

FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA  
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA  
CURSO DE GRADUAÇÃO DE SERVIÇO SOCIAL

NATHAN DA CUNHA GONÇALVES

**A CLASSE OPERÁRIA VAI À ESCOLA: TRABALHADORES E ESCOLA  
PÚBLICA NO BRASIL NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)**

VOLTA REDONDA

2019

FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA  
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA  
CURSO DE GRADUAÇÃO DE SERVIÇO SOCIAL

NATHAN DA CUNHA GONÇALVES

**A CLASSE OPERÁRIA VAI À ESCOLA: TRABALHADORES E ESCOLA  
PÚBLICA NO BRASIL NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Serviço Social, Curso de Serviço Social, Centro Universitário de Volta Redonda, Fundação Oswaldo Aranha.

Orientador: Prof<sup>a</sup> Me. Rozana Aparecida de Souza

Volta Redonda

2019



## FOLHA DE APROVAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso intitulado:

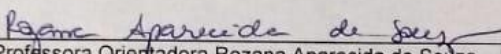
A CLASSE OPERÁRIA VAI À ESCOLA: TRABALHADORES E ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)

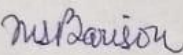
Acadêmico: NATHAN DA CUNHA GONÇALVES  
Matricula: 201600763

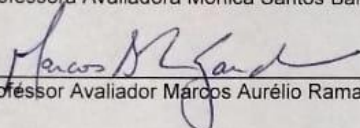
Apresentado publicamente perante a Banca Avaliadora, como parte dos requisitos para conclusão do Curso de Serviço Social.

Aprovada em 13 de novembro de 2019.

Banca Avaliadora:

  
Professora Orientadora Rozana Aparecida de Souza – Mestre - UniFOA

  
Professora Avaliadora Mônica Santos Barison – Doutora - UniFOA

  
Professor Avaliador Marcos Aurélio Ramalho Gandra - Mestre - UniFOA

## **AGRADECIMENTOS**

À Inteligência Suprema, causa primária de todas as coisas, pela minha vida, saúde e força.

À minha família por todo o apoio, incentivo, amor e por me ensinarem a importância da educação.

A Augusto pelos momentos de carinho e afeto que me fortaleceram nesse percurso.

À minha orientadora Rozana pela amizade, companheirismo, confiança, suporte e incentivo.

Aos professores do curso de Serviço Social do UniFOA pelo empenho ético-político na formação de sujeitos críticos e interventivos na sociedade.

Aos funcionários do UniFOA Campus Aterrado, em especial da Secretaria e da Biblioteca, pelo apoio e dedicação.

Às colegas do curso de Serviço Social – e futuras colegas de profissão – pelos quatro anos que convivemos e aprendemos juntos.

“Há em cada homem estranhas  
possibilidades”.

André Gide

## RESUMO

O presente texto consiste em nosso trabalho de conclusão de curso (TCC) do curso de Serviço Social. Nele, buscamos analisar, a partir de levantamento bibliográfico, o debate acadêmico acerca da inserção da classe trabalhadora na escola pública no Brasil, durante a Primeira República (1889-1930). Partimos da constatação da centralidade da educação na dinâmica da vida social, isto é, a educação exerce função privilegiada de criar indivíduos a partir das características de um modo de produção e das ideais dominantes de uma época. Entretanto, exatamente por essa posição estratégica que a educação possui na sociedade, ela é então um campo de batalha de concepções de mundo, de projetos societários polarizados. A escola pública, instituição pensada para democratizar a educação, não era inicialmente uma demanda da classe trabalhadora. Foi criada por reformadores sociais burgueses da França revolucionária com o objetivo de formar cidadãos para a República. Isso gerou uma revolta das classes subalternas, que viam na instituição escolar uma invasão do Estado em algo que era particular: a educação era da ordem doméstica, familiar. Dessa forma, o trabalho foi dividido em três capítulos: o primeiro reconstituiu o histórico da formação da classe trabalhadora e do capitalismo; o segundo abordou a formação sócio histórica dos trabalhadores no Brasil e o terceiro discorreu sobre as relações entre a escola pública e classes subalternas durante a Primeira República (1889-1930). Dentre os principais resultados destacamos que o ideário republicano e positivista de evolução da sociedade por via da escolarização não ocorreu, visto não ter encontrado eco nas ações do Estado oligárquico brasileiro. Dessa forma, as propostas do movimento operário para a educação, principalmente nas suas vanguardas anarquista e comunista, que tampouco foram atendidas, permanecem atuais para o conjunto dos trabalhadores.

**Palavras chave:** Escola pública. Classe trabalhadora. Primeira República.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	6
CAPÍTULO 1 O NASCIMENTO DO CAPITALISMO E A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA .....	11
1.1 Feudalismo, absolutismo e acumulação primitiva .....	11
1.2 A Revolução Industrial e a proletarização dos trabalhadores .....	21
CAPÍTULO 2 A INVENÇÃO DO BRASIL E A TRAJETÓRIA DE SUAS CLASSES SUBALTERNAS .....	31
2.1 – Índios no Brasil: entre a cruz e a espada .....	32
2.2 – Quilombolas e mestiços: a resistência necessária.....	41
2.3 Da vinda da Corte portuguesa à Abolição.....	46
CAPÍTULO 3 TRABALHADORES E ESCOLA PÚBLICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930).....	58
3.1 A Primeira República e o Imperialismo .....	59
3.2 O movimento operário e a “questão social” .....	69
3.3 Socialistas, anarquistas e comunistas na luta da classe operária pela educação .....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	91
REFERÊNCIAS.....	98
ANEXO I.....	103

## INTRODUÇÃO

A ideia de realizar este Trabalho de Conclusão de Curso com uma pesquisa acerca da relação entre trabalhadores e escola pública nasceu a partir de minha inserção como estagiário de Serviço Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Volta Redonda. O IFRJ é uma instituição educacional de excelência, sendo referência nos campos de educação tecnológica e superior. O trabalho do assistente social no IFRJ é marcado, através de referenciais teóricos do Serviço Social e da Educação, pelo planejamento, execução e avaliação de ações que visem a efetivação da política educacional.

O campo da política de Educação vem crescendo para os assistentes sociais. O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), desde 2000, tem realizado diversas ações para discutir o Serviço Social nessa política. O professor Ney Luiz Teixeira de Almeida é um dos principais estudiosos do tema e é a partir de seu texto “O Serviço Social na Educação: novas perspectivas educacionais”, de 2007, que tiramos algumas considerações.

Almeida (2007) inicia sua reflexão a partir da constatação da centralidade da educação na dinâmica da vida social, isto é, a educação exerce função privilegiada de criar indivíduos a partir das características de um modo de produção e das ideias dominantes de uma época. Entretanto, exatamente por essa posição estratégica que a educação possui dentro da sociedade, ela é então um campo de batalha de concepções de mundo, de projetos societários polarizados. Almeida (2007) lembra ainda que a luta pela superação da sociedade capitalista perpassa a educação.

O autor aponta para uma característica do modo de produção do capital que é a mercantilização da vida social. Nesse processo, a própria educação passa a ser compreendida a partir da lógica da mercadoria, isto é, como algo alienado de seu sentido humano, fora da perspectiva de totalidade, ideologicamente neutro, visto então como uma “coisa”. Almeida (2007) lembra que a educação possui um caráter



ontológico: essa categoria é organizadora de modos de ser dos sujeitos sociais e da própria sociedade. A partir da compreensão desse caráter ontológico, entendemos que a educação possui um sentido humano, social, histórico, cultural, dentro de uma totalidade – ela não pode ser, portanto, neutra.

Almeida (2007), concordando com Brandão (2006), tem uma perspectiva ampliada de educação, entendendo-a como mais do que simplesmente sua institucionalização (a escolarização). Além da escola, as instituições socializadoras participam do processo educacional: a religião, a família, os movimentos sociais, etc. É claro que o capital, que tornou a escola sua instituição de educação formal e mais importante atuando, para Althusser, como um Aparelho Ideológico de Estado, isto é, materialização da ideologia dominante (MARTUSCELLI, 2018), esvazia continuamente o caráter educador dessas outras instituições. Isso é importante para desvalorizar conhecimentos não-escolarizados, não acadêmicos, populares e tradicionais em detrimento da educação oficial: a promovida pela instituição escola. Althusser lembra que a escola é uma das únicas “instituições que consegue garantir uma audiência obrigatória, longa e permanente” (MARTUSCELLI, 2018).

Apesar da luta pela emancipação da sociedade do capital perpassar essas outras instituições fundamentais que promovem a educação, Almeida (2007) aponta a escola como espaço de disputas centrais. A escola é, por um lado, instância de dominação do Estado e, por outro, campo de disputa das classes subalternas por projetos societários e educacionais emancipadores.

É nessas brechas de possibilidades emancipadoras que entra o assistente social na política de Educação. A inserção de assistentes sociais na política de Educação visa garantir os direitos expressos nas Políticas Educacionais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996. Esses direitos, como bem sabemos, não são benesses do Estado para com os estudantes das escolas públicas, mas conquistas históricas da classe trabalhadora para assegurar o direito de acessar e permanecer na escola.

A escola pública, como bem discutiu Canêdo (1993), foi uma imposição das elites sobre as classes subalternas. Longe de ser uma demanda popular, a

instituição escolar é pensada por reformadores sociais na França revolucionária visando criar uma educação universal, levando os valores republicanos a todos e criando assim os cidadãos. Além disso, a educação escolar para as crianças e jovens passaria a ser obrigatória.

Segundo a autora, essa situação não foi aceita de bom grado pelas classes populares, que viam com desconfiança essa invasão do Estado em algo que era tão particular, a educação (CANÊDO, 1993). Surgia então, naquela aurora da escola pública estatal, gratuita e obrigatória, uma rivalidade entre a escola e a família (instituição responsável pela educação das crianças e jovens até então).

A partir desse cenário, diversas questões surgem. Nosso objetivo geral com este trabalho é responder como o debate acadêmico apreendeu a inserção da classe trabalhadora na educação escolar, tendo como marco temporal a Primeira República (1889-1930). Para chegar a essa resposta, constituem-se como nossos objetivos específicos reconstituir o histórico da formação da classe trabalhadora brasileira e debater as lutas dessa classe em torno da educação no Brasil. O recorte temporal na Primeira República foi escolhido porque é nesse período que se inicia o processo de industrialização do país, tendo como consequências a formação do proletariado brasileiro e o início do movimento operário. Além disso, essa época também é marcada pela efervescência nos debates em torno da educação em que participam ativamente socialistas, anarquistas e comunistas, formulando propostas para uma educação direcionada para os interesses dos trabalhadores.

A inserção da classe trabalhadora na escola possui contradições. A instituição escolar foi historicamente imposta às classes populares, visando formar um novo tipo de homem: o urbano-industrial. Isso gerou conflitos por conta dos que criticavam que isso seria a invasão do Estado na esfera privada, íntima, que é a família. A família era a principal instituição educacional das classes populares, sendo a educação formal reservada, por séculos, apenas à aristocracia (BRANDÃO, 2006).

Para o estudo de uma situação que acarreta contradições, seguindo a senda do referencial hegemônico do Serviço Social brasileiro, nos guiaremos pelo materialismo histórico dialético. Segundo Pires (1997, p.5):

O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada.

Vemos então que o método inaugurado por Marx e enriquecido por seus seguidores consegue ultrapassar o senso comum, assim como ir além da dicotomia que visa separar sujeito-objeto (no nosso caso, classe trabalhadora-escola pública). Para nós, essa relação não pode ser separada; a escola pública estatal foi criada para levar a ideologia capitalista urbano-industrial para a classe operária em formação, todavia, por outro lado, as classes subalternas foram historicamente excluídas dos processos de educação formal desde a Antiguidade, quando do surgimento das Academias e Liceus em Atenas, que visavam instruir apenas a elite (Brandão, 2006).

Para a realização dessa pesquisa, a partir do método dialético como nosso referencial teórico, foi utilizada a pesquisa bibliográfica. A dialética “é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 1981, p.9). Além disso, o método dialético “implica sempre em uma revisão e em uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo” (LIMA e MIOTO, 2007, p.40). Sendo assim, optamos pela pesquisa bibliográfica, pois ela permite ao pesquisador retornar ao objeto de estudo sempre que precisar consulta-lo, compara-lo ou atualiza-lo, realizando uma análise dialética.

No primeiro capítulo faremos a reconstituição do nascimento do capitalismo, passando pela caracterização do feudalismo e de sua crise, o período de transição marcado pelo mercantilismo e pelos Estados absolutos, que permitiram a acumulação primitiva de capital – condição para o surgimento da moderna indústria

capitalista. A partir daí, discute-se a Revolução Industrial e o impacto que ela traz à sociedade de classes, engendrando a classe antagonista à burguesia: o proletariado. A escolha de buscar as raízes do capitalismo é uma escolha não apenas teórica, mas ético-política, desvelando esse sistema como histórico, temporal, construído e passível de ser superado.

O segundo capítulo constitui-se como resgate da história do Brasil a partir da análise de Caio Prado Jr. (2011 e 2012) da formação do país, fundamentado no tripé latifúndio, monocultura e escravidão. Para além disso, importa-nos apresentar a trajetória das classes subalternas do Brasil, começando desde antes da invasão europeia, perpassando os ultrajes infligidos aos povos indígenas, a resistência dos negros escravizados, a formação de uma população de mestiços, perigosos à ordem colonial, até chegar ao século XIX, donde nos debruçamos sobre a vinda da Corte Portuguesa ao Rio de Janeiro até a Abolição, em 1888, que deu um golpe irreparável na Monarquia.

O terceiro e último capítulo inicia-se no pós-abolição, quando o Brasil passa a ter oficialmente uma classe trabalhadora livre e assalariada, integrando-se assim ao capitalismo industrial em voga na Europa Ocidental. Apresentamos as contradições da República Velha, ou República Oligárquica, focando na luta de classes, nas lutas do operariado brasileiro, cuja vanguarda anarquista e socialista é formada, principalmente, por trabalhadores imigrantes italianos e espanhóis. Tratamos, por fim, das tentativas da classe dominante de realizar o ideal republicano via escola pública e as respostas da classe operária, que já possuía seu próprio ideal de educação.

## CAPÍTULO 1

### O NASCIMENTO DO CAPITALISMO E A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

“Fortune rota volvitur;  
 descendo minoratus;  
 alter in altum tollitur;  
 nimis exaltatus  
 rex sedet in vertice,  
 caveat ruinam<sup>1</sup>”  
 Carl Orff (1937).

Para realizar a análise da formação da classe trabalhadora é preciso identificar a formação dos trabalhadores modernos, isto é, do proletariado. Partiremos então da análise do processo histórico da proletarização dos trabalhadores, bem como sua formação enquanto classe. Para tanto recorreremos ao estudo do nascimento do capitalismo, que trouxe consigo a Revolução Industrial, modificando as relações econômicas e sociais na Europa dos séculos XVIII e XIX, e posteriormente se expandido para o mundo. Recordaremos brevemente algumas categorias importantes para essa análise, a nosso ver essenciais para o entendimento do nascimento do capitalismo: a crise do feudalismo e seu período de transição, os Estados absolutistas e a acumulação primitiva do capital.

#### 1.1 Feudalismo, absolutismo e acumulação primitiva

O feudalismo foi um regime caracterizado pelas relações sociais de suserania e vassalagem<sup>2</sup>, a fragmentação territorial em feudos, governados por um senhor feudal; e no domínio que ele exercia sobre seus servos, os camponeses (FRANCO JÚNIOR, 1986). Entretanto, adverte Huberman (1986, p.8): “Nenhuma descrição do sistema feudal pode ser rigorosamente precisa, porque as condições variavam muito de lugar para lugar”.

---

<sup>1</sup> “A roda da Fortuna gira/ eu desço, diminuído/ outro é levado ao alto/ lá no topo/ senta-se o rei no ápice/ que ele tema a ruína”.

<sup>2</sup> Segundo Franco Júnior (1986), a relação de suserania e vassalagem representava a relação de dependência pessoal que existia no feudalismo. O vassalo é o “homem dependente” ou “aquele que serve” que, através de um ritual religioso, jura fidelidade ao suserano (latifundiário) para receber um benefício (um feudo). O vassalo prestava também serviço militar ao suserano, e este devia proteção àquele. O autor aponta também que esse tipo de relação social favorecia a descentralização do poder, visto que os vassalos poderiam ter seus próprios vassalos, e assim por diante (FRANCO JÚNIOR, 1986).

O período do feudalismo ocorreu durante a chamada Idade Média, que é geralmente compreendida, na Europa Ocidental, entre a crise e fragmentação do Império Romano no século IV até o período de gestação dos Estados Absolutistas, no século XV, tendo como marco a conquista de Constantinopla pelos turcos (1453) ou a chegada de Cristóvão Colombo na América (1492). Jacques Le Goff, importante historiador e especialista em Idade Média, defende a ideia de uma “longa Idade Média”, avançando até o século XVIII, quando surgem a Revolução Industrial, na Inglaterra, e a Revolução Francesa (LE GOFF, 2008). Ainda segundo Le Goff (2008), os resquícios da Idade Média seriam sentidos até o século XIX. Huberman (1986) considera como marco do final da Idade Média a Revolução Francesa (1789).

Segundo Leo Huberman (1986), a sociedade feudal era dividida em três classes, representada pelos sacerdotes, os guerreiros e os trabalhadores. Os sacerdotes eram formados pelo clero, os guerreiros pela nobreza e os trabalhadores pelos camponeses. A economia era baseada na agricultura e o poder era descentralizado: os feudos pertenciam aos senhores feudais, que muitas vezes arrendavam seus feudos de outros senhores, chegando por último ao rei (HUBERMAN, 1986). O rei era o dono das terras de direito, mas, de fato, a autoridade era dos senhores feudais (FRANCO JÚNIOR, 1986).

Mais do que uma caracterização do sistema feudal, para este trabalho, importa-nos a sua crise. É da crise do feudalismo que surgirá uma nova classe social – a burguesia – que terá um papel revolucionário na história.

De acordo com Franco Júnior (1986), a crise do feudalismo era orgânica, isto é, originada de sua própria dinâmica. A economia feudal era baseada num modelo predatório da agricultura; visto que o desenvolvimento tecnológico era mínimo, o desgaste do solo era constante e havia a permanente necessidade de novos territórios para o plantio (HUBERMAN, 1986; FRANCO JÚNIOR, 1986). Acerca disso, Franco Júnior (1986) afirma que o crescimento da produção se deu mais pela conquista de novas terras para o cultivo do que por um maior desenvolvimento da tecnologia.

O resultado desse modelo predatório levou ao desmatamento, às mudanças climáticas que atingiram o solo e afetaram colheitas, levando à fome e à crise das atividades comerciais. Isso gerou também, conforme o autor, uma crise demográfica, com a fome ceifando vidas por toda a Europa Ocidental (FRANCO JÚNIOR, 1986). A conhecida peste negra<sup>3</sup> também teve papel importante na mortalidade da população:

Mais que qualquer outra epidemia, a peste apresentava taxas de letalidade (relação entre os que contraíam a doença e os que morriam dela) extremamente altas, por volta de 70% (FRANCO JÚNIOR, 1986, p.81).

Acerca desse declínio demográfico, afirma Nicolau Sevcenko:

(...) os senhores feudais passaram a aumentar a carga de trabalho e impostos aos camponeses remanescentes, a fim de não diminuir seus rendimentos. Era contra essa superexploração que os trabalhadores se revoltavam. A solução foi adotar uma forma de trabalho mais rentável, através da qual poucos homens pudessem produzir mais. Adotou-se então, preferencialmente, o trabalho assalariado, o arrendamento, ou seja, os servos foram libertados para vender seus excedentes nos mercados das cidades. Assim, estimulados pela perspectiva de um rendimento próprio, os trabalhadores e arrendatários incrementam as técnicas e aumentam a produção (SEVCENKO, 1988, p.7).

No seio da tradição marxista, o rico debate suscitado por Paul Sweezy acerca da obra de Maurice Dobb, *Studies in the Development of the Capitalism*, de 1946, sobre o declínio do feudalismo e a ascensão do novo modo de produção capitalista nos ajuda a compreender essa transição.

Sweezy (2004) discordando da tese de que o declínio do feudalismo se encontra em seu próprio interior (defendida por Dobb), defende uma causa externa – a saber, o comércio – como o agente de desintegração do sistema feudal. Para ele, o feudalismo é caracterizado como um modo de produção para uso. Ele estabelece

---

<sup>3</sup> Segundo o documento Doenças Infecciosas e Parasitárias, do Ministério da Saúde (BRASIL, 2010), a peste é causada pela bactéria *Yersinia pestis*, presente em pulgas infectadas. É a picada da pulga infectada que transmite a doença. Essas pulgas são transportadas por roedores (principalmente silvestres), portanto o controle das condições de saneamento e higiene são essenciais para impedir sua proliferação. Franco Júnior (1986) afirma que a peste veio para a Europa através dos mercadores genoveses, no início do século XIV, e sua rápida proliferação está ligada a superpopulação existente no continente por conta das boas condições da produção agrícola até então. Alguns sintomas da peste são: febre alta, mal-estar geral, vômito, dores generalizadas e cefaleia intensa (BRASIL, 2010).

então um antagonismo entre produção para uso e produção para troca. Suas teses serão criticadas por Dobb (2004) e Takahashi (2004).

