativas disso; sem contar a bem sucedida Revolução Russa, na segunda década do século.

O início do século XX é o ápice da primeira fase do capitalismo monopolista³⁴, abruptamente seguido por uma profunda crise da civilização industrial que abalou a legitimidade do imperialismo e dos princípios liberais que sustentavam o funcionamento do Estado. Período marcado por uma guerra que envolveu praticamente todos os países da Europa; por uma revolução socialista vitoriosa, que amedrontou a burguesia e inspirou os espíritos revolucionários do velho continente, e uma profunda crise capitalista, apresentada pela burguesia como uma mera depressão econômica que atingiu a economia de todos os países do mundo, com exceção da Rússia comunista, e levou todos a uma nova guerra. A alternativa forjada para combater a crise envolveu, principalmente, a intervenção do Estado na economia, heresia aos princípios do Estado liberal, mas único caminho capaz de dinamizar a produção e o consumo, e, como afirma Hobsbawn em *Era dos Extremos*, salvar o capitalismo do abismo revolucionário. Portanto, inaugurou-se uma nova forma de Estado, promotor fundamental do desenvolvimento econômico e mais adequado à nova estrutura da sociedade capitalista. Isto não quer dizer que este Estado era menos burguês que o anterior; adaptou-se às novas necessidades do capital, diante de sua própria crise e consolidou o processo de integração dos trabalhadores à moderna sociedade burguesa.

Assim, a constituição deste estado não foi a contínua evolução do capitalismo rumo ao bem estar, materializado na conquista da “cidadania plena”, como quer

Friedrich Adler pelo Império Austro-Húngaro, Vandervelde pela Bélgica e Troelstra pela Holanda. Obviamente toda opinião pública tinha seus olhos voltados para essa conferência, que deveria decidir o comportamento do movimento operário europeu face à guerra. Ominosamente, nenhum comunicado foi jamais dado a público sobre o que se tratou na reunião, cuja única resolução foi convocar o Congresso da Internacional, previsto para ocorrer em fim de agosto, para 09-08-2014, em Paris. Além de alguns testemunhos ocasionais de participantes, não se sabe o que de fato houve nessa derradeira sessão do *Bureau* da Internacional, mas deve ter ficado claro que nenhum dos grandes partidos ali representados estava em condições de se opor ativamente à guerra.” Para o aprofundamento deste debate ver Lênin (1979).

³⁴ A superação da fase do capitalismo concorrencial, com a criação dos grandes conglomerados empresariais e luta pelo monopólio dos mercados.

Marshall. Pelo contrário, este relativo bem estar nos estados de capitalismo avançado – menos de um sexto da população mundial – teve suas raízes na constituição, desenvolvimento, ápice e crise do capitalismo monopolista – imperialismo –, que reconfigurou os padrões de acumulação capitalista e a luta de classes no último quartel do século XIX. Entre outros desdobramentos desse processo, estava a necessidade de garantir a conquista de novos mercados, de ampliar a capacidade de consumo e de estabilizar as condições de acumulação no interior da própria nação – incorporar a classe operária era um imperativo econômico, político e cultural. Portanto, o Estado liberal, por seus limites ideológicos e econômicos, também limitava as ações da classe dominante em sua expansão; era preciso reformulá-lo tanto no que diz respeito às garantias de acumulação quanto no que diz respeito à forma e ao conteúdo do exercício de dominação de classe.

Nesse sentido, não é difícil imaginar a necessidade de reformas em diversas instituições sociais e na criação de novas³⁵. As reformas tayloristas e fordistas na fábrica e fora dela, exigindo uma nova planta fabril, outra organização do trabalho, uma nova hierarquização no trabalho, uma nova personalidade feminina etc. (Gramsci, 2001)³⁶; os novos saberes e disposições físicas dos trabalhadores, que alteram profundamente a instituição social trabalho assalariado; a transformação da cultura em um produto³⁷,

³⁵ Como a ópera, o teatro e os salões de belas-artes eram reservados aos abastados, apoiados no desenvolvimento da eletricidade, alguns empresários investiram em formas baratas de lazer para o consumo das massas. É parte desse processo a criação da indústria do entretenimento, inaugurada com a criação de grandes parques de diversões, que reuniam diversões elétricas variadas, particularmente, a montanha russa e o cinema. O público formado por diferentes setores da classe operária, potenciais consumidores de diversões baratas, que dispunham de algum tempo para o lazer e de algum dinheiro – a “forte organização dos trabalhadores e suas lutas constantes pela melhoria de suas condições de vida e de trabalho acabaram se convertendo (especialmente depois das grandes greves e agitações revolucionárias entre fins do século XIX e início do século XX) em ganhos salariais, redução da jornada de trabalho, folgas semanais e férias. Formaram-se assim grandes contingentes com alguns recursos para gastar e algum tempo livre” (SEVCENKO, 2001, p. 73). Cria-se assim um mercado das “emoções baratas”; como nos diz Sevcenko (idem), “Em ambos se fica na fila, se paga, se senta e, por um período de tempo determinado, se é exposto a emoções mirabolantes. A montanha-russa produz a vertigem no corpo, de tal modo que oblitera os sentidos e mal se pode observar o apreender o mundo ao redor. No cinema, as luzes se apagam e a tela se irradia com uma hipnótica luz prateada, isolando todos os sentidos e fazendo com que a vertigem entre pelos olhos”. Processo que culmina com o empalidecer da identidade cultural operária e a pujança da indústria cultural, que obscurece os conflitos de classe atrás do entretenimento e do consumismo.

³⁶ Ver Americanismo e fordismo neste volume.

³⁷ Mais uma vez Sevcenko (2001, p. 76-77) nos ajuda: “Porém, mais importante, a partir desse momento o sistema cultural inteiro adquiriria uma nova consistência, na medida em que a eletrônica permitia uma interação de recursos. Assim, as rádios tocavam as músicas da indústria fonográfica, que por sua vez haviam sido lançadas pelos filmes musicais da indústria cinematográfica, a qual fornecia o quadro de astros e atrizes, de cantoras e cantores cujas vidas eram escrutinados pelos populares programas de auditório e sessões de fofocas das rádios. Nos intervalos vinham os anúncios comerciais, cujos produtos eram, uma vez mais, associados ao estilo de vida dos protagonistas do cinema, do rádio e do disco. Para

negociado como qualquer outro; a institucionalização dos partidos operários, com representantes no parlamento, este também reformulado; a escola primária e a constituição de sistemas nacionais de educação; enfim, são muitas as mudanças sociais, políticas e culturais. Todas estas reformas não são uma evolução natural em direção à cidadania plena; ao contrário das afirmações de Marshall, como nos ensina Gramsci, a luta de classes ganhou uma nova capilaridade neste novo mundo, a “fogo e ferro” vai dilatando seu palco de lutas. A cultura e sua democratização não podem ficar mais alheias às contradições do capitalismo.

A cultura não é um elemento neutro na luta de classes; muito menos, propriedade das instituições políticas: é uma massa de conhecimentos, ideias, valores, tradições etc. que ganha forma e conteúdo a partir da produção material da vida, e, ao mesmo tempo, reelabora a produção material da existência a partir dos interesses dos grupos em luta. Neste sentido, todas as instituições sociais estão sob a influência destes interesses contraditórios, constituindo aquilo que Gramsci chama de Sociedade civil. A cidadania de Marshall é uma interpretação que realça a harmonia social e busca limitar os conflitos aos interesses individuais, vendo a sociedade civil, apenas, como a soma de indivíduos, eliminando o coletivo como agente político.

Porém, tais organizações da cultura responsabilizam-se pela organização do consenso; o grupo hegemônico em seu interior direciona a forma de atuação dessas instituições; a classe ou frações de classe que domina a maior parte e as mais importantes entre elas, têm poder suficiente para dar a direção e os contornos à ação estatal, fundindo no estado os conflitos econômico-corporativos e ideológicos da sociedade civil: expressão das correlações de força na sociedade e parte do consenso construído pela classe dominante e suas frações. A construção da hegemonia ocorre no cotidiano e na unidade da sociedade civil e da sociedade política, por meio dos diversos aparelhos de hegemonia. Portanto, joga-se por terra a pretensa neutralidade do papel e das ações do Estado, que, no senso comum, o situa acima das classes sociais, e o responsabiliza por gerar o bem comum.

Em síntese, para Gramsci (2007, p. 244) “na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia

completar a cena, nos anos 30 se difunde a criatura-chave do século XX – a televisão –, já na sua versão totalmente eletrônica, com tubo de raios catódicos de grande definição visual.”

couraçada de coerção)”; e é através dele que a classe dirigente justifica e mantém o seu domínio, bem como obtém o consentimento dos governados. Diferente do domínio de classe exercido pela prioridade do uso da força, esta nova forma de exercício do poder prioriza o consenso e o convencimento, mas sem abrir mão da coerção. Esta é a forma histórica que o Estado toma no final do século XIX e início do século XX, frente às profundas transformações implantadas pelo imperialismo: uma nova forma de dominar dos dominantes que redesenhou a face política e cultural do capitalismo. As inovações produtivas precisavam ser acompanhadas por inovações sociais; por isso, foram revistas todas as instituições da infraestrutura e da superestrutura (bancos, fábricas, sindicatos, jornais etc.) que, perpassadas tanto por oposições internas às classes como por contradições entre elas, incorporaram novas tarefas e funções organicamente articuladas à concepção do mundo burguesa – este é o limite da concepção de cidadania de Marshall.

Dessa forma, na concepção gramsciana, o Estado representa os interesses e o projeto de sociedade de uma determinada classe. “Enquanto existir o Estado-classe não pode existir a sociedade regulada [...]. permanece exato o conceito [...] de que não pode existir igualdade política completa e perfeita sem igualdade econômica” (GRAMSCI, 2007, p. 223-224). Coerentemente, pode-se afirmar que na sociedade capitalista, por um lado, não há espaço para a igualdade política, a não ser do ponto de vista formal³⁸ e, por outro, em consequência do primeiro enunciado, não se estabelecem relações entre iguais, mas sim entre classes sociais fundamentais, desiguais, com interesses antagônicos. Vê-se assim que o que a democracia burguesa faz é minimizar esse antagonismo através da suposta igualdade política regulamentada por leis. Assim, consenso e coerção se combinam na busca da classe social dominante pela hegemonia e por sua manutenção.

É isto que Marshall não problematiza quando historiciza o processo político nos países de capitalismo avançado, caracterizando-o como um processo evolutivo linear de inexorável aprimoramento da civilização burguesa em direção à democracia e ao bem estar, intelectualmente sintetizado na categoria cidadania plena. Ao desconsiderar, na análise do processo político das sociedades capitalistas, o antagonismo de classes e considerar a ampliação da cidadania como o fim que guia a ação de todos os grupos nos

³⁸A democracia formal baseia-se em ideia superficial de participação e na ilusão de igualdade de escolhas no campo econômico e político; é uma pretensa liberdade, tendo em vista que as supostas escolhas ocorrem, na realidade, em condições desiguais e submissas ao capital.

conflitos sociais, não percebe a exploração de uma classe sobre a outra como o elemento fundamental da desigualdade social. Parte do entendimento, portanto, de que todas as classes comungam dos mesmos valores, bases do bem comum: a liberdade, a democracia, a igualdade, o bem estar etc., promovidos pelo progresso e aprimoramento da sociedade burguesa. E, também, que as conquistas destes diferentes valores seriam desiguais porque as sociedades seriam divididas em esferas naturalmente independentes uma das outras: mesmo articuladas, elas teriam desenvolvimentos distintos entre si – em algumas sociedades, o político avança mais que o econômico, em outras, é o econômico que avança mais que o social etc.

Em diversos momentos, Gramsci demonstra que a independência atribuída ao plano econômico (como se este tivesse vida própria, à parte das vontades políticas e dos projetos políticos) é alcançada “legalmente” através da coerção das leis, que é uma atribuição própria do Estado e, portanto, do político. O político e o econômico são indissociáveis e, dada a inevitável imbricação desses dois planos na organização geral do Estado, até mesmo a distinção feita por Gramsci entre sociedade política (para referir-se ao que comumente se entende por estrutura do Estado) e sociedade civil (para referir-se a organismos privados) só faz sentido do ponto de vista didático/analítico, mas não na dinâmica do real. Assim, a divisão da sociedade em esferas limita-se a um recurso de caráter mais didático abstrato do que histórico, sendo enganoso caracterizá-las como independente; à medida que no processo social todas elas são unificadas pela luta de classes. Ao desconsiderar a luta de classes, Marshall analisa o processo político na civilização capitalista a partir da soma entre as esferas, e tal soma seria expressa pelas conquistas da cidadania; o que ele nega-se a ver, ao negar a totalidade, é o caráter de classe desta sua análise.

A cidadania plena de Marshall foi a expressão ideológica da hegemonia do capitalismo monopolista; na qual, a política social desempenhou um importante papel de controle da classe trabalhadora. Os direitos sociais, tão exaltados pela social democracia, representaram mais do que a incorporação dos trabalhadores assalariados ao consumo e à vida burguesa; consumaram a resposta capitalista às históricas reivindicações dos movimentos dos trabalhadores assalariados em um cenário de crise do capitalismo. Direção incapaz de ser bem sucedida sem a adesão de importantes lideranças da classe operária, amparadas pelas ideias reformistas que se manifestaram no limiar do século XX. Na prática, criaram as condições políticas para a conciliação de

classes e para a busca da cidadania como o principal rumo das ações políticas dos trabalhadores; que atingiram o seu ponto mais elevado no pós Segunda Guerra Mundial e permitiu a Marshall a ilusão de limitar os antagonismos de classe às condições históricas do Antigo Regime e ao mundo feudal.

Como nos mostra Lênin, a colaboração de setores da aristocracia operária com o imperialismo foi parte do próprio processo de constituição do capitalismo monopolista e de suas necessidades econômicas, que, evidentemente, tiveram suas implicações ideológicas e políticas. De acordo com Gramsci (2007, p. 48),

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica.

Portanto, a conciliação de classes, com a constituição da cidadania como o elemento central da luta política, é a manifestação de uma determinada forma histórica que tomou o antagonismo de classe nas sociedades industriais e não o seu contrário.

Ao analisar a realidade a partir da independência entre as esferas econômica, política e social, Marshall faz uma leitura da aparência do fenômeno, da sua pseudoconcreticidade³⁹; negando a totalidade do processo, não enxerga que a cidadania como categoria explicativa é produto da luta de classes e não da superação dela. O Estado, que neste contexto se autoproclama promotor do “bem comum” e da cidadania plena, em grande medida, responde, ao incorporar algumas reivindicações da classe operária, às exigências dos grupos hegemônicos de controlar trabalhadores assalariados e de castrar os riscos de levantes revolucionários. Em outras palavras, como nos diz Hobsbawm (1995), o medo do socialismo alimentou a face “humana” do capitalismo; isto Marshall se recusou a ver, porque teria que admitir o antagonismo de classes.

Mas, será que esta leitura que Marshall imprime ao processo histórico de consolidação da sociedade burguesa, organizada em torno da constituição da cidadania, ressoa no campo educacional? Em outras palavras, a trajetória da cidadania burguesa traçada por ele envolve os rumos da escolarização obrigatória, implantada nas nações imperialistas no final do século XIX e, principalmente, na primeira metade do século

³⁹Kosik (1995).

XX? Mas precisamente, a escolarização obrigatória contribuiu para a negação do antagonismo de classes ao ter a formação influenciada pelo ideal de ser humano muito próximo do cidadão trabalhador, posteriormente teorizado por Marshall?

2.2 – De proletário a cidadão: a influência da escolarização obrigatória na conformação de um novo trabalhador.

A escolarização para todos é uma consigna em que confluem reivindicação dos trabalhadores e a necessidade dos novos rumos que a sociedade capitalista está tomando na virada do século XIX para o XX. A impetuosidade da classe trabalhadora, expressa, por exemplo, na Comuna de Paris, 1871 em que os germes da educação socialista foram desenvolvidos, exigem mudanças no modo de dominação burguesa. Na ótica burguesa, a educação seria parte de um projeto maior de conformação da classe trabalhadora às novas formas de subalternização à hegemonia burguesa. No contexto monopolista, influencia e é influenciada pela nova dinâmica da produção em massa e pelo consumo de massa; pelos meios de divulgação dos bens e serviços que aprofundam o desenvolvimento dos meios de comunicação; contribui, em parte, para a criação e desenvolvimento da cultura de massa, que mercantiliza os conteúdos culturais (indústria cultural), e pela indústria de entretenimento, cujos símbolos maiores são os parques de diversão e os cinemas. Portanto, os domínios da leitura, da escrita e de rudimentos da ciência são incorporados aos instrumentos burgueses de produção de consenso e de hegemonia.

A visão liberal burguesa do direito de todos à escolarização envolve diversos objetivos – a socialização, nos termos propugnados por Durkheim, o fortalecimento do espírito nacional (nacionalismo), a formação de um novo trabalhador, a difusão de rudimentos da ciência, a qualificação para o trabalho, a formação do consumidor de produtos e serviços da indústria cultural etc. –, duplamente subordinados à promessa de integração de todos os trabalhadores à vida social da nação e à promessa de acesso ao bem estar garantido pelo progresso. Em verdade, todos estes objetivos estavam, de uma forma ou de outra, atados à perspectiva de formação do cidadão trabalhador, exigência do novo processo de trabalho capitalista, cujo fim era desenvolver a produção em massa, e que, entre outras tantas características, associava, sistematicamente, ciência e produção. Desse modo, não há dúvidas de que a escolarização – o domínio da

codificação e decodificação (leitura e da escrita) da grafia⁴⁰ e de rudimentos das ciências pelas novas gerações da classe operária – tornou-se uma necessidade que extrapola os limites da transmissão da cultura erudita, invadida que é pelos interesses econômicos e ideo-políticos da burguesia imperialista. Em síntese, a descoberta da ativa (sem trocadilhos) função da escolarização na conformação de um novo trabalhador, transvestido de cidadão.

2.2.1 – Marshall e a educação

Já secular neste contexto histórico, defesas individuais de unificação escolar sob os ditames dos interesses liberais burgueses pipocavam na Europa desde o final do século XVIII. “O *Relatório e Projeto de Lei* (1772) de Concorcet (1743-1794) sistematiza ideias, que serão retomadas pelo movimento de unificação [escolar liberal burguês]: universalidade, igualdade, oficialização da educação, gratuidade, laicismo etc.” (MACHADO, 1991, p. 47), e os *Discursos à Nação Alemã* (1807-1808) do filósofo alemão, Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), nos quais considerava que “a salvação da nacionalidade está unicamente na educação”⁴¹ de todos os cidadãos, com o cuidado de separar a educação do trabalhador intelectual da educação do trabalhador manual⁴², bem no estilo da educação meritocrática posterior, são bons exemplos. No entanto, ao longo do século XIX, os diferentes apelos individuais de pensadores e/ou políticos liberais burgueses em defesa da unificação da escola em torno da nação e do Estado não sensibilizaram a burguesia de um modo geral, nem a industrial em particular.

Mesmo não sendo educador ou pedagogo, o próprio Marshall (1967, p. 73), ao defender a educação como um direito do cidadão, fez um retrato bastante fiel desta situação. Argumenta que a educação de todos – reconhecida por ele como um direito

⁴⁰ Veja, não estamos falando de uma escolarização que leve, necessariamente, o trabalhador à condição de letrado. Como Mannheim demonstra na introdução geral do seu livro *Introdução à Sociologia da Educação* (pág. 28 e seguintes), usando dados da década de 1940.

⁴¹ Luzuriaga (1984, p. 195).

⁴² Nas palavras de Machado (1991, p. 49): “nem todos os jovens poderão receber esta educação especial [a do futuro sábio], pois, para Fichte e os demais ideólogos da concepção liberal de escola ‘única’, que o seguirão, o aluno precisará mostrar suas aptidões, seus dotes especiais para o estudo e sua inclinação para o mundo dos conceitos, ‘sem ter em conta nenhuma pretendida diferença de nascimento’ [...]. Começa a se estruturar a concepção meritocrática de educação.”

social – foi, sistematicamente, negada pelo Estado Liberal, da mesma forma que a melhoria das condições de vida e de trabalho, mesmo com uma legislação específica para este fim, ao longo da maior parte do século XIX. Isto é o que podemos deduzir da citação abaixo:

A história da educação apresenta semelhanças superficiais com aquelas da legislação industrial. Em ambos os casos, o século XIX foi, em sua maior parte, um período em que se lançaram as fundações dos direitos sociais, mas o princípio dos direitos sociais como uma parte integrante do *status* de cidadania ou foi expressamente negado ou não admitido definitivamente. Não há diferenças significantes [com a educação: quadro que só será revertido no final do século].

Suas palavras, primeiro, nos levam a entender que o acesso à escola sofreu o boicote intencional e rígido controle das frações industriais da burguesia ao comparar a educação à legislação fabril no século XIX: “Em ambos os casos, o século XIX foi, [...], um período em que se lançaram as fundações dos direitos sociais, mas o princípio dos direitos sociais como uma parte integrante do *status* de cidadania ou foi expressamente negado ou não admitido definitivamente”; e, segundo, a constatar que tais frações da burguesia foram ainda mais severas do que a proposição Smithiana de uma educação para os operários em doses homeopáticas. Os relatórios dos inspetores de fábricas inglesas de meados do século XIX carregam de cores vivas, de realismo e de indignação as palavras de Marshall, além de confirmarem a nossa constatação de negação aos trabalhadores do acesso aos saberes mínimos difundidos pela escolarização:

Só se deve criticar o legislador, porque promulgou uma lei mentirosa (*delusivelaw*) que, sob a aparência de providenciar a educação das crianças, não encerra, na realidade, nenhum artigo de natureza a assegurar a realização do objetivo proclamado. Nada determina, a não ser que as crianças devem ser mantidas fechadas durante um determinado número de horas – três – por dia, entre as quatro paredes de um local batizado de escola, e que quem emprega essas crianças terá de exigir um certificado de escolaridade cada semana, de uma pessoa que o assinará a título de mestre ou de mestre-escola” (Relatório de Léonhard Horner, inspetor de fábricas, citado por Marx em O Capital). [MARX e ENGELS, 1978, p. 65-66].

Nesse sentido, podemos inferir que, se houve algum avanço no acesso à educação, isto foi arrancado à burguesia; resultado da organização, reivindicação e luta dos trabalhadores. E, mesmo, assim a legislação, fruto destas conquistas eram fragorosamente desrespeitada pelos senhores da indústria.

Em seguida, Marshall (*ibid.*) faz uma calorosa defesa da educação como um direito atrelado à cidadania e à conformação do cidadão do futuro; mas do que da

criança, é um direito do adulto, que, se negado, deixará marcas indeléveis no indivíduo, submetendo-o às dificuldades de se integrar à vida social e, por consequência, abrindo espaços aos riscos da desintegração da sociedade.

[...]. A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvidas, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto de ter sido educado.

Portanto, afirma que o acesso à educação é um componente fundamental do direito social e, por consequência, fundamental para a constituição e reconhecimento da cidadania burguesa – “A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvidas, as exigências e a natureza da cidadania.” – e, também, que a cidadania é objetivo da própria formação dirigida pela educação: “O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva.” À medida que este tipo de cidadania é um caminho aberto pela burguesia de integração (subalterna) do trabalhador, não só por ser considerada como direito social, mas também por ser conteúdo formativo, sua intencionalidade é de conformação aos interesses políticos da classe que exerce o poder, neste caso, a burguesia industrial e imperialista.

Marshall aponta, naquele contexto, a urgência dessa burguesia de – mais do que reconhecer a escola para todos como uma necessidade de integração dos trabalhadores e, particularmente, da sua prole, à vida e aos valores burgueses – reconhecer os novos imperativos econômicos que exigiam a formação de uma nova força de trabalho hierarquizada em diferentes níveis, a partir da capacidade de incorporar saberes científicos. Este duplo reconhecimento é o pilar fundamental da formação do novo e inédito cidadão.

Tornou-se cada vez mais notório, com o passar do século XIX, que a democracia política necessitava de um eleitorado educado e de que a produção científica se ressentia de técnicos e trabalhadores qualificados. O dever de *auto-aperfeiçoamento* e de *autocivilização* é, portanto, um dever social e não somente individual porque o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação de seus membros. E uma comunidade que exige o cumprimento dessa obrigação começou a ter consciência de que sua cultura é uma unidade orgânica e sua civilização uma herança nacional. Depreende-se disto que o desenvolvimento da educação primária pública

durante o século XIX constituiu o primeiro passo decisivo em prol do restabelecimento dos direitos sociais da cidadania no século XX. (MARSHALL, 1967, p. 74, grifos nossos).

Marshall faz, mesmo que lateralmente, referência à importância da escolarização obrigatória para a qualificação do trabalhador: “a produção científica se ressentia de técnicos e trabalhadores qualificados [e poderíamos acrescentar: principalmente a indústria]”. A grande indústria, com Taylor e, depois, com Ford, mais do que um trabalhador qualificado – porque o trabalhador de ofício era muito qualificado –, desejava uma nova qualificação de seus trabalhadores, cuja base deixaria de ser a tradição e a experiência (o trabalhador experiente, portador do saber-fazer, ensina o ofício ao aprendiz, uma tradição que remontava às corporações de ofício do medievo e garantia o controle do saber do trabalho ao trabalhador); em seu lugar, a ciência se transformaria – como, de fato, aconteceu –, no princípio organizador da formação profissional, agora, submetida ao controle capitalista e organizada segundo os seus interesses econômicos. Desde então, a qualificação profissional tornou-se, pelo menos no discurso liberal-burguês, o critério de hierarquização no interior da fábrica; estruturada do trabalho simples (pouco ou nenhum domínio de rudimentos da ciência) ao trabalho complexo (domínio do saber científico e da tecnologia em geral, um especialista), expressou a expropriação do saber dos trabalhadores pela burguesia imperialista. Ao passo que comprometeu financeiramente toda a sociedade nesse processo, ao responsabilizar a escola pública pelo cumprimento da tarefa de distribuir o conhecimento científico de forma desigual e hierarquizada, além de legitimá-la.

Por fim, Marshall atribui à escola o fortalecimento dos laços sociais, do espírito de pertencimento ao grupo, de difusão da cultura “comum” partilhada por todos: o nacionalismo – “[...] o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação de seus membros. E uma comunidade que exige o cumprimento dessa obrigação começou a ter consciência de que sua cultura é uma unidade orgânica e sua civilização uma herança nacional”. É evidente que, ao tratar a cultura como uma “unidade orgânica” que todos os membros da sociedade devem partilhar, naturaliza as desigualdades sociais que estruturam esta sociedade e secundariza a luta de classes, tratando-a como uma disfunção do todo orgânico que dever ser curada pela ação do Estado, guardião da ordem e de da saúde do organismo social. A demonstração da força ideológica desta proposição, com a contribuição generosa da educação primária, foi a adesão dos trabalhadores e de suas organizações partidárias ao belicismo das suas nações na

Primeira Guerra Mundial, notoriamente uma guerra por mercados, portanto, burguesa e imperialista.

Mas, tais ideias não são originais. Marshall, escrevendo em meados do século XX, não é o inaugurador desta visão sobre a educação e sobre a escolarização, no máximo, é um divulgador; como já expomos acima, é possível encontrá-las em autores da segunda metade do século XVIII, ou, até mesmo, do século XVII (se incluirmos Comênio). Ele faz eco às vozes do passado; sintetiza o “progresso” e a “consolidação” da educação, particularmente da escolarização primária, como um direito do cidadão. No entanto, se, na primeira metade do século XIX e antes, vozes que defendiam a educação para todos eram isoladas e pouco ouvidas e se, em meados do século XX, Marshall se referia a educação primária como uma conquista do passado, é importante vermos como pensavam aqueles que discutiam a educação como direito de todos nas últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX; contexto histórico da condução da escolarização primária à condição de direito do cidadão. Contemporâneo do primeiro Marshall⁴³, o sociólogo funcionalista, Émile Durkheim, é peça chave para a compreensão da educação como componente fundamental da cidadania nos moldes que Marshall expôs meio século depois.

2.2.2 – Durkheim e a educação.

Durkheim, criticando os limites impostos ao Estado pelos liberais clássicos, afirma: “Admitindo que a educação seja função essencialmente social, não pode o Estado desinteressar-se dela. Ao contrário, tudo o que seja educação, deve estar até certo ponto submetido à sua influência” (Durkheim, 1975, p. 48). Crítica que expressa aquilo que Marshall defenderá, aproximadamente, 40 anos depois. A semelhança continua:

No decurso da história, constituiu-se todo um conjunto de ideias acerca da natureza humana, sobre a importância respectiva de nossas diversas faculdades, sobre o direito e sobre o dever, a sociedade, o indivíduo, o progresso, a ciência, a arte, etc., ideias essas que são a base mesma do *espírito nacional*; toda e qualquer educação, a do rico e a do pobre, a que conduz às carreiras liberais, como a que prepara para as funções industriais, tem por objeto fixar essas ideias na consciência dos educandos. (DURKHEIM, 1975, p. 40, grifo nosso).

⁴³ Alfred Marshall, defensor da escolarização e sobre o qual versa a conferência que deu origem ao texto que hora analisamos, de T. H. Marshall.

Não é preciso muito esforço para perceber a gigantesca semelhança entre a *herança nacional* destacada por Marshall e o *espírito nacional* aqui descrito por Durkheim; além da implícita referência de ambos a uma educação diferenciada para os distintos grupos sociais: “a produção científica se ressentia de técnicos e trabalhadores qualificados” (Marshall) e “a que prepara para as funções industriais” (Durkheim).

É evidente que ambos jogaram luz sobre a integração da classe operária ao Estado-nação e o papel/função que a educação deveria desempenhar e desempenhou neste processo – o segundo, como um dos seus mentores, viveu no contexto histórico de criação e implantação da escolarização obrigatória, parte de um projeto de apologia à conciliação entre as classes, e o primeiro, em um contexto histórico de reintegração da classe operária, após um período de imensa crise do capitalismo, é um divulgador e publicista da cidadania burguesa, que incorporou a educação como direito de todos.

Este espírito nacional durkheimiano é expresso por

um conjunto de atividades e de instituições, lentamente organizadas no tempo, solidárias com todas as outras instituições sociais, que a educação exprime ou reflete, instituições essas, por consequência, que não podem ser mudadas à vontade, mas só com a estrutura mesma da sociedade. (DURKHEIM, 1975, p. 37).

Sentimento de pertencimento que está acima dos interesses particularistas das classes e grupos sociais, é a força coercitiva que dá unidade, coesão e harmonia à vida social. Alimento moral das sociedades industriais, impõe-se sobre os indivíduos, coagindo-os a seguir um mesmo sistema educativo. Nas palavras de Durkheim (1975, p. 36-37):

É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar; se os desrespeitarmos, muito gravemente, eles se vingarão em nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não estarão em estado de viver no meio de seus contemporâneos, com os quais não encontrarão harmonia. Que eles tenham sido educados, segundo ideias passadistas ou futuristas, não importa; num caso, como noutro, não serão de seu tempo e, por consequência, não estarão em condições de vida normal. Há, pois, a cada momento, um tipo regular de educação, do qual não nos podemos separar sem vivas resistências, e que restringem as veleidades dos dissidentes.

Mas, o que orientaria, nas modernas sociedades industriais do tempo de Durkheim, este tipo regular de educação, que se impõe sobre a massa de crianças e jovens, futuros cidadãos? Para tanto, é preciso esclarecer o processo que leva ao surgimento de tais sociedades.

Segundo Durkheim, a sociedade industrial é resultado do contínuo processo de diversificação do trabalho. Redutora natural da competição, a divisão do trabalho é responsável por um novo tipo de solidariedade social, a dependência recíproca entre os indivíduos fundada na diferença; à medida que os indivíduos e grupos, para sobreviverem, especializam-se em atividades específicas que se complementam, a sobrevivência do grupo, cada vez mais, estrutura-se como um organismo complexo, onde cada órgão, ao desempenhar uma função particular, é fundamental para manter o todo vivo.

Ora, sabemos que sociedades mais vastas não se podem formar sem que a divisão do trabalho se desenvolva, porque não apenas elas não poderiam manter-se em equilíbrio sem uma maior especialização das funções, como, além disso, o aumento do número de concorrentes bastaria para produzir mecanicamente esse resultado; [...]. Portanto, podemos formular a seguinte proposição: o ideal de fraternidade humana só se pode realizar na medida em que a divisão do trabalho progride. [...].

Mas, se a divisão do trabalho produz a solidariedade, não é apenas porque ela faz de cada indivíduo um ‘trocador’, como dizem os economistas; é porque ela cria entre os homens todo um sistema de direitos e deveres que os ligam uns aos outros de maneira duradoura. (DURKHEIM, 1995, p. 429).

Neste sentido, produto da divisão do trabalho, a conciliação de classes é a própria lei de organização da vida nas sociedades industriais⁴⁴; negá-la é negar o ideal de fraternidade humana, que tem a sua mais viva manifestação no espírito nacional.

A chave para a cidadania é a posse desta fraternidade humana, que, além de estar acima das desavenças particulares – leia-se, de classes –, é o meio de evitá-las, conciliando todos em torno dos interesses gerais do grupo, expressos nos valores que fundamentam a vida social da nação. O cidadão é o ser social portador deste espírito nacional, construído intencionalmente pela educação escolar, sob os cuidados do Estado.

Se a educação, como vimos, primacialmente se apresenta como função coletiva, se tem por fim adaptar a criança ao meio social para o qual se destina [...] *É ela própria que incumbe estar lembrando ao mestre quais são as idéias e os sentimentos a imprimir ao espírito da criança a fim de que o futuro cidadão possa viver em harmonia com o meio.* Se a sociedade não estiver sempre presente e vigilante, para obrigar a ação pedagógica a exercer-se em sentido social, essa se porá ao serviço de interesses particulares e a grande alma da pátria se dividirá, esfacelando-se numa multidão incoerente de pequenas almas fragmentárias, em conflito uma com as outras. Nada pode ser mais contrário ao objetivo fundamental de toda a educação! (Durkheim, 1975, p. 47-48, grifo nosso)

⁴⁴ Visão frontalmente oposta à de Marx, que vê a divisão do trabalho como a responsável fundamental pelas desgraças humanas.

Desse modo, nas sociedades industriais modernas a educação incorpora um aspecto fundamental: uma dimensão marcadamente intencional. Não é que as escolas passem a existir apenas com a constituição das sociedades industriais modernas; aqui elas são reformuladas e reorganizadas porque devem servir a todos (posição diferente nas outras formações sociais, onde a escola⁴⁵ era apenas para uma pequena elite) e, racionalmente, inculcar a cultura nacional, forjada por diferentes instituições (Estado, universidades, ciência, artes de um modo geral e a literatura, em particular, etc).

No entanto, segundo Durkheim, tal cultura não será distribuída indistintamente a todas as crianças e adolescentes pela educação e pela escola. Por um lado, serão difundidos pela educação escolar, aqueles aspectos que reforçam os laços de pertencimento ao grupo, como dissemos acima. O que Durkheim está defendendo é a divisão do processo educacional em duas dimensões articuladas e complementares. Uma educação geral, que ele chama de *una*, a qual todos os membros da sociedade devem estar submetidos. Vejamos nas próprias palavras dele:

Não há povo em que não exista certo número de idéias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam. Mesmo onde a sociedade esteja dividida em castas fechadas, há sempre uma religião comum a todas, e, por conseguinte, princípios de cultura religiosa fundamentais, que serão os mesmos para toda a gente. Se cada casta, cada família tem seus deuses especiais, há divindades gerais que são reconhecidas por todos e que todas as crianças aprendem a adorar. E, como tais divindades encarnam e personificam certos sentimentos, certas maneiras de conceber o mundo e a vida, ninguém pode ser iniciado no culto de cada uma, sem adquirir, no mesmo passo, todas as espécies de hábitos mentais que vão além da vida puramente religiosa. Igualmente na Idade Média, servos, vilões, burgueses e nobres recebiam todos a mesma educação cristã. (ibid., p. 39-40).

Não é preciso dizer da força de unidade e de coesão social que estas palavras desejam evocar; da secundarização, e mesmo negação, de qualquer conflito que possa colocar em risco a comunhão dos membros da sociedade – teorizado por ele como

⁴⁵ Esta universalização da escola está associada aos interesses ideológicos e econômicos da burguesia sobre a escola; como diria Althusser (1985, p. 77), décadas depois, referindo-se criticamente à função ideológica do sistema escolar: “Afirmamos que o aparelho ideológico do Estado que assumiu a posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante, é o *aparelho ideológico escolar*” (grifos do autor). Em outra passagem ele identifica a Igreja como sendo este o antigo aparelho ideológico que foi superado pela escola: “no período histórico pré-capitalista [...] é evidente que *havia um aparelho ideológico de Estado dominante, a Igreja*, que reunia não só as funções religiosas, mas também as escolares, e uma boa parcela das funções de informação e ‘cultura’ (grifos do autor).” (idem, p. 76).

patológico⁴⁶; muito menos da negação explícita de qualquer imposição da vontade e dos valores de uma classe sobre a outra, tudo é a vontade da sociedade agindo sobre os indivíduos. Impermeável a qualquer ideologia, a educação é a manifestação das leis naturais que regem a vida social. O que por si só já revela o caráter ideológico que sustenta esta concepção de educação, pois legitima o *status quo*, sem chamar a atenção para as profundas injustiças presentes nele, apontadas como fruto de uma disfunção setorial, resolvida com reformas pontuais para impor a ordem. Em outras palavras, Durkheim está defendendo uma educação que, nas sociedades modernas industriais do final do século XIX e início do século XX, forme os indivíduos submetidos aos valores básicos de pertencimento ao espírito nacional, ao nacionalismo, expressos nos elementos constitutivos da cidadania burguesa.

No entanto, mesmo sendo necessário que os futuros cidadãos passem pela escola como meio de entrar em contato com esta cultura nacional, ela não será igualmente acessada por todos. Princípio que caracteriza a segunda dimensão da educação enfatizada por Durkheim, chamada por ele de múltipla, que deve educar o indivíduo para o local que lhe é destinado na vida social. Assim Durkheim (1975, p. 38-39) se pronuncia sobre a função múltipla da educação.

Em certo sentido, há tantas espécies de educação, em determinada sociedade, quantos meios diversos nela existirem. É ela formada de castas? A educação varia de uma casta a outra, a dos “patricios” não era a dos plebeus; a dos brâmanes não era a dos sudras. [...]. Ainda hoje não vemos que a educação varia com as classes sociais e com as regiões? A da cidade não é a do campo, a do burguês não é a do operário. [...]. Cada profissão constitui um meio *sui generis*, que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, meio que é regido por certas idéias, certos usos, certas maneiras de ver as coisas; e, como a criança deve ser preparada em vista de certa função, a que será chamada a preencher, a educação não pode ser a mesma, desde certa idade, para todo e qualquer indivíduo. Eis por que vemos, em todos os países civilizados, a tendência que ela manifesta para ser, cada vez mais,

⁴⁶ Segundo Durkheim (1995, p. 58), as formas patológicas do fenômeno sociológico “[...] são excepcionais; elas não apenas se verificam apenas na minoria, mas também acontece que, lá mesmo onde elas se produzem, muito frequentemente não duram toda a vida do indivíduo. Elas são uma exceção tanto no tempo como no espaço. Estamos, pois, em presença de duas variedades distintas de fenômenos que devem ser designadas por termos diferentes. Chamaremos normais os fatos que apresentam as formas mais gerais e daremos aos outros o nome de mórbidos ou patológicos. Se concordamos em chamar tipo médio o ser esquemático que constituiríamos ao reunir num mesmo todo, numa espécie com suas formas mais frequentes, poderemos dizer que o tipo normal se confunde com o tipo médio e que todo desvio em relação a esse padrão da saúde é um fenômeno mórbido.” Continua ele no prefácio à segunda edição da *Da divisão do trabalho social* (p. VII): “É a esse estado de anomia que devem ser atribuídos [...] os conflitos incessantemente renascentes e as desordens de todo tipo de que o mundo econômico nos dá o triste espetáculo”; para, em seguida concluir: “Que tal anarquia seja um fenômeno mórbido, é mais que evidente, pois ela vai contra o próprio objetivo de toda sociedade, que é suprimir ou, pelo menos, moderar a guerra entre os homens [...]”.

diversificada e especializada; e essa especialização, dia a dia, se torna mais precoce.

Fundamentalmente, através da educação escolar, a hierarquia social parecer ser justificada, já que ela que direciona o membro da sociedade para o local a que se destina; com isso, Durkheim naturaliza a desigualdade social, inclusive, louvando-a como mecanismo necessário de produção e conservação da vida social. O fato é que, segundo ele, independente de qualquer critério para indicar quem exercerá o trabalho intelectual ou o trabalho manual, esta divisão é uma necessidade e a sociedade não pode nem deseja abrir mão dela; sem isto ela perecerá.

Aqui temos, também, um corte, secundarizado por ele, entre uma educação voltada para formar o trabalhador intelectual (dirigente) e outra, voltada para formar o trabalhador manual (dirigido). Durkheim está pensando um sistema educacional cuja função é a de legitimar e justificar a posição e o lugar que os indivíduos ocuparão na sociedade. Em certo sentido, esta é uma nova visão burguesa sobre o acesso à educação escolar, que supera as visões liberais anteriores, das quais o exemplo clássico é a educação em doses homeopáticas à classe operária defendida por Adam Smith. Enquanto para os liberais anteriores era preciso limitar o acesso dos trabalhadores assalariados à educação – como Stuart Mill, que qualificava de decorativo (inútil) o acesso do operários a outros saberes que não o do bom senso⁴⁷ –, Durkheim (1975, p. 34) vai transferir esta responsabilidade para a própria criança e adolescente, quando argumenta que “*temos segundo nossas aptidões, diferentes funções a preencher, e será preciso que nos coloquemos em harmonia com o trabalho que nos incumbe. Nem todos somos feitos para refletir; e será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação*” (grifos nossos). Em outras palavras, Durkheim atribui uma nova função à educação escolar, ao sistema educacional em gestação: ao mesmo tempo, selecionar os mais *aptos* para desempenhar as novas funções intelectuais (criação, gerenciamento, planejamento, supervisão, controle, ensino, treinamento etc.), exigidas pela nova hierarquia burocrática no interior dos grandes monopólios empresariais capitalistas e do Estado imperialista, e orientar para as tarefas de complexidade reduzida

⁴⁷ Segundo Stuart Mill, “Para o propósito, pois, de alterar os hábitos da classe trabalhadora (...) a primeira coisa necessária é uma eficaz educação nacional das crianças da classe trabalhadora. Pode-se afirmar sem hesitação que o objetivo de toda a formação intelectual para a massa das pessoas deveria ser o cultivo do bom-senso; o torná-las aptas a formular um julgamento sadio das circunstâncias que as cercam. Tudo o que se pode acrescentar a isso, no domínio intelectual, é sobretudo decorativo.” (apud FRIGOTTO, 1993, p. 37).

(encarregados, técnicos, trabalhadores qualificados, trabalhadores especializados etc.) e de baixa complexidade (auxiliares, trabalhadores não especializados etc.) aqueles não aptos às funções de concepção e de controle. A escola, para além do caráter disciplinar reforçado por ele, adquire, cada vez mais, funções econômicas e produtivas, em consequência da incorporação da ciência à produção: divulgar a ciência em diferentes níveis de complexidade e formar as diferentes graduações da nova força de trabalho, exigida pelo capital imperialista.

Portanto, Durkheim, apoiado neste caráter múltiplo de sua concepção de educação, atribui à educação a função de formar a mão de obra adequada aos novos caminhos que a produção no capitalismo imperialista está tomando. Um trabalhador que aceite o seu lugar no processo produtivo sem questionar, pois ele é o lugar que sua aptidão e vocação lhe permitem ocupar; isto dito por uma instituição social inequivocamente séria e de prestígio social: a escola. Assim, esta é a conformação ideal desenhada para a formação do novo trabalhador assalariado, submetido voluntariamente às novas necessidades produtivas do imperialismo.

Desse modo, o conceito de educação difundido por Durkheim (1975, p. 41) pode ser considerado a síntese da conformação de um novo ser humano em construção, que atende aos interesses da nova fase do capitalismo: o cidadão trabalhador. Vejamos:

A educação não é, pois, para a sociedade, senão o meio pelo qual ela prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência. [...].
A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina. [grifo do autor].

Ou seja, “suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais” que condicione a sua personalidade a obedecer aos fundamentos do espírito nacional (construção ideológica), e, concomitante e sequencialmente, “suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais” que as suas aptidões e vocação lhe permitam atingir, condição determinante do seu lugar na sociedade.

Como vimos, a escolarização voltada para a defesa da cidadania nos moldes que Marshall defende é teoricamente concebida por intelectuais da estirpe de Durkheim. Então, preocupados, em primeiro plano, com a educação primária, que se tornava

obrigatória nos países imperialistas europeus; mecanismo social de integração dos trabalhadores à sociedade capitalista: constituição e fortalecimento do pertencimento à nação, adequação às novas diretrizes do processo de trabalho capitalista e integração à cultura do mundo urbano-industrial. No entanto, com semelhante olhar sobre a integração de novas parcelas da população trabalhadora, outros pensadores da educação posteriores podem ser incorporados sob este mesmo manto; é o caso de Mannheim, que veremos a seguir.

2.2.3 – Mannheim e a educação

Pensador de origem judia, Mannheim nasceu em 1893, na Hungria, filho de pai judeu húngaro e de mãe judia alemã. Sua formação filosófica teve início em Budapeste, onde participou de um grupo de estudos coordenado por George Lúkacs, membro do gabinete do curto governo comunista (21 de março a 04 de agosto de 1919), no cargo de Comissário do Povo para a Educação e a Cultura. Embora não filiado ao Partido Comunista Húngaro, Mannheim se viu obrigado a deixar a Hungria após a queda dos comunistas e migrar para a Alemanha. Assume, em 1930, a função de professor de sociologia da Universidade de Frankfurt, mas com a ascensão ao poder dos nazistas, que proibem os judeus de exercerem cargos públicos, é demitido. Novamente emigra, vivendo na Inglaterra seus últimos 15 anos de vida. Precisou se adaptar ao empirismo e individualismo acadêmico inglês e se afastar de sua formação historicista relativista alemã⁴⁸, tornando-se um pensador com visão de mundo conservadora. É sobre o seu pensamento desta segunda fase, em que a educação é um alvo importante de sua obra, que nos debruçaremos nesta reflexão.

Contemporâneo de Marshall e, também vivendo na Inglaterra, focou as suas preocupações educacionais na reintegração dos indivíduos às sociedades modernas industriais. No entanto, a sua atenção não se voltou para as crianças, como era o caso do debate em torno da obrigatoriedade da educação primária do tempo de Durkheim; nos anos 1930 e 1940, a educação primária já estava consolidada e o analfabetismo deixava de ser um problema nas nações imperialistas. As questões educacionais tinham

⁴⁸ Nas palavras de Löwy (1994), Mannheim, “no curso dos anos 20, [...] vai reivindicar para si uma versão particularmente *radical* do historicismo relativista, que ele procura combinar com certos temas marxistas” (p. 79-80 – grifo do autor); mas, posteriormente a 1933, com a sua ida para a Inglaterra, “sua ‘síntese’ ou ‘terceira via’ toma um caráter mais e mais conservador, até que ele se torna, de acordo com seu antigo assessor na London School of Economics, Jean Flound, um ‘utópico de direita’.” (p. 85-86).

caminhado na direção da ampliação do acesso à educação; evidentemente, discutia-se o ensino médio e os princípios que orientariam esta nova escola média, reivindicada por setores da classe trabalhadora. Por isso, a juventude torna-se temática no campo educacional. Isto pode, em parte, explicar o interesse de Mannheim por ela.

A função que Mannheim atribui à juventude e as suas implicações para a educação estão intimamente associadas ao diagnóstico que ele faz do seu tempo; inclusive, atribuindo-las importantes e articulados papéis em sua proposta de resolução das patologias sociais. Desse modo, primeiramente, abordaremos a visão de Mannheim sobre o contexto social em que ele viveu. No livro *Diagnóstico do nosso tempo*, suas palavras (1973, p. 14) são muito claras:

Tentamos assumir a atitude de um médico que procure dar um diagnóstico científico da doença de que todos sofremos. Não há dúvida de que nossa sociedade caiu doente. Qual é a enfermidade, e qual poderia ser a sua cura? Para resumir a situação em uma única frase, eu diria: “Estamos vivendo em uma época de transição do *laissez-faire* para uma sociedade planificada. A Sociedade planificada que surgirá poderá revestir-se de uma dentre duas formas: será regida quer por uma minoria em condições ditatoriais, quer por uma nova forma de governo que, a despeito de seu poder acrescido, ainda será democraticamente controlada”.

Se for verdade que o planejamento tornou-se uma necessidade social, o que a provocou? Que processos sociais ele indica como responsáveis por esta transição?

Segundo ele, viviam-se, então, os derradeiros estágios do esgotamento de uma vida social organizada pela tradição, em rápida transição para a sociedade de massas, onde a racionalidade técnica e o individualismo se arvoraram a serem os princípios de ordenação da vida social, cujos resultados foram um processo de desintegração social e, por consequência, a necessidade de desenvolver meios sociais de intervenção e controle. Em suas palavras (MANNHEIM, 1977, p. 322):

A maioria dos sintomas de desajustamento da sociedade contemporânea pode ser atribuída ao fato de um mundo restrito de pequenos grupos ter-se expandido em tempo relativamente curto numa grande sociedade. Essa transformação descontrolada criou na vida social um sem-número de distúrbios e de problemas não resolvidos: calamidades que só podem ser superadas com a devida atenção para as circunstâncias que as rodeiam.

Ele especifica as diversas causas que levam a tal transformação e contribuem para a crise das sociedades *laissez-faire* e para a constituição das sociedades de massa:

[...] a passagem dos grupos primários para a grande sociedade, dos ofícios manuais para as técnicas industriais em grande escala e os contatos entre áreas de valores anteriormente isoladas provocaram distúrbios no processo de

valoração. [...] as novas formas de autoridade e de sanções; os novos métodos de justificar a autoridade, a omissão em focalizar a responsabilidade e de educar para a apreciação consciente dos valores, cada um por si e todos em conjunto contribuem para a presente crise de valorações. [...] todos os mecanismos que regulavam automaticamente o processo da valoração se foram enfraquecendo ou sendo eliminados aos poucos, sem serem substituídos por quaisquer outros. (MANNHEIM, 1973, p. 39).

Situação intensificada pelo caminho equivocado que o liberalismo *laissez-faire* tomou, ao deixar ao acaso as ações das novas forças sociais, defendendo e aplicando a “não-interferência vaga” como único meio legítimo de respostas aos desajustes gerados por essa transformação; caminho que aprofundou os distúrbios e problemas sociais não revolvidos.

[...] há um desapontamento cada vez maior com os métodos *laissez-faire*. Aos poucos está-se percebendo que eles têm sido destrutivos, não só no campo econômico em que produziram os ciclos econômicos com suas crises periódicas e o devastador desemprego em massa, mas que são parcialmente responsáveis pela falta de preparação dos Estados liberais e democráticos. O princípio de deixar as coisas correrem não pode competir com a eficiência da coordenação – ele é por demais lento, baseia-se excessivamente na improvisação e estimula todos os desperdícios inerentes ao trabalho em compartimentos estanques. (MANNHEIM, 1973, p. 23-24).

Desse modo, na visão de Mannheim, o liberalismo *laissez-faire*, hegemônico nas nações industrializadas no século XIX, revelou-se visivelmente inviável no início do século XX, por sua negação – fundada em seus princípios⁴⁹ – a planificar a vida social (exigência indiscutível das novas demandas sociais), cujo resultado foi a incapacidade do *laissez-faire* regular adequadamente a vida social nas sociedades de massa.

O fim do *laissez-faire* e a necessidade de planejamento são consequências inevitáveis da presente situação e da natureza das técnicas modernas. Todos nós teríamos preferido viver como cultivados cavalheiros do lazer da antiga Atenas ou como aventureiros pioneiros dos séculos dezoito e dezenove. Mas não nos é dado a escolher a época em que vivemos e os problemas a resolver. A concentração de toda espécie de controles – econômico, político, psicológico e mecânico – foi tão longe (e a última guerra acelerou tanto esta tendência) que a questão se limita a saber-se quem usará esses meios de controle e para que fins. Pois usados eles certamente serão.

As alternativas não são mais de “planejamento ou *laissez-faire*”, mas de “planejar para quê?” e “que tipo de planejamento?” (1977, p. 327).

O descontrole do liberalismo *laissez-faire* o levou à crise e à necessidade de intervenção estatal como meio de preservação da sociedade, mas colocou em risco a democracia: “[...] a indecisão do sistema *laissez-faire* representa uma transição que

⁴⁹ “deixar as decisões finais à sorte, ao milagre das forças auto-reguláveis da vida econômica e social. A era do liberalismo, por conseguinte, caracterizou-se por um pluralismo de objetivos e valores e por uma atitude neutral face aos principais problemas da vida”. (ibid., p. 19).

automaticamente prepara o terreno para o advento dum ditador” (MANNHEIM, 1973, p. 28). Em outras palavras, por sua inércia⁵⁰ permitiu o desenvolvimento de alternativas de planificação social autoritárias como resposta aos desajustes sociais provocados pela expansão rápida da sociedade moderna; aos olhos de Mannheim (ibid., p. 55), a partir da II Guerra Mundial “não se poderá regressar a uma ordem de sociedade baseada no *laissez-faire*, e que esta guerra está causando uma revolução silenciosa pelo fato de preparar o caminho para um novo tipo de ordem planejada.”

