

ESCOLA PÚBLICA: ORIGENS E FUNÇÕES NO PERÍODO DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL INGLESA

THE PUBLIC SCHOOL: ITS ORIGINS AND FUNCTIONS DURING THE ENGLISH INDUSTRIAL REVOLUTION

Cleissiane Aguido GOTARDO¹

Neide de Almeida Lança Galvão FAVARO²

37

Resumo: analisa-se neste artigo o processo de constituição da escola pública na Revolução Industrial inglesa, explorando suas funções e relações com as demandas do trabalho. Com base no materialismo histórico e numa abordagem qualitativa, apreendem-se inicialmente as condições de trabalho derivadas da manufatura e da industrialização e suas consequências para os trabalhadores. Analisa-se a seguir o processo de organização do sistema nacional de ensino inglês, relacionando-o com as necessidades produtivas dos séculos XVIII e XIX. Infere-se que a Revolução Industrial iniciada na Inglaterra afetou a sociedade e o trabalho em distintas dimensões. Como dispensou inicialmente a instrução escolar, tanto para o desenvolvimento da maquinaria quanto para a preparação dos trabalhadores, não houve interesse dos industriais pela educação para todos. Já os economistas políticos, como Adam Smith (1723-1790) e Stuart Mill (1806-1873), preconizaram em distintos momentos a necessidade de criação da escola pública. Só ao final do século XIX ela se estabeleceu, com o intuito de elevar o nível moral e cívico dos trabalhadores, contribuindo para a manutenção das relações sociais que se estabeleciam. A análise das funções que a escola pública assumiu em suas origens pode subsidiar a reflexão de sua condição e perspectivas atuais.

Palavras-chave: Trabalho e educação. Escola pública inglesa. Revolução industrial.

Abstract: the public school during the English Industrial Revolution is analyzed, comprising its functions and relationships with labor demands. Based on Historical Materialism within a qualitative approach, work conditions derived from manufacture, industrialization and their consequences are described. The organization of the English education system is investigated and related to the production needs of the 18th and 19th centuries. The English Industrial Revolution influenced society and labor in very different aspects. Initially schooling was discarded in favor of machinery and workers' preparation, with no interest on the principle of education for all by the industrialists. On the other hand, political economists such as Adam Smith (1723-1790) and Stuart Mill (1806-1873) insisted, at different moments, the need for the

¹ Bolsista da Fundação Aarucária no período de agosto de 2017 a julho de 2018, Integrante do Grupo de Pesquisa GEPTESC (CNPQ), Licencianda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná - Unespar, Campus Paranavaí. E-mail: cleissiane@hotmail.com

² Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - Unespar, Campus de Paranavaí. Doutorado em Educação (UFSC), Líder do Grupo de Estudos e pesquisas GEPTESC (CNPQ) e integrante do Grupo de Pesquisas GECATE (CNPQ). E-mail: neidegafa@hotmail.com

public school. It was only by the end of the 19th century that public schooling was enforced to raise the moral and civic level of the workers and thus contributed towards the maintenance of established social relationships. The analysis of the functions of the public school at its origin may help us foreground current conditions and perspectives.

Keywords: Work and education. Public school in England. Industrial Revolution.

Introdução

38

A Revolução Industrial ocorreu no final do século XVIII, inicialmente na Inglaterra e posteriormente em outros países, consolidando a relação social do capital. Entre os séculos XVI e XVIII desenvolveu-se a produção manufatureira inglesa, substituindo gradativamente o sistema artesanal. Também neste país, no século XVII, ocorreu a revolução política da burguesia, viabilizando transformações que marcaram o período de transição do feudalismo para o capitalismo.

No interior deste complexo contexto, permeado de transformações profundas, esta pesquisa se propõe a identificar o processo de criação da escola pública inglesa, a fim de verificar suas relações com as demandas do capital. O objetivo é analisar as funções atribuídas para a mesma e suas relações com o processo de trabalho e de produção do capital.

A investigação parte da análise do contexto econômico, social e político existente no período, do século XVI até o século XIX. O estudo é bibliográfico e tem um caráter qualitativo, adotando como perspectiva teórico-metodológica o materialismo histórico. A apreensão do processo de criação de meios e técnicas desenvolvidos para atender às necessidades produtivas emergentes e sua relação com o desenvolvimento educacional escolar do período é o eixo norteador da análise.

Apresentam-se inicialmente as transformações históricas do processo de trabalho e suas consequências para a formação do trabalhador. A seguir, identificam-se as principais discussões acerca da proposta de criação da escola pública inglesa, articulando-as às necessidades socioeconômicas e políticas. Analisa-se assim o processo de implantação da escola pública no interior deste contexto, identificando-se as propostas dos pensadores clássicos da economia política e seus objetivos.

1 A relação do capital e a Revolução Industrial: aspectos socioeconômicos e políticos

A Revolução Industrial caracterizou-se por alterações estruturais nas relações sociais de produção da vida. Várias foram as condições que contribuíram para a mesma. O processo de acumulação primitiva do capital, originado no último terço do século XV e início do século XVI, marcou a pré-história do capital, segundo Marx (2013).