Para Dobb (2004), as causas do declínio do feudalismo são de sua própria dinâmica. Os pequenos produtores, donos de seus instrumentos de produção, eram, inicialmente, obrigados a trabalhar nas terras do senhor feudal como forma de pagar pelo uso da terra, arrendada pelo senhor. Mais tarde, esses camponeses e artesãos passaram a ser expropriados de seu excedente pelo senhor feudal, que poderia cobrar a renda em espécie ou em dinheiro, e não apenas como renda-trabalho. Concordando com Dobb, Takahashi (2004, p.102) afirma: “Os camponeses, que anteriormente forneciam trabalho excedente diretamente sob a forma de trabalho, agora pagavam-no em formas convertidas – produtos, ou seu preço em dinheiro”.

Essa emancipação dos servos era necessária para os senhores, que estavam cada vez mais necessitados de rendas em dinheiro, fundamental para bancar as guerras e o luxo da aristocracia feudal (TAKAHASHI, 2004). Rodney Hilton (2004a) defende que o que dá dinâmica à sociedade feudal é a disputa entre senhores e servos pelo excedente produzido por estes últimos. Acerca da luta pela renda dos camponeses produtores, ele afirma:

[os senhores feudais] basicamente, empenharam-se em aumentar a renda feudal a fim de manter e melhorar a sua própria posição como governantes, contra seus inúmeros rivais bem como contra seus serviços explorados. A manutenção do poder de classe nas mãos que o detinham, e se possível o seu aumento, foi a força propulsora da economia e da política feudal (HILTON, 2004a, p.143-144).

A emancipação dos servos os libertou de prestar trabalhos compulsórios para o senhor feudal. Eles se tornaram donos de um pedaço de terra do feudo e parte do que produzissem deveria ser pago como forma de tributo/imposto ao proprietário, seja sob a forma de dinheiro ou em espécie. É essa a dinâmica interna do sistema feudal que para Dobb (2004) teria gerado a revolta dos servos contra os senhores.

Isso está de acordo com a ideia de luta de classes pensada por Marx e Engels (2002): uma sociedade de classes é uma sociedade dividida entre classes antagônicas, isto é, de interesses irreconciliáveis, onde as classes estão em uma



luta que resulta na destruição de ambas ou na revolução dessa sociedade. Uma sociedade dividida em classes carrega contradições fundamentais em sua dinâmica – ela não pode ser, portanto, uma sociedade estática:

Afirmá-lo [o caráter imobilista do sistema feudal] seria fazer dele uma exceção à lei geral marxista do desenvolvimento, segundo a qual a sociedade econômica se move por suas próprias contradições internas (DOBB, 2014, p.73).

Ou seja, em algum momento, com o desenvolvimento das forças produtivas e/ou o avanço do antagonismo entre as classes, as contradições dessa sociedade permitem a entrada em cena de uma classe revolucionária.

Essa classe foi a burguesia, surgida dos pequenos produtores, comerciantes e mercadores que rumaram para as cidades: “os servos da Idade Média deram origem aos cidadãos das primeiras comunas; advindos desses cidadãos, nasceram os primeiros elementos da burguesia” (MARX; ENGELS, 2002, p.24). De acordo com Sevchenko (1988, p.5):

Surgiram, assim, as grandes cidades (burgos), tornadas centros de produção artesanal e entrepostos comerciais; as feiras internacionais de comércio, em que a participação era intensa e os negócios vultuosos; as primeiras casas bancárias, voltadas para a atividade cambial e para os empréstimos a juros, e a Europa Ocidental passou a ser cortada por caravanas de mercadores em todas as direções.

As cidades tiveram um papel importante no surgimento da burguesia e no declínio das relações feudais (SWEEZY, 2004; HUBERMAN, 1986; FRANCO JÚNIOR, 1986). Conforme Sweezy (2004, p.48):

Não há dúvidas de que as cidades em rápido crescimento – a oferecerem, como o faziam, liberdade de emprego e melhoria de posição social – agiram como potentes ímãs para a população rural oprimida. E os próprios burgueses, necessitando de maiores contingentes de mão-de-obra e de mais soldados para fortalecer seu poderio militar, tudo fizeram para facilitar a evasão dos servos à jurisdição de seus amos.

O comércio local não era um problema para o sistema feudal, na verdade, poderia até favorecer esse sistema. Os camponeses e artesãos que desejavam comercializar seu excedente pagavam um aluguel pelo espaço de exposição de

seus produtos no mercado, além de impostos para o senhor feudal da região, sendo esta atividade uma importante fonte de renda:

(...) algumas pequenas cidades, sem dúvida, foram fundadas pela iniciativa de senhores simplesmente para constituir centros convenientes de comercialização, que poderiam ainda fornecer rendas adicionais pela cobrança de taxas e aluguel de barracas (HILTON, 2004b, p.20).

Sweezy (2004, p.54) aponta também que as cidades mudaram as relações sociais no campo:

(...) a ascensão das cidades, mais ou menos generalizada por toda a Europa ocidental, significou muito mais do que apenas um porto de salvação para os servos fugidos das senhorias; ela também modificou a posição dos que se tinham deixado ficar.

A possibilidade de perder servos para as cidades aumentava o poder de barganha desses com o senhor feudal, visto que não havia tanta mão-de-obra disponível, já que as crises demográficas eram grandes durante a Idade Média.

O chamado período de transição do feudalismo para o capitalismo (séculos XV a XVIII) assistiu ao crescimento das cidades e da burguesia, da emancipação dos servos, do aumento do trabalho assalariado e dos tributos em dinheiro. Esses são elementos necessários ao novo modo de produção que surgiria, mas ainda são elementos pré-capitalistas. Concordamos com Hilton (2004c, p.194) que esse período não pode ainda ser considerado capitalista, uma vez que:

A estrutura política e os movimentos políticos afinal surgem das relações sociais baseadas na produção, mas as alterações econômicas e políticas não ocorrem paralelamente. Ainda que se desenvolvam desigualmente, são interconectadas. Não é possível falar de uma sociedade capitalista quando o poder político ainda está nas mãos de uma aristocracia feudal. Não é sensato falar de um sistema capitalista quando a superestrutura política e legal de uma sociedade ainda é aquela moldada por condições econômicas pré-capitalistas.

O trabalho assalariado aumentava, na medida em que havia menos força de trabalho disponível e as condições em que se encontravam as zonas rurais levaram vários camponeses a se revoltarem contra os senhores ou a fugirem para as zonas urbanas, onde o comércio (res)surgia (HUBERMAN, 1986).

Crescia uma classe dedicada ao comércio, a burguesia comercial, que confrontava as ideias da Igreja Católica, instituição mais poderosa da época feudal, a autoridade dos senhores feudais e dos nobres e a imobilidade social do feudalismo:

Por suas atividades comerciais, artesanais e bancárias, rompia aos poucos o domínio absoluto da agricultura. Por seus interesses na centralização política e seu consequente apoio à monarquia, contribuía para o recuo da aristocracia. Por seu racionalismo e individualismo, se opunha à religiosidade e coletivismo feudais. Por sua própria origem marginal e camponesa, quebrava a rigidez e a hierarquia sociais (FRANCO JÚNIOR, 1986, p.84).

Essa nova classe comercial necessitava de um governo forte que garantisse estabilidade para o comércio, visto que havia riscos e empecilhos à atividade comercial: as estradas eram péssimas e cheias de ladrões, tornando perigoso o transporte dos mercadores; a figura do rei era simbólica, os senhores feudais detinham a autoridade de fato e vivam guerreando entre si, o que levava à instabilidade política e econômica (FRANCO JÚNIOR, 1986; HUBERMAN, 1986).

Embora a burguesia lucrasse com as guerras permanentes entre os nobres, fosse comercializando armamentos manufaturados, fosse emprestando dinheiro para a nobreza, ela necessitava de ordem e segurança para suas atividades comerciais (ANDERSON, 2004). E a aristocracia, que via o poder local enfraquecendo no campo com o crescimento das cidades e com a emancipação dos servos, não desejava perder sua antiga influência. Surgem, a partir do século XV, os chamados Estados absolutos, das pressões e contradições entre burguesia, nobreza e campesinato, representando por um lado o declínio das antigas tradições feudais e, pelo outro, uma “reação feudal” (ANDERSON, 2004).

Assim, quando os Estados absolutistas se constituíram no Ocidente, a sua estrutura foi fundamentalmente determinada pelo reagrupamento feudal contra o campesinato, após a dissolução da servidão; mas ela foi secundariamente sobredeterminada pela ascensão de uma burguesia urbana que, depois de uma série de avanços técnicos e comerciais, evoluía agora em direção às manufaturas pré-industriais numa escala considerável (ANDERSON, 2004, p.22).

Como afirmado anteriormente, essas mudanças na estrutura econômica não modificaram de imediato a estrutura política das sociedades da Europa ocidental.

Elas se tornavam burguesas, mas o poder político continuava feudal. Esse período de transição entre a reação feudal e as revoluções burguesas foi marcado pelo que mais tarde se chamou de mercantilismo (FALCON, 1981; HUBERMAN, 1986; ANDERSON, 2004).

O mercantilismo é um conjunto de ideias e práticas econômicas do período de transição entre o feudalismo e o capitalismo (séculos XV/XVI e XVIII), cujo agente econômico principal é o Estado absoluto, intervindo fortemente na economia com o objetivo de obter a balança comercial favorável: restringir as importações e aumentar as exportações (FALCON, 1981).

Segundo Perry Anderson (2004, p.35):

O mercantilismo requeria, indubitavelmente, a supressão das barreiras particularistas no interior da monarquia nacional e empenhava-se em criar um mercado interno unificado para a produção de mercadorias. Com o objetivo de aumentar o poder do Estado diante dos outros Estados, encorajava a exportação de mercadorias, ao mesmo tempo que proibia exportações de ouro e prata e de moedas.

E mais adiante:

A centralização econômica, o protecionismo e a expansão ultramarina engrandeceram o Estado feudal tardio, ao mesmo tempo que beneficiaram a burguesia emergente. Expandiram os rendimentos tributáveis de um, fornecendo oportunidades comerciais à outra (ANDERSON, 2004, p.40).

O crescimento da indústria, durante a época em que estavam em vigência as ideias mercantilistas, foi amplamente motivado e protegido pelo Estado. Este dava aos industriais subsídios fiscais, direitos de monopólio, prêmios em dinheiro, além de toda uma legislação que protegia a indústria (HUBERMAN, 1986). O objetivo era sempre a maior exportação dos produtos nacionais que fosse possível alcançar, diminuindo o número de produtos importados de que a população necessitaria. Para isso, as metrópoles proibiram suas colônias de fabricar produtos industriais, e muitas só podiam exportar os produtos industrializados de sua metrópole. Era a chamada balança comercial favorável.

A teoria da balança comercial favorável levava os Estados à uma competição desenfreada por novos mercados, matérias primas e o domínio do comércio. Segundo Leo Huberman:

O fruto da política mercantilista é a guerra. A luta pelos mercados, pelas colônias – tudo isso levou as nações rivais numa guerra após a outra. Algumas foram travadas abertamente como guerras comerciais (HUBERMAN, 1986, p.119).

Acrescentaríamos que essas práticas mercantilistas, particularmente o protecionismo<sup>4</sup>, levam ao conflito na medida em que existe um comércio que se pretende mundial, movido por uma classe em ascensão que se pretende mundial: a burguesia (principais credores dos monarcas absolutistas). A burguesia, por um lado, desejava a maior proteção possível a seu negócio (o monopólio, de preferência) e para isso contava com forte apoio do Estado. Entretanto, para a realização de suas atividades comerciais, principalmente no comércio externo, desejava as menores barreiras possíveis. Se os burgueses de cada país pensassem da mesma forma, o conflito era então inevitável.

As guerras traziam dificuldades para o campo, cuja produção era sobrecarregada para sustentar as tropas, e a necessidade de exércitos com maiores efetivos – na permanente concorrência entre as nações – fazia com que os Estados recrutassem tropas mercenárias das mais diversas nacionalidades; os exércitos tornaram-se, então, bastante dispendiosos para os Estados. Por um lado, isso aumentou a tributação das massas populares, alijadas de uma parcela maior ainda de seu excedente; por outro, o Estado vendeu cargos públicos e títulos de nobreza para manter suas milícias:

---

<sup>4</sup> “Adoção de um sistema de tarifas ou cotas para restringir o fluxo das importações. Com a formação do mercado capitalista em âmbito internacional, os partidários de medidas protecionistas envolveram-se num amplo debate com os defensores do livre cambismo, isto é, da divisão do trabalho em escala internacional, com a especialização de cada área na produção de um determinado bem agrícola ou industrial. A argumentação dos protecionistas partia de considerações não econômicas. Por exemplo, diziam que a agricultura e as principais indústrias de um país deviam ser mantidas em nível suficiente para atender à demanda ante um eventual corte do fornecimento externo, em decorrência de uma guerra. Da mesma forma, as indústrias-chave na defesa nacional deveriam ser protegidas para evitar dependências de fornecedores estrangeiros” (SANDRONI, 1999, p.504).

O resultado foi a integração de um número crescente de burgueses arrivistas nas fileiras de funcionários do Estado, que tornaram-se crescentemente profissionalizadas, e a reorganização dos vínculos entre a nobreza e o próprio aparelho do Estado (ANDERSON, 2004, p.51).

O autor afirma também que essa venda de cargos era uma estratégia política dos monarcas, retirando o poder de alguns membros da aristocracia e aproximando de si os “novos ricos”, seus financiadores.

O Estado absolutista e as práticas mercantilistas tiveram um importante papel para a transição do feudalismo para o capitalismo: a acumulação primitiva do capital (MARX, 1998; ANDERSON, 2004; HUBERMAN, 1986). A acumulação primitiva é “nada mais que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção” (MARX, 1998, p.340). Ainda que fosse explorado, o servo feudal era dono de seus instrumentos de trabalho e tinha direito a um pedaço de terra. Isso era um entrave para a burguesia, que criava nas cidades as grandes oficinas manufatureiras e necessitava de força de trabalho. A classe burguesa, utilizando-se do Estado, seu fiel escudeiro, buscou então “libertar” os camponeses e artesãos das amarras das tradições feudais. Esse processo obviamente não foi pacífico. Marx, de forma sintética, nos diz sobre como a acumulação primitiva ocorreu na Inglaterra e na Escócia:

Os roubos dos bens da Igreja, a fraudulenta alienação dos domínios do Estado, o furto da propriedade comunal, a transformação usurpadora e executada com terrorismo inescrupuloso da propriedade feudal e clânica em propriedade privada moderna, foram outros tantos métodos idílicos da acumulação primitiva. Eles conquistaram o campo para a agricultura capitalista, incorporaram a base fundiária ao capital e criaram para a indústria urbana a oferta necessária de um proletariado livre como os pássaros (MARX, 1998, p.355).

A expropriação das terras dos camponeses e sua separação de seus meios de trabalho e de vida destruiu a pequena indústria rural. Marx (1998) afirma que isso foi essencial para a criação do mercado interno. Agora, a burguesia possuía tanto as propriedades para a produção manufatureira e agrícola, a força de trabalho necessária para o trabalho nas oficinas e, igualmente importante, uma classe de pessoas que não podiam produzir mais no âmbito doméstico os produtos necessários à sua sobrevivência; teriam, a partir de agora, de compra-los.

Isso permitiu o enriquecimento da burguesia comercial e o posterior nascimento da burguesia industrial. A posição da burguesia nos séculos XVII e XVIII variou desde tentativas revolucionárias de ruptura da ordem feudal, mobilizando o campesinato como aliado contra a aristocracia, até ao alinhamento reacionário com a aristocracia para manter a ordem feudal – principalmente após a ocorrência de revoltas camponesas (ANDERSON, 2004).

A burguesia chegava a sua “maioridade”: o sistema feudal, onde nasceu, e o absolutismo, que concedeu devida proteção à suas atividades comerciais e permitiu assim seu enriquecimento, tornaram-se entraves em seu caminho para realizar seu papel histórico enquanto classe revolucionária – a conquista do poder político:

Para a crescente burguesia os regulamentos, restrições e contenções do comércio e indústria, a concessão de monopólios e privilégios a um pequeno grupo, os obstáculos ao progresso criados pelas obsoletas e retrógradas corporações, a distribuição desigual dos impostos continuamente aumentados, a existência de leis antigas e a aprovação de novas sem que a burguesia fosse ouvida (...) – toda essa sociedade feudal decadente e corrupta era a casca de devia ser rompida (HUBERMAN, 1986, p.136).

A relação dos produtores e comerciantes com o Estado absolutista foi ficando desgastada. As ideias de um comércio livre, sem taxas, proibições e outras intervenções do Estado – que outrora garantira a vivacidade desse mesmo comércio ao possibilitar a acumulação primitiva de capital – começava a florescer (HUBERMAN, 1986). A Escola Fisiocrática, na França, e a tradição fundada por Adam Smith, na Inglaterra, foram as principais representantes dessa mudança de paradigma: a economia se autonomizava da política e o papel do Estado era repensado. Segundo Marx (1998), a ascensão da burguesia foi fruto de uma luta contra o antigo poder político, representado pelo sistema feudal, e contra as antigas relações de produção, baseadas nas grandes corporações. O objetivo dessa luta era o livre desenvolvimento da produção e a livre exploração dos donos dos meios de produção sobre os trabalhadores.

## 1.2 A Revolução Industrial e a proletarização dos trabalhadores

A Revolução Industrial, iniciada no século XVIII, marca um período de grandes transformações na esfera da produção e, conseqüentemente, nas relações de trabalho e nas relações sociais em geral. Segundo Engels (2017, p.64): “a divisão do trabalho, a utilização da força hidráulica, especialmente do vapor, e sobretudo a maquinaria, eis as três grandes alavancas com as quais, desde a metade do século passado, a indústria faz avançar o mundo”. Essas “três grandes alavancas” permitiram a produção em massa. Em poucas décadas, a produção industrial destruiu o antigo sistema de manufaturas, realizada nas já mencionadas grandes oficinas. Superou-a tanto pela capacidade de produzir mais em menor tempo quanto pela qualidade da produção. Isso tornava os produtos industrializados mais baratos que os manufaturados.

Acerca dessa concorrência entre o trabalho manufaturado e o trabalho industrial mecanizado, afirma Huberman:

O sistema fabril, com suas máquinas movidas a vapor e a divisão do trabalho, podia fabricar os produtos com muito mais rapidez e mais barato do que os trabalhadores manuais. Na competição entre trabalho mecanizado e trabalho manual, a máquina tinha de vencer. E venceu – milhares de “pequenos mestres manufatureiros independentes” (independentes porque eram donos dos instrumentos do meio de produção) decaíram à situação de “jornaleiros, trabalhando por salário”. Muitos passaram fome durante longo tempo, antes de se resignarem, mas no fim tiveram de ceder (1986, p.152).

O desenvolvimento da burguesia e do sistema capitalista criou uma nova classe de trabalhadores, cuja trajetória:

se deu em rota oposta à da burguesia, pois, à medida que ela foi determinando seu alijamento dos meios de produção (...) o trabalhador foi sendo compelido a se submeter ao trabalho assalariado, indispensável para prover sua subsistência familiar (MARTINELLI, 2011, p.32).

Isso está de acordo com a visão expressa por Marx e Engels, segundo a qual:

O desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, corresponde, na mesma proporção, ao desenvolvimento do proletariado, da classe dos operários modernos que só sobrevivem à medida que encontram trabalho, e só encontram trabalho à medida que seu trabalho aumenta o capital. Esses operários, compelidos a venderem-se a retalho, são uma mercadoria como qualquer outro artigo do comércio e, portanto, estão igualmente sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado (2002, p.35).



Expulsos da terra, obrigados por lei a trabalhar e por lei também punidos ao recusar trabalho (MARX, 1998; HUBERMAN, 1986), essa massa empobrecida, despossuída, alijada de suas antigas condições de sobrevivência, foi impelida em direção as cidades, onde a nova era industrial nascia.

A nova sociedade nascida das ruínas do *Ancien Régime*, a sociedade capitalista, tem como traço fundante e fundamental a divisão das pessoas entre proprietários dos meios de produção e os despossuídos desses meios, obrigados assim a vender sua força de trabalho em troca de um salário. Maria Lúcia Martinelli (2011) considera como características fundamentais do sistema capitalista: a separação entre produtor e seus meios de produção, a posse privada dos meios de produção por uma classe dominante de proprietários e a subordinação da classe não-proprietária (despossuída) aos donos dos meios de produção.