Diante do “falecimento” do *laissez-faire* e da força demonstrada pelas alternativas autoritárias, a pergunta de Mannheim é: é possível um caminho que, ao mesmo tempo, leve ao desenvolvimento e seja capaz de reintegrar os indivíduos à vida social e concilie planejamento social e democracia, uma alternativa à planificação totalitária? Em suas palavras: “deve haver algo, uma terceira solução, entre a arregimentação totalitária, de um lado, e a desintegração completa do sistema de valores da etapa do *laissez-faire*, do outro.” (ibid., p. 40).

Ele acha que sim. A própria natureza da questão levantada descarta o comunismo da Rússia como alternativa. Mesmo reconhecendo méritos no comunismo, aponta que com Stalin o regime se fechou ainda mais e, conseqüentemente, distanciou-se radicalmente da democracia. Nesse sentido, o fortalecimento da ditadura contrapôs-se às previsões dos marxistas de que ela seria provisória e passageira. Segundo Mannheim (1973, p. 22),

O erro de cálculo começa com o fato de que nem a ditadura nem o Estado dá mostras de definhar. Marx e Lênin acreditavam que a ditadura era apenas uma etapa transitória, que desapareceria após o estabelecimento de uma nova sociedade; hoje sabemos que essa foi uma ilusão típica do século XIX. [...]. Num Estado totalitário moderno, uma vez que uma aparelhagem inteira seja controlada por um partido único e por sua burocracia, escassa é a possibilidade de que eles venham abrir mão dela de moto próprio.

Portanto, o comunismo na visão de Mannheim estava prenhe de autoritarismo já em sua concepção inicial; controlado pela burocracia do partido único, impedia a participação das massas nos rumos da planificação da sociedade e eliminava qualquer vestígio de democracia.

⁵⁰ “Em Economia, não se queria admitir que o sistema *laissez-faire* terminara seu trajeto, que a organização moderna precisava de coordenação, que certa dose de planejamento e inevitável, que um novo tipo de Estado cujo método de trabalho era o roubo mecanizado se estava convertendo em adversário” (MANNHEIM, 1973, p. 87).

Descartado o liberalismo *laissez-faire* e o comunismo russo, Mannheim propõe um terceiro caminho, inspirado na economia de guerra e na aceitação do princípio de que é possível o planejamento das mudanças sociais; seu desenvolvimento, não só impediria as revoluções sangrentas, como efetuaria revoluções sociais pacíficas, desde que “os que saírem perdendo devido a essas mudanças inevitáveis terão de ser compensados ou reajustados a novas funções e que os que saírem ganhando desmedidamente deverão ser gravados com pesados impostos” (MANNHEIM, 1973, p. 55). Não precisamos dizer que este é o padrão de regulação do Estado de Bem Estar Social, que utiliza a democracia burguesa como parâmetro universal para pensar a justiça social e a liberdade dos cidadãos; qualificada por ele de democracia militante, se contrapunha à democracia liberal, que envolvia apenas a ampliação dos direitos políticos e rechaçava qualquer reconhecimento dos direitos sociais (justiça social) e, ainda mais, a necessária intervenção do Estado exigida para a sua efetiva concretização. Mas, o que seria, exatamente, esta democracia militante e que planejamento poderia advir dela?

A democracia militante seria a resposta mais adequada à desintegração da sociedade, pois ela tem “um patrimônio comum de valores básicos, herdado da antiguidade clássica e, ainda mais, do cristianismo” (ibid., p. 20). Então, segundo Mannheim, herdeira dessa tradição ocidental, a democracia deve dar um passo à frente para sobreviver nestes tempos tão difíceis de ameaças de desintegração da vida social, superando o terreno movediço das críticas e encaminhar o debate para a necessidade de atacar as desigualdades econômicas.

Mesmo que aceitemos que a liberdade e a democracia são necessariamente incompletas enquanto as oportunidades sociais estiverem tolhidas pela desigualdade econômica, é irresponsável não compreender quão grande realização representam e que através dela podemos ampliar o âmbito de nosso progresso social. (MANNHEIM, 1973, p. 23-24).

Portanto, é imperativo para a própria sobrevivência da democracia que ela se alie à justiça social, pois, “as necessidades vitais da comunidade sempre e em toda parte devem sobrepor-se aos privilégios individuais” (ibid., p. 23).

Nesse sentido, a democracia militante incorpora à defesa da liberdade e do sufrágio universal, princípios da democracia liberal, a defesa da justiça social e da intervenção do Estado em setores específicos da economia e da sociedade, ligados diretamente ao bem estar da coletividade. Segundo ele (1973, p. 20), “[...] a democracia

militante aceitará do liberalismo a crença de que em uma sociedade moderna altamente diferenciada⁵¹ – à parte aqueles valores básicos sobre os quais será necessário um acordo democrático – é melhor deixar os valores mais complexos em aberto para as crenças, escolha individual ou livre ensaio.” Em outras palavras, é preciso acrescentar ao desacreditado liberalismo e à sua abstrata democracia elementos que garantam o mínimo de avanço nas questões sociais, pois “a demanda crescente por justiça social tem de ser satisfeita, caso queiramos garantir o funcionamento da nova ordem”. (ibid., p. 18).

A democracia militante nada mais é do que uma necessidade (urgente) de reformulação da organização política das sociedades industriais para conter a desintegração interna e combater ao autoritarismo externo, desenhando um novo ser humano. Mannheim (1973, p. 20) assim diz:

Nossa democracia tem de tornar-se militante para poder sobreviver. Está claro, há uma diferença fundamental entre o espírito de luta dos ditadores, de um lado, que visam a impor um sistema total de valores e uma organização de “camisa-de-força” a seus cidadãos, e uma democracia militante, do outro, que só se torna militante na defesa de procedimentos corretos e aprovados de mudança social, assim como das virtudes e valores básicos – como amor fraterno, ajuda mútua, decência, justiça social, liberdade, respeito pela pessoa humana, etc. – que constituem a base do funcionamento pacífico de uma ordem social. A nova democracia militante, portanto, criará uma nova atitude face aos valores. Será diferente do *laissez-faire* relativista da época anterior, pois terá a coragem de admitir certos valores básicos que são aceitáveis para todos os que partilham das tradições da civilização ocidental.

É evidente que a proposta de Mannheim busca a conciliação entre as classes⁵². Não mais nos moldes durkheimianos de reforço da disciplina e da ordem, mas no sentido de reintegrar a ordem social esfacelada pelo liberalismo, propondo um novo compromisso que salve os princípios fundamentais da “velha ordem” *laissez-faire* (a

⁵¹ “O sociólogo francês Durkheim foi o primeiro a assinalar, em A divisão do Trabalho Social, que só sociedades muito simples como as dos povos primitivos podem funcionar baseadas na homogeneidade e na conformidade. Quanto mais complexa se torna a divisão social do trabalho, tanto mais ela exige a diferenciação de tipos. A integração e unidade da grande sociedade não é alcançada por meio do comportamento uniforme, mas por meio da complementação mútua das funções. Em uma sociedade industrializada, as pessoas mantêm-se reunidas porque o agricultor precisa do operário, do cientista, do educador, e vice-versa. Além dessa diferenciação vocacional, impõe-se a diferenciação individual em benefício das invenções e do controle eficiente das novas criações. (MANNHEIM, 1973, p. 18).

⁵² A luta de classes “É, na verdade, uma força desintegradora muito significativa, e certamente, se deixada a desenvolver-se incontroladamente, acaba levando à luta de classes e à destruição dos pré-requisitos da liberdade e do consenso democrático. Contrariamente à crença fatalista na ‘luta de classes’, devemos enfatizar que, tendo desenvolvido métodos que possam controlar as crescentes diferenças de classes podemos utilizá-los, se assim o quisermos. [...]. O primeiro passo para dominar essa espécie de desintegração é ultrapassar a negativista atitude de fatalismo e pesar os prós e os contras de uma solução reformista ou revolucionária”. (MANNHEIM; 1977, p. 338-339). A solução dele foi claramente reformista, um processo de efetiva integração da classe trabalhadora aos ditames capitalistas.

livre iniciativa, o lucro, a acumulação de riquezas etc.)⁵³. Portanto, acenam à classe trabalhadora as possibilidades positivas de um arranjo social, cujo fundamento é a ampliação dos direitos sociais e a preocupação em reduzir a injustiça social, sob o controle do Estado, integrando definitivamente a classe trabalhadora ao consumismo burguês.

A intervenção do Estado tem na racionalidade, na democracia e no pacto entre as classes os pilares de sustentação. A planificação democrática foi o princípio organizacional destes diferentes pilares, orientados para a “reconstrução” dos laços e da solidariedade social: “um conjunto de práticas e operações cujo objetivo último era modelar o comportamento humano e as relações sociais” (MANNHEIM, 1960, p 250), forjando novas instituições, novos homens e novos valores. Ou seja, a planificação significaria, também e principalmente, uma reforma moral. Assim se pronuncia ele sobre isto:

- 1) O primeiro passo a ser dado pelas democracias, em contraste com a orientação anterior *laissez-faire*, [...] Não devemos fugir a uma clara definição de posição, quando se trata de valores, nem sustentar que em uma democracia é inexequível uma concordância acerca de valores. [...]. O próprio fato das democracias estarem travando sua guerra contra o fascismo, uma guerra que terá de continuar num plano espiritual mesmo depois da luta armada ter cessado, tornou imperioso salientar os elementos unificadores de nosso sistema democrático e uma evolução progressiva da implicação social da democracia. Isso quer dizer que há uma tendência inerente à situação atual para por em evidência a apreciação dos valores do estilo de vida democrático e da democracia como sistema político, e de não se desvencilhar deles por nenhuma promessa de um mundo melhor.
- 2) O segundo desiderato para tornar viável uma política democrática de valores é convencer todos os cidadãos de que a democracia só pode funcionar se a autodisciplina democrática for bastante forte para fazer as pessoas concordarem sobre questões concretas em benefício da ação comum, ainda que diverjam quanto a pormenores.
- 3) Todavia, a tarefa de uma política democrática de valores não é somente mitigar os conflitos e desajustamentos depois que se tenham tornado patentes; positivamente, ela também tem de cuidar do desenvolvimento daquele acordo básico. (MANNHEIM, 1973, p. 41-45).

Estão aí, então, o desvelar de uma disputa em torno dos valores e o meio mais adequado é deliberar democraticamente sobre eles; a ideia de que a sociedades capitalistas ocidentais devem defender a democracia representativa como valor

⁵³ “[...] como o funcionamento da democracia baseia-se, essencialmente, no consentimento democrático, o princípio de justiça social não é apenas uma questão de ética, mas também uma precondição do funcionamento do próprio sistema democrático. A reivindicação de maior justiça não implica, forçosamente, uma concepção mecânica de igualdade. Diferenças razoáveis de renda e de acumulação de riqueza, para gerar o estímulo necessário aos empreendimentos, podem ser mantidas desde que não interfiram nas linhas mestras do planejamento nem aumentem de molde a impedir a cooperação entre as diferentes classes.” (MANNHEIM, 1973, p. 18-19).

universal; implicitamente, o anúncio da Guerra Fria (“uma guerra que terá de continuar num plano espiritual mesmo depois da luta armada ter cessado”); a ideia de que concretamente há um bem comum, que está acima dos interesses particulares, e que pode ser acordado democraticamente e, conseqüentemente, que a democracia pressupõe divergências, desigualdades e diferenças; e que é possível criar instituições responsáveis pela implantação e desenvolvimento do que foi acordado.

O ponto capital de todas essas sugestões é que a democracia não implica necessariamente uma sociedade uniforme, uma sociedade sem uma política de valores, mas uma em que a integração espontânea do consenso continua a se efetuar em todos os níveis. Grupos confessionais, locais de interesse, profissionais, de idade, criam diversas maneiras de abordar as valorações, mas é essencial *suplementar a divergência por um aparelhamento de coordenação e mediação coroado por uma política de valores estabelecida por acordo democrático*, sem o que sociedade alguma pode sobreviver. (MANNHEIM, 1973, p. 45, grifo nosso).

Os aparelhos de coordenação e mediação – a maior parte deles controlada pelo Estado e os outros sob sua forte influência – são operacionalizados pelo que Mannheim chamou de técnicas sociais, meios de controle social, cuja característica predominante é a racionalidade, que promove ajustamento da vida social; ou seja, o uso racional dos meios de controle social para produzir os fins desejados pela nova ordem em construção; um “[...] conjunto de métodos que visam a influenciar o comportamento humano e que, quando nas mãos do Governo, agem como meios especialmente poderosos de controle social” (MANNHEIM, 1973, p. 14). Ou ainda: “[...] todos os métodos de influenciar o comportamento humano de maneira que este se enquadre nos padrões vigentes da interação e organização sociais” (MANNHEIM, 1977, p. 89). Pressupondo-as neutras, Mannheim acredita que as técnicas sociais operam na esfera da política, da educação, da comunicação etc.; são instrumentos racionais⁵⁴ de condicionamento e educação das pessoas para “o ajustamento aos padrões dominantes na vida social”. Portanto, permitem ao Governo conduzir as mudanças sociais segundo os seus objetivos, sem expor a vida social aos riscos das convulsões sociais; mecanismo usado com êxito, segundo ele, pelas nações totalitárias – fascismo, nazismo e comunismo.

⁵⁴ “A nova ciência do Comportamento Humano alicia para o serviço do Governo um conhecimento do espírito humano que pode ser aproveitado tendo em vista a maior eficiência ou então ser convertido em um instrumento para jogar com as emoções das massas. A evolução dos serviços sociais, especialmente da assistência social, possibilita exercer-se uma influência que se imiscui até em nossa vida particular. Destarte, é exequível sujeitar-se ao controle público certos processos psicológicos anteriormente reputados puramente pessoais” (MANNHEIM, p. 14-15).

Para Mannheim (1973, p. 89) “a educação apenas será corretamente compreendida se a considerarmos como uma das técnicas que influenciam o comportamento humano e como um meio de controle social”. Segundo ele (1974, p. 189), a educação – “como a nova forma de controle social, que não é nem a inculca do fascismo [e comunismo] nem a completa anarquia de uma política deteriorada do *laissez-faire*” – é fundamental em um tempo marcado pela conjunta desintegração das forças da tradição e do iluminismo e pela ascensão da democracia de massas. Crise cuja resposta é o planejamento, que para ser democrático pressupõe o uso das técnicas sociais voltadas à mudança social, e a educação, segundo ele, desempenha um relevante papel neste processo. Exige-se dela a ampliação do horizonte humano, superando as divisões políticas e ideológicas, e, conseqüentemente, permitindo a contribuição das diferentes camadas sociais na consecução do processo educativo. Portanto, a coordenação deliberada do processo educativo, em um contexto social desta natureza, significa superar os princípios que governavam a educação no passado através da “síntese de perspectivas” parciais⁵⁵ elaborada pelos intelectuais⁵⁶ e, por conseguinte, harmonizar as diferentes forças antagônicas em operação, sendo capaz de congrega as diferentes posições das diferentes classes sociais.

Nesse sentido, Mannheim defende a democratização da educação, concedendo às camadas inferiores da sociedade a possibilidade de influenciar os rumos da educação – seja nas diferentes instituições sociais que desempenham função educativa (Estado, rádio, exército etc.), seja em instituições que tenham formalmente esta obrigação, a escola. No entanto, ele esclarece que “a democratização da cultura só trará proveito para a humanidade se a qualidade da cultura for preservada” (MANNHEIM, 1973, p. 63). Desse modo, Mannheim expõe o risco da democratização da educação como técnica social de democratização da cultura. Em suas palavras (ibid., p. 63):

Longe de acreditar que as “classes inferiores” são naturalmente menos aptas a tornarem-se herdeiras da cultura, é por demais claro que sua injusta exclusão dos benefícios de uma educação apropriada mantém-nas num estado de espírito que pode converter-se em uma ameaça à qualidade da cultura. Adquirindo direitos iguais dum dia para o outro, elas evidentemente tenderão

⁵⁵ Integração dos interesses imediatos das diferentes camadas sociais ao contexto social mais amplo.

⁵⁶ Muito diferente de Gramsci, Mannheim via os intelectuais como capazes de uma ação independente dos interesses de classe por não apresentarem interesses comuns, já que estariam entre as classes e não acima delas. Assim, o recrutamento dos intelectuais entre as várias camadas sociais alargaria as possibilidades do planejamento democrático de produzir uma síntese dos interesses parciais das diferentes classes sociais. Situação que atribuía à escola um importante papel, já que seria ela a instituição fundamental de descoberta e de desenvolvimento destes intelectuais.

a fazer predominara seu gosto e imporão seus desejos à arrojante minoria dos poucos instruídos. Os problemas com que se defronta a B.B.C. dão ideia em miniatura do que acontece na arena maior de uma democracia de massas, dia após dia. Se ela seguisse os desejos da maioria, os programas de variedades em pouco suprimiriam a música clássica e tudo o mais. A solução para isso não é falar desdenhosamente acerca das massas, porém considerar o fato da elevação social e cultural das classes ascendentes como um problema de estratégia social em que têm um papel a desempenhar as escolas primárias e secundárias (inclusive as públicas), a universidade, a educação de adultos etc.

Mas, no que consistiria este papel da escola básica (primária e secundária) nesta estratégia social? A resposta de Mannheim (1973, p. 63-64) caminha no sentido de considerar a escola, ao mesmo tempo, a guardiã da tradição cultural ocidental, a instituição responsável por democratizá-la e responsável, também, por incorporar racionalmente as concessões recíprocas das diferentes classes sociais.

Neste esquema, o papel das escolas públicas certamente deve ser o de atuarem tanto como conservadoras dos elementos valiosos da herança cultural quanto como receptoras do estímulo entusiástico e da vitalidade que sempre parecem caracterizar as classes em ascensão. A abertura repentina de novas oportunidades para grupos que há séculos viviam sob imensa pressão faz surgir uma espécie de novo *élan* não encontrado em classes que têm vivido há séculos em meio à riqueza e segurança. Por conseguinte, não é bem adequado dizer que a principal tarefa das escolas públicas deve ser a de ampliar a base social de seleção e, assim, simplesmente assimilar o melhor das classes em ascensão, mas que deve estabelecer uma relação ativa de concessões mútuas entre adolescentes das diferentes camadas sociais.

Aqui o terceiro elemento, componente da visão da educação como técnica social e, em particular, sua manifestação na escolarização, faz a sua aparição. Para além da obrigação de guardiã democratizante da educação e de sintetizadora das concessões recíprocas das diferentes camadas sociais, a educação escolar, também e principalmente, deve servir como meio de seleção social dos mais talentosos, portadores de habilidades inatas. Entretanto, livre do caráter a-histórico da teoria liberal que lhe sustenta. Mannheim (1974, p. 76) diz que

Em sua teoria, a educação liberal insistia na afirmação de que os valores básicos e os objetivos da educação eram eternos, e que a finalidade última e exclusiva da educação era fomentar o desenvolvimento livre da personalidade por intermédio do desabrochar irrefreado das qualidades inatas. *A teoria integral da educação, em seus aspectos sociológicos, não se opõe a essa teoria como tal; não duvida que possam ser enunciados certos ideais capazes de sobreviver através dos tempos e que sejam a base de qualquer estilo digno de vida e de organização social. Ao que ela objeta é ficar aquela teoria muito alheia à História para ser realmente útil em situações concretas.* Quem quer que tente enunciar tais valores eternos, muito cedo percebe que eles tendem a ser pro demais abstratos para emprestar um contexto concreto à educação num dado momento histórico. Analogamente,

se o âmago final do eu é algo eterno e estranho a influência ambiental, mesmo assim temos de levar em conta o equipamento mais empírico e histórico com que nos defrontamos com nossos semelhantes como cidadãos de determinado Estado, como operários de fábricas, empregados de escritórios, seres humanos que lidam por alcançar as satisfações possíveis em uma dada ordem social. [grifos nossos].

Mannheim, portanto, não acredita exclusivamente nas qualidades inatas dos indivíduos como meio adequado e justo de seleção social; diz ele que para o desenvolvimento da vida social com justiça é preciso levar em consideração os condicionamentos históricos. Dizendo de outro modo, não é que as habilidades inatas sejam irrelevantes para demarcar as posições dos indivíduos na sociedade, elas são insuficientes. Em uma sociedade não democrática e injusta, é preciso vencer os diversos obstáculos sociais colocados no caminho destes talentos, o que na maioria das vezes impedem o desenvolvimento pleno de suas habilidades e capacidades cognitivas e, também, a integração na vida social nos lugares adequados aos seus talentos. Nesse sentido, é necessário igualar as oportunidades para que tais talentos, independentes da origem de classes do indivíduo, sejam plenamente desenvolvidos. Como nos diz Mannheim (1974, p. 189) referindo-se à educação:

A concepção democrática ajunta à ideia de síntese a livre comunicação entre as camadas sociais e suas contribuições culturais. Seu interesse principal reside no acesso às elites, dos membros talentosos das classes inferiores, na invenção de métodos adequados de seleção social e no impedir que a sociedade se deteriore, convertida em massas não diferenciadas. Seu equilíbrio cultural baseia-se em processos mais complexos, antagônicos até, que a segregação e o cuidadoso isolamento dos grupos.

Assim, a educação e, conseqüentemente, a escola devem funcionar não apenas para integrar o indivíduo à sociedade, mesmo que isso seja fundamental e imprescindível; mas, também, permitir a ascensão dos mais talentosos das camadas inferiores à condição de elite. Portanto, a educação é o meio pacífico de gerar mudança social e a escola a instituição social por excelência responsável por gerar mobilidade social ascendente. Ao passo que torna a escolarização o mecanismo legítimo para justificar a diferenciação e a hierarquização social, segundo ele, meio de manter a sociedade saldável, livre da deterioração provocada pela igualdade social.

Esta visão pressupõe o caráter universal do acesso à educação básica, concretizada em uma escola única, base dos sistemas nacionais de educação – a escola é o espaço privilegiado à “livre comunicação entre as camadas sociais e suas contribuições culturais”. No entanto, para que ela se realize é preciso que a sociedade

inteira se mobilize por meio do planejamento democrática para criar as condições necessárias que permitam à escola cumprir a sua função de integração das crianças e adolescentes e o desabrochar dos talentos e dons de alguns deles. Estamos falando da necessidade de mecanismo que igualem as oportunidades dos indivíduos oriundos das camadas inferiores às dos indivíduos oriundos da elite.

Portanto, ao ver a educação como técnica social – meio de integração e seleção dos melhores –, como instrumento para rechaçar o irracional e o autoritário que acompanha a tradição e como prática social intencional, que projeta o homem do futuro alicerçado em valores modernos e democráticos, Mannheim, a meu ver, está elaborando uma síntese definitiva do posto mais avançado que a burguesia pode atingir em termos de educação e de escola. Mesmo não superando a sociedade dividida em classes, aposta na democracia como valor universal e na justiça social como fim último da ação política. Independente do conteúdo de classe, da distribuição desigual de conhecimento e da lógica meritocrática que preside a sua concepção de educação e de escola, sua visão, e do capitalismo do seu tempo, flerta com o humano como ser de direitos, mesmo que predominantemente na teoria, sem sustentação mais consistente na prática social.

Mannheim, como todos os intelectuais da burguesa, quando aborda a escola, mesmo evado de boas intenções, é impedido ideologicamente de superar a visão meritocrática da educação. Posto que abandoná-la significa confrontar a divisão social do trabalho sob o capitalismo e, no limite, a apropriação privada do conhecimento sustentado pelo modo burguês de produzir mercadorias.

2.3 – Conclusão.

A escola estatal burguesa parte de princípios que são as bases sobre as quais se erguem os sistemas nacionais de educação nos estados nações industrializados: estatal como negador do público; culturalmente arbitrária; seletiva, e meritocrática. Qualidades que negam a presença duradoura e participativa dos filhos dos trabalhadores em seus bancos; que negam o caráter de centro de difusão cultural e de organização popular que

a escola deve ter; que negam à instituição escolar a autonomia necessária para contribuir com a emancipação da classe trabalhadora⁵⁷.

Fazer da escola uma instituição que nega, cotidianamente, os princípios de solidariedade e de ação coletiva e difunde a ideia de que só se pode ser feliz sozinho e a tarefa precípua condição estatal da escola. Nesse sentido, é que o estatal se contrapõe ao público; por ser um Estado de classe, orientado pela burguesia, não pode garantir a autonomia de ação que o verdadeiramente público exige. Ela precisa impor o itinerário do individualismo e selecionar e difundir os traços culturais adequados à reprodução do *status quo*, a visão de classe dos dominantes catequizando as almas dos dominados.

Por isso, a necessidade do mérito, do apoio nas aptidões supostamente naturais, da seletividade supostamente apoiada na excelência. Somente o esforço descomunal e contínuo do estado burguês ofusca a obviedade de que o conhecimento é socialmente produzido, portanto, só pode ser solidariamente aprendido.

⁵⁷ Embora não possamos esquecer que, dialeticamente, o conteúdo da escola burguesa apresente também elementos oriundos da luta de classes.

Parte II

**DA LUTA POR EDUCAÇÃO
À EDUCAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

CAPÍTULO 3

Dos “*cahiers de doléances*” aos “assaltantes do céu”: das origens à constituição da educação para a transformação social

3.1 – Educação e trabalhadores: “*cahiers de doléances*” aos “socialistas utópicos”

A análise da relação entre educação escolar e transformação social apresenta a sua primeira dificuldade na demarcação temporal. Há certo consenso entre os historiadores da educação⁵⁸ de que a segunda metade do século XVIII na Europa Ocidental – particularmente, na França pré-revolucionária e, adiante, na França revolucionária – inaugurou uma relação nova entre escola e sociedade – seja focando a gênese da escola pública, questão analisada por Eliane Marta Teixeira Lopes (1981), seja enfatizando a formação de um novo homem, aspecto priorizado por Carlota Boto (1996). Mas, ainda que o protagonismo revolucionário da burguesia estivesse na ordem do dia, isto não quer dizer que a concepção de educação escolar aí defendida esteja em consonância com a transformação social. É uma concepção de educação cujo fim último é a consolidação e estabilização da ordem social, claramente demonstrado nos dois princípios que perpassam a sua constituição: o cívico-patriótico (nacionalismo) e a distinção pelo talento⁵⁹.

⁵⁸ Desde manuais de história da educação ou de história das ideias pedagógicas – Aranha (2006), Gadotti (2001), Veiga (2007), Cambi (1999), Manacorda (1992) e Luzuriaga (1984) –, ou trabalhos mais aprofundados cuja temática é este período: Carlota Boto (1996) e Eliane Marta Teixeira Lopes (1981) e Arce (2002).

⁵⁹ Segundo Lopes (1981, p. 115), a distinção pelo talento é parte estruturante da nova ordem e a educação escolar tem papel relevante em sua legitimação: “Através de um discurso igualitário, nas Constituições e nas Declarações, a burguesia atribuiu ao indivíduo, a cada cidadão individualmente, a responsabilidade pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. Nesse sentido, a análise do princípio de igualdade e a análise do princípio de individualismo são indissociáveis. Os indivíduos são proclamados iguais, mas a desigualdade econômica é reconhecida (...). Ao reconhecer a desigualdade econômica, a burguesia deve também indicar o caminho para sua superação e o fez: cabe a instrução tornar os cidadãos ‘mais iguais’. Levando-se em conta que os ‘indivíduos não são igualmente dotados pela natureza’, alguns poderão ascender e superar a desigualdade real, outros não poderão”. A Constituição de 1791 também aponta a instrução pública como uma instituição cuja função é resguardar a nova ordem em consolidação, através do fortalecimento do civismo: “Será criada e organizada uma instrução pública comum a todos os cidadãos, gratuita no que tange às etapas do ensino indispensáveis para todos os homens e para a qual serão gradualmente distribuídos os estabelecimentos, em uma proporção combinada de acordo com a divisão do reino. Serão estabelecidas festas nacionais para conservar a lembrança da Revolução Francesa, prolongar a fraternidade entre os cidadãos e atá-los à Constituição, à pátria e às leis” (apud. BOTO, 1996, p. 115).

Revolucionária era a defesa da universalização e obrigatoriedade da instrução pública; reivindicação⁶⁰ que, como demonstraremos abaixo, não era exclusividade da burguesia e nem mesmo seria ela a maior beneficiada. Manacorda (1992) demonstra que a instrução é uma temática importante neste período: da França à Polônia, da Inglaterra à Rússia, tanto entre os iluministas quanto entre os déspotas esclarecidos. As preocupações principais versavam sobre a limitação da influência da Igreja Católica no processo educacional, a responsabilidade do Estado na construção da escola pública, instrução universal, uma educação racional e científica entre outros. A França iluminista foi, explicitamente, o polo de irradiação destas novas ideias; educadores e políticos de diferentes nações elaboraram distintas reformas da instrução pública inspirados neste ideário, particularmente, em filósofos da estirpe de Rousseau e Diderot.

O contexto histórico da França pré-revolucionária, além de sofrer esta acentuada influência dos iluministas, presencia difusas demandas educacionais das camadas populares⁶¹, relatadas nos *cahiers de doléances* (cadernos de queixas) por ocasião da convocação dos Estados Gerais. Lopes (1981) nos fala da existência de 60.000 cadernos que chagaram até nós – podemos imaginar o retrato da realidade pré-revolucionária francesa que estes cadernos revelam. No que se refere à educação, Cambi (1999, p. 365) afirma que eles “reclamam uma instrução pública e contrastam abertamente com a que estava em vigor no *Ancian Régime*.” Em um destes cadernos, *Petição das Mulheres do Terceiro Estado ao Rei*, pode-se ler:

Que nos deixem pelo menos a agulha e o fuso, nós nos comprometemos a jamais tocar no esquadro e no compasso; Educa-se para trabalhar: “nós desejamos ser esclarecidas (...) para que tenhamos os meios de viver ao abrigo do infortúnio” “(...) sair da ignorância para dar aos nossos filhos uma educação sã e razoável (...) nós vos suplicamos, Majestade, que estabeleçais escolas gratuitas”. (MACHADO, 2009, p. 27)

⁶⁰ Reivindicação que, depois da conquista do poder por ela, levou um século para ser cumprida nas principais nações burguesas.

⁶¹ Difusas porque muito do que os cadernos de queixas trouxe foi mediado, no interior do terceiro estado, pela burguesia. Nas palavras de Georges Lefebvre: “A burguesia interveio, portanto, livremente na redação dos cadernos de paróquia; ofereceram-se modelos, vindos de Paris ou redigidos na região; homens de lei e curas manejaram a pena mais de uma vez. Numerosos cadernos são entretanto originais: indiferentes à reforma constitucional, limitavam-se à crítica dos encargos que sobrecarregavam as classes populares, sem ser, aliás, o espelho fiel de seus sentimentos profundos, desde que, em presença do juiz senhorial, os camponeses estavam longe de dizer sempre o que pensavam e que, por outro lado, os proletários raramente participavam das deliberações. Os cadernos dos bailiados ainda são menos, pois a burguesia que os redigia eliminava os desejos dos cadernos primários que não lhes agradavam ou não lhes interessavam.” (LEFEVRE, 1966, p. 112-113).

É evidente que os legisladores em contato com estes cadernos tinham uma clara visão da radicalidade das reivindicações das diferentes ordens sociais e da profundidade da insatisfação popular.

Este processo levou à França revolucionária e às profundas transformações, permanentes ou temporárias, das velhas instituições feudais e à criação de novas. A educação não ficou alheia ao turbilhão que varria a França; diferentes propostas de renovação da instrução foram elaboradas. Duas delas nos dão a dimensão dos novos princípios que devem orientar a educação sob a nova ordem social em consolidação: as propostas de reforma educacional apresentadas à Assembleia Legislativa e à Convenção. A tensão entre estas duas propostas – ambas não foram executadas – antecipa alguns dos fundamentos que são parte do confronto entre burguesia e classe trabalhadora no debate sobre a educação escolar⁶².

As duas principais propostas de reforma educacional apresentadas durante a Revolução Francesa podem ser configuradas como tentativas de sínteses dos debates travados em torno dos objetivos da instrução: nacionalismo e/ou a distinção pelo talento. A primeira, de cunho liberal, apresentada por Condorcet à Assembleia Legislativa no período de Monarquia Constitucional (1789-1792), enfatizava a distinção pelo talento, desprezando a educação escolar e a sociedade alinhadas à distinção social pelo nascimento. A segunda, preparada por Lepelletier e apresentada por Robespierre à Convenção durante a República (1792-1795), aprofunda a proposta liberal e defende, além de incorporar a distinção social pelo talento, a obrigatoriedade da educação como mecanismo de fortalecimento do espírito de pertencimento à nação, em frontal oposição à formação do súdito. Ambas são marcos de origem das ações deliberadas da burguesia e de suas frações e de alguns representantes de uma massa formada por grupos sociais urbanos ainda pouco definidos como classe (artesãos, pequenos comerciantes, trabalhadores assalariados⁶³ etc.) na luta pelo controle do processo educativo escolar⁶⁴.

⁶²Um deles é a discussão em torno da liberdade de ensino. Cabe ressaltar, mesmo correndo o risco de ser repetitivo, que ainda não estava claramente constituída uma classe trabalhadora nos moldes da sociedade burguesa neste momento; mas é possível afirmar que as propostas mais radicais de educação escolar neste período envolviam diretamente os interesses desta classe que se formaria politicamente no século XIX. Também é importante esclarecer que a burguesia protagonizava as revoluções e lutava para a transformação da ordem social.

⁶³Ainda que, claramente, não exista um proletariado organizado e revolucionário neste momento, não há como negar que as propostas educacionais mais radicais de então serão futuramente identificadas aos interesses educacionais desta classe em formação.

Assim, tais projetos inauguraram um longo processo de lutas em torno do acesso dos filhos dos trabalhadores à educação escolar.

À medida que as próprias classes sociais que antes formavam o terceiro estado se distinguiram com maior clareza e as do antigo regime recuaram, desapareceram ou aburguesaram-se, a educação tornou-se uma questão social que, cada vez mais, ganhou o conteúdo da luta entre as novas classes fundamentais. Até porque a burguesia foi incapaz de colocar em prática, nas primeiras décadas do século XIX, a educação escolar que ela elaborou nos momentos cruciais da revolução. Talvez, isto revele a verdadeira origem dos aspectos mais radicais dos projetos educacionais que vieram a público pelas mãos da burguesia: as reivindicações das camadas populares, expressas, por exemplo, nos cadernos de queixas no período pré-revolucionário e na radicalização da comuna insurrecional de Paris no decorrer da revolução.

O governo da Convenção, sob o controle do Comitê de Salvação Pública liderado por Robespierre, trouxe muito desta radicalidade das ruas, particularmente de Paris, expressão dos interesses dos *sans-culottes*. O projeto de Lepelletier não lhes era alheio; não só contemplava as reivindicações de instrução pública universal, gratuita e obrigatória, como também pretendia.

(...) criar um novo povo. Formar os homens; propagar os conhecimentos humanos; tais são as duas partes do problema para o qual nós propomos descobrir a solução. A primeira constitui a educação, a segunda, a instrução. Esta, ainda que seja oferecida a todos, torna-se, pela própria natureza das coisas, a propriedade exclusiva de um pequeno número de membros da sociedade, em decorrência da diferença de profissões e de talentos. A outra (educação) deve ser comum a todos e universalmente benfazeja. (LEPELLETIER, apud. BOTO, 1996, p. 168-169).

O Estado e a escola pública a ele submetida, portanto, além da formação do intelecto, do homem de talento, também se preocupou com a formação do ser moral, subordinado aos valores da república e da revolução.

O projeto Lepelletier, nos dois primeiros parágrafos dos artigos gerais, explicita a igualdade⁶⁵ como o princípio básico que regerá a educação nacional e seu caráter

⁶⁴ “O modelo pedagógico concebido por Lepeletier e defendido por Robespierre será, (...), o principal interlocutor histórico do legado educativo de Condorcet, situando-se ambos como dois referenciais paradigmáticos para pensar a educação” (BOTO, 1996, p. 166).

⁶⁵ Nas palavras de Lepelletier: “Eu proponho que se decrete que, a partir da idade dos cinco anos até aos doze para os meninos e até os onze para as meninas, todas as crianças, sem distinção e sem exceção, serão educadas em comum, às expensas da República; e que todos, sob a santa lei da igualdade, recebam as mesmas roupas, a mesma alimentação, mesma instrução, os mesmos cuidados” (apud BOTO, 1996, p. 171).

universal e gratuito; no primeiro, afirma que “Todas as crianças serão educadas às custas da República” e, no segundo, diz ele que “A educação será igual para todos; todos receberão a mesma alimentação, as mesmas vestimentas, a mesma instrução e os mesmos cuidados”. Há nitidamente uma preocupação em superar a desigualdade material nos primeiros anos de formação. Tal intenção fica ainda mais evidente na forma de financiamento desta educação: “(...) pensou-se o estabelecimento de um imposto progressivo, com taxas praticamente nulas para os mais pobres, de maneira a fazer recair os tributos sobre as camadas mais favorecidas da população” (BOTO, 1996, p. 171). Portanto, já tem neste momento a clareza dos riscos da desigualdade material; do obstáculo concreto que ela é para uma educação com pretensões universais, de regeneração da nação e de promoção dos talentos.

O caráter obrigatório da instrução busca contribuir, também, para superar os limites impostos pela desigualdade material, à medida que intenciona secundarizar a origem de classe da criança. Não podemos desprezar este aspecto quando o projeto defende que a educação é um dever da República e um direito da criança – “Sendo a educação nacional dívida da República para com todos, todas as crianças têm o direito de recebê-la, e os pais não poderão subtrair à obrigação de fazê-las gozar de suas vantagens” (Parágrafo III, dos Artigos gerais). Por conseguinte, a República nega a liberdade de ensino: educar é dever exclusivo do Estado. Em outra passagem isto fica ainda mais explícito: “Quando uma criança tiver atingido a idade de cinco anos completos, o pai e a mãe (ou se órfã, seu tutor) serão obrigados a conduzi-la à casa de educação nacional do cantão e entregá-la nas mãos das pessoas que estiverem indicadas para isso” (Parágrafo II, Da Educação Nacional), e continua no terceiro parágrafo, “Os pais e mães ou tutores que negligenciarem o preenchimento desse dever perderão os direitos de cidadãos e serão submetidos a um duplo imposto direto durante todo o tempo que subtraírem a criança à educação comum”. Neste sentido, a República antecipa o interesse público à matriz de aperfeiçoamento individual, própria da Ilustração. Diz Lepelletier, nesse sentido, “(...) se eu puder prover a existência de vantagens para a sociedade inteira e para os indivíduos em particular, acreditarei ter bem servido à humanidade e ao meu país.” (apud. BOTO, 1996, p. 174).

Diferentes momentos do projeto expressam esta inversão entre o aperfeiçoamento individual e interesse público. Mais do que desenvolver o talento individual,

O objetivo da educação nacional será de fortificar o corpo e desenvolvê-lo por exercícios de ginástica, de acostumar as crianças ao trabalho das mãos, de endurecê-las contra toda espécie de cansaço, de dobrá-las ao jugo da disciplina salutar, de formar-lhes o coração e o espírito por meio de instruções úteis e de dar os conhecimentos necessários a todo cidadão, seja qual for a sua profissão (parágrafo IV, Artigos gerais).

Em outras palavras, uma formação orientada por aquilo que a sociedade considera comportamento desejável, voltado para priorizar o bem comum; que motivou críticas e acusações de diferentes naturezas: do ponto de vista das ideias, espartano, platônico e rousseauiano, e, do ponto de vista pedagógico, violento, cruel e autoritário. Portanto, seria notório o tratamento espartano e autoritário dado à educação nacional, em flagrante oposição ao projeto de instrução pública defendido por Condorcet, que tinha a liberdade e o aperfeiçoamento do indivíduo como fundamentos⁶⁶.

Assim, a educação primária pública, gratuita, universal, laica e obrigatória somente seria possível sacrificando a liberdade individual (e econômica) nos moldes clássicos do pensamento liberal burguês em nome de uma suposta coletividade na qual os indivíduos estão dispostos e submetidos. Na verdade, Lepelletier (apud. BOTO, 1996, p. 176) impõe um novo olhar sobre a formação e sobre a própria liberdade:

Lembremo-nos de que nós formamos os homens destinados a desfrutar a liberdade e que não existe liberdade sem obediência às leis. Curvemo-nos todos os dias e em todos os instantes sob o jugo de uma regra exata e os alunos da pátria se conformarão pela santa dependência das leis e das autoridades legítimas ... Sem a educação nacional havia que se abdicar de formar o que eu chamo os costumes da criança e que, em breve, por esse plano, torna-se-ão costumes nacionais; e neles será compreendida a sociabilidade; seu caráter, uma linguagem que não seja, de forma alguma grosseira, a atitude e o porte de um homem livre, enfim, as maneiras francas, igualmente distantes tanto da polidez quanto da rusticidade. Entre cidadãos iguais de uma mesma República, é necessário que essas diversas vantagens da educação sejam por todos repartidas; porque, para dizer a verdade, esses matizes, ainda que existam, criam incalculáveis diferenças e estabelecem desigualdades demasiadamente reais entre os homens. Eu não sei se exagero, mas me parece que todos os hábitos por mim até aqui enumerados são uma fecunda fonte de vantagens para as crianças e para o Estado; esses são os verdadeiros fundamentos de uma educação salutar; sem eles não existe educação. Se durante a infância não oferecemos nada a todos os cidadãos, a Nação não poderá ser profundamente regenerada.

Concordo com Lopes (1981), este projeto de educação é, sobretudo, “uma obra-prima do discurso burguês jacobino”. Expõe até onde podem ir as concessões burguesas no que se refere à educação escolar; relevando os elementos espartanos, limites

⁶⁶ Contexto em que estava sendo inaugurado debate sobre a unidade, a oposição ou o antagonismo entre igualdade e liberdade. Para um maior aprofundamento, ver Bobbio (1988 e, principalmente, 2000).

concretizados no século XX, com o advento da escola única. Como nos diz Lopes (1981, p. 94), no projeto de Lepelletier

saltam aos olhos as alianças de classes feitas pelos jacobinos, as atenções e concessões a serem feitas às massas, as promessas a serem cumpridas, os interesses a serem preservados, enfim, o jogo de forças políticas e os rumos do novo modo de produzir a vida concebido pela burguesia.

Ao mesmo tempo, os defensores da uma educação voltada para atender aos interesses das massas buscaram incorporar criticamente os elementos centrais da proposta de Lepelletier e avançar nas conquistas de uma educação escolar que atenda aos interesses dos trabalhadores. Se a perspectiva de educacional escolar do Lepelletier tem entre as suas expressões a aliança de classes que os jacobinos buscaram estabelecer, isto pode explicar porque este compromisso educativo, particularmente, a obrigatoriedade da educação escolar não foi assumido pela alta burguesia, quando esta desalojou do poder os jacobinos, primeiro como Diretório e, depois, com Napoleão. Na verdade, ao longo do século XIX as propostas levantadas por este projeto não foram colocadas em prática, na França, antes do final da década de 1870. Portanto, a educação pública e sua laicidade são assumidas pela burguesia, mas não a sua universalidade e, muito menos, a sua obrigatoriedade.

A “era das revoluções” alimentou as reivindicações cada vez maiores por melhorias nas condições sociais de vida dos indivíduos; o crescente desejo de diminuir e mesmo abolir as profundas diferenças de classe, e o desenvolvimento das primeiras concepções socialistas modernas (ainda sem nenhum ou pouco vínculo com a luta de classes). O acesso à educação escolar orientada para a formação intelectual⁶⁷ – ainda que muito associada à perspectiva iluminista de libertar os espíritos das trevas da ignorância como meio de imprimir uma nova moral – integrava este conjunto de reivindicações, aproximando-a, primeiro, paulatinamente, e, depois, intensamente, à luta por uma nova sociedade. Ainda que amparada em uma visão idealista de transformação social, de que bastava a demonstração racional de que a reforma social era o melhor à harmonia e estabilidade da sociedade, a educação escolar era vista como indispensável à construção deste novo mundo. Ela seria um dos meios fundamentais de transformação

⁶⁷Mesmo a universalidade e a obrigatoriedade fazendo parte das reivindicações populares e da concepção mais avançada da educação escolar burguesa, ao longo do século XIX a educação vocacional foi a grande pedra de toque da educação que será sugerida e dada aos trabalhadores. Ao passo que a educação intelectual era privilégio apenas dos estratos dominantes da sociedade burguesa.

das pessoas, adequando-as à verdadeira fraternidade, pressuposto para uma vida livre e socialmente justa.

A própria ideia de socialismo caracterizava-se pelo apelo à razão idealista; considerando-o um desdobramento natural da evolução do espírito humano rumo ao progresso e ao bem estar de todos, sustentado na evidência de que seria o modo mais racional de organização social, a manifestação definitiva da evolução da natureza humana. Rejeitando, portanto, qualquer movimento revolucionário violento, acreditavam que a demonstração empírica seria suficiente à adesão contínua e progressiva dos homens a esta nova ordem social. Com este espírito, os socialistas utópicos incorporaram a educação escolar – sobretudo, como instrumento de evolução moral – aos meios pelos quais seria possível conduzir as massas ignorantes ao superior patamar da existência, demonstrando empiricamente as evidências racionais de superioridade deste novo modo de organização da vida social.

Pela importância que ele dedicava à educação escolar e por defender alguns princípios educacionais inspiradores do projeto educacional socialista, daremos destaque especial a Robert Owen; ao lado de Saint-Simon⁶⁸ e Charles Fourier⁶⁹, foi um dos mais representativos socialistas utópicos⁷⁰. Filantropo e reformador social inglês,

⁶⁸ “Na linha de Rousseau, Saint-Simon considera que a educação (no sentido lato) é mais importante do que a instrução propriamente dita, tendo em vista o bem-estar social. É aquela que forma os costumes, que desenvolve os sentimentos e amplia a capacidade de previsão. Para os proletários, particularmente, a educação é muito mais importante do que a instrução, haja vista a capacidade que o filósofo reconhece nesta classe de exercer a administração das empresas. Isso não quer dizer que Saint-Simon condene o proletariado à educação espontânea. Ao contrário, ele reconhece que essa classe tem mostrado disposição de se instruir, quando encontra condições para isso, apesar de os filhos dos ricos, notadamente dos ociosos, terem mais tempo e recursos para se dedicarem aos estudos.” (CUNHA, 1996, p.62). Para um aprofundamento maior sobre a educação em Saint-Simon e nos saint-simonianos, ver Vieira (2010).

⁶⁹ Segundo Suzana Albornoz (2007, p.12), para Fourier “A educação é que vai despertar, desvelar, fazer mostrar-se, descobrir as atrações passionais naturais e desenvolvê-las; e isto deve ser realizado já na infância mais tenra”. Ele (Apud Albornoz; s/d, p.08) diz que a “Atração passional é o impulso dado pela natureza anteriormente à reflexão, e persistente apesar da oposição da razão, do dever, do preconceito, etc. Em todo tempo e em todos os lugares a atração apaixonada tendeu e continuará a buscar três objetivos: 1º. Ao luxo ou prazer dos cinco sentidos; 2º. Aos grupos e séries de grupos, laços afetuosos; 3º. Ao mecanismo das paixões, caracteres, instintos; e em decorrência, à Unidade universal...” Para maiores detalhes sobre Fourier e sua perspectiva educacional, ver a provocativa obra de Konder, *Fourier, o socialismo do prazer* (1998).

⁷⁰ Socialismo pré-marxista, basicamente desenvolvido na primeira metade do século XIX, mesmo reconhecendo as diferenças de abordagem de cada autor, “existem alguns pressupostos comuns (...). Em primeiro lugar, todas as três teorias têm a ambição de construir uma nova ciência da natureza humana. Em segundo, tomam a esfera moral/ideológica como a base determinante de todos os outros aspectos do comportamento humano. Em terceiro, têm a perspectiva de fazer dessa esfera o objetivo de uma ciência exata que resolverá o problema da harmonia social. Em quarto, todas identificam a teoria moral, religiosa e política a elas preexistentes (a teoria, e não as práticas de classe ou de Estado) como o principal obstáculo à realização das recém-descobertas leis da harmonia. Finalmente, Owen como Saint-Simon e

imputava ao socialismo o objetivo de chegar à felicidade coletiva por meio da construção de condições sociais apropriadas, pelas quais os indivíduos formariam o seu caráter. Nesse sentido, para Owen o “caráter é produto das circunstâncias nas quais o homem nasce, vive e trabalha” (MAGNANI, 1987, p. 36); o conjunto de ideias morais, de valores e tendências comportamentais ligadas às pessoas. Portanto, enfatizava a formação do caráter social, cujo agente formador seria a classe dominante. Em suas palavras:

Qualquer caráter geral, do melhor ao pior, do mais ignorante ao mais agradecido, pode ser dado a qualquer comunidade, mesmo ao mundo todo, pela aplicação dos meios próprios; meios estes que se encontram praticamente sob controle e comendo daqueles que têm influência nos negócios dos homens. (Owen, apud MAGNANI, 1987, p. 37).

Assim, é possível controlar a formação do caráter, prevenindo os desvios de conduta e o crime, desde que ao invés de se preocupar em punir, a atenção seja dada à mudança das circunstâncias como prevenção. O descuido com as circunstâncias leva à irracionalidade, que se manifesta, por exemplo, no conflito social, particularmente, na luta de classes: só a harmonia social, através do controle das circunstâncias levaria à criação de uma sociedade justa.

Uma pequena reflexão por parte dos privilegiados assegurará esta linha de conduta; então, sem revolução doméstica – sem guerra ou derramamento de sangue – e sem, prematuramente, destruir qualquer coisa que exista, o mundo encontrar-se-á preparado para receber os princípios que, por si mesmos, poderão construir um sistema de felicidade. (Owen, apud MAGNANI, 1987, p. 37).

A educação, segundo Owen, é a “alavanca transformadora” rumo à construção deste sistema de felicidade. Sob a responsabilidade do Estado, caberia a ela “a) treinar as crianças para adquirir bons hábitos desde a mais tenra idade; b) educá-las racionalmente; c) seu trabalho deve ser dirigido para que seja útil; d) prover tanto a saúde da mente quanto a do corpo” (OWEN, apud, MAGNANI, 1987, p. 40-41). Neste sentido, a prática educativa deve contemplar diferentes dimensões do humano em um único processo educacional: o ético-político, o intelecto/cognitivo, o trabalho e o físico.

Nesta perspectiva, à escola cabe, como parte da geração e manutenção das circunstâncias adequadas à realização da felicidade humana, educar o intelecto pelo princípio da racionalidade, somado à educação para trabalho produtivo (útil) e à

Fourier não estabelecem qualquer distinção entre a ciência física e a ciência social: todos tiveram a ambição de ser o Newton da esfera humano-social” (BOTTOMORE, 1993, p. 341).

educação do corpo. Dommanget (apud MAGNANI, 1987, p. 46, nota 10) evidencia a operacionalização destes princípios ao descrever o dia de trabalho de uma criança na New Lanark⁷¹: “sete horas de sono, meia hora de exercícios religiosos livres, segundo a religião dos pais, meia hora de cuidados de higiene, seis horas de exercícios corporais e divertimentos, dez horas de aula ou trabalhos nas oficinas”.

Mesmo apoiada em um forte conteúdo moral, a educação escolar defendida (e praticada) por Owen, indubitavelmente, levantava-se contra o *status quo* social e educacional de sua época e vinculava a educação à transformação social, ainda que limitada à intenção de adaptar e aprimorar o funcionamento das instituições sociais no intuito de superar aos deletérios efeitos das duas revoluções burguesas. Certamente, foi uma tentativa de corrigir, com referenciais do materialismo idealista⁷², a realidade descrita na magistral síntese de Fourier: “na civilização, a pobreza brota da própria abundância”. Em sua concepção e em sua prática, a educação aparecia incorporada aos meios (o principal, talvez) pelos quais seria possível transformar a caótica sociedade industrial em uma sociedade nova; através da correção, do aprofundamento e do desdobramento radical dos princípios da natureza humana difundidos pelos iluministas – igualdade, liberdade e fraternidade –, corrompidos pelas circunstâncias perversas dos interesses econômicos imediatos das classes dominantes. Por isso, abrir os olhos delas era fundamental.