A Inglaterra passava por profundas transformações em seu processo produtivo. A dissolução das vassalagens feudais, a expulsão dos camponeses das terras e o cercamento delas, bem como o saque dos bens da Igreja e o processo de colonização, foram alguns dos violentos métodos utilizados. Em virtude destes fatores, acumulavam-se riquezas e a população rural mudava-se para as cidades inglesas, contribuindo para a formação da classe trabalhadora, a substituição do sistema artesanal e o desenvolvimento da produção manufatureira. A ascensão da burguesia inglesa desencadeou também transformações políticas fundamentais no século XVII, configurando a transição do feudalismo para o capitalismo.

A mercadoria substituía assim as relações de produção feudais e as atividades agrícolas destinavam-se ao mercado interno, para alimentar a população não agrícola em crescimento, o que favoreceu a emergência das indústrias. Pereira e Gioia (2003) preconizam que uma das condições para a Revolução Industrial ter ocorrido na Inglaterra foi o fato dela possuir muito capital acumulado, além de uma vasta quantidade de matéria-prima. Corroborando esta análise, Arruda (1978) afirma que o fato deste país dispor de carvão – importante para a mineração e principal fonte de energia industrial –, além do ferro, indispensável para o desenvolvimento da metalúrgica, contribuiu para seu avanço econômico. Sem eles não existiria a maquinaria necessária para a indústria, principalmente a vapor.

Tais fatores geraram o acúmulo de capital, possibilitando a construção de uma frota mercante, com facilidades portuárias e com a reforma das estradas e vias marítimas. O século XVIII, segundo Hobsbawm (2011), foi assim marcado por um período de grande crescimento econômico na Europa, em especial na Inglaterra.

O processo de trabalho foi profundamente afetado. Na transição para o modo de produção capitalista, iniciada com a cooperação simples, ele quase não se distinguia do artesanato das corporações, a não ser pelo aspecto quantitativo. Várias pessoas trabalhavam então em conjunto, seja no mesmo processo ou em processos de produção distintos, mas conexos, em que os meios de produção adquiriram uma forma social. Os antigos artesãos e

camponeses tornavam-se assim assalariados, originando uma nova relação de produção, que se opunha à dos trabalhadores autônomos (MARX, 2013).

Essa forma de trabalho coletivo reproduzia no trabalhador um entusiasmo, ocasionando uma maior produtividade individual e a superação de suas limitações. A junção do trabalho de cada um gerava o trabalho total e deste modo, segundo Marx (2013), graças à cooperação a tarefa era desempenhada com maior rapidez. O trabalho social era assim apropriado em benefício do acúmulo de capital.

Portanto, o modo de produção capitalista se apresenta, por um lado como uma necessidade histórica para a transformação do processo de trabalho num processo social; essa forma social do processo de trabalho se apresenta, por outro lado, como um método empregado pelo capital para explorá-lo de maneira mais lucrativa, por meio do aumento de sua força produtiva (MARX, 2013, p. 410).

A cooperação criou as condições para a manufatura, que se desenvolveu a partir da metade do século XVI até o último terço do século XVIII. A mercadoria deixava assim de ser um produto individual de um trabalhador independente e passava a ser um produto social. “Mas seja qual for seu ponto de partida, sua configuração final é a mesma: um mecanismo de produção, cujos órgãos são seres humanos” (MARX, 2013, p. 413). Isto porque a manufatura consistia na divisão da atividade do artesão em diversas parcelas, na qual cada um desempenhava uma função, embora ela permanecesse manual, ou seja, dependente da força, da habilidade, rapidez e segurança do trabalhador ao manusear seu instrumento. Por esse motivo, o tempo da produção estava limitado à capacidade física do trabalhador.

A divisão manufatureira do trabalho previa a concentração dos meios de produção nas mãos de um capitalista e determinada organização do trabalho social, originando uma nova força produtiva. O acúmulo de capital obtido com o trabalho coletivo, todavia, dava-se através da exploração e do empobrecimento do trabalhador individual. Este – devido à falta de condições para fazer algo independente – sujeitava-se ao capitalista, que assim se apoderava da sua força de trabalho individual. É possível afirmar, diante disso, que:

[...] tal divisão é apenas um método particular de produzir mais-valor relativo ou aumentar a auto-valorização do capital – que também pode ser chamado de riqueza social, *Wealth of Nations* etc. – a expensas dos trabalhadores. Ela não só desenvolve a força produtiva social do trabalho para o capitalista, em vez de para o trabalhador, como o faz por meio de mutilação do trabalhador

individual. Ela produz novas condições de dominação do capital sobre o trabalho (MARX, 2013, p. 438).

A produtividade do trabalho realizado pelos trabalhadores dependia de sua atenção no processo, bem como da qualidade de suas ferramentas. Isto ocasionou a necessidade de aperfeiçoá-las, pois para cada atividade era empregada uma ferramenta específica. Esta diferenciação dos instrumentos e sua especialização, que era utilizada para trabalhadores precisos, caracterizou a manufatura. Sendo assim, “[...] o período da manufatura simplifica, melhora e diversifica as ferramentas de trabalho por meio de sua adaptação às funções específicas e exclusivas do trabalhador parcial”. Em outras palavras, “[...] consiste numa combinação de instrumentos simples” (MARX, 2013, p. 416).

Nesse processo histórico, o trabalho artesanal tornava-se escasso e ampliava-se o desenvolvimento das cidades. O trabalho em massa da cooperação simples se desenvolveu para a manufatura e esta, por sua vez, originou a indústria moderna, que se expandiu ao final do século XVIII. O sistema mecanizado desenvolveu-se com o propósito de assegurar o aumento da produção e sua maior produtividade, diminuindo o valor das mercadorias e possibilitando o acúmulo de capital.