Isso faz do proletariado uma classe sem nenhuma estabilidade socioeconômica: todas as condições externas à sua realização e reprodução material foram-lhe tomadas pelos meios já citados durante o processo da chamada acumulação primitiva. Marilda Iamamoto diz que essa condição torna o trabalhador um “pobre virtual”:

Pobre, enquanto inteiramente necessitado, excluído de toda a riqueza objetiva, dotado de mera capacidade de trabalho e alijado das condições necessárias à sua realização objetiva na criação de seus meios de sobrevivência (2012, p.159).

Vejamos o que disse o jovem Friedrich Engels, que viu de perto a situação em que se encontrava o proletariado da Inglaterra, no ano de 1844:

Na escala em que, nessa guerra social, as armas de combate são o capital, a propriedade direta ou indireta dos meios de subsistência e dos meios de produção, é óbvio que todos os ônus de uma tal situação recaem sobre o pobre. Ninguém se preocupa com ele: lançado nesse turbilhão caótico, deve sobreviver como puder. Se tem a sorte de encontrar trabalho, isto é, se a burguesia lhe faz o favor de enriquecer à sua custa, espera-o um salário apenas suficiente para o manter vivo; se não encontra trabalho e não temer a polícia, pode roubar; pode ainda morrer de fome, caso em que a polícia tomará cuidado para que a morte seja silenciosa para não chocar a burguesia ... O operário sabe que, se hoje possui alguma coisa, não depende dele conservá-la amanhã; sabe que o menor suspiro, o mais simples capricho do patrão, qualquer conjuntura comercial desfavorável podem lança-lo no turbilhão do qual momentaneamente escapou e no qual é difícil, quase impossível, manter-se à tona. Sabe que se hoje tem meios para sobreviver, pode não os ter amanhã (ENGELS, 2017, p.69-70).

O proletariado não recebeu passiva e mansamente essas humilhações a que era submetido por seus exploradores. Sua revolta sempre ecoou; por vezes de forma espontânea, violenta e desorganizada; por outras, de forma coletiva, organizada, como classe. O movimento luddista<sup>5</sup>, ocorrido na Inglaterra, levou trabalhadores a invadir as fábricas e destruir as máquinas, que havia os condenando ao “exército industrial de reserva”, para usar a expressão de Marx. A burguesia amedrontada respondeu à altura: solicitando a intervenção de seu escudeiro fiel, o Estado, a legislação passou a punir severamente (levando até à pena capital) aquele que destruísse máquinas (MARTINELLI, 2011).

A situação dos trabalhadores da França de meados do século XIX é retratada no filme *Germinal* (1993), baseado no livro homônimo de Emile Zola. O enredo apresenta uma crise econômica que atinge a França, sendo sentida ferozmente pelos trabalhadores das minas de carvão. O fechamento de fábricas leva os proprietários a diminuir os salários pagos aos mineiros para que seus produtos continuem na concorrência num cenário difícil: com as fábricas fechando o carvão perde mercado, para que ele se mantenha a um preço que as pessoas comprem é necessário que se diminuam os custos de sua produção. Quem paga pela crise são os trabalhadores, que recebem a humilhante notícia de que seus já baixos salários serão diminuídos. O que se segue são tentativas frustradas de negociação com os patrões, mostrando assim o antagonismo em que vivem a burguesia e o

---

<sup>5</sup> Movimento de operários do início do século XIX na Inglaterra que, revoltados pelo desemprego resultante dos avanços da maquinaria, invadiam fábricas e destruíam as máquinas (MARTINELLI, 2011). O nome luddismo ou movimento luddita é em alusão à William Ludd, um dos operários líderes do movimento.

proletariado. Esta quer um maior lucro, precisando para isso diminuir os custos da produção, já aquele quer um pagamento maior pelo trabalho realizado ou, como é dito no filme, “a divisão dos lucros”. Incitados por Étienne Lantier (Renaud), firme em seus ideais socialistas, os trabalhadores decidem entrar em greve. A luta de classes aparece então como uma “guerra aberta” entre as duas classes fundamentais a partir do principal instrumento criado pelos trabalhadores para resistirem coletivamente à opressão e reivindicar melhores condições: a “escola de guerra” do proletariado (ENGELS, 2017), a greve.

É importante lembrar que a entrada em cena da classe trabalhadora, sua ação contra a exploração a que é submetida, é constituidora de um novo momento da relação entre as classes sociais, pois dava visibilidade à sua situação de miséria e tornava público os males que a afligiam. É a partir daí que surge a categoria “questão social”:

(...) no campo marxista, entender a “questão social” é, de um lado, considerar a exploração do trabalho pelo capital e, de outro, as lutas protagonizadas pelos trabalhadores organizados em face desta premissa central à produção e reprodução do capitalismo (SOARES, 2012, p.133).

A “questão social” se expressa de várias formas, dependendo da luta política do proletariado para desvelar a gênese das situações a que estão vulneráveis: a pobreza, o desemprego, a fome, a violência, etc.

Ainda que sofressem sangrentas derrotas ao enfrentar os braços armados do Estado – polícia e exército –, os trabalhadores, ao longo dos processos de resistência à exploração, conquistavam algo maior, a consciência de pertencerem a uma classe: “O resultado verdadeiro de suas lutas não é o sucesso imediato, mas a extensão sempre maior da união dos operários” (MARX; ENGELS, 2002, p.39). Tal foi o caminho para que os trabalhadores passassem a se identificar – e a agir – como classe. Segundo Martinelli (2011, p.46):

A condição de classe, um dos mais importantes determinantes da consciência das pessoas e grupos sociais, aliada às condições peculiares de trabalho e de existência social, levava os operários a caminhar no processo de construção da sua identidade de classe, unindo-os em torno de fins comuns. Dentre tais fins, a conquista da liberdade de associação destacava-se como uma luta essencial, na qual concentravam muitos de seus esforços.

Mas essa fundamental aliança dos operários era ameaçada pela concorrência entre os próprios operários (MARX; ENGELS, 2002). Engels (2017, p.118) reconheceu a concorrência entre os trabalhadores como o maior dos entraves para a luta contra a burguesia:

(...) daí os esforços do proletariado para suprimir tal concorrência por meio da associação e daí o furor da burguesia contra essas associações e seu grande júbilo a cada derrota que consegue impor-lhes.

A legislação proibia as associações de trabalhadores e os industriais utilizavam-se amplamente de coerções, ameaças de denúncias ou denúncias de fato, além de demissões, para retirar de suas fábricas os elementos mais subversivos do operariado, buscando manter o resto deles sobre controle.

A classe dos burgueses, como que cega acerca das condições (criadas por ela) em que se encontrava o proletariado, não hesitou em condenar moralmente as expressões da miséria dos trabalhadores – expressões da “questão social”: a pobreza, o alcoolismo, a mendicância, as condições insalubres de suas moradias, o roubo, e, acima de tudo, a sua organização em classe para lutar por melhores condições de vida (ENGELS, 2017).

Para refrear esses impulsos “bárbaros” dos operários, a burguesia inglesa, que era contrária a uma instrução pública dos trabalhadores, passou a oferecer, em algumas de suas fábricas, uma educação burguesa:

(...) nestas instituições, toda a educação é domesticada, dócil e servil diante da política e da religião dominantes; seu objetivo, por meio de prédicas constantes, é tornar o operário obediente, passivo e resignado diante de seu destino (ENGELS, 2017, p.272).

Na França, a burguesia tomou uma decisão diferente. Após tomar o poder com a Revolução de 1789, setores da classe burguesa pensaram na formação dos

indivíduos para a nova República, imprimindo neles os valores da liberdade, da igualdade, da fraternidade, do trabalho, do amor à pátria, etc.: surgia assim a escola pública, entidade estatal que formaria as novas mentes dos cidadãos da nação francesa (CANÊDO, 1993).

Os reformadores sociais da Revolução Francesa acreditavam que a instrução traria também o aprimoramento individual (BOTO, 2003). Segundo a autora, um dos principais idealizadores da escola pública naquele contexto foi o Marquês de Condorcet (1743-1794), que acreditava que a instrução pública minimizaria aos poucos as desigualdades sociais baseadas na renda, abrindo lugar para a única desigualdade natural: a das aptidões pessoais. Sendo assim, a escola pública tinha um objetivo meritocrático também: tendo por princípio a igualdade de oportunidades, esses reformadores acreditavam assim possibilitar o acesso de jovens de todas as classes à escola; nela, se destacariam os mais talentosos da nação. Esses jovens que se destacassem seriam aqueles que contribuiriam, com seus talentos, para o engrandecimento da República. Conforme Boto (2003, p.739):

O Estado era o maior interessado na formação dos indivíduos, até para que viessem a público os sujeitos mais meritórios; os talentos; as aptidões de cada um – o que conduziria a um aprimoramento geral da sociedade.

Canêdo (1993) afirma que a escola pública não foi uma demanda da população, mas sim uma forma encontrada por aqueles reformadores sociais de buscar o progresso social. Para isso, precisavam limitar as influências das instituições ideológicas do Antigo Regime: a família e a Igreja. As classes subalternas na França, segundo a autora, resistiram a essa nova instituição, vendo nela uma intervenção do Estado em algo até então intrinsecamente privado; a educação era dever da ordem da família.

O direito à educação veio mais tardiamente para as mulheres do que para os homens. As Revoluções burguesas, a americana (1776) e a francesa (1789), mais especificamente, foram momentos importantes para a tomada de consciência das mulheres de seu papel político. Participantes delas, as mulheres viram que os direitos conquistados pouco as contemplavam, o que fez com que grupos delas

reivindicassem o direito ao ensino, ao trabalho, o controle do preço do pão, dentre outros.

Além disso, a educação delas deveria se dar separadamente, em locais próprios para moças, visto que a educação visa formar tipos específicos de sujeitos, e a formação das mulheres era para o lar, o trabalho doméstico e a formação de crianças e outras moças, numa profissão que se tornaria predominantemente feminina: a de professora (PYNSKY; PEDRO, 2008).

Voltando à situação da Inglaterra, os proletários, em associação, buscaram criar as condições para a luta contra a classe dos burgueses. Seus patrões dominavam os meios de produção e tinham como aliado o Estado, com suas legislações punitivas, seus juízes burgueses, sua violenta polícia e seu sistema de assistência pública – as *workhouses*<sup>6</sup> – que mais parecia com seu sistema prisional (ENGELS, 2017; MARTINELLI, 2011). O proletariado inglês desejava a educação pública, secular e estatal, proposta que era sempre embarreirada pelos parlamentares burgueses; e rejeitavam a educação fabril oferecida pelos patrões e a educação religiosa oferecida pelas igrejas.

Acerca da educação religiosa, Engels (2017) afirma que ela se dava sem nenhum rigor; os professores geralmente eram operários que não encontravam mais emprego, e eles tampouco tiveram instrução. Além disso, é preciso lembrar que as crianças, acima de 4-5 anos, já trabalhavam em jornadas de 12 a 16 horas. Quando podiam ir para escola dominical, estavam cansadas ou com sono demais para prestar atenção no conteúdo que era passado. Para se ter ideia do baixíssimo nível da educação que ali se dava, Engels (2017) traz um relatório que buscava verificar o nível de instrução das crianças de uma escola dominical de determinada localidade: resultado desastroso, nenhuma delas soube responder quem era Jesus Cristo. O autor não via isso com maus olhos, no fim das contas:

---

<sup>6</sup> As Casas de Trabalho – *workhouses* – eram instituições que abrigavam os pobres oferecendo-lhes provimentos mínimos para sua subsistência. Em troca, os abrigados deviam realizar trabalhos (forçados) para custear sua estadia (MARTINELLI, 2011). Engels (2017) afirma que as condições dessas instituições eram péssimas e os relatos de abuso dos trabalhadores por parte dos funcionários, tais como a prisão de trabalhadores em canis, a privação de alimento e o abuso de mulheres eram frequentes.

As debilidades de sua educação preservam-no [o proletariado] dos preconceitos religiosos – não os compreende e não se preocupa com eles e, assim, desconhece o fanatismo de que a burguesia é prisioneira; se professa alguma religião, fá-lo formalmente, sem qualquer base teórica; na prática, vive só para este mundo, no qual procura uma existência segura (ENGELS, 2017, p.163).

A educação burguesa não lhes interessava, nem o fazia a educação dos clérigos. Os trabalhadores tiveram de criar, assim, espaços para sua própria educação de (e como) classe:

As diversas frações operárias – membros das associações, cartistas e socialistas -, às vezes em unidade, às vezes isoladamente, fundaram por seus próprios meios uma grande quantidade de escolas e salões de leitura para elevar o nível cultural do povo. Todas as organizações socialistas, quase todas as cartistas e muitas associações profissionais possuem instituições desse gênero; nas escolas, oferece-se às crianças uma educação verdadeiramente proletária, livre de influências burguesas, e nos salões de leitura encontram-se quase exclusivamente livros e jornais proletários (ENGELS, 2017, p.271).

Foi com essa organização enquanto classe que os trabalhadores puderam entender seu lugar nessa nova sociedade:

(...) rompendo com a alienação e com as falsas aparências que recobrem a sociedade burguesa, os trabalhadores começavam a se colocar em condições de discernir a importância de seu papel no circuito do capital (MARTINELLI, 2011, p.73).

Criando seus espaços de organização, ajuda mútua, deliberação de greves e contratos coletivos, educação e luta, o proletariado inglês conquistou algumas vitórias no século XIX. As demandas do movimento cartista<sup>7</sup> – ainda que com um atraso considerável – foram atendidas. Para citar algumas: o direito de todos os homens ao voto; o voto secreto, para evitar constrangimentos; a renovação anual do Parlamento; a participação de operários no Parlamento e uma remuneração pelo mandato, para torna-lo viável ao operário eleito (ENGELS, 2017). Além do movimento cartista, outros movimentos operários levaram para cena pública demandas como a diminuição da jornada de trabalho, o aumento salarial, a regulamentação do trabalho de mulheres e a proibição do trabalho de crianças, o

---

<sup>7</sup> Movimento dos trabalhadores que buscavam a aprovação da Carta do Povo – uma série de propostas políticas enviada ao poder Legislativo – criada pela Associação Geral dos Trabalhadores de Londres (MARTINELLI, 2011).

que resultou igualmente em algumas vitórias (MARX; ENGELS, 2002; ENGELS, 2017).

Assim se deu o processo de proletarização dos trabalhadores, construtores da riqueza da nova sociedade burguesa, e por ela condenados à exploração e à instabilidade socioeconômica. Vítimas de diversos males, suas condições de vida e trabalho lhes trazem adoecimento, sua participação social é negada (quando não criminalizada), sua relação com o patrão é uma relação fria, racional, desumana, seu propósito na sociedade capitalista é gerar lucro, e ele só é útil quando capaz de cumpri-la. Todavia, é o proletariado a classe revolucionária da época moderna, a única capaz de criar um outro tipo de sociedade: todas as revoluções do passado foram criadas por minorias, ou atendendo a seus interesses particulares, o movimento proletário é o movimento da ampla maioria em defesa dos interesses da coletividade dos trabalhadores (MARX; ENGELS, 2002).



## CAPÍTULO 2

### A INVENÇÃO DO BRASIL E A TRAJETÓRIA DE SUAS CLASSES SUBALTERNAS

“E de guerra em paz  
De paz em guerra  
Todo o povo dessa terra  
Quando pode cantar  
Canta de dor”  
Clara Nunes (1976).

Vimos no capítulo anterior como a prática econômica dos Estados Absolutistas os impeliram à competição por novos territórios e novos mercados. A busca pelo caminho das Índias, fechado para o ocidente desde que os turcos tomaram Constantinopla (1453) e ação individual de aventureiros e mercadores em busca de riquezas foram o pontapé inicial da exploração marítima, que mais tarde será amplamente apoiado pelas Coroas europeias (FERRO, 2006).

Foram as conquistas de novas terras, bem como a exploração de suas riquezas e a escravização de seus povos alguns dos principais fatores que permitiram o que Marx denominara de acumulação primitiva de capital, isto é, as fontes de riquezas iniciais que foram necessárias para o surgimento do capitalismo industrial (MARX, 1998).

É a política expansionista ultramarina e as empreitadas coloniais que possibilitaram as condições que deram início a era da Revolução Industrial, onde se formaram as modernas classes sociais burguesia e proletariado, como resultantes dos processos históricos da transição do modo de produção feudal ao modo de produção capitalista.

Para a análise da trajetória da classe trabalhadora em cada parte do mundo se faz necessária a análise da formação sócio histórica de cada nação. No caso brasileiro, que iremos nos ater agora, iremos nos apoiar em Caio Prado Jr. (2011; 2012), que estabelecerá três pilares de nossa formação socioeconômica: a escravidão, a monocultura e o latifúndio. É a partir desses elementos que se

estabelecerá a relação entre Estado e sociedade, bem como as relações entre as classes no Brasil.

## 2.1 – Índios no Brasil: entre a cruz e a espada

Antes da invasão dos europeus à América, eram inumeráveis as nações indígenas existentes no Brasil. Darcy Ribeiro (2015) calcula que, à época da chegada dos europeus, o litoral brasileiro era habitado por cerca de 1 milhão de indivíduos do tronco linguístico tupi. Esses povos viviam, majoritariamente, em sociedades igualitárias: a falta de excedentes econômicos impedia a existência de uma sociedade de classes no interior dessas nações, ainda que pudessem ser encontradas, nas proximidades do rio Amazonas, sociedades semelhantes aos cacicatos – tribo chefiada por um cacique, o que representava uma diferenciação dentro da tribo pois apontava para uma presença nobre e sacerdotal (PEREIRA GOMES, 2008).

As comunidades indígenas do Brasil organizavam-se a partir do modo de produção de comunidade primitiva, ou comunismo primitivo (na expressão de Marx), que era caracterizado pela propriedade coletiva dos meios de produção, isto é, as matérias primas e as ferramentas de trabalho eram compartilhadas. A sua economia era “a princípio coletora (caça, pesca, coleta vegetal), depois produtora (invenção da cerâmica, passagem à agricultura)” (AQUINO; LEMOS; LOPES, 1990, p.21). As relações sociais se davam na base do parentesco, das relações de sangue e descendência de um ancestral comum (às vezes mitológico).

De acordo com os autores, a precariedade das forças produtivas impedia a produção de excedente, resultando na inexistência de classes improdutivas, capazes de explorar e se apropriar do trabalho alheio e de seus resultados, criando divisões de classe. Só quando as forças produtivas atingem um nível de desenvolvimento capaz de gerar excedentes é que a comunidade primitiva se torna uma sociedade de classes.

Darcy Ribeiro (2015) aponta que essa dissolução da comunidade primitiva estava se iniciando no Brasil, principalmente na região Amazônica. Porém, esse processo foi interrompido por um grande baque que marca, até nossos dias, irreversivelmente a história das populações nativas da terra: a invasão europeia perpetrada pelos portugueses.

Segundo Prado Júnior (2012), quando os primeiros portugueses chegaram nas terras que viriam a ser o Brasil, eles não se estabeleceram de pronto. A ocupação das terras encontradas e invadidas ainda não era praticada pelos europeus; eles visavam, sobretudo, a exploração, que trazia um retorno rápido.

A ideia de povoar não ocorre inicialmente a nenhum [dos povos europeus]. É o comércio que os interessa, e daí o relativo desprezo por esses territórios primitivos e vazios que formam a América; e inversamente, o prestígio do Oriente, onde não faltava objeto para atividades mercantis. A ideia de ocupar, não como se fizera até então em terras estranhas, apenas com agentes comerciais, funcionários e militares para a defesa, organizados em simples feitorias destinadas a mercadejar com os nativos e servir de articulação entre as rotas marítimas e os territórios cobiçados, mas ocupar com povoamento efetivo, isso só surgiu como contingência, necessidade imposta por circunstâncias novas e imprevistas (PRADO JÚNIOR, 2012, p.15-16).

Para Marc Ferro (2006, p.17): “A colonização é associada a ocupação de uma terra estrangeira, à sua exploração agrícola, à instalação de colonos”. Ela ocorre no Brasil quando os portugueses passam a se interessar pelo pau-brasil, cuja madeira avermelhada possuía potencial para ganhar o mercado europeu. É então nos litorais do Nordeste que se instalarão as primeiras feitorias, com infraestrutura bastante simples, cujo objetivo era apenas predatório: extrair o pau-brasil (PRADO JÚNIOR, 2012). Esses primeiros ocupantes utilizaram-se de mão de obra nativa para os auxiliarem na extração, e daí nasce a exploração do trabalho dos povos indígenas do Brasil.

Os contatos iniciais entre os invasores e os indígenas marcam o início do genocídio dos povos originários. Ribeiro (2015) frisa como foi devastador para os povos nativos o contato com o europeu, carregado de doenças que o indígena não tinha nenhuma proteção biológica. Mesmo que a aproximação não fosse belicosa, ela representava muitas vezes, para o índio, a morte.

De acordo com Prado Júnior (2012), a ocupação efetiva do Brasil se dá a partir do século XVI, quando a Coroa portuguesa divide a costa brasileira em 12 faixas, chamadas de capitanias, e as doa a autoridades que administrariam suas terras, seus negócios, tendo o rei o papel de suserano – baseado no sistema feudal que vigorava na Europa de então.