Entre as ideias e ações educacionais de Owen, não há dúvidas, a de maior impacto foi a unidade entre ensino e trabalho produtivo. Diferente dos outros utopistas, que associavam a educação ao trabalho artesanal ou ao agrícola⁷³, ele vinculou à

⁷¹ Fábrica de fios de algodão, na Escócia, com aproximadamente 2500 operários, na qual Owen foi sócio e gerente entre 1800 e 1829; transformando-a em uma colônia-modelo em que foram erradicados a embriaguez, a política, os juízes de paz e a beneficência pública. Conseguiu estes resultados melhorando as condições de vida e de trabalho dos operários; a eles foram garantidos a redução da jornada de trabalho de 13 e 14 horas para dez horas e meio, educação da prole etc. (ENGELS, 1986). Em 1816 abre a escola sob o nome de “Instituição para a formação do caráter”, bastante apropriado para à sua concepção de ser humano e de vida em sociedade.

⁷² Nas palavras de Engels (1986, p. 40): “Robert Owen assimilava os ensinamentos dos filósofos materialistas do século XVIII, segundo os quais o caráter do homem é, por um lado, produto da sua organização inata e, por outro, fruto das circunstâncias que envolvem o homem durante a sua vida, sobretudo durante o período de seu desenvolvimento”.

⁷³ “Contrariamente aos utopistas que ligavam a educação a um trabalho produtivo desusado (artesanal) ou parcial (agrícola), Owen ligou a educação ao trabalho produtivo manufatura moderna” (DANGEVILLE; 1978, p. 203).

educação ao trabalho fabril – reconhecido por Engels e Marx⁷⁴ como um dos germes da educação do futuro, propriamente socialista. Nas palavras de Magnani (1987, p. 66),

Nele encontramos o cerne de toda educação socialista que é a associação entre trabalho produtivo e educação⁷⁵ em um único processo que incorpora a integralidade do ser humano e supera as dicotomias tradicionais da educação que separavam e antepunham teoria e prática, ação e reflexão, trabalho manual e intelectual, saber e não saber, dizer e fazer, gerência e execução, como reflexo da antinomia fundamental, na sociedade de classes, entre burguesia e proletariado.

No entanto, ainda não há em Owen a percepção do antagonismo de classes e, muito menos, a perspectiva de autonomia organizativa do proletariado. Ele acredita e defende a possibilidade da harmonia social a partir do esclarecimento das classes possuidoras; sendo o socialismo a ápice deste processo. O socialismo para ele e para os utopistas de um modo geral, como nos diz Engels (1986, p. 43-44), “[...] é a expressão da vontade absoluta, da razão e da justiça, e é bastante revelá-lo para, graças à sua virtude, conquistar o mundo. [...]. Para converter o socialismo em ciência era necessário, antes de tudo, situá-lo no terreno da realidade”. Tal conversão significava, antes de tudo, reconhecer a luta de classes como fio condutor da história. A conjuntura imediatamente anterior às jornadas revolucionárias de 1848 foi o terreno em que isto germinou.

3.2 – Educação e classe trabalhadora: da “primavera dos povos” à formação dos “assaltantes do céu”.

Do ponto de vista de uma educação para a transformação social, este período representou o rompimento definitivo com os últimos laços das concepções educacionais burguesas gestadas na Revolução Francesa, e expressou o desenvolvimento das embrionárias concepções de educação para além dos interesses do capital, pensadas no

⁷⁴ “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 de ginástica, não só como um método de elevar a produção social, mas como único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões” (MARX; 1988, p. 85).

⁷⁵ Em outro momento do tal autora faz uma análise mais precisa desta relação (trabalho produtivo e educação): “De um lado, trouxe para a escola os trabalhadores, até então mantidos, em toda a Europa, na mais absoluta ignorância e, de outro, estimulou a prática do trabalho pelos estudantes de sua escola, quer como trabalho escolar (corte e costura e atividades manuais), quer como trabalho produtivo através do sistema de estágio para aprendizes nas fábricas (apprentice) e pela consorciação de um período de escolaridade, quase sempre noturno, com um período de trabalho efetivo na fábrica para os alunos mais velhos” (p. 54).

contexto das jornadas revolucionárias de 1848, que demarcaram, definitivamente, o caráter de classe do debate educacional sob o capitalismo. Por outro lado, do ponto de vista da educação burguesa – vinculado à consolidação econômica, política e ideológica da burguesia como classe dominante⁷⁶ – significou a constatação do “valor prático de uma boa educação primária para tecnologias científicas, tanto econômica como militar, [...]. Não foi outra a razão da facilidade com que a Prússia derrotou os franceses, em 1870 e 1871, senão a alfabetização muito superior de seus soldados” (HOBSBAWM; 1996, p. 72). Estes condicionantes – tanto a nascente concepção crítica de educação, quanto as novas necessidades educacionais do capital – conduziram à gratuidade, à universalização e à obrigatoriedade do ensino público primário nas principais nações industriais da Europa Ocidental no final deste período.

À medida que consideravam insuficiente a concepção de educação escolar burguesa, os trabalhadores projetavam também uma nova educação (inclusive, que extrapolava o universo escolar) que expunha, não só os limites da prática pedagógica da escola burguesa então em atividade, mas, também, os limites dos princípios que a regiam. Constitui-se, explicitamente, a luta de classes em torno da educação; o processo de construção e solidificação de dois projetos de educação escolar antagônicos, que se alongará às primeiras décadas do século XX. Um, vinculado aos interesses mais imediatos do trabalho industrial alienado e com a inculcação do nacionalismo (ideologia burguesa), e, o outro, preocupado em superar a separação entre formação para o trabalho manual e formação para o trabalho intelectual e com o desenvolvimento das diferentes dimensões do ser humano.

Os projetos e concepções educacionais distintas e antagônicas, em constituição neste período, expressam os movimentos de contínuo aprofundamento e alargamento do conflito entre burguesia e classe trabalhadora e do reconhecimento ideológico e político do antagonismo entre as duas classes fundamentais, concretizados em inconciliáveis projetos de sociedade. Estamos diante da elaboração de concepções de educação que atacaram frontalmente o capitalismo, a negação do acesso à educação escolar à maioria

⁷⁶ Nas palavras de Hobsbawm (1996, p. 77), “O período do final da década de 1840 até meados da década de 1870 iria revelar-se – contrariamente ao desejo convencional da época – o modelo de crescimento econômico, desenvolvimento político, progresso intelectual e realização cultural que iria, apensar de tudo, terminar por sobreviver com algumas melhoras, num futuro indefinido, nas ser, ao invés de tudo isso, uma espécie de interlúdio. Entretanto suas realizações globais eram, de qualquer forma, extremamente surpreendentes. Nesta época, o capitalismo industrial tornou-se uma genuína economia mundial e o globo estava transformado, dali em diante, de uma expressão geográfica em uma constante realidade operacional. A história, doravante, passava a ser história mundial.”

esmagadora dos filhos dos trabalhadores e a precariedade das escolas destinadas às poucas crianças da classe trabalhadora que conseguiam acesso à educação, e que defenderam a formação de um novo tipo de ser humano e de uma nova sociedade. Desse modo, o socialismo, ao se desenvolver, desenvolveu uma concepção própria de educação, organicamente vinculada à transformação social e à revolução, contraposta à forma burguesa de pensar a escola – mesmo à escola única, posto mais avançado e limite da concepção e prática educacional escolar burguesa.

Identificamos a conjuntura de crise da segunda metade dos anos de 1840, prelúdio das jornadas revolucionárias de 1848, o contexto histórico sob o qual se explicitou o rompimento definitivo entre os interesses ideológicos, políticos e educacionais da burguesia e os interesses ideológicos, políticos e educacionais da classe trabalhadora, e se elaboraram as primeiras concepções de educação tendo como princípio estruturante a luta de classes vinculada à transformação social; inaugurando um período de elaboração teórica e de reivindicações educacionais que vai até a discussão e adoção da obrigatoriedade da educação primária pelas principais nações industriais no decorrer da década de 1870 e início da seguinte. Nossa tarefa – mantendo-se sempre a preocupação de respeitar a dialética deste processo – será a de compreender a constituição inicial desta educação vinculada a um projeto revolucionário de transformação social. Veremos, particularmente, a concepção de Proudhon e de Bakunin, intelectuais vinculados ao anarquismo, e a concepção de Marx e Engels, intelectuais vinculados aos Comunistas. Os quatro inauguram formas de interpretar a educação e desenvolvem projetos educacionais explicitamente ligados à classe trabalhadora e à revolução social.

3.2.1 – Anarquismo, socialismo científico e educação: a gênese de uma educação para a transformação social.

As tensões sociais, econômicas e políticas da década de 1840 conduziram à consolidação das dimensões ideológica e política do antagonismo de classes, já que, desde há muito, a dimensão social fazia-se dolorosamente visível nas nações industrializadas da Europa Ocidental. As contradições da ordem social burguesa, cuja ferida maior, naquele momento, era a crise agrícola (HOBSBAWN; 1991), desdobrada

em carestia e aumento dos preços dos alimentos, associada às miseráveis condições de vida da população urbana (ENGELS, 2008); o contínuo processo de criação de novas instituições sociais e a reformulação de outras tantas, com o objetivo de atender, difundir e garantir os interesses burgueses, em detrimento dos miseráveis urbanos e dos camponeses; a organização de diferentes sociedades secretas e de movimentos sociais que conduziam as lutas por melhores condições de vida e/ou por uma nova sociedade, livre, justa e fraterna, constituíram o chão social sobre o qual as jornadas revolucionárias de 1848 florescem⁷⁷. Este conjunto de condições, mesmo que derrotadas as revoluções, expressou a definitiva autonomia ideopolítica da classe trabalhadora, concretizada na ação política independente⁷⁸ e em projetos próprios de sociedade, concomitantemente engendrados por anarquistas (Proudhon e, depois, Bakunim) e por comunistas (Marx e Engels).

Esta década – 1840⁷⁹ – viu surgir, portanto, duas tradições revolucionárias socialistas que disputaram a hegemonia do movimento de contestação à sociedade burguesa ao longo do restante do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Ambas criticavam severamente as contradições do capitalismo e/ou as suas consequências sociais, e proponham uma sociedade nova, estruturada na igualdade social, na liberdade e na emancipação humana. Da mesma maneira, também foram

⁷⁷ “Na Europa Ocidental, estes anos [1840] marcam o derradeiro estágio da etapa inicial da revolução industrial (ou, como querem alguns, o ocaso da primeira revolução industrial), que emergira na Inglaterra nos meados da centúria anterior. Nos anos quarenta, com o esgotar do essencial das possibilidades do industrialismo no seu primeiro estágio, os países-pólos europeus já apresentam os traços básicos da fisionomia que os caracterizará enquanto formações econômico-sociais organizadas sobre a produção capitalista. Isto é: nestes anos, o ser social posto pelo capitalismo evidencia já os seus vincos decisivos – o ordenamento da produção, a definição das instâncias políticas, a estruturação de uma cultura e de um *ethos* próprios, etc., aparecem como constelações históricas de um modo de vida *novo*. Trata-se do momento em que o mundo burguês se consolida, resultante de um processo multifacetado – intersecção da economia, da história e da cultura.” (NETTO, 1985, p.10, grifos do autor).

⁷⁸ Nas palavras de Hobsbawm (1996, p. 38): “Mil oitocentos e quarenta e oito [...] ficou evidenciado que a confrontação decisiva não era entre os velhos regimes e as ‘forças do progresso’ unidas, mas entre ‘ordem’ e ‘revolução social’. Sua confrontação crucial não foi a de Paris em fevereiro, mas a de Paris em junho, quando os trabalhadores manobrados para uma insurreição isolada foram derrotados e massacrados.”

⁷⁹ “A ambivalência ideo-política destes anos expressa com fidelidade a evolução do protesto operário na sua curva ascendente [...]. Na década de quarenta, todavia, o protesto operário, sobretudo no continente, sofreu profunda inflexão. A consolidação do novo modo de vida do mundo burguês põe à luz do dia a dilaceração medular deste mundo: inseparável acólito da burguesia, o proletariado, ao fim da primeira etapa da revolução industrial, já não se opõe simplesmente a ela, mas articula um projeto societário que implica a sua supressão. Numa palavra: consolidado o mundo burguês, o proletariado converte-se em *classe para si*. Esta é a profunda inflexão testemunhada pelos anos quarenta: esgotado o padrão industrialista da primeira fase da revolução industrial e definida a dominação de classe da burguesia, o proletariado se insere na prática política como um agente autônomo – eis o que a nível histórico-universal, se verifica em 1848 (e que documental e programaticamente, se registra no *Manifesto Comunista*).” (NETTO, 1985, p. 13, grifos do autor).

acirradas e hostis as disputas teóricas, políticas e ideológicas entre estas duas tradições no seio do movimento socialista ao longo deste período. Segundo Hobsbawn (1985, p. 67), “A tradição libertária do comunismo [...] tem sido duramente hostil à tradição marxista desde Bakunin, ou o que vem a ser o mesmo, desde Proudhon. O marxismo, e mais ainda o leninismo, têm sido igualmente hostis ao anarquismo como teoria e programa e o menosprezam como movimento político.” A tensão máxima desta relação deu-se com a entrada (e participação) de Bakunin e seu grupo na Associação Internacional dos Trabalhadores – a I Internacional. O aprofundamento deste conflito é um dos responsáveis diretos pelo fim desta entidade e por perpetuar a rivalidade entre as duas tradições revolucionárias. Como nos diz Gallo (1990, p. 51), pesquisador e anarquista brasileiro, estudioso da educação libertária,

É bastante conhecida na história do socialismo a cisão que aconteceu entre Marx e os marxistas e Bakunin e os anarquistas, as discussões e as divergências que acabaram por comprometer a própria existência do mais importante órgão criado pelos militantes operários do século dezenove, a Associação Internacional dos Trabalhadores (I Internacional). De modo geral, os historiadores do socialismo tendem a expressar essa cisão como uma diferença nas concepções de socialismo: socialismo libertário de um lado, socialismo autoritário de outro – na visão dos anarquistas –, ou socialismo científico de um lado, socialismo utópico, romântico ou pequeno-burguês de outro – do ponto de vista dos marxistas. O fato é que a literatura anarquista, sejam os clássicos sejam os historiadores, apresentam fartas críticas a Marx e ao marxismo, muitas procedentes, outras não, e que a literatura marxista, por sua vez, também tece diversas críticas aos libertários, diversas delas procedentes, outras nem tanto. No entanto, a polêmica entre as duas correntes é indistintamente tratada como resultado de diferentes concepções de socialismo, questões teóricas que não deveriam nada ao momento histórico em que ocorreram.

Portanto, é indiscutível reconhecer a influência deste conflito na luta dos trabalhadores por melhores condições de vida e de trabalho, na construção e desenvolvimento de uma concepção de sociedade socialista, e na elaboração dos meios e caminhos que possam levar à revolução social e política; além de reconhecer que esta longa oposição é, hoje, parte da tradição que conduz as lutas sociais contemporâneas.

Como dissemos acima, a gênese deste conflito recua à segunda metade da década de 1840. Corroborando Hobsbawn, Silvio Gallo diz que, “Historicamente, as divergências entre o marxismo e o anarquismo remontam à discussão teórica entre Marx e Proudhon” (1990, p. 53), cuja obra *Miséria da filosofia: resposta à Filosofia da Miséria do Sr. Proudhon* é o ápice deste embate teórico (que se estenderá até a dissolução da I Internacional). Continua Gallo,

Ambos os autores emergem da concepção hegeliana, tendo participado ativamente da discussão entre os chamados “jovens hegelianos de esquerda”. E embora os dois se dedicassem à construção de uma teoria socialista e à prática do movimento operário, viriam a construir diferentes interpretações do fenômeno social e diferentes formas de organização e atuação das massas para a sua transformação. Em 1846 viriam a consolidar suas diferenças, e seu desentendimento se tornaria público nos anos seguintes, através de suas publicações.

Segundo José Paulo Netto (1985, p. 13-14), a polêmica entre estes dois intelectuais “manifesta-se, principalmente, no fato de os dois teóricos terem cruzado os seus caminhos, desenvolvidos muito diferencialmente, no preciso instante em que formulavam propostas sócio-políticas diametralmente opostas, excludentes mesmo”. Esta polêmica, gênese das duas tradições revolucionárias, aprofundou a oposição e, ao longo do tempo, construiu um irreconciliável distanciamento, no interior do nascente movimento socialista operário, entre anarquistas e comunistas. Desde a sua origem, cada uma delas ao seu modo, reconheceu a importância da educação, escolar e extraescolar, na construção do processo revolucionário, e, evidentemente que a oposição e o distanciamento entre as duas correntes, também, influenciaram profundamente as suas interpretações e concepções do processo educacional.

Por outro lado, as contribuições destas tradições à gênese da educação para a transformação social, certamente, tiveram maior visibilidade nas ocasiões de convívio comum; pois possibilitavam os debates sobre os desafios teórico-práticos do movimento operário e, nas conjunturas de grande mobilização popular revolucionária, exigiam respostas práticas e conjuntas para situações inéditas e imediatas. Por conseguinte, demandava-se a elevação da complexidade das elaborações teóricas e, principalmente, o confronto dessas visões educacionais com a realidade a ser transformada. Portanto, é inegável a necessidade de analisar as repercussões no campo educacional das divergências teórico-práticas, no interior do movimento socialista, entre Marx e Proudhon: gênese e desenvolvimento da educação para a transformação social, cindida em dois projetos educacionais distintos por estarem inscritos em estratégias revolucionárias em que o lugar dos sujeitos na luta de classes e a função do Estado na destruição do capitalismo são pensados de modo muito diferente. Em Marx, não há um corte metafísico do tempo histórico e, por isso, na luta socialista é preciso forjar, por meio da luta de classes, direitos sociais como os trabalhistas e a escola pública. A defesa da educação pública universal está relacionada com a perspectiva de que todo proletariado tem de ser protagonista da luta revolucionária.

José Paulo Netto (1985)⁸⁰ confronta a trajetória intelectual dos dois até 1847, ano de publicação de *Miséria da Filosofia*, ácida crítica de Marx à *Filosofia da Miséria*, obra publicada por Proudhon em 1846. Este trabalho de José Paulo Netto⁸¹, introdução à tradução desta obra marxiana para o português, servirá de apoio na construção de um pequeno perfil intelectual de Proudhon (e, depois, de Marx), seguida de uma síntese de suas posições em torno da educação, apoiada, basicamente, em Gallo (1990) e, em menor grau, em Dommanget (1974).

Proudhon, afirma Netto (1985), sofreu uma involução teórica no período entre 1838-1846; traçando uma “[...] trajetória que conduz de um ponto de vista abertamente revolucionário a um termo anemicamente reformista (utópico-reformista)” (1985, p. 14). Por exemplo, O livro *Sobre a celebração do domingo* (1839) é uma obra que critica a “espoliação do trabalho pelo capital”, buscando provar aos espoliadores “que o direito do trabalho e de viver, devolvido a uma massa de homens que... não gozam dele, não seria da parte dos beneficiários uma gratificação, mas uma restituição” (Proudhon, apud Netto, 1985, p. 14), e conclui, alertando aos proprietários, que os trabalhadores apelarão “para a força”. Postura que se mantém na obra seguinte, *O que é a propriedade* (1840), onde refuta a ideia liberal de que o trabalho é o fundamento da propriedade, qualificando-a como roubo e os proprietários como parasitas; a “reabilitação do proletariado” viria através da igualdade de condições⁸², que deveria ser atingida através da revolução – defesa feita em sua obra do ano seguinte, *Segunda memória sobre a propriedade*.

Em 1843, Proudhon publica *A Criação da Ordem da Humanidade*, que aborda

⁸⁰ Com pequenas alterações na redação, este texto foi incorporado ao livro *Marxismo Impertinente*, publicado em 2004.

⁸¹ A escolha do marxista José de Paulo Netto como guia do perfil intelectual de Proudhon ampara-se em algumas justificativas. Primeiro, os próprios anarquistas assumem os paradoxos e mesmo as contradições na obra de Proudhon; Woodcock (2007) o chama de “o homem dos paradoxos” e o coloca na condição de “antepassado direto do movimento anarquista organizado”, diz ele: “A dupla imagem de Proudhon que frequentemente nos chega através das *contradições contidas na sua obra* não deve, de modo algum, desmerecer a sua importância na história do pensamento político e social ou a natureza de sua contribuição a esse pensamento” (117, grifo nosso) – no entanto, posiciona-se claramente a favor de Proudhon, quando este sobre a crítica de Marx. Assim, considero que, mesmo severa, a postura de Netto (1985) não comete injustiça às ideias deste autor. Segundo, mesmo tendo apreço por Proudhon, os anarquistas respeitavam as ideias de Marx no campo econômico, tanto é que Bakunin traduziu para o russo o livro 1 d’*O Capital*. Terceiro, as opções teórico-metodológicas e ético-políticas, que iluminam nossa interpretação e ação sobre a realidade.

⁸² Uma das inúmeras contradições de Proudhon; aqui ele cai na armadilha liberal de defesa da igualdade de oportunidade, sobre a qual se ergueria o mérito e o talento, elementos legitimadores da distinção, da hierarquização e da desigualdade social. Ao passo que fortalece a visão individualista e competitiva da vida social.

uma grande diversidade de temas – religião, filosofia, metafísica, economia e história – e polemiza com variados filósofos; é, de certa forma, uma “súmula das ideias que ele tematizaria ao longo de sua vida”. Nela, além de manter a sua esperança na revolução, reafirmando a fé na “força criadora revolucionária”, ele discute a sua dialética serial; na qual, segundo Gallo (1992, p. 56),

[...] Proudhon rejeita a dialética hegeliana baseada na tese, na antítese e na síntese, por considerá-la abstrata: segundo ele, a sociedade não se resume a três momentos, mas é formada por uma pluralidade de instâncias e forças que se amalgamam, desembocando em uma pluralidade e não em uma síntese superior unicista; deste modo, Proudhon cria aquilo que ele chamou de dialética serial, uma forma de compreender as multiplicidades sociais. E é o método da dialética serial que ele utiliza para entender os meandros econômicos e suas contradições, o fundamento da miséria e da propriedade privada.

No entanto, para José Paulo Netto, a dialética serial “pouco ou nada tem a ver com a metodologia hegeliana”. Em nota de rodapé (14), justifica a sua afirmação recorrendo a diferentes autores, entre eles, a Djacir Menezes (Apud NETTO, 1985, p. 15), que afirma:

É verdade que Proudhon, em muitos trechos de seus escritos, falou da tríade da tese, antítese e síntese; e muitos comentadores, com certa leviandade, discutem a sua *tourneredialectique*. A terminologia é superficial – e mascara, sob aparência dialética, a mais banal intuição mecanicista acerca do encadeamento dos fenômenos. Daí não passou o grande lutador.

No entanto, é no seu livro seguinte, *Sistema das Contradições Econômicas ou Filosofia da Miséria* (1846), que a involução proudhoniana se concretiza; obra sobre a qual Marx desferiu uma corrosiva crítica, desde o seu método até às suas escolhas ético-políticas. Ele (1985, p. 108) desconstrói o método de análise proudhoniano – a sua dialética serial –, argumentando que “Da dialética de Hegel, o Sr. Proudhon só tem a linguagem. O movimento dialético, para ele, é a distinção dogmática entre o bem e o mal”, e a contradição é “*O lado bom e o lado mau, a vantagem e o inconveniente*, tomados em seu conjunto [...]” (idem, p. 107, grifos do autor). Então, a questão de Proudhon seria a de conservar o lado bom e eliminar o lado mau. A própria colocação da questão nestes moldes já significa a morte do movimento dialético, pois este “[...] é a coexistência de dois lados contraditórios, sua luta e sua fusão numa categoria nova”⁸³

⁸³ Posteriormente, Marx desenvolverá esta perspectiva mais acuradamente em a Introdução à contribuição à crítica da economia política; diz ele: “O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo

(idem, p. 109). A solução encontrada por Proudhon foi a criação de uma alternativa à síntese, a *série no entendimento*, que nada mais é do que a sucessão lógica das categorias, reduzindo o movimento dialético “[...] ao simples procedimento de opor o bem ao mal, de colocar problemas destinados à eliminação do mal e de apresentar uma categoria como antídoto da outra [...]” (idem, p. 110); independente da “história, segundo a ordem temporal”, passando-se tudo “*no éter puro da razão*”. Então, “A dialética do Sr. Proudhon renega a de Hegel, e ei-lo compelido a dizer que a ordem em que apresenta as categorias econômicas não é aquela pela qual elas se engendram umas às outras” (Idem, p. 110). Assim,

Tomando, desta maneira, as categorias econômicas sucessivamente uma a uma e fazendo desta o *antídoto* daquela, o Sr. Proudhon consegue construir, com esta mistura de contradições e antídotos de contradições, dois volumes de contradições, a que dá com justa razão, o título de *Sistema das Contradições Econômicas* (MARX, 1985, p. 109, grifos do autor).

Além da insuficiência do método, nesta obra vem à tona o caráter utópico-reformista da visão política proudhoniana – suas escolhas ético-políticas. José Paulo Netto (1985), apoiado em Marx, afirma que o livro tem o objetivo de construir uma síntese entre o capitalismo e o socialismo, defendendo os princípios da propriedade privada e, ao mesmo tempo, criticando o capitalismo por degenerar a divisão do trabalho, a máquina, a concorrência e o monopólio, transformando-os em meios de opressão do operário. Nas palavras de Netto (1985, p. 16-18):

O livro, complicado, intenta, de forma detalhada e sistemática, “uma síntese entre o capitalismo e o socialismo, defendendo, com os economistas burgueses, o princípio da propriedade privada contra os socialistas e criticando, com estes, as taras do capitalismo”. Ou, como resume um analista simpático a Proudhon: “Os seus dois volumes tratam sucessivamente dos valores econômicos, da divisão do trabalho, das máquinas de comércio, do crédito, da propriedade individual, da propriedade coletiva, da comunidade de bens, da população, do trabalho. Proudhon procura mostrar que, relativamente uns aos outros, estes termos são antinômicos... [e] conduzem a resultados opostos aos que uma sociedade poderia esperar. Para sair do impasse, é preciso renunciar aos preconceitos da economia política clássica e às ‘utopias comunistas’ do tempo, que pregam a ‘comunidade de bens’, utopias que Proudhon identifica, muitas vezes sem razão, com o coletivismo socialista”.

Desse modo, a solução para tal impasse não seria a revolução. Proudhon aponta a conciliação entre propriedade privada e comunidade, através do mutualismo, como

da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação” (MARX, 2008, p. 257-258).

caminho alternativo.

[...], Proudhon, todavia, não retrocede somente em relação ao nível já alcançado pela economia política em sua versão clássica. Faz mais e pior: o seu fracasso teórico incide sobre o seu próprio percurso político e ideológico – agora, já não coloca como alternativa libertadora a supressão do capitalismo pela abolição da propriedade, através da via revolucionária. Ao contrário: a antinomia propriedade/comunidade resolve-se na sua *conciliação* – e eis que Proudhon propugna pela *mutualidade*. Este novo fundamento para a sociedade futura, como é compreensível, já não repousa mais na anterioridade glorificada “força criadora revolucionária”: a emergência da nova sociedade “ocorrerá não como novidade imprevista, inesperada, repentino efeito das paixões do povo ou da habilidade de alguns homens, mas pelo retorno espontâneo da sociedade a uma prática imemorial, momentaneamente abandonada...”. (NETTO,1985, p.18)

Portanto, José Paulo Netto (1985) conclui que Proudhon, ao longo da primeira metade da década de 1840, abandona, continuamente, o caráter revolucionário que imprime às suas primeiras obras e as suas ideias revelam um visível retrocesso, caminhando a passos largos rumo às posturas pequeno-burguesas, manifestadas na obra *Filosofia da Miséria*. Marx (1985), em carta a P. V. Annenkov, de dezembro de 1846, afirma que Proudhon

Realmente, faz o que fazem todos os bons burgueses. Todos eles dizem que a concorrência, o monopólio, etc., em princípio – ou seja, considerados como ideias abstratas –, são os únicos fundamentos da vida, embora, na prática, deixem muito a desejar. Todos eles querem a concorrência, sem as suas consequências funestas. Todos querem o impossível, ou seja: as condições burguesas de vida, sem as suas consequências necessárias. Nenhum deles compreende que a força burguesa de produção é uma forma histórica e transitória, como o era a forma feudal. Este erro deriva de que, para eles, o homem burguês é a única base possível de toda sociedade, deriva de que não podem imaginar um estado social em que o homem deixe de ser burguês. (Marx, 1985, p. 213)

Não é preciso dizer, a história do socialismo nos conta, depois deste celeuma teórico, anarquistas, herdeiros de Proudhon (inclusive, aqueles que desprezam a herança), e marxistas jamais conviveram em paz; mesmo em situações em que o inimigo comum atacava, indistintamente, um e outro, foram capazes de estabelecer alianças duradouras. Construíram estratégias e táticas distintas: os primeiros, desprezando os partidos políticos, lutavam por uma revolução social, cujo fim era a eliminação imediata do patrão e do Estado; os segundos, apontando em partidos revolucionários, lutavam por uma revolução social e política, cujo fim era abolir a propriedade privada e estabelecer o Estado sob o controle dos trabalhadores. Evidentemente, que as estratégias revolucionárias destas duas correntes socialistas

influenciaram, sobremaneira, as concepções educacionais e práticas educativas por elas engendradas. Anarquistas e marxistas desenvolveram princípios educacionais coerentes com os princípios que defendiam e defendem. Partindo deste confronto entre Proudhon e Marx, é isto que buscaremos investigar.

Desde o seu nascedouro (o anarco-mutualismo proudhoniano), o anarquismo incorporou a educação como prática social importante na luta em busca da sociedade ácrata⁸⁴. Caberia à educação, “de um lado, estimular e impulsionar o processo de mudança social segundo os critérios libertários, e, de outro, garantir a não-degeneração da nova ordem social” (LUIZETTO, 1989, p.09). Fundada nestes fins, a constituição da concepção de educação libertária divide-se em dois períodos. O primeiro, entre os anos 40 e os anos 70 do século XIX, representado por Proudhon e Bakunin. O segundo, entre os anos 1880 e as primeiras décadas do século XX, quanto se intensifica o embate com a educação estatal, recentemente universalizada nas séries iniciais, e a educação dogmática católica⁸⁵.

Proudhon foi o inaugurador e um dos principais teóricos e militantes – junto com Bakunin – desta primeira fase do debate educacional libertário, e responsável pelas formulações iniciais da educação anarquista. A análise dele, além de criticar a educação

⁸⁴Nesta afirmação incluímos todas as correntes anarquistas, desde o anarco-mutualismo (ou mutualismo federalista) de Proudhon ao anarcossindicalismo. Como nos diz Carrão (1992, p. 27): “Existem [...] várias correntes anarquistas e cada vertente geralmente se agrupou em torno de um libertário que servia de paradigma. O anarco-mutualismo desenvolveu-se a partir da obra de Proudhon, o anarco-coletivismo tem em Bakunin o seu iniciador, e o anarco-comunismo relacionou-se ao pensamento e ação de Kropotkin. O anarco-sindicalismo, criado na França, é a corrente importante do movimento libertário que, embora sem ter um teórico que sirva de referência, representa uma atualização das ideias libertárias no século XX”. Ainda poderíamos incluir nesta lista os anarquistas individualistas, reunidos em torno de Max Stiner (1806-1856). No interessa o que estas diferentes correntes têm em comum. Nos diz Gallo (1996) que o anarquismo é uma atitude “de negação de toda e qualquer autoridade e a afirmação da liberdade” (p. 09). Por isso, continua ele, devemos considerá-lo um princípio gerador – cuja principal força é “a afirmação da liberdade e a negação radical da dominação e da exploração” (p. 09) – “formado por quatro princípios básicos de teoria e de ação: autonomia individual, autogestão social, internacionalismo e ação direta. [...] **Autonomia individual:** o socialismo libertário vê no indivíduo a célula fundamental de qualquer grupo ou associação, elemento esse que não pode ser preterido em nome do grupo. [...] **autogestão social:** [...] a gestão da sociedade deve ser direta, fruto dela própria, [...], uma democracia participativa, onde cada pessoa participe, ativamente, dos destinos políticos de sua comunidade. **Internacionalismo:** [...] é inconcebível que uma luta política pela emancipação dos trabalhadores e pela construção de uma sociedade libertária possa se restringir a uma ou a algumas dessas unidades geopolíticas às quais chamamos países. [...] **ação direta:** [...] as massas devem construir a revolução e gerir o processo como obra delas próprias” (p. 09-10, grifos do autor).

⁸⁵Particularmente, a partir da Carta Encíclica *Rerum Novarum* (Das coisas novas), do Papa Leão XIII (1878-1903); primeira grande manifestação da Igreja Católica frente as questões sociais: refuta o socialismo, defende a propriedade privada e a conciliação de classes, incentiva o trabalho socialdoscatólicos junto aos operários e uma democracia de face católica (futura Democracia Cristã).

religiosa⁸⁶, debruçava-se criticamente sobre a educação proporcionada pelo capitalismo (desde suas reflexões iniciais, Marx também enfatizava o caráter classista da escola burguesa). Em lugar do dogmatismo e da distinção de classes, Proudhon defendia a “instrução integral” – rudimentos do que, depois, foi chamado de educação integral –, capaz de formar o homem na sua pluralidade humana, desenvolvendo as suas diversas dimensões; instrumento fundamental à luta por mudança social e meio indispensável à “não-degeneração” da futura nova ordem social.

Partindo da crítica ao ensino praticado sob o capitalismo e do desejo de criar novas bases e objetivos para a instrução, Proudhon elevou a educação à condição de função mais importante da sociedade e condição básica de sua manutenção. Em suas palavras (apud GALLO, 1990, p. 127-128):

Toda a educação tem por objetivo produzir o homem e o cidadão – segundo uma imagem, em miniatura, da sociedade – pelo desenvolvimento metódico das faculdades físicas, intelectuais e morais das crianças. Noutros termos: a educação é criadora de costumes no sujeito humano [...] A educação é a função mais importante da sociedade [...] Aos homens só é necessário o preceito, à criança é necessária a aprendizagem do próprio dever, o exercício da consciência como do corpo e do pensamento.

Assim, a educação é um processo contínuo de humanização e de fortalecimento moral, através da transmissão e manipulação da herança cultural da humanidade. Para Proudhon, instruir-se progressivamente ao longo de toda a vida “é a primeira garantia de nossa dignidade e de nossa felicidade” (apud RESENDE e PASSETTI, 1986, p. 188).

No entanto, na sociedade capitalista, hierárquica e estruturalmente desigual, a educação é necessariamente voltada para o fortalecimento da desigualdade, diferenciando hierarquicamente o conhecimento que cada classe social tem acesso. Nas palavras de Gallo (1996b, p. 60):

A classe dominante precisará receber, por intermédio da educação, os meios e os conhecimentos necessários para dominar todo o processo de produção, circulação e consumo, podendo manter-se em posição de proprietária e gerente dos meios de produção. As classes operárias, por outro lado, devem

⁸⁶ Em 1858, Proudhon publicou seu manifesto anticlerical, o livro *Da justiça da Revolução e da Igreja*, onde criticava a Igreja Católica por defender e associar a sua ética à defesa da propriedade privada – ponto de vista que se confirma posteriormente, com a doutrina social da Igreja Católica da *RerumNovarum* (1891). Mas, já no livro *Sistema de Contradições Econômicas ou Filosofia da Miséria*, Proudhon expressa a sua visão religiosa ao afirmar que “Deus é mau”; continua ele: “Eu afirmo que Deus – se existe um Deus – não tem nenhuma semelhança com as efígies que os filósofos e sacerdotes criaram dele; que ele não pensa nem age de acordo com a lei da análise, presciência e progresso, característica que distingue o homem; que em Deus a inteligência, a liberdade e a personalidade existem de forma diferente do que em nós; e que essa originalidade da natureza... faz com que Deus seja, basicamente, um ser anticivilizado, antiliberal e anti-humano.” (PROUDHON, apud WOODCOCK, 2007, p. 135).

receber apenas a instrução necessária para realizar as tarefas a que estão destinadas. Em termos de cultura, trata-se de manter as classes dominadas, em sua ignorância, numa condição de “sub-humanidade”, para que não tenham consciência de seu direito à liberdade e à igualdade. Para dizer de outra maneira, a educação capitalista sustenta e reforça o sistema de divisão social do trabalho, fonte da alienação.

Em linguagem direta e objetiva, Proudhon deixa explícito a quem serve o sistema escolar:

[...] nossas escolas, quando não são estabelecimentos de luxo ou pretextos para sinecuras, são seminários de aristocracia. Não foi para o povo, que se fundaram as escolas Politécnicas, Normal, Saint Cyr, de Direito, etc; foi para conservar, fortificar, aumentar a distinção das classes, para conservar e tornar irrevogável a cisão entre a burguesia e o proletariado. (PROUDHON, apud CARRÃO, 1992, p. 70).

Em outras palavras, a educação no capitalismo serve a não outro senão ao capitalista, e a instrução do Estado e da Igreja são extensões do espírito burguês, mantenedoras dos interesses possessivos dos proprietários e da alienação do proletariado. É contra este sentido burguês impresso à educação que Proudhon se levanta. Segundo ele, a educação da juventude proletária na sociedade burguesa é um “[...] sonho de filantropia”, e, assim como a miséria, “a ignorância é inerente à condição do trabalhador”; inferioridade intelectual da classe trabalhadora produzida intencionalmente pela ação estatal: “E não sem razão, os homens do Estado, quando ocupam-se da instrução do povo, em todas as épocas a reduziram aos simples rudimentos” (PROUDHON, apud, DOMMANGET, 1974, p. 260).

Proudhon argumenta que, sob o capitalismo, os sistemas formais de ensino jamais permitirão o desenvolvimento de uma educação necessária ao povo: controlada pelo Estado e pela Igreja, a educação popular sempre será servil; sua missão precípua é conservar as massas na ignorância, mantê-las obedientes e servis. Não se pode esperar da sociedade burguesa uma educação que permita a formação de pessoas questionadoras, que futuramente busquem superá-la. No intuito de superar a diferença entre uma educação aprimorada reservada à burguesia e uma educação simplificada destinada aos trabalhadores, Proudhon se propõe a teorizar sobre uma educação revolucionária. Segundo Gallo (1990, p. 132), ele

[...] lança-se à teorização de como seria – ou deveria ser – uma educação revolucionária e justa. E esta educação, que teria por fundamento o trabalho, deveria preocupar-se tanto com a emancipação das classes operárias, sendo trabalhada por elas próprias, visto que a sociedade capitalista jamais a apoiaria – muito ao contrário – quanto para a formação dos homens na

mentalidade da nova sociedade, com o advento da revolução social.

Influenciado por Rousseau e Fourier e com os objetivos de emancipar as classes operárias e formar homens de mentalidade nova, a educação revolucionária teorizada por Proudhon alimenta-se de dois princípios fundamentais, a democracia e o trabalho.

O primeiro princípio, a democratização do ensino, apoia-se na igualdade de oportunidades: “*Que a igualdade, consistindo apenas na igualdade das condições, isto é, dos meios, e não na igualdade de bem-estar, a qual, com meios iguais, deve ser obra do trabalhador, não viola de nenhuma maneira a justiça e a equidade* (grifos nossos).” (PROUDHON, 1988, p. 240). Por outro, a igualdade de oportunidades somente ganha sentido articulando-se à autogestão da educação: “Depois de ter unificado e centralizado, é preciso democratizar o ensino e fazer intervir [...] todo o corpo dos professores na administração dos colégios e na direção do ensino” (Proudhon, apud GALLO, 1990, p. 134). Assim, conclui Gallo (1990, p. 133): “é necessária uma democratização do ensino, através da justiça na igualdade de oportunidades, para que a educação abranja toda a sociedade, e não apenas os segmentos dominantes; e a democracia deve estar presente também na direção da educação, através da autogestão”.

Apesar da importância atribuída por Proudhon à democracia na educação, tanto ao seu caráter de igualdade de oportunidade como ao seu caráter auto gestor, o segundo princípio, o trabalho, é, para ele, o centro de sua concepção pedagógica, defende-o – particularmente, o trabalho manual – como principal instrumento de aprendizagem (GALLO, 1992). Levantando-se contra a separação, patrocinada pela burguesia, entre trabalho manual e trabalho intelectual, que atribuía o primeiro à classe operária e o segundo à burguesia, Proudhon argumenta que “o trabalho [...] resumindo a realidade e a ideia, apresenta-se [...] como modo universal de ensino [...] de todos os sistemas de educação, o mais absurdo é o que separa a inteligência da atividade e separa o homem em duas entidades impossíveis: um abstraidor e um autômato.” (Apud GALLO, 1990, p. 137). Ferrenho opositor do trabalho alienado, Proudhon (apud DOMMANGET, 1974, p. 270) argumenta que a indústria moderna acostumou

o homem a uma manobra que, longe de iniciá-lo nos princípios gerais e nos segredos da indústria humana, fecha-lhe a porta a qualquer outra profissão; depois de haver mutilado sua inteligência, ele foi estereotipado, petrificado, independente do que concerne a seu estado, que se orgulha de conhecer, paralisou-se sua alma, e também o seu braço.

A superação desta alienação não passa senão por um retorno e recuperação do

trabalho manual do artesão, no qual o trabalhador está envolvido na totalidade do processo de trabalho; este deve ser o “princípio formativo” capaz de eliminar a mecanização e a desumanização do operário e superar a dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, que, separados, são ambos alienantes.

[...] Se a educação fosse, antes de tudo, experimental e prática, reservando os discursos somente para explicar, resumir e coordenar o trabalho; se permitissem aprender pelos olhos e pelas mãos a quem não pudesse aprender pelos olhos e pela memória, em breve veríamos [...] multiplicarem-se as capacidades” (PROUDHON, apud, GALLO, 1990, p. 137).

Proudhon atribui à aprendizagem politécnica⁸⁷ a capacidade de superar a alienação do trabalho moderno. Segundo Gallo (1990, p. 140), o objetivo pedagógico da politecnicidade proudhoniana é o de garantir ao estudante o “[...] domínio do conhecimento da multiplicidade da produção”, opondo-se à “[...] divisão de trabalho, algo que aproxima as condições do trabalho industrial, mais complexo, mais estruturado, das condições do trabalho artesanal, mais simples, e por isso vivido de forma integral, mão alienante”. Assim, a aprendizagem politécnica é, os olhos de Proudhon, o instrumento básico de recuperação da multiplicidade laboral roubada do artesão pela indústria moderna.

A politecnicidade seria para ele o processo educacional capaz de capturar e desenvolver nos estudantes, a partir do trabalho prático manual, as dimensões fundamentais da pluralidade humana; capaz de educar para as ciências, as letras e as artes; educar os sentidos; educar para a manipulação das coisas etc. Instrução humanista, instrução científica e instrução industrial integrando-se umas às outras, sob o princípio educativo do trabalho artesanal. Sintetizando, Gallo (1990, p. 139) afirma que, para Proudhon,

[...] a politecnicidade da aprendizagem traduz-se na união da aprendizagem com a educação, na instrução literária e científica combinada com a instrução industrial. Para tanto, é necessário que a educação não se restrinja às ciências, às letras e às artes, de modo geral, isto é, a educação não pode estar voltada apenas para o intelecto, mas deve também dirigir-se para os sentidos e a manipulação das coisas, e o aprendizado artesanal do trabalho.

⁸⁷ Entre os libertários, Proudhon é o primeiro a utilizar o termo politecnicidade. Gallo (1993, p. 34) afirma que, “De modo geral, a questão da politecnicidade tem sido debatida como uma expressão da teoria marxista no campo educacional. [...]. Entretanto, essa questão é comum a outras correntes do pensamento socialista, e algumas delas inclusive a aprofundaram e desenvolveram muito mais do que Marx e seus seguidores. Dentre estas vertentes do pensamento socialista, os anarquistas sempre deram grande importância à educação – o que os levou a ganhar a fama de ‘idealistas’ ou mesmo de ‘utópicos’. Assim, a questão da politecnicidade é vista de modo muito especial entre os anarquistas, e suas considerações são inclusive anteriores às de Marx”.

Em uma palavra, o trabalho artesanal é o princípio ordenador e o artesão é a síntese histórica da aprendizagem politécnica proudhoniana; cujo objetivo seria o domínio dos diferentes conhecimentos teóricos e saberes práticos que envolvem a multiplicidade da atividade laboral exigida pela indústria humana.

Entendendo que toda e qualquer educação é uma extensão do processo educacional iniciado na família e que, primeiro, a criança deve ser “[...] iniciada na inteligência dos símbolos, na compreensão das linguagens que permitem o seu relacionamento com o mundo, com as coisas e com as outras pessoas” (GALLO, 1990, p. 143-144), Proudhon sustenta que a politecnia deve, essencialmente, ocupar o lugar do ensino secundário; momento em que, o estudante, no início da adolescência, “[...] começaria a ser inserido no mundo da produção, tomando contato com o trabalho e com as ciências que desvendam seus segredos” (idem, 144); tornando o futuro adulto um artesão moderno, “consciente de si, do mundo, da sociedade e de todo o processo de produção material, capaz de dominá-lo, e não de ser dominado automaticamente por ele” (idem). Ao mesmo tempo em que permanece se educando, pois, como diz Proudhon, “O progresso na instrução, como o progresso na virtude pertence a todas as condições e a todas as idades” (Apud DOMMANGET, 1974, p. 186).

Evidentemente que a escola para atender à educação politécnica proudhoniana precisaria ser redesenhada. O padrão de escola até então estabelecido é incapaz de lidar com os conhecimentos teóricos e práticos do mundo do trabalho; além do seu caráter excludente, apoia-se em uma formação unidimensional, voltada apenas e exclusivamente para o trabalho intelectual – mesmo aquelas voltadas para o trabalho industrial têm a ação educacional orientada para formar as supervisões e encarregados, capatazes da exploração. Para Proudhon, opondo-se a tal dicotomia, a indústria humana

[...] pede do aluno mais tempo que a gramática, a aritmética, a geometria e inclusive a física; pois o operário não só tem que exercitar sua Inteligência e enriquecer sua memória; é preciso que execute com suas mãos o que sua cabeça compreendeu: é, a uma só vez, uma educação dos órgãos e do entendimento. (Apud DOMMANGET, 1974, p. 270).

Em lugar desta escola teórica e unidimensional, Proudhon defende a criação da oficina-escola, “onde a aplicação prática dos conhecimentos teóricos seja imediata, e onde do próprio trabalho prático possa-se chegar à formulação e ao entendimento de novos conceitos teóricos” (GALLO, 1990, p. 140). Instituição educativa encimada sobre quatro pilares: o trabalho prático manual como princípio educativo; a politecnia da

aprendizagem como concepção/prática pedagógica; a vivência como ponto de partida didático-metodológico: instrução geral à medida que se desenvolvem múltiplas capacidades práticas; e articulação entre liberdade e trabalho como princípio ético político (GALLO, 1995). O que Proudhon diz abaixo, de certa forma, sintetiza o processo educacional visto a partir da oficina-escola:

Nasceu seu aluno empreendedor e devastador? Agradar-lhe-ia exercitar-se com madeira, a pedra ou o ferro? Seu cérebro, dotado de grande poder de objetivação, não admite mais que representações concretas e imagens? Livres de começar com eles pelas abstrações e pelas leis! Dá-lhes ferramentas para manejar, árvores ou pedras para esquadrihar; logo virá o momento em que, da prática, se eleva às teorias; e, apesar de que, para outros, a inteligência preceda a ação, para ele será a ação que precederá a inteligência. (apud DOMMANGET, 1974, p. 287).

Assim, em lugar de privilegiar a teorização excessiva como ponto de partida, sem laços imediatos e mediatos com a realidade, o processo educacional se moveria do âmbito da prática rumo à abstração, no intuito de chegar às múltiplas dimensões da complexidade do real.

Proudhon reconhece as dificuldades de se montar oficinas diversificadas e em número suficiente em cada escola, exigidas por esta instituição educacional de novo tipo; levando-o a defender que cada indústria mantenha uma oficina de aprendizagem para receber os indivíduos em processo de aprendizagem politécnica. Segundo ele,

Como a instrução operária deve ser dada integralmente a todos, tanto do ponto de vista de cada especialidade industrial, quanto do ponto de vista da coletividade das indústrias, todo grande estabelecimento de produção, onde as funções estejam divididas, é ao mesmo tempo, para os indivíduos em período de aprendizagem ou não associados todavia, uma oficina de trabalho e uma escola de “teoria e de aplicação”.(apud DOMMANGET, 1974, p. 281)

Medida que transformaria os “grandes estabelecimentos de produção” em espaços didático-pedagógicos, orientados para libertar o homem do “[...] excesso de especialização, que reforçava a dedicação das pessoas a atividades fragmentadas, excessivamente mecânicas, com um notável empobrecimento do desenvolvimento pessoal”. Ao contrário disso, o objetivo de Proudhon, continua Mariyón (1989, p. 22), seria o de:

[...] formar seres inteligentes, capazes de uma visão o mais completa e aberta possível da realidade natural e humana, pois só assim se poderão conseguir pessoas aptas a participar ativamente da vida comunitária, sem a inclinação a deixar-se governar por pessoas mais “expertas” ou mais “técnicas”, que se amparam no saber para impor decisões que favoreçam a perpetuação dos privilégios.

Assim, as oficinas de aprendizagem, conectadas diretamente à produção, abertas a todos, e mantidas e organizadas didaticamente pelos grandes “estabelecimentos de produção”, garantiriam um processo educativo prático e contextualizado; fariam “de um estabelecimento político uma instituição econômica” (apud DOMMANGET, 1974, p. 281) ao se recusar a

Isolar um pequeno grupo da produção, que receberá um conhecimento abstrato do trabalho, e que depois fará um pequeno estágio para vivenciar a realidade da produção [...]; [...] processo de formação dos supervisores que personificarão o sistema de exploração e a instituição da desigualdade através da divisão do trabalho (GALLO, 1990, p. 142).

Em outras palavras, na acepção de Proudhon, a oficina-escola extingue os mecanismos de legitimação da exploração e os meios de produzir os opressores no processo de trabalho. É nesse sentido que a escola deixa de ser um estabelecimento ideo-político e torna-se um estabelecimento econômico, produtor de “desierarquização” da vida produtiva e da igualdade social.

Um dos problemas desta missão dada às oficinas-escolas é a sua incorporação à estratégia de uma revolução social que dispensa a revolução política. Apoiado na ideia de que cada dimensão – econômica, cultural, social, política etc. – da vida social é um fragmento autônomo do real, na prática, Proudhon nega a totalidade contraditória da realidade. Postura que limita o alcance de sua proposta revolucionária, pois reduz a revolução a uma evolução moral/social do proletariado⁸⁸ – que, concretamente, nega a luta de classes –, suficiente para superar qualquer forma de opressão/coerção, abolir o Estado, sem a necessidade de uma revolução violenta, e instalar a sociedade ácrata.

Outro ponto que diferencia a reflexão educacional proudhoniana de Marx é o ataque à escola pública, o que acaba conduzindo à sua estratégia educacional para a esfera privada (no sentido de que a sua estratégia não passa pelo fim da propriedade privada dos meios de produção) e, na prática, abandona o universalismo. Coerente com o seu ponto de vista, de que tanto a Igreja quanto o Estado devem ser afastados do processo educativo, Proudhon defendia que as oficinas-escolas deveriam ser assumidas pelos grandes “estabelecimentos de produção”; processo de incorporação da educação no âmbito daquilo que chamaríamos hoje do público não estatal: responsabilização de entidades (privadas) da sociedade civil pela educação, como se a ideologia estivesse

⁸⁸ Segundo Proudhon (2003), a miséria a que estão submetidas as classes trabalhadoras originam-se, em geral, da fragilidade, da indolência, da ignorância de suas faculdades morais e intelectuais.

restrita à Igreja e ao Estado. As palavras de Gallo (1992, p. 141), educador de cunho anarquista, não poderiam ser mais esclarecedoras; diz ele que tal perspectiva proudhoniana potencializa “uma transformação radical do sistema educacional, que sairia da esfera pública do Estado ou privada de instituições comumente mantidas pela Igreja, passando para a *iniciativa público-privada das indústrias*” (grifos nossos). Portanto, como reflexo de seu argumento de que “[...] o governo do homem pelo homem, sob qualquer nome que se disfarce, é opressão [...]” (Apud GALLO, 1990, p. 122), Proudhon expõe suas severas desconfianças em relação à escola pública e, por consequência, nega a obrigatoriedade de o Estado garantir a educação às novas gerações, considerando a escola pública um espaço de fortalecimento e legitimação da opressão sobre os trabalhadores.

Um terceiro questionamento às ideias educacionais de Proudhon funda-se na consequência do que já foi assinalado acima: segundo ele, a educação deveria ser uma extensão da educação doméstica. Mesmo que se justifique por sua preocupação em libertar a educação do domínio da Igreja e do Estado e ainda que orientado para o cooperativismo, a defesa de que cabe aos pais e à família decidir e arcar, se preferirem ou tiverem condições, com as despesas com a educação das crianças e jovens⁸⁹ permite, por um lado, a [hoje] velha cantilena, tão comum nos privatistas do século XX, de que a família deve ter a liberdade de escolher a educação dos seus filhos, justificativa que legitima a formação de um mercado educacional para atender às demandas das famílias, e, por outro lado, permite também questionar a defesa da gratuidade da educação. Ele mesmo, em diferentes passagens de sua obra, é um crítico da educação gratuita, argumentando sobre o caráter mistificador da educação financiada pelo Estado:

Gratuita! Queres dizer paga pelo Estado. Mas quem pagará ao Estado? O povo. Já vês por aí que a educação não é gratuita. Mas, isso não é tudo. Quem se aproveitará mais da educação gratuita, o rico ou o pobre? Evidentemente será o rico: o pobre está condenado ao trabalho desde o berço (PROUDHON, apud DOMMANGET, 1974, p. 266).