A máquina-ferramenta surgiu a partir das ferramentas utilizadas pelos artesãos e o trabalhador manufatureiro e foi desta parte da maquinaria que se originou a Revolução Industrial, no século XVIII. A máquina deixava de ser, portanto, instrumento do trabalhador individual. Embora realizasse as mesmas operações desempenhadas anteriormente pelos trabalhadores, a maquinaria passou a ser um instrumento de trabalho mecânico (MARX, 2013).

Uma das consequências sociais mais significativas da maquinaria foi que tornou desnecessária a força muscular para o processo de trabalho, possibilitando o emprego de mulheres e crianças, além do homem adulto. Por conseguinte, toda a família passou a trabalhar nas indústrias, o que gerou o rebaixamento da força de trabalho do homem, já que seu valor foi repartido por sua família inteira. Esta foi obrigada a abrir mão de sua vida familiar para expandir a renda do capitalista.

O resultado concreto do revolucionamento do meio de trabalho sob o modo de produção capitalista não foi, portanto, o alívio do trabalho para o ser humano, mas sim sua utilização para valorizar o capital, aumentando a produção de mais-valia. O capital ampliou sua margem de exploração com a maquinaria, pois ela:

[...] revoluciona radicalmente a mediação formal da relação capitalista, o contrato entre trabalhador e capitalista. Com base na troca de mercadorias, o primeiro pressuposto era de que capitalista e trabalhador se confrontassem como pessoas livres, [...], sendo um deles possuidor de dinheiro e de meios de produção e o outro possuidor de força de trabalho. Agora, porém, o capital compra menores de idade, ou pessoas desprovidas de maioridade plena. Antes, o trabalhador vendia sua própria força de trabalho, da qual dispunha como pessoa formalmente livre. Agora ele vende mulher e filho. Torna-se mercador de escravos (MARX, 2013, p. 469).

Os efeitos deste processo na vida da família trabalhadora foram apreendidos por Engels (2007) ao demonstrar os efeitos sociais da expansão da indústria. Muitos trabalhadores agrícolas migraram para as cidades, ocasionando a concentração da população nos grandes centros, cuja sobrevivência era marcada pela fome, miséria, moradias em condições precárias, sujas, úmidas e mal ventiladas, desprovidas dos meios de satisfazer as necessidades vitais elementares.

Neste contexto, era necessário trabalhar até a exaustão, ocorrendo o contágio de doenças e a ausência de assistência médica. Essas condições resultavam, na maioria das vezes, em uma morte prematura. “Em Liverpool, em 1840, a duração média de vida era de 35 anos para as classes altas, de 22 anos para os homens de negócios e os artesãos abastados e de apenas 15 anos para os operários, os jornaleiros e os servidores domésticos” (ENGELS, 2007, p. 147).

No caso das crianças trabalhadoras, a situação se agravava. O autor constatou dados alarmantes, em que, vítimas da exploração, mais de 57% dos filhos de operários morriam antes de completar 5 anos. Isto porque, à medida que se tornava desnecessária a força muscular, os trabalhos infantis e femininos tornavam-se viáveis à aplicação capitalista da maquinaria, apoderando-se da infância e do trabalho livre doméstico, correspondendo esta a uma das características mais marcantes da Revolução Industrial (ENGELS, 2007).

Este cenário caracterizou a exploração dos capitalistas sobre o proletariado, na qual os primeiros se enriqueciam diretamente às custas do trabalhador, visando o acúmulo de capital. Na relação do capital, ao produto do dispêndio de trabalho que não é remunerado Marx (2013) chama de mais-valor. “O capital constante, os meios de produção, considerados do ponto de vista do processo de valorização, só existem para absorver trabalho e, com cada gota de trabalho uma quantidade proporcional de mais-trabalho” (MARX, 2013, p. 329).

A Inglaterra aumentou a jornada de trabalho no período e, segundo Arruda (1978), esta chegou a ser de catorze horas diárias, praticamente sem interrupções, sendo que não existia auxílio aos doentes nem regulamentação para o trabalho de mulheres e crianças. Devido à experiência acumulada dos trabalhadores, aumentava a velocidade da produção e também a intensidade do trabalho.

Este processo não se deu, todavia, sem a resistência dos trabalhadores, obrigando o capital a lutar constantemente contra a mesma. As condições de trabalho e exploração crescente geravam revoltas da classe operária, que se unia, juntamente com os artesãos, levando à destruição de máquinas e fábricas, em 1760. Essas manifestações eram ocasionadas pela fome e o desemprego. Este último ocorria devido à utilização da maquinaria e à concorrência com mulheres e crianças, que eram preferidas por serem uma força de trabalho mais barata. Em meio a tal resistência, o Estado tentava conter as organizações proletárias:

As sociedades mais importantes de trabalhadores começaram a aparecer nos centros de produção mais intensa [...]. Em 1779 foi criada uma lei proibindo as associações, mas a oposição foi tão forte que ela foi abolida. Apesar das leis contrárias, as associações operárias se multiplicaram. Em 1824 foram revogadas todas as leis que impediam as associações. Os patrões temiam essas associações, denominadas *trade-unions*, pois elas progrediram lentamente, dando força aos operários nas suas reivindicações (ARRUDA, 1978, p. 130).