A relação de Portugal com suas terras no Brasil muda no século XVII. Entre 1580 a 1640, Portugal foi anexado à monarquia espanhola, ainda que mantendo relativa autonomia, no que ficou conhecido como União Ibérica. Esse período foi, segundo Prado Júnior (2012), desastroso para Portugal: seus recursos foram utilizados para as atividades bélicas de Castela, sua marinha foi destruída, suas possessões ultramarinas foram ocupadas pelos rivais da Espanha – Inglaterra e Holanda – o comércio com a Ásia, estabelecido desde as viagens de Vasco da Gama, estava encerrado. Sobrou para Portugal algumas colônias na África e o Brasil, que tinha a região Nordeste ocupada pelos holandeses. Eles dependiam agora dos recursos que pudessem explorar nas Américas:

Tratava-se pois de tirar-lhe o maior proveito e partido possíveis. Doutra lado, o empobrecimento de Portugal, privado do comércio asiático que durante mais de um século lhe fornecera o melhor de seus recursos, força o êxodo em larga escala de sua população, que procurará na colônia americana os meios de subsistência que já não encontrava na mãe pátria (PRADO JÚNIOR, 2012, p.49-50).

A partir daí o desenvolvimento do Brasil deu-se rapidamente. O país, ainda no século XVII, que era ocupado apenas na região litorânea, ganhou os contornos que preserva até hoje (e que eram, em grande parte, de direito da Espanha, quando da divisão do mundo entre espanhóis e portugueses pelo Tratado de Tordesilhas).

A colônia se constitui como produtora de gêneros tropicais para a Europa, sendo a produção nas grandes lavouras a prática econômica fundamental (PRADO JÚNIOR, 2011). Isso gerou, desde o início, uma escassez de gêneros alimentícios para grande parte da população. Segundo o autor, como era mais lucrativo cultivar a cana-de-açúcar, cujos produtos possuíam grande valor no mercado europeu, poucos senhores de engenho preocupavam-se na produção de alimentos. Os indígenas e negros escravizados foram por vezes encarregados desse cultivo secundário, que

nunca foi implantado de fato. As terras mais férteis pertenciam aos senhores de engenho e destinavam-se a monocultura:

A monocultura acompanha necessariamente a grande propriedade tropical; os dois fatos são correlatos e derivam das mesmas causas. A agricultura tropical tem por objetivo único a produção de certos gêneros de grande valor comercial e por isso altamente lucrativos (...). É fatal portanto que todos os esforços sejam canalizados para aquela produção; mesmo porque o sistema da grande propriedade trabalhada por mão de obra inferior, como é a regra nos trópicos, não pode ser empregada numa exploração diversificada e de alto nível técnico (PRADO JÚNIOR, 2011, p.126).

O latifúndio traz consigo a monocultura: os gêneros produzidos nas terras brasileiras visavam acima de tudo abastecer o mercado europeu, portanto, a produção era em larga escala e buscava-se cultivar o que gerasse maiores lucros. Isso era trabalho para muitas mãos. Para trabalhar nessas grandes propriedades, buscavam-se primeiro os índios (PRADO JÚNIOR, 2012).

A Coroa portuguesa recomendou aos colonizadores o bom tratamento ao indígena, sua conversão à fé católica e a criação de aldeias próximas às vilas portuguesas. Entretanto, a Coroa também permitia a punição daqueles que se fizessem hostis aos portugueses:

[...] quando se fez necessário, o braço forte do poder português, nem Tomé de Souza, nem os seguintes governadores gerais se sentiram impedidos moral ou religiosamente de atacar aldeias, matar, saquear e aprisionar homens, mulheres e crianças, e, em alguns casos, pretender exterminar povos inteiros (como os casos dos caetés e aimorés) (PEREIRA GOMES, 2008, p.426).

Não acostumados ao trabalho pesado, resistentes a submissão, vítimas das doenças trazidas pelos portugueses, e no centro de um conflito que perdurou anos entre os objetivos colonizadores da metrópole e os objetivos religiosos dos jesuítas (PRADO JÚNIOR, 2011; ARANTES, 2011; RIBEIRO 2015), foram em grande parte descartados, permanecendo numerosos em regiões específicas do Brasil, mais afastadas dos grandes centros da Colônia. Os portugueses conseguem a mão-de-obra necessária então escravizando os negros da costa ocidental da África – cuja circum-navegação já tinham feito.

O trabalho realizado no Brasil, levando em conta o nível técnico do desenvolvimento das forças produtivas que vigorava na Europa, e a característica “aventureira”<sup>8</sup> do português, era um trabalho simplificado, rudimentar, sem grandes exigências metódicas: “O que o português vinha buscar era, sem dúvida, a riqueza, mas riqueza que custa ousadia, não riqueza que custa trabalho” (HOLANDA, 2015, p.56).

É acerca dessa forma de trabalho que Caio Prado Jr. (2012) aponta para uma marca das atividades econômicas do Brasil Colônia: a imprevidência e o desleixo com que eram conduzidas. É a partir daí que começa a devastação ambiental do país, que teve suas matas queimadas para dar lugar a imensas plantações que, sem manutenção ou cuidados mínimos do solo, como a irrigação, eram extraídas ao máximo e, incapazes de render mais, eram abandonadas. Seguiu o colono para nova terra fértil, onde o processo se repetia. O objetivo era extrair todas as riquezas possíveis, é a partir daí que se fala que o Brasil foi uma colônia de exploração. Não havia preocupação em construir nada permanente ou muito elaborado; ao contrário, prevaleceram sempre as atividades que custassem o menor esforço e cuja promessa de lucro fosse imediata.

Os índios brasileiros foram tratados de formas contraditórias pelos portugueses durante a colonização. A vontade que partia de Portugal era a de integrá-los à obra colonizadora; extrair deles o trabalho, aproveitá-lo para criar povoamentos ao longo do país, haja visto que não havia na metrópole pessoas o suficiente para essa tarefa. Soma-se a isso o interesse dos integrantes da Companhia de Jesus, que vieram com o objetivo de catequizá-los, propagar a fé cristã no Novo Mundo (ARANTES, 2011). Segundo Caio Prado Jr. (2011, p.97): “À escravidão sumária e exploração brutal do índio [perpetrada] pelo colono o jesuíta opôs a segregação, o isolamento dele”.

---

<sup>8</sup> Holanda (2015) distingue dois tipos humanos ideais, o aventureiro e o trabalhador. O aventureiro não tem limites, procura lucros fáceis, se arrisca na busca de recompensas. O trabalhador, por sua vez, é previdente, planta para depois colher, pensa nos meios antes dos fins. Ele identifica o primeiro ao português, e o segundo ao espanhol, analisando suas respectivas práticas em suas colônias na América.

Faz-se necessário ressaltar que a paisagem ideológica da colônia se fundamenta em quatro bases, a saber: a difusão da língua portuguesa, que suplanta todas as outras na comunicação dentro do país; a existência de um pequeno número de eruditos, que dominavam as atividades de maior complexidade; artistas que reproduzem os estilos em voga na Europa entre nós; e a relação entre a Igreja e o Estado, que sacramentam uma ideologia salvacionista sobre a população indígena e realizam “um rigoroso controle sobre a vida intelectual da colônia” (RIBEIRO, 2015, p.69).

O ano de 1549 marca a chegada ao Brasil de seu primeiro governador-geral, Tomé de Sousa, que trouxe consigo missionários da Companhia de Jesus, encabeçados pelo padre Manuel de Nóbrega. Foram os jesuítas os primeiros educadores do Brasil, e sua pedagogia de conversão através da catequese provocou nos índios um “massacre cultural tão terrível como os sofrimentos infligidos aos corpos” (ARANTES, 2011, p.160). Acerca da política indigenista dos jesuítas, Ribeiro (2015, p.47) afirma que foi: “Um somatório de violência mortal, de intolerância, prepotência e ganancia. Todas as qualidades mais vis se conjugaram para compor o programa civilizador de Nóbrega”.

É Hilsdorf (2006, p.4) que nos dá uma caracterização dos jesuítas:

Diferentemente das ordens monásticas medievais que eram receptivas, acolhedoras, passivas em relação aos novos adeptos, e com suas unidades autônomas (os mosteiros e abadias) representavam na Igreja a força dos poderes locais os jesuítas são ativos, missionários, vão ao encontro de novos fiéis, fazem catequese e se põem a serviço do Papado, para reforçar a centralização institucional e a unidade doutrinária da Igreja Católica.

Arantes (2011) afirma que foi no governo de Mem de Sá, terceiro governador-geral do país, que ocorreu a sujeição dos indígenas à essa conversão forçada – e a política empreendida pelo governador-geral foi bem reconhecida pelos jesuítas.

Entretanto, a atividade dos jesuítas não era realizada apenas com coerção, Arantes (2011, p.169) aponta também para tentativas de aproximação dos missionários às práticas indígenas, bem como uma certa tolerância aos costumes daqueles: “e esta talvez tenha sido a primeira lição aprendida pelos jesuítas em

terras do Brasil: nada ensinamos se não somos ou nos tornamos semelhantes aos outros”.

Um dos traços dessa educação era a separação das crianças de seus pais (ARANTES, 2011). A criança era vista como uma “tábula rasa”, portanto, mais suscetível a aprender os costumes e a ideologia dos europeus do que os adultos. A separação entre homens e mulheres também ocorria, segundo a autora, evitando-se que ocorressem práticas contrárias a moral dos cristãos, como a poligamia.

Os primeiros colégios jesuítas, visando a conversão dos povos originários, não abriam suas portas aos negros e pardos, o que gerou uma reação do próprio rei de Portugal, que em carta escrita no ano de 1686 pede que não haja distinções de cor para a instrução nessas escolas: “Por que as escolas de sciencias devem ser igualmente comuns a todo genero de pessoas sem excepção alguma” (FREYRE, 2015, p.502).

Para os jesuítas, preocupados (tardiamente) com a crueldade que o colonizador tratava os indígenas, levando etnias inteiras à extinção, o índio era alvo de uma visão humanista e missionária; para os colonos, os índios eram bestas de carga, sendo o que o que havia de melhor para extrair-lhes era o trabalho, em regime de escravidão (RIBEIRO, 2015). Essa visão humanista dos povos indígenas levaram os missionários a defenderem o outro tipo de escravização que ocorria, a dos africanos:

As ordens religiosas, sollicitas ao defender o índio, foram as primeiras a aceitar, a promover mesmo a escravidão africana, a fim de que os colonos, necessitados de escravos, lhes deixassem livres os movimentos no setor indígena. O negro não teve no Brasil a proteção de ninguém (PRADO JÚNIOR, 2011, p.292-293).

Com a chegada dos negros escravizados, as práticas educativas diminuem, pois os filhos dos escravos também eram escravizados, visto que havia a crença de que aos 7 anos o jovem já possuía consciência e responsabilidade, estando pronto para ingressar no mundo do trabalho (ARANTES, 2011). Acerca da instrução dos negros, de acordo com Prado Júnior (2011) ela não ia além de poucas noções religiosas, após o batismo, que eram “mais decoradas que aprendidas”.



De acordo com Darcy Ribeiro (2015), a escravização de índios foi mais forte onde os colonos eram mais pobres. Impedidos de comprar negros da África, que eram caros<sup>9</sup>, esses colonos saíam em bandos (bandeiras) para atacar aldeias e conseguir escravos. É claro que os povos indígenas resistiram largamente a esse processo de dominação: “os índios jamais estabeleceram uma paz estável com o invasor, exigindo dele um esforço continuado, ao longo de décadas, para dominar cada região” (RIBEIRO, 2015, p.30).

Segundo Caio Prado Jr. (2011), foi na administração do Marquês de Pombal que viria a conciliação da “questão indígena”: o índio deveria ser educado para a vida civilizada, submetido a uma autoridade eclesiástica, letrado na língua portuguesa, capaz de realizar trabalho assalariado para o colono português e com este formar família – a mestiçagem, que ocorria desde sempre, tinha agora incentivo do governo. Entretanto, essa conciliação pouco durou; o interesse final dos colonos era a exploração dos indígenas como mão-de-obra, e para isso não dispensavam o uso da força. O impasse teve fim quando Pombal decretou a expulsão os jesuítas das terras controladas por Portugal, dentre elas o Brasil, em 1755.

Os jesuítas tiveram a hegemonia no ensino no Brasil por quase 200 anos, fundaram colégios para a formação de padres que tiveram em suas fileiras desde os filhos dos colonos até nativos e mestiços.

A expulsão dos jesuítas por Pombal teve influências do Iluminismo<sup>10</sup> (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2008), buscando atualizar Portugal para as mudanças advindas da luta de classes entre burguesia e aristocracia que ocorria na Europa de então, e que culminaram na Revolução Industrial e nas Revoluções burguesas.

---

<sup>9</sup> “Custando uma quinta parte do preço de um negro importado, o índio cativo se converteu em escravo dos pobres, numa sociedade em que os europeus deixaram de fazer qualquer trabalho manual. Toda tarefa cansativa, fora do eito privilegiado da economia de exportação, que cabia aos negros, recaía sobre o índio” (RIBEIRO, 2015, p.89).

<sup>10</sup> “O Iluminismo ou, mais exatamente, a Ilustração, corresponde ao período do pensamento europeu caracterizado pela ênfase na experiência e na razão, pela desconfiança em relação à religião e às autoridades tradicionais, e pela emergência gradual do ideal das sociedades liberais, seculares e democráticas” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2008, p.26).

A prática dos jesuítas não seria esquecida e, tampouco, escaparia do “tribunal da História”. O poeta português do século XIX, Guerra Junqueiro, não os pouparia das críticas de sua poesia anticlerical:

Ó jesuítas, vós sois dum faro tão astuto/ Tendes tal corrupção e tal velhacaria/ Que é incrível até que o filho de Maria/ Não seja ainda velhaco e não seja corrupto/ Andando há tanto tempo em tão má *companhia* (2005, p.81, grifo do autor).

A política indigenista de Pombal visava a integração do indígena na sociedade que então se formava no Brasil, aprendendo o modo de viver do português. Duas visões distintas recaíam sobre os indígenas; a primeira, de almas com potencial de serem salvas, devendo ser tratados como órfãos, sob tutela, a segunda, mais como animais do que como humanos, sendo sua função servir como força de trabalho (RIBEIRO, 2015). Tutelados, acabaram por perder a autonomia de suas aldeias:

Com a entrada de não-indígenas, a quem eram dados incentivos econômicos e políticos para casar com índias, as novas vilas passaram a ser dominadas por brancos e mestiços, que estabeleceram entre os índios o modo de relacionamento social hierarquizante que os reduziu à condição social mais baixa na pirâmide social brasileira, retirando-lhes paulatinamente toda autonomia política e quase toda vivência cultural (PEREIRA GOMES, 2008, p.428).

Dando seguimento a essa herança, a Carta Régia de 1798 permitiu que se recrutassem indígenas que parecessem estar ociosos e desocupados, a força, e se utilizassem deles para obras de interesse público (PEREIRA GOMES, 2008). Já no início do século XIX, segundo o autor, cartas régias permitiam a formação de bandos para atacar determinadas aldeias que ameaçassem o domínio português, tendo poder para matar ou escravizar os índios vencidos. É importante notar que:

(...) o sentimento, que ainda hoje existe no recôndito mais perverso de certos setores rurais da sociedade brasileira, pelo Brasil afora, de que é permissível ou aceitável de algum modo ignorar a existência de povos indígenas, ‘limpar a área’ de índios e até atacar e destruir aldeias tendo por justificativa que eles seriam empecilhos a interesses econômicos, particulares ou nacionais, foi iniciado pelos termos dessas cartas régias (PEREIRA GOMES, 2008, p.429-430).

Os povos indígenas, tratados mais como órfãos a serem tutelados do que como bestas de carga, perdem grande parte de sua importância para o objetivo fundamental da obra colonizadora, isto é, a produção em larga escala de gêneros tropicais para o mercado europeu. Os negros africanos os substituem quase que inteiramente nessa tarefa, e por isso que Gomes (2008, p.447) afirma: “Ao longo dos séculos XVII e XVIII, paulatinamente, escravidão vira sinônimo de escravidão africana”.

O trabalho no Brasil, segundo Prado Júnior (2011) tanto na produção quando o doméstico, era quase que inteiramente realizado por negros. Assim sendo, poucos eram os brancos ou mestiços que aceitavam realizar qualquer trabalho assalariado, preferindo a vadiagem, a ladroagem ou a fome. O colono branco vinha ao Brasil para ser proprietário, comerciante, funcionário público ou outro cargo que era decidido pela brancura de sua pele.

## 2.2 – Quilombolas e mestiços: a resistência necessária

Ainda que o negro fosse, de acordo com o senso comum da época, mais submisso, se acostumasse mais facilmente ao trabalho servil do que o índio, uma instituição surgida desde o início da vinda dos africanos ao Brasil nos parece provar o contrário. Falamos dos quilombos.

A palavra quilombo, de acordo com Gomes (2008), carrega dois significados: o mais simples, advindo da África Central e Centro-Occidental, significa “acampamento”; o outro significado se origina de uma prática do povo imbangala (da região Nordeste de Angola), chamada de *kilombo*, e que era um ritual de iniciação para a incorporação de povos conquistados à sua cultura.

A formação de quilombos no Brasil data do século XVI, sendo o mais notável deles o quilombo de Palmares, liderado inicialmente por Ganga-Zumba, e posteriormente por Zumbi, que resistiu às investidas de portugueses, holandeses e fazendeiros da região até o século XVIII, ficando marcada na história e nas mentes de senhores, escravos e libertos.

A imagem dos quilombos, segundo Gomes (2008), é formada a partir de duas visões principais: a “culturalista”, que via nos quilombos a tentativa de resistência e preservação da cultura africana; e a “materialista”, que defendia que os quilombos se formavam por conta da opressão e dos castigos a que eram submetidos os escravos.

Ora, a nosso ver, ambas expressam motivos plausíveis, visto que se complementam. A escravidão era um regime socioeconômico de grande opressão – opressão essa não somente física, embora essa seja talvez a marca mais cruel que o imaginário popular reserva em suas críticas à escravidão, mas também opressão cultural. Ao habitar em um quilombo, longe do olhar (e do chicote) do senhor, o escravo fugido podia voltar a falar sua língua original, a realizar seus rituais, a cultuar seus deuses, em última palavra, a preservar sua identidade. Concordamos com Ribeiro (2015, p.157), que afirma que:

Desde a chegada do primeiro negro, até hoje, eles estão na luta para fugir da inferioridade que lhes foi imposta originalmente, e que é mantida através de toda sorte de opressões, dificultando extremamente sua integração na condição de trabalhadores comuns, iguais aos outros, ou de cidadãos com os mesmos direitos.

Vale ressaltar que a relação entre quilombolas e indígenas é marcada por contradições, de acordo com Gomes (2008). Por vezes, as comunidades quilombolas eram atacadas pelos indígenas por diversos motivos, seja por territorialidade, seja a mando de senhores brancos, seja como retaliação pois a região em que se instalava um quilombo podia atrair as autoridades senhoriais, o que podia colocar uma determinada comunidade indígena próxima em risco. Por outro lado, existia a solidariedade entre essas duas comunidades de povos escravizados e oprimidos, e cuja aliança representava maior poder de resistência.

A presença desses povos de origem diversa, indígenas, europeus e africanos, num mesmo território gerou uma população mestiça, bastante celebrada por Ribeiro (2015) e Freyre (2015).

Para Darcy Ribeiro (2015), a grande obra dos portugueses nos trópicos não foram as grandes riquezas que aqui fizeram, mas a formação de um povo nação novo, já que aqui as relações entre os diferentes povos não se caracterizavam como crime ou pecado.

Sérgio Buarque de Holanda (2015) atribui a “plasticidade social” dos portugueses à sua própria mestiçagem; na época de sua invasão às terras americanas, Portugal encontrava-se com uma população miscigenada entre europeus, mouros, judeus e africanos subsaarianos, não tendo constituído, como outros povos da Europa se imaginavam, uma “raça pura”.

Ainda que a mestiçagem fosse bastante comum durante toda colonização, seja pelo homem europeu vir ao Brasil sem sua esposa, já que tal empreitada era uma aventura, seja pelo fato de que as índias e as negras escravizadas se encontravam em posição de submissão aos seus senhores, prezava-se pela pureza da “branquitude” (PRADO JÚNIOR, 2011; RIBEIRO, 2015). Era dela os altos cargos da administração, e a busca pela “pureza de raça” fez com que diversas famílias de colonos buscassem estrangeiros europeus para “branquear” sua descendência.

É por isso que Ribeiro (2015) discorda de Freyre (2015) de que haveria uma democracia racial no Brasil onde os opressores e os oprimidos “se confraternizavam”. O negro sempre foi visto como inferior, e por vezes o objetivo da mestiçagem era o de embranquecer a pele negra. Concordamos com o autor quando ele diz que a: “expectativa de que o negro desapareça pela mestiçagem é um racismo” (RIBEIRO, 2015, p.207).