Um quarto questionamento pode ser estendido ao nostálgico fundamento da politecnicidade em Proudhon: o trabalho prático manual de inspiração artesanal. Ele defende um retorno ao passado artesão como o ideal formativo do homem novo; uma educação

⁸⁹ “Dos sete aos dezoito anos, se continuará a educação e a instrução da juventude, ou pelos próprios pais, em seu domicílio, se for este o seu desejo; ou em escolas particulares, instituídas por eles e por eles dirigidas, às suas custas, se preferirem não confiar seus filhos às escolas públicas.” (Proudhon, apud DOMMANGET, 1974, p. 278).

que deve incorporar a formação para o trabalho intelectual a partir das múltiplas capacidades do trabalho manual do artesão, perdidas em consequência do trabalho alienado da indústria moderna. Como um homem do seu tempo, Proudhon não percebe ou não aceita as novas formas de organização do trabalho e o definitivo fim do trabalho artesanal. Gallo (1993, p. 40-41), mesmo simpático a Proudhon, reconhece esta contradição e os riscos dela para os trabalhadores.

Embora fosse um homem visionário em alguns casos, é incapaz de aceitar o desenvolvimento, como na defesa que faz do trabalho manual. Sem conseguir vislumbrar as novas formas de organização que seriam possibilitadas pela mecanização da produção, acaba por defender uma certa “escravização” do trabalhador ao trabalho, contrariando seu próprio pensamento e pondo-se ao lado daqueles que combatia com veemência. (GALLO, 1993, p. 40-41)

Mesmo sendo generoso, não há como associar esta postura à corrosiva crítica marxiana e marxista à dimensão pequeno-burguesa de Proudhon: ao mesmo tempo em que ele critica a educação capitalista, abre brechas teóricas e práticas de legitimação das teses e práticas educacionais burguesas. Assim, Marx (1985, p. 134-135) analisa a perspectiva proudhoniana de superação da divisão do trabalho na fábrica e as suas consequências para a concepção de formação de um novo homem e de um novo trabalhador.

O que caracteriza a divisão do trabalho na fábrica é o fato de o trabalho perder aí todo caráter de especialidade. Mas, a partir do momento em que cessa todo desenvolvimento especial, a necessidade de universalidade, a tendência a um desenvolvimento integral do indivíduo começa a se fazer sentir. A fábrica liquida as especializações e o idiotismo do ofício.

O Sr. Proudhon, sem ter compreendido sequer este único aspecto revolucionário da fábrica, retrocede e propõe ao operário fazer não apenas a duodécima parte de um alfinete, mas sucessivamente, todas as doze partes. O operário chegaria, assim, à ciência e à consciência do alfinete. É isso o trabalho sintético do Sr. Proudhon. Ninguém contestará que fazer um movimento para a frente e outro para trás é fazer, igualmente, um movimento sintético.

Em resumo, o Sr. Proudhon não superou o ideal do pequeno-burguês. E, para realizar este ideal, ele não imagina nada de melhor do que nos voltar ao companheiro ou, quando muito, ao mestre-artesão da Idade Média. Basta, diz ele num ponto qualquer de seu livro, ter feito uma só vez na vida uma obra prima, ter-se sentido homem uma só vez. Não é esta, tanto na forma quanto no fundo, a obra-prima exigida pela corporação do ofício da Idade Média? (MARX, 1985, p. 134-135)

Esta crítica, mesmo não sendo este o alvo, leva-nos a concluir que a politecnia, teorizada e defendida por Proudhon, ainda não tinha se tornado a fronteira intransponível que limita e distancia a educação burguesa, mesmo a mais progressista, ante à educação socialista. Talvez, aproximando-se mais das propostas e experiências

dos socialistas utópicos – particularmente, Fourier⁹⁰ e Owen⁹¹, que têm visões idílicas do socialismo e uma postura filantrópica diante da classe trabalhadora – do que do socialismo científico de Marx e Engels e do anarquismo organizado por Bakunin. Ou, ainda mais grave, considera a politecnia um aglomerado de tarefas e atividades que o trabalhador deve colecionar e incorporar ao longo de sua trajetória produtiva; inclusive, porque Proudhon defende que esta educação se alongue por toda a vida da pessoa. Não é senão curioso que o capitalismo contemporâneo defenda, como se fosse evolução necessária e irreversível e uma plataforma de vanguarda, categorias (a polivalência e a educação continuada) muito próximas dos dois princípios aventados por Proudhon – a educação do trabalhador para um conjunto de atividades prático-manuais e o educar-se para a vida toda –, aproximando-os das “moderníssimas” noções neoliberais de “trabalhador polivalente” e de “educação ao longo da vida”; visões absolutamente burguesas da nova formação do trabalhador contemporâneo.

Enquanto Proudhon não supera o seu idealismo pequeno burguês⁹², característica que marcou o seu pensamento ao longo de toda a sua vida, Marx faz movimento oposto; continuamente se distanciou do idealismo hegeliano e do liberalismo democrático radical, caminhando em direção à fundação do materialismo histórico e ao comunismo. Segundo José Paulo Netto (1985), entre 1841 a 1846, Marx se constrói, em um só tempo, teórico e o revolucionário.

Em síntese, é a fase em que as suas experiências intelectuais, sociais e políticas permitem-lhe articular as bases do que, a partir de 1847/1848, constituirá a moderna teoria social – desvelamento do modo de produção capitalista e proposta da sua ultrapassagem, com o proletariado urbano como o agente da transição socialista. (NETTO, 1985, p. 19),

O início de tudo seria o doutoramento de Marx, em abril de 1841, com a

⁹⁰ “Fourier [...] orienta-se especialmente pela tradição individualista (‘artesana’) de Rousseau, rejeitando toda sistematização imposta e propondo a sua ‘educação harmônica’, que exalta a espontaneidade, o jogo e aquilo que ele define como o *papillonage*, isto é, o ‘borboletar’ da criança de uma para outra experiência, para encontrar aquilo que mais condiz com o seu gênio e, portanto, remontar da técnica para a ciência. Ele apresenta sua teoria como ‘um mecanismo que faz coincidir em todos os sentidos o interesse individual e o coletivo, sempre divergentes na civilização’ [...]; fala, portanto, de uma educação ‘harmônica’ dentro das ‘falanges’, em que os homens deveriam se associar para viver e trabalhar” (MANACORDA, 1992, p. 272).

⁹¹ Discutido na seção anterior deste capítulo.

⁹² “[...] o Sr. Proudhon não afirma, diretamente, que a vida burguesa seja para ele uma verdade eterna: digo indiretamente, ao divinizar as categorias que expressam as relações burguesas sob a forma de ideias. Toma os produtos da sociedade burguesa como seres espontâneos, dotados de vida própria, e eternos, desde que eles se lhe apresentem sob a forma de categorias, de ideias. Não vê, portanto, mais além do horizonte burguês. Como opera sobre ideias burguesas, acreditando-as eternamente verdadeiras, luta por encontrar a sua síntese, o seu equilíbrio, e não vê que o seu modo atual de equilíbrio é o único possível” (MARX, 1985, p. 213).

dissertação *Diferenças entre as filosofias da Natureza em Demócrito e Epicuro*. José Paulo Netto (1985, p. 19) afirma que “a reflexão de Marx aponta para desenvolvimentos inéditos e originais” e, em nota de rodapé (30), que “Lukács [...] chega até a afirmar que, na dissertação, existem embriões das Teses sobre Feuerbach.”. Entretanto, somente em 1842 – ao assumir a direção da *Gazeta Renana* (órgão liberal), ao enfrentar questões políticas e ao direcionar suas atenções às ideias socialistas – é que Marx tende a negar definitivamente a filosofia crítica dos Jovens Hegelianos e a se separar deles.

O enfrentamento decisivo com a herança hegeliana ocorre em 1843, quando Marx faz a crítica aos “*Princípios da Filosofia do Direito de Hegel, nos inconclusos manuscritos de 1843*”, onde é colocado o problema da relação entre Estado e sociedade civil. “[...] Ao contrário de Hegel, que vê no Estado o fundamento da sociedade civil”, Marx sustenta que, “efetivamente, ‘a família e a sociedade civil constituem os pressupostos do Estado’. Por isto, a superação da universalidade alienada do Estado é possível pela supressão da separação entre o social e o político, o universal e o particular”. (NETTO, 1985, p. 20).

Esta contínua ultrapassagem da herança hegeliana não é imediata, está dissolvida em um sinuoso período de, aproximadamente, três anos⁹³. Em 1843, num dos seus dois textos publicado no único número dos Anais Franco-Alemães, *A Questão Judaica*, a prática política é introduzida no horizonte intelectual de Marx, divorciando-o definitivamente da esquerda hegeliana. No segundo trabalho, *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. Introdução*, o seu pensamento se inflexiona na direção do comunismo: os problemas contidos na filosofia devem ter uma solução não filosófica, “a intervenção prática de um agente privilegiado, a classe operária, que para tanto, recupera e incorpora a filosofia” (NETTO, 1985, p. 21), processo que levaria à superação do mundo burguês. No entanto, a concepção científica do socialismo proletário só veio no decorrer de 1844, quando Marx, a partir do estudo da economia política, demonstrou que “[...] é o conhecimento da estrutura da sociedade civil que assegura o conhecimento da estrutura do Estado”, e, por outro lado, estabeleceu “o seu contato direto com a classe operária revolucionária”: círculos operários, a Liga dos

⁹³Sabe-se que Marx (1818-1883) inicia efetivamente a sua trajetória teórica em 1841, aos 23 anos, ao se doutorar em Filosofia pela Universidade de Jena. Mas é entre 1843 e 1844, quando se confronta polemicamente com a filosofia de Hegel, sob a influência materialista de Feuerbach, que ele começa a revelar o seu perfil de pensador original (são deste período os seus textos *Para a questão judaica e Crítica da filosofia do direito de Hegel. Introdução*). (NETTO; s/d, p. 03).

Justos, a análise da tradição revolucionária francesa.

Segundo José Paulo Netto, a evolução deste trânsito manifesta-se claramente em três trabalhos. Nos *manuscritos de 1844*, onde Marx constatou que a economia política limita-se à realidade fundada na alienação, pois não questiona a raiz da alienação a propriedade privada, e defende que a supressão da propriedade privada é meio para suprimir a alienação é instaurar o comunismo: “abolição positiva da propriedade privada” que não deriva de uma tensão ética, “o momento real da emancipação e da retomada de si do homem”. *A sagrada Família ou Crítica da Crítica Contra Bruno Bauer e Consortes*, primeiro trabalho conjunto de Marx e Engels, publicado em 1845, fez a crítica à esquerda hegeliana, que via na massa a verdadeira negação do espírito, e defendeu o comunismo de massa, com o argumento de que “só as massas poderão transformar radicalmente e eficientemente o status quo.” *Teses sobre Feuerbach*, escritas na primavera de 1845, compreende o homem como ser prático e social, e afirma que “a determinação do caráter estruturalmente histórico deste ser prático e social emerge, privilegiadamente, na prática política, focada como prática revolucionária (transformadora)”⁹⁴.

A Ideologia Alemã, concluída no primeiro semestre de 1846, representa um acerto de contas Marx (e Engels) com o seu passado intelectual; a sua transição definitiva para o comunismo, e a antessala teórica de *Miséria da Filosofia*. Nela Marx defende que os homens são os produtores de suas próprias ideias, mas, presos “a determinado desenvolvimento das forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde [...]”. O “ser dos homens” tem como base a produção material da vida imediata; em uma sociedade sobre o controle da propriedade privada, o “ser dos homens” revela-se alienado; a prática revolucionária da classe operária é o único meio de liquidar a alienação e constituir o comunismo “movimento do real que acaba com o atual estado de coisas”.

[...] A revolução não é apenas a liquidação da classe dominante, mas a condição que ‘permitirá à classe que derruba a outra aniquilar toda a podridão do velho sistema e tornar-se apta a fundar a sociedade sobre bases novas’; a revolução, movimento prático, “acaba com a dominação de todas as classes, pois é efetuada pela classe que, no âmbito da atual sociedade... constitui a expressão da dissolução de todas as classes... (NETTO, 1985, p.24).

Portanto, Marx, diferente de Proudhon, chega à segunda metade da década de

⁹⁴ Netto (1985, p 22-24).

1840, às vésperas das Revoluções de 1848, teorizando uma verdadeira ode à revolução proletária, que se concretizaria em sua plenitude no Manifesto Comunista. Isto não quer dizer que o espectro do anarquismo abandone, depois disso, o convívio, mesmo que conflituoso, com os comunistas, chamados por eles de autoritários; aproximadamente o um quarto de século seguinte – exatamente o período que Hobsbawn chama de era do capital – anarquistas e comunistas ainda terão uma convivência abertamente dialogada no interior das organizações operárias. Condição que se estende, também, para o debate educacional.

Não é por outro motivo que encaramos este período como de aprofundamento, tanto de um lado como de outro, da concepção de educação para a transformação social. Particularmente, no decorrer da existência da I Internacional (1864-1872) foi visível o acirramento do debate acerca da educação e sua relação com a transformação social, envolvendo proudhonianos⁹⁵ e comunistas, representados por Marx.⁹⁶ É assim que também avança a concepção de educação presente no pensamento de Marx e Engels: os nexos entre trabalho e educação sistematizados em *Princípios do comunismo* (1847) e no Manifesto do Partido Comunista (1848) adquirem novos contornos com o aprofundamento da reflexão sobre o Estado, em particular a partir da experiência da Comuna de Paris, expressa na Crítica ao Programa de Gotha (1875), aportes discutidos adiante.

No entanto, é importante ressaltar que, no momento de rompimento entre Marx e Proudhon, ainda que a crítica marxiana apontasse os limites do tipo ideal de trabalhador moderno defendido por este último, as formulações educacionais de Marx e Engels ainda não existiam. É no movimento teórico-prático de elaboração do Manifesto do Partido Comunista que os dois fazem as suas primeiras intervenções no debate educacional.

Apenas nos *Princípios do comunismo*⁹⁷, texto atribuído a Engels, é que aparecem, em dois momentos, as primeiras referências explícitas à questão educacional.

⁹⁵ A partir de 1868, os proudhonianos foram acolhidos por Bakunin, que, de certa forma, passou a representá-los no embate com Marx.

⁹⁶ Isto não quer dizer que a educação foi o centro destas discordâncias. A discordância central foi, e é ainda hoje, em torno da estratégia revolucionária (negação ou defesa de um partido revolucionário) e o que fazer com o Estado em uma sociedade pós-revolucionária (abolição imediata ou mediata dele).

⁹⁷ Nogueira (1988) afirma que este texto de Engels nada mais é do que a base sobre a qual se ergue o Manifesto do Partido Comunista. Justifica a sua argumentação recorrendo a uma carta de Engels endereçada a Marx de 24 de novembro de 1847, onde se lê: “Creio que o melhor será abandonar a forma catequística e dar-lhe o título de *Manifesto Comunista*” (p. 15).

No primeiro momento, respondendo à questão: “que curso seguirá a revolução proletária?”. Engels, ao apontar as principais medidas de ataque à propriedade privada que determinam a existência do proletariado, inclui, entre elas, a “Educação de todas as crianças a partir do instante em que possam prescindir dos cuidados maternos, em estabelecimentos nacionais e a cargo do Estado. Educação conjugada com o trabalho fabril” (1988, p. 115). Pensa Engels, então, que a defesa de educação estendida a todas as crianças, em estabelecimentos separados da família, as expensas do Estado e sobre o seu controle, naquele contexto histórico, significa uma séria ofensiva contra a propriedade privada, posto que, extrapolava os limites de segurança da acumulação de capital; em outras palavras, só poderia ser realizada plenamente, para além das fronteiras sociais e políticas da sociedade burguesa.

Assim, explica-se o caráter sucinto da fórmula que esta questão ganha no Manifesto do Partido Comunista: “Educação pública e gratuita de todas as crianças”. Seguida da defesa da “Eliminação do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual”, condição que levaria a uma redução da força de trabalho disponível para a extração de mais-valia. E, por fim, “Combinação da educação com a produção material”, princípio formativo do novo trabalhador que, no socialismo, assumiria os rumos da produção, em substituição ao trabalhador alienado da divisão do trabalho no processo de produção capitalista.

O segundo momento, em que aparece explicitamente a referência à educação no esboço do *Manifesto*, texto *Os princípios do comunismo*, é uma resposta de Engels à questão sobre as consequências definitivas da eliminação da propriedade privada. Ele chama atenção para a contribuição da educação para a superação da divisão do trabalho e a formação de um novo ser humano em plena posse de todas as suas potencialidades; fazendo uma explícita defesa da educação politécnica, mesmo sem usar esta expressão.

A divisão do trabalho, que converte um em camponês, outro em sapateiro, um terceiro em operário fabril e um quarto em especulador da bolsa, e que hoje já está minada pelas máquinas, desaparecerá portanto completamente. 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. Desse modo, a sociedade organizada sobre bases comunistas oferecerá a seus membros a oportunidade de empregar em todos os aspectos suas capacidades universalmente desenvolvidas (p. 17).

Embora suprimida em sua extensão no *Manifesto*, dela restando apenas a referência à unidade entre educação e produção material, será ela uma constante em todas as reflexões de Marx e de Engels sobre a educação que interessa aos trabalhadores e, posteriormente, em todos os marxistas que abordam esta mesma questão. Em outras, palavras, é a referência sintética á educação politécnica; a primeira nos escritos de Marx e Engels.

Ainda que a concepção de educação para a transformação social mostre-se incipiente nas obras da juventude de Marx e Engels, algumas diferenças substanciais são prontamente percebidas no confronto com a perspectiva educacional defendida por Proudhon. Primeiro, a defesa da educação pública e gratuita, pontos fundantes do pensamento educacional dos dois comunistas, são profundamente criticados por Proudhon. Segundo, a politecnia, embrionária nos três, em proudhon fundamenta-se no trabalho prático-manual do artesão, inspirando-se claramente no passado, enquanto em Marx e Engels o trabalho industrial moderno é a referência para a educação politécnica que defendem – o manifesto mostra isto com exuberância⁹⁸. Demarcações que acompanharam a histórica tensão entre estas duas correntes do movimento socialista no campo educacional; particularmente, em torno da escola pública, gratuita e obrigatória.

3.2.2 – A educação na Associação Internacional dos Trabalhadores.

A Associação Internacional dos Trabalhadores, fundada em 1864, tornou-se palco de mais um dos capítulos das divergências teóricas e práticas entre estas correntes do socialismo. A tensão no campo educacional se intensificou, à medida que o debate sobre a instrução dos trabalhadores entrou na pauta de discussões. As críticas e as propostas de ambos os lados ganham expressão nos congressos da Associação, onde a educação, em diferentes momentos, foi uma das temáticas abordadas, ainda que

⁹⁸ “A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção, portanto todo o conjunto das relações sociais. A conservação inalterada do antigo modo de produção era, ao contrário, a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. O contínuo revolucionamento (*Umwälzung*) da produção, o abalo constante de todas as condições sociais, a incerteza e a agitação eternas distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Todas as relações fixas e cristalizadas, com seu séquito de crenças e opiniões tornadas veneráveis pelo tempo, são dissolvidas, e as novas envelhecem antes mesmo de se consolidarem. Tudo o que é sólido e estável se volatiliza, tudo o que é sagrado é profanado, e os homens são finalmente obrigados a encarar com sobriedade e sem ilusões sua posição na vida, suas relações recíprocas” (MARX e ENGELS, 1988, p. 69).

secundária. Portanto, compreender o debate estabelecido ao longo da existência deste espaço organizativo da classe trabalhadora revela muito sobre o futuro da educação para a transformação social, depois que a Associação Internacional dos Trabalhadores deixou de existir.

O debate educacional no interior da Associação Internacional dos Trabalhadores abarcava três temáticas centrais: a instrução integral – no seu interior o tema fundamental era a educação politécnica (politecnia); o conteúdo racional da instrução – o objeto básico de discussão era o papel a ser desempenhado pela ciência na estrutura curricular da escola, e a gestão e controle da educação – envolvia, essencialmente, as questões sobre a influência do Estado no processo educacional (NOGUEIRA, 1990). A polêmica estava presente em todos eles, em especial, no terceiro, cujo debate envolvia posições totalmente opostas: uns defendiam a completa ausência do Estado nas questões educacionais, enquanto outros defendiam a participação dele, mas com restrições, e um terceiro grupo defendia o controle do Estado sobre a gestão da educação e da escola.

As diferentes posições sobre as três temáticas acima envolviam os conflitos ideopolíticos no interior da Associação Internacional dos Trabalhadores; refletiam a coerência das diferentes correntes do movimento operário com os seus princípios programáticos. Essencialmente, participavam da *Associação*, sindicalistas ingleses, proudhonianos franceses, blanquistas, republicanos italianos, democratas radicais, comunistas e anarquistas de diferentes nações etc. As representações inglesas, francesas e alemãs, pela importância econômica e política destas nações, eram as mais influentes. As correntes dominantes, cujas divergências pautavam os debates da *Associação*, envolveram, em um primeiro momento, os comunistas e com os mutualistas (proudhonianos); depois, em um segundo momento, os comunistas, sob a liderança de Marx e Engels, enfrentavam os anarquistas, organizados sob a liderança de Bakunin. Os debates sobre a instrução dos trabalhadores não fogem a esta batalha particular entre comunistas e anarquistas. Portanto, as reflexões de Marx sobre a educação neste período têm nesta correlação de forças a sua base de sustentação.

Marx esteve junto da *Associação* desde a sua assembleia de fundação, quando foi indicado para elaborar os Estatutos e Declaração de Princípios, em colaboração com Engels; além de ter escrito a Mensagem Inaugural de sua fundação⁹⁹. Para Bottomore (1993, p. 195), estes documentos foram concebidos com o propósito de “[...]”

⁹⁹ Para consultar estes documentos, ver Marx e Engels (1982).

proporcionar as bases para a cooperação tanto com os líderes liberais dos sindicatos ingleses como com os adeptos de Proudhon, Mazzini e Lassale, na França, na Itália e na Alemanha”. Ou seja, a preocupação era a de buscar o consenso mínimo entre as correntes do movimento operário presentes no Congresso de Genebra: Eram elas, basicamente:

a) *mutualistas proudhonianos*. Os trabalhadores franceses, na maior parte, seguidores das ideias de Proudhon e de seu modelo de anarquismo “mutualista”, defendiam uma proposta de organização econômica baseada numa federação de pequenos produtores em cooperativas. Essa tendência começaria a perder significativamente espaço a partir de 1868, no Congresso de Bruxelas. b) *socialdemocratas* e reformistas. Os antigos trabalhadores alemães herdeiros da Liga dos comunistas defendiam a manutenção da propriedade individual e a utilização da política parlamentar como meio para organizar a luta dos trabalhadores. Por outro lado, os trabalhadores ingleses, que haviam sido anteriormente a linha de frente da luta sindicalista adotavam posições cada vez mais reformistas. c) *comunistas e coletivistas*. Reuniam inicialmente os marxistas e também os blanquistas (comunistas franceses seguidores de Auguste Blanqui) que defendiam a supressão da propriedade privada e a revolução social armada. Ambos diferiam na estratégia: enquanto os marxistas queriam o Partido Comunista como o instrumento para a condução da mudança, os blanquistas, herdeiros da tradição de luta nas barricadas de rua, praticavam a ação direta e não parlamentar. Ambos os grupos, aproximavam-se na crença de que o poder conquistado após a revolução deveria ser mantido por uma ditadura dirigida pelos próprios trabalhadores. (ROMANI, 2011, p. 04-05, grifos do autor).

Marx adotou a mesma postura para o Congresso de Genebra (1866)¹⁰⁰, o primeiro da *Associação*. Em carta a Kugelmann, ele afirma:

Eu tinha grandes apreensões pelo primeiro Congresso em Genebra. No conjunto, porém, para além da minha expectativa, ele correu bem. O efeito em França, Inglaterra e América foi inesperado. Eu não podia e não queria lá ir, mas escrevi o programa dos delegados de Londres. *Limitei-o intencionalmente a pontos tais que permitissem aos operários imediato acordo e cooperação e dessem imediato alimento e ímpeto às necessidades da luta de classes e de organização dos operários em classe*. (Marx, 1982, p. 453, grifo nosso).

Ainda que disposto a buscar um consenso possível, o fato é que o conflito com os mutualistas proudhonianos foi inevitável. Os pontos de discórdia envolviam, por exemplo, as questões sindicais ligadas à greve e a ênfase na revolução político-social, que sofriam forte oposição dos mutualistas proudhonianos, claramente predominantes neste primeiro Congresso. Apesar de ser maioria, segundo as palavras do historiador

¹⁰⁰ Antes da sua cisão, em 1872, a Associação realizou cinco congressos: Genebra (1866); Lausanne (1867); Bruxelas (1868), Basileia (1869) e Haia (1872).

anarquista Woodcock (2006, p. 11), os seguidores de Proudhon fracassaram no confronto com algumas teses marxistas; é o caso do combate a

[...] uma resolução marxista que, sob o pretexto de aprovar legislação para proteger o trabalho, sutilmente introduzia o conceito de "estado operário", já que reivindicava que, "ao obrigar a adoção de tais leis, a classe trabalhadora não consolidaria o poder governante, mas, ao contrário, transformaria esse poder, que agora é usado contra ela, em seu próprio instrumento".¹⁰¹

Basicamente, esta maioria Proudhoniana no Congresso conseguiu apenas uma vitória significativa: “[...] aprovar uma resolução para o estabelecimento de um banco de crédito mútuo, [...] garantindo a sanção para a promoção de sociedades cooperativas de produtores como parte vital da luta geral pela liberdade dos trabalhadores” (WOODCOCK, 2006, p. 11).

No entanto, naquilo que nos interessa diretamente, o debate educacional, as discordâncias, ainda que contundentes, foram secundarizadas no Congresso. As ponderações sobre a educação estavam subordinadas à discussão do trabalho das crianças e dos adolescentes na indústria moderna; neste caso, os mutualistas focalizaram a sua oposição na introdução do conceito de “estado operário”, incorporado no documento; entretanto, foram votos vencidos, como já salientamos nas palavras acima de Woodcock. Ademais, a concepção de educação desenhada nas *Instruções para os delegados do Conselho Central Provisório a propósito de diversas questões* abria brechas a interpretações ambíguas; em certo sentido, sem contradições frontais com as reivindicações dos proudhonianos. Se, por um lado, ao se atribuir ao Estado responsabilidade em criar leis que protegessem as crianças e adolescentes do trabalho na fábrica, era admitido deduzir que a educação seria uma destas políticas, por outro, a não explicitação desta responsabilidade do Estado no corpo do texto das *Instruções*, permitia-se, também, a interpretação de que a educação estaria livre de ser conduzida pelo Estado; ainda mais, se levarmos em consideração a sugestão presente no seu texto de que “Os custos destas escolas politécnicas devem ser em parte cobertos pela venda das suas próprias produções” (MARX, 1978, p. 223). Desse modo, as referências à

¹⁰¹ “[...] as crianças e os adolescentes devem ser preservados dos efeitos destruidores do sistema actual. Isto só pode realizar-se pela transformação da razão social em força social e, nas circunstâncias presentes só podemos fazê-lo por meio das leis gerais impostas pelo poder do Estado. Ao impor tais leis, as classes operárias não fortificarão o poder governamental. Pelo contrário, transformariam o poder dirigido contra elas em sua agente. O proletariado fará então, por uma medida geral, o que tentaria em vão realizar por uma multitude de esforços individuais” (MARX, 1978, p. 223).

educação no texto, por si só, não eram suficientes para incomodar, sobremaneira, os proudhonianos.

Na verdade, Marx (1978) aprofundou a própria referência no *Manifesto* e a de Engels nos *Princípios* sobre a relação entre instrução e trabalho produtivo, e incorporou a concepção proudhoniana de politecnicidade¹⁰², eliminando dela a referência ao trabalho prático manual do artesão como princípio educativo, substituindo-o pelo trabalho industrial moderno, e avançando para além da soma de tarefas a que aludia a visão de instrução em Proudhon. Diz ele (p. 223):

Por educação, entendemos três coisas:

1. Educação *intelectual*;
2. Educação *corporal*, tal como é produzida pelos exercícios de ginástica e militares;
3. Educação *tecnológica*, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos de indústria.

À divisão das crianças e dos adolescentes em três categorias, de 9 a 18 anos¹⁰³, deve corresponder um curso graduado e progressivo para a sua educação intelectual, corporal e politécnica. (grifos do autor).

Parece que Marx, propositalmente, não quis colocar em risco a aprovação de um programa mínimo, capaz de aglutinar as diferentes correntes ideopolíticas que compunham a *Associação*. Talvez por isso, tenha tido o cuidado de se abster de reforçar o caráter público e gratuito da educação que defendia para os trabalhadores, ciente que estava da força e da influência das ideias de Proudhon sobre a delegação francesa.

Nas discussões oficiais e no que foi aprovado, não houve reflexões sobre a educação, apenas indiretamente, como dissemos antes. No entanto, o embate entre as duas correntes se expressava cristalinamente na terceira parte, intitulada *Instrução, educação, família*, de um documento enviado antecipadamente pela delegação francesa à assembleia, apresentado em duas versões: o relatório da maioria e as opiniões da

¹⁰² Por esta mesma época, Marx trabalhava na revisão do volume I d' *O Capital* (Ver MANACORDA, 2007, p. 191, nota 8). Nesta obra Marx (1988, p. 85) atribui a Owen germe da unidade entre instrução e trabalho produtivo: “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 um método de elevar a produção social, mas como o único método de produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões”.

¹⁰³ Marx defende que toda criança, a partir dos nove anos, deve ser um trabalhador produtivo; mas que este trabalho deve unir mão e cérebro e ser dividido em três faixa-etárias: “A primeira compreende as crianças de 9 a 12 anos; a segunda, as de 13 a 15 anos; a terceira, as de 16 e 17 anos. Propomos que o emprego da primeira categoria, em qualquer trabalho, na fábrica ou ao domicílio, seja legalmente restringido a duas horas; a segunda, a *quatro* horas, e o da terceira a *seis* horas. Para a terceira categoria, deve haver uma interrupção de uma hora, pelo menos, para a refeição e o recreio” (MARX, 1978, p. 222 grifos do autor).

minoría (NOGUEIRA, 1990). A versão da maioria, visivelmente apoiada em Proudhon, declarava-se contrária à instrução pública, gratuita e obrigatória. Segundo o historiador francês S. Froumov (apud, MELO, 2011, p. 121), nos registros da seção francesa da Associação, Tolain [representante dos proudhonianos] “defendeu ‘a educação familiar... somente esta é a normal’. Os pais são livres para resolver a questão da educação; eles escolherão um instrutor e irão pagá-los. ‘Portanto, não podemos aceitar a instrução gratuita e obrigatória.’” Argumentavam os majoritários que ao Estado era impossível garantir a instrução conveniente [...] à sociedade industrial: aquela que alia ao ensino teórico a formação profissional” (NOGUEIRA, 1990, p. 187). Além da educação estatal ser portadora de um grave inconveniente: “[...] impor a todos um programa único de ensino, sem nenhuma consideração pelas diferenças de dons, de aptidões etc. entre os indivíduos, bem como pelas diferenças sociais que se exprimem através dos conflitos e das contradições próprias da vida em sociedade” (idem, idem). Note-se, evidentemente, a forte influência de Proudhon na crítica à educação pública, gratuita e obrigatória, que no caso deste Congresso não chegou a ser levantada.

Por outro lado, a minoria falava em uma educação gratuita e obrigatória, sob o controle da sociedade: rejeita a tese do direito da família sobre a educação do filho e defendia o estabelecimento de um controle da sociedade sobre o ensino. “Conclui-se, assim, pela necessidade de um ensino público cujos custos deveriam ser repartidos entre todos, para que as desigualdades sociais provenientes das disparidades de instrução cessem de existir” (idem, p. 188); sem, entretanto, ratificar o monopólio do Estado. Muito próximo do que foi aprovado no *Congresso*, já que este fala, também, em uma educação organizada pela sociedade. Porém, não houve a oportunidade de se travar este debate em Genebra (1866), já que a discussão sobre a educação estava subordinada ao debate sobre o trabalho das crianças e dos adolescentes na fábrica moderna.

Mesmo sem estar presente, foi uma vitória tática de Marx; além fazer a síntese dos princípios que deveriam orientar a educação para a transformação social, ainda que tenha secundarizado as questões vinculadas à educação pública-estatal, temática que abordou em outro congresso da *Associação*.

No ano seguinte, no Congresso de Lausanne (1867), a educação fez parte de uma lista de temas¹⁰⁴ que nortearam as discussões dos participantes. Divididos em grupos,

¹⁰⁴ “1ª – Quais são os meios práticos para um centro comum internacional de ação da classe obreira na luta para se libertar do capital; 2ª – Como as classes oboeiras podem por si mesmas utilizar para sua

cada comissão produziu um relatório sobre a sua temática. A educação aparecia no quinto tema, junto com a discussão sobre o papel de homens e mulheres na sociedade: “Funções sociais – o papel do homem e da mulher na sociedade – educação das crianças – ensino integral e liberdade de ensino”. O relatório do grupo, composto por cinco pessoas, defendeu “[...] o ensino obrigatório, gratuito e dispensado pelo Estado, a fim de que a sociedade possa se assegurar de um mínimo cultural comum” (NOGUEIRA, 1990, p. 188), e, ambigualmente, apontam a incapacidade do Estado de garantir a educação que interessa aos trabalhadores, concluindo que “[...] a liberdade de ensino é vital para os trabalhadores, posto que a organização da instrução que eles reivindicam (científica e profissional), isto é, a organização da ‘escola-oficina’, só pode provir da sua própria iniciativa e da sua cooperação” (idem, p. 189).

Ainda assim, o relatório recebeu severas críticas dos mutualistas; particularmente, no que se referem ao que restou na proposta da intervenção estatal e à gratuidade da educação. Liderados por Tolain, conseguiram incluir uma emenda restringindo a atuação do Estado aos casos em que o pai estiver “impossibilitado de cumprir com seu dever”. Portanto, levando o Congresso a defender “uma solução de compromisso”, pronunciando-se “pela obrigatoriedade escolar”, mas deixando a “educação, ao encargo de família” e restringindo “a gratuidade somente aos casos de pais sem recursos” [idem, p. 190]. Frente a estas restrições, assim ficou a posição oficial do Congresso de Lausanne (1867) da sobre a educação:

1. Ensino científico, profissional e produtivo. Estado de um programa de ensino integral.
2. Organização da escola oficina.
3. Considerando que a expressão ensino gratuito é um contrassenso, visto que o imposto cobrado dos cidadãos cobre os gastos; mas que o ensino é indispensável, e que nenhum pai de família em o direito de privar seus filhos dele, o Congresso só concede ao Estado o direito de substituir-se ao pai de família quando este estiver impotente para cumprir com seu dever. De qualquer forma, todo ensino religioso deve ser afastado do programa. (GUILLAUME, 2009, p. 99).

emancipação o crédito? – Crédito e bancos populares – moeda e papel moeda – segurança mútua – sociedades obreiras; 3ª – Os esforços feitos hoje pelas associações para emancipação do Quarto Estado (classes obreiras não podem ter por resultado a criação de um Quinto Estado, situação que será muito mais miserável ainda – a mutualidade ou reciprocidade considerada como base das relações sociais – equivalência de funções, solidariedade e sociedade obreiras); 4ª – Trabalho e capital – desemprego – as máquinas e seus efeitos – redução de horas de trabalho – transformação e extinção do salário e repartição dos produtos; 5ª – Funções sociais – o papel do homem e da mulher na sociedade – educação das crianças – ensino integral e liberdade de ensino; 6ª – definição do papel do Estado – serviços públicos – interesses coletivos e individuais – o Estado considerado como justo e guardião dos contratos. Direito de punir; 7ª – A privação das liberdades políticas; 8ª – Mensagem coletiva para o Congresso da Paz de Genova da parte dos trabalhadores [...]” (GUILLAUME, 2009, p. 34-35).

Nesse sentido, a ambiguidade e as tensões do Congresso de Genebra (1866) permaneceram; entretanto, neste momento, uma declarada nos documentos oficiais da *Associação* e a outra nos debates públicos entre os mutualistas e os comunistas. Portanto, pendendo nitidamente para a concepção de educação dos proudhonianos, em detrimento da educação pensada por Marx.

Não foi muito diferente no Congresso de Bruxelas, em 1868; manteve-se a tensão entre posições divergentes sobre a educação pública, gratuita e obrigatória. Em resposta ao item inserido na pauta deste congresso (Bruxelas) pelo congresso anterior (Lausanne), referente à educação integral, diferentes relatórios foram encaminhados e apresentados no Congresso sobre a temática da educação. Particularmente, três relatórios chamaram atenção: um de Paris, outro de Liège e o terceiro de Genebra. Basicamente, usavam os mesmos argumentos dos congressos anteriores para defender ou para atacar a ideia de uma educação pública, gratuita e obrigatória, e não despertaram vivos debates; mesmo com algumas intervenções de crítica aos riscos do controle estatal sobre o ensino. Diante de um possível impasse, adiou-se o exame das questões relativas à educação para o congresso do ano seguinte, em Basileia (1869).

Não há registros de intervenção de Marx no debate educacional nos dois congressos posteriores ao Congresso de Genebra (1866), Lausanne (1867) e Bruxelas (1868), para o qual ele preparou as *Instruções*, que continham algumas orientações sobre a educação; no entanto, nelas não enfrentava frontalmente a questão central dos debates no âmbito dos Congressos da *Associação*: a gestão e controle da educação. Segundo Nogueira (1990, p. 186), o debate sobre a educação (instrução) no interior da Internacional envolviam três eixos:

- 1) a 'instrução integral': aquela que visa o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades do indivíduo, intelectuais bem como manuais; 2) o conteúdo 'racional' dos estudos: fundado sobre as 'ciências positivas' cujo caráter de expressão da verdade (suscetível de ser demonstrada experimentalmente) seria indiscutível e emancipado da tutela religiosa; 3) o problema da gestão e do controle do ensino: organizado na esfera do Estado, enquanto um serviço público, ou deixado a critério e à iniciativa da família.

Os dois primeiros, não só foram abordados, como as abordagens não destoaram panoramicamente da visão dos mutualistas proudonianos; inclusive, poderíamos dizer com a incorporação subordinadas de algumas de suas ideias. O fundamento da discórdia encontrava-se no terceiro ponto. A intervenção de Marx nos debates preliminares do

Congresso de Basileia (1869) foi uma tentativa de superar neste ponto as posições antiestatais dos mutualistas proudhonianos, argumentando basicamente acerca da incapacidade do Estado de garantir aos trabalhadores a educação que estes necessitam e do caráter prejudicial da educação estatal para a formação do ser humano (NOGUEIRA, 1990).

A intervenção de Marx sobre este último ponto não esconde, ainda que demarque claramente a distância com os proudonianos, as suas desconfianças com a educação sob a tutela do Estado¹⁰⁵. No entanto, mesmo evidentes, elas não inibem a sua defesa da educação pública, gratuita e obrigatória. Reconhece que os congressos anteriores da *Associação* já evidenciaram a questão de saber se o ensino devia ser estatal ou privado; portanto, uma discussão controversa e ainda em aberto. Diante dele, posiciona-se diferenciando controle estatal de intervenção governamental, diz Marx (1978, p. 224): “Entende-se por ensino estatal aquele que se efetua sob o controle do Estado; todavia, a intervenção do Estado não é absolutamente indispensável”. Continua ele, “O ensino pode ser estático sem se encontrar sob o controlo do governo. O governo poderia nomear os inspetores, cujo dever seria zelar pelo respeito da lei, sem terem o direito de se imiscuir no ensino (idem, 225).” Acrescenta a obrigatoriedade¹⁰⁶ e a gratuidade do ensino¹⁰⁷ como bases da educação que interessa à classe trabalhadora. Cita o caso de dois estados estadunidenses para mostrar que é possível uma educação estatal sem intervenção ideopolítica do Estado, gratuita e obrigatória.

No Massachusetts, cada municipalidade é obrigada a assegurar o ensino elementar para todas as crianças. Nas vilas com mais de 5.000 habitantes, devem existir escolas médias para a formação politécnica; nas cidades maiores, escolas superiores. O Estado contribui para o seu financiamento, mas muito modestamente. No Massachusetts, um oitavo dos impostos locais é gasto com o ensino; em Nova Iorque, um quinto. Os comités de escola que gerem os estabelecimentos locais; nomeiam os professores e escolhem os livros escolares. A fraqueza do sistema americano reside no seu carácter local demasiado marcado, encontrando-se o ensino demasiado estreitamente ligado ao desenvolvimento cultural de cada região. Daqui a necessidade de reivindicar um controlo central. A fiscalidade em proveito das escolas é obrigatória, mas não há obrigação escolar para as crianças. Tendo sido

¹⁰⁵ Segundo Nogueira (1990, p. 193), “Sobre este ponto particular, pode-se portanto dizer que Marx compartilha com os seus adversários (proudhonianos) em outros assuntos, de um certo ceticismo quanto às possibilidades objetivas da máquina governamental – tal como se estrutura na sociedade do capital – de organizar e de gerir o sistema escolar em benefício da classe operária”.

¹⁰⁶ “O congresso pode decidir, sem a mínima hesitação, que o ensino deve ser obrigatório.” (MARX, 1978, p. 225).

¹⁰⁷ “Os proudhonianos afirmam que o ensino gratuito é um disparate, dado que o Estado deve pagar. É evidente que ou um ou outro tem de pagar, mas não devem ser aqueles que estão menos em estado de fazer.” (idem, idem).

imposta a propriedade, os homens que pagam estes impostos desejam que o dinheiro seja empregado utilmente. (MARX, 1978, p. 224-225).

Na continuidade de sua argumentação, Marx ainda fez a defesa da formação politécnica, em essência, uma unanimidade no interior da *Associação*¹⁰⁸, ratificada no Congresso de Genebra (1866), como já assinalado acima – educação intelectual, física e tecnológica. Defendidas em reunião do Conselho Geral da Associação em Londres, preparatória para o Congresso, estas teses de Marx prevaleceram, mesmo com a sua ausência em Basileia (1969). Como nos faz perceber Melo (2011, p. 24), mesmo atribuindo aos militantes que defenderam a proposta a primazia do feito.

A problemática educacional discutida no 4º Congresso da AIT – realizado na Basileia, em 1869 – teve como grande referência a plataforma dos candidatos filiados à *Internacional* nas eleições francesa, tendo à frente EugèneVarlin. Tal propositura lançada no manifesto de maio compreendia “ensino laico e integral, obrigatório para todos e a cargo da nação; mais alimentos para as crianças durante o período de estudos” [...]. Desse modo, *no encontro de Basileia, teve-se a afirmação do ensino público e obrigatório na pauta de reivindicação do movimento dos trabalhadores* [...].

Nesse sentido, é possível perceber que a relação dialógica promovida na *Internacional* entre os que se interessavam pelo tema da educação nos países participantes (sobretudo a resolução da reunião de Lausanne) serviu de base às reflexões de Bakunin que se filiou a AIT posteriormente àquele Congresso. Evidencia-se também a posição de Paul Robin sobre o “ensino integral” (em 1869-1870), bem como o item redigido por Vaillant: “os alunos, ao mesmo tempo em que farão a aprendizagem de uma profissão, completarão sua instrução científica e literária” [...]. Nota-se que a crítica da educação unilateral era candente no movimento operário daquele período; a *educação integral* passou a ser bandeira de diferentes correntes de pensamento do movimento dos trabalhadores. Além disso, registra-se a incorporação, pelo movimento operário, da reivindicação do *ensino público, gratuito, laico e obrigatório*. (Grifos nossos).

Mesmo com Bakunin já presente no Congresso de Basileia como membro efetivo da Associação Internacional dos Trabalhadores e tendo acabado de produzir artigos sobre a educação na perspectiva anarquista, o debate sobre a educação passou ileso às divergências entre anarquistas e comunistas; prevalecendo a defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório. Parece que os anarquistas, talvez, pelo enfraquecimento dos mutualistas proudhonianos, secundarizaram o debate sobre os

¹⁰⁸ Acrescentaríamos a defesa que ele faz de um currículo escolar limitado às disciplinas estritamente científicas, que não permitam interpretações de partido ou de classe Diz Marx (1978, p. 226): “Nas escolas elementares, e mais ainda nas escolas superiores, não se deve autorizar disciplinas que admitam uma interpretação de partido ou de classe. Só se deve ensinar nas escolas matérias tais como a gramática, as ciências naturais. As regras gramaticais não mudam, quer seja um conservador clerical ou um livre pensador que as ensina. Matérias que admitem uma diversidade de conclusão não devem ser ensinadas nas escolas; os adultos podem ocupar-se disso sob a direção de uma professora tal como Mme. Law que faz conferências sobre a religião.”

pontos de discordância com os comunistas sobre a educação – a negação da gratuidade, da presença do Estado na instrução e a obrigatoriedade. O fato é que, depois desta resolução, a educação deixou de ser um debate no seio da *Associação*; provavelmente, pela crescente tensão entre os bakunianos e marxistas, que orientaram a discussão para outros pontos considerados centrais no debate sobre o futuro do movimento operário internacional.

3.3 – Conclusão: ou a sistematização de duas tradições revolucionárias de educação escolar

O certo é que o embate entre os dois, Marx e Bakunin, no seio da Associação não chegou à educação. Não que ela não seja um ponto nas reflexões dos dois. O primeiro, além da referência nas *Instruções aos delegados* do Congresso de Genebra (1866) e das referências em *O Capital*, fez intervenções sobre a temática educacional, em agosto de 1869, nas reuniões preparatórias para o Congresso de Basileia. Bakunin, na primeira metade do ano de 1869 – praticamente no mesmo momento das intervenções do primeiro para o citado Congresso – escreve uma série de artigos sobre educação, publicados em julho e agosto deste mesmo ano no jornal *L'Engalité*, órgão da Federação Românica da Internacional, “expandida por [ele] para reunir as seções francesas, suíças, espanholas e italianas no bojo da Internacional” (MARIYÓN, 1989, p. 31). Ambos concordam com o caráter politécnico da educação que interessa aos trabalhadores, mas a discussão sobre a educação tomou rumos diferentes entre os anarquistas e os comunistas. Isto é evidente nos caminhos das duas correntes socialistas, depois da dissolução da Associação Internacional dos Trabalhadores, ocorrida, na prática, em 1872, no Congresso de Haia.

Os textos de Bakunin sobre educação integral, de 1869, e as intervenções de Marx sobre a educação na reunião preparatória para o Congresso da Basileia (1869), avançaram na direção de enfrentamento às propostas educacionais burguesas mais progressistas, que defendem e iniciam a implantação da educação escolar obrigatória. Diz Bakunin (1989, p. 34-35):

[...] os socialistas burgueses pedem somente ensino para o povo, um pouco mais do que tem agora, enquanto nós, democratas socialistas, pedimos para

ele *educação integral, o ensino total*, tão completo como o que leva consigo o poder intelectual do século, a fim de que por cima das classes operárias não se encontre no futuro nenhuma classe que saiba mais e que exatamente por isto, possa dominá-las e explorá-las (grifos do autor).

Moryión (1989, p. 31-32), comentador da obra educacional de Bakunin, é ainda mais claro neste ponto:

O interesse desses artigos de Bakunin sobre a educação está precisamente nesse nítido distanciamento das propostas burguesas, por mais avançadas que fossem. [...]. A possível semelhança externa nas formulações não deve, portanto, ocultar a profunda diferença existente entre a proposta de educação feita a partir da opção de classe de operários e camponeses e a proposta da burguesia ilustrada.

O confronto deixa de ser travado no campo revolucionário, voltando-se para o enfrentamento das alas mais progressistas do pensamento social burguês, denominado por ele de socialistas burgueses, que apontam para a garantia da educação pública, gratuita e obrigatória. O ataque de Bakunin a esta estratégia busca, na verdade, fortalecer e defender a perspectiva da educação integral como a única capaz de atender aos interesses educativos dos trabalhadores.

Não é outro o caminho de Marx; as suas reticências ao controle do Estado sobre a educação expressa, entre outras coisas, a leitura reformista das alas mais conservadoras do movimento operário, que, na prática, estavam se associando à burguesia na defesa de uma educação obrigatória, controlada, gerida, financiada e pedagogicamente organizada pelo Estado, cujo modelo prático de então era a escola prussiana. Diz Marx (1978, p. 225) sobre isto: “No que diz respeito ao sistema prussiano, de que tanto se falou, o orador [Marx] observa, para terminar, que este sistema tem apenas em vista um objetivo: *formar soldados*” (grifos nossos). Em outras palavras, a educação pública escolar privilegiada pelo sistema educacional prussiano privilegiava – ao mesmo tempo em que alfabetizava – a disciplina, a difusão do respeito à hierarquia e do amor à pátria (patriotismo); ou seja, uma educação com um forte conteúdo moral e teor nacionalista; em muitos aspectos, copiada pela França no imediato pós Comuna de Paris, com a constituição da escola obrigatória implantada pela Terceira República Francesa.

Além dos conflitos internos à *Associação*, constituíam-se, cada vez mais visíveis, preocupantes alianças entre lideranças da classe operária e representantes dos interesses burgueses. Processo que abria, concretamente, as possibilidades de implantação da educação escolar pública, gratuita e obrigatória, particularmente nos

estados nacionais industrializados – Prússia, seguidas de França e Inglaterra. O debate envolvia muito mais o alcance e os limites desta educação gerida, financiada e controlada pedagogicamente pelo Estado. Vislumbrava-se, portanto, o início de um movimento deliberado de cooptação de diferentes frações da classe operária, orquestrado por setores modernos da burguesia e do Estado, que agiam no sentido de trazer para a órbita de influência destes setores as frações melhor remuneradas da classe operária (a aristocracia operária), a pequena burguesia e o campesinato. Tanto a concepção de Marx, desenhada nas suas intervenções nas temáticas educacionais que deveriam orientar os debates no interior da *Associação*, quanto a de Bakunin, sistematizada em suas publicações no jornal *L'Éngalité*, preocupavam-se, partindo da crítica à perspectiva burguesa de educação pública, em defender uma perspectiva educacional claramente voltada para os interesses dos trabalhadores e associada organicamente à transformação social, à revolução.

A experiência prussiana começava a chamar a atenção da grande burguesia, que iniciava a sua aventura imperialista, para os êxitos econômicos e sociais e ideopolíticos da crescente expansão da escolarização primária às massas operárias. Atendendo à necessidade estratégica de avançar na disputa das mentes e dos sonhos de frações cada vez maiores da classe trabalhadora. Incorporá-las ao projeto de nação, difundindo a ideia de pertencimento a um grupo anterior e maior do que a sua classe, tornou-se a estratégia fundamental.

Cabiam nesta estratégia duas táticas fundamentais. Primeiro, demonstrar que a nação fazia algo por aqueles identificados e incluídos nela; daí a lenta e gradual introdução de medidas visando incorporar crescentes frações da classe trabalhadora como cidadãos consumidores, atendendo a algumas das reivindicações históricas dos trabalhadores, obviamente, subordinadas ao mercado. Segundo, demonstrar histórica, social e culturalmente a existência deste grupo que representaria laços superiores e mais antigos do que os da classe social, circunstanciais, temporários e passageiros; assim, foi preciso a reinterpretação de tradições, a reinvenção de costumes, o fortalecimento de valores específicos etc. A escola teria um papel destacado nesta estratégia. Portanto, a burguesia incorporava ao seu repertório a defesa da escola pública, gratuita e obrigatória. Retornava aos jacobinos...

Assim, como já vimos acima, as formações sobre educação de Marx e de Bakunin, elaboradas em meados de 1869, refletiam uma nova realidade nas questões

ligadas à educação: a julgar pela experiência da Prússia e os rumos que estavam tomando o seu projeto de unificação alemã, eminente adoção pelos governos burgueses da educação pública, gratuita e obrigatória. Ambos preocupam-se em responder a esta nova estratégia do grande capital, de disputar a consciência do trabalhador via institucionalização da educação obrigatória e incorporação do trabalhador à cidadania burguesa através de ampliação de sua capacidade de consumo.

Na ótica burguesa, a Comuna de Paris foi o alerta e a comprovação empírica da urgente necessidade de limitar os avanços das ideias socialistas na consciência da classe operária, além das já evidentes necessidades sociais e econômicas de integração de contingentes maiores da classe operária à vida burguesa urbana industrial. A década de 1870 – como foi analisado nos dois primeiros capítulos – marca a efetivação da educação pública obrigatória nas nações industrializadas, particularmente Inglaterra, Alemanha e França.