Diferentemente do trabalhador agrícola ou do artesão independente, os operários deviam trabalhar de modo conveniente nas indústrias e seu trabalho diário era ininterrupto. Hobsbawm (2011) indica que o capitalista britânico reclamava da ociosidade do trabalhador, o que o levou a severas atitudes relacionadas à disciplina do operário. Ministrava multas a este, pois as leis estavam a favor do empregador. O fato de dispor de um subempregador para vigiar o trabalhador sem experiência era outra maneira de assegurar a disciplina da força de trabalho. Além disso, as fábricas consideravam mais vantajoso empregar as dóceis (e mais baratas) mulheres e crianças, que representavam a maioria nos engenhos de algodão ingleses.

Marx (2013), por sua vez, constatou que desde todo o período manufatureiro persistiram as queixas dos capitalistas contra a insubordinação dos trabalhadores, evidenciando que a luta entre capitalistas e assalariados se iniciou com a própria relação do capital. Ele destacou, todavia, que foi só com a introdução da maquinaria que a revolta operária se direcionou ao próprio meio de trabalho, pois este se tornou um concorrente do trabalhador, transformando

parte dessa classe em população supérflua. Por isso, o capital inclusive manejava-o como arma para reprimir as revoltas operárias, ameaçando ampliar as máquinas e dispensar trabalhadores.

A máquina utilizada assim na relação capitalista possibilitou o prolongamento desmedido da jornada de trabalho, tornando todo o tempo de vida do trabalhador e de sua família em tempo de trabalho a serviço da valorização do capital. Isto provocou uma reação da sociedade, ameaçada em sua própria existência vital, o que levou à instauração de uma jornada de trabalho legalmente limitada. Além disso, com a revolta cada vez maior dos trabalhadores, o Estado obrigou-se a reduzir à força o tempo de trabalho e a impor à fábrica uma jornada menor de trabalho, possibilitando uma lenta mudança dessa situação (MARX, 2013).

A redução forçada da jornada de trabalho nas fábricas inglesas foi contestada pelos capitalistas e o trabalhador acabou por ter que suportar as consequências. Com o intuito de consumir mais força do trabalhador para assegurar mais produção, e automaticamente mais-valia, intensificou-se o trabalho. Foi imposta ao trabalhador uma condensação do trabalho a graus mais intensos, ganhando em grau de esforço o que se perdia em duração.

Marx (2013) demonstrou que a jornada de 12 horas foi imposta na Inglaterra em 1832 e em 1847 instituiu-se a jornada de 10 horas para as fábricas de algodão, lã, seda e linho. Os resultados favoráveis foram evidenciados no progresso da indústria, pois desde 1850, em muitos casos, a velocidade dos fusos e teares foi duplicada. De 1856 a 1862 diminuiu o número de operários ocupados, enquanto que aumentou o de crianças exploradas. A tendência do capital de intensificar a utilização da força de trabalho, exaurindo-a, utilizando-se do aperfeiçoamento da maquinaria, acarretava a destruição da saúde do trabalhador, mesmo com a redução da jornada de trabalho, resultando em excessiva mortalidade, ameaçando o fornecimento da própria força de trabalho.

2. Capital, trabalho e o percurso de constituição da escola pública inglesa

Foi diante desta conjuntura, com o aumento da população de forma significativa nos centros fabris e a exploração intensa do trabalho infantil, que se promoveu a discussão sobre a necessidade de ofertar às crianças da classe trabalhadora algum tipo de ensino. O que se observou no caso da burguesia inglesa, porém, foi que ela priorizou desde o início a necessidade

de produzir capital, manifestando-se avessa à educação pública, o que resultou em um lento processo de consolidação de uma escola para todos.

De acordo com Luzuriaga (1984), é possível afirmar que na Inglaterra deste período a educação foi vista mais como papel da sociedade do que do Estado. Uma das causas desta posição atribui-se ao fato de que historicamente as tarefas educacionais foram deixadas nas mãos de entidades sociais, como as igrejas e instituições particulares. É possível afirmar, em relação à articulação entre a educação pública e o avanço do processo produtivo inglês, que o desenvolvimento econômico capitalista ocorreu independentemente da constituição de uma escola para todos.

Hobsbawm (2011) coaduna com esta assertiva ao inferir que a Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra dispensou a necessidade de refinamentos intelectuais e de uma educação formal. Os primeiros industriais, no período do avanço da maquinaria, não se interessaram pelos benefícios das ciências, pois, como se pode observar:

Suas invenções técnicas foram bastante modestas, e sob hipótese alguma estavam além dos limites de artesãos que trabalhavam em suas oficinas ou das capacidades construtivas de carpinteiros, moleiros e serralheiros: a lançadeira, o tear, a fiadeira automática. Nem mesmo sua máquina cientificamente mais sofisticada, a máquina a vapor rotativa de James Watt (1784), necessitava de mais conhecimentos de física do que os disponíveis então há quase um século [...]. (HOBSBAWM, 2011, p. 62).

Isto levou o autor a asseverar que a educação inglesa naquele período era “uma piada de mau gosto”, pois os franceses estavam muito à frente da Inglaterra nas ciências naturais e sociais, possuíam invenções mais originais, como o tear Jacquard, de 1804, além de melhores navios. Também possuíam, assim como os alemães, instituições de treinamento técnico.

Gouveia (1994, p. 204) também confirma o fato de que as invenções tecnológicas das indústrias surgiram fora da escola, pois nem mesmo a universidade contribuiu nesse processo: “Oxford e Cambridge tratavam de preparar elites dirigentes socializando os estudantes em valores aristocráticos, clássicos, expondo-os às obras de autores e familiarizando-os com certos estilos de vida”.