Em outras palavras, essa plasticidade não impediu o invasor europeu de práticas discriminatórias motivadas por racismo. De fato, o governo incentivava o casamento entre colonos e indígenas (que desfrutavam de determinada liberdade, ainda que tutelada), e relegava os negros escravizados e seus descendentes às condições mais baixas daquela sociedade.

Esse novo povo que surgia forjou sua identidade ao longo de décadas. A identidade brasileira nasce da carência dos descendentes dos povos que se

entrecruzaram em nossa formação: não podendo ser europeus, nem índios, nem africanos, deveriam se identificar com algo novo, criar uma nova entidade étnica que pudesse ser inclusiva a todos esses órfãos de pátria, que os tiraria da “ninguendade” e os traria ao pertencimento da humanidade (RIBEIRO, 2015). É dessa carência que nasce o brasileiro:

Isso se dá quando milhões de pessoas passam a se ver não como oriundas dos índios de certa tribo, nem africanos tribais ou genéricos, porque daquilo haviam saído, e muito menos como portugueses metropolitanos ou crioulos, e a se sentir soltas e desafiadas a construir-se, a partir das rejeições que sofriam, com nova identidade étnico-racional, a de brasileiros (RIBEIRO, 2015, p.119).

Os mestiços nascidos aqui, os brasileiros, que nem sempre encontravam trabalho visto que competiam com o trabalho escravo, ou nem sempre podiam ocupar cargos por não serem “brancos o suficiente”, formaram uma camada populacional que destoava a ordem na Colônia. Além de senhores e escravos, encontrava um contingente de ladrões, vadios, malandros que criavam no Brasil, sobretudo nas áreas urbanas, um clima de insegurança.

Essa gente dita desclassificada não tinha como se inserir na estrutura dual da sociedade. Não eram escravos propriamente falando, porque não haviam sido comprados, e também não eram senhores, não podendo ocupar posições na estrutura burocrática e administrativa da Colônia. Existiam como uma espécie de “mão-de-obra escrava”, temida como sendo “a pior raça de gente”, mas, ao mesmo tempo, reserva útil, objeto de recrutamento forçado sempre que o Estado necessitasse de milícias para o combate aos quilombolas e aos índios, ou para a construção de estradas, prisões e demais edificações e serviços (ARANTES, 2011, p.193).

Essa população “sobrante” formava-se por dois motivos, que são interligados: o primeiro, o trabalho escravo, com suas técnicas rudimentares que não necessitavam de grande instrução e que eram ocupadas majoritariamente por negros e seus descendentes; o segundo, o sistema econômico, voltado para a produção em larga escala de gêneros tropicais para o mercado europeu, prática que não permitia o florescimento de profissões liberais, do ensino regular, de atividades empreendedoras (PRADO JÚNIOR, 2011).

Vê-se então que essa nova gente, mais os quilombos, as comunidades de índios aldeados, de pequenos proprietários de cor e/ou pobres, de lavradores

imigrantes, etc., fazem parte da miríade de comunidades marginalizadas que, para Gomes (2008) formaram o campesinato brasileiro. Ainda segundo o autor:

Na complexidade histórica desse campesinato no Brasil vemos ainda, entre outras coisas, o surgimento de culturas do mundo rural. Em várias regiões coloniais brasileiras, fugitivos e quilombolas – organizados ou não, em pequenos e grandes grupos – inventavam suas próprias liberdades (GOMES, 2008, p.453).

É esse complexo e diversificado campesinato que, através da agricultura familiar, possibilita o abastecimento de alimentos em algumas regiões. Ainda que a produção de alimentos fosse incentivada pela Coroa, os grandes proprietários rurais só tinham olhos para a monocultura de gêneros de grande valor no comércio internacional, como a cana-de-açúcar.

O Brasil chega ao século XIX com suas forças produtivas em desenvolvimento, sendo castradas pela política colonial de Portugal. Vigorava então a política mercantilista do Pacto Colonial, que era “destinado a reservar o mercado nacional de cada país às produções de suas respectivas colônias, e o comércio à marinha de sua bandeira” (PRADO JÚNIOR, 2012, p.79). A produção colonial, segundo o autor, encontrava um mercado nacional irrisório, e a marinha portuguesa fora arruinada durante a vigência da já citada União Ibérica, logo, os produtos brasileiros deveriam ser escoados para o comércio internacional, principalmente da Inglaterra, onde enfrentava a concorrência de potências que demonstravam o atraso técnico que se encontrava o Brasil.

As grandes metrópoles europeias, com a política econômica mercantilista, vivam em estado de guerra umas com as outras (como vimos no capítulo 1). Portugal mantinha uma posição de neutralidade, sempre que podia, e isso preservou a produção e o comércio brasileiros: sem a metrópole envolvida em conflitos bélicos, as atividades econômicas da colônia se desenvolviam em paz (PRADO JÚNIOR, 2012).

O colonizador, que detinha os monopólios do comércio exterior do Brasil, se encontrava cada mais incapaz de bancar esse papel, se tornando, na expressão de Caio Prado Jr. (2012, p.125), “simples intermediário imposto e parasitário”:

A sua obra [de Portugal], nesse terreno, achava-se terminada; e o reino se tornara em simples parasita de sua colônia. Protegido pelo monopólio comercial, impunha-se como intermediário forçado das suas transações, tanto na exportação como na importação. Simples intermediário, de fato, porque o reino não era nem consumidor apreciável dos produtos coloniais que se dedicavam sobretudo a outros mercados, nem fornecedor dos artigos consumidos no Brasil (PRADO JÚNIOR, 2012, p.125).

A transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, marca para Prado Júnior (2012) o declínio definitivo de Portugal e o fim da era colonial no Brasil. É a presença do soberano português nas terras americanas que tornará o país autônomo, ainda que a Independência de fato tenha se dado somente em 1822.

### 2.3 Da vinda da Corte portuguesa à Abolição

O capitalismo industrial inglês, necessitando adentrar novos mercados e derrubar velhos monopólios, exercerá sua pressão na relação entre Brasil e Portugal; essa força externa, aliada ao desenvolvimento da economia brasileira de atender suas próprias demandas, e não apenas ao mercado externo, levarão à Independência de 7 de setembro. Outro motivo importante da Independência é já citada vinda da Corte portuguesa ao Brasil, quando D. João, pressionado pelos exércitos de Napoleão que exigia o apoio de Portugal no bloqueio continental à Inglaterra, decide por apoiar a velha aliada, e abandona o reino em direção ao Rio de Janeiro. São rompidas assim as relações entre a Metrópole e a Colônia.

A vinda da Corte portuguesa ao Brasil inaugura novas necessidades ao Estado, incluindo uma rede de serviços para atender às demandas dessa classe de nobres. Precisam-se de profissionais liberais, bacharéis, magistrados, médicos, engenheiros. O Estado cria então escolas para a formação desses profissionais, que não existiam em número suficiente no reino português. Esses espaços de educação, visando atender necessidades dos ricos, ficou apartada da maioria da população: “Como à criação dessas escolas para as elites não correspondeu qualquer programa de educação de massas, o povo brasileiro permaneceu analfabeto” (RIBEIRO, 2015, p.231).



A educação ocorria, em grande parte, no âmbito particular dos engenhos. Acerca do ensino ocorrido nas casas-grandes, Freyre (2015) nos aponta que professores negros chegaram a realizar o letramento de meninos brancos nos engenhos, e que eram “doces e bons” com seus alunos, em contraste com os instrutores convencionais “padres, frades, ‘professores pecuniários’, mestres-régios” (p.505) que, sendo brancos também, podiam aplicar castigos físicos nos educandos.

Após a Independência, o autor afirma que surgiram diversos colégios particulares, inclusive administrado por estrangeiros. Esses colégios, que funcionavam em regime de internato, levantam preocupações acerca da saúde e atividade sexual – “higiene sexual” – dos internos. O aparecimento de doenças venéreas entre os rapazes indicava a ativa vida sexual da “mocidade dos colégios”.

As relações entre professor e aluno repetiam a sociabilidade da época, fundamentada no antagonismo senhor e escravo, reverberando em diversos castigos e injúrias infligidas às crianças:

Houve verdadeira volúpia em humilhar a criança; em dar bolo em menino. Reflexo da tendência geral para o sadismo criado no Brasil pela escravidão e pelo abuso do negro. O mestre era um senhor todo-poderoso (FREYRE, 2015, p.508).

A presença da Corte no Rio de Janeiro alavanca o desenvolvimento econômico no país, criando um aparato burocrático, engendrando novas estradas e portos e promovendo a imigração de trabalhadores europeus. Entretanto, a incipiente indústria brasileira não faz páreo ao livre comércio internacional, e o país continua a depender da exportação de produtos ingleses (PRADO JÚNIOR, 2012). Essa dependência manterá no país constantes crises econômicas, criando ao longo do século XIX diversos conflitos de várias camadas da população (RIBEIRO, 2015; PRADO JÚNIOR 2012).

Os principais conflitos separatistas durante o Brasil Império foram: a Confederação do Equador, em Pernambuco no ano de 1824, a Cabanagem, ocorrida no Pará em 1835 e a Balaiada, no Maranhão em 1838. A reação da classe

dominante sobre esses conflitos é que garantirá a unidade geopolítica do Brasil, conforme aponta Ribeiro (2015, p.20):

Essa unidade resultou de um processo continuado e violento de unificação política, logrado mediante um esforço deliberado de supressão de toda identidade étnica discrepante e de repressão e opressão de toda tendência virtualmente separatista. Inclusive de movimentos sociais que aspiravam fundamentalmente edificar uma sociedade mais aberta e solidária.

Essa unificação a partir da violência das classes dominantes deixou traumas na relação entre classes no Brasil:

Em consequência, as elites dirigentes (...) viveram sempre e vivem ainda sob o pavor pânico do alçamento das classes oprimidas. Boa expressão desse pavor pânico é a brutalidade repressiva contra qualquer insurgência e a predisposição autoritária do poder central, que não admite qualquer alteração da ordem vigente (RIBEIRO, 2015, p.21).

Episódio marcante da pressão inglesa, que exigia a sujeição do Brasil às novas formas econômicas em voga na Europa – advindas da Revolução Industrial – foi a proibição do tráfico humano de africanos para serem escravizados. A Inglaterra se torna, na expressão de Menezes (2009), a “guardiã dos mares” contra o tráfico negro.

O novo gênero tropical brasileiro para o mercado externo, o café, entrava em cena. As lavouras cafeeiras necessitavam de mão de obra, já que desde 1831 estava abolido o tráfico de escravos no Brasil. Ainda que traficantes de escravos continuassem seus negócios à margem da lei, a constante vigilância da marinha inglesa no Atlântico se tornava uma barreira para essa prática (PRADO JÚNIOR, 2012). Segundo Eduardo Galeano:

No início do século XIX, a Grã-Bretanha se tornou a principal incentivadora da campanha antiescravista. A indústria inglesa já necessitava de mercados internacionais com maior poder aquisitivo, o que obrigava a propagação do regime de salários (GALEANO, 2016, p.115).

Nesse mesmo ano de 1831 é declarada proibida a escravização de indígenas: “Foi mantida a condição jurídica de orfandade para o índio em geral, no reconhecimento de que os índios não podiam ser cidadãos plenos, por serem ingênuos, volúveis e manipuláveis” (PEREIRA GOMES, 2008, p.431).

A resposta encontrada pela classe dirigente brasileira foi buscar no trabalhador livre a mão-de-obra necessária para seus latifúndios. A imigração europeia no Brasil parte de duas vertentes; há, por um lado, as mudanças no regime de trabalho (pressionadas pela Inglaterra) visando o regime assalariado, e a necessidade de povoamento, que aliava a busca por mão-de-obra e por homens capazes de somar nas fileiras das Forças Armadas (principalmente durante e após a Guerra do Paraguai<sup>11</sup>). Segundo Prado Júnior (2012), o prenúncio da abolição da escravidão e as agitações em que se encontravam alguns países europeus também favoreceram a vinda desses ao Brasil.

O imigrante foi um fator de desestabilização do regime de escravidão por dentro. Convivendo com os negros escravizados, esses trabalhadores livres lhes mostravam uma alternativa de vida que “conspira permanentemente contra a disciplina e a submissão do escravo” (PRADO JÚNIOR, 2012, p.191). Ainda assim, a Abolição demoraria mais algumas décadas para acontecer.

Nas primeiras décadas da Independência, as ações políticas têm um marco civilizacional:

(...) organizam asilos de órfãos, casas de correção e trabalhos, rodas de expostos, jardins botânicos, escolas de educação popular, aulas de francês, bibliotecas e cursos superiores, adoção do sistema métrico decimal, enfim, uma rede de instituições e práticas civilizatórias, direcionada à guarda, proteção e formação da população (HILSDORF, 2006, p.43)

Acerca das instituições destinadas a assistência à infância durante o Império, afirma Arantes (2011, p.181): “Grande parte destes estabelecimentos destinados a acolher crianças “órfãs” (...) dispunha-se a oferecer algum tipo de ensino manual, prático ou profissionalizante”.

---

<sup>11</sup> A Guerra do Paraguai (1865-1870) foi um confronto bélico entre Brasil, Argentina e Uruguai contra a nação paraguaia: “Sem preparo suficiente e em plena crise de formação e crescimento, o Brasil enfrentará uma guerra longa e árdua que porá à prova todos os seus recursos. Saíra vitorioso, mas muito abatido” (PRADO JÚNIOR, 2012, p.193). Ainda sobre o genocídio da Tríplice Aliança contra o povo paraguaio, ver Galeano (2016).

No campo da Educação, há um aumento na abertura de cursos a partir da chegada da Corte ao Brasil, sendo eles de nível técnico e superior, além dos militares. Com a Independência e a promulgação da primeira Constituição do país, em 1824, apontou-se para a necessidade de o Império ser detentor das instituições de educação. Na prática, a falta de profissionais de educação levou a um método de “ajuda mútua”, estabelecendo um sistema de “monitorias” onde alunos veteranos instruíam seus calouros (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2008; HILSDORF, 2006). Esses “monitores” eram “chefiados por um inspetor de alunos (não necessariamente alguém com qualquer experiência com o magistério) que se mantinha em contato com o professor” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2008, p.29).

As crianças brancas, e até algumas pardas e negras incorporadas nas casas-grandes, foram receptoras também de uma educação não-formal: o Código de Bom-Tom, um guia de boas maneiras publicado em Portugal em 1845 e que fez sucesso entre nossa elite. Aplicada pelos pais, a etiqueta fazia dos meninos homens rígidos, trajados como adultos, silenciosos nas ocasiões festivas, dirigindo-se aos mais velhos de forma respeitosa: “Que judiasse com os moleques e as negrinhas, estava direito; mas na sociedade dos mais velhos o judiado era ele” (FREYRE, 2015, p.509).

De acordo com Freyre (2015), as meninas estavam em situação pior, eram praticamente proibidas de levantar a voz na presença de adultos, suas malcriações eram castigadas com beliscões e outros castigos físicos. Exigia-se delas a máxima disciplina religiosa, passiva e conformada. Ao crescerem, saíam da “tirania dos pais” para a “tirania dos maridos”.

A ideologia que fundamenta nossa classe dominante nesse período é o liberalismo. Importado da Europa e resultado direto do Iluminismo, o liberalismo era a resposta ideológica da burguesia em ascensão contra o Antigo Regime. Seus ideais, resumidos no tripé da Revolução Francesa *Liberté, Egalité, Fraternité*, combatiam o feudalismo decadente presente nos Estados Absolutos.

Famosa crítica à ideologia liberal adotada pelos políticos e intelectuais brasileiros do século XIX foi feita por Roberto Schwarz (1992). O autor distingue três

classes fundamentais forjadas no processo de colonização: os latifundiários, os escravizados e os trabalhadores livres. Esses últimos, fora da lógica da produção em grande escala nos engenhos, só encontravam trabalho quando apadrinhados por um senhor. Sua sobrevivência, às vezes até quando eram profissionais liberais, dependia do favor. Diz o autor que “*O favor é nossa mediação quase universal*” (SCHWARZ, 1992, p.5, grifos do autor).

Essa lógica personalista, bem estudada por Holanda (2015) e Freyre (2015), é contrária à sociabilidade burguesa que ganha hegemonia na Europa: “No processo de sua afirmação histórica, a civilização burguesa postulava a autonomia da pessoa, a universalidade da lei, a cultura desinteressada, a remuneração objetiva, a ética do trabalho, etc” (SCHWARZ, 1992, p.5).

Ainda, então, que nossas classes dominantes adotassem os pressupostos liberais em voga no Velho Continente, suas práticas permaneciam regidas pelo favor, pelo clientelismo, pelo interesse pessoal. O liberalismo é, assim, uma ideia estranha no Brasil que, quando posta à prova para o teste da realidade, fazia-se evidente como uma “ideia fora do lugar”.

Todavia, o liberalismo se fez atuante ao longo das decisões políticas, e foram visíveis no âmbito da educação. As influências liberais, segundo Hilsdorf (2006) impediam que a educação popular no Brasil fosse totalmente estatal, abrindo brechas para a ação de particulares.

É válido lembrar que as instituições de ensino durante o império voltavam-se para o preparatório para os exames de ingresso das Academias. Elas:

Davam uma preparação rápida e específica para os exames, contrariando a tendência contemporânea que predominava nos países europeus, de criação de estabelecimentos organicamente formadores de adolescentes, cujos currículos eram integrados por cursos regulares, seriados e simultâneos de estudos enciclopédicos (HILSDORF, 2006, p.47).

Quando Leôncio de Carvalho, político liberal e ministro do Império, decretou, entre 1878-79, a liberdade de cátedra para os professores e o fim da fiscalização do

governo no ensino, práticas inspiradas no modelo dos Estados Unidos, realizou o desejo de um coro de intelectuais e políticos que desejam a saída do Estado no campo da Educação. Essa liberdade de ensino, segundo Ghiraldelli Júnior (2008, p.30), significava que “todos os que se achassem, por julgamento próprio, capacitados a ensinar, poderiam expor suas ideias e adotar os métodos que lhes conviessem”

Para defender a presença estatal na direção da Educação surgem os pareceres de Rui Barbosa, político e intelectual, defendendo a:

(...) superação do atraso e a modernização do país mediante a ação ampliada do Estado, demiurgicamente investido da tarefa de construir o cidadão ativo, que somente terá direito de voto após ser qualificado – do jardim de infância aos cursos superiores – pela instrução pública e estatal (...) o Estado, e não os particulares regidos pelas leis do mercado, é que pode praticar uma ação educativa caracteristicamente protetora, garantidora, ampla, sistematizadora e múltipla (HILSDORF, 2006, p.51).

Nos fins do século XIX, quando o Império já se encontrava em declínio, o pensamento positivista<sup>12</sup> se encorpava. Nossos intelectuais, letrados e políticos, na trilha do positivismo, apontaram para um liberalismo reformista. Talvez a maior marca desse liberalismo sejam as ideias abolicionistas:

Para esses liberais a abolição era parte de um programa mais amplo, que incluía o regime de pequena propriedade, o crescimento da indústria, o voto universal, o ensino primário estatal e gratuito e a liberdade de ensino para a iniciativa privada (HILSDORF, 2006, p.49)

É notável a atuação dos abolicionistas das Faculdades de Direito de São Paulo e do Recife: Luís Gama, José Bonifácio, Joaquim Nabuco, Rui Barbosa e o “poeta dos escravos”, Castro Alves, na construção de uma opinião pública favorável à Abolição. A agitação popular e campanhista do assunto é levado a cabo principalmente por Nabuco, através do jornal “Abolicionista” e da Sociedade Brasileira contra a Escravidão, ambos fundados em 1880 (MENEZES, 2009).

---

<sup>12</sup> Acerca do positivismo: “Sustentava que a única forma de conhecimento, ou a mais elevada, era gerada a partir da descrição de fenômenos captáveis pelos sentidos. [Auguste] Comte afirmava que existiam três estágios nas crenças humanas: o teológico, o metafísico e, por fim, o positivo, assim chamado por se limitar ao que é positivamente dado, sem qualquer especulação” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2008, p.30).

Ainda nesta década, há uma revolta de escravos em São Paulo, e no Nordeste, no estado do Ceará, “jangadeiros fecham o porto, em greve, impedindo a continuação do tráfico de escravos para o Sul” (MENEZES, 2009, p.92). Esse processo, acompanhado pelo abolicionista José do Patrocínio e pelo líder jangadeiro Francisco José do Nascimento (conhecido como “Dragão do Mar”), engendra um sistema de libertação de escravos no Ceará, que declara a abolição da escravidão no estado em 1884.

O Império tenta responder com a abolição gradual da escravatura, mas encontra a resistência dos abolicionistas mais radicais:

Já se discute claramente a abolição sem indenização da propriedade escrava; os escravos fogem em massa abandonando as fazendas (principalmente em São Paulo), descendo a Serra do Mar em direção ao quilombo do Jabaquara, em Santos, com apoio de vastos setores da população; o Exército passa a se recusar a perseguir negros fugidos; os trabalhadores da estrada de ferro – negros livres ou imigrantes italianos – escondem e transportam negros fugidos (MENEZES, 2009, p.93).