Já em 1875, na crítica ao programa de Gotha, Marx elabora uma resposta à forma pela qual os socialistas estão respondendo à expansão do Estado Alemão (ação comum às outras nações) na disputa pela consciência da classe operária; fazendo aí uma abordagem da educação obrigatória e como devem pensar os trabalhadores sobre isto. Por outro lado, depois do trabalho que nos referimos de Bakunin, somente no início dos anos de 1880 é que os anarquistas elaboraram uma resposta a este caminho traçado pela burguesia imperialista. No próximo capítulo, estes serão os pontos de partida de nossa reflexão, alongando-nos à educação russa pós-revolucionária e à escola unitária de Gramsci, quando a educação para a transformação social ganha a sua forma teórica mais sofisticada e rica.

CAPÍTULO 4

DOS “ASSALTANTES DO CÉU” À “BATALHA DAS IDEIAS”: a consolidação teórica da educação para a transformação social

O sempre tenso debate no interior da Associação Internacional dos Trabalhadores – tanto no Conselho Geral, reunido em Londres, quanto em seus congressos – foi intensificado nos últimos anos da década de 1860 e início dos anos 1870. Adição de intensidade que apenas tangencialmente chegou aos debates educacionais, pois, além de questão secundária na *Associação*, a tese da educação pública, gratuita, laica e obrigatória já tinha sido aceita no Congresso de Basileia (1869) – já sobre os primeiros respingos do embate novo dos comunistas com os bakunianos.

Como dissemos acima, as reflexões de Bakunin, em jornal ligado à *Associação*, e de Marx, em reuniões preparatórias para Basileia, tematizavam mais as implicações do crescente interesse do Estado burguês com a educação dos trabalhadores do que com o debate interno à *Associação*. Os princípios básicos das duas concepções de educação – vinculadas a duas visões diferentes de se implantar a luta por transformação social – mostram-se amadurecidos. Com discordâncias pontuais, mas fundamentais, eles se opõem frontalmente à tendência do estado burguês de incorporar, financiar, gerir e controlar a educação dos filhos e filhas dos trabalhadores, implantando uma escola pública, gratuita, laica, obrigatória; históricas reivindicações político-pedagógicas que dividiram as diferentes correntes do movimento operário no terceiro quartel do século XIX. Portanto, ficava cada vez mais evidente que a grande burguesia podia, através do Estado, incorporar, excetuando a politecnia, as reivindicações educacionais de uma considerável fração da classe trabalhadora.

A educação foi incorporada como parte da nova estratégia da burguesia, cujo objetivo era o de recuperar o protagonismo sobre a vida dos trabalhadores, perdido em meados do século. As revoluções de 1848, particularmente o junho parisiense, abalaram os vínculos com a burguesia, libertando, potencialmente, a luta da classe trabalhadora do jugo dos interesses políticos burgueses e construindo a sua independência ideopolítica. Esta autonomia teve a Comuna de Paris, em 1871, como o seu rito de passagem à maioria, quando os trabalhadores parisienses tomaram o poder e estabelecem uma república com nítidas cores socialistas. Assustado, o capital em

processo de centralização e transtornado por crises, precisava de um contínuo processo de expansão da intervenção do Estado na vida social, incluiu às ações estatais a melhoria das condições de vida das frações mais organizadas da classe trabalhadora. Uma das primeiras medidas desta nova orientação política do grande capital foi garantir a obrigatoriedade da educação escolar primária a todos, medida que visava integrar as crianças da classe trabalhadora à ordem social, através da invenção de tradições que forjavam o espírito de pertencimento à nação, enfraquecendo a difusão dos valores socialistas nas novas gerações operárias.

Em contrapartida à investida burguesa rumo à institucionalização da escola primária obrigatória, as correntes socialistas do movimento operário desenvolveram duas concepções principais de educação para a transformação social. Os anarquistas, em torno das ideias de Bakunin, rechaçavam qualquer ação estatal no campo educacional; desenvolveram paralelamente uma concepção própria de educação à revelia de qualquer influência do Estado. Por outro lado, os comunistas, sob influência das ideias de Marx, pioneiros na defesa da educação pública, gratuita, laica e obrigatória, precisaram aprimorar seus argumentos para diferenciá-los da perspectiva burguesa de educação estatal. Processo que, por um lado, levou os anarquistas a desenvolver escolas experimentais, fundadas na autonomia e na união entre educação e trabalho, secundarizando a defesa da escola pública, gratuita e obrigatória; por outro, conduziu à constituição de uma concepção comunista de escola, que teve a sua primeira experiência prática na Rússia revolucionária, e seu desenvolvimento teórico mais avançado na concepção gramsciana de escola unitária.

Buscaremos aqui refletir sobre esta trajetória de consolidação de uma perspectiva revolucionária de educação escolar. Nosso ponto de partida será o pensamento educacional de Bakunin, expresso, fundamentalmente, no conjunto de artigos publicados no jornal *L'Égalité*, e seu conflito com Marx no interior da *Associação*. Em seguida, refletiremos sobre os caminhos educacionais tomados pelos *communards*; evidentemente, que analisaremos apenas as suas intenções e os esboços de suas medidas práticas, já que não houve tempo de transformação das ideias em práticas consolidadas. Depois, será a vez de Marx e a sua *Crítica ao Programa de Gotha*, que expressa a irredutível diferença, não mais com o pensamento anarquista – já cristalizada no seio do movimento socialista –, mas com os conciliadores entre capital e trabalho no interior do movimento operário. Continuaremos com as escolas experimentais

anarquistas e sua crítica pedagógico-social às escolas estatais, burguesas e religiosas. E, para fecharmos o capítulo, analisaremos a trajetória da educação dos soviets logo depois da Revolução Russa, e concluiremos Gramsci e a sua clássica escola unitária, a mais bem acabada concepção de educação para a transformação social. Mais do que um resgate histórico da educação socialista, nosso objetivo é explicitar as correlações de forças em que se desenvolveram e se constituíram as diferentes concepções de educação para a transformação social, apontando a sua forma mais avançada: aquela capaz de dar respostas às contradições da escola burguesa e superar as experiências educacionais isoladas e pontuais.

4.1 – Bakunin e a educação integral

Russo de origem nobre, Bakunin nasceu em 1814¹⁰⁹. Depois dos primeiros anos da juventude dedicados à vida militar, abandona a caserna, trocando-a pelos estudos em Moscou. Tornou-se um hegeliano ortodoxo e autoritário, limites intelectuais da Moscou czarista da década de trinta do século XIX, que, com o tempo, transformou-se em uma “claustrofobia espiritual”. Insatisfeito com sua vida cultural moscovita, em 1840, viaja para Berlim. Depois de dois intensos anos de estudo, começava a achar Berlim enfadonha, até conhecer, em fins de 1841, Arnold Ruge, em Dresden; é apresentado às ideias dos jovens hegelianos, que apresentam a doutrina de Hegel como sendo basicamente uma doutrina da revolução, e aos socialistas franceses, Proudhon e Fourier. Fascina-se. Diria depois "um novo mundo no qual mergulhei com todo o ardor de uma sede delirante" (BAKUNIN, apud WOODCOCK, 2007, p. 167). Um ano depois, em Zurique, conhece o comunista alemão Wilhelm Weitling, blanquista ocupado em organizar sociedades secretas e conspiratórias entre os operários suíços, a quem falava de revolução. Com ele Bakunin transformou-se de rebelde teórico em rebelde prático e, também, com a prisão e expulsão de Weitling da Suíça, o nome de Bakunin é associado a atividades comunistas; a embaixada russa notifica São Petersburgo, que condena Bakunin (a revelia) ao exílio e a trabalhos forçados na Sibéria. Nesta situação, o destino mais seguro é Paris.

Em Paris Bakunin conheceu vários rebeldes célebres, Marx entre eles; mas se

¹⁰⁹ Bakunin faleceu em 1876, em Berna, na Suíça.

aproximou intimamente de Proudhon, influência que levou para a vida toda. No entanto, nos anos seguintes sua preocupação voltou-se para a causa eslava, povo submetido à autocracia russa, à Áustria e à Turquia; fase nacionalista que consumiu aproximadamente 15 anos de vida de Bakunin, a maior parte deles passados na prisão¹¹⁰. Abandonada somente em fins de 1863, depois de mais uma frustração com os nacionalistas poloneses. Nos anos restantes da década de 1860, Bakunin se dedicou a fundar na Itália as primeiras organizações que deram origem ao movimento anarquista.

Residindo em Florença, Bakunin fundou uma confraria secreta em 1864; com a participação aproximada de trinta pessoas – entre elas, Elisée Reclus –, tinha planos de torná-la internacional. Concretizada somente dois anos depois, em Nápoles, para onde tinha mudado em 1865. Em o Catecismo Revolucionário, escrito por Bakunin para os membros da confraria, posiciona-a contra a autoridade, o Estado, a religião; além de defender o federalismo e a autonomia comunitária, aceitar o socialismo e afirmar que a revolução social não seria por meios pacíficos. O que sugere, portanto, que ele e a confraria “[...] davam os últimos passos no caminho que os levaria ao anarquismo” (WOODCOCK, 2007, p. 180); “[...] etapas finais de sua caminhada rumo ao verdadeiro anarquismo” (idem, 181).

Sua primeira aparição pública, depois dos longos anos de prisão e exílio, ocorreu em setembro de 1867, no Congresso de Paz e Liberdade. Realizado em Genebra e patrocinado por um comitê internacional de liberais (entre eles, John Stuart Mill) preocupados com o eminente conflito entre a Prússia e a França Imperial de Luís Bonaparte, o congresso contou com a presença de mais de seis mil delegados. Bakunin defendeu o federalismo tão radicalmente que assustou a maioria liberal presente. Ainda assim, em respeito ao rebelde histórico, ele foi eleito como membro da comissão central da Liga fundada no congresso, sob a qual exercia grande influência.

Em defesa dos colegas de comissão escreve *Federalismo, socialismo e antiteologismo*, no qual defende a ideia de inconciliabilidade de interesses entre capitalistas e trabalhadores. Fez passar na comissão sua recomendação que exigia

¹¹⁰ Capturado em uma rebelião na Saxônia em 1849, foi condenado à morte; depois de um ano preso, foi perdoado e entregue aos austríacos que, por sua vez, também o condenaram à morte, mais onze meses preso e, novamente, o perdão. Entregue aos russos, permaneceu preso até 1857, quando lhe foi oferecido a alternativa do exílio. Após quatro anos na Sibéria, em 1861, em uma fuga extraordinária consegue chegar a Londres: conseguiu embarcar em um “navio americano que zarpava do porto de Nikolayevsk. A partir daí estava livre e voltou a Londres, via Japão, São Francisco e Nova York, irrompendo na casa de Herzen, em Paddington, cheio de entusiasmo pela causa revolucionária” (WOODCOCK, 2007, p. 177).

igualdade econômica e atacava implicitamente as autoridades do Estado e da Igreja, rejeitada por ampla maioria no Congresso de Berna em 1868. Sabendo que a Liga não tinha nada de revolucionária, ele e um pequeno grupo de discípulos deixaram formalmente a organização e, logo depois, criaram a Aliança Internacional da Democracia Social; “[...] formada por grupos mais ou menos autônomos, reunidos em cada país em torno de um Bureau Internacional. O programa [...] era mais explicitamente anarquista [...] e, [...] deixava ver a influência da Associação Internacional dos Trabalhadores” (WOODCOCK, 2007, p. 184). Além disso, pregava o federalismo e defendia a substituição dos governos nacionais por uma “união mundial de associações livres, agrícolas e industriais”. Continuando, diz o programa (WOODCOCK, 2007, p. 185):

Ela [a Aliança] deseja, acima de tudo, a extinção total e definitiva das classes sociais e a igualdade política, econômica e social dos dois sexos, e, para que seja atingido esse objetivo, exige, em primeiro lugar, a abolição do direito de herança para que, no futuro, o proveito de cada homem seja igual à sua produção, de modo que, em conformidade com a decisão tomada pelo mais recente congresso de trabalhadores em Bruxelas, a terra e os instrumentos do trabalho, como qualquer outro capital, possam ser utilizados apenas pelos operários agrícolas e industriais.

Bakunin, em carta endereçada a Marx, pede formalmente a entrada da Aliança Internacional da Democracia Social na Associação Internacional dos Trabalhadores. O pedido foi negado formalmente pelo Conselho Geral, sob a justificativa de que um novo organismo internacional impulsionaria o facciosismo, levando a intrigas e à fragmentação da luta dos trabalhadores. Assim, a Aliança foi dissolvida formalmente e suas filiais transformaram-se em seções da *Associação*. Para não se ter dúvidas de que a dissolução da Aliança foi uma estratégia política de Bakunin com o objetivo de fortalecer a sua influência no interior da *Associação*, segue o que diz o insuspeito George Woodcock (2007, p. 188), historiador anarquista:

A dissolução da Aliança não alterou muito a influência que Bakunin continuava a exercer, depois de ter penetrado na organização maior. As seções espanhola e italiana mantiveram a mesma atitude, a despeito da mudança de nome. Mesmo integrados à Internacional, permaneceram fiéis a Bakunin e seu anarquismo antipolítico e coletivista. A influência de Bakunin também era grande no sul da França e na Bélgica e, em 1869, ele ganhou um considerável número de adesões na *Fédération Romande*, o grupo de trinta seções que fez da Suíça Francesa uma das regiões mais produtivas da Internacional.

Foi assim que o exército anarquista de Bakunin¹¹¹ incorporou-se à Associação Internacional dos Trabalhadores em 1869. Nasceu, então, o principal embate teórico no seio do movimento socialista do século XIX, inaugurado no Congresso da Associação em Basileia (1869); daí em diante, até o fim no Congresso de Haia (1872), com a expulsão de Bakunin, duas tendências dominaram os debates no interior da entidade: a ação política para conquistar o Estado, liderada por Marx e Engels e apoiadas pelos blanquistas, e o coletivismo anti-estatista de Bakunin, depois do nítido enfraquecimento dos mutualistas proudhonianos¹¹². Segundo Woodcock (2007), a partir da visão anarquista, as diferenças entre as duas correntes, basicamente, estavam associadas aos seguintes pontos (a partir da visão dos anarquistas)¹¹³:

Na verdade, o conflito se concentrava - como tem ocorrido desde então entre anarquistas e marxistas - na questão do período de transição entre a ordem social vigente e futura. Os marxistas prestavam uma homenagem ao ideal anarquista ao concordarem que o objetivo principal do socialismo e do comunismo deve ser a extinção do Estado, mas afirmavam que durante o período de transição o Estado deveria ser mantido sob a forma de uma ditadura do proletariado. Bakunin, que tinha abandonado as ideias de uma ditadura revolucionária, exigia a extinção do Estado tão logo isso fosse possível, mesmo correndo o risco de um caos temporário, que considerava menos perigoso do que os males dos quais nenhuma forma de governo conseguiria evitar. (WOODCOCK, 2007, p. 191)

Organicamente derivadas dos confrontos entre estas tendências no interior do movimento socialista, duas tradições de educação para a transformação social consolidaram, no decorrer do último quartel do século XIX e primeiras décadas do século XX, os fundamentos que orientam, ainda hoje, suas reflexões e suas práticas

¹¹¹ Segundo Woodcock (2007, p. 164), “Foi durante o conflito entre Bakunin e Marx dentro da Internacional que surgiram pela primeira vez as irreconciliáveis diferenças entre as concepções libertária e autoritária do socialismo. Durante essa luta, a facção liderada por Bakunin transformou-se gradualmente no núcleo do movimento anarquista histórico. *Bakunin deve sua duradoura importância a esses anos de vinculação com a Internacional; sem eles, teria sido apenas o mais excêntrico entre uma plêiade de revolucionários excêntricos que enchiam as cidades, que eram os centros de exilados na Suíça e na Inglaterra do século XIX.*” (Grifos nossos).

¹¹² Nas palavras dos anarquistas (WOODCOCK, 2007, p. 188): “Os mutualistas eram uma espécie de anarquistas que se opunham ao revolucionismo político, combinando o desejo de manter todos os elementos burgueses fora da Internacional, com uma insistente propaganda a favor da adoção de operações bancárias mútuas e da criação de sociedades cooperativas, que seriam a base para a reorganização da sociedade. Era um proudhonismo sem Proudhon, pois nenhum dos líderes mutualistas - Tolain, Fribourg, Limousin - tinha herdado a visão revolucionária ou o dinamismo pessoal do mestre. Os mutualistas já haviam sido derrotados no Congresso de Bruxelas, em 1868, quando se colocaram contra o coletivismo e estavam em evidente minoria no Congresso de Basel [Basileia], pois até mesmo alguns delegados franceses se opunham agora à ideia da ‘possessão’ individual. A luta de Marx contra os mutualistas já tinha praticamente acabado em 1869, mas ele ainda festejou a derrota, antes de enfrentar a mais temível das formas proudhonianas de anarquismo.”

¹¹³ Para uma refutação desta acusação de que Marx é um defensor do estatismo e da burocracia, ver Paulo Douglas Barsotti (2012).

educacionais vinculadas à busca da revolução. No entanto, os fundamentos que explicam a interpretação conflitante dessas correntes sobre o processo de transição de uma sociedade para outra – a forma de organização da ação política, o protagonismo popular na revolução, a necessidade da ditadura do proletariado (como condição para a superação do Estado) – influenciam decisivamente na forma e no conteúdo da concepção de educação de cada uma delas, ainda que fincadas sobre a questão do Estado. Desse modo, os desdobramentos desses confrontos produzem pressupostos irreconciliáveis entre as duas perspectivas educacionais.

As respostas que cada uma das correntes elaborou à intensificação da presença do Estado burguês na educação escolar reforçam, mesmo que o objetivo primeiro não tenha sido este, os pontos que cada uma tinha de diferente uma em relação a outra. Não é de outro modo a postura de Bakunin nos diversos artigos que discute a concepção de educação integral, publicados em 1869, aos quais já nos referimos anteriormente.

Ele ataca a educação inferior que a sociedade burguesa e seu Estado oferecem aos filhos dos trabalhadores, realçando o seu caráter dual, que estabeleceu uma educação para classe social¹¹⁴. Diz Bakunin (1989, p. 34), na abertura do primeiro dos quatro artigos que em conjunto formam a sua obra *Educação Integral*:

O primeiro ponto que temos que considerar hoje é o seguinte: Pode ser completa a emancipação das massas operárias, quando a educação que estas massas recebem é inferior à que se dá aos burgueses, ou quando há em geral uma classe qualquer, numerosa ou não, que, pela origem está destinada aos privilégios de uma educação superior e de um ensino mais completo? Levantar este problema significa resolvê-lo? Não é evidente que entre dois homens, dotados de inteligência normal mais ou menos igual, aquele que sabe mais, aquele cuja inteligência está mais desenvolvida pela ciência, e que, compreendendo melhor o encadeamento dos fatos naturais e sociais, ou o que se chama de leis da natureza e da sociedade, capta mais fácil e amplamente o caráter do meio em que vive, não é evidente que estes se sentirá mais livre, e será também praticamente mais hábil e poderoso do que o outro? O que sabe mais naturalmente dominará o que sabe menos, e se antes de tudo só existisse entre duas classes esta única diferença de ensino e de educação esta diferença originaria em pouco tempo todas as outras, o mundo dos humanos se encontraria em seu ponto atual, isto é, estaria dividido de novo numa massa de escravos e num pequeno número de dominadores, os primeiros trabalhando como hoje para os últimos. (BAKUNIN, 1989, p. 34)

Obviamente, debate-se contra a distribuição diferenciada e desigual de conhecimento

¹¹⁴ Segundo Angela Maria Souza Martins (S/D, p. 4), “Bakunin discutiu a questão da dualidade educacional, ou seja, a existência de um tipo de instrução para as classes privilegiadas e outra para o proletariado, por isso passou a lutar pela educação integral para todos, pois acreditava que este tipo de educação seria um dos caminhos para conquistar a igualdade entre os homens. Segundo este pensador não existiria uma classe social que sobrepujasse outras em termos de conhecimento”.

perpetrada pela educação burguesa, preocupada em adequar os trabalhadores às demandas de treinamento e disciplina exigidas pela burguesia; e joga luz sobre a condutora deste processo, a educação escolar estatal obrigatória, ilusão que se desenhava em cores cada vez mais nítidas na passagem da década de 1860 à década de 1870.

Sua crítica é dirigida ao objetivo fundamental da educação escolar burguesa, reproduzir a subalternidade dos trabalhadores. Defendendo a educação integral, denuncia a ingenuidade ou má-fé dos socialistas burgueses¹¹⁵, que pedem apenas educação para o povo nos moldes estatal-burguês, alertando que, com estes princípios, a escolarização força e legitima a desigualdade entre as classes.

Compreende-se assim por que os socialistas burgueses pedem somente ensino para o povo, um pouco mais do que tem agora, enquanto que nós, democratas socialistas, pedimos para ele *educação integral, o ensino total*, tão completo como o que leva consigo o poder intelectual do século, a fim de que por cima das classes operárias não se encontre no futuro nenhuma classe que saiba mais e que, exatamente por isso, possa dominá-las e explorá-las. Os socialistas burgueses querem a manutenção das classes, cada um em que representar, segundo eles, uma diferente função social, uma, por exemplo, a ciências e a outra o trabalho braçal; e nós, pelo contrário, queremos a abolição definitiva e completa das classes, a unificação da sociedade e a igualdade econômica e social de todos os seres humanos da terra. Conservando-as, eles querem ao mesmo tempo diminuir, suavizar e adornar a desigualdade e a injustiça, bases históricas da sociedade atual, e nós queremos destruí-las. Daí se deduz claramente que não é possível nenhum entendimento, nem conciliação e nem mesmo coalizção entre os socialistas burgueses e nós. (BAKUNIN, 1989, p. 34, grifos do autor)¹¹⁶.

Portanto, a aliança entre os socialistas burgueses e a defesa da educação pública estatal representava uma capitulação dos interesses educacionais dos trabalhadores à educação

¹¹⁵“Há também um número de almas honestas, mas fracas, que, muito inteligentes para levar os dogmas cristãos a sério, rejeita-os a retalho, mas não têm a coragem, nem a força, nem a resolução necessária para repeli-los por atacado. Elas abandonam à crítica todos os absurdos particulares da religião, elas desdenham de todos os milagres, mas se agarram desesperadamente ao absurdo principal, fontes de todos os outros, ao milagre que explica e legitima todos os outros milagres, à existência de Deus. Seu Deus não é, em nada, o Ser vigoroso e potente, o Deus totalmente positivo da teologia. E um ser nebuloso, diáfano, ilusório, de tal forma ilusório que se transforma em Nada quando se acredita tê-lo agarrado; é uma miragem, uma pequena chama que não aquece nem ilumina. E entretanto elas se prendem a ele, e acreditam que se ele desaparecesse, tudo desapareceria com ele. São almas incertas, doentes, desorientadas na civilização atual, não pertencendo nem ao presente nem ao futuro, pálidos fantasmas eternamente suspensos entre o céu e a terra, e ocupando, entre a política burguesa e o socialismo do proletariado, absolutamente a mesma posição. Elas não seu tem força para pensar até o fim, nem para querer, nem para se decidir, e perdem seu tempo e sua ocupação esforçando-se sempre em conciliar o inconciliável.

“Na vida pública, estas pessoas se chamam socialistas burgueses.” (BAKUNIN, 2001, p. 12).

¹¹⁶ Embora já mencionado anteriormente, vale retomar, agora de modo mais completo, o excerto em que Bakunin diferencia a sua concepção da dos burgueses radicais, colocando em relevo a concepção de educação integral.

burguesa; um movimento de negação dos princípios fundamentais da educação escolar vinculada à formação integral do trabalhador, uma vez que submetia a escola ao controle do Estado.

Segundo Bakunin, a educação escolar burguesa, ao não repartir “os progressos modernos da ciência e da arte”, transformam-se em intensas causas de “escravidão intelectual” do proletariado e, em menor grau, das camadas inferiores da classe média, a pequena burguesia. Da mesma forma que a riqueza se concentra nas mãos de poucos, a ciência¹¹⁷ e a arte¹¹⁸ também seguem esta semelhante concentração; não melhoram as condições de vida das pessoas, mesmo sendo aplicadas à agricultura, à indústria e ao aprimoramento técnico-artístico de seres humanos. Para Bakunin (1989, p. 37),

Todas as invenções da inteligência, todas as grandes aplicações da ciência à indústria, ao comércio e geralmente à vida social, até hoje só têm servido às classes privilegiadas, assim como ao poder dos Estados, estes protetores eternos de todas as iniquidades políticas e sociais, jamais às massas populares.

Assim, o potencial civilizador das artes e das ciências limita-se aos herdeiros burgueses; enquanto que o embrutecimento é o destino comum às novas gerações da classe trabalhadora:

Até agora os burgueses caminharam mais depressa no caminho da civilização do que os proletários, não porque sua inteligência fosse maior do que a destes últimos [...], mas porque a organização econômica e política da sociedade foi tal que a ciência não existiu senão para eles e que o proletariado se viu condenado a uma ignorância forçada, a tal ponto que mesmo quando avança [...] não é graças a sociedade, mas sim apesar dela. (BAKUNIN, 1989, p. 38).

O potencial civilizador da ciência e da arte, repartido segundo o critério burguês, produz e reproduz “privilégios econômicos e políticos para um pequeno número de contemplados, e escravidão e miséria à maioria” (idem). A educação burguesa não

¹¹⁷ Segundo Bakunin (1989, p. 37), a ciência constitui-se no principal poder do Estado: “Ciência de governo, de administração e ciência financeira; ciência de tosquiar os rebanhos populares sem fazê-los gritar muito, e, quando começarem a gritar, ciência de impor-lhes o silêncio, a paciência e a obediência com uma força cientificamente organizada; ciência de enganar e de dividir as massas populares, de as continuar mantendo numa ignorância saudável, a fim de não conseguirem jamais, ajudando-se mutuamente e reunindo esforços, criar um poder capaz de derrotar os Estados, ciência militar sobretudo, com todas as suas armas aperfeiçoadas e estes formidáveis instrumentos de destruição que ‘fazem maravilhas’; finalmente, ciência de talento, que criou os barcos a vapor, as estradas de ferro e os telégrafos, as estradas de ferro que, utilizadas pela estratégia militar, multiplicam por dez o poder defensivo e ofensivo do Estado, e os telégrafos que, ao transformarem cada governo em um Briarée de cem, de mil braços, dando-lhe a possibilidade de estar presente, de agir e de tomar em todas as partes, criam as mais formidáveis centralizações políticas que jamais existiram no mundo.”

¹¹⁸ “E a maior censura que temos que fazer à ciência e às artes é exatamente a de não dividir seus benefícios e de não exercer sua influência além de uma pequena parte da sociedade, com exclusão, e por consequência em detrimento também, da imensa maioria.” (BAKUNIN, 1989, p. 35).

poderia de outra formação dedicar a cada camada social um tipo específico de ensino, reforça a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, produzindo uma situação “em que o trabalho braçal e o trabalho da inteligência se desvirtuaram pelo isolamento artificial a que foram condenados” (idem, p. 39). Encontra-se aqui o cerne do limite civilizador da educação escolar burguesa: sua impossibilidade de romper com a divisão social do trabalho própria da produção capitalista¹¹⁹. A educação integral é a proposta bakuniana para a superação deste limite; diz ele (idem, idem):

[...] no homem vivo e completo, cada uma dessas duas atividades, muscular e nervosa, deve ser desenvolvida por igual, e que, longe de se prejudicarem mutuamente, cada uma deve apoiar, ampliar e reforçar a outra: a ciência do sábio se tornará mais fecunda, mais útil e mais ampla quando o sábio não mais ignorar o trabalho braçal, e o trabalho do operário instruído será mais inteligente e por conseguinte mais produtivo do que o do operário ignorante. (BAKUNIN, 1989, p. 39).

Como nos diz Gallo (1996, p. 61), “É Bakunin quem vai tornar contemporânea – em termos de segunda metade do século XIX – a fundamentação desta proposta educacional [educação integral]”. Partindo da ideia de que o conhecimento é a base da dominação, ele preocupa-se em restituir a unidade entre trabalho intelectual e trabalho manual, meio pelo qual o ser humano atingiria a liberdade. Mas, sob a sociedade burguesa esta educação (integral) pode até brotar, mas não germinará se tal ordem social não for superada.

Se no meio que existe se criassem escolas que dessem aos alunos o ensino e a educação tão perfeitos como imaginamos, chegaríamos a criar homens justos, livres, morais? Não, pois ao saírem da escola eles se veriam numa sociedade dirigida por princípios bastante contrários, e, como a sociedade é sempre mais forte do que os indivíduos, ela logo os dominaria, isto é, os desmoralizaria. Além disso, a criação de tais escolas seria impossível no meio social atual, pois a vida social abrange tudo, invade as escolas assim como a vida das famílias e de todas as pessoas que fazem parte dela. (BAKUNIN; 1989, p. 48-49).

Ao passo que professores e pais, “mais ou menos embrutecidos ou desmoralizados” pela sociedade capitalista, seriam incapazes de “dar aos alunos o que eles próprios não tem”; dominados pela moral capitalista, os professores seriam incapazes de educação de outra maneira, são presos a ela. É nesse sentido “que a educação socialista é impossível nas escolas assim como nas famílias atuais [fins da década de 1860, início da de 1870]”.

¹¹⁹ Ponto de encontro nas visões educacionais das duas correntes socialistas; os marxistas também desvelam este como o limite da educação burguesa e apontam, como os anarquistas, a educação politécnica como o meio de superação desta formação humana parcial e alienante.

Além do mais, “os burgueses não compreendem de jeito nenhum que seus filhos possam se tornar trabalhadores, e os trabalhadores estão privados dos meios para darem a seus filhos o ensino científico” (BAKUNIN, 1989, p. 49).

Nesse sentido, a educação integral não faz sozinha a revolução; ela somente se constituirá vinculada à revolução social brotada do próprio povo, depois das sementes plantadas pela vanguarda revolucionária germinarem e crescerem “por obra e graça” das massas. É a educação a própria semente: a educação não prepara a revolução; ela já é um dos processos próprios da revolução (GALLO, 1990). Portanto, a constituição e a consolidação da educação integral seriam a constituição e a consolidação da própria revolução social.

A educação integral, que atingiria a sua concretização plena com a sociedade ácrata, deve ser igual para todos e deve preparar as crianças, de ambos os sexos, “tanto para a vida do pensamento como para a do trabalho, a fim de que todos possam igualmente tornar-se homens completos” (BAKUNIN, 1989, p. 43). A educação integral substitui a metafísica e a teologia, tornando a ciência o elemento estruturante para o “completo desenvolvimento da inteligência”. Para tanto,

[...] o ensino se dividirá naturalmente em duas partes: a parte geral, que dará os elementos principais de todas as ciências sem nenhuma exceção, do mesmo modo que o conhecimento, não superficial, porém real do seu conjunto; e a parte específica dividida necessariamente em vários grupos ou faculdades, cada uma delas abrangendo em toda a sua especificidade um certo número de ciências que, pela própria natureza, são especialmente destinadas a se completarem. (BAKUNIN; 1989, p. 43).

A primeira parte deste ensino teórico ou científico, obrigatória a todas as crianças, “constituirá, se assim podemos dizer, a educação humana da sua inteligência”, elevando “o ponto de vista” da criança a um nível tal que lhe permita, “uma vez na adolescência, [...] escolher com pleno conhecimento de causa a faculdade que melhor convenha a suas disposições individuais, a seus gostos” (BAKUNIN; 1989, p. 43). A escolha da especialidade científica, a parte específica, que melhor lhe convém, deve ser, segundo Bukunin, feita apenas e tão somente pelo adolescente; desprezando o auxílio de tutores, professores e pais. Em caso de erro diz ele, “[...] este erro também servirá de ensino eficaz para o futuro, e como o ensino geral que tiverem recebido lhes servirá de luz, elas poderão facilmente voltar ao caminho que a sua própria natureza lhes tiver indicado” (idem, p. 44).

Paralelamente ao ensino teórico, a educação integral, também, terá o ensino

industrial; como o primeiro estará dividido em duas partes: o ensino geral, responsável por garantir à criança os conhecimentos gerais e os conhecimentos práticos de todas as indústrias, que constituem os aspectos materiais da civilização, e a totalidade do trabalho humano; e a parte especial, dividida em um grupo de indústrias que carregam especificidades entre si.

O ensino geral deve preparar os adolescentes para escolherem livremente o grupo específico de indústrias e, entre estas, muito particularmente a indústria pela qual têm mais preferência. Uma vez nesta segunda fase de ensino industrial, farão, sob a orientação de professores, as primeiras aprendizagens do trabalho sério. (BAKUNIN, 1989, p. 44).

O ensino científico e industrial é acompanhado, necessariamente, por um ensino prático moral, fundado “[...] no desprezo da autoridade e no respeito à liberdade e à humanidade” (idem, idem), e que considera o trabalho “[...] a condição suprema da felicidade humana e da humana dignidade” (idem, p. 45), reconhecendo que é exclusivamente por ele que se atribui direitos e que somente por ele é “[...] que o homem se torna homem”. Portanto, o fundamento da educação integral prende-se à moral humana (em radical oposição à moral divina), alicerçada no trabalho e na liberdade. Diz Bakunin (idem, idem):

A educação das crianças, ao tomar como ponto de partida a autoridade, deve sucessivamente desembocar na mais completa liberdade. Entendemos por liberdade, do ponto de vista positivo, o pleno desenvolvimento de todas as faculdades que se encontram no homem e, do ponto de vista negativo, a completa independência da vontade de cada um frente à dos outros.

Esta é a síntese da educação integral defendida por Bakunin, que se eleva contra a ideia de uma educação pública estatal sob o controle da burguesia e, principalmente, contra a ideia dos socialistas burgueses de se associar a ela, entendendo ser bom que o povo tenha mais acesso à educação, “pois é preciso educar o povo, e depois emancipá-lo”. Para Bakunin (1989, p. 49), os socialistas burgueses não são capazes de educar o povo no sentido da emancipação, pois inculcarão

[...] nele todos esses preconceitos religiosos, históricos, políticos, jurídicos e econômicos, e ao mesmo tempo matar a sua inteligência e debilitar a sua legítima indignação e vontade. Com o trabalho diário e com a miséria, vocês vão e rebentar o povo e ainda dirão: “Eduquem-se!” Gostaríamos muito de ver como vocês os educariam, justamente com os seus próprios filhos, depois de treze, quatorze, dezesseis horas de trabalho bruto, com a miséria e a incerteza do dia seguinte como única recompensa.

Ao contrário do que defenderiam os socialistas burgueses, Bakunin argumenta

que “O problema mais importante é a emancipação econômica, que engendra necessariamente, e ao mesmo tempo, a emancipação política e imediatamente após a emancipação intelectual e moral” (idem, idem). Portanto, com a emancipação econômica o povo se educará sozinho, à revelia do Estado. Não é em outro sentido o apoio à recomendação da Associação Internacional dos Trabalhadores, deliberada no Congresso de Bruxelas (1867), de abertura de escolas pelas suas seções, orientadas pela educação integral, como meio de remediar a precária educação que os operários recebem. Conclui Bakunin (idem, idem), bradando contra a educação escolar sob o controle do estado e em defesa de autoeducação organizada pelos próprios trabalhadores:

Sim, sem dúvida, os operários farão todo o possível para se proporcionar a educação que puderem, dentro das condições materiais de que dispõem atualmente. Porém, sem se deixar dissuadir pelas vozes de sirena dos burgueses e dos socialistas burgueses, eles concentrarão antes de mais nada o seus esforços neste grande problema da emancipação econômica, que será a mãe de todas as outras emancipações.

Portanto, a educação integral de Bakunin tem a interação entre liberdade individual e trabalho produtivo como seu princípio educativo; a ciência como a base não só do currículo, mas de todo o processo educacional escolar; a politecnicidade – unidade entre a formação para o trabalho intelectual e a formação para o trabalho manual – como concepção de formação humana, e o anticlericalismo, o antiestatismo (por isto, o pouco caso com a gratuidade) e o anticapitalismo como sustentação ideopolítica.

Assim, além de visíveis discordâncias à educação escolar defendida por Marx no mesmo período (particularmente, a defesa da escola pública, gratuita e obrigatória), Bakunin responde às explícitas intenções práticas da ala mais progressista da burguesia e de parte dos socialistas reformistas de defenderem a ampliação do acesso à educação escolar nos moldes estritamente burgueses. Em outras palavras, a burguesia percebeu que a universalização da educação primária é uma crescente necessidade econômica e uma necessidade social ainda maior: o disciplinamento das novas gerações de trabalhadores e o apaziguamento das revoltas da atual geração de operários, e o estímulo ao fracionamento de classe, à medida que a atendimento educacional prioritariamente visava às frações mais elevadas da classe trabalhadora: os trabalhadores qualificados.

Como dissemos acima, o movimento burguês reformista do final da década de 1860, foi capturado tanto por Bakunin quanto por Marx: claramente presentes nos textos de ambos de meados de 1869. Assim, mesmo antes da Comuna de Paris –

particularmente na Prússia –já se desenhava, nas nações industrializadas, um processo de contínua ampliação da educação primária. Além de objetivar o disciplinamento do operariado em expansão, tinham, também, os interesses urbano-industriais em jogo; o desejo de ampliar a escolaridade para atender as necessidades econômico-sociais da grande burguesia. No entanto, a ousadia dos *communards* apressou a estratégia da grande burguesia de controlar ideologicamente a classe trabalhadora, combinando repressão e convencimento¹²⁰.

4.2 – A educação na Comuna de Paris: “os assaltantes do céu”.

A Comuna de Paris¹²¹ explicitou definitivamente os riscos que a organização autônoma dos trabalhadores significava para a sociedade burguesa¹²². Em um documento intitulado “Proclamação da Comuna ao Povo Trabalhador de Paris”, ela tomou algumas medidas no intuito de estabelecer uma sociedade autogestionária, ou, na visão de Marx e Engels, a ditadura do proletariado¹²³. Entre elas,

supressão do exército permanente e sua substituição por uma Guarda Nacional organizada como milícia popular; elegibilidade e revogabilidade permanente de todos os mandatos; estabelecimento de instituições governamentais não parlamentares, concebidas como corporações de trabalho executivas e legislativas ao mesmo tempo; instauração da separação entre a Igreja e o Estado; *reorganização completa do sistema educacional e atenção às condições de vida e trabalho dos profissionais da educação*; reorganização do judiciário, com juízes e magistrados eletivos e revogáveis; instauração de um governo nacional exercido por uma Assembleia Nacional

¹²⁰ Algumas das estratégias foram a aproximação e cooptação de setores reformistas das organizações trabalhistas, atendendo reivindicações específicas de suas pautas, particularmente aquelas mais próximas dos trabalhadores mais qualificados, e a utilização do Estado para garantir alguns direitos específicos para algumas categorias profissionais, embriões dos futuros direitos sociais.

¹²¹ Segundo Engels (1986, p. 25-26), a Comuna era majoritariamente formada por “blanquistas, que haviam predominado também no Comitê Central da Guarda Nacional, e uma minoria composta por membros da Associação Internacional dos Trabalhadores, entre os quais prevaleciam os adeptos da escola socialista de Proudhon.”

¹²² Nas palavras de Marx (1986, p. 77) “Quando a Comuna de Paris tomou em suas próprias mãos a direção da revolução; quando, pela primeira vez na história, os simples operários se atreveram a violar o monopólio de governo de seus ‘superiores naturais’ e, em circunstâncias extraordinariamente difíceis, realizaram seu trabalho de modo modesto, consciente e eficaz, com salários, o mais alto dos quais representava uma quinta parte da soma que, segundo uma alta autoridade científica, é o vencimento mínimo do secretário de um conselho escolar de Londres, o velho mundo contorceu-se em convulsões de raiva ante o espetáculo da Bandeira Vermelha, símbolo da República do Trabalho, ondeando sobre o Hôtel de Ville”.

¹²³ Assim Engels (1986, p. 29) termina a sua introdução à terceira edição alemã de Guerra Civil na França: “Pois bem, senhores, quereis saber que face tem esta ditadura? Olhai para a Comuna de Paris: eis aí a ditadura do proletariado!”

de delegados das diferentes Comunas, com sede em Paris. (LOMBARDI, 2011, p. 02, grifo nosso).

São visíveis as proposições comunistas e anarquistas. No tocante à educação, que é o nosso interesse aqui, são inegáveis a influência do debate educacional no interior da Associação Internacional dos Trabalhadores; que, por sua vez, refletiam também as ideias educacionais de Marx e de Bakunin.

Talvez, pela presença majoritária de blanquistas e proudhonianos e menos de comunistas e coletivistas, a Comuna de Paris, diferente dos embates no interior da *Associação*, foi um momento marcado muito mais pela solidariedade entre as correntes socialistas do que de conflitos. As vozes de Marx e de Bakunin, além de minoritárias, inspiraram apenas indiretamente as ações dos *communards*, mediadas que foram pelas decisões dos congressos da *Associação*. Portanto, a educação pleiteada pela Paris revolucionária apropriou-se da síntese possível produzida na Associação Internacional dos Trabalhadores, transformando-a em arma na construção da Revolução.

Afirma Coggiola (2001, p. 7), na abertura de seu artigo sobre a educação na Comuna de Paris, “em matéria de ensino a Comuna de Paris deu-se por tarefa inicial erradicar da escola, em todos os níveis, tanto a influência clerical-religiosa, que incitava os homens, desde a infância, a submeter-se ao seu destino, quanto a influência moral burguesa”. Incorporações dos consensos saídos dos debates nos congressos da Associação Internacional dos Trabalhadores: a defesa de uma educação anticlerical, racional, científica e pedagogicamente solidária; meios fundamentais de superar a opressão do moralismo burguês.

Uma vez suprimidos o exército permanente e a polícia, que eram os elementos da força física do antigo governo, a Comuna estava impaciente por destruir a força espiritual de repressão, o “poder dos padres”, decretando a separação da Igreja do Estado e a expropriação de todas as Igrejas como corporações possuidoras. Os padres foram devolvidos ao retiro da vida privada, a viver das esmolas dos fieis, como seus antecessores, os apóstolos. Todas as instituições de ensino foram abertas gratuitamente ao povo e ao mesmo tempo emancipadas de toda intromissão da Igreja e do Estado. Assim, não somente se punha o ensino ao alcance de todos, mas a própria ciência se redimia dos entrevas criados pelos preconceitos de classe e o poder do governo. (MARX, 1986, p. 73).

Segundo Coggiola (2001, p. 07), preocupavam-se os *communards* em levar adiante a revolução cultural iniciada pela Comuna, cujo fim último era o da construção de uma República do trabalho. A educação, livre do poder dos padres, seria peça chave para eliminar três práticas sociais institucionalizadas de perpetuação da desigualdade e

da injustiça social. Primeiro, livrar as novas gerações da opressão dos adultos¹²⁴. As lideranças da Comuna, no Artigo XI da Proclamação da Comuna ao Povo Trabalhador de Paris, ao abordar a educação, já apontavam o caminho da superação desta opressão sobre as crianças e a importância da escola neste processo:

É abolida a ‘velha escola’. As crianças devem se sentir em sua casa, aberta para a cidade e para a vida. A sua única função é a de torná-las felizes e criadoras. As crianças decidem a sua arquitetura, o seu horário de trabalho, e o que desejam aprender. O professor antigo deixa de existir: ninguém fica com o monopólio da educação, pois ela já não é concebida como transmissão do saber livresco, mas como transmissão das capacidades profissionais de cada um (LOMBARDI, 2011, p. 9).

Segundo, deveria combater e eliminar a opressão das mulheres pelos homens. Novamente, a educação era peça chave na estratégia dos *communards* para minimizar os efeitos desta opressão; foi chamada a contribuir, sistematizando um fazer pedagógico voltado à superação desta opressão. Diz um artigo publicado em 9 de abril de 1871 no periódico *Père Duchêne*: “Se vocês soubessem, cidadãos, o quanto a revolução depende das mulheres! Nesse caso, estariam atentos para a educação das meninas [*filles*] e não as deixariam, como se faz agora, na ignorância!” (Coggiola, apud MELLO; 2011, p. 125). Em 22 de maio de 1871, por decreto, Vaillant instituiu uma comissão “para organizar e sustentar o ensino nas escolas femininas. A comissão é composta pelos cidadãos Andrée Léo, Anna Jaclard, Périer, Reclus, Sapia.” (FROUMOV, apud, MELLO, 2011, p. 125).

E, terceiro, a necessidade de superar a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, legitimação da hierarquização do processo de trabalho e da vida social. A educação é chamada a contribuir decisivamente para o rompimento e abolição desta forma de desigualar os indivíduos; cerne do projeto educacional que a Comuna pretendia colocar em prática. Como demonstra o Decreto de 17 de maio – basicamente o único documento sobre a educação produzido pela Comuna –, escrito pelo *communard*, Edouard Vaillant, em nome da Delegação do Ensino da Comuna.

Considerando que é importante que a Revolução Comunal afirme seu *caráter essencialmente socialista por uma reforma do ensino*, assegurando a todos a verdadeira base da igualdade social, a *instrução integral* a que cada um tem direito e facilitando-lhe a aprendizagem e o exercício para a qual o dirigem seus gostos e aptidões.

Considerando, por outro lado, que enquanto se espera que um plano completo de ensino integral possa ser formulado e executado, é preciso decretar as

¹²⁴ Preocupação muito cara, também, à Associação Internacional dos Trabalhadores, que, em seus diferentes congressos, aprovou resoluções contra a exploração do trabalho infantil, substituindo-o pelo acesso à educação.

reformas imediatas que garantam, num futuro próximo, essa transformação radical do ensino.

A Delegação do Ensino convida as municipalidades distritais a enviar, no mais breve prazo possível, para o doravante Ministério da Instrução Pública, Rua de Grenelle-Gerpain, 110, as indicações e as informações sobre os locais e estabelecimentos melhor apropriados à pronta instituição de escolas profissionais, onde *os alunos, ao mesmo tempo que farão a aprendizagem de uma profissão, completarão sua instrução científica e literária.* (apud COGGIOLA, 2001, p. 07, grifos nossos).

Como já vimos anteriormente, quando abordamos a educação nos congressos da AIT, a implantação da educação politécnica ou educação integral – cujo propósito básico era o de formar o homem completo, integrando harmonicamente a formação para o trabalho manual à formação para o trabalho intelectual – correspondia à adoção da perspectiva educacional que vinha sendo apontada com unanimidade nos debates da *Associação*. Em outras palavras, a Comuna, em seu Decreto sobre a educação adequada à Paris revolucionária, assinado por um militante da AIT, apoiava-se no tipo de educação considerada consenso nas resoluções desta *Associação*. Nas palavras de Coggiola (2001, p. 7-8, grifo do autor):

A educação integral, tendendo a fazer homens completos, a desenvolver harmoniosamente todas as faculdades, a ligar a cultura intelectual à cultura física e ao ensino técnico, era uma das reivindicações da Associação Internacional dos trabalhadores [...].

Por pouco que tenham podido fazer, nem por isso os *communards* deixaram de entrar, bem antes da democracia burguesa, no caminho de uma reorganização completa do ensino do povo.

Desse modo, a Comuna adotou medidas muito próximas dos posicionamentos da AIT, tratando-os como princípios balizares do programa que deveria organizar a República do Trabalho. Mais do que revelar a influência da *Associação* nas decisões da Comuna, revelou-se a existência – se pouco ou muito elaborado, ainda não importa – de um projeto de sociedade alternativo ao burguês¹²⁵, compartilhado pelas lideranças ou vanguardas do movimento operário. Princípios que deixavam de pertencer a este ou àquele intelectual, a esta ou àquela corrente socialista, tornando-se patrimônio da classe trabalhadora; processo o que Marx caracterizou como a passagem da classe em si à

¹²⁵ “Eis o verdadeiro segredo: a Comuna era, essencialmente, um governo da classe operária, fruto da luta de classes produtora contra a classe apropriadora, a forma política afinal descoberta para levar a cabo a emancipação econômica do trabalho. [...]. A Comuna devia servir de alavanca para extirpar os fundamentos econômicos sobre os quais se apoia a existência das classes e, por conseguinte, a dominação de classe. Uma vez emancipado o trabalho, todo homem se converte em trabalhador, e o trabalho produtivo deixa de ser um atributo de classe” (MARX, 1986, p. 76).

classe para si¹²⁶. É assim com a educação integral ou politécnica; ela se tornou um patrimônio da causa revolucionária. Portanto, a Comuna de Paris a elevou à condição de princípio organizador da proposta de educação socialista, limite no qual esbarra mesmo as propostas mais avançadas da educação escolar burguesa, ideopoliticamente incapaz de incorporá-la.

A Comuna, “Em sua notável atuação política e militar parecia levar a Europa à dúvida sobre se o que via era uma realidade ou simplesmente os sonhos de um passado remoto” (Marx, 1986, p. 63). Assustada, a burguesia defendeu e estimulou o massacre dos operários em revolução; a eliminação exemplar da plebe que ousou macular o brilho burguês da cidade luz. O editorial do jornal nova-iorquino *New York Herald Tribune*, durante a sangrenta repressão aos *communards*, expressou, sem rodeios, não só o ódio das elites dominantes à ousadia da Comuna de Paris, mas, também, o desejo de eliminação sumária, imediata e violenta desta experiência social:

Transforme Paris num monte de ruínas, que as ruas se transformem em rios de sangue, que a sua população pereça; que o governo mantenha sua autoridade e demonstre seu poder, que Versalhes esmague totalmente – seja qual for o custo – qualquer sinal de oposição a fim de dar a Paris e a toda a França uma lição que possa ser lembrada e aproveitada pelos séculos que virão. (WATKINS, apud, TOLEDO, 2011, p. 30).

Não só a Paris em revolução deveria ser exemplarmente devorada pelas baionetas da ordem; a Associação Internacional dos Trabalhadores também deveria ser varrida da Europa pelos governos. Articulação feita por Jules Favre, ministro dos Negócios Exteriores do Governo de Defesa Nacional sob a liderança de Thiers, que “A 6 de junho de 1871 [...] enviou uma circular a todos os governos da Europa, pedindo-lhes uma perseguição de morte contra a Associação Internacional dos Trabalhadores” (MARX, 1986, p. 101).

Ainda que a repressão tenha sido intensa e impiedosa, foi insuficiente para abafar os ruídos da Comuna de Paris. Uma parcela considerável dos operários sentia-se reconhecida nas reivindicações e ações dela, como a luta até a morte em sua defesa demonstrara. Parecia que a organização dos trabalhadores e as alternativas à sociedade burguesa ganhavam a mente de um número considerável de operários. Tornava-se

¹²⁶ Marx (1985, p. 159) faz uma síntese da passagem da classe em si à classe para si; diz ele: “As condições econômicas, inicialmente, transformaram a massa do país em trabalhadores. A dominação do capital criou para esta massa uma situação comum, interesses comuns. Esta massa, pois, é já, face ao capital, uma classe, mas ainda não o é para si mesma. Na luta, de que assinalamos algumas fases, esta massa se reúne, se constitui em classe para si mesma. Os interesses que defende se tornam interesses de classe. Mas a luta entre classes é uma luta política.”

imperioso disputar o cérebro da massa. Em outras palavras, ficou claro que somente a repressão não produzia mais os efeitos de controle; desenhou-se a urgência de construir e/ou fortalecer as instituições de conformação dos indivíduos à ordem. O Estado e a escola eram partes desta conformação; portanto, seriam reformados pela burguesia ainda neste último quartel de século XIX, no intuito de integrar, paulatinamente, parcelas cada vez maiores de trabalhadores à ordem social burguesa.

4.3 – Marx, a educação escolar pública e o Estado.

Indubitavelmente, Marx via a educação submetida ao conteúdo de classe. Aqueles filhos de operários que conseguiam algum tipo de educação recebiam uma generosa carga ideológica dos valores burgueses e/ou clericais, que caminhavam cada vez mais juntos. Considerava esta forma de educação um importante instrumento perpetuador da exploração perpetrada pela burguesia sobre os trabalhadores assalariados. Inculcadora, portanto, da ideologia dominante na consciência do trabalhador, que consistia na exaltação do modo burguês de ver, julgar, interpretar e, principalmente, viver o mundo.

Na sociedade capitalista do final da década de 1860 e início da década de 1870 do século XIX, o acesso à educação escolar das massas ainda era uma reivindicação do movimento operário. No entanto, como já afirmamos nas páginas anteriores, as necessidades urbano-industriais e de controle ideológico sobre a classe trabalhadora, intensificado depois da Comuna de Paris, exigiram da burguesia a ampliação controlada do acesso à educação escolar dos filhos dos operários. O caso da Prússia era lapidar neste sentido, pois caminhava rapidamente para a garantia da educação primária universal, pública e obrigatória, tanto que já fora motivo de debate nas reuniões do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores, preparatórias do Congresso da Basileia, em 1869.