A divisão manufatureira do trabalho também não exigira uma educação específica para o trabalhador. As capacidades intelectuais e volitivas que o camponês e o artesão autônomo já desenvolviam, mesmo que de forma tímida, passaram a ser exigidas da oficina em seu conjunto.

A força social produtiva do trabalho foi desenvolvida a favor do capital e por intermédio da mutilação do trabalhador parcial individual, graças a uma forma refinada e civilizada de exploração (MARX, 2013). As forças intelectuais do processo material de produção foram desta forma opostas ao trabalhador e utilizadas como propriedade alheia e poder para os dominar. A manufatura intensificou assim a deformação física e espiritual própria da divisão social do trabalho em geral.

Nestas condições, diante da ampliação do capital no início do século XVIII, a educação não representava o principal foco dos debates políticos. Ela não foi, todavia, ignorada. Adam Smith (1723-1790), clássico da economia burguesa, constatou que os trabalhadores na manufatura dispunham de pouco tempo para se dedicar à educação. Preocupou-se então com os efeitos morais e intelectuais do trabalho simplificado e preconizou que os trabalhadores deveriam aprender, embora apenas o necessário, como: ler, escrever e calcular. Deste modo o Estado gastaria pouco e poderia impor à população uma base educacional (SMITH, 1985).

Ao representar o pensamento burguês, preconizava uma instrução ao trabalhador que tivesse como um dos objetivos primordiais obter seu consentimento às relações de trabalho que se estabeleciam nas fábricas, naturalizando-as, além de impedir que a maioria deles se corrompesse moralmente, podendo trazer perdas à Nação. Considerava que:

O homem que gasta toda a sua vida executando algumas operações simples, cujos efeitos também são, talvez, sempre os mesmos ou mais ou menos os mesmos, não tem nenhuma oportunidade para exercitar sua compreensão ou para exercer seu espírito inventivo no sentido de encontrar meios para eliminar dificuldades que nunca ocorrem. Ele perde naturalmente o hábito de fazer isso, tornando-se geralmente tão embotado e ignorante quanto o possa ser uma criatura humana. O entorpecimento de sua mente o torna não somente incapaz de saborear ou ter alguma participação em toda conversação racional, mas também de conceber algum sentimento generoso, nobre ou terno, e, conseqüentemente, de formar algum sentimento justo até mesmo acerca de muitas das obrigações normais da vida privada. Ele é totalmente incapaz de formar juízo sobre os grandes e vastos interesses de seu país; e, a menos que se tenha empreendido um esforço inaudito para transformá-lo é igualmente incapaz de defender seu país na guerra. [...]. Ora, em toda sociedade evoluída e civilizada, este é o estado em que inevitavelmente caem os trabalhadores pobres – isto é, a grande massa da população – a menos que o Governo tome algumas providências para impedir que tal aconteça (SMITH, 1985, p. 213-214).

O ensino popular foi assim recomendado pelo economista político, segundo Marx (2013), para evitar a degeneração absoluta dos trabalhadores, embora em doses homeopáticas.

O senador francês Garnier polemizou então contra esta ideia, por contrariar as “leis naturais” da divisão do trabalho, intelectual e manual, ameaçando todo o sistema social. Para Smith (1985), entretanto, a educação sugerida não prejudicaria a produção de riquezas. Sua proposta educacional para os trabalhadores e seus filhos continha os seguintes princípios:

Em linhas fundamentais, a perspectiva smithiana de educação formal para o referido setor da sociedade, administrada pela via da imposição estatal, fundava-se em três eixos fundamentais que se completavam mutuamente: 1) oferecimento de educação marcial capaz de tornar essa massa da população em um elemento útil fundamental para o conjunto da nação, caso o Estado necessitasse delas devido a um conflito militar ou, no mínimo, para corroborar no combate à atrofia física e intelectual advinda das funções exercidas nos processos de trabalho; 2) estabelecimento de uma educação formal básica que servisse de contrapeso àquele estado de ignorância decorrente das suas respectivas atividades parcelares nos processos de trabalho, fornecendo-lhes os subsídios civilizatórios que os livrasse da obliteração intelectual crassa e da degeneração moral que punha em risco a própria base de sustentação da moderna sociedade civilizada, ou seja, a divisão do trabalho tal como ela estava estruturada; 3) impedimento de que uma determinada religião detivesse o controle da educação formal e que, por decorrência, impusesse os seus dogmas e preceitos religiosos como leis para o conjunto da sociedade (LAZARINI, 2010, p. 197).

O pensamento educacional europeu do final do século XVIII debatia de forma polêmica a questão da criação da escola pública. Ao abordar o assunto, Ponce (2010) apresentou as considerações da burguesia revolucionária do século XVIII em relação à criação de uma escola para todos, que confluía ao apontar uma educação distinta para o burguês e para o trabalhador. Filangieri (1752-1788), por exemplo, expressa isso em suas palavras:

A educação pública – [...] – exige, para ser universal, que todos indivíduos da sociedade participem dela, *mas cada um de acordo com as circunstâncias e com o seu destino*. Assim, o colono deve ser instruído para ser colono, e não para ser magistrado. Assim, o artesão deve receber na infância uma instrução que possa afastá-lo do vício e conduzi-lo à virtude, ao amor à pátria, ao respeito às leis, uma instrução que possa facilitar-lhe o progresso na sua arte, *mas nunca uma instrução que possibilite a direção dos negócios da Pátria e a administração do governo*. Em resumo, para ser universal, a educação pública deve ser tal que *todas as classes*, todas as ordens do Estado dela participem, *mas não uma educação em que todas as classes tenham a mesma parte* (FILANGIERI apud PONCE, 2010, p. 140, grifos do autor).