Por fim, através da iniciativa parlamentar, é abolida a escravidão no Brasil à 13 de maio de 1888. Essa abolição, segundo Menezes (2009) é gradual e, ainda que não tivesse gerado uma guerra civil entre nós, como ocorreu nos Estados Unidos, foi violenta:

(...) pela enorme extensão de tempo que demora, pela longa espera, pela dúvida de se chegará, quando e para quem, pelos compromissos que cria, pela dureza da repressão de outros caminhos que não este para os escravos e aliados (p. 98).

Contemporâneo desses eventos, que envolveram, em maior ou menor parte, ao menos ao nível da discussão e da formação de opiniões, toda a população brasileira, encontra-se nosso maior ficcionista, Machado de Assis.

Em seu ensaio “Modernidade e emancipação em Machado de Assis”, Scarpelli (2006) defende que o autor, longe do absenteísmo político, anti-nacionalismo e indiferença à questão dos negros, que lhe afiguravam alguns críticos contemporâneos seus, Machado de Assis, escritor negro descendente de negros escravizados, foi um comentarista das transformações sociais e políticas de sua

época, ainda que ficasse distante do perfil militante e panfletário dos abolicionistas daquele tempo.

A autora aponta que a obra machadiana é vigorosa de recortes da escravidão, da situação dos negros e de críticas à classe dominante brasileira. Entre as obras citadas ao longo do seu ensaio, os livros “Memórias Póstumas de Brás Cubas” (1881), “Esaú e Jacó” (1904), “Memorial de Aires” (1908), os contos “Mariana” (1871), “Pai contra mãe” (1906) e a crônica “BONS DIAS!”, de 19 de maio de 1888, exemplificam sua visão. Determo-nos sobre esta última<sup>13</sup>, cuja interpretação é valiosa para nosso trabalho, explicitando as contradições da época e a situação dos escravos pós-abolição.

O narrador, senhor de escravos, cujo nome não nos é dado conhecer - Machado de Assis escrevia as crônicas da série “BONS DIAS!” anonimamente, segundo Chalhoub (1990) -, compreendendo a inevitabilidade da Abolição, decide alforriar seu bom escravo Pancrácio antes que o Estado o obrigue. Para isso, decide realizar um pequeno jantar com amigos, para que vejam o quão progressista ele é. Mais que isso, esperava que “a nação inteira devia acompanhar as mesmas ideias e imitar meu exemplo”.

O bom escravo Pancrácio, “que estava à espreita”, ouve tudo e corre para abraçar o senhor, levando todos os convivas às lágrimas. O narrador/senhor de escravos faz questões de dizer que, depois do jantar, recebeu inúmeros cartões e elogios: “Creio que estão pintando meu retrato, e suponho que a óleo”.

No dia seguinte, a relação entre o narrador/senhor e o recém liberto negro parece possuir um grau de intimismo, de cordialidade e compadrio, como na cena em que o narrador compara suas alturas e diz ao liberto, como se diz a um familiar, filho ou sobrinho: “Quando nasceste, eras um pirralho deste tamanho; hoje estás mais alto do que eu”. O narrador também diz a Pancrácio que este agora é livre e pode ir para onde quiser, mas que a casa continua aberta para ele, trabalhador já

---

<sup>13</sup> A crônica da série “BONS DIAS!”, de 19 de maio de 1888, escrita por Machado de Assis, ficará disponível na íntegra no Anexo I, ao final deste trabalho.



conhecido. Pancrácio se mostra triste de ter a possibilidade de sair e prefere continuar vivendo no mesmo lugar.

A relação senhor-escravo, agora patrão-trabalhador “livre”, não muda, incluindo alguns castigos físicos – petelecos e pontapés – que Pancrácio não só aceita, mas, para surpresa do narrador, recebe até com alegria.

No fim, o narrador se autopromove através dessa ação, afirmando seu objetivo de ser deputado. Libertando seu escravo, ele comoveu seus pares. Encerra afirmando que os grandes homens políticos “não são os que obedecem a lei, mas os que se antecipam a ela”, já que as ações do Estado são sempre retardatárias.

Em sua crônica pós-abolição, alguns elementos podem ser destacados: o sentido de inevitabilidade da Abolição sentido pela classe proprietária, a crítica a ação retardatária do Estado, a sátira ao progressismo de políticos e intelectuais, simbolizados no narrador, e, segundo Sidney Chalhoub (1990, p.97), “o fato de que a alforria não implicava qualquer alteração importante na vida de Pancrácio” que sugere que Machado de Assis teve uma “interpretação estritamente continuísta dos acontecimentos [da Abolição]”.

O autor aponta que Machado de Assis traz uma discussão que era complexa no seio dos proprietários de escravos, já que aceitar a Abolição era aceitar a intervenção do Estado na propriedade privada, considerada sagrada pelos liberais. Vale lembrar que o escravo é um objeto, uma propriedade de seu senhor. Não é à toa que, de acordo com Menezes (2009), os membros mais conservadores da política brasileira só aceitavam a Abolição com a garantia do pagamento de uma indenização do Estado aos proprietários de escravos – que não ocorreu.

O caminho para a alforria, até então, era individual: cada escravo devia ser merecedor, graças à sua “obediência e fidelidade em relação ao senhor” (CHALHOUB, 1990, p.100). Isso mantinha o negro liberto preso nas relações de dependência com seu antigo senhor, permanecendo ainda “fiéis e submissos”. Mas essa prática já se encontrava em decadência graças à ação dos abolicionistas, que

chegavam a libertar negros via Fundos de Alforria e pela ação direta, incentivando e protegendo negros fugitivos (MENEZES, 2009).

Aponta Chalhoub (1990) que essa permanência de relações entre senhor e escravo após a alforria, comentada por Machado, é exagerada para parecer mais cômica, já que “é quase impossível imaginar um negro que, como Pancrácio, interprete a liberdade como a continuação da antiga escravidão” (p. 100).

A cena de comparação das alturas, onde o narrador vê Pancrácio como mais alto do que ele, recebe uma inovadora interpretação de Chalhoub (1990). Segundo o autor, é possível entender que, sendo Pancrácio a personificação dos escravos nesta crônica, é com certa surpresa que os proprietários percebem o quanto eles cresceram: “O moleque – assim como os escravos em geral – havia crescido ‘imensamente’ (...), isto é, os negros haviam assumido atitudes mais firmes no sentido de obter a liberdade” (CHALHOUB, 1990, p.101).

Ainda segundo o autor:

A incrível comicidade da crônica está no fato de que o narrador, que se imagina sempre como senhor de Pancrácio e do desenrolar dos acontecimentos, não tem qualquer compreensão do que está ocorrendo. Ou então (...) o narrador entende tanto o sentido dos acontecimentos quanto a sua total impossibilidade de mudar as coisas, sendo que suas ações são apenas tentativas de salvar as aparências, o que o torna absolutamente ridículo diante do leitor (CHALHOUB, 1990, p.101).

Isso está de acordo com a visão de Menezes (2009), de que a libertação dos escravos, ainda que partisse da boa vontade de seu proprietário ou de algum fundo formado por políticos e intelectuais abolicionistas, era resultado da resistência dos próprios escravos, visto que:

A luta dos escravos pela reconquista da liberdade tem início desde os primórdios do cativeiro. Não resistisse cada escravo, individualmente, a sua captura, e não seria necessário pô-lo a ferros, separar os elementos de cada tribo ou etnia de modo a evitar a resistência conjunta através da redução ao estado de incomunicabilidade (MENEZES, 2009, p.84).

Libertos, essa população encontraria um Império decadente que, tendo a sua maior base de sustentação – o escravismo – derrubada, teria seu fim em momento

próximo. A Proclamação da República, ocorrida em 1889, representava o fim de uma era e a entrada do Brasil no capitalismo industrial. É esse o momento histórico, conhecido por nomes como Primeira República, República Oligárquica, República Velha, República dos Coronéis e República do café-com-leite, que nos deteremos no capítulo final.

### CAPÍTULO 3

## TRABALHADORES E ESCOLA PÚBLICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)

“Liberdade! Liberdade!  
Abre as asas sobre nós!  
Das lutas na tempestade  
Dá que ouçamos tua voz!”  
(BRASIL, 1890)

A Proclamação da República foi um evento marcado pela ação de frações da classe dominante brasileira (latifundiários, cafeicultores, setores médios urbanos – intelectuais e letrados – e militares), excluindo as forças populares dessa ação. Isso faz o movimento de 15 de Novembro, para Carlos Nelson Coutinho (2007), ser caracterizado como uma “revolução passiva” ou “revolução pelo alto”, isto é, um processo de modernização social imposto pelas elites sem participação dos movimentos populares, que colocou o Brasil nos trilhos do desenvolvimento capitalista:

Por um lado, gradualmente e “pelo alto”, a grande propriedade latifundiária transformou-se em empresa capitalista agrária; e, por outro, com a internacionalização do mercado interno, a participação do capital estrangeiro contribui para reforçar a conversão do Brasil em país industrial moderno, com uma alta taxa de urbanização e uma complexa estrutura social (COUTINHO, 2007, p.196).

Ghiraldelli Jr. (2008) lembra que o Império declinava em sua política econômica, tendo sofrido golpes variados ao final do século XIX, e o principal deles foi o fim da sua maior base de sustentação: o trabalho escravo. Ainda segundo o autor: “a República não foi uma conquista gerada por grandes movimentos do nosso povo, mas não se pode concluir daí que ela não tenha trazido ganhos democráticos” (p.32).

A Primeira República é um período marcado pela transição do regime de trabalho no Brasil, que desde a Abolição (1888) contava com a força de trabalho livre; livre para ser explorada nas lavouras de café e nas nascentes indústrias do país. Apresentaremos, neste capítulo, as contradições da República Velha focando na luta de classes, nas lutas do operariado brasileiro, cuja vanguarda anarquista, socialista e comunista é formada e/ou inspirada, principalmente, por trabalhadores

imigrantes. Tratamos, por fim, das tentativas da classe dominante de realizar o ideal republicano via escola pública e as respostas da classe operária, que já possuía seu próprio ideal de educação.

### 3.1 A Primeira República e o Imperialismo

A primeira e mais notável transformação do período de transição entre o Império e a República é a mudança do regime de trabalho, da escravidão ao assalariamento. A prática do trabalho livre e assalariado é impulsionada principalmente pelos fazendeiros paulistas do café: “Praticando o imigrantismo, eles fazem de São Paulo o novo pólo econômico da Nação” (HILSDORF, 2006, p.57).

O movimento de 15 de Novembro que instala o regime republicano imprime novos ares ao país. O Brasil assiste, nesse momento, maiores oportunidades de participação no mercado internacional, advindos de uma confluência de fatores externos e internos, segundo Prado Júnior (2012). A conjuntura internacional é favorável ao livre comércio, à concorrência entre mercados nacionais e apresenta uma melhora nas condições sociais e culturais das populações europeias e norte-americanas, bem como o aumento demográfico dessas populações, resultado da Revolução Industrial. A conjuntura interna apresenta a passagem do trabalho escravo para o trabalho assalariado, a vinda subvencionada de imigrantes ao Brasil e os progressos técnicos que chegaram ao país (melhora dos transportes ferroviários e marítimos, da maquinaria e a chegada da eletricidade).

Esse terreno de prosperidade material marca no cenário nacional, para Prado Júnior (2012), na passagem do Império à República, a valorização do “homem de negócios”. Figuras de segunda classe durante a Monarquia, esses indivíduos voltados à indústria e aos empreendimentos se tornarão mais comuns; a busca desenfreada pelo lucro (e não por posições de nobreza e da máquina estatal) se farão presentes no espírito da época:

Nenhum dos freios que a moral e a convenção do Império antepunham ao espírito especulativo e de negócios subsistirá; a ambição do lucro e do enriquecimento consagrar-se-á como um alto valor social (PRADO JÚNIOR, 2012, p.209).

Esse otimismo com o futuro do Brasil que marca o início da República, e que encontra razões materiais as quais já nos referimos, faz do país uma vitrine para o capital estrangeiro. O investimento do exterior já esteve presente em outros momentos de nossa história, mas o autor pontua que até então eram ações esporádicas. Nesse momento era diferente, o sistema financeiro internacional via o Brasil com grandes possibilidades de investimento sistemático:

O estabelecimento de filiais de grandes bancos estrangeiros (ingleses, alemães, franceses, norte-americanos e outros) e o largo impulso que logo adquirem seus negócios serão sintoma dessa situação inteiramente nova. Dentro em pouco encontraremos a ação progressiva dos interesses financeiros internacionais alastrando-se e se infiltrando ativamente em todos os setores fundamentais da economia brasileira, até coloca-la inteiramente a seu serviço (PRADO JÚNIOR, 2012, p.210).

O surto econômico favoreceu a produção de café, que era financiada por bancos estrangeiros, suas filiais no país ou centros de exportação financiados por firmas estrangeiras.

Ao café acrescentam-se, na lista dos grandes produtos exportáveis, a borracha, que chegará quase a emparelhar-se a ele, o cacau, o mate, o fumo. O Brasil tornar-se-á nesse momento um dos grandes produtores mundiais de matérias-primas e gêneros tropicais (PRADO JÚNIOR, 2012, p.210).

Há também, durante a República, um aumento significativo da dívida externa brasileira, já que, com o federalismo que dava certa autonomia aos estados do país, não só o governo central, mas também os estados contraíam empréstimos no exterior (PRADO JÚNIOR, 2012). De 30 milhões de libras, na Proclamação da República, a dívida externa chegará a 250 milhões, quando do advento da Revolução de 1930.

A dependência cada vez maior dos gêneros tropicais exportáveis ligava a prosperidade do país ao mercado internacional, seus reflexos eram fortemente sentidos no país. Isso se deu nas crises de superprodução do café e na perda de mercados para a concorrência estrangeira, como foi o caso da borracha que, perdendo a competição para a produção asiática, termina seu ciclo precocemente, em 1910 (PRADO JÚNIOR, 2012).

Segundo Prado Júnior (2012), um fator de instabilidade é a situação dos trabalhadores imigrantes, que encontram nas grandes lavouras uma realidade de difícil assimilação. É que nelas o trabalho até então era o escravo, que prendia o trabalhador a terra e dependia da estabilidade dele nesse trabalho. O trabalhador livre, encontrando dificuldades de se adaptar a um trabalho marcado pela forte exploração dos grandes proprietários das lavouras, não terá impedimentos para buscar trabalho em outro local mais favorável (o autor aponta que muitos imigrantes que não se adaptaram ao Brasil rumaram, em seguida, à Argentina). A estratégia adotada pelos latifundiários, então, será a de submeter esse trabalhador ao trabalho na lavoura por dívidas. O trabalhador deveria pagar ao proprietário todos os produtos que necessitasse consumir (e que eram produzidos na lavoura) e recebia um salário ínfimo por sua produção. Até que quitasse suas dívidas, estava preso ao empregador.

Vale lembrar que, no Brasil, existiram duas correntes motivadoras da imigração europeia que em alguns momentos se encontravam e em outros conflitavam (PINHEIRO et al., 2006). A primeira corrente é a de povoamento: o imigrante vem para receber um pedaço de terra e formar um núcleo de colonização em regiões despovoadas, que ocorreu principalmente na região sul do país. A outra era a busca de imigrantes para serem braços para a lavoura, já que, antes mesmo de a Abolição ocorrer, o tráfico negreiro estava proibido e a Inglaterra vigiava o Atlântico para que ele não ocorresse.

O período republicano tem nas classes médias um elemento de perturbação da estrutura das classes sociais (PINHEIRO et al., 2006). As classes médias, também classificadas como classes médias urbanas, eram constituídas de profissionais liberais, funcionários públicos, funcionários das forças de segurança, pequenos comerciantes, professores e outros homens de letras. É certo que essa população existira anteriormente no Império e tivera uma atuação considerável na desestabilização daquele sistema, como nos lembra o exemplo da Abolição, mas é durante a República que essas classes assumem um papel político de maior protagonismo.

Elas perturbam a estrutura das classes, pois por vezes assumem uma posição de contestação da ordem dominante, e aí se identificam com o proletariado, já que sofrem as mesmas mazelas que ele (a instabilidade de sua situação socioeconômica, a carestia, o desemprego, etc.); em outros momentos, quando esse proletariado se organiza de forma a conquistar direitos que se constituem privilégios das classes médias ou assumem um movimento de caráter revolucionário, essas classes tornam-se reacionárias, defendendo sua diferenciação do proletariado: situação econômica um pouco melhor, maior acesso a bens e serviços, condição intelectual-cultural mais elevada, etc. A posição assumida pelas classes médias merece destaque:

(...) na Primeira República, o que estava em causa era o alargamento do bloco no poder para a entrada de novas classes emergentes numa sociedade, diante da defesa e da dominação do projeto governamental pelas amarras de um agrarismo conservador (PINHEIRO et al., 2006, p.35).

O agrarismo conservador era representado pelos antigos senhores de terras, agora na forma de fazendeiros de café. O principal produto de exportação do mercado brasileiro continua sendo o café, que atingiu seu ápice durante a República. O estado de São Paulo, por suas condições naturais de clima e terras férteis e a política de imigração subvencionada empreendida por seus administradores, larga na frente da produção cafeeira. Essa produção, tratada com vários esforços pela administração paulista, é o fundamento da prosperidade desse estado. Prosperidade essa que representa a ruína de outras antigas regiões cafeeiras, como o Rio de Janeiro e Minas Gerais. E São Paulo, então, passa a ser o centro econômico e político da nação (HILSDORF, 2006; PRADO JÚNIOR, 2012).

O aumento da produção do café, realizada no antigo regime de monocultura, apresenta seus limites antes da chegada ao século XX. As crises de superprodução jogam para baixo o preço do produto, tirando a lucratividade da venda. Elas são comuns durante toda a Primeira República, mas é a partir de 1925 que as crises de superprodução levam a medidas mais extremas, como a destruição de grandes produções.



Outra resposta às crises do café foi a política de valorização (SANTOS, 2012; PRADO JÚNIOR, 2012), onde os grandes estados produtores compravam os produtos que não eram vendidos, reduzindo o estoque disponível no mercado para elevar seus preços. Segundo Prado Júnior (2012), grandes bancos internacionais se aproveitam dessa oportunidade para oferecer crédito aos estados para levarem adiante essa política. Até mesmo o poderoso estado de São Paulo não tinha condições financeiras para essa empreitada, e recebeu, somente da casa banqueira de Rothschild, um valor de três milhões de libras. O Estado passava a intervir diretamente na livre negociação e a proteger os grandes fazendeiros.

Essa situação, do uso do aparato estatal para defender e promover interesses particulares de minorias da classe dominante, bem estudada por Holanda (2015) e Freyre (2015), não foi nenhuma novidade no Brasil. Lembremos também, como vimos anteriormente no capítulo 1, que a burguesia europeia, no período de transição do feudalismo para o capitalismo, cresce com a forte presença do Estado absolutista a seu favor. Nesse caminho:

A República representa, ao mesmo tempo, ruptura e continuidade. Ruptura com a forma pessoal de governar do Imperador, mas continuidade das relações clientelistas e coronelistas, que sustentavam o poder, com troca de favores, com uma combinação do localismo com o uso da máquina estatal em função dos setores exportadores (FALEIROS, 2011, p.36).

O ideário liberal, tanto no Velho Mundo quanto aqui, sempre foi uma falácia que mistifica e obscurece as relações orgânicas entre a classe dominante e o Estado, dando razão a Marx e Engels (2002) quando dizem que o Estado é o comitê central da burguesia, que atua sempre nos seus interesses<sup>14</sup>. É o aparato estatal que permite a exploração de uma classe sobre a outra; não há capitalismo sem Estado.

Além disso, o resultado da política de valorização foi o enriquecimento dos agentes financeiros (os grandes bancos e seus representantes no Brasil), os ônus e

---

<sup>14</sup> Isso não significa dizer, é claro, que a burguesia não possui contradições internas. No caso das políticas de valorização do café, alguns bancos estrangeiros posicionaram-se contra financiar essa ação, como era o caso de Rothschild (PRADO JÚNIOR, 2011). Entretanto, vendo os ganhos que outros bancos europeus estavam recebendo, a famosa casa banqueira decidiu virar a casaca e apoiar a intervenção estatal no café brasileiro.

as dívidas contraídas foram sentidos pelos produtores e pelo Estado brasileiro, afetando a economia brasileira em geral.

O crescimento e conseqüente adensamento da população, a partilha por sucessão hereditária, a desagregação do regime servil, as crises atravessadas pelo sistema da grande exploração e sua ruína em diferentes regiões do país, figuram entre as circunstâncias principais que favorecem a eclosão de uma nova economia de caráter camponês e fundada na pequena propriedade. Mas o fator imediato e mais importante que inicialmente condicionará o estabelecimento e o progresso desse novo tipo de organização agrária, será a grande imigração europeia do século passado [XIX], reforçada no atual pela asiática (japoneses) (PRADO JÚNIOR, 2012, p.249).