Portanto, as observações de Marx sobre o Programa de Gotha¹²⁷ são no sentido de evitar a capitulação do movimento operário alemão à farsa da neutralidade do

¹²⁷ Programa, escrito em 1875, buscava a unidade entre os dois partidos operários alemães: fundados em meados do século XIX, o Partido Operário Socialdemocrata da Alemanha, dirigido por Liebknecht e Bebel, e a Associação Geral dos Operários Alemães, fundado por Lassale. Aqui nos referimos às críticas

Estado¹²⁸, à tese de que o Estado está acima das classes, responsabilizando-se pela construção do bem comum. Evidencia, também, suas reservas à ampliação da intervenção do Estado nos setores estratégicos de controle dos desejos das massas, ao seu caráter indutor e condutor – protagonista, portanto – das “transformações” demanda das pelos trabalhadores, tratadas como questão social¹²⁹. Inclusive, apontou ele que parte substancial das reivindicações políticas do Programa poderia ser potencialmente resolvida pelo Estado Prussiano, visto que outras nações já a tinham resolvido:

Suas reivindicações políticas nada contêm além da velha ladainha democrática conhecida por todo o mundo: sufrágio universal, legislação direta, justiça popular, milícias populares, etc. São simplesmente o eco do Partido Popular burguês e da Liga da Paz e da Liberdade. Não são mais do que reivindicações vulgares, já realizadas, quando sua apresentação não é exagerada fantasticamente. Apenas o Estado que as realizou não se encontra dentro do Estado alemão, mas na Suíça, nos Estados Unidos, etc. Semelhante espécie de “Estado futuro” é Estado atual, ainda que exista fora do “quadro” do Império Alemão. (MARX, 1984, p. 20).

Esta desconfiança estendeu-se à instrução pública sob o controle do Estado. Diz Marx (idem, p. 21): “É absolutamente condenável ‘a educação popular pelo Estado’”; pelo contrário, tem o Estado “a necessidade de ser educado pelo povo, com energia” (idem, p. 22). Assim, advertiu sobre a limitação à visão burguesa de Estado da proposta educacional do projeto de programa do futuro Partido Operário Alemão, quando este propõe: “Ensino público comum e igual pelo Estado. Obrigatoriedade geral de ensino e instrução gratuita”; pois, submete a educação pública ao controle intelectual e moral do Estado. Além disso, Marx chamou atenção para o envelhecimento dessa reivindicação, posto que, o Estado burguês, também, poderia (e já estava fazendo isto) garanti-las: “‘Obrigatoriedade geral de ensino’, ‘Instrução gratuita’. A primeira existe inclusive na

elaboradas por Marx a este programa, publicados posteriormente sob o título de *Crítica do Programa de Gotha*.

¹²⁸ “O Partido Operário Alemão prova – pelo menos se faz seu este programa – que as ideias socialistas não fizeram mais do que roçar sua pele; ao invés de considerar a sociedade existente (isto vale para toda sociedade futura) como *fundamento* do estado existente (ou do estado futuro para a sociedade futura), considera o Estado mais como uma entidade independente, que possui seus próprios princípios *espirituais, morais e liberais*” (MARX, 1984, p. 19, grifos do autor).

¹²⁹ Sobre a defesa da ajuda do Estado no estabelecimento de cooperativas de produção sob o controle democrático do povo trabalhador, presente no projeto do programa do futuro partido operário unificado alemão, diz Marx (além da crítica que faz à imprecisão da expressão povo trabalhador): “[...] a luta de classes existente é substituída por uma frase própria de jornalistas: ‘a questão social’, para cuja ‘solução’ se ‘prepara o caminho’. Ao invés de surgir do processo de transformação revolucionária da sociedade, a ‘organização socialista de todo o trabalho’, ‘resulta’ da ‘ajuda do Estado’, ajuda que o Estado presta às sociedades cooperativas de produção que *ele mesmo criou* (e não o trabalhador). Crer que se pode construir uma sociedade nova com subsídios do Estado, tão facilmente como se constrói uma ferrovia, é digno da presunção de Lassalle.” (MARX, p. 18, grifos do autor).

Alemanha; a segunda na Suíça e nos Estados Unidos para as escolas públicas” (idem, p. 21). Portanto, Marx denunciou o caráter reformista das propostas educacionais do projeto de programa do futuro Partido Operário Alemão, por este não avançar na construção de uma proposta educacional fundada em princípios inalcançáveis para a burguesia.

Desse modo, mesmo fundamental, não era mais suficiente (talvez, nunca tenha sido) às vanguardas operárias defender apenas a escola pública, gratuita e obrigatória. Primeiro, tornava-se inevitável e urgente lutar para acrescentar a esta fórmula a obrigação do Estado em financiar a educação popular, sem, no entanto, influenciar os rumos da escola pública. Diz Marx (1984, p. 21):

Determinar por uma lei geral os recursos das escolas populares, as aptidões exigidas do pessoal de ensino, os ramos de instrução, etc. e vigiar com a ajuda de inspetores do Estado, como sucede nos Estados Unidos, o cumprimento destas prescrições legais, é coisa inteiramente diferente de converter o Estado em educador do povo.

Em outras palavras, a escola popular, mesmo financiada e inspecionada pelo Estado, deveria estar sob o controle e orientação dos trabalhadores¹³⁰. Com nos diz Nogueira (1990, p. 193), Marx mostrou “[...] ceticismo quanto às possibilidades objetivas da máquina governamental – tal como ela se estrutura na sociedade do capital – de organizar e de gerir o sistema escolar em benefício da classe operária.”

Segundo, é inseparável da concepção educacional escolar defendida pelas organizações dos trabalhadores a luta em defesa da unidade entre formação para o trabalho intelectual e formação para o trabalho manual: a construção da escola politécnica. Em sua crítica ao projeto do programa do futuro Partido Operário Alemão, Marx alertou para o fato deste princípio não ter sido nem mesmo lembrado; diz ele, “O parágrafo sobre as escolas deveria exigir, pelo menos, escolas técnicas (teóricas e práticas) agregadas à escola pública” (idem, p. 21). Ou seja, um princípio presente nas principais correntes socialistas – dos utópicos aos socialistas sectários (anarquistas) – estava fora do projeto de um programa do partido que, explicitamente, reivindicava a filiação a esta tradição revolucionária.

¹³⁰ Diz Manacorda (2007, p. 104): “[...] o Estado deveria limitar-se a determinar por lei os recursos para as escolas, o nível de ensino dos professores, as matérias de ensino e a supervisionar, com seus inspetores, o cumprimento dessas disposições. E repetia que isso não quer dizer, de fato, *nomear o Estado educador do povo*, porque, pelo contrário *deve-se excluir governo e Igreja de toda influência sobre a escola*” (grifos do autor). Ver, também, Manacorda (1992).

A *Crítica do Programa de Gotha* encerrou os princípios que constituem uma educação para a transformação social na perspectiva de Marx, em construção desde os rascunhos do *Manifesto do Partido Comunista*, elaborados por Engels. Se por um lado, Marx e Engels formularam uma crítica à educação alienante, desenvolvida pela pedagogia burguesa e clerical, por outro, pensaram a educação e a escola como parte de uma práxis revolucionária, arma na luta pela superação da sociedade burguesa. Nesse sentido, a emancipação do ser humano da exploração e opressão do capital não se faz sem a escola; mesmo que sozinha seja incapaz de transformar a sociedade, a escola pública popular, em Marx e Engels, pode ser uma das fontes pelas quais o povo pode educar o Estado.

Desse modo, Marx indicou neste texto os rumos das novas batalhas com a burguesia, diante das primeiras experiências de reformulação do Estado iniciadas por ela; embrionariamente, apontou a necessidade de se disputar nas trincheiras da sociedade civil, por outra hegemonia no interior do Estado, sendo a educação escolar parte orgânica desta disputa. Defende uma escola capaz de emancipar os filhos dos trabalhadores da alienação burguesa; além de pública, gratuita e obrigatória, diz Marx que os trabalhadores devem exigir sua independência frente à influência do próprio Estado e na unidade formativa entre trabalho intelectual, trabalho manual e educação física. Em sua visão, portanto, seria preciso substituir a formação do indivíduo parcial, pela formação do indivíduo integralmente desenvolvido; educação chamada por ele de politécnica.

Em síntese, os conteúdos desta escola deveriam considerar três dimensões, presentes nas Instruções aos Delegados para o Congresso de Genebra da Associação Internacional dos Trabalhadores: ensino intelectual, uma educação humanista, racional e científica, básica para fins de trabalho intelectual; a educação física, oferecida nos ginásios esportivos e no treinamento militar, preocupada com a saúde do corpo; a educação tecnológica, que deveria transmitir as bases científicas do processo produtivo e, ao mesmo tempo, iniciar as crianças e jovens no uso dos instrumentos e das máquinas dos diferentes ramos da indústria. Desta educação surgiriam homens superiores, de formação completa, que romperam com a separação entre trabalho intelectual e manual; uma nova geração de homens emancipados.

Partindo deste arranjo, militantes socialistas, educadores e pedagogos marxistas construíram o que podemos chamar de uma concepção de educação escolar marxista, da qual Gramsci é a referência clássica e mais elevada.

4.4 – A educação anarquista apartada do Estado

O rápido e contínuo processo de universalização e constituição da obrigatoriedade da escola primária, iniciado na década de 1870 e intensificado nas décadas seguintes, exigiu também dos anarquistas a sistematização dos princípios básicos de sua proposta de educação escolar, estratégica para contrapor-se à nova realidade educacional desenhada pelo Estado capitalista. Resposta que os comunistas haviam esboçado através de Marx em sua crítica ao Programa de Gotha, na qual estruturou os princípios de uma educação escolar que contribuiria para atingir, manter e superar a ditadura do proletariado. Em 1882 foi elaborado o *Programa Educacional* libertário; sistematizado pelo Comitê para o Ensino Anarquista¹³¹ e fundado no *princípio da liberdade*, refinou e formulou as bases teóricas e práticas da educação libertária, confrontando-as com os métodos e objetivos da educação estatal e da educação dogmática da Igreja Católica.

Pregava o Programa o fim da disciplina, geradora da dispersão e da mentira; dos programas, que reprimem a originalidade, a iniciativa e a responsabilidade; das classificações, que incentivam a concorrência e a rivalidade (LUIZETTO, 1986), fundamentos dos sistemas públicos da educação primária em construção. Estes entraves seriam superados com a aplicação dos quatro pressupostos da educação escolar anarquista: *ensino integral*: contribuir para o desenvolvimento harmonioso do indivíduo como um todo e possibilitar o contato do educando com o mais completo conjunto de conhecimentos até então colocado à disposição da sociedade pela ciência; *ensino racional*: fundado na razão e não na fé, educar para a dignidade e para a independência e não para a obediência e piedade; *ensino misto*: adotar o princípio da coeducação sexual, valorizando, como norma de assegurar a moralidade, o contato desde cedo entre

¹³¹ Participavam dele várias figuras proeminentes do anarquismo no final do século XIX: Kropotkin, Reclus, Louise Michel, Jean Greve, Carlo Malato etc. (LUIZETTO, 1986).

meninos e meninas; *ensino libertário*: educar para a liberdade, formar homens que amem e respeitem a liberdade do próximo (LUIZETTO, 1986, p. 24). Portanto, o documento, pregava uma educação baseada na ciência, na formação integral do homem e da mulher no mesmo espaço educacional, voltada para garantir e respeitar a liberdade plena de todos.

Três intelectuais anarquistas dessa geração de militantes libertários, Paul Robin (1937-1912), Francisco Ferrer (1959-1909) e Sébastien Faure (1858-1942), transformaram em prática pedagógica os princípios acima citados, ganhando reconhecimento e notoriedade entre os libertários pelo trabalho educacional que desenvolveram.

Paul Robin, educador francês e membro bakuniano da Associação Internacional dos Trabalhadores, emprestou os seus escritos e experiências à construção do Programa Educacional libertário. Na construção de seu modelo de educação integral, Robin divide o desenvolvimento da aprendizagem em dois períodos. O espontâneo, “quando o acúmulo de conhecimento se faz completamente ao acaso” (ROBIN, 1989, p. 91), situa-se “a educação de sentido passivo e dos órgãos ativos e o exercício das funções intelectuais” (idem, p. 92). Sem se opor à curiosidade da criança e espontaneidade da aprendizagem, deve-se incentivar o “intercâmbio mútuo” e as primeiras noções práticas de dever, “transição para a aprendizagem dos trabalhos úteis à coletividade” (idem, idem), cujo objetivo é o de juntar o desejo de realizar certos trabalhos “à curiosidade natural da criança para estimulá-la a adquirir noções positivas de todas as coisas”¹³² (idem, idem).

Inspirado em Comte, o período dogmático privilegia o conhecimento científico positivo, o aprendizado das diversas ciências, limitando paulatinamente a espontaneidade e aprofundando a sistematização. Entretanto, durante este período “se darão só noções sobre a aplicação das ciências abstratas às concretas, tais como meteorologia, geologia, medicina etc.” (ROBIN, 1989, p. 93). Segundo Gallo (1990, p. 197), “Robin alerta para o fato de que ao falar em ensinar as ciências positivas aos alunos nesta fase – a partir dos doze anos – não está obviamente falando de um ensino especializado, mas sim de uma aplicação destas ciências às atividades tecnológicas mais práticas”. Muito provavelmente, além de preocupar-se com a visão globalizante e de conjunto que esta perspectiva educacional permitiria, preocupava-se também em garantir o contato com o conhecimento científico aplicado no processo de trabalho da indústria moderna. Ou será apenas por acaso que imediatamente depois de defender esta

¹³² Continua Robin (ROBIN, 1989, p. 92): “Devemos procurar a maneira de favorecer sempre esta curiosidade e dirigi-la somente em poucos casos, facilitando a satisfação mediante a organização do trabalho coletivo, que prepara o espírito para compreender, ao mesmo tempo, os detalhes e o conjunto.”

ideia, Robin defenda a necessidade de o aluno reservar certo número de horas ao conhecimento profundo de um pequeno número de profissões?¹³³

Argumentando que o ser humano é constituído por duas dimensões, sua irreduzível individualidade e sua condição de membro de uma coletividade, Robin (1989, p. 89) defende que esta educação deve garantir o desenvolvimento integral de ambas: “Nenhuma dessas duas maneiras de considerá-lo pode ser sacrificada pela outra”. E continua, “Como ser distinto e completo, [o ser humano] tem direito ao desenvolvimento total das suas faculdades; como membro da coletividade, ele deve contribuir com a sua parte de trabalho íntegro e necessário.” através do pleno desenvolvimento das capacidades físicas, das habilidades de trabalhar manual e intelectualmente e da solidariedade entre os seres humanos. Construindo, portanto, “[...] um ensino laico, racionalista, antidogmático, desprovido de hierarquias, com um claro propósito de ser integral e de abranger todas as dimensões da personalidade da criança” (MORIYÓN; 1989, p. 87).

Contrariando o princípio caro ao anarquismo, o não-estatismo, a primeira grande experiência de uma escola fundada nos pressupostos anarquistas, que inspirou as clássicas experiências escolares libertárias, se desenvolveu no interior do aparato estatal. Foi quanto dirigiu o Orfanato Prévost, em Cempuis (França), entre 1880 e 1894, é que Paul Robin teve a autonomia¹³⁴ necessária para colocar em prática as ideias pedagógicas da educação integral, construída teoricamente nos anos anteriores, particularmente nos anos finais da década de 1860 e ao longo dos anos 1870, que vieram a se tornar os pilares do Programa Educacional anarquista. Mesmo que indiretamente, tal Programa não passou incólume à presença do Estado: seu principal teórico atuou durante um longo período (14 anos) como dirigente de uma instituição educacional pública municipal, onde colocou em prática os princípios da educação libertária; além de ter

¹³³ “O aluno deverá reservar certo número de horas ao conhecimento profundo de um pequeno número de profissões e escolher o tipo de trabalho ao qual dedicará a sua existência. Esta será o fim racional da aprendizagem.” (Robin, 1989, p. 93).

¹³⁴ Segundo Gallo (1990, p. 180), “Em 1880, Robin é nomeado diretor do orfanato Prévost em Cempuis. Este orfanato havia sido construído por Joseph-Gabriel Prévost (1793-1875), rico comerciante local adepto das teorias de Saint-Simon, que o deixou em testamento para a prefeitura, sob a condição de que fosse um orfanato para ambos os sexos, dirigido por um laico e com professores também laicos, sob a supervisão de um comitê de patronato. Essas exigências faziam do orfanato uma instituição de ensino bastante avançada para os padrões da época, e Robin recebe total liberdade para colocar em prática as suas ideias, estando sob a proteção do amigo Buisson – que era o inspetor da região – e ganhando a simpatia do comitê de patronato. Vale assinalar que o orfanato se constituía em uma escola ideal para a aplicação de suas teorias: por se tratar de um orfanato, a escola era a própria cada das crianças, era uma escola em tempo integral, formando uma comunidade onde a educação integral poderia ser trabalhada sem maiores transtornos.”

atuado como inspetor da educação primária¹³⁵ no ano anterior à sua nomeação para a direção do Orfanato. Portanto, a mais emblemática experiência escolar anarquista e seu teórico clássico, em certo sentido, só foram possíveis pela liberdade política e financeira no interior do Estado; muito próximo do que Marx defendeu na Associação Internacional dos Trabalhadores e na Crítica ao Programa de Gotha: o Estado deve financiar e inspecionar, mas a escola deve ser autônoma e controlada pelos trabalhadores, e pelo programa educacional da Comuna de Paris. Na há dúvidas, a fonte é a mesma: o conflituoso diálogo no Interior da Associação Internacional dos Trabalhadores.

Diferentes educadores anarquistas e outros muito próximos à causa libertária tiveram em Robin um exemplo a ser seguido. Um destes foi Francisco Ferrer i Guardia, educador espanhol, defensor e propagandista da educação integral; mesmo contestado por algumas correntes anarquistas¹³⁶, rivalizou em influência¹³⁷ e em importância com Sébastien Faure, outro grande nome da educação anarquista. Segundo Tragtenberg (2004, p. 131), Ferrer

Exilado político na França, nos fins do século XIX, conheceu pessoas que possuíam o projeto de realizar uma obra educacional fora do âmbito da Igreja, uma pedagogia racionalista, com inspiração em Pestalozzi ou orientada para o futuro, conforme as práticas de Paul Robin e Elisée Reclus.

¹³⁵ Função que lhe dava um certo grau de autonomia. Como nos diz Gallo (1990, p. 180), “Robin ficaria apenas um ano neste cargo – o suficiente para promover radicais mudanças no ensino de toda a região, chegando mesmo a organizar o primeiro círculo pedagógico francês. Embora estivesse pela primeira vez em posição de realizar suas propostas educacionais, Paul Robin sonhava mesmo era em dirigir uma escola, onde pudesse realmente colocar em prática todas as teorias de educação integral, e pede para mudar de cargo, passando a dirigir uma instituição”. Assim, se Gallo estiver correto, ele vai dirigir o Orfanato de Cempuis a pedido.

¹³⁶ Diz Moriyón (1989, p. 19), “[...] que Ferrer não deve ser considerado um anarquista, porém, indubitavelmente, seu trabalho pedagógico foi bastante considerado nos meios anarquistas e esteve em contato também com as experiências que então desenvolvia Paul Robin.” Em acordo com as ideias de Ricardo Mella, contemporâneo de Ferrer e seu crítico contumaz, ferrenho defensor do anti-autoritarismo.

¹³⁷ Sua influência estendeu-se por vários países: Suíça, Holanda e o restante da Espanha etc., e também em países latino-americanos, como Argentina, México, Uruguai e o Brasil (LUIZETTO, 1987). Aqui foi o mais influente pensador libertário; o inspirador direto da mais importante experiência educacional anarquista em território brasileiro, a Escola Moderna nº 1, criada na cidade de São Paulo em 1912, fechada em 1919 pelas forças da repressão (Ver LUIZETTO, 1986 e 1984; MORAES, 1999, e OLIVEIRA, 1999). A difusão do ensino racionalista se intensificou ainda mais com a notícia da prisão e do fuzilamento de Ferrer; tornando-o um mártir da educação proletária. No período de sua prisão e morte, várias manifestações foram realizadas condenando a arbitrariedade do governo espanhol, organizadas tanto pelo movimento anarquista, como por grupos republicanos. Por exemplo, no Largo de São Francisco e na Sede da Federação Operária, no Rio de Janeiro, foram programados comícios logo após a execução de Ferrer (Rodrigues, 1988) – Ferrer foi executado pela coroa espanhola em 13 de outubro de 1909, sob a alegação de participar do movimento terrorista contra o regime espanhol. Para maiores detalhes ver Tragtenberg (2004), que articula a vida e obra de Ferrer à história social e cultural da Espanha; Rodrigues (1992), que faz uma pequena biografia da vida de Ferrer na 1ª parte do livro, e Morais (2013), verbete que sintetiza a vida e a obra de Ferrer, no entanto, contém um erro na data de nascimento do biografado, envelhecendo-o 10 anos.

Sem dúvidas, influências que contribuíram e aprimoraram a visão educacional do fundador da Escola Moderna de Barcelona. Nesta escola, experiência de curta duração (1901 a 1906)¹³⁸, construída graças a uma herança, colocou em prática a *educação* racional.

Anticlerical assumido, Ferrer combateu o ensino religioso, por seu caráter metafísico e dogmático, inimigo do desenvolvimento da capacidade lógico-racional dos alunos e, também, negou o seu substituto burguês, o ensino laico estatal, no qual, o Estado substituiu Deus, o dever cívico a virtude cristã, o patriotismo a religião. A Escola Racionalista ou Moderna “deve substituir o estudo dogmático pelo estudo racional, com base nas ciências naturais” (TRAGDENBERG; 2004, p. 140), distanciando-se, ao mesmo tempo, dos dogmas religiosos e das “tradições” ressuscitadas pelo Estado-nação; deve valorizar o pensamento científico, a educação integral do ser humano no aspectos afetivo e racional.

Diz Ferrer que a instrução racional, cujo ideal é atingir estes objetivos, não pode ficar a cargo do Estado e a outros órgãos oficiais, pois estes “são sustentáculo dos privilégios, obrigatoriamente conservadores e fomentadores das leis que consagram a exploração do homem.” Ela deve ser desenvolvida nas associações operárias, nas Fraternidades Republicanas, nos Centros de Instrução Operária etc., onde se encontra “a verdadeira linguagem da verdade, aconselhando a união, o esforço e a atenção constante que demonstre a injustiça de qualquer privilégio” (Ferrer, apud TRAGDENBERG; 2004, p. 143).

Além de racional, científica e anticlerical, a Escola Moderna praticava a coeducação ou educação mista de ambos os sexos, contribuindo para as mulheres se livrarem dos limites da casa. Segundo Tragdenberg (2004, p. 142),

[...] para que tal fosse possível, os conhecimentos, em termos de qualidade e quantidade, deveriam ser idênticos aos recebidos pelos homens. Tanto mais que a mulher poderia acompanhar a evolução e o desenvolvimento da ciência, beneficiando-se da aplicação do método científico.

Prática educativa que não se limitava apenas as desigualdades de gênero, estendia-se

¹³⁸ Como nos diz Tragdenberg (2004, p. 131), “Isto era muito difícil de realizar numa Espanha do latifúndio, com um clero inquisitorial, com “Reis Constitucionais de Espanha pela Graça de Deus”, com a existência de grandes senhorios de Estremadura e Andaluzia, dos torturadores do Castelo de Montjuich e uma burguesia mais interessada em ordem do que em liberdade, incapaz de exercer uma hegemonia, subordinada à nobreza e ao clero, que imprimiam uma direção ao Estado.”

também à coeducação social. Dizia Ferrer, “a coeducação de pobres e ricos, colocando uns em contato com os outros na inocente igualdade da infância, por meio da sistemática igualdade da escola racional, é essa a escola, boa, necessária e reparadora” (apud TRAGDENBERG; 2003, p. 142). Em síntese, diz Luizetto (1986, p. 26) que a Escola Moderna pretendia demonstrar que,

[...] em consequência de um método puramente científico, quanto mais se conheçam os produtos da natureza, suas qualidades e a maneira de se utilizar, mais abundantes serão os produtos alimentícios, industriais, científicos e artísticos úteis, convenientes e necessários à vida, e com maior felicidade e profusão sairão das nossas escolas homens e mulheres dispostos a cultivar todos os ramos do saber e da atividade, guiados pela razão e inspirados pela ciência e pela arte, que embelezarão a vida e justificarão a sociedade.

Por mais sintetizada que seja esta apresentação, podemos afirmar que, como faz Luizetto (1986), Ferrer seguiu as bases do programa educacional anarquista de 1882, amplamente inspirado em Robin. Mesmo que tenha secundarizado a relação entre trabalho manual e trabalho intelectual, ele defende que o conhecimento, expressão da individualidade, une-se ao trabalho, meio pelo qual contribuímos para o bem estar coletivo, a nossa responsabilidade com o todo. Dimensão explicitamente valorizada por Robin, em sua aprendizagem das profissões, e em Faure, nas oficinas profissionalizantes em *La Ruche*.

Sébastien Faure, diferente de Ferrer, está mais próximo da experiência libertária de Robin. Conferencista e militante do movimento libertário francês, Faure idealizou e fundou a escola-comunidade A Colmeia (*La Ruche*), experiência que durou de 1904 a 1917, onde ele colocou em prática os princípios da educação integral. O próprio Faure (1989, p.113) apresentava assim a sua concepção sobre a experiência educativa que pretendia fundar:

Tratava-se de reunir 40 ou 50 crianças num amplo circuito familiar e criar com elas um meio especial onde se viveria na medida do possível, desde então, se bem que incrustada na sociedade atual, a vida livre e fraternal: cada um deveria trazer a este círculo familiar, conforme a idade, as suas forças e aptidões, seus contingentes de esforços, e cada um tomar do todo, alimentada pela contribuição comum, a sua parte proporcional de satisfação. As maiores vertendo no grupo familiar assim constituindo o produto do seu trabalho, o fruto de sua experiência, o caminho do seu coração e a nobreza do seu exemplo; as pequenas vertendo, por sua vez, a fraca contribuição dos seus braços, a graça do seu sorriso, a pureza dos seus olhos claros e delicados, a ternura dos seus beijos. As maiores tornando-se crianças em contato com os infantilismos e as ingenuidades das pequenas, e estas tornando-se, pouco a pouco, formais e razoáveis, contato com a seriedade e o jeito laborioso e sensato das maiores.

Claramente alinhado à perspectiva pedagógica de Rousseau e adepto de uma pedagogia antiautoritária, Faure defende a liberdade e a autodeterminação da criança e, por consequência, o direito dela de desenvolver todas as suas potencialidades afastada da corrupção, das injustiças e do crime, em um ambiente carinhoso e protegido. Faure (1989, p. 129) assim apresenta o princípio que deve guiar a prática pedagógica na escola-comunidade, A Colmeia:

Não me acho no direito de consagrar de antemão a criança às minhas convicções, pela quais optei na plenitude da minha independência e da minha razão. O “pequeno” não deve ser o pálido reflexo do “maior”; o papel do pai não é o de desenvolver-se, o de se perpetuar sem modificação na sua descendência; o educador não deve tender a se prolongar no educando, a substituir a opinião deste pela sua.

Não concebo assim o papel de “irmãos mais velhos” que somos. A missão do “mais velho” – a mais alta missão, a mais nobre, a mais fecunda, mas também a mais delicada – consiste em projetar no cérebro obscuro do “pequeno” as claridades que guiam, em fazer penetrar na sua frágil vontade os hábitos que vivificam, em fazer chegar ao seu coração os sentimentos que o movem para o que é justo e bom. O educador deve ser exemplo, guia e proteção; nem mais, nem menos, se se quiser que a criança continue sendo ela mesma, que as suas faculdades se desenvolvam, que, finalmente, se forme um ser forte, digno e livre.

Consciente de que uma educação apoiada na liberdade envolve incertezas e riscos, para Faure é importante que o educador desenvolva meios e processos de proteção à criança,

[...] porque se tem o dever de respeitar a liberdade da criança, tem também o de protegê-la contra os perigos de todos os tipos que a rodeiam. Pouco a pouco, e na proporção em que a criança, cada dia mais bem informada, percebe mais exatamente o alcance dos seus atos, essa solicitude deve diminuir, para que a criança se acostume a afastar ela própria do seu caminho os perigos que a ameaçam. (FAURE, 1989, p.137).

Assim como Robin, Faure buscava alcançar a formação do ser humano livre e completo, desenvolvendo ao máximo as faculdades físicas, intelectuais e morais das crianças. Uma educação capaz de superar a separação entre a educação para o trabalho manual e a educação para o trabalho intelectual. Com este intento, são formados três grupos de educandos, os pequenos, os médios e os grandes. Os primeiros dedicavam-se basicamente às aulas, aos brinquedos e aos pequenos serviços domésticos; os médios desempenhavam a função de aprendizes, dedicando-se ao estudo e à pré-aprendizagem do trabalho manual, e os grandes entravam na aprendizagem, depois de já terem terminado os estudos. Eram múltiplas oficinas na própria *La Ruche* desenvolvia-se a formação politécnica e profissionalizante – faziam parte estratégia de auto-suficiência,

pois, o que era produzido nas oficinas ou era usado para manter a comunidade-escola diretamente ou indiretamente era comercializado do excedente. Portanto, o ensino aí desenvolvido

[...] deve ter por objetivo formar seres quanto possível completos, capazes, apesar da sua especialização costumeira e quando as circunstâncias permitirem e exigirem: os trabalhadores braçais poderem abordar o estudo de um problema científico, apreciarem uma obra de arte, conceberem ou executarem um plano, e inclusive, participarem de uma discussão filosófica; os trabalhadores intelectuais, porem mãos à obra, utilizarem com destreza os braços, fazerem na fábrica ou no campo um papel decoroso e um trabalho útil. A Colmeia tem a grande ambição e a firme vontade de por em circulação alguns homens desta espécie. É por isto que se leva adiante a educação geral e o ensino técnico e profissional. (FAURE; 1989, p. 123).

O perfil d'A Colmeia completava-se com sua organização em moldes auto-gestionários, sendo a participação direta de todos envolvidos na escola-comunidade a base da sua gestão. Reconhecendo implicitamente o que dissemos acima sobre Robin – os seus vínculos com o Estado –, Gallo (1995) considera a autogestão da comunidade-escola um significativo avanço da experiência prática pedagógica de Faure em relação a Robin. As decisões eram tomadas em reuniões semanais da qual participavam todos os colaboradores e os alunos maiores de 15,16 e 17 anos; todos com os mesmos direitos de expor questões relacionadas à comunidade-escola. A própria função de diretor exercida por Faure não representava autoridade; encarregava-se apenas do atendimento ao público externo e de dar satisfações a respeito do funcionamento da comunidade-escola, mesmo assim, expressando tão-somente aquilo anteriormente decidido em grupo.

4.5 – A educação na Rússia comunista: a experiência da escola-comuna

O período imediatamente posterior à Revolução de Outubro de 1917 é singularizado pela intensa introdução de princípios novos em escolas experimentais (atualidade, autogestão, trabalho e complexo de estudo) que se estende até 1923-24; sucedido por outro, de caráter organizativo-metodológico (implantação do currículo da escola, o Plano de Estudos)¹³⁹, que vai até, mais ou menos, 1929-1930, quanto ocorre a primeira reforma do sistema educacional soviético. Daremos atenção aqui ao primeiro período, por entendermos que é o momento mais criativo e original da trajetória educacional revolucionária, antes do fragante processo de burocratização sofrido em

¹³⁹ Momento de massificação do que foi experimentado: a constituição efetiva da “escola única do trabalho”.

todos os setores da União Soviética. A dedicação maior recairá, particularmente, sobre as elaborações pedagógicas de M. Pistrak e Viktor N. Shulgin, expressões teórico-práticas da vitalidade transformadora da educacional socialista em construção. Portanto, lidaremos com a gênese de uma nova escola (distante dos padrões educacionais do Ocidente) e as primeiras medidas para reorganizar o sistema educacional, sob a liderança dos revolucionários vinculados ao campo educacional.

Este é um período caracterizado por uma situação extremamente adversa. Imediatamente após a Revolução, os conservadores – apoiados por Inglaterra, França, Japão e Estados Unidos – organizam um exército (Branco) com o claro objetivo de depor o Governo Bolchevique, iniciando, em 1918, uma sangrenta e devastadora guerra civil que se estenderá até 1921, vencida pelo exército vermelho. O conflito impôs extremas dificuldades à continuidade do processo revolucionário, exigindo esforços de guerra de uma população que tinha feito uma revolução para sair de uma guerra. Os quase quatro anos de guerra espalharam a destruição, a fome, a miséria e a violência por todo o país. Somente o fim da guerra não seria suficiente para aplacar a catástrofe humana e social por ela gerada; a Nova Política Econômica (NEP), idealizada por Lenin em 1921, foi fundamental para alavancar o crescimento e recuperar a economia, com sensível diferença a partir da segunda metade da década¹⁴⁰.

Imediatamente após a Revolução, os antigos ministérios foram substituídos pelos Comissariados do Povo (Defesa, Indústria, Agricultura etc.). Ainda em outubro de 1917, o Partido Comunista criou o Comissariado do Povo para a Instrução Pública ou Comissariado Nacional de Educação; sob a direção de Anatoli Lunatcharski (1917-1929)¹⁴¹, tinha a tarefa principal de (re) construir o sistema educacional da Rússia e dinamizar a vida cultural. Estavam entre seus quadros, Krupskaya, Lepshinsky e Pokrovsky, formuladores do documento “Princípios Fundamentais da Escola Única do Trabalho” (que veio a resultar na “Declaração sobre a Escola Única do Trabalho”, publicada em 1918, depois da aprovação do Comitê Central do Partido Comunista); além de Blonski, Pistrak e Shulgin (FREITAS, 2009).

O ponto de partida, como diz Krupskaya (2009, p. 106), foi a certeza de que “a nova escola não deveria parecer-se com a antiga, que nela deveria reinar um espírito completamente diferente, que não podia esmagar a personalidade da criança [...]”. Em

¹⁴⁰ Para maiores detalhes, ver Hobsbawn (1995).

¹⁴¹ Substituído por A. S. Bubnov dentro do realinhamento organizado por Stalin.

1918, o Comissariado Nacional para a Educação anunciou a criação das escolas experimentais-demonstrativas, entre elas as escolas-comunas¹⁴², cuja tarefa inicial foi a de “resolver a questão prática de elaborar a nova pedagogia e a escola do trabalho” (FREITAS, 2009, p. 12-13); instituições educacionais de novo tipo, direcionadas à inovações generalizáveis para as escolas regulares.

A finalidade desta escola era criar coletivamente, na prática e junto às próprias dificuldades que a realidade educacional da época impunha, a nova escola, guiada pelos princípios básicos da escola única do trabalho postos na *Deliberação da escola única do trabalho* de 1918 e no documento do NarKomPros – *Princípios básicos da escola única* – também de 1918. As Escolas-Comunas, portanto, eram tidas como local de agregação de grandes e experientes educadores que se dedicavam a criar as novas formas e conteúdos escolares sob o socialismo nascente com a finalidade de transferir tais conhecimentos para as escolas regulares, de massa. (FREITAS, 2009, p. 13, grifos do autor).

Por outro lado, seria preciso mais do que a adesão do professor a esta nova escola; ele precisaria ser reeducado no intuito de ser capaz de criar o próprio método; “é preciso, portanto, desenvolver no professor, a todo custo, a aptidão para a criatividade pedagógica; senão, será impossível criar a nova escola” (PISTRAK; 2000, p. 25). No entanto, o professor abandonado a sua própria sorte dificilmente encontrará sempre a solução desejável ao problema que enfrenta; ele precisa da dimensão coletiva (social) da experiência do magistério, do diálogo com os pares.

É claro que um professor isolado, abandonado a si mesmo, não encontrará sempre a solução indispensável ao problema que enfrenta; mas se se trata de uma escola, o esforço não deixará de ser um trabalho criador, e isto já foi provado pela experiência das reuniões regionais de professores primários. (PISTRAK; 2000, p. 26).

Assim, as escolas-comunas, fundamentadas nos princípios básicos da escola única do trabalho, privilegiavam intercâmbio, o diálogo, o trabalho docente coletivamente pensado, como meio de superar o isolamento do professor em face das dificuldades impostas pela realidade educacional.

¹⁴² O anunciador da criação das escolas-comunas, Lepeshinskiy, “fundamentou um modelo de Escolas-Comunas como instituição de ensino de novo tipo, isto é, comunidade constituída por princípios de autodireção, autosserviço e organização de uma ‘forma inteligente de trabalho’. A autodireção era entendida como a participação direta de todo o coletivo nas diversas formas de trabalho produtivo e intelectual da vida escolar. Considerava a realização do trabalho o fator principal da ligação do trabalho físico e intelectual com base na participação da criança na comunidade, na vida e sua inserção no processo de trabalho produtivo.” (Verbete Lepeshinskiy, Enciclopédia Pedagógica Russa, apud. FREITAS, 2009, p. 14).

Por outro lado, se a teoria pedagógica revolucionária é condição para o desenvolvimento da prática pedagógica revolucionária, o agente fundamental deste processo, necessariamente, precisa ser um revolucionário. Segundo Pistrak (2000, p. 26), “[...] a teoria pedagógica comunista só se tornará ativa e eficaz quando o próprio professor assumir os valores de um militante social ativo.” Nesse sentido, a reeducação do professor deve torná-lo um militante cientificamente formado, peça importante na difícil, mas imprescindível, tarefa de construção do comunismo.

Ao reunir educadores (M. Pistrak, V. N. Shulgin, P. N. Lepeshinskiy etc.) experimentados, dedicados à criação de formas e conteúdos escolares a fim de transferir tais conhecimentos para as escolas regulares, o socialismo nascente buscava responder uma tarefa imediata: “[...] educar os alunos como lutadores e defensores dos ideais da classe trabalhadora e, além disso, como construtores, edificadores de uma nova sociedade” (FREITAS, 2009, p. 26). Em outras palavras, urgia formar militantes intelectualmente capazes de defender a causa revolucionária. Por isso,

No lugar de escolas solitárias – um sistema de escolas, no lugar do trabalho individual do professor – o trabalho coletivo de professores de uma série de escolas, no lugar de quatro paredes monásticas, atrás das quais se oculta a escola – introdução da escola na atualidade ampla, no lugar de crianças sem direitos – crianças-edificadoras (SHULGIN, apud, FREITAS, 2009, p. 25).

Não bastava uma prática pedagógica que preparasse os estudantes para a vida adulta, educava-se para a vida daquele momento, para a vida que estava sendo vivida e precisava ser transformada; educava-se para a consciência de que a dolorosa e contraditória situação contemporânea trazia, germinadas em si, as potencialidades da futura sociedade comunista.

Desse modo, diziam os educadores russos, a continuidade da revolução socialista exigia da prática pedagógica a reeducação dos professores, transformando-os em defensores da causa revolucionária; a introdução de novos conteúdos no ensino; o vínculo concreto da escola com a vida; a aproximação orgânica entre a escola e a população; o desenvolvimento nas crianças da capacidade de trabalhar, de estudar e de viver coletivamente. Transformações cujo objetivo era o de construir um trabalho pedagógico orientado para o ensino politécnico em bases teóricas e práticas, organizando assim uma autêntica educação comunista. Portanto tratava-se de criar uma nova relação entre trabalho e ensino, a rigor, entre a teoria e a prática.

A educação escolar comunista, saída da experiência das escolas experimentais demonstrativas, as escolas-comunas, repousou sobre três categorias básicas: a atualidade, a autogestão e o trabalho, dialeticamente dinamizado pelo conceito complexo de estudo, cuja função é a de articular organicamente tais categorias entre si no fazer educativo cotidiano. Assim nasceu a pedagogia do meio e a prática pedagógica socialista, voltadas à formação de sujeitos comprometidos com a transformação social e com a construção prática do comunismo.

Na pedagogia do meio – desenhada pelos pedagogos revolucionários russos, particularmente, por Viktor N Shulgin e M. Pistrak – a atualidade (ou contemporaneidade) é o fortalecimento do povo russo em revolução contra o imperialismo; a construção de uma sociedade nova, a “sociedade proletária”, no seio da civilização antiga: germe da revolução comunista mundial.

[...] é tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso período tem requisitos para crescer e desenvolver-se, que se reúne ao redor da revolução social que está vencendo e irá servir para a construção da nova vida. Atualidade também é aquela fortaleza capitalista, contra a qual conduz o cerco a revolução mundial. Falando brevemente, atualidade é o imperialismo em sua última forma, e o poder soviético como ruptura na frente do imperialismo, como brecha na fortaleza do capital mundial. (PISTRAK *et alii*; 2009, p. 117-118).

Sem o domínio dos pilares desta realidade seria impossível ao educador traçar os objetivos revolucionários para a educação, escolher e usar o material pedagógico adequado ao desenvolvimento crítico-prático dos alunos e, mormente, perceber o que se mostrar como atualidade para as crianças e os jovens. Por isso, a imperativa exigência por educadores-construtores-lutadores cientificamente preparados; de uma “[...] escola cada vez mais integralmente [...] impregnada pela atualidade; [...] de professores que compreendam a atualidade, que tomem parte na sua construção, [...] que a criança viva-a” (SHULGIN, apud, FREITAS, 2009, p. 24). São tarefas difíceis enfrentadas pelos educadores, mas que precisam ser construídas face às exigências da implantação da nova sociedade proletária. Assim, o educador militante

[...] não deve transmitir às nossas crianças apenas a história antiga, as leis de Deus, a alfabetização elementar, mas introduzi-las na atualidade, ensinar a compreender e assimilá-la, ensinar a examinar e participar dela, mas para isso ele mesmo deve saber o que é a atualidade, deve conhecer os ideais da classe trabalhadora, conhecer as formas de lutar por eles. Ele deve conhecer, portanto, as últimas conquistas da ciência e da técnica, deve ser uma pessoa formada cientificamente. (SHULGIN, apud., FREITAS, 2009, p. 25).

Por outro lado, criança também está imersa na atualidade (a criança não será, está sendo), posto que, nasce em uma determinada classe, em uma determinada época, em um determinado lugar (do campo, da cidade, de uma área industrial etc.); presa, portanto, ao contexto histórico de seu tempo. Assim, criança não é uma categoria abstrata, desprovida de diferenças.

A questão sobre a atualidade e as crianças, dessa forma, não consiste em se deveríamos introduzir a atualidade na escola; tal colocação da questão é sem sentido. [...] porque as crianças são parte da atualidade, elas estão e vivem nela e, por conseguinte, toda a questão está em como ajuda-las, da melhor forma possível, a familiarizar-se com os momentos fundamentais da atualidade, compreender e estudá-la com qual idade, em que volume e em que sequência fazer isso. (SHULGIN, apud., FREITAS, 2009, p. 28).

Desse modo, não há sentido em elevar a criança à condição de categoria abstrata fora e acima da atualidade¹⁴³ e junto com ela, a escola. Como nos diz Freitas (2009, p. 28), “Não se trata de partir da prática para retornar à prática – evidenciando assim um percurso fora da prática social pelo interior da escola, preparatória para a prática social a ser revisitada”. Portanto, a escola, nesse sentido, não é uma instituição exterior e independente da realidade (atualidade), como a colocavam os escolanovistas.

Incorporar a categoria atualidade está distante de ser apenas uma questão de conteúdo a ser ensinado. A organização da escola será submetida a transformações profundas, no sentido de criar condições efetivas para que a *atualidade* seja vivenciada; compreendida como compromisso da escola e do educador com os anseios da classe trabalhadora na construção de uma nova sociedade sem classes. A atualidade exige, portanto, que a prática pedagógica da escola socialista supere o ativismo inócuo da pedagogia nova burguesa, transformando o aluno em uma pessoa ativa para além do processo de ensino. Segundo Freitas (2000, p. 28),

A criança tem, ela mesma, marcas da atualidade, da prática social. Ela é parte da atualidade. Ela está inserida em seu meio e esta materialmente com suas particularidades e sua cultura também educa e faz parte da ação educativo-formativa. A escola não deve ser seccionada e isolada da prática social da criança em seu meio. Aqui, a função da escola não será a de sobrepor à formação inicial da criança uma “segunda natureza”, mas construir na prática social, no meio e a partir do meio, um sujeito histórico – lutador e construtor – onde a ciência e a técnica entram como elemento importante desta luta e construção.

No entanto, é qualidade fundamental nos lutadores e construtores a capacidade de autodirigir-se e auto-organizar-se. Nesse sentido, a prática pedagógica socialista,

¹⁴³ O abstrato *Emílio* rousseauiano.

construída experimentalmente nas escolas-comunas, obrigou-se a enfrentar o problema da autogestão, constituindo-a como um dos seus pilares. Era preciso, então, pensar a organização do trabalho pedagógico da escola, *locus* de estudo sobre a atualidade, como meio prático de desenvolver a capacidade de autodireção e auto-organização dos alunos, como parte fundamental da construção de militantes da causa revolucionária. Diz Shulgin (apud FREITAS, 2009, p. 30),

Formar lutadores pelos ideais da classe trabalhadora, construtores da sociedade comunista – tais são os objetivos da escola. Mas, o que significa? Que as exigências obrigatórias decorrem disso? Para atingir estes objetivos é necessário, claro, conhecer os ideais da classe trabalhadora, é preciso saber trabalhar coletivamente, viver coletivamente, construir coletivamente, é preciso saber lutar pelos ideais da classe trabalhadora, lutar tenazmente, sem trégua; é preciso saber organizar a luta, organizar a vida coletiva, e para isso é preciso aprender, não de imediato, mas desde a mais tenra idade o caminho do trabalho independente, a construção do coletivo independente, pelo caminho do desenvolvimento de hábitos e habilidades de organização. Nisto constitui o fundamento da tarefa da autogestão.

Como podemos ver, as escolas-comunas vinculam os objetivos da autogestão aos objetivos ligados às tarefas da construção revolucionária; argumentando que uma destas tarefas é a organizar o caminho que leva à consolidação dos princípios revolucionários. Mas, organizá-lo exige o desenvolvimento de três conjuntos de habilidades: “1) habilidade de trabalhar coletivamente, habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para a criatividade organizativa” (PISTRAK et alii; 2009, p. 126).

A prática pedagógica socialista garante atenção especial ao desenvolvimento estas habilidades¹⁴⁴. Trabalhar coletivamente e encontrar o seu lugar nele exigem que toda criança passe “[...] através da direção e da subordinação nos órgãos de autodireção¹⁴⁵, os quais (órgãos) não devem manter prazos de mandato muito longos” (PISTRAK et alii; 2009, p. 126). Já a habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa demanda que a escola possibilite a passagem da criança por várias formas

¹⁴⁴ “Mas todos esses objetivos da autodireção não podem ser atingidos se a autodireção das crianças é apenas uma brincadeira. É preciso estabelecer, de uma vez por todas, que as crianças, e especialmente um jovem, não apenas prepara-se para a vida, mas vive agora sua grande vida real. É preciso organizar esta vida para ele. A autodireção deve ser para ele um assunto realmente grande e sério, com obrigações e responsabilidades sérias. Aquela proposição de que a criança não ‘prepara-se’ para tornar-se membro da sociedade, mas já é agora, já tem agora suas necessidades, interesses, tarefas, ideais, vive agora em ligação com a vida dos adultos, com a vida da sociedade, não deve jamais perder-se de vista pela escola, se ela não quer sufocar o interesse das crianças pela escola como a sua organização, o seu centro vital” (PISTRAK et alii; 2009, p. 126).

¹⁴⁵ Mais abaixo falaremos deles.

organizacionais: “se a escola não isolar-se em si, se ela identifica-se com a atualidade, continuamente vai encontrar-se com uma extraordinária variedade de tarefas” (PISTRAK et alii; 2009, p. 126). Por fim, o valor da criatividade organizativa para a construção da sociedade nova é, praticamente, autoexplicativo; para ser desenvolvida na escola precisa-se de “condições suficientes de liberdade e iniciativa nas questões organizativas” (PISTRAK et alii; 2009, p. 126).

A estratégia dos educadores revolucionários foi a de colocar a vida da escola-comuna nas mãos dos estudantes. Assim a vida real comanda a autogestão, com tarefas concretas e imediatas; significa dizer que as ações e decisões afetam, concretamente, a vida cotidiana de todos. Na prática pedagógica da comuna – diferente da pedagogia nova, que se baseia no aprender brincando – as crianças e jovens aprendem trabalhando. Para tanto, a estrutura administrativa da comuna permitia, necessariamente, a ampla participação dos estudantes. Assim Shulgin (apud FREITAS, 2009, p. 31),

A maior manifestação da autogestão, claro, obtém-se na casa das crianças, instituição onde a criança passa não apenas 3-4 horas, mas a maior parte do tempo; onde a economia da casa da criança, o trabalho etc. apresentam-se ante a criança como uma série de tarefas imediatas inadiáveis; na casa da criança, onde 100-200 crianças não estão isoladas, não são um monastério, mas se ligam com a diversidade da vida. Aliás, a última é tarefa da autogestão. Como ela pode ser organizada? A forma superior da autogestão é a assembleia geral de todos os membros da comuna. Ela escolhe entre seus membros a comissão de organização [...] seu órgão executivo superior; ela distribui seus membros por uma série de conselhos escolares; ela toma conhecimento dos conflitos que ocorreram na comuna e toma uma série de medidas, promulgando deliberações. [A comissão de organização] é constituída de cinco pessoas: 1) administrador da parte econômica; 2) internato; 3) do estudo; 4) do social-científico e 5) do secretariado.

As comissões dividem-se em diferentes funções e tarefas organizativas – organização do trabalho da cozinha, da papelaria, da lenha etc. (administração da parte econômica); balanço da frequência aos exercícios (administração do estudo), etc. – cada grupo com um monitor, responsável pelo balanço; cada gabinete (de física, química, biologia etc.) com seus auxiliares de ensino e plantonistas; cada turma da oficina tem seu monitor. As comissões são organizadas de tal forma que intercambiam os alunos nas posições interior das comissões, ora como responsáveis que comandam, ora como comandados (FREITAS, 2009).

O propósito é tornar a escola inteira um espaço intencionalmente educativo: a assembleias, as comissões, os órgãos coletivos, o trabalho, os jogos coletivos etc. envolvem os estudantes nas várias esferas da vida social, pedagógica e econômica; que,

por sua vez, colocam cotidianamente novas exigências de desenvolvimento, introduzindo-os na ampla vida social; ligando a auto-organização de um com as dos outros, com os movimentos sociais, com as associações juvenis em outras esferas da vida social, para além dos muros da escola.

É o trabalho a categoria estruturante da autodireção; nele ela se principia e se realiza. Além de fornecer as bases para se praticar a autogestão, é o trabalho que prende a escola à atualidade, marcador da continuidade entre ela e o meio, e, ao mesmo tempo, sua dialética fonte de vida. Em outras palavras, o trabalho é o princípio educativo da escola socialista. Segundo Pristrak (apud FREITAS, 2009, p. 38), “O trabalho será então o *solo básico*, no qual organicamente crescera todo trabalho educativo-formativo da escola, como um todo único e inseparável.” No entanto, deve-se negar o trabalho em sua forma abstrata; “na base do trabalho escolar devem estar o estudo do trabalho humano, a participação nesta ou naquela forma de trabalho, e o estudo da participação das crianças no trabalho” (PISTRAK, 2000, p. 50). Portanto, é o trabalho socialmente útil o solo básico do trabalho escolar, que em um crescente, parte do autosserviço, ainda na primeira infância, e ganha complexidade à medida que a vida avança¹⁴⁶.

Norte da pedagogia do meio, o trabalho socialmente útil é um conceito que inverte a proposição da escola nova; é a vida preparando a criança e o adolescente; “é a prática social estendendo-se à escola como continuidade deste meio e não como uma ‘preparação para este meio’; como um lugar onde se organiza a tarefa de conhecer este meio – com suas contradições, lutas e desafios” (FREITAS, 2009, p. 35). O trabalho socialmente útil, neste sentido, é parte integrante da relação da escola como a atualidade, palco em que se materializa a relação entre teoria e prática. Mais flexível e mais abrangente do que o trabalho produtivo, não esgota o princípio educativo do trabalho na politecnia, ampliando-o positivamente na direção do autosserviço¹⁴⁷. Pristrak (2000, p. 56) constata que

¹⁴⁶ Segundo Shulgin (apud FREITAS, 2009, p. 32), “E isso ela [a escola] realiza pouco a pouco pelo caminho da participação da criança na construção de sua vida infantil, do coletivo infantil, primeiro apenas no limite da instituição infantil, depois no trabalho do grupo de pioneiros, Juventude Comunista etc., pelo caminho da participação no movimento infantil internacional, no trabalho das tarefas do Conselho e das outras organizações dos adultos, pelo caminho do trabalho conjunto com eles. Mas isto não é tudo: é preciso que a criança aproxime-se da classe edificadora, assimile melhor sua ideologia, viva com ela, forje seus hábitos de luta, aprenda a construir – esta é a tarefa do trabalho. Nós falamos sobre o trabalho como objeto de estudo, sobre o trabalho como método, trabalho como fundamento da vida. Estudando o trabalho nós podemos facilmente seguir passo a passo a história da humanidade.”