Apesar do debate inglês no campo da economia política, mesmo durante a implantação da Revolução Industrial inglesa não houve melhoria nas condições de ensino. Alves (2006)

identificou que a primeira transferência de recursos do Estado à educação inglesa só ocorreu em 1833 e favoreceu duas instituições religiosas e beneficentes: a liberal *British and Foreign School Society*, e a conservadora e ortodoxa anglicana *National Society for Promoting the Education*.

Segundo Luzuriaga (1984), ambas existiam já no início do século XIX e originaram o ensino mútuo, de Bell e Lancaster, em que uns meninos ensinavam aos outros de mesma idade. Em 1839, por sua vez, foi criado o Comitê do Conselho Privado para Educação, germe do futuro Ministério da Educação. Alves (2006) indica que este foi combatido pelos conservadores e pela igreja anglicana, que temiam a interferência estatal.

No caso da educação dos trabalhadores durante a expansão industrial, Engels (2007) constatou que na prática não havia educação intelectual, moral ou social, instigando-os à imoralidade. Os meios de instrução ofertados a eles eram insuficientes, além da maioria dos professores não serem qualificados para atuar como tal. Poucas escolas funcionavam durante a semana e eram frequentadas pela minoria dos trabalhadores; as escolas noturnas também tinham poucos alunos, pois, após uma jornada de trabalho de 12 horas, aqueles que compareciam ainda dormiam. Quanto às crianças, devido ao trabalho nas fábricas ou em casa, não conseguiam ir à escola, sendo vítimas de uma total ignorância.

Ainda de acordo com Engels (2007), a instrução obrigatória existiu apenas nas fábricas e só após o governo formalizá-la na sessão legislativa, em 1843. Nesta, a burguesia se manifestou contrária, enquanto que os trabalhadores apoiaram essa iniciativa. Criaram-se assim as escolas dominicais, porém, com poucos professores especializados, tornando-se difícil o aprendizado, pois, além disso, os encontros eram apenas aos domingos.

A devastação intelectual e física produzida pelo trabalho fabril infantil, que transformou as crianças em meras “máquinas de produção de mais-valia”, obrigou o Parlamento inglês a exigir o ensino primário como condição para as indústrias empregarem crianças com menos de 14 anos. Marx (2013) ressaltou, todavia, a redação indecente destas cláusulas educacionais, que permitiam que os capitalistas as descumprissem, tornando este ensino ilusório.

Outra condição negativa para a melhoria deste estado de coisas era o baixo investimento em instrução pública, pois “[...] em um orçamento de 55 milhões de libras, apenas era reservado 40 (quarenta) mil para a educação” (ENGELS, 2007, p. 150). Segundo a *Children's*

Employment Commission (Comissão sobre o Trabalho Infantil), nem as escolas noturnas e nem as dominicais atendiam às necessidades educacionais nacionais.

Segundo Engels (2007, p. 151), “[...] os industriais gabam-se de ter ensinado a ler a grande maioria dos trabalhadores – problema está no conteúdo que se atribui a ‘ler’. O relatório da *Children`s Employment Commission* esclarece: aquele que conhece o alfabeto afirma saber ler. O industrial contenta-se com isso”.

Quanto às escolas anglicanas, *National School*, objetivavam a imposição de dogmas religiosos, omitindo a instrução racional, intelectual e moral (ENGELS, 2007). Os operários reivindicavam do parlamento instrução pública e laica. O ministro, porém, não a concedeu, pois estava sintonizado com os interesses burgueses mais imediatos, não concebendo a instrução dos trabalhadores como prioridade.

Alves (2006) identificou que uma Lei inglesa, de 1844, permitiu que as paróquias captassem impostos de beneficência e financiassem assim a manutenção de escolas e a preparação de professores. Estas podem ser consideradas as primeiras bases para o surgimento de uma instrução pública, embora ela se desenvolvesse lentamente, de acordo com os informes de 1858 e 1864. Em 1856 criara-se também o Departamento de Educação, mas sem funções executivas. O Estado interferia na educação, embora não suprimisse a iniciativa social.

No que se refere à aplicação das leis fabris para os pequenos e grandes ramos de atividades, Marx (2013) verificou que só em 1867 o Parlamento regulamentou projetos de lei, já que permaneciam os abusos contra o trabalho infantil detectados desde 1842. A generalização da legislação fabril foi inevitável para proteger física e espiritualmente a classe trabalhadora e o próprio futuro da produção social, mas, contraditoriamente, também generalizou o regime de fábrica e a concentração de capital.

Um aspecto que merece destaque em relação à infância, na segunda metade do século XIX, foi assim a necessidade de proclamar o direito das crianças, diante da exploração direta ou indireta de suas forças imaturas, que as degradava moral e intelectualmente, além de as enfraquecer fisicamente. O avanço do capital ameaçava a reprodução da força de trabalho e intensificava a exploração humana, o que gerou resistências no mundo europeu.