Esse regime de pequena propriedade agrária é gestado principalmente na região sul do país: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Nos outros, ela antagonizou com a grande propriedade (as fazendas). Assim, as classes desfavorecidas das outras regiões produtoras tiveram maiores dificuldades para conquistar uma pequena parcela de terra; muitas vezes, conseguiam em locais abandonados por fazendas que esgotaram a fertilidade de suas terras ou em locais onde o solo não era apropriado para grandes plantações. Esse é um dos traços fundantes que diferencia a população do sul do Brasil do restante do país, principalmente das regiões que possuíam grande massa de pessoas escravizadas.

A grande propriedade rural é voltada, como Prado Júnior (2012) frisa, para o comércio externo. As pequenas propriedades, movidas por trabalhadores rurais, são essenciais para a economia brasileira daquele período: com o fim do trabalho escravo e as sucessivas crises do café, uma massa trabalhadora sai dos campos em busca de trabalho nos centros urbanos. É a pequena propriedade então que produz gêneros para a alimentação dessa população urbana – seguindo a trilha do incipiente campesinato brasileiro formado ainda durante a colônia, citado por Gomes (2008), que vimos no capítulo 2 -, além de darem outra perspectiva de vida a ex-escravos e outros trabalhadores rurais, acostumados com os desmandos dos fazendeiros.

O processo de industrialização do país, que começa nos fins do século XIX, encontra como resistência as classes médias urbanas. Pinheiro et al. (2006) afirmam que a urbanização do Brasil nesse período não foi marcada pela contradição

campo/cidade, a cidade servia como extensão do campo (como produtora de mercadorias que ele necessitava) e se desenvolvia à sombra do modelo agrário-exportador. Dessa forma, setores médios urbanos e grupos oligárquicos não encontravam grandes divergências em seus interesses – e ainda que houvesse divergências, segundo os autores, elas não chegavam a formar um antagonismo. A Constituição Federal de 1891 garantiu os privilégios que mantiveram as classes médias, na maior parte do tempo, em consenso com a ordem da República Oligárquica:

As restrições do voto ao analfabeto, contidas na Constituição de 1891, excluindo do sistema representativo os trabalhadores rurais e quase a totalidade do operariado urbano, eram consideradas menos discriminatórias que o voto censitário, baseado na renda, porque fundadas em noções como “cultura”, “educação”, ligadas à ascensão da burguesia. Dentro desse quadro democrático representativo, o “coronelismo” – mecanismo de controle político exercido por chefes locais que se valia de repressão e de paternalismo – passará a desempenhar um papel importante no processo político, fornecendo a articulação fundamental para a política das classes dominantes tradicionais (PINHEIRO et al., 2006, p.40).

Esse modelo que permitia a participação política das classes médias na sociedade agradou a esses setores, que tinham uma visão elitista de democracia, elas não apenas sentiam-se parte do sistema como contribuía na sua defesa. Além de agraristas, elas eram também antiindustrialistas:

O agrarismo é intensamente compartilhado pelas classes médias urbanas, o que as aproxima e as solidariza com as classes dominantes agrárias tradicionais (...). Antiindustrialismo é uma decorrência natural desse traço, mas tem grande peso o medo de que a indústria implique a “proletarização” evidenciada pelo pagamento de salário e o despojamento da propriedade dos meios de produção. (...) as classes médias, ao contrário de todas as expectativas nela depositadas, são firmemente arraigadas ao status quo, classes estratégicas para a reprodução do modelo de exclusão política (PINHEIRO et al., 2006, p.41).

Apesar da resistência, a industrialização era um processo que mais cedo ou mais tarde se adensaria no Brasil. Marx e Engels (2002, p.30) afirmam que “a burguesia impele todas as nações, mesmo as mais bárbaras, para a torrente da civilização”, e para isso “obriga todas as nações, sob pena de arruinarem-se, a adotarem o modo de produção burguês (...) isto é, compele-as a tornarem-se burguesas” (p.30-31).

O processo de industrialização que a Revolução Industrial desencadeava Europa afora encontrou largas dificuldades no Brasil (PRADO JÚNIOR, 2012). Nossa produção manufatureira nunca pôde crescer, pois sempre esteve em concorrência com a produção industrial inglesa, bem superior; o país não conseguia aproveitar as reservas de energia que possuía e havia carência de carvão mineral, necessário para os motores a vapor; a população era pequena, pobre e largamente espalhada pelo território, não havendo uma rede de transporte que conectasse esses núcleos povoados:

A orientação da economia brasileira, organizada em produções regionais que se voltam para o exterior, impedira a efetiva unificação do país e o estabelecimento de uma estreita rede de comunicações internas que as condições naturais já tornavam por si muito difíceis (PRADO JÚNIOR, 2012, p.258).

Ainda que houvesse essas desvantagens, Prado Júnior (2012) aponta também fatores que pesaram a favor da industrialização do país: o preço pago pelas mercadorias do exterior era alto, tornando os negócios das exportações desfavoráveis ao país e criava a necessidade de produzir aqui essas mercadorias; o Brasil possuía uma produção importante para o nascimento da indústria, o algodão (e é por conta dele que a maquinofatura se inicia no país com a indústria têxtil); por fim, a grande disponibilidade de força de trabalho a um preço baixo, uma massa de pessoas que nunca fora absorvida pela grande lavoura, formando os elementos desarmônicos da ordem colonial (aos quais nos referimos no capítulo 2).

Prado Júnior (2012) conta que existiam cerca de 600 estabelecimentos industriais no Brasil no final do período monárquico. A principal atividade era a indústria têxtil, seguida da de alimentação, a de produtos químicos, a indústria de madeira, a de vestuários e por último a metalurgia. O primeiro censo geral das indústrias brasileiras ocorre em 1907, contabilizando 3.258 estabelecimentos no país, reunidos principalmente no Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, respectivamente, e empregando 150.841 proletários.

Na indústria paulista a força de trabalho estrangeira era predominante, sendo sua maioria composta de italianos, já no Rio de Janeiro esse contingente chegava a metade do total de operários, representando um elemento de peso (PINHEIRO et

al., 2006). A indústria nacional é a causa e a consequência da imigração estrangeira. Além dos italianos, portugueses e espanhóis, grandes contingentes de japoneses, sírio-libaneses, russos, poloneses, ucranianos e alemães também vieram ao país.

Os autores apontam para a presença de crianças e mulheres nas indústrias brasileiras. Sua situação era mais precária que a dos homens trabalhadores, haja visto que recebiam menores pagamentos e isso forçava o salário do operariado para baixo. Isso porque o contingente de mulheres e crianças aumenta a oferta de força de trabalho disponível no mercado, reduzindo seu preço. Outro fator que impelia os empresários a pagar menos a esse contingente de pessoas era a sua desvalorização social: o homem era o provedor da família, logo, seu salário deveria ser maior; as mulheres e as crianças eram dependentes do homem, seu trabalho era então para complementar a renda da família. A partir dessas considerações, vemos como o emprego da força de trabalho feminina e infantil naquela fase do capitalismo tendia a rebaixar o salário médio em uma fábrica ou de uma categoria profissional.

A indústria se torna rapidamente, no Brasil, elemento indispensável de sua economia. Entretanto, Prado Júnior (2012) afirma que os industriais brasileiros não possuíam o “espírito de luta” característico da concorrência capitalista, que é o motor do seu desenvolvimento. O desenvolvimento capitalista se dá na concorrência de produtos e na busca de novos mercados, e depende, portanto, das inovações tecnológicas. A burguesia não pode existir sem transformar constantemente os instrumentos de produção, afetando concomitantemente as relações de produção e, com isso, as relações sociais no geral (MARX; ENGELS, 2002). Entretanto, durante o período republicano, Prado Júnior (2012) defende que a situação da indústria brasileira era tão cômoda que havia um espírito de confraternização entre nossos empresários. Isso representou então um parco desenvolvimento da maquinaria, da técnica, da tecnologia e dos progressos resultantes delas. A característica mais marcante da economia brasileira é que ela é:

(...) essencialmente uma economia colonial, no sentido mais preciso, em oposição ao que denominaríamos de economia “nacional”, que seria a organização da produção em função das necessidades próprias da população que dela participa. Esta é a circunstância principal que tornará o Brasil tão vulnerável à penetração do capital financeiro internacional quando o capitalismo chega a esta fase de seu desenvolvimento (PRADO JÚNIOR, 2012, p.270).

O sistema capitalista desse período também passa por mudanças; ele assume a forma que será conhecida como Imperialismo:

Ele forma um sistema amplo e geral de organização econômica do mundo, em que tais inversões não constituem mais que elementos (embora elementos propulsores) de um conjunto que vale sobretudo como conjunto. O Brasil não será mais que um dos elos da grande corrente que envolve o universo e mantém ligados todos os povos numa única estrutura que tem por centro diretos os grupos controladores do capital financeiro internacional (PRADO JÚNIOR, 2012, p.277-278).

O autor lembra a posição secundária e instável do Brasil nesse conjunto, onde seu papel na divisão internacional do trabalho é o de produtor de gêneros tropicais e matérias-primas para os grandes centros capitalistas. Todo o desenvolvimento econômico do Brasil é fruto de conjunturas internacionais favoráveis a esse desenvolvimento, de forma que o país fica vulnerável às oscilações do comércio exterior e as lutas de potências imperialistas por novos mercados podem mudar os rumos da produção brasileira, como ocorreu na ocasião da Primeira Grande Guerra<sup>15</sup>.

Podemos caracterizar a economia brasileira então como antinacional e antipopular. Antinacional porque não leva em conta os interesses da nação, ou pior, os interesses da nação, isto é, dos grupos que controlam o aparelho do Estado, confundem-se com os interesses da burguesia internacional; concomitante a isso, é antipopular, pois não se dirige ao atendimento das necessidades reais da população brasileira, apartada dos processos decisórios que decretam os rumos de nossa economia.

---

<sup>15</sup> As potências imperialistas da Europa iniciaram, em 1914, um confronto bélico que ficou conhecido como Grande Guerra ou Primeira Guerra Mundial. Segundo Pinheiro et al. (2006), a Grande Guerra repercutiu no Brasil com o corte dos investimentos estrangeiros, a urgência de se pagar a dívida externa, a crise cambial, o desemprego e o aumento de preços dos produtos em geral.

O Brasil, como os demais povos de sua categoria, não conta senão como massa inerte de manobra, não é senão parcela insignificante num todo imenso em que se dilui e desaparece. A sua vida econômica não é função de fatores internos, de interesses e necessidades da população que nele habita; mas de contingências da luta de monopólios e grupos financeiros internacionais concorrentes (PRADO JÚNIOR, 2012, p.279).

O autor resume em três os principais efeitos do capitalismo em sua fase imperialista no Brasil: em primeiro lugar, a riqueza que é produzida no país tem apenas uma pequena parte absorvida pela burguesia nacional, sua maior parcela é apropriada pelos grandes grupos financeiros internacionais, de forma que essa riqueza não retorna ao país em desenvolvimento de ciência e tecnologia – por parte das empresas – ou em políticas públicas que melhorem a condição geral da nação; em segundo lugar, a ação do capital financeiro internacional mantém o caráter primário da economia brasileira; em último lugar, essa ação coloca em permanente instabilidade as finanças nacionais, que ficam dependentes não de ações e conjunturas internas, mas de situações externas e longínquas, fazendo do mais próspero e estável negócio brasileiro vulnerável às flutuações do mercado internacional.

O seu saldo positivo é a integração do país ao contexto internacional, as grandes obras públicas realizadas com investimento financeiro (estradas de ferro, portos, iluminação pública, navios) e as inovações tecnológicas advindas das nações centrais do capitalismo.

### 3.2 O movimento operário e a “questão social”

Debruçando-se sobre o drama do conflito de Canudos<sup>16</sup> sob as lentes de Euclides da Cunha, Célio da Cunha (2013) destaca a percepção que teve Euclides – entusiasta dos ideais republicanos – a partir de seu contato direto com da Guerra de

---

<sup>16</sup> A chamada Guerra de Canudos foi um dos principais conflitos ocorridos durante a Primeira República. Organizados pelo líder religioso Antônio Conselheiro, milhares de contingentes de famílias pobres do sertão nordestino formaram uma comunidade em Canudos, na Bahia. A experiência de auto-organização dessa comunidade desagradou coronéis da região, a hierarquia da Igreja Católica e, por fim, o governo federal. Entre 1896 e 1897 vários destacamentos foram enviados à Canudos e, apesar da grande resistência dos seguidores de Antônio Conselheiro, acabaram sendo dizimados pelo Exército brasileiro, que utilizou-se de canhões provocando a destruição absoluta do povoamento (PINHEIRO et al., 2006).

Canudos, quando foi cobrir os eventos no ano de 1897, enquanto jornalista d'O Estado de S. Paulo.

Segundo o autor, o que Euclides viu não foi o tratamento dos problemas sociais daquele povoamento acontecendo pela via da educação e da cultura, numa perspectiva racional de realizar o ideal republicano. O que ocorreu foi o trato da “questão social” pela mais brutal repressão: a utilização do Exército brasileiro contra uma população de brasileiros pobres e famélicos. Veremos mais adiante como essa resposta violenta do Estado às reivindicações das classes subalternas não foi exclusiva para a situação de Canudos ou de tratamento dos trabalhadores rurais.

Testemunha ocular do massacre de um episódio ilustrativo da luta de classes no Brasil, onde as classes dominantes utilizaram-se do aparato repressivo do Estado para eliminar uma população subalternizada, Euclides da Cunha saiu de Canudos com a visão de que aquele povo sertanejo, resistente às precárias condições de vida do sertão e a diversas investidas armadas contra ele, seria capaz de maiores realizações, caso a República lhes desse condições para tal (CUNHA, 2013). Seguiu, como muitos de nossos republicanos e positivistas, acreditando na concretização do ideal republicano de evolução social pelo caminho da educação.

Enquanto isso, o processo de industrialização no país ocorria a passos lentos. A industrialização no Brasil foi engendrada concomitantemente com a proletarização dos trabalhadores brasileiros. Esse processo se deu, como vimos, pela introdução de inúmeros trabalhadores de outras nações. O contato do trabalhador imigrante com o nacional no mundo do trabalho causou uma efervescência política que levou a classe operária à ordem do dia.

É preciso lembrar que esse processo era marcado mais pela produção manufatureira em oficinas do que pela grande indústria (BATALHA, 1992; GOLDMACHER, 2004). Ambos os autores concordam que o operário fabril era minoritário entre os trabalhadores urbanos. O proletariado brasileiro compõe-se de elementos que o distinguem do proletariado “típico” que se formou na Europa:



A ignorância, a heterogeneidade étnica, a falta de contornos de classe precisos, a passividade e a conseqüente falta de organização, são os atributos desse proletariado ainda não inteiramente submetido ao trabalho fabril (BATALHA, 1992, p.112).

O autor pontua que militantes operários da época, através de órgãos de imprensa do operariado, criticavam a passividade de seus companheiros de classe, referindo-se ao trabalhador nacional como ainda impregnado da lógica do trabalho escravo, servil e temeroso frente ao patrão, e o trabalhador imigrante, vindo das áreas rurais da Europa, preso a tradições feudais atrasadas. Tudo isso contribuiria para um proletariado disperso e dificultava sua organização enquanto classe.

Batalha (1992) discute que essas ideias que rondavam os líderes do movimento operário brasileiro no início da República, fruto da comparação entre o operariado brasileiro e o europeu, não tem fundamento na realidade da história dessa classe no Velho Continente. Na verdade, essa “atipicidade” que os militantes da vanguarda caracterizam a classe operária no Brasil encontra exemplos na Europa também: quando da escrita do Manifesto Comunista em 1848, por Marx e Engels, o operário fabril era minoria na classe trabalhadora da Inglaterra e, na França “os combatentes de 1830, 1848 e 1871 (...) são constituídos por operários não fabris, artesãos e pequenos comerciantes” (BATALHA, 1992, p.116). Sendo assim, o autor afirma que essa comparação parte de um “paradigma idealizado” do proletariado europeu.

Ainda segundo Batalha (1992), isso partiria da busca de identidade e legitimidade dos trabalhadores visando se organizarem enquanto movimento operário. Nessa busca, era recorrente à inspiração em partidos, associações e tradições de luta do operariado europeu.

É válido comentar acerca das condições de vida desses trabalhadores urbanos no contexto brasileiro, como no caso dos trabalhadores no Rio de Janeiro, que:

(...) permaneciam em moradias coletivas (cortiços, estalagem, casas de cômodo, zungus) em função da proximidade do trabalho. A carestia do aluguel (em função da escassez de opção), a insalubridade e precariedade eram vividas pelos trabalhadores e se constituíam como mais uma das faces da exploração a que eram submetidos, reconhecidas por eles como injustiças (BARISON, 2013, p.47).

A insalubridade que perpassava o cotidiano dos trabalhadores, seja nas fábricas, seja no comércio, seja nos seus locais de moradia, foi responsável por epidemias que se tornavam comuns na capital federal, tais como a varíola e a febre amarela, além da tuberculose, que era a doença que causava mais mortes entre eles (BARISON, 2013; BATALHA, 1992).

O movimento operário brasileiro na Primeira República foi formado por diferentes atores, que se ligavam a tendências em voga na Europa de então. Naqueles primeiros anos de República, socialistas e anarquistas se confrontavam na direção do movimento operário. A partir da década de 1920, surgem os comunistas, que dão nova direção ao movimento.

As principais organizações operárias, sindicatos, partidos, associações, federações e confederações, nascem a partir dos movimentos realizados a nível local. O Primeiro Partido Operário do Brasil é formado no Rio de Janeiro em 1890. O Centro do Partido Operário (CPO) tinha como objetivo a associação dos trabalhadores e buscava atuar como uma central sindical. Suas ações eram voltadas a “atividades educativas, recreativas e assistenciais” (GOLDMACHER, 2004, p.110).

Acerca da atuação dos partidos operários durante a República, Goldmacher (2004, p.110) defende que:

É importante ressaltar que, apesar de as experiências dos partidos não terem tido vida longa, elas representaram uma tentativa de construção de identidade da classe operária em formação nesse momento. Representaram também o esforço de valorização do trabalho e do trabalhador.

O mais importante desses movimentos do operariado era a greve. A experiência das greves, que ocorriam de forma local, em determinadas fábricas, inspirava trabalhadores do mesmo ramo a aderirem à sua mobilização, e acabariam

por revelar-lhes a necessidade de uma organização mais coletiva para ações conjuntas – é a partir daí que nascem os sindicatos (MATTOS, 2004).

As greves foram o instrumento que colocou as demandas do operariado na cena pública. O efeito delas na mentalidade das classes dominantes e dos setores médios urbanos que seguiam sua ideologia pode ser ilustrado pela experiência da greve dos cocheiros e condutores da Companhia Carris Urbanos, ocorrida em 1898 no Rio de Janeiro:

Esse movimento é ilustrativo do impacto das greves sobre a consciência conservadora dominante, que pode ser sentido pelas duas manifestações mais típicas de reação à sua ocorrência: de um lado, a minimização de sua relevância, sob o argumento da “índole pacífica” do povo brasileiro; de outro, a demonização/criminalização dos movimentos, tratados como graves perturbações da ordem (MATTOS, 2004, p.35).

É durante a Primeira República que ocorre a primeira Greve Geral do país. A influência da Revolução Russa de 1917 se mostrou como inspiração a um operariado superexplorado e com dificuldades de garantir as condições mínimas de sobrevivência. O resultado foi a Greve Geral, iniciada em São Paulo e que foi apoiada no Distrito Federal, no ano de 1917.

Durante a greve é formado o Comitê de Defesa Proletária e ele manifesta um programa político sintetizado em quinze pontos, a saber:

Seis das exigências dizem respeito às condições de trabalho: jornada de oito horas, semana de cinco dias e meio, fim ao trabalho do menor, segurança do trabalho, pagamento pontual e aumento de salários. Sete outros pontos requeriam a ação do Governo e do capital: redução de aluguéis e do custo dos gêneros fundamentais, requisição de gêneros essenciais para evitar especulações, medidas que impedissem a venda de mercadorias adulteradas, respeito ao direito de sindicalização, libertação dos operários presos e recontração dos grevistas (PINHEIRO et al., 2006, p.173).

Ainda que reprimidos violentamente pela polícia, que prendeu inúmeros manifestantes, os grevistas de São Paulo dobraram os industriais e o governo estadual, conseguindo a promessa do cumprimento de algumas das exigências. Menor êxito obtiveram os grevistas do Rio de Janeiro, no entanto, como já vimos em Marx e Engels (2002), a maior conquista dos movimentos operários não são os

resultados imediatos – que não deixam de ser importantes – mas a organização e a solidariedade cada vez maior entre eles. E a experiência da Greve Geral de 1917 repercutiu positivamente nesse quesito sobre o operariado brasileiro.