¹⁴⁷ “Independentemente das condições materiais, nós transferimos para as mãos das crianças este ou aquele trabalho, particularmente aquele que ou tem caráter de autosserviço pessoal (arrumação da cama,

É grande a importância das tarefas domésticas na escola, na medida em que podemos utilizá-las para transmitir às crianças certos hábitos socialmente úteis, influenciando talvez a família por intermédio das crianças. Mas é preciso evitar que as tarefas sejam penosas. É preciso dosá-las, de maneira que os resultados não sejam o contrário do que se pretende, mas também é preciso não cair no extremo oposto, banindo estas tarefas da escola: o método consiste em considerá-las do ponto de vista de sua utilidade social.¹⁴⁸

O trabalho socialmente útil como princípio educativo das escolas-comunas, pela materialização do sentido próprio que o termo trabalho toma em cada cultura, consagrou a diversidade entre as escolas para a população urbana e camponesa¹⁴⁹; ao mesmo tempo, consolidou a unidade orgânica da práxis pedagógica socialista, cuja síntese é a escola unitária. Se unidade na diversidade constituiu as relações entre as escolas, internamente, o trabalho socialmente útil como princípio educativo tornou irrelevante a estruturação da escola em turmas, abolindo a seriação; trilhando o caminho segundo o qual a aprendizagem das crianças evolui do concreto para o geral e do simples ao complexo, os estudantes dividiam-se, basicamente, em dois conjuntos de grupos: os grupos dos mais novos e os grupos dos mais velhos. No primeiro predominava o trabalho na forma de autosserviço e nas oficinas escolares¹⁵⁰. No segundo, além do autosserviço e das oficinas, há o trabalho produtivo nas fábricas¹⁵¹, base do ensino

remendos, costura parcial etc.), ou que dá espaço para a iniciativa e criatividade (mutirão de fim de semana, trabalho de massa), ou que são úteis pelas condições do trabalho, para a saúde das crianças (participação moderada nos trabalhos de verão).” (PISTRAK *et alii*; 2009, p. 219).

¹⁴⁸ Na mesma página 56, Pistrak continua elencando outras atividades que poderiam fazer parte do repertório do autosserviço: “Baseando-nos no mesmo princípio de utilidade social, podemos e devemos induzir as crianças a toda uma série de tarefas, como, por exemplo, a limpeza e a conservação de jardins e de parques públicos, a plantação de árvores (Dia da Árvore), a conservação das belezas naturais, etc.”

¹⁴⁹ “O princípio segundo o qual a escola de 1º grau no campo deve ter uma área (de meio a um hectare), onde se trabalhe racionalmente, é reconhecido por todo o mundo. Se quisermos elevar seriamente o nível de nossa agricultura, se quisermos divulgar amplamente os novos métodos aperfeiçoados de trabalho agrícola e de economia rural, a escola deverá ser colocada na vanguarda deste trabalho, porque ela é o centro cultural que influencia diretamente a criança desde uma tenra idade e indiretamente toda a população camponesa. Não se trata, portanto, de especialização agrônômica, mas simplesmente de uma escola que ensine às crianças a trabalhar racionalmente, fornecendo-lhes uma bagagem científica geral suficiente para trabalhar racionalmente uma pequena área escolar, consideradas sua idade e forças” (PISTRAK, 2000, p. 69-70).

¹⁵⁰ “Definindo as oficinas escolares como a base principal para os grupos mais novos, ligamos de uma determinada forma o trabalho nelas com a fábrica em um único plano. Como visto nesta formulação, o grupo mais novo, tendo suas tarefas nas oficinas, não fica, entretanto, de fora da fábrica; por meio de excursão na fábrica com objetivo educativo, pelo trabalho geral nas células da Juventude do Partido Comunista, por apresentações gerais, pelo trabalho em círculos etc., os grupos mais novos ligam-se com o trabalho escolar geral e suas tarefas, e aproximam-se para participação ativa nelas”. (PISTRAK *et alii*; 2009, p. 179).

¹⁵¹ “[...] a escola 1) encontrou e deu aos estudantes o caminho e possibilidade de ligar seu trabalho escolar com a vida moderna e participar no trabalho coletivo, organizado através de um tipo superior de produção moderna – a empresa fabril; 2) a escola encontrou um eixo – a fábrica, ao redor da qual pode concentrar o trabalho das crianças e do qual pode partir seus interesses científicos; em relação a isso, a fábrica, como

politécnico: unidade entre o meio (às suas contradições, lutas etc.), as ciências e as diferentes técnicas modernas de produção; superando a simples formação para o saber-fazer unidimensional, própria da educação capitalista. Só assim, diz Pistrak (apud FREITAS; 2009, p. 33),

O trabalho então, e somente então, torna-se a solução do problema básico escolar se ele for tomado na perspectiva da revolução social, se ele orienta-se pela construção comunista, e se nele, como fundamento seguro, unem-se os princípios básicos da escola moderna, isto é, a ligação com a atualidade e coma a autogestão.

A necessidade de organizar o currículo da escola-comuna (Plano de Estudos) que, ao mesmo tempo, garantisse o trabalho como princípio educativo e a sua unidade orgânica com as outras duas categorias, a atualidade e a autogestão, levou à elaboração do conceito (noção, categoria etc) articulador, chamado complexo de estudo¹⁵². Segundo Pistrak (apud FREITAS; 36), “Por complexo deve-se entender a complexidade concreta dos fenômenos, tomada da realidade e unificada ao reder de determinado tema ou ideal”; complexidade dada pelas “*relações recíprocas* existentes entre os aspectos diferentes das coisas, [...] a transformação de certos fenômenos em outros”¹⁵³ (PISTRAK; 2000, p. 134 – grifos do autor). Se a realidade é dinâmica, é vida em movimento, o trabalho socialmente útil é o seu combustível e as formas que ele toma nas “relações recíprocas” e concretas que transformam os fenômenos, é o seu propulsor. Portanto, é o trabalho ação social humana produzindo história, processo de contínua produção da própria humanidade no homem.

Ponto de vista que eleva o trabalho à condição de fundamento da vida. Nesse sentido, a atividade de trabalho das pessoas “está no centro do estudo” em uma sociedade que superou oficialmente o trabalho alienado como modo de transformar e adequar a natureza às necessidades dos seres humanos. O desafio do complexo de estudo, conceito articulador do currículo da escola-comuna, é, dialeticamente, intensificar o apagamento das velhas formas de relações de produção e contribuir para

complexo de fenômenos técnicos, econômicos, políticos e diários, apresenta em si uma ótima base de ensino-aprendizagem para a escola [...]”.

¹⁵² Nas palavras de Pistrak (2000, p. 131), que também o chama centro de interesses, “seria mais exato falar de método experimental ou de *organização do programa de ensino segundo complexos*” (grifos do autor).

¹⁵³ “Daí deriva a necessidade de organizar as disciplinas do programa em complexos, na medida em que este é o único sistema que garante a compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético. A partir desta compreensão, o sistema complexo deixa de ser para nós simplesmente uma boa técnica de ensino, para ser um *sistema de organização do programa* justificado pelos objetivos da escola.” (PISTRAK, 2000, p. 134, grifo do autor).

e elevar as formas proclamadas de novas relações sociais à materialidade da vida das pessoas; concretizar na prática social o conteúdo libertador do trabalho. Portanto, o complexo de estudo – construído a partir do método dialético – procurou superar o conteúdo verbalista da escola tradicional e romper com a dicotomia entre teoria e prática, própria da escola burguesa; apoiando-se na centralidade do trabalho na vida das pessoas, destinava-se à formação de sujeitos históricos livres, construtores do socialismo.

O ponto de partida do complexo de estudo é conhecer a atualidade, os fundamentos da prática social em processo, que envolve a transformação da sociedade e da natureza produzida pelo trabalho; propondo que se estude a complexidade da conexão entre natureza e sociedade mediada pelo trabalho. Cada parte da realidade escolhida para estudo reúne essas dimensões articuladas entre si (sociedade, natureza e trabalho), que refletem a sua complexidade – sua dialética e sua atualidade, ou seja, suas contradições e lutas, e seu desenvolvimento enquanto natureza e enquanto sociedade, a partir do *trabalho* das pessoas. Segundo Freitas (2009, p. 38),

Para Pistrak, e também para Shulgin, o trabalho socialmente útil é o elo, a conexão segura, entre teoria e prática, dada a sua materialidade. Neste sentido, o complexo é uma construção teórica da didática socialista como um espaço onde se pratica a tão desejada articulação entre teoria e prática, pela via do trabalho socialmente útil. Sendo “socialmente útil” acontece no meio, em contato com a natureza e com a sociedade, o que se articula com as outras duas categorias vistas anteriormente: a atualidade (luta pelo conhecimento e transformação da sociedade e da natureza) e auto-organização (forma de preparar sujeitos históricos). Não há, portanto, separação entre atualidade, auto-organização, trabalho e complexo de estudo.

Assim se constitui a pedagogia do meio, acreditando na ciência como na elevação da consciência dos alunos, fazendo-os perceber que os fenômenos não existem independentes uns dos outros; entrelaçam-se, interagem-se, transformam-se uns nos outros. Para tanto, não separa a ciência da vida; aposta na investigação da realidade viva; submete as disciplinas específicas à complexidade do real, demandando trabalho coletivo dos professores; instrumentaliza as disciplinas para o estudo ativo da vida em transformação, tornando-as ferramentas intelectuais para os estudantes dominarem e lidarem com a atualidade. Portanto, o fim último da pedagogia do meio é garantir o desenvolvimento pleno da autodireção nos alunos.

4.6 – Gramsci e a escola unitária.

Fundador do Partido Comunista Italiano, Gramsci representou uma inovação no pensamento revolucionário; reinterpretando conceitos e criando outros, ampliou o instrumental teórico marxista, fundamental para a análise do capitalismo que se desenvolvia nas nações industrializadas da primeira metade do século XX. Voltado basicamente para a análise da política, Gramsci enfatizou a dimensão humanista do pensamento de Karl Marx; ressaltando a importância das bases culturais na construção da revolução social e política, jogou luz sobre a luta de classes no interior da organização da cultura. É por esta razão que o processo de eliminação de toda a desigualdade e de toda a injustiça, segundo Gramsci, significa uma “reforma intelectual e moral”, parte de toda e qualquer revolução social¹⁵⁴.

Gramsci percebeu que a organização da cultura tornou-se parte fundamental, tanto para manter como para conquista do poder. Uma constatação que atribui aos intelectuais relevante posição na luta de classes, já que desempenham a função de organizadores da cultura. São eles que conformam os padrões pelos quais os homens concebem o mundo, definem a divisão de poder e riqueza em sua sociedade e também se os homens percebem como justa ou injusta essa situação. Neste sentido, os intelectuais divulgam, difundem, operam e concebem a direção cultural e ideológica que cada uma das classes fundamentais apenas deseja ou já imprime às ações das demais classes.

Portanto, os intelectuais desempenham a função de agentes especializados na construção e consolidação de uma vontade coletiva; em torno das ideias por eles concebidas, divulgadas e difundidas pretende-se garantir o consenso social. Isto significaria neutralidade? Os intelectuais, direta ou indiretamente, vinculam-se através de suas ideias (intencionalmente ou não) às concepções de mundo de um dos blocos históricos em luta pela hegemonia¹⁵⁵? As suas produções intelectuais são independentes dos interesses econômicos corporativos, específicos ou gerais, de cada uma das classes sociais?

¹⁵⁴ Segundo Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder (1995, p. 06), “Renovação radical da sociedade e da história, o marxismo se identifica, em Gramsci, com a fundação de uma nova cultura. [...]. O socialismo e, assim, para Gramsci, a fundação não só de uma economia planificada e socializada, mas de uma nova cultura, de uma comunidade humana real e autêntica.”

¹⁵⁵ Categoria discutida no primeiro capítulo desta tese.

Então, é importantíssimo analisar se “Os intelectuais são um grupo autônomo e independente, ou cada grupo social tem uma sua própria categoria especializada de intelectuais” (GRAMSCI, 2006, p. 15). Este problema é resolvido, distanciando-se do que é inerente às atividades intelectuais propriamente ditas; como todas as outras categorias profissionais especializadas, devemos compreendê-las “[...] no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram no conjunto geral das relações sociais” (GRAMSCI, 2006, p. 18). Neste sentido, os intelectuais estão distantes da independência e autonomia que a essência de suas atividades promete garantir; pois, ao se formarem historicamente como categorias especializadas, conectam-se “[...] com os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante” (GRAMSCI, 2006, p. 18-19).

Inegavelmente, portanto, os intelectuais – como toda e qualquer categoria especializada – vinculam-se, explícita ou implicitamente, com a luta de classes. Gramsci distingue dois tipos de intelectuais, a partir das ligações particulares que cada um deles estabelece com os grupos sociais: o orgânico e o tradicional.

O primeiro é o intelectual orgânico, surge em ligação direta com os interesses da classe; responsáveis por transformar em força espiritual (cultura) os interesses econômicos (materiais) e corporativos (particulares) desta classe, concebem, divulgam e imprimem homogeneidade e coerência interna à concepção de mundo que resguarda os interesses dela: são a sua consciência teórico-prática¹⁵⁶. Os intelectuais orgânicos da burguesia e das classes dominantes em geral, desempenham a função de fazer com que

¹⁵⁶ “Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc. Deve-se observar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual): ele deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas também em outras esferas, pelo menos nas mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens, deve ser um organizador da “confiança” dos que investem em sua empresa, dos compradores de sua mercadoria, etc.). Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou, pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os “prepostos” (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa. Pode-se observar que os intelectuais “orgânicos” que cada nova classe cria consigo elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria dos casos, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz.” (GRAMSCI, 2009, p. 15-16).

os dominados pensem inspirados pela força espiritual do dominante. Do mesmo modo, os dominados – as classes subalternas, como Gramsci gostava de chamar – possuem seus intelectuais, cujo objetivo também é o de desenvolver, a partir dos interesses econômicos e corporativos deste grupo, uma concepção de mundo contra-hegemônica.

O segundo é o intelectual tradicional¹⁵⁷; intelectuais orgânicos dominantes em épocas passadas, da estrutura econômica anterior, representam a continuidade cultural mesmo com o desaparecimento das classes que representavam. O exemplo clássico é o clero, mas incluem filósofos, cientistas, artistas etc. O espírito de pertencimento destes intelectuais, seja a uma doutrina religiosa, seja a uma tradição filosófica ou a um estatuto científico, os leva a se autoproclamarem guardiões legítimos da verdade, independente da prática social a que estejam submetidos. Esta pretensa autonomia dos intelectuais tradicionais¹⁵⁸, guardiões da ciência, da filosofia e da cultura, reconhecida e legitimada socialmente, transforma-se em força política disputada pelos diferentes grupos sociais em conflito pela hegemonia na sociedade civil. Diz Gramsci (2006, p. 19),

Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos.

Para Gramsci os intelectuais tradicionais representaram uma grande barreira ao desenvolvimento cultural e político das massas camponesas. Por recrutarem parte dos

¹⁵⁷ “Todo grupo social “essencial”, contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento dessa estrutura, encontrou – pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias – categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas. A mais típica destas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo (numa inteira fase histórica, que é parcialmente caracterizada, aliás, por este monopólio) alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, com a escola, a moral, a justiça, a beneficência, a assistência, etc. [...]. Mas o monopólio das superestruturas por parte dos eclesiásticos [...] não foi exercido sem luta e sem limitações, e, por isso, nasceram, sob várias formas [...], outras categorias, favorecidas e ampliadas pelo fortalecimento do poder central do monarca, até o absolutismo. Assim, foi-se formando a aristocracia togada, com seus próprios privilégios, bem como uma camada de administradores, etc., cientistas, teóricos, filósofos não eclesiásticos, etc.” (GRAMSCI, 2006, p. 16-17).

¹⁵⁸ Dado que estas várias categorias de intelectuais tradicionais sentem com “espírito de grupo” sua ininterrupta continuidade histórica e sua “qualificação”, eles se põem a si mesmos como autônomos e independentes do grupo social dominante. Esta autoposição não deixa de ter consequências de grande importância no campo ideológico e político (toda a filosofia idealista pode ser facilmente reacionada com esta posição assumida pelo conjunto social dos intelectuais e pode ser definida como a expressão desta utopia social segundo a qual os intelectuais acreditam ser “independentes”, autônomos, dotados de características próprias, etc. [...]). (GRAMSCI, 2006, p. 17).

seus quadros no interior desta massa e pelas consequências disso. Diz Gramsci (2009, p. 23), “O camponês acredita sempre que pelo menos um dos seus filhos pode se tornar intelectual (sobretudo padre), isto é, tornar-se senhor, elevando o nível social da família e facilitando a sua vida econômica pelas ligações que não poderá deixar de estabelecer com os outros senhores.”¹⁵⁹ Por conseguinte, impedindo, as massas camponesas produzam seus próprios intelectuais. Nas palavras de Nosella (1992, p. 110),

“Gramsci está preocupado com a função histórica negativa que os intelectuais tradicionais exercem junto às massas camponesas do Sul da Itália. Seu raciocínio é o seguinte: as massas camponesas não produziram seus próprios intelectuais orgânicos, apenas oferecem seus filhos e seus intelectos para escolas que os formavam técnica ou ideologicamente alheios aos seus interesses. Após formados, esses intelectuais tradicionais (grandes, médios e pequenos) estão ética e intelectualmente ligados ao capital, neutralizando politicamente o homem do campo no sentido deste não poder tomar consciência histórica e se manter afastado e hostil ao proletariado operário e revolucionário.”

Nesse sentido, Gramsci considerava os intelectuais tradicionais (e por extensão, os intelectuais rurais) responsáveis, ao mesmo tempo, pelo atraso dos camponeses e por inviabilizar a aliança entre deles com o proletariado revolucionário. Ou seja, os intelectuais tradicionais, ao manterem os camponeses fora e contra a aliança revolucionária, exercem um controle sobre as massas humanas pré-industriais¹⁶⁰ de grande interesse para as classes dominantes, ficando patente a sua contribuição para a manutenção da hegemonia deste grupo.

A escola tradicional, ferida de morte, é a responsável pela formação deste intelectual tradicional: “[.] justamente essa escola, atualmente em crise, foi uma sementeira de todos os intelectuais tradicionais que molecularmente mantêm as massas fora da aliança revolucionária” (NOSELLA, 1992, 113). Em outras palavras, a prática social e as “relações pedagógicas” que davam sustentação à escola tradicional e a tornavam eficiente estão destinadas a se tornarem irrelevantes. A crise é a manifestação na educação da industrialização de novo tipo que, acompanhada por uma cultura nova,

¹⁵⁹ “[...] cabe observar que a massa dos camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no mundo da produção, não elabora seus próprios intelectuais ‘orgânicos’ e não ‘assimila’ nenhuma camada de intelectuais ‘tradicionais’, embora outros grupos sociais extraíam da massa dos camponeses muitos de seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais seja de origem camponesa.” (GRAMSCI, 2006, p. 16).

¹⁶⁰ Diz Gramsci (2009, 23) sobre a relação entre intelectual tradicional e camponês: “Não se compreende nada na vida coletiva do camponês, nem dos germes e fermentos dos desenvolvimentos existentes, se não se aprofunda esta subordinação efetiva aos intelectuais: todo desenvolvimento orgânico das massas camponesas, até certo ponto, está ligado aos movimentos dos intelectuais e dele depende.”

começa a expandir-se para a Europa, que Gramsci chama de “americanismo” e “fordismo”.

Observa Gramsci que, na civilização moderna, a ciência mesclou-se à vida de forma que as atividades práticas tornaram-se atividades complexas e especializadas, o que levou à necessidade de, ao lado da escola tradicional, destinada “a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida” (GRAMSCI, 2009, p. 32), construir-se um sistema de escolas especializadas de diferentes níveis. Este caótico processo de diferenciação e especialização, direcionado para atender as demandas novas do industrialismo, precipitou a crise da escola tradicional, rompendo com a divisão entre escola clássica (tradicional humanista), destinada às classes dominantes e aos intelectuais, e a profissional, direcionada às classes subalternas. Para Gramsci (2006; p. 33), foi o industrialismo, tanto na cidade como no campo, que gerou a crescente necessidade de intelectuais urbanos:

O desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual), o que pôs em discussão o próprio princípio de orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada na tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi afastada, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada no prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização.

Desse modo, diversas escolas especializadas surgiram; tanto voltadas à formação específica dos diferentes ramos profissionais, quanto baseadas na necessidade de operacionalizar os conteúdos científicos. Constituiu-se, deste modo, a formação dos modernos quadros intelectuais exigidos pela industrialização moderna; cuja introdução sistemática da ciência no processo de produção tende a criar para cada atividade prática “uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas” (GRAMSCI, 2006, p. 32). O que levou à crise e à superação da escola clássica (tradicional humanista), na medida em que eram elas mais adequadas à formação dos intelectuais orgânicos das classes dominantes.

Portanto, o próprio perfil da formação deste intelectual orgânico das classes dominantes – particularmente, da fração industrial hegemônica – mudou paulatinamente, exigido pelo desenvolvimento urbano e industrial. Segundo Gramsci

(2006, p. 33), uma das tendências engendradas por esta crise de hegemonia, e por seu rearranjo, foi

[...] a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados.

A crise educacional, originária das transformações no regime de produção industrial, com a sistemática introdução da ciência no processo de trabalho capitalista, instrumentalizava o sistema educativo aos interesses imediatos e mediatos da burguesia industrial. Materializado na caótica expansão da escola especializada, “interessada”, mesmo para a classe dominante, voltada mais imediatamente para as necessidades da produção, e na tendência de reduzir à insignificância a escola clássica humanista, espaço privilegiado de formação do intelectual tradicional.

Às classes subalternas a educação limitava-se, particularmente ao proletariado, às escolas especializadas para o trabalho simples; excluídos das escolas médias e superiores, mesmo que públicas, ingressavam nas escolas paralelas, técnicas e profissionais, que formavam o “operário-máquina” em vez do “operário-homem”. Reforçava-se, deste modo, a separação entre formação para o trabalho intelectual da formação para o trabalho simples. Ainda na juventude, aproximadamente 15 anos antes de redigir o Caderno 12, Gramsci (2004, p. 75-76) expunha o tipo de educação que desejavam os trabalhadores (ainda que um rascunho da escola unitária), sistematicamente negada pelas elites dominantes.

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, tal como a entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. *Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica.* Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade. A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. *Mesmo através da cultura profissional é possível fazer com que surja da criança o homem contanto que se trate de cultura educativa e não informativa, ou não só prática manual.*

Os tipos de educação oferecidos às classes subalternas as mantinham presas ao senso comum, reproduzia a hierarquia social e perpetuava às funções instrumentais do processo de trabalho; pois apoiadas em um saber operacional e fragmentado, em uma miríade de escolas profissionais voltadas para formar para o trabalho simples.

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática. Por exemplo: operário manual a qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo, etc. Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessária a esta finalidade. (GRAMSCI; 2009, p. 49-50).

Longe está a educação oferecida às classes subalternas de democratizar o acesso ao saber sistematizado capaz de assegurá-las as condições gerais para dirigir a sociedade. A escola alija, intencionalmente, os trabalhadores, camponeses e proletários, das condições primárias para a formação dos intelectuais orgânicos das classes subalternas, capazes de soldar a aliança revolucionária entre camponês e operário.

Gramsci aproveita a tendência ao definhamento da escola clássica “desinteressada”, manifestação da sua incapacidade de atender às novas demandas das elites dominantes, e a caótica criação de escolas especializadas de diferentes níveis, de caráter interessado, ainda sem força consensual na sociedade civil, isto é, da crise do sistema educacional burguesa, para apontar a solução da crise na perspectiva das classes subalternas. Segundo ele,

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única a partir de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI; 2006, p. 33-34).

No entanto, superar a dicotomia entre a formação para o trabalho intelectual e a formação para o trabalho manual, equilibrando equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual, supõe integrar culturalmente a “essência metodológica” da escola humanista

tradicional – o caráter de cultura formativa “desinteressada”¹⁶¹ –, com o “espírito prático-produtivo” da escola técnico-profissional – o caráter imediatista de formação para o trabalho moderno. A partir da perspectiva de uma escola a serviço dos interesses dos trabalhadores, a integração cultural deveria, por um lado, resguardar da escola clássica tradicional a sua missão de “formar homens superiores” através da “aquisição de capacidades de direção”, e, por outro, como diz Nosella (1992, p. 117), eleger como eixo do seu currículo [...] a ‘linguagem’ da civilização do trabalho industrial¹⁶². Em outras palavras, adotar o trabalho (atividade teórico-prática) como princípio para a aquisição das capacidades de direção (domínio do conhecimento sistematizado sobre a natureza e sobre a sociedade), exigidas na formação de homens superiores: trabalhadores capacitados a dirigir, teórica e praticamente, a vida social.

Chamada por ele de escola unitária, ela “requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo das famílias no que toca à manutenção dos escolares” (GRAMSCI; 2006, p. 36); um quantitativo de alunos por professor adequado, que permita a eficiência da escola; “deveria ser uma escola de tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminários etc.” (GRAMSCI; 2006, p. 37); e, devido as condições especiais que ela exige, deveria ser, inicialmente, para grupos restritos de jovens, escolhidos por concurso ou por indicação de instituições idôneas, revestindo-se de um caráter experimental¹⁶³.

O período de permanência do estudante na escola unitária corresponderia aos níveis do primário e do Médio (na Itália, no tempo de Gramsci). No nível inicial da

¹⁶¹ “As noções singulares não eram aprendidas com vistas a uma imediata finalidade prático-profissional: tratava-se de algo desinteressado, pois o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização europeia moderna. Não se aprendia o latim e o grego para falá-los, para trabalhar como garçom, intérprete ou correspondente comercial. Aprendia-se para conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, para ser e conhecer conscientemente a si mesmo” (GRAMSCI, 2006, p. 46).

¹⁶² “Seria necessário substituir o latim e o grego como fulcro da escola formativa e esta substituição será feita, mas não será fácil dispor a nova matéria ou a nova série de matérias numa ordem didática que dê resultados equivalentes no que toca à educação e à formação geral da personalidade, partindo da criança até chegar aos umbrais da escolha profissional. De fato, nesse período, o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos dissidentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que ‘instrutivo’, isto é, rico de noções concretas.” (GRAMSCI, 2006, p. 48-49).

¹⁶³ “Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendendo este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa.” (GRAMSCI, 2006, p. 36).

escola elementar, que não deveria ultrapassar os três primeiros anos, “as noções ‘instrumentais’ da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história)” vinculam-se ao estudo dos direitos e deveres (noções iniciais de Estado e de sociedade, partes de uma nova concepção do mundo que luta contra as concepções tradicionais), meios de enfraquecer, até o desaparecimento, as concepções folclóricas de interpretar a vida. Didaticamente, parte-se a princípio do dogmatismo rumo a formas mais autônomas de aprendizagem¹⁶⁴. Reside aqui, para Gramsci (2006, p. 37), a questão central desta fase inicial (como lidar pedagogicamente com a autoridade): “O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos”.

A segunda parte do curso deveria durar, no máximo, seis anos; com o estudante concluindo os graus da escola unitária aos quinze ou dezesseis anos. Esta é a fase decisiva da escola unitária, quando a tendência é a criar no adolescente os valores fundamentais do “humanismo”, a “autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.)” (GRAMSCI; 2006, p. 39). Nesta fase a escola já abandonou o dogmatismo, a escola unitária deve ser incentivar o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida e desenvolver a responsabilidade autônoma nos indivíduos, tornando-se uma escola criadora, escola ativa que superou a fase romântica.

[...] não significa escola de “inventores e descobridores”; indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo um verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas. Por isso, nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; é nela que serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional.

Concluída a escola unitária, com suas “indicações orgânicas para a orientação profissional”, o aluno passaria às escolas especializadas, voltada à profissionalização, ou trabalho produtivo. Sugere uma profunda reformulação das universidades e,

¹⁶⁴ “O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos” (GRAMSCI, 2006, p. 37).

principalmente, das academias. Estas, segundo ele, deveriam se tornar organização social de sistematização, expansão e criação intelectual dos egressos da escola unitária que se dedicam ao trabalho produtivo, para que não sucumbam à passividade intelectual; além de também servirem como espaço de encontro entre os egressos das escolas unitárias dedicados à vida profissional e os universitários. Dinâmicas que envolveriam um contínuo processo de educação de adultos em moldes não formais, se é que poderíamos, e de formação político-cultural dos trabalhadores.

Os elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem cair na passividade intelectual, mas devem ter à sua disposição (por iniciativa coletiva e não de indivíduos, como função social orgânica reconhecida como de utilidade e necessidade públicas) institutos especializados em todos os ramos de pesquisa e de trabalho científico, para os quais poderão colaborar e nos quais encontrarão todos os subsídios necessários para qualquer forma de atividade cultural que pretendam empreender. (GRAMSCI; 2006, p. 40-41).

Portanto, a escola unitária, e o que vem depois dela, tem o objetivo, uma missão revolucionária, a de formar um novo tipo de homem, capaz de, ao mesmo tempo, compreender as contradições do capitalismo, dominar as bases científica e tecnológica que sustentam o processo de trabalho no industrialismo e construir alternativas sociais à contraditória sociedade burguesa; os assim chamados, intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. Mas, é importante ressaltar, como nos adverte Gramsci (2006, p. 40), estes são homens do futuro, viveriam no limiar de uma sociedade unitária, na transição para a sociedade socialista.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo.

CONCLUSÃO

Pós-guerra, educação e transformação social

As três décadas seguintes ao pós-guerra (1945 – final dos sessenta/início dos setenta) constituem a fase dourada do imperialismo¹⁶⁵, os *trinta anos gloriosos*¹⁶⁶. A face mais visível desse período é a forte presença do Estado na vida social e econômica, tornando-se o fiador e o financiador das condições gerais de produção e de acumulação do capital. Então, compreender o processo que levou o estado burguês a metamorfosear-se é a primeira questão a ser analisada. Ou seja, o que tornou necessária a intervenção do Estado nas economias (e na vida social) das nações de capitalismo avançado?

A ampliação da ação do estado capitalista foi a estratégia imperialista para controlar os elementos estruturais das crises cíclicas do capitalismo, manifesta na incapacidade das premissas liberais de responderem à crise de acumulação do capital das primeiras décadas do século XX, particularmente, na década de 1930. A sustentação teórica desta proposição política foi elaborada por Keynes, em sua obra *Teoria geral do emprego, do juro e da moeda* (1936); então, o caminho estava aberto ao intervencionismo¹⁶⁷. Segundo Hunt e Sherman (2000, p. 169-70)

A análise de Keynes não difere radicalmente, em seus aspectos essenciais, das análises de Marx [...] e Hobson [...]. Os três consideravam como a causa fundamental de uma depressão econômica a inabilidade dos capitalistas para encontrar suficientes oportunidades de investimento [manter a taxa de lucros], tornando-se, portanto, impossível contrabalançar os níveis crescentes de poupança gerados pelo crescimento econômico. A única contribuição de Keynes foi demonstrar que a relação poupança/renda reconduzia a uma situação de estabilidade econômica caracterizada por níveis aviltados de renda e índices elevados de desemprego.

A solução para amenizar a crise ou mesmo controlá-la, necessariamente, passaria pela intervenção do Estado. Novamente nas palavras de Hunt e Sherman (2000, p. 170), Keynes defendia que “Quando a poupança excedesse os investimentos, o governo deveria entrar em cena, recolhendo o excesso de poupanças mediante empréstimos e investindo o dinheiro em projetos de utilidade social” que não limitasse as oportunidades de investimento para o futuro, mas, também, não aumentasse a capacidade produtiva da economia¹⁶⁸.

¹⁶⁵ Sobre as fases do imperialismo, ver Harvey (2004).

¹⁶⁶ Segundo Hobsbawm (1995, p. 253), termo cunhado pelos franceses. Também chamados de Era de Ouro, Anos dourados etc.

¹⁶⁷ Não sem o latido de alguns “cães” do Estado “guarda noturno”: Hayek e o seu *Caminho da servidão* (1944) é um bom exemplo.

¹⁶⁸ De alguma forma, todas as soluções a esta crise capitalista passavam por uma ampliação das ações do Estado, desde o caminho traçado pelos soviets na Rússia comunista à forçada conciliação de classes do fascismo e do nazismo.

As despesas governamentais injetariam maiores recursos no fluxo de gastos e criariam condições para o estabelecimento do pleno emprego, sem alterar o estoque de capital. Dessa forma, ao contrário dos investimentos de capital, as despesas governamentais, não tornariam mais difícil de ser atingida com pleno emprego no período subsequente (HUNT e SHERMAN; 2000, p. 170).

Abortada a crise imperialista da primeira metade do século XX com a explosão da Segunda Guerra Mundial e consequente derrota do nazi-fascismo, a adoção de políticas econômicas inspiradas em Keynes associadas à garantia de um patamar mínimo de bem estar aos trabalhadores e os regimes democráticos tornaram-se o padrão de desenvolvimento nos países ocidentais de capitalismo avançado. Inicia-se, então, um longo período caracterizado por contínuas curvas de crescimento nas taxas de lucro e de produtividade pontilhado por momentos de crise, controladas por receitas keynesianas, mecanismos reguladores que reduziam muito seus os efeitos destrutivos. Enfim, o capital recuperava e expandia as suas taxas de lucro¹⁶⁹.

Este inédito período de acumulação do capital somente foi possível porque o capitalismo criou instituições internacionais que funcionavam como controladores de crises: o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, por exemplo; além do dólar como moeda mundial com lastro em ouro, de inspiração keynesiana, que também diminuía os efeitos dos momentos de crise do imperialismo pós-1945. Ações que permitiram taxas médias de crescimento anual em torno de 5 ou 6% ao ano até o final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970; fundadas no crescimento da produção do trabalho, garantiram altas taxas de lucro para o capital.

Entretanto, a intervenção do estado estava irmanada a dois outros processos que estruturaram os *anos dourados* do imperialismo. Por um lado, o regime de produção taylorista fordista, base da organização das relações de trabalho no interior da fábrica e da vida dos trabalhadores fora dela; disseminado para outros setores da economia, transformou-se no padrão de regulação social no pós-guerra. Por outro lado, a conciliação de classe, expressa nos pactos de produtividade e na inclusão definitiva do trabalhador assalariado como consumidor dos bens que produzia; materializou-se através da política social da social democracia, que acreditava em uma progressiva melhoria das condições de vida do trabalhador assalariado, transformado em cidadão.

O fordismo¹⁷⁰, como um regime de organização do processo de trabalho na grande indústria, foi criado nos Estados Unidos e desenvolveu-se na primeira metade do século XX.

¹⁶⁹ Como sabemos, e o capitalismo já deu várias provas disso, neste modo de produção prefere-se não produzir a produzir sem taxas de lucros recompensadoras – o importante para o capitalista, qualquer capitalista, é a taxa de lucro.

¹⁷⁰ Entendido aqui como padrão de acumulação que engloba o taylorismo. Este é a expressão das ideias de Frederck Winslow Taylor (1856-1915) e caracterizou-se, basicamente, por uma especialização extrema de todas as funções e atividades. Para atingir este objetivo Taylor defendeu a aplicação de vários elementos práticos entre eles: “a) estudo de tempo; b) chefia numerosa e funcional [...]; c) padronização dos

“Sobre a plataforma da divisão técnica e minuciosa das funções e atividades entre numerosos agentes, conforme fora desenvolvido pelo sistema taylorista” (PINTO; 2007, p. 31), Ford introduziu a sua principal e fundamental novidade, a linha de produção em série, constituída de dois elementos básicos:

- a) Um mecanismo de transferência, que pode ser um trilho, uma esteira, ou um conjunto de ganchos ligados a um mecanismo de tração integrado a um comando único que lhe transmite um movimento regular ao longo do tempo. A cada um desses ganchos, ou em cima da superfície da esteira, os objetos de trabalho são atados e assim são transferidos para praticamente todas as seções de trabalho em que se divide o setor de produção, sofrendo a intervenção dos trabalhadores (que, por sua vez, se encontram distribuídos uniformemente em cada ponto dessas seções) até que possa ser, então, retirado dessa linha, testado, embalado e levado ao estoque de produtos acabados;
- b) Um conjunto de postos de trabalho uniformemente dispostos lado a lado, a cada trecho por onde passa o objeto de trabalho trazido pelo mecanismo de transferência, e nos quais já estão presentes, na forma de pequenos estoques e com mecanismo que permitam seu mais fácil acesso aos trabalhadores, os instrumentos, as ferramentas e as matérias-primas que serão utilizadas por eles na tarefa estritamente determinadas que têm para cumprir. Esses postos de trabalho são geralmente numerosos, ocupados por um trabalhador cada e ordenados de forma linear e, sendo mínima a intervenção de cada um na produção como um todo (correspondendo a um número pequeno de operações), a cada um deve ser levado o objeto de trabalho semitransformado no mesmo ritmo (PINTO; 2007, p. 31-32).

O objetivo básico dessa forma de organizar o processo de trabalho foi o de atingir a produção em massa de produtos em série, que por sua vez, exige um consumo de massa. Equação que só será resolvida com a crescente introdução da classe operária à condição de consumidora de parte considerável dos bens que ela mesma produz – como dizia o próprio Ford, “nossos operários devem ser também nossos clientes”¹⁷¹. Segundo Harvey (1999, p. 121),

O que tinha de especial em Ford [...] era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que a produção de massa significava consumo em massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.

Portanto, era uma necessidade redesenhar os mecanismos que operavam a dominação sobre a classe trabalhadora, adequando-os às novas exigências do processo de acumulação do capital. O fundamento destes novos mecanismos de dominação dos dominantes foi a integração dos trabalhadores assalariados e seus representantes de classe à vida social e política desse

instrumentos e materiais utilizados, como também de todos os movimentos dos trabalhadores para cada tipo de serviço; d) necessidade de uma seção ou sala de planejamento; e) fichas de instrução para os trabalhadores; f) ideia de ‘tarefa’ na administração, associada a ato prêmio para os que realizam todas as tarefas como sucesso; g) pagamento com gratificação diferencial [...]” (PINTO; 2007, p. 25).

¹⁷¹ Apud. Frigotto (1995, 71).

capitalismo em metamorfose, sem comprometer, no entanto, o processo de acumulação do capital imperialista.

Portanto, o inconciliável conflito de classes, desenhado no século XIX sob os auspícios do Estado liberal, começava a ser questionado (inclusive, entre os defensores do socialismo¹⁷²). O processo de acumulação do capital necessitava da incorporação subordinada dos trabalhadores assalariados à sociedade burguesa em transformação. Assim, Harvey (1999, p. 122) sintetiza tal processo, imputando às ações de Ford um cunho vanguardista:

O propósito do dia de oito horas e cinco dólares só em parte era obrigar o trabalhador a adquirir a disciplina necessária à operação do sistema de linha de montagem de alta produtividade. Era também dar aos trabalhadores renda e tempo de lazer suficiente para que consumissem os produtos em massa que as corporações estavam por fabricar em quantidades cada vez maiores. Mas isso presumia que os trabalhadores soubessem como gastar seu dinheiro adequadamente. Por isso, em 1916, Ford enviou um exército de assistentes sociais aos lares dos seus trabalhadores “privilegiados” (em larga medida imigrantes) para ter certeza de que o “novo homem” da produção de massa tinha o tipo certo de probidade moral, de vida familiar e de capacidade de consumo prudente (isto é, não alcoólico) e “racional” para corresponder às necessidades e expectativas da corporação. A experiência não durou muito tempo, mas a sua própria existência foi um sinal presciente dos profundos problemas sociais, psicológicos e políticos que o fordismo iria trazer.

Nesse sentido, o novo trabalhador que esta nova etapa do capitalismo precisava ser arquitetado e construído sob os cuidados dos homens de negócios, que incentivavam determinados valores, determinadas formas de comportamento consideradas positivas, um determinado padrão familiar etc. Ou seja, os trabalhadores estavam sujeitos a uma nova conformação social, denominada por Gramsci como *americanismo e fordismo*, que envolve toda a vida social, desde a questão sexual à psicanálise (Gramsci, 2001, vol. 4). A primeira metade do século XX nos países centrais reflete o desenrolar deste processo; germe de um novo padrão de acumulação capitalista, que se tornará plenamente dominante na segunda metade deste século. Mas, no que consistia este processo novo de conciliação de classes, do qual o Estado de bem estar social é a imagem mais bem acabada?

É evidente, como nos afirma Esping-Andersen (1991), que há muita variação entre as diferentes nações na adoção do Estado de Bem Estar social (*Welfarestate*); mas não nos interessa aqui entrar nos por menores deste debate. Em síntese, este tipo de estado corresponde à criação de um patamar mínimo de bem estar para todos os cidadãos. Segundo Faleiros (1986, p. 19/20),

ao final da Segunda Guerra (1939-1945) é que se generalizou o sistema de proteção social ao indivíduo nas ocasiões em que perdesse sua fonte de renda, exigisse uma suplementação temporária ou se preparasse para ingressar no mercado de trabalho, como é o caso do seguro-desemprego, do

¹⁷² Basta ver o debate acalorado entre reformistas e revolucionários nas trincheiras da II Internacional.

salário-família e da formação profissional. Esse sistema de seguridade social garante serviços e benefícios do Estado ao cidadão, desde o seu nascimento até a sua morte, a partir de contribuições especificadas em lei. É chamado por uns de *WelfareState* ou *Estado de Bem-Estar* e, por outros, *Estado Providência* ou *Estado Assistencial*, pelo que o Estado garante ao cidadão a oportunidade de acesso gratuito a certos serviços e a prestação de benefícios mínimos a todos. (grifos do autor).

Mesmo que panorâmica, a definição de Faleiros ajuda-nos a perceber que a contrapartida da burguesia imperialista para a conciliação de classes é forjada a partir do Estado. As ações do Estado e o tipo de despesas que o governo fará dependerão da correlação de forças entre as classes sociais. Quanto mais organizados os trabalhadores, maiores serão os recursos para garantir a qualidade de vida da classe trabalhadora; uma conciliação entre as classes, na qual a institucionalização e a presença dos sindicatos operários são de fundamental importância, a base de sustentação do pacto político entre os representantes da burguesia imperialista e parte dos representantes da classe trabalhadora, arbitrado pelo Estado, supostamente instituição independente.

Sendo “contribuições especificadas em lei”, os mecanismos para a garantia da seguridade social e de outros direitos estão diretamente associados ao assalariamento, à sociedade salarial (CASTEL, 1999). É possível afirmar, portanto, que os “programas sociais são pagos pelos próprios trabalhadores” (FALEIROS; 1986, p. 21). O pleno emprego é parte fundamental deste pacto – em estreito vínculo com a produtividade do trabalho e do consumo em massa; sem ele o financiamento dos direitos sociais produziria um crescente déficit nos gastos públicos, como ficou evidente no governo Thatcher ao longo da década de 1980, na Inglaterra.

Em síntese, podemos dizer que o Estado nesse período cumpre duas funções. Por um lado, garante as condições políticas e organizacionais da acumulação capitalista, sua tarefa prioritária. E, por outro lado, constrói a legitimação da acumulação capitalista através de políticas sociais públicas: reconhecimento dos direitos sociais, da seguridade social etc., em resposta ao perigo do comunismo, que exercia uma pressão muito grande sobre a burguesia. Ampliação da mais-valia relativa, que aumentou a produtividade do trabalho e as taxas de lucro, e uma rede sindical reconhecida institucionalmente, eficiente e cooperativa foram condições internas fundamentais para a consolidação destas duas funções do Estado; enquanto um enorme processo de sucção de recursos do Terceiro Mundo para o centro do capitalismo foi a condição externa fundamental (imperialismo)¹⁷³.

¹⁷³ A multinacionalização contribuiu sobremaneira para concretizar este processo. Nas palavras de Fontes (2010, 166-167), "Um dos resultados não desprezíveis dessa multinacionalização foi a consolidação de processos industrializantes em outros países, em alguns casos levados a efeito com a participação ativa de burguesias locais - e de seus governos. Não obstante ocorrerem sob estreita dependência dos países centrais, subalternizando-se (voluntariamente) tais burguesias (e seus governos) a decisões farôneas,

Em contrapartida, constituiu-se um modelo de desenvolvimento para as ex-colônias (antigas e novas) das potências europeias, cujo objetivo oficial seria a industrialização e, por consequência, o meio legítimo de evitar a propagação das ideias socialistas nestas nações, marcadas pela pobreza, um verdadeiro rastilho de pólvora para convulsões sociais.

Nesse caso, o estado atua como o indutor, o agente fundamental, o protagonista das políticas de industrialização, particularmente, responsabilizando-se pela criação da infraestrutura e financiamentos necessários ao desenvolvimento industrial. Em geral, Estados que adotaram regimes autoritários que barraram e criminalizaram a participação popular, fundamentalmente, porque este processo de modernização não privilegiava em sua pauta política a melhoria de vida da maioria da população¹⁷⁴; qualquer tentativa neste sentido despertava o medo do comunismo pelas lideranças locais.

Em outras palavras, Estado de Bem Estar Social – o melhor dos mundos sob o capitalismo – foi possível em uma conjuntura muito específica: o receio do comunismo (a Guerra Fria), a reconstrução da Europa (ampliação do consumo de massa de produtos padronizados – fordismo) e a reorganização do imperialismo sobre as novas e “velhas” nações do terceiro mundo. Portanto, esta conformação que possibilitou um tempo de excepcional prosperidade era excludente; aproximadamente um sexto da humanidade desfrutou dela, particularmente, aqueles que viviam na Europa Ocidental.

A educação escolar básica entra no rol dos direitos sociais universalizados no pós-guerra nas nações de capitalismo central; concretizada tanto no que diz respeito às condições de aprendizagem, com a garantia de patamares mínimos de bem estar, como no que diz respeito às condições de ensino, com escolas bem equipadas, professores com remunerações adequadas etc., constituindo as condições mínimas de igualdade de oportunidade. Processo apoiado na defesa de que a ampliação do grau de escolarização seria o meio pacífico de gerar mudança social; operacionalizada em uma escola única e universal, estatal, gratuita e obrigatória, orientada por uma pedagogia meritocrática, cuja tarefa fundamental seria a de selecionar os melhores do ponto de vista das exigências do mercado de trabalho, limitando-se aos interesses da ordem social capitalista. Portanto, adequando-se à estratégia mais dos interesses imperialistas – inibir os processos revolucionários nos países de capitalismo avançado e proteger a burguesia

resultaram e profundas transformações (a 'modernização') e integraram-nos à socialização internacional dos processos de trabalho, ainda que sob sua forma mais perversa: uma divisão internacional do trabalho lastreada em autocracias burguesas calcadas em peso militar e no controle estrito da ciência e da tecnologia de ponta pelos países dominantes, ao lado da exportação de indústrias, dentre as quais eram prioritariamente deslocadas as mais poluentes e/ou em processo de obsolescência. Qualquer que tenha sido seu formato, a dimensão especial e histórica do processo de reprodução do capital se alargava, com uma socialização profundamente desigual da força de trabalho, efetivamente internacionalizada."

¹⁷⁴ Isto seria consequência da industrialização e do desenvolvimento. Basta lembrar a já histórica analogia do bolo, feita pelo Ministro da Fazenda, Delfim Neto, no auge do regime civil militar brasileiro.

dos riscos do socialismo –, prometendo a ascensão na hierarquia social aos que por ela passaram: escolarização como salvo conduto às elites¹⁷⁵.

Os anos de 1960 apresentam processos que vão atingir medularmente esta conjuntura; particularmente, o sentimento anti-imperialista que espalhava pelo terceiro mundo. Imediatamente após a Segunda Guerra, aprofundou-se o processo de descolonização, particularmente na África e na Ásia, onde o imperialismo exigiu a submissão política direta. Estas novas nações tomaram diferentes rumos políticos, tendo, no entanto, o modelo civilizatório ocidental como inspiração. Nas palavras de Hobsbawm (1995, p. 339-40):

Previsivelmente, adotaram, ou foram exortados a adotar, sistemas políticos derivados dos antigos senhores imperiais, ou daqueles que os haviam conquistados. Uma minoria deles, saindo de revoluções sociais ou (o que equivalia à mesma coisa) extensas guerras de libertação, inclinavam-se a adotar o modelo da revolução soviética. Em teoria, portanto, o mundo tinha cada vez mais pretensas repúblicas parlamentares com eleições disputadas, além de uma minoria de “repúblicas populares” sob um partido único orientador. (Em teoria, portanto, todo mundo daí em diante era democrático, embora só os regimes comunistas ou social-democratas insistissem em ter “popular” e/ou “democrático” em seu título oficial.)

Por outro lado, a América Latina, mesmo que na sua maior parte politicamente independente desde o século XIX, sofria com a dominação econômica, especialmente, por estruturar a sua economia na exportação de algum produto primário para os países industrializados e ter a sua infraestrutura (portos, ferrovias, bancos, serviços públicos etc.) nas mãos dos investidores estrangeiros. Nesse sentido, também buscava autonomia, que será expressa em movimentos nacionalistas nos limites burgueses (não visto assim por seus dominadores) ou, em menor escala, em revoluções de inspiração socialista. Portanto, traço bastante comum entre os países do Terceiro Mundo, particularmente nesta conjuntura, a defesa da autonomia manifestava-se na contestação à submissão política e econômica ao imperialismo.

As lideranças políticas e intelectuais dessas nações subjugadas passaram a colocar em dúvida a antiga política de “alcançar a prosperidade enquanto produtores primários para o mercado mundial dos países imperialistas”, decretando a sua franca decadência. Ainda nas palavras de Hobsbawm (1995, p. 343):

Os Estados mais ambiciosos, assim, exigiam o fim do atraso agrário através da industrialização sistemática, fosse com base no modelo soviético de planejamento centralizado, fosse pela substituição de importação. Ambos, de modos diferentes, dependiam de ação e controle do Estado. Mesmo os menos ambiciosos, que não sonhavam com um futuro de grandes siderúrgicas tropicais movidas por imensas instalações hidroelétricas à sombra de represas titânicas, queriam eles próprios controlar e desenvolver seus recursos nacionais.

¹⁷⁵ Para maior aprofundamento, ver: Sánches (2001); Forquin (1995), e Nogueira (1990).

Assim sendo, esta nova postura do “recém-inaugurado” Terceiro Mundo representava a luta destes povos para controlar os seus recursos e desenvolvê-los da forma que considerassem mais adequadas. Sob o nome de desenvolvimentismo, que em muitos casos significava a industrialização como prioridade, variadas experiências, em diferentes pontos do Terceiro Mundo, serão colocadas em prática; muitas delas próximas, algumas distantes e outras completamente contrárias aos interesses imperialistas.

Mesmo com a diversidade de países que compunham aquela região do planeta chamada imprecisamente de Terceiro Mundo, entre eles era praticamente uma unanimidade a defesa do desenvolvimentismo associado a certos níveis de nacionalismo, expressos no desejo de dispor com autonomia de seus recursos nacionais. Nesse sentido, as nações e empresas imperialistas viam seus interesses contrariados em diferentes regiões do terceiro mundo; tanto naquelas jovens nações que se inspiraram no modelo de planejamento soviético, quanto naquelas que buscavam uma industrialização autônoma em relação às nações capitalistas de Primeiro Mundo.

A Guerra Fria potencializava a visão negativa que os Estados Unidos tinham destas lutas por autonomia; encaradas, então, como posturas de distanciamento do capitalismo e da liberdade e aproximação com a via comunista de desenvolvimento. Tal forma de ver as coisas levou a conflitos em série na maior parte das nações do Terceiro Mundo; golpes e contragolpes foram a tônica deste período, incentivados em maior parte pelos Estados Unidos, no intuito de barrar o avanço de uma política de desenvolvimento autônomo de tais nações ou do incontestável vínculo delas com o socialismo soviético.

Esta instabilidade era igualmente evidente para os EUA, protetores do *status quo* global, que a identificavam com o comunismo soviético, ou pelo menos a encaravam como uma vantagem permanente e potencial para o outro lado na grande luta global pela supremacia. Quase desde o início da Guerra Fria, os EUA partiram para combater esse perigo por todos os meios, desde a ajuda econômica e a propaganda ideológica até a guerra maior, passando pela subversão militar oficial e não oficial; de preferência em aliança com um regime local amigo ou comprado, mas, se necessário, sem apoio local. Foi isso que manteve o Terceiro Mundo como uma zona de guerra, quando a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais se resolveram na maior era de paz desde o século XIX. (HOBSBAWM; 1995, p. 422).

Por outro lado, a União Soviética, diante da busca de autonomia desses povos sempre teve uma visão bastante pragmática, alicerçada na atuação da III Internacional: a defesa de uma frente ampla que unisse todas as forças que lutavam contra o pré-capitalismo e o imperialismo estadunidense que o apoiava. Em outras palavras, primeiro apoiava-se a revolução burguesa – o capitalismo não era o inimigo imediato – para, então, em uma etapa posterior, organizar uma revolução comunista. Em todos os lugares em que esta estratégia parecia lograr vitória foi detida por golpes militares – do Chile de Allende à Indonésia (HOBSBAWM, 1995).

Portanto, a luta armada estava fora dos planos da política internacional da União Soviética para o Terceiro Mundo. Mesmo assim, os movimentos guerrilheiros tornaram-se parte do cenário geopolítico deste período, inclusive, com sérios respingos no cenário cultural dos anos de 1960¹⁷⁶ – A popularidade e a influência sobre a juventude desta década de alguns líderes guerrilheiros chamam atenção. O que não quer dizer que tais movimentos fossem ignorados por Moscou, mas não eram incentivados; a conciliação com as “forças progressistas” era a prioridade.