A conjuntura europeia do século XIX foi marcada pelas Revoluções Proletárias, de 1848 e também de 1849: as francesas, mais intensas, e as ocorridas na Alemanha, Áustria e Itália. A

resistência operária adquiria um caráter internacional, tendo como epicentro a França, ocorrendo o avanço de sua ação e do ideário do socialismo e do comunismo.

Stuart Mill (1806-1873) foi um dos apologistas dos interesses da burguesia, diante das contradições sociais geradas com o capital, ao defender que o Estado tinha por função melhorar o desenvolvimento da Nação. De acordo com Marx (2013), ele não tinha o mesmo compromisso revolucionário que Adam Smith. É possível afirmar que Smith “[...] condenou de forma clara o impacto negativo do sistema sobre a classe trabalhadora” (MÉSZÁROS, 2008, p. 28).

Stuart Mill, por outro lado, pertenceu a um período em que o capitalismo se consolidava e explicitava suas próprias contradições, portanto, o objetivo maior era garantir sua preservação. Ele não buscava mais o conhecimento da verdade, mas tratava de saber se “[...] para o capital, ele era útil ou prejudicial, cômodo ou incomodo, se contrariava ou não as ordens políticas” (MARX, 2013, p. 86). Marx destaca a figura de Stuart Mill nesse processo, diante da necessidade de contenção das revoluções operárias:

A revolução continental de 1845-1849 repercutiu também na Inglaterra. Homens que ainda reivindicavam alguma relevância científica e que aspiravam ser algo mais do que meros sofistas e sicofantas das classes dominantes tentaram pôr a economia política do capital em sintonia com as exigências do proletariado, que não podiam mais ser ignoradas. Daí o surgimento do sincretismo desprovido de espírito, cujo melhor representante é Stuart Mill. Trata-se de uma declaração de falência da economia “burguesa” [...]. (MARX, 2013, p. 86).

No campo educacional, Mill (1886) preconizou que a atuação do Estado deveria ser diferente em cada sociedade. Para os povos “atrasados”, constituídos por uma população sem comércio, manufatura e agricultura, sem leis, segurança ou justiça, dar-se-ia um nível médio de instrução. Para o Estado civilizado, caracterizado por uma população com maturidade, que possuía um domínio sobre a natureza, com comércio, inteligência, leis, etc., sugeria a instrução a cargo do Estado, a democracia representativa, a liberdade de expressão e de ação.

Mattos (2008) ressalta que, de acordo com este autor, a função do Estado era disponibilizar meios ao indivíduo, através da instrução escolar, para que fosse “educado” e “moldado”, a fim de adquirir autonomia e ser preparado moral e intelectualmente, combatendo os maus hábitos. Só assim contribuiria com a sociedade e garantiria a continuidade do desenvolvimento social e a riqueza do país.

As condições econômicas e políticas protelaram a necessidade de constituição da escola pública na Inglaterra. A base da educação primária inglesa só foi constituída, portanto, pelas Leis de 1870, apresentadas pelo ministro Forster (1819-1886), pertencente ao governo liberal de Gladstone. Consolidava-se assim uma intervenção mais efetiva do Parlamento e do governo na educação. Estas leis representaram a transição entre o ensino privado e o municipal, oficial. Em 1876, por sua vez, o governo de Disraeli, dando continuidade ao governo anterior, estabeleceu a obrigatoriedade escolar. Foi só em 1891, entretanto, que o ensino primário se tornou gratuito, obrigando o Estado a propiciar o auxílio necessário. “Ao terminar o século XIX está constituída a autoridade superior da educação inglesa, com o fundar-se, em 1899, a *Board of Education*, hoje Ministério da Educação” (LUZURIAGA, 1984, p. 186).

O século XIX findou-se, portanto, com a organização de um sistema de ensino inglês que conciliava organismos locais e confissões religiosas, atuando o Estado mais como conselheiro do que como diretor. Ele estabelecia as exigências mínimas para seu apoio econômico, desfrutando as instituições locais de liberdade administrativa e pedagógica. Luzuriaga (1984) inferiu, entretanto, diante das condições reais de ensino inglesas, que foi só no século XX, com a Lei de 1944, que se democratizou e reorganizou a educação pública, ao abranger o ensino médio. A escola pública inglesa efetivou-se, portanto, apenas cerca de um século após a Revolução Industrial, pois o desenvolvimento capitalista prescindiu da mesma.

Considerações finais

A Revolução Industrial promoveu transformações profundas na política, na economia e na sociedade. Homens, mulheres e crianças constituíram a força de trabalho das fábricas, intensificando a reprodução do capital e a exploração do capitalista sobre o proletariado. Diante do acelerado desenvolvimento econômico inglês, a partir de meados do século XVIII, constatou-se que a implantação de um sistema educacional para todos foi desnecessária, tanto para impulsionar a maquinaria quanto para incorporar o antigo artesão à indústria que emergia.

Houve uma importante discussão sobre a educação dos trabalhadores no campo da economia política, no século XVIII, com Adam Smith. O ensino indicado, entretanto, era apenas para amenizar os efeitos do trabalho manufatureiro, simplificado, para os trabalhadores não embrutecerem e não perderem suas virtudes morais, cívicas e intelectuais. Objetivava,

portanto, ajustar o trabalhador à nova dinâmica social exigida pelo avanço do capital. De acordo com este economista, um povo educado é sempre mais pacífico do que um povo inculto.