A “questão social”, sob a forma da rebeldia e agitação política dos trabalhadores provocou uma resposta das classes dominantes:

(...) o debate parlamentar na Velha República coloca em confronto, em relação à legislação social, os liberais, o bloco católico, os socialistas e os defensores de uma intervenção gradual do Estado nas questões sociais, de forma mais pragmática que doutrinária (FALEIROS, 2011, p.40).

Em seguida o autor pontua os posicionamentos de cada grupo:

Para esta corrente [liberais], a solução para os problemas sociais é a caridade, numa clara estratégia clientelista. O que denominamos de bloco católico propõe uma legislação que possa conciliar patrões e operários; já os de tendência socialista defendem uma ampla intervenção do Estado a favor do trabalhador (FALEIROS, 2011, p.41).

A caridade defendida pelos liberais superava o antigo modelo caritativo religioso das obras pias (Roda de Expostos, Santas Casas de Misericórdia, etc) trazendo a racionalidade e a cientificidade para sua realização – revelando o positivismo dessa vertente, segundo Arantes (2011). Ainda para a autora, os sujeitos dessas ações eram as crianças das “classes perigosas”, os órfãos, os filhos bastardos, os menores delinquentes. Essa ideia de “classes perigosas”, segundo Barison (2013, p.48): “produziu o estigma sobre aqueles pobres despossuídos, principalmente, do trabalho, e que apresentavam qualquer comportamento que expressasse rebeldia”.

Para Batalha (1992), os trabalhadores eram vistos, principalmente pela lente das autoridades, próximos de indigentes, criminosos e delinquentes. Faziam parte das “classes viciosas” e, paulatinamente, a classe dominante engendra um discurso positivo sobre o trabalho, ligando os vícios à desocupação, vadiagem, mendicância. O trabalho passa a ser visto como redentor dos pobres:

É, portanto, em torno da noção de trabalho que se inicia a distinção entre “bons cidadãos” e “classes perigosas” nas sociedades capitalistas. O trabalho vem impregnado de uma conotação positiva, associada àquele que incorpora a ética do trabalho: o “bom operário”, laborioso, poupador, enquadrado numa perspectiva de ascensão social e, sobretudo, ordeiro (BATALHA, 1992, p.119).

A passagem da ideia do trabalho como algo degradante, como o era durante a vigência da escravidão, para esse discurso da classe dominante de ressaltar o trabalho como algo que dignifica o indivíduo, e que é imprescindível a boa ordenação da sociedade, tem como importante instrumento de divulgação a escola:

A educação escolar, que deveria atender a todos, pobres e ricos, crianças e adultos, torna-se sinônimo de disciplina do hábito, cujo objetivo estava em implementar uma pedagogia higiênica voltada à formação do futuro operário. Todos os indivíduos indistintamente deveriam passar pelos bancos escolares como para adquirirem a formação moral burguesa tão necessária aos objetivos da indústria emergente (SILVA, 2004, p.11).

Essa ideologia da classe dominante impregna os ciclos do operariado em suas várias vertentes, já que “o trabalho é um fator de forte legitimação social numa sociedade que nega qualquer legitimidade às classes subalternas” (BATALHA, 1992, p.120). Isso também está presente nas categorias cujo trabalho era artesanal ou mais qualificado, que incorporavam a ética do trabalho no intuito de defender a qualidade de seus ofícios.

Entretanto, para Batalha (1992), o discurso da classe dominante e do operariado, acerca da ética do trabalho, possuem conotações diferentes: “no primeiro caso, o trabalho legitima socialmente o indivíduo; no último, é o grupo ou o conjunto da classe que encontram sua própria legitimidade” (p.120). Goldmacher (2004), também concorda com essa posição, entendendo que o discurso do operário sobre o trabalho legitima a classe trabalhadora e a coletividade.

Para Batalha (1992), o que rompe a ética do trabalho pelo viés das classes dominantes do discurso do operariado é a necessidade que esses últimos começam a levantar de se organizarem: “Se trabalhar para viver marca a condição operária, é a atuação organizada que acaba por lhe conferir a condição de classe de forma mais evidente” (p.122). A organização dos trabalhadores cria sua identidade de classe e

os legítima politicamente, enquanto sujeitos sociais, bem como legítima suas necessidades sociais perante o conjunto dos trabalhadores e da sociedade.

O movimento operário na Primeira República foi amplamente criminalizado, o que nos leva a entender que a “questão social” nessa época foi tratada via repressão, como “caso de polícia”:

(...) as reações da classe dominada não faziam o eco na agenda política das classes dominantes tendo em vista que a industrialização, naquele período, ainda estava em segundo plano na estrutura de produção brasileira. Fazia sentido, então, desconsiderar a existência da questão social, desqualificar as reivindicações e rebeldias operárias e inscrevê-las no campo do crime (BARISON, 2013, p.49).

De fato, acerca da repressão nesse período, Costa e Freitas (2004, p.144) afirmam que: “O avanço das reivindicações proletárias na capital do país, assim como em outras partes, inaugurou uma nova era de métodos de prevenção e repressão ao movimento político realizado pelos sindicatos”. Além disso, os autores apontam que os eventos revolucionários ocorridos na Rússia traziam apreensão às classes dominantes com a possibilidade de insurreição por parte das massas trabalhadoras.

A instituição que teve o papel de levar a cabo essa repressão foi a polícia, que durante a Velha República foi se transformando para melhor atender a sua função de “polícia política”. Criada em 1920, a Inspetoria de Investigação e Segurança Pública inaugurava uma nova etapa da resposta estatal ao movimento operário. Uma das principais atividades da Inspetoria era vigiar estrangeiros considerados perigosos – sendo mais direto, os militantes sindicais (COSTA; FREITAS, 2004). Outra atividade que os autores apontam é a repressão a movimentos anarquistas considerados violentos, o que na prática poderia representar qualquer movimento organizado pelos trabalhadores que desencadeasse a apreensão dos patrões.

A repressão feroz que se seguiu aos acontecimentos desencadeados no meio operário realmente conseguiu frear o impulso combativo e organizativo das lutas dos trabalhadores. (...). Os órgãos repressores não só avançaram na quantidade e na truculência das suas intervenções, como também sofisticaram seus métodos de vigilância e de ação (COSTA; FREITAS, 2004, p.145).

Outra forma de intervenção do Estado nos movimentos de organização e luta dos trabalhadores, segundo os autores, era o suporte dado a lideranças sindicais colaboracionistas, que recebiam desde apoio material até a repressão pelas forças policiais contra seus concorrentes combativos. O instrumento do Estado, tanto no acompanhamento e vigilância a atividade operária organizada, como à repressão a ela, era a polícia política. Prova disso é citada por Costa e Freitas (2004) ao estudarem o dossiê feito pela polícia acompanhando as ações da Federação Operária do Rio de Janeiro (Forj), quando essa entidade decretara uma greve geral no ano de 1920:

A cobertura da greve geral, que não era a primeira a ser realizada na capital, mostra que a espionagem e o acompanhamento do movimento estavam incluídos nos métodos de repressão utilizados pelo governo (p. 147)

Isso está de acordo com a visão de Mattos (2004), segundo a qual:

(...) algumas das principais atribuições das polícias, a partir do momento que começaram a se profissionalizar, foram o controle das formas de vida alternativas em relação ao assalariamento, assim como a vigilância sobre os instrumentos de organização, além da repressão das estratégias de luta da classe trabalhadora (p. 44).

A Primeira República é marcada, então, no plano político, pela entrada em cena das massas trabalhadoras urbanas, ainda em seu processo de formação em classe, e nas respostas construídas pelo Estado para reprimir, vigiar e controlar suas manifestações. Ressaltamos que a atuação do Estado também buscou consensos, como na difusão de uma ética do trabalho que buscava legitimar o indivíduo pelo exercício de um ofício.

Os trabalhadores, em suas manifestações de rebeldia e de resistência, não apenas se organizaram em partidos, associações e sindicatos, realizando movimentos de contestação à ordem política – mesmo nas conjunturas mais adversas -, como apreenderam a ética do trabalho de seu próprio jeito, utilizando-a para legitimar-se enquanto classe.

### 3.3 Socialistas, anarquistas e comunistas na luta da classe operária pela educação

Os republicanos, baseados na ideologia do positivismo, acreditavam numa evolução gradual da sociedade, impulsionada pela ciência e pela razão (HILSDORF, 2006). Dessa forma, as mudanças políticas e sociais do país ocorreriam de forma lenta, sem revoluções ou convulsões sociais:

A educação pelo *voto* e pela *escola* foi instituída por eles como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira, e assim oferecida em caução do progresso prometido pelo regime republicano: a prática do voto pelos alfabetizados e, portanto, a frequência à escola que formaria o homem progressista, adequado aos tempos modernos, é que tornaria o súdito em cidadão ativo (HILSDORF, 2006, p.60, grifos da autora).

O período republicano é marcado pela efervescência nos debates em torno da educação, que não é agora uma pauta apenas de um grupo seletivo de intelectuais “iluminados”. Jornalistas, religiosos, políticos, trabalhadores, fazendeiros e mulheres fazem parte dessa efervescência. A proposta republicana para a educação se baseava na:

(...) oferta antecipatória, na medida em que a escola era pensada como parte de uma totalidade, de um projeto político que se antecipava às reivindicações de outros setores da sociedade; ser dualista, pois, embora fosse preciso fornecer ensino a toda sociedade, não se tratava de oferecer todo o ensino para toda a sociedade; ser preocupada com a extensão da escola elementar, reivindicando a alfabetização das massas. Assim, o projeto republicano pensa e oferece a escola nos moldes dos cafeicultores, antes que outras diferentes camadas sociais a reivindicassem nos seus próprios moldes (HILSDORF, 2006, p.61-62).

Os setores médios urbanos participaram amplamente dessa efervescência pela educação. Segundo Pinheiro et al. (2006), a permanente aspiração das classes médias, ou pequena burguesia, ao posto de burguesas, explica sua assimilação das ideias e sua tentativa de reproduzir o estilo de vida das classes dominantes de fato. Essa aspiração é representada pela ideologia pequeno-burguesa, isto é, ideologia daqueles que não são parte da burguesia, mas pretendem alcançá-la. A assunção das classes médias, em sua própria visão, ocorreria via educação, e daí o chamado “bacharelismo” (HOLANDA, 2015; PINHEIRO et al., 2006), a crença na supervalorização de um diploma de faculdade que levaria o indivíduo a ascender (se não economicamente, ao menos socialmente) em relação à massa trabalhadora.



Esse parece ter sido o caso de valorização da educação, do aparelho escolar e universitário a respeito do qual a classe dominante jamais se preocupou, ou pelo menos nunca deu prioridade, pois não estava pressionada a se legitimar através do diploma (como necessitavam as classes médias) (PINHEIRO et al., 2006, p.43).

A educação oferecida pelo Estado brasileiro baseada nos moldes do positivismo seguia a trilha da escola pública criada na França pós-revolução de formar o novo cidadão, instruído nos valores burgueses do trabalho e do patriotismo. A vertente positivista, segundo Silva (2004, p.12-13):

Defendia uma escola livre, laica, através da substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, com a inclusão das disciplinas científicas, como Matemática, Astronomia, Física, Química, Biologia, Sociologia e Moral com forte inspiração positivista, com a finalidade de romper com a tradição pedagógica católica-humanista. Tratava-se então de suprimir dos currículos aqueles elementos que ensejavam a formação cristã, incorporando uma doutrina que difundisse os valores do nacionalismo e da cidadania, dentro de um clima de entusiasmo patriótico, no sentido de lançar um movimento de construção de uma educação nacional com conteúdos que valorizassem o patriotismo, a moral e o caráter, visando despertar no futuro cidadão o amor à pátria.

Ghiraldeli Jr. (2008) nomeia duas vertentes escolarizadoras; a primeira chama de “entusiasmo pela educação”, que prezava pela abertura de escolas, a segunda, “otimismo pedagógico”, debate métodos e conteúdos pedagógicos.

O primeiro movimento ganhou ressonância com os anseios patrióticos que reverberaram durante a Primeira Guerra Mundial, apontando para uma necessidade de “republicanização da República”. A realidade era que os ideais republicanos não surtiram o efeito democratizante esperado, e o campo da educação era um bom exemplo disso: em 1920, 75% dos brasileiros eram analfabetos (GHIRALDELLI JR., 2008).

Corroboram com essa visão Pinheiro et al. (2006), que afirmam que a partir de 1915, grupos desiludidos com a República buscam redimi-la: essa redenção passa pela recuperação do patriotismo, do serviço militar e da escola primária. Esse bloco que começa a se formar para a recuperação do que a República deveria ter sido voltava seus esforços para o:

(...) combate à estrangeirização do Brasil, procura debelar o analfabetismo e difundir a escola primária, transformada num dos grandes problemas nacionais. Há uma preocupação cada vez maior com a promoção da Língua Pátria, com o avivamento e a desmistificação da História e da Geografia do Brasil (PINHEIRO et al., 2006, p.285).

Para esse grupo, que ficou conhecido como “entusiasmo pela educação”, os problemas enfrentados pela nação brasileira são resumidos à questão educacional, à existência de uma massa analfabeta e, portanto, incapaz de enfrentar os problemas da nação e uma oligarquia que não se constituía como uma elite, culta e educada, preocupada com o destino do Brasil (PINHEIRO et al., 2006). Segundo eles:

(...) as oligarquias só podem ser combatidas pelo esclarecimento que a educação proporciona, pois elas se sustentam graças à ignorância popular; fruto da falta de patriotismo e da ausência de cultura “prática” ou de formação técnica, as dificuldades econômico-financeiras são eliminadas por virtude da educação, formadora do caráter e das forças produtivas; os empecilhos à formação de uma sociedade aberta encontram-se na grande massa analfabeta e na pouca disseminação da escola secundária e superior, que impedem o alargamento na composição das “elites”, bem como o necessário processo de sua circulação (PINHEIRO et al., 2006, p.286).

O “entusiasmo pela educação” preocupava-se então com a difusão da educação via escolas primárias, numa perspectiva de educação popular. Os debates gerados por esse grupo fazem surgir outra vertente, conhecida como “otimismo pedagógico”, que viam a questão educacional de outra forma: antes de difundir as escolas, era preciso pensar um novo modelo de educação. Mais escolas reproduzindo os velhos modelos educacionais não seriam capazes de fazer a tão esperada transformação social via educação. Era preciso uma Escola Nova, a qual essa vertente irá se vincular, em oposição à escola tradicional.

O seu ideal, conhecido como escolanovismo, buscava tornar o educando o centro da questão educacional, para isso, suas reformas visavam um modelo curricular de matriz cientificista, uma escola primária em tempo integral e com foco na alfabetização, a introdução de disciplinas técnicas e, no ensino secundário, a aproximação do ensino científico com o letrado (PINHEIRO et al., 2006).

Essa efervescência do debate em torno da educação pressionava o Estado a intervir nessa esfera. Entretanto, segundo Pinheiro et al. (2006), por conta da Constituição de 1891, que consagrava o federalismo no país, as competências e atribuições de cada esfera de governo se tornavam empecilhos, criando um dualismo entre as escolas primárias e técnicas – administradas pelos governos estaduais – e as escolas secundárias e o ensino superior – administrados pela União.

A União julgava-se impedida de realizar qualquer esforço que significasse intervenção, limitando-se a fixar os padrões das escolas secundária e superior. (...) Por sua vez, os Estados consideravam-se impotentes para arcar com as despesas de ampliação da rede de escolas primárias e técnico-profissionais (PINHEIRO et al., 2006, p.289).

Encontramos então, no período republicano, uma gama de ideias para o campo da educação, entendendo-a como a solução para o atraso do país e o fundamento para o estabelecimento do ideal republicano. Todavia, na prática, a implementação das reformas e remodelações necessárias não entrou na agenda do governo federal com a importância que era dada pelos grupos envolvidos com a questão educacional. Quem pautava a agenda do Estado continuava sendo a oligarquia brasileira e seus grandes latifundiários.

O campo da educação não tinha um ministério próprio, sendo parte do Ministério da Justiça e Negócios Interiores e o ensino profissional e técnico estava integrado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (PINHEIRO et al., 2006). Além disso, os autores apontam que o período republicano não contou com uma política nacional de educação, necessária para dar um norte de diretrizes para a educação no país. A falta dessa política possibilitava os embates entre União e governos estaduais, que tendiam sempre para a desresponsabilização de ambos.

O povo brasileiro, tanto entre o “entusiasmo pela educação” quanto pelo “otimismo pedagógico”, era visto como a massa analfabeta, um dos símbolos do atraso do Brasil. Em seus ideais de reforma, essas classes trabalhadoras e subalternas eram o objeto da educação, não seus sujeitos.

A classe trabalhadora tomou as rédeas de um ideal de educação para si através de seus próprios movimentos. Fazendo frente à educação republicana, eles elaboraram suas contrapropostas:

(...) nas reivindicações destes, a educação escolar precisava estar acompanhada de transformações materiais, distribuição de riquezas, justiça e igualdade, pontos que não constavam da agenda republicana. Os operários tinham os seus próprios projetos e nem todos passavam prioritariamente pela escolarização da sociedade (HILSDORF, 2006, p.71).

Os socialistas formaram uma das primeiras vertentes que buscaram tomar a direção do movimento operário no Brasil. Os socialistas na Primeira República eram formados por grupos de diversas tendências do movimento socialista europeu da época, sendo predominantemente reformistas. Ainda assim, foram desses pioneiros que as ideias socialistas começaram a adentrar o país e a apresentar à classe trabalhadora “um arcabouço ideológico capaz de se opor à ideologia das camadas dominantes” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1986, p.32).

Eles organizaram partidos operários que participavam da luta política pelas vias eleitorais, o que gerou críticas de outros movimentos mais radicais que viam na prática política dos socialistas o reformismo. No campo da educação, eles parecem ter se aproximado do ideal republicano, defendendo a escola “pública, estatal, leiga, gratuita e obrigatória e a criação de escolas operárias noturnas e profissionalizantes e de bibliotecas populares públicas, para as quais solicitaram incessantemente o uso de verbas e recursos públicos” (HILSDORF, 2006, p.73).

Mas em contraste com os positivistas, os socialistas pensavam uma educação que politizasse o trabalhador, afastando-se da prática educativa pretensamente neutra dos seguidores de Comte.

Os partidos socialistas que se formavam pelo Brasil tinham um projeto claro de educação: laica, obrigatória e voltada ao ensino técnico-profissional. Através dos partidos e sindicatos, os socialistas criaram as chamadas “escolas operárias”, que visavam a instrução de adultos e crianças. Essas escolas propagavam uma “pedagogia socialista” que:

(...) acompanhava três princípios básicos: disciplina severa quanto à frequência, rigorosidade nos exames e integração entre professores formados e operários no trabalho docente (GHIRALDELLI JR., 1986, p.33).

Essas experiências, porém, foram diminuindo com a perda da hegemonia no movimento operário dos socialistas para os anarquistas-libertários. O Primeiro Congresso Operário Brasileiro acontece em 1906 e aponta para a perda de espaços dos socialistas e o crescimento da influência dos anarquistas e anarcossindicalistas sob o movimento operário (GHIRALDELLI JR., 1986).

Segundo Ghiraldelli Jr. (1986), a atitude de repressão frente ao movimento operário não permitiu o crescimento do movimento socialista. A luta contra essa repressão dava-se na ação direta – “greves, boicotes, sabotagens” (p.32) – que era a forma de ação política predominante dos anarquistas. Numa conjuntura como essa os ideais do reformismo não têm espaço, a “questão social” não é tratada como caso de política, onde o Estado intervém nas relações entre classes através de políticas públicas. A conjuntura repressiva forçou os trabalhadores a responderem com confrontos diretos.

Para Goldmacher (2004), o anarquismo tinha forte apelo entre os trabalhadores imigrantes, pois estes vinham ao Novo Mundo em busca de melhores condições de vida e muitos traziam um histórico de desemprego da Europa. Ao encontrar um Estado oligárquico que mantinha a força de trabalho brasileira em moldes mais atrasados que a europeia, como no caso da garantia de certos direitos sociais, os imigrantes eram atraídos pelas teses do anarquismo de que a luta política não podia ser feita dentro do Estado, mas contra ele.

Concordando com essa tese, Hilsdorf (2006, p.74) assim caracteriza os anarquistas:

(...) ativos reivindicadores das necessidades dos trabalhadores, como os socialistas, mas enquanto não-organizacionais radicais posicionam-se contra qualquer tipo de instituição, seja o Estado, a Igreja, o Exército, a família e a propriedade privada. Não aceitam a reorganização da sociedade pela via da reforma, como os socialistas: querem chegar à ruptura por meio da ação revolucionária direta no meio social, combatendo o regime do capital – causa dos males da classe trabalhadora – em sua totalidade.

Dentre os anarquistas, havia os que apostavam sua ação política nos sindicatos, organizados a partir das categorias profissionais, cuja greve era o instrumento de militância, que ficaram