Decorre que a luta dessas nações novas da África e da Ásia e das nações da América Latina pelo controle dos seus recursos – seja via fortalecimento do Estado na defesa dos interesses da burguesia nacional, seja em um viés de superação do capitalismo – estava sendo colocada na mesa a problemática da sucção de rendimentos, primordial para manter o bem estar dos cidadãos (trabalhadores) assalariados dos países desenvolvidos: questionava-se, portanto, a face da nova fase do imperialismo.

No Brasil esta dimensão de resistência ao imperialismo tomou sua forma mais sofisticada intelectualmente no debate no interior do nacional desenvolvimentismo, inspiração para intervenções práticas na vida social brasileira. A ala mais radical apresentava um projeto de capitalismo nacional apoiado em uma conciliação de classes que permitisse a consolidação da unidade nacional; que significava, ao mesmo tempo, uma luta contra os setores tradicionais da sociedade brasileira, parasitários e improdutivos, e luta contra ao remodelamento do imperialismo; defendendo o caráter autônomo da industrialização do país, com restrita participação do capital estrangeiro sob rígido controle do Estado. Portanto, uma posição de centro-esquerda no espectro político brasileiro de então, que buscava a construção de uma aliança de classes sob a liderança da burguesia nacional, vanguarda da modernização da nação¹⁷⁷.

¹⁷⁶ “[...] a imagem de guerrilheiros de pele escura em meio a uma vegetação tropical era parte essencial, talvez a principal inspiração, da radicalização do Primeiro Mundo na década de 1960. O “terceiro-mundismo”, a crença em que o mundo seria emancipado pela libertação de sua “periferia” empobrecida e agrária, explorada e forçada à dependência pelos “países núcleo” do que uma crescente literatura chamava de “sistema mundial”, tomou conta de grande parte dos teóricos da esquerda do Primeiro Mundo. Se, como sugeriam os teóricos do “sistema mundial”, as raízes dos problemas do mundo estavam não na ascensão do capitalismo industrial moderno, mas na conquista do Terceiro Mundo por colonialistas europeus no século XVI, então a inversão desse processo histórico no século XX oferecia aos impotentes revolucionários do Primeiro Mundo uma saída da impotência. Não admira que alguns dos mais poderosos argumentos nesse sentido viessem de marxistas americanos, que dificilmente poderiam contar com a vitória do socialismo por forças internas dos EUA”. (HOBSBAWM; 1995, p. 431). Tal visão abriu caminho para uma nova perspectiva teórica atuante na atualidade: os chamados pós-colonialistas.

¹⁷⁷ O principal palco deste embate foi o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Segundo Gomes (2009, p. 04) “O ISEB estudou as relações entre as ideologias, as estruturas sociais e as fases históricas da sociedade. Com base nas condições internas e externas, encontrou no projeto nacional-desenvolvimentista a resposta, sendo este modelo o que mais estava adequado ao desenvolvimento nacional brasileiro. O nacional-desenvolvimentismo, sob a ótica de interpretação isebiana buscava elaborar e implementar um projeto integrado de desenvolvimento social, econômico, político e cultural, a partir de uma concepção

O Partido Comunista Brasileiro (PCB), preso à órbita de Guerra Fria, e influenciado pela posição conservadora da COMITER (III internacional) – defesa da associação com as frações burguesas locais mais modernas e avançadas – aderiu ao nacional desenvolvimentismo, desprezando a luta entre capital e trabalho frente à luta do moderno contra o tradicional. A interpretação do partido era a de que o Brasil não tinha passado ainda por uma revolução burguesa, portanto era necessário concretizá-la, para, em seguida, promover a revolução socialista. Atuando em diferentes frentes, os militantes do PCB participavam das lutas em defesa da modernização da sociedade brasileira e de um projeto de autônomo desenvolvimento nacional. À medida que a segunda metade da década de 1950 avançava as lutas sociais se intensificam, atingindo o auge na conjuntura 1961-1964, com o engajamento de diferentes setores da sociedade brasileira, dos camponeses à setores progressistas da Igreja Católica; apoiados todos, mesmo que por motivações diferentes, na ideologia do desenvolvimento, unanimidade nestes tempos.

Nesta conjuntura a educação desenvolvida até então é profundamente questionada. Por um lado, pelo seu caráter abstrato, teórico, tradicional e enciclopédico, distanciado das necessidades novas exigidas pela sociedade em rápido processo de desenvolvimento e modernização, exigindo uma formação mais voltada para a técnica e para o trabalho¹⁷⁸, coadunada com o que passaria a ser chamada de teoria do capital humano, associando explicitamente educação escolar, desenvolvimento e renda. Por outro, o seu necessário caráter elitista e excludente, que dificulta o acesso da maioria aos bancos escolares¹⁷⁹, caracterizado naquilo que Florestan Fernandes denominou de dilema da educação brasileira¹⁸⁰. Podemos

social-humanista, gerando uma democracia política e social, numa sociedade aberta para a realização igualitária, livre e racional. Este projeto privilegiava também a ideia de que os cenários nacional e internacional integravam uma sociedade de classes. A proposta nacional-desenvolvimentista era a de um nacionalismo mobilizador, que se por um viés dinamizava os interesses dos setores progressistas, por outro os conduziam a concessões recíprocas. Isso levaria, em última instância, a um desenvolvimento integrado do país". Seus principais representantes foram: Álvaro Vieira Pinto, Roland Corbisier e Michel Debrun (filósofos); Alberto Guerreiro Ramos (sociólogo); Ignácio Rangel, Rômulo de Almeida e Ewaldo Correia Lima (economistas); Nelson Werneck Sodré (historiador), e Hélio Jaguaribe e Cândido Mendes de Almeida (cientistas políticos).

¹⁷⁸ Ver Cardoso (1978).

¹⁷⁹ Isto não quer dizer que a pedagogia burguesa que acompanha a educação como direito de todos não seja adotada; despida de algumas de suas características, ela ganha aqui uma roupagem nova, estreitamente vinculada à esfera econômica e ao planejamento autoritário e avanços legais.

¹⁸⁰ "O sistema educacional brasileiro abrange instituições escolares que não se ajustam, nem qualitativamente nem quantitativamente, a necessidades educacionais prementes, que são compartilhadas em escala nacional ou que variam de uma região para outra do país. Daí ser urgente e vital alterar a estrutura, o funcionamento e o modo de integração dessas instituições. O aspecto prático do 'dilema' revela-se neste plano: o reconhecimento dos problemas educacionais de maior gravidade e a realização e a realização dos projetos de reforma educacional esbarram, inelutavelmente, com diversos obstáculos, do apego a técnicas obsoletas de intervenção na realidade à falta de recursos para financiar até medidas de emergência. Em resumo, o referido 'dilema' possui dois polos, ambos negativos. Primeiro, instituições deficientes de ensino, que requerem alterações complexas, onerosas e profundas em três níveis distintos: a) como unidades de trabalho didático, em sua organização interna; b) como parte de um sistema

dizer, mesmo que este não seja exatamente o que o autor afirma, que o dilema demonstra a impossibilidade de garantir no Brasil a educação básica como direito de todos¹⁸¹ pelo tipo de capitalismo que se desenvolveu por aqui, pautado na associação entre o capital imperialista e as frações burguesas locais, garantida por abusivas taxas de mais-valia. Além disso, desenvolvia-se em diferentes regiões do país diferentes experiências de educação popular, envolvendo, principalmente, a alfabetização de adultos.

Paulo Freire se destaca nestas experiências da educação popular. Sua pedagogia da libertação em elaboração é uma resposta educacional local às contradições do capitalismo monopolista do pós-guerra e uma resposta ambígua à sua face ideológica, o desenvolvimentismo, difundida no Brasil e nos outros países do “terceiro mundo”. Ao mesmo tempo, que é uma resposta indignada à forma como a educação do povo é tratada na sociedade brasileira, apresenta imbricações com o nacional desenvolvimentismo, defendendo uma modernização democrática da sociedade brasileira nos moldes do que se sucedeu na Europa Ocidental. Na interpretação de Paiva (2000), Paulo Freire, nesta conjuntura apoia-se amplamente no ISEB, até mesmo a defesa da comunicação e do diálogo¹⁸² como a base de sua pedagogia encontra-se em intelectuais desta instituição. Portanto, a pedagogia freireana, pelo menos em seu início, compõe o projeto de modernização autônoma da sociedade brasileira, despertando o povo para a necessidade da participação democrática na vida política da sociedade brasileira e consolidando a sociedade aberta em construção.

Perspectiva que passa distante da questão de classe; prendendo-se ambigualmente à órbita de Guerra Fria, particularmente, por expressar, por meios religiosos, a posição conservadora da COMITER (III internacional), que apontava para uma associação com as

comunitário de instituições sociais, em suas conexões funcionais com as necessidades estáveis e variáveis do meio social imediato; c) como parte de um sistema nacional de vida, em suas conexões funcionais como os requisitos dinâmicos da continuidade da ordem social inclusiva. Segundo, meios de intervenção insuficientes para fazer face, com expectativas definidas de sucesso, às exigências práticas da situação nesses três níveis. (FERNANDES; 1960, p. 197).

¹⁸¹ Buscando superar esta situação, organizou-se neste período uma forte campanha de defesa da escola pública como base da educação brasileira, com a participação de inúmeros e importantes educadores e intelectuais brasileiros.

¹⁸² "Vieira Pinto não pensa em termos de propaganda pura e simples, em mera difusão da ideologia do desenvolvimento nacional. Tal como Guerreiro Ramos que, num trecho citado por Freire e repellido por ele em vários de seus livros, pretende rejeitar os esquemas paretianos de manipulação emocional da massas pelas elites, também Vieira Pinto recusa-se a tratar o 'problema da ação política segundo um esquema meramente psicológico de manipulação dos comportamentos emocionais das massas'. No lugar da 'propaganda entorpecedora' entra a comunicação, a discussão, a persuasão, que é eficaz até mesmo por que seu resultado está legitimado através da autenticidade (ou seja, como explica Jaguaribe, pelo fato de que corresponde às necessidades 'faseológicas' da comunidade naquele momento): a propaganda é desnecessária porque as massas reconhecem aquela ideologia como "o autêntico pensamento de que careciam para exprimir o sue projeto de existência" e é por isso que ela assume automaticamente um caráter operatório." (PAIVA; 2000, p. 202-203).

frações burguesas locais mais modernas e avançadas, secundarizando a luta entre capital e trabalho frente à luta do moderno contra o tradicional.

O golpe civil militar de 1964 abortou as tentativas de qualquer mudança mais profunda na estrutura da sociedade brasileira. Dessa forma, as diferentes experiências de mobilização popular, incluindo aí a educação de adultos, foram destruídas e suas principais lideranças presas ou exiladas. Destino a que foi submetido Paulo Freire. No exílio, particularmente no Chile, o contato com autores mais a esquerda influenciaram a sua forma de ver a educação e a luta por transformação da sociedade, sintetizados em *Pedagogia do Oprimido*; sua obra que mais se aproxima de uma pedagogia do terceiro mundo. Conjuntura – segunda metade da década de 1960 e início da década de 1970 – que trazia, nos países de capitalismo avançado, uma imprecisa rejeição ao modo de vida capitalista e uma profunda crítica às suas instituições fundamentais, particularmente, à escola e ao processo de trabalho fordista.

Assim, além dos questionamentos nas nações do Terceiro Mundo, desenvolvia-se um difuso sentimento anticapitalista no coração do capitalismo e de negação do trabalho nos moldes opressivos do fordismo. No interior da sociedade capitalista ocidental, ergue-se um difuso movimento anticapitalista, que se fortalece e se torna explosivo à medida que os anos 1960 avançam e aproxima-se a nova década (1970). A legitimação operada pelo Estado de Bem Estar Social e a conformação de “um novo proletariado, cuja forma de nova sociabilidade industrial, marcada pela massificação, ofereceu as bases para a construção de uma nova identidade e de uma nova forma de consciência de classe” (ANTUNES; 2000, p. 41), não foram suficientes para impedir o transbordamento da luta de classes. Particularmente, a negação do operário-massa imprimiu certo sentido à luta de classes: os movimentos de controle social da produção, materializados nas propostas de autogestão. Nas palavras de Antunes (2000, p. 41),

No final dos anos 60 as ações dos trabalhadores atingiram seu ponto de ebulição, questionando os pilares constitutivos da sociabilidade do capital, particularmente no que concerne ao *controle social da produção*. Com ações que não pouparam nenhuma das formações capitalistas desenvolvidas e anunciavam os limites históricos do “compromisso” fordista, elas ganharam “a forma de uma verdadeira revolta do operário-massa contra os métodos tayloristas e fordistas de produção, epicentro das principais contradições do processo de massificação” [...]. O taylorismo / fordismo realizava uma *expropriação intensificada do operário-massa*, destituindo-o de qualquer participação na organização do processo de trabalho, que se resumia a uma atividade repetitiva e desprovida de sentido. Ao mesmo tempo, o *operário-massa* era frequentemente chamado a corrigir as deformações e enganos cometidos pela “gerência científica” e pelos quadros administrativos. (grifos do autor)

A negação de “qualquer participação” do operário-massa na organização do processo de trabalho era compensada pelos ganhos no seu poder de consumo. Assim, os trabalhadores suportavam esta situação em troca de maior acesso ao consumo. No entanto, os trabalhadores

mais jovens, a segunda geração da força de trabalho do “compromisso fordista”, sentiam-se, cada vez mais, anulados na sua humanidade e nas suas possibilidades. Há, então, potencializado pelos ganhos conquistados ao Estado, um desejo de autonomia que será expresso na negação ao trabalho alienado, manifestado na organização do processo de trabalho sob o “compromisso fordista”. Segundo Boltanski e Chiapello (2009, p. 200 / 201), neste período,

Na esfera do trabalho e da produção [...] predomina a denúncia ao “poder hierarquizado”, ao paternalismo, ao autoritarismo, aos horários impostos, às tarefas prescritas, à separação tayloriana entre concepção e execução e, de modo mais geral, à divisão do trabalho, com o contraponto positivo das exigências de autonomia e autogestão, bem como a promessa de liberação ilimitada da criatividade humana.

Não é difícil imaginar que essas denúncias se transformariam em ações – isoladas e/ou coletivas –, de contestação às condições a que estavam submetidos os trabalhadores assalariados. Muitas foram as formas de ação implementadas pelos trabalhadores, mas todas tinham um mesmo tom, a negação do processo de trabalho taylorista fordista e, ao mesmo tempo, a luta pelo controle da produção. Antunes (2000, p. 42), comentando a obra de Alain Bihr, *Du “Grand Soir” a “L’Alternative”*, de 1991 (p. 65), elenca um conjunto de ações colocadas em prática pelos trabalhadores:

Desde formas individualizadas de absentéismo, da fuga do trabalho, do *turnover*, da busca de condição de trabalho não operário, até as formas coletivas de ação visando a conquista do poder sobre o processo de trabalho, por meio de greves parciais, operação de zelo (marcados pelo “cuidado” especial com o maquinário, que diminuía o tempo/ritmo de produção), contestações da divisão hierárquica do trabalho e do despotismo fabril emanado pelos quadros da gerência, formação de conselhos, propostas de controle autogestionárias, chegando inclusive à recusa do controle do capital e a defesa do controle social da produção e do poder operário.

Os patrões, também, mostram-se preocupados com a situação e buscam diagnosticar os elementos fundamentais que a produzem. Sob a chancela da OCDE, em maio de 1971, em Paris, reúnem-se especialistas patronais de diferentes países da Europa Ocidental, dos Estados Unidos e do Japão; o objetivo é o de entender e apontar as causas do fenômeno de degradação que caracteriza o comportamento dos trabalhadores, a radicalização das suas atitudes e o relaxamento da motivação deles no trabalho industrial. Este grupo destacará o desafio à autoridade como o motivo fundamental dessas circunstâncias; crise de autoridade que leva ao risco de paralisia às grandes unidades de produção e sobrecarrega os quadros de supervisão e controle, inclusive com o aparecimento de novas categorias nestes setores, o que aumenta consideravelmente os custos de controle indiretos da produção. (BOLTANSKI e CHIAPELLO; 2009, p 204-5).

Portanto, os avanços das demandas dos trabalhadores – que, em última instância, vislumbrava “a possibilidade efetiva do controle social dos trabalhadores, dos meios materiais do processo produtivo” (ANTUNES; 2000, p. 43) – contribuíram, sobremaneira, para a redução da produtividade do trabalho e, em consequência a redução da taxa de lucros. Como o capital vive da acumulação, sem ela não há capitalismo, estamos diante de uma crise, que as políticas de regulação keynesianas foram incapazes de apaziguar; rompeu-se o “compromisso fordista”. Assim, o equilíbrio econômico, social e político na conjuntura do pós-guerra nas nações desenvolvidas – possível pela unidade entre políticas econômicas keynesianas, a pauta de direitos sociais da socialdemocracia e o padrão de acumulação taylorista-fordista – será abalado por esses processos históricos que entram em conflito com os fundamentos que o sustenta. O despertar e/ou o amadurecimento deles em conjunto levaram à crise dos anos 1970, que se prolongou durante a década de 1980.

Uma das expressões deste crise foi a constatação da falência da falácia liberal de que a democratização do acesso à escola fundada na igualdade de oportunidades seria suficiente para garantir as mudanças sociais dentro da ordem. Os dados das pesquisas quantitativas¹⁸³ patrocinadas pelos próprios governos revelavam o fracasso de uma parcela considerável dos alunos. A partir deles desenvolvem-se contundentes críticas aos sistemas educacionais e às políticas de democratização de acesso à educação nos moldes liberais. O teor destas críticas é o caráter burguês dos sistemas escolares – seja na sua dimensão de classe, dimensão ideológica ou cultural –, que visa apenas à conformação das novas gerações de trabalhadores à ordem social. Chamadas de teorias da reprodução, estas análises apontavam os sistemas escolares como mecanismos burgueses de conformação dos novos membros da sociedade, os filhos da classe trabalhadora, aos valores culturais burgueses, desmascarando o caráter ideológico da escola sob as sociedades capitalistas¹⁸⁴.

Em um caminho oposto ao traçado pelas teorias da reprodução, como expressão e síntese das práticas educacionais para além dos muros da escola, Paulo Freire escreve *Pedagogia do Oprimido*, defendendo uma perspectiva de ação pedagógica transformadora a partir das experiências de educação popular vivenciadas na América Latina, particularmente no Nordeste brasileiro. Se não é uma crítica aberta às teorias da reprodução – até porque estão sendo produzidas simultaneamente –, a defesa de um itinerário transformador para a ação pedagógica levantado por Freire confere à prática pedagógica o potencial revolucionário roubado por aquelas teorias. Por outro lado, veladamente, a perspectiva freireana traçada neste livro comunga da ideia de que a escola não é portadora de importância fundamental nas ações

¹⁸³ Instrumentos de aprimoramento do funcionamento do sistema educacional, bem ao gosto do positivismo funcionalista. Ver Nogueira (1990).

¹⁸⁴ Ver: Bourdieu e Passeron (2008), e Althusser (1985).

pedagógicas transformadoras; aspecto do pensamento de Freire que o aproxima perigosamente das teses e conclusões das teorias da reprodução. Desse modo, se não comunga das teses reprodutivistas atribuídas à escola, as teses freireanas neste período, no mínimo, secundarizam e desconfiam da escola como espaço de luta contra as opressões (e exploração) dos seres humanos uns sobre os outros.

As teorias da reprodução serão severamente criticadas a partir da segunda metade da década de 1970¹⁸⁵. Não no que elas afirmam sobre a dimensão social da escola, mas nas impossibilidades que elas impõem à constituição de uma ação pedagógica transformadora. Nas palavras de Snyders (2005), tais teorias conduzem à conclusão, equivocada, de que a luta de classes na escola ou é inútil ou é impossível. Dessas críticas surgiram diferentes rumos sobre a interpretação crítica¹⁸⁶ do processo educacional escolar. Desde aqueles voltados à percepção da "[...] escola como local de contradições e dialéticas" (SNYDERS; 2005, p. 15)¹⁸⁷ àqueles que abordam a escola na perspectiva etnográfica e/ou da microssociologia, orientados a perceber a escola e a sala de aula como espaços de relações de poder, do saber escolar como discurso, dominados pelas metanarrativas¹⁸⁸ etc., que despertam abertamente no cenário educacional brasileira a partir da segunda metade dos anos 1980 e tornam-se moda intelectual no decorrer dos noventa¹⁸⁹.

Estas críticas foram se construindo sobre os escombros da crise do capitalismo forjado no pós-guerra e o tipo de estado que lhe acompanhava (Bem Estar Social), para os quais a grande burguesia e seus representantes construíam alternativas que intensificavam a exploração sobre os trabalhadores e políticas que cassavam ou reduziam os direitos sociais conquistados a

¹⁸⁵ Para uma visão crítica das teorias da reprodução, ver Snyders (2005); Saviani (2000), e Silva (1992).

¹⁸⁶ Alguns se consideram pós-críticos; Ver Silva (2003).

¹⁸⁷ Caminho trilhado no Brasil pela "escola" de Saviani: grupo formado em torno da PUC-SP em fins da década de 1970 e início da década de 1980, cujos expoentes são Paolo Nosella, Lucília Machado, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, entre outros.

¹⁸⁸ Caminho que leva à caótica perspectiva pós-moderna. Nas de Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 248): "O campo educacional é um campo privilegiado de confrontação para o pensamento pós-moderno e pós-estruturalista. Onde mais as metanarrativas são tão onipresentes e tão 'necessárias'? Em que outro local o sujeito e a consciência são tão centrais e tão centrados? Em que outro campo os aspectos regulativos e de governo (no sentido foucaultiano) são tão evidentes? Haverá uma outra área em que os princípios humanistas da autonomia do sujeito e os essencialismos correspondentes sejam tão claramente cultivados? Existirá outro campo, além do da educação, em que binarismos como opressão/libertação, opressores/oprimidos, tão castigados por uma certa ala do pós-estruturalismo, circulem tão livremente e o definam tão claramente? E onde mais a 'Razão' preside tão soberana e constitui um fundamento tão importante? Também não haverá outro lugar em que o papel do intelectual (professora ou acadêmica) seja tão enfatizado, nem outro lugar em que a mudança (do educando, da escola, da sociedade) seja tão ardentemente buscada. Utopias, universalismos, grandiloquências, narrativas mestras, vanguardismo: esse o terreno em que a educação e a teoria educacional se movimentam. Aqui o pós-modernismo e o pós-estruturalismo têm muito a questionar."

¹⁸⁹ Capitaneados, em muitos casos, por uma visão libertária de educação, próximos à tradição anarquista, mas com uma certa vergonha de assumir o socialismo como perspectiva revolucionária, particularmente como a hecatombe do socialismo real nos 80/90 do século passado. Além da aproximação de vertentes teóricas que se autointitulam freireanas, herdeiros da pedagogia libertadora.

duras penas ao longo do século. E, mais grave ainda para a classe trabalhadora, sobre derrocada espantosamente rápida do bloco comunista, o socialismo real; responsável pelo declínio das lutas por igualdade e justiça social.

No imediato pós-guerra, a União Soviética, decisiva na derrota do fascismo, desfrutava de prestígio e tornava-se peça fundamental nas relações internacionais; inclusive, ampliando a sua influência para todos os países do Leste Europeu, que abdicaram do capitalismo e converteram-se ao socialismo. No entanto, isto não significou – mesmo com a ampliação da revolução comunista e anti-imperialismo – a adesão de Moscou ao processo de expansão da revolução comunista mundial. Na verdade, manteve-se a estratégia stalinista da III Internacional. Assim se pronuncia Hobsbawm (1993, p. 94) sobre este aspecto:

Na era de Stalin, que ativamente desencorajava as tentativas de ascensão ao poder por parte de qualquer partido comunista e que desconfiava de partidos comunistas que empreendiam a revolução contra suas recomendações, a política soviética era cautelosa e essencialmente defensiva, mesmo depois das vitórias surpreendentes do Exército Vermelho na Segunda Guerra Mundial. Khruchev, ao contrário de Stalin, assumia riscos e por isso perdeu seu cargo. O que quer que Brejnev quisesse fazer, espalhar o comunismo por todo o mundo ou mesmo invadir o Ocidente, não estava nem no seu poder nem no seu programa.

Esta atitude conservadora aprofundou-se depois de 1956, com diferentes grupos fora da influência de Moscou reivindicando para si a tradição do marxismo-leninismo ou a herança da revolução mundial. O declínio do movimento comunista internacional avançava significativamente. Mas, como diz Hobsbawm (1993, p. 94):

Se não parecia que o poder comunista se expandia muito, exceto em alguns pequenos países latino-americanos e, nominalmente, em Estados africanos com pouca relevância internacional, o mundo ainda estava dividido em “dois blocos” e qualquer país ou movimento que rompesse com o capitalismo e o imperialismo tendia a gravitar ou ser nocionalmente absorvido pelo bloco socialista. As ex-colônias que não alegavam de alguma forma ser “socialistas”, ou que não buscavam de alguma forma o modelo de desenvolvimento econômico do Leste, eram aves bastante raras na geração ou duas depois de 1945.

Portanto, existia uma demanda relativamente atraente para uma atuação mais incisiva da União Soviética no que tange à luta por uma revolução comunista mundial. No entanto, Moscou manteve uma postura tímida, quase inercial, diante desta possibilidade.

Se na política internacional o comportamento conservador soviético ficou claro antes do fim da década de 1950, economicamente, tecnologicamente e socialmente o bloco socialista, na segunda metade dos anos 1960, já estava visivelmente fora da corrida, mesmo que neste período as taxas de crescimento dos países socialistas se equiparassem aos dos capitalistas desenvolvidos.

Apesar dos sinais da crise ser anteriores às suas evidências estatísticas e científicas, sob o controle da União Soviética o bloco socialista não tolerou nenhuma tentativa de reformas. Todos aqueles que tentaram algum tipo de mudança de rumos foram imediatamente impedidos: “1953, República Democrática Alemã; 1956, Hungria e Polônia; 1968, Tchecoslováquia”. Assim, “uma limitadíssima socialização do poder político passou a travar (e, nesta medida, logo em seguida a colidir com) o aprofundamento da socialização da economia”, estabelecendo “um *feixe de contradições* entre as evidências dinâmicas do desenvolvimento das forças produtivas no marco de uma economia centralmente planejada e os mecanismos políticos que a modelavam” (NETTO; 2007, p. 16 - grifos do autor).

Ineptos à passagem de um padrão de crescimento extensivo, compatível com as estruturas de reduzida socialização do poder, a um padrão de crescimento intensivo, o modelo econômico foi eficiente enquanto as estruturas urbano-industriais não estavam amadurecidas. À medida que tais estruturas consolidaram-se, as contradições entre a coerção político-ideológico e o padrão de crescimento tornaram-se evidentes e socialmente desagregadoras. A autoritária burocratização, já prevista por alguns dissidentes desde a década de 1950, impediu as tentativas de autorreformas políticas, abortando-as ou controlando-as. Portanto, o fechamento das possibilidades de reformas impediu a redefinição dos rumos da economia e da vida social e política, que, por sua vez, inviabilizou a retomada do ritmo de crescimento econômico, que sempre fora superior ao crescimento dos países capitalistas. Segundo NETTO (2007, p. 17-18),

Tudo indica que o exaurimento referido ocorre entre o final da década de setenta e a primeira metade dos anos oitenta, variando neste arco temporal para a maioria dos países do “campo socialista” – mas com precisas notas de *estancamento* na produção de bens e serviços. E um estancamento de tal magnitude que, mantendo-se a médio prazo, levaria ao risco de ruptura das estruturas sociais dos países do “campo” – inclusive porque as contradições postas pela coexistência com o sistema capitalista, ainda que no quadro de uma progressiva redução da possibilidade de conflitos bélicos globais, continuavam operando. Donde a objetiva necessidade política de remover os obstáculos ao trânsito a um padrão de crescimento intensivo – para o que se impunha o redimensionamento dos sistemas político e econômico: o padrão intensivo é incompatível seja com um ordenamento econômico estatizado burocraticamente, seja com o seu imbricado e correspondente ordenamento político, de baixíssima participação autônoma. (grifos do autor).

Tais contradições transformam-se em uma crescente estagnação econômica e em uma tendência de inferioridade, aprofundada à medida que a década de 1970 avança, dos indicadores sociais nos países de socialismo real se comparados aos países do capitalismo desenvolvido¹⁹⁰.

¹⁹⁰ Na verdade, na década de 1970 era claro que não só o crescimento econômico estava ficando para trás, mas mesmo os indicadores sociais básicos, como o da mortalidade, estavam deixando de melhorar. Isso minou a confiança no socialismo talvez mais que qualquer outra coisa, pois sua capacidade de melhorar a vida da gente comum através de maior justiça social não dependia basicamente de sua capacidade de gerar riqueza. O fato de a expectativa de vida da URSS, Polônia e Hungria permanecer quase imutada durante os últimos vinte anos antes do colapso do comunismo - na verdade, de vez em quando chegava a

A evidência de que o socialismo não era tão eficiente quanto o capitalismo desenvolvido para garantir qualidade de vida à sua população aliado ao contínuo distanciamento no campo econômico reduziu a confiança nas teses socialistas; na sua capacidade de gerar um mundo mais justo do que o capitalismo. Portanto, a crise apresentava os primeiros sinais de falência do socialismo de modelo soviético, que levaria à sua futura derrocada no fim da década de 1980.

Desse modo, o medo do comunismo das nações capitalistas ocidentais, cada vez mais, perdia sentido. E nesse sentido, poderiam ser mais ousados em suas ações contra os ganhos dos trabalhadores em caso de uma crise econômica; as possibilidades de ataques ao Estado de Bem Estar Social tornava-se apenas uma questão de tempo. Os ultraliberais, que sempre atacaram as limitações ao mercado, ampliam a sua visibilidade políticas e suas teses ganham força política nos anos de 1970¹⁹¹, levando-os ao poder em 1979 na Inglaterra e em 1980 nos Estados Unidos.

A década de 1980 nos países de capitalismo central significou a hegemonia dos ultraliberais e das teses de liberdade irrestrita aos agentes econômicos; de cassação dos direitos sociais; de reformas liberalizantes. Sob ataque, na medida em que o socialismo deixa de ser um perigo, envolto que está em seus próprios dramas, o Estado de Bem Estar Social sucumbiu às teses do livre mercado. Ao mesmo tempo, um outro campo de batalha montava-se na América Latina. Sob uma profunda crise econômica, uma a uma, as ditaduras desta região foram derrotadas por forças democráticas. Em alguns casos, as forças progressistas, lideradas por diferentes movimentos sociais, angariaram peso político suficiente para influenciar os rumos da política nacional, abrindo a perspectiva de políticas voltadas à melhoria das condições de vida da população mais pobre. Portanto, as forças em defesa do livre mercado enfrentavam os movimentos sociais aglutinados em torno das forças democráticas e populares, em um ambiente político que respirava o desejo de mudança.

Entre as reivindicações das forças democráticas e populares estava a elevação da educação escolar básica à condição de direito social. No Brasil, as reivindicações no campo educacional envolviam diferentes sujeitos coletivos: as associações de profissionais da educação

cair - era causa de séria preocupação, pois na maioria dos outros países ela continuava a subir [...]. Em 1969, austríacos, finlandeses e poloneses podiam esperar morrer na mesma média de idade (70,1 anos), mas em 1989 os poloneses tinham uma expectativa de vida cerca de quatro anos mais curta que os austríacos e finlandeses. (HOBBSAWM; 1995, p. 457).

¹⁹¹ Segundo Hobsbawm (1995, p. 398-399), "A única alternativa oferecida era a propaganda pela minoria de teólogos econômicos ultraliberais. Mesmo antes do Crash, a minoria havia muito isolada de crentes no livre mercado irrestrito já começara seu ataque ao domínio dos keynesianos e outros defensores da economia mista administrada e do pleno emprego. O zelo ideológico dos velhos defensores do individualismo era agora reforçado pela visível impotência e o fracasso de políticas econômicas convencionais, sobretudo após 1973. O recém-criado (1969) Prêmio Nobel de economia deu apoio à tendência liberal após 1974 premiando Friedrich von Hayek em 1974 e, dois anos depois, a um defensor do ultraliberalismo econômico igualmente militante, Milton Friedman. Após 1974, os defensores do livre-mercado estavam na ofensiva, embora só viessem a dominar as políticas de governo na década de 1980, a não ser no Chile, onde após a derrubada do governo popular em 1973, uma ditadura militar permitiu a assessores americanos instalar uma economia de livre mercado irrestrita, demonstrando assim, aliás, que não havia ligação intrínseca entre livre mercado e a democracia política."

(então ensino de 1º e 2º graus)¹⁹²; associações de pesquisa do campo educacional (Associação Nacional de Educação – ANDE; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa – ANPED; Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES); as associações nacionais de docentes do ensino superior¹⁹³; os movimentos de educação popular, muitos ligados às Comunidades Eclesiais de Base e a ala progressista da Igreja Católica e próximos à perspectiva pedagógica freireana, etc. Além deles, ao longo da década de 1980 realizaram-se as Conferências Nacionais de Educação (CBEs), que tinha a preocupação principal de buscar "[...] propostas alternativas para encaminhar os problemas da educação brasileira em consonância com o processo de democratização, para além do regime autoritário" (SAVIANI; 2008, p. 405). Estes sujeitos, portanto, respondiam ao desafio de propor alternativas progressistas ao tipo de política educacional e de educação escolar praticadas na sociedade brasileira em processo de transição do autoritarismo para a democracia.

Em outras palavras, tais sujeitos incumbiram-se da tarefa de elaborar e divulgar uma perspectiva político pedagógica progressista, capaz de contribuir para as transformações sociais que a sociedade brasileira tanto aspirava naquele momento. Dos debates, confrontos e afinidades entre eles nasceram ideias pedagógicas chamadas por Saviani de "contra-hegemônicas", na linha de uma pedagogia de esquerda, de Georges Snyders (1974). Duas delas protagonizaram os embates educacionais progressistas deste período. A primeira, segundo Saviani (2008, p. 415), "[...] inspirava-se principalmente na concepção libertadora formulada e difundida por Paulo Freire, estando próximo da Igreja em afinidade com a 'teologia da libertação' e secundariamente nas ideias libertárias constitutivas da tradição anarquista"; a segunda, "[...] encontrou na Revista da ANDE um canal de expressão e comunicação e aglutinou representantes cuja orientação teórica predominante inspirava-se no marxismo, entendido, porém, com diferentes aproximações." As diferenças básicas entre as duas envolviam o lugar da escola, do saber popular e do conhecimento sistematizado no processo educativo. Nas palavras de Saviani,

¹⁹² "A partir do final dos anos de 1970, as entidades de professores das escolas públicas de 1º e 2º grau vão filiando-se à Confederação de Professores do Brasil (CPB), chegando a 1986, a 29 associações estaduais filiadas. No Congresso realizado em janeiro de 1989, foi aprovada a mudança do nome de CPB para Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). E no ano seguinte, a elas foram incorporadas a Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas (CONAFEP), a Federação Nacional de Supervisores Educacionais (FENASE) e a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE). Com isso, ascendeu a dois milhões o número de profissionais da educação (professores, especialistas e funcionários das escolas públicas de 1º e 2º graus) representados pela CNTE." (SAVIANI; 2008, p. 408).

¹⁹³ Nas palavras de Saviani (2008, p. 404), "A organização dos educadores [...] pode, então, ser caracterizada por meio de dois vetores distintos: aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos 1970 e se repetiram em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980."

Grosso modo, poderíamos agrupar as propostas em duas modalidades: uma, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da escola [...]; e, quando dirigida às escolas propriamente ditas, buscava transformá-las em espaços de expressão das ideias populares e de exercício da autonomia popular; outra, que se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado. (SAVIANI; 2008, p. 414-415 – grifo do autor).

À medida que a década avançava e findava, as duas concepções se aprimoravam e passavam a enfrentar novos desafios, tanto por espaço no seio dos movimentos sociais quanto no confronto com as novas ideias pedagógicas do capital. A reorganização do capital imperialista para superar a crise da segunda metade da década de 1970 e recuperar as taxas de lucros envolveu a reestruturação da produção, o endeusamento da livre concorrência e da liberdade de mercado; tríade que revitalizou, como parte de sua estratégia econômica e ideológica, a prática político pedagógica do capital. Uma de suas mais fortes falácias é a de que vivemos em uma "sociedade da informação" ou "sociedade do conhecimento", condição que tornaria a elevação da educação escolar uma necessidade imediata para o aumento da produtividade, para a batalha da competitividade no mercado internacional e para o desenvolvimento do país. Já no início dos anos 1990, tal estratégia recupera a antes abalada hegemonia do capital sobre a educação¹⁹⁴, depois da crise econômica e das críticas à teoria do capital humano. Portanto, o avanço da educação escolar do capital nos anos noventa relegou as duas concepções (a de inspiração freireana e a de inspiração marxista-gramsciana) aos esforços de resistência à educação submetida aos ditames do mercado.

No entanto, a resistência de cada uma delas tem contornos distintos e diferentes. A de inspiração freireana "[...] traz a marca de certa fragmentação e dispersão", aproximando-se das teses culturalistas (pós-modernidade, extensão cultural da acumulação flexível¹⁹⁵), braço avançado do capital¹⁹⁶. Enquanto a de inspiração marxista gramsciana, implica em uma

¹⁹⁴ "Nesse contexto pipocam pretensas pedagogias com as mais diversas denominações como “pedagogia do aprender a aprender”, “pedagogia das competências”, “pedagogia construtivista”, pedagogia corporativa”, pedagogia da qualidade total” e outras mais bizarras como “pedagogia do afeto” ou “pedagogia do amor”, todas elas voltadas para o objetivo de, pela educação, aumentar a eficiência e assegurar a conformação dos indivíduos à ordem existente visando à sua consolidação, embora sempre se apresentando com roupagem inovadora. Enquanto circulam essas formulações que têm mais efeito de marketing sem maior influxo na prática educativa das escolas, a política educacional vem sendo conduzida tendo como referência os instrumentos de avaliação tanto nacionais como internacionais e acionando medidas paliativas geralmente baseadas no famoso princípio do “máximo de resultados com o mínimo de investimentos” que herdamos do regime militar. E a proclamada preocupação com a elevação da qualidade da educação básica permanece uma promessa cujo cumprimento vai sendo sempre adiado." (SAVIANI; 2011, p. 07).

¹⁹⁵ Ver Harvy (1999).

¹⁹⁶ "[...] da pedagogia libertadora derivou a pedagogia da “escola cidadã”, patrocinada pelo “Instituto Paulo Freire”; da “pedagogia libertária”, de inspiração anarquista, emergiu a pedagogia da “escola plural” que também se harmoniza com a orientação dominante ao se identificar com os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser), constantes do

resistência ativa, de insubordinação à ordem do capital imperialista, defendendo uma postura propositiva, que [...] "não se limite às denúncias das medidas acionadas pelos governos e pelos setores dominantes da sociedade". Entretanto, em um momento de duro ataque da sociedade de mercado, é de fundamental importância não permitir que a pedagogia do capital incorpore, tome para si, deturpe a importante contribuição das ideias pedagógicas de inspiração freireana, que é organicamente progressista. Como diz o próprio Freire, "Com quem é diferente eu diálogo. Com quem é antagônico eu faço pactos estratégicos" (FREIRE; 2010, p. 04).

“Relatório Jacques Delors”, também assimilados pela Escola Cidadã. Esse relatório resultou dos trabalhos da comissão da UNESCO que, entre 1993 e 1996, se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século 21." (SAVIANI; 2011, p. 07).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBORNOZ, Suzana Guerra. Atração passional, trabalho e educação em O novo mundo industrial e societário de Charles Fourier. http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/atracao_trabalho_charles_fourier_suzana_albornoz.pdf, S/D. Consultado em 18/08/2013.

_____. Atração passional, trabalho e educação em O novo mundo industrial e societário de Charles Fourier. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2007, vol. 10, n. 1, pp. 1-19.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho* (2ª ed.). São Paulo: Boitempo, 2000.

BAKUNIN, M. *Deus e o Estado*. <file:///C:/site/LivrosGrátis/deuseoestado.htm>, [13/04/2001 15:13:33], 76 p. Acessado em 05 de novembro de 2013.

_____. A educação integral. In. MORIYÓN, F. G. (orgs). *Educação Libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARSOTT, Paulo Douglas. Para além do estado e da política: a propósito da Comuna de Paris de 1871. In. VII COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX & ENGELS http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/PauloBarsotti.pdf. Acessado em: 05 de outubro de 2013.

BEHRING, Elaine R. e BOSCHETTI, Ivanete. *Política Social: fundamentos e história*. , 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica / Serviço Social).

BOBBIO, Norberto. *O conceito de sociedade civil*. 3ª reimpressão. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

BOBBIO, N. *Liberalismo e Democracia* (2ª Edição). São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. *Igualdade e Liberdade*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BOLTANSKI, Luc & CHIAPELLO, Ève. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Unesp, 1996.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1993.

BOURDIEU, P. & PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do desenvolvimento: Brasil de JK a JQ* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário* (2ª ed.). Petrópolis: Vozes, 1999.

- CORRÊA, Hugo F. *Teorias Marxistas do Imperialismo: ontem e hoje*. Niterói, 2010 (mimeo).
- CARRÃO, Pulo Vítor M. *Anarquismo e Educação*. Niterói: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação/UFF, 1992.
- COUTINHO, C. N. *Marxismo e Política – a dualidade de poderes e outros ensaios*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- COUTINHO, C. N. & KONDER, L. Nota sobre Antonio Gramsci. In. GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- CUNHA, L. A. *Sociedade, Estado e educação: Notas sobre Rousseau, Bonald e Saint-Simon*. www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE01/RBDE01_06_LUIZ_ANTONIO_CUNHA.pdf [1996]. (Acesso em 18/08/2013).
- DOMMANGET, Maurice. *Os Grandes Socialistas e a Educação: de Platão a Lenine*. Lisboa: Europa-América, 1974.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.
- _____. *Da divisão do Trabalho Social*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- ENGELS, F. *A Situação da Classe Operária na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- _____. Princípios do comunismo (anexo I). In. Marx, K. e ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis, Vozes, 1988.
- _____. *Do socialismo utópico ao socialismo científico* (8ª ed.). São Paulo: Global, 1986.
- _____. Introdução de Friedrich Engels para a edição de 1891 (terceira edição alemã). In. MARX, K. *A guerra civil na França*. São Paulo: Global, 1986.
- FALEIROS, Vicente de P. *O que é política social*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FERNANDES, Florestan. *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.
- FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história*. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.
- FORQUIN, Jean Claude. (org). *Sociologia da Educação* (dez anos de pesquisa). Petrópolis: Vozes, 1995.
- FREIRE, Paulo. Entrevista: diálogo com Paulo Freire e Adriano Nogueira. In. SAVIANI, Demerval (org.). *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- FREITAS, Luiz Carlos. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In. PISTRÁK, M. (org). *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

- _____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- GALLO, Sílvio. O paradigma anarquista em educação. In. *Revista Nuances*, Vol. II, out./set. de 1996a.
- _____. Pedagogia libertária: princípios político-filosóficos. In. PEY, Maria Oly (org.). *Educação Libertária: textos de um seminário*. Rio de Janeiro/Florianópolis: Achiamé/Movimento, 1996b.
- _____. *Pedagogia do Risco: experiências anarquistas em educação*. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. Politecnicidade e Educação: a contribuição anarquista. In. *Pro-posições*, vol 4, nº 3 [12], nov. 1993.
- _____. *Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco*. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP (dissertação de mestrado), 1990.
- GIORGI, Cristiano di. *Escola Nova*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios)
- GLUCKSMANN, Christinne B. *Gramsci e o Estado*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GOMES, Fabrício A. S. O intelectual pensa o Brasil: o nacional desenvolvimentismo na perspectiva do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). In. *Anais do XXV Simpósio Nacional de História da ANPUH*, Fortaleza, 2009.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- _____. *Intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- _____. *Cadernos do cárcere* (vol 2, 4ª ed). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- _____. *Cadernos do cárcere* (vol 3, 3ª ed). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- _____. *Cadernos do cárcere* (vol. 4). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- _____. *Cadernos do cárcere* (vol 1, 4ª ed). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- _____. *Escritos Políticos – 1910-1920* (vol. 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- Guillaume, J. *A Internacional*. Documentos e recordações 1. São Paulo: Imaginário, 2009.
- HARVEY, D. *O novo imperialismo*. São Paulo: Loyola, 2004.
- _____. A condição pós-moderna (8ª ed.). São Paulo: Loyola, 1999.
- HOBBS, T. *O Leviatã*. São Paulo: Nova Cultural, (Coleção Os Pensadores), 1988.
- HOBSBAWM, Eric. *A Era do capital: 1848 – 1875* (5ª ed. Revista). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *A Era dos Extremos – o breve século XX: 1914-1991* (2ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- _____. *Era das Revoluções: 1789-1848* (8ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- _____. *Revolucionários* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- HUNT, E. K. & SHERMAN, H. J. *História do pensamento econômico* (18ª ed.). Petrópolis: Vozes, 2000.
- KONDER, L. *Fourier, o socialismo do prazer*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. 96p.
- KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- KRUPSKAYA, N. K. Prefácio à edição russa (A escola-comuna). In. PISTRÁK, M. (org). *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- LÊNIN, Vladimir. *O Imperialismo: fase superior do capitalismo*. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- _____. *A Falência da II Internacional*. São Paulo: Kairós, 1979.
- LOCKE, J. *Segundo Tratado Sobre o Governo*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).
- LOMBARDI, José Claudinei. A educação e a Comuna de Paris. In. http://grabois.org.br/portal/revista.int.php?id_sessao=9&id_publicacao=426&id_indice=2376, publicado em 17.03.2011. (Acessado em 20/10/2011).
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. São Paulo: Loyola, 1981.
- LÖWY, Michael. *As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen – marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 5ª ed. revista. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- LUIZETTO, Flávio. Apresentação. In. MORIYÓN, F. (org.). *Educação Libertária: Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure e Pelloutier*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. *Utopias anarquistas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. “O movimento Anarquista em São Paulo: a experiência da Escola Moderna nº. 1”. In. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez, (Cedes), nº. 24, ano VII, 1986.
- _____. *Presença do anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional – 1900/1920*. Tese doutorado USP. São Carlos, 1984.
- LUXEMBURGO, Rosa. *Acumulação de capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- _____. *Reforma ou revolução?* São Paulo: Editora Expressão Popular, 1999.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 15ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1984.
- MACHADO, Lucília R. de S. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- MAGNANI, Regina Mª Alves de Godoy. *Robert Owen: fábrica, escola e autogestão administrativa*. Faculdade de Educação/Unicamp (dissertação de mestrado), 1987.
- MANACORDA, Mário. *Marx e pedagogia moderna*. Campinas: Alínea, 2007.

_____. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

MANNHEIM, K. Crise da sociedade contemporânea (fragmento de *Freedom, Power & Democratic Planning*, tradução de Tamás J. M. K. Szmrecsányi). In. FORACCHI, Marialice e PEREIRA, Luiz. *Educação e Sociedade*. 8ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

_____. *Diagnóstico do nosso tempo*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1977.

MARSHALL, T. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1967.

MARTINS, Angela Mª S. A pedagogia libertária e a educação integral. In. S/D

MARX, K & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Editora Moraes, s/d.

_____. *Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis: Vozes (Clássicos do Pensamento Político), 1988.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política* (2ª ed.). São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. Maquinaria e grande indústria. In. *O capital: crítica à economia política* (3ª ed.). São Paulo: Nova Cultural, Livro primeiro, vol. 1, tomo II, 1988.

_____. *A guerra civil na França*. São Paulo: Global, 1986.

_____. *Crítica do Programa de Gotha*. Rio de Janeiro: Editora Livraria Ciência e Paz, 1984.

_____. *Miséria da filosofia*. São Paulo: Global, 1985.

_____. *Obras escolhidas* (tomo II). Lisboa: Edições Progresso, 1982.

_____. Carta a Ludwig Kugelmann (09 de outubro de 1866). In. MARX, K & ENGELS, F. *Obras escolhidas* (tomo II). Lisboa: Edições Progresso, 1982.

_____. Instruções para os delegados do Conselho Central Provisório a propósito de diversas questões (extracto). In. MARX, K & ENGELS, F. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes Editora, 1978.

MELLA, Ricardo. O problema do ensino. In. MARIYÓN, F. G. (orgs). *Educação Libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MELO, Wanderson F. de. A Comuna de Paris e a educação: luta dos trabalhadores e o ensino na perspectiva da humanidade social. In. *História Revista – Revista da Faculdade de História e Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, Goiânia*, v 16, n. 2, p. 113-135, jul./dez. 2011.

MORAES, José Damiro de. *Francisco Ferrer y Guardia*. Glossário do site Grupo de Pesquisa História Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_francisco_ferrer_y_guardia1.htm. Último acesso em 13/10/2013.

_____. *A trajetória educacional anarquista na Primeira República: das escolas aos centros de cultura social*. Dissertação mestrado. Unicamp, SP: 1999.

MORIYÓN, F. G. Os pedagogos anarquistas. In. MARIYÓN, F. G. (orgs). *Educação Libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. Disponível em: <http://www.pcb.org.br/porta1/docs/int-metodo-teoria-social.pdf>. (acessado em: 01/08/2013).

_____. *Marxismo impertinente: contribuição à história das ideias marxistas*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Capitalismo monopolista e serviço social*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Introdução. In. MARX, K. *Miséria da Filosofia*. São Paulo: Global, 1985.

_____. Crise do socialismo e ofensiva neoliberal (4ª ed.). São Paulo: Cortez Editora, 2007.

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

_____. A sociologia da educação do final dos anos 60 / início dos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. In. *Em Aberto*, vol. 09, nº 46, abr.-jun. 1990.

NOGUEIRA, Marco A. Introdução. In. MARX, K. e ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis: Vozes (Clássicos do Pensamento Político), 1988.

NOSELLA, P. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artmed, 1992.

OLIVEIRA, Francisco G. R. *Giz, Quadro Negro e Barricadas: luta de classes e educação na Primeira República*. Niterói, 1999. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.

PAIVA, Vanilda. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. São Paulo: Graal, 2000.

PINTO, Geraldo A. *A organização do trabalho no século XX*. São Paulo: Expressão Popular.

PISTRAK, M. (org). *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes*. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

PROUDHON, Pierre J. *O que é propriedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

RESENDE, Paulo Edgar A. e PASSETTI, Edson (orgs.). *Proudhon*. São Paulo: Ed. Ática, 1986. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 56.

ROBIN, Paul. A educação integral. In. MARIYÓN, F. G. (orgs). *Educação Libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

RODRIGUES, Edgar. *O Anarquismo na Escola, no Teatro, na Poesia*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.

_____. *Os Libertários*. Petrópolis: Vozes, 1988.

ROMANI, Carlos. Entre Marx a Bakunin. Caminhos e descaminhos da AIT, a Associação Internacional dos trabalhadores. http://www.academia.edu/2224650/Entre_Marx_a_Bakunin_Caminhos_e_descaminhos_da_AIT_a_Associacao_Internacional_dos_Trabalhadores# (maio de 1011). Acessado em: 01/10/2013.

SAES, Décio Azevedo M. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. *Caderno n° 8* (Série especial da coleção *Documentos* – Instituto de Estudos Avançados/USP – circulação restrita), abril de 2000.

SÁNCHEZ, Antonio H. *Sociologia a Educação*. Rio de Janeiro: Thex Editora, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. (29ª ed.). Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. A pedagogia crítica e a defesa da escola pública. In. *Caros Amigos* (especial – o que fazer para tirar o Brasil do atraso), ano XV, n° 53, jun-2011.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. (2ª ed. revista e ampliada). Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. A pedagogia crítica e a defesa do ensino público. In. *Caros Amigos* (Especial: Educação - o que fazer para tirar o Brasil do atraso), ano XV, n° 53, jun. 2011.

SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI – no loop da montanha-russa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, Tomaz T. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (3ª ed.). Petrópolis: Vozes, 1999.

SINGER, Paul. Apresentação. In LUXEMBURG, Rosa. *A Acumulação do Capital*. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

SNYDERS, G. *Escola, classes e luta de classes*. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

TOLEDO, Caio N. de. Comuna de Paris: uma fulguração na história. In. *PUCVIVA*, n° 41, maio/agosto, 2011

THOMPSON, E. *A Formação da Classe Operária Inglesa I – a árvore da liberdade*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre a educação, política e sindicalismo* (3ª ed. Revista) São Paulo: Unesp, 2004.

VIEIRA Gleison *Os Referenciais Filosóficos de Educação a partir de Saint-Simon e do Movimento Saint-somoniano* (dissertação de mestrado). Blumenau: Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, 2010.

WOODCOCK, George. *História das Ideias e Movimentos Anarquistas – v. 1: A ideia*. Porto Alegre: L&M, 2007.

_____. *História das Ideias e Movimentos Anarquistas – v. 2: o movimento*. Porto Alegre: L&M, 2006.