Stuart Mill seguiu a mesma tendência em termos de educação, no século XIX, pois as fábricas dispensaram qualquer formação e qualificação específica nas escolas, incluindo até mulheres e crianças para trabalharem nas indústrias, devido à simplificação do processo de trabalho. Diante das pressões sociais e políticas oriundas das revoluções operárias que irromperam neste século, contudo, ele postulou a necessidade de uma educação moral para criar as condições sociais que assegurassem o desenvolvimento da riqueza do país. Seu compromisso não era com a condição do trabalhador, pois sua preocupação foi utilizar a educação a favor da conservação e expansão do capital, que explicitava suas contradições socioeconômicas.

Infere-se que a Inglaterra, país mais avançado do mundo capitalista, priorizou a reprodução do capital, dispensando e resistindo à difusão da escola pública, que só se constituiu ao final do século XIX, após inúmeras legislações e embates políticos. O ensino inglês, até o final do século XIX, ficou desta forma delegado às instituições locais e confessionais, sem que o Estado assumisse a responsabilidade de ofertá-lo a todos. A análise das origens da escola pública na Inglaterra evidencia a complexidade da relação entre educação e trabalho, exigindo o aprofundamento de sua compreensão na atualidade.

Com base nas alterações recentes no processo produtivo do capital, marcado pela reestruturação produtiva e pela incorporação de novas tecnologias, faz-se necessário problematizar as funções que a escola pública vem assumindo e sua condição real. Sem a pretensão de trazer respostas definitivas, lançam-se alguns questionamentos para reflexão: É possível afirmar que o atual estágio do capital exige maior qualificação dos trabalhadores? Sem negar a demanda por habilidades cognitivas mais elevadas na relação social atual, há que se considerar a abrangência desta exigência para a classe trabalhadora como um todo. Ela é indispensável à maioria, para a preparação para o trabalho? Diante da intensificação de um contingente imenso de desempregados e da precarização do trabalho, seria a escola pública uma demanda efetiva para a qualificação profissional da classe trabalhadora? Em caso negativo, o que motiva a intensificação das medidas de incentivo à educação profissional na atualidade?

Mészáros (2008) traz indicativos para pensarmos estas questões, ao propugnar que a educação formal tem servido historicamente à preparação para o trabalho, na relação do capital. Ele forneceu, entretanto, outros elementos para ampliar o foco desta análise. Ressaltou que a

educação escolar tem sido funcional ao processo de “interiorização” das relações do capital e que esse disciplinamento é tido como algo natural. Mesmo quando o sujeito possui pouca instrução formal (ou nenhuma), ao internalizar as onipresentes pressões externas, acaba por adotar as concepções globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis. A escola pública transmite assim um quadro de valores que legitima os interesses da classe dominante, pois esta impõe uma educação que naturaliza o trabalho sob a forma do capital e sua exploração. De acordo com o autor, portanto, não é atribuída à educação formal estatal a realização de uma alternativa emancipadora, pois a mesma está circunscrita ao âmbito e interesses do capital.

Para que ocorram alterações efetivas na educação, o autor propõe que todo sistema de interiorização seja confrontado e alterado e que essa “mudança” seja duradoura. Uma ampla concepção de educação, abrangente como a própria vida, poderá proporcionar instrumentos que rompam a lógica mistificadora do capital, por isso, para Mészáros (2008), é apenas através de uma mudança radical no modo de internalização que o domínio do capital pode ser e será quebrado. Para ele, a educação formal precisa redefinir sua tarefa no sentido de uma alternativa radical contra a ordem social do capital, a fim de poder auxiliar uma transformação essencial.

A análise realizada indica que a escola pública em suas origens foi acionada pela burguesia inglesa mais como um mecanismo moral e disciplinar para o trabalhador do que para sua formação profissional. A convergência destes objetivos com a educação atual e com as necessidades de legitimação política da relação social do capital contemporâneo é um elemento a se considerar na análise das funções da escola pública na atualidade.

O desafio histórico é apreender esse processo em sua totalidade e contradições, sem se render às ilusões acerca do poder transformador da educação formal, assentada em condições econômicas opostas aos objetivos dos trabalhadores; mas sem perder de vista sua importância para a formação de um indivíduo totalmente desenvolvido, a partir da superação desta degradante forma histórica de produção capitalista.

Referências

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

ARRUDA, José Jobson de Andrade. *História moderna e contemporânea*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1978.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2007.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Debate. In: FERRETTI et. al. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HOBBSAWM, Eric J. *A era das revoluções: 1789-1848*. 25. ed. rev. 3. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LAZARINI, Ademir Quintilio. *A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94563/287704.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 15. ed. São Paulo: Nacional, 1984.

MARX, Karl. *O Capital*. Crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATTOS, Laura Valladão de. A posição de J. S. Mill em relação ao Estado: os casos das sociedades “civilizadas” e das sociedades “atrasadas”. *Economia e Sociedade*, Campinas, v.17, n. 1 (32), p. 135-155, abr.2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ecos/v17n1/a06v17n1.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILL, John Stuart. *Princípios de Economia Política: com algumas de suas aplicações à Filosofia social*. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986. (Os economistas)

PEREIRA, Maria Eliza Mazzilli; GIOIA, Silva Catarina. Séculos XVIII e XIX: revolução na economia e na política. In: ANDERY, Maria Amália Pie Abib et al. *Para compreender a ciência*. 12. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2003. p. 257-294.
PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SMITH, Adam. *A riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Os economistas)

Enviado: 19/12/2018

Aceito: 15/04/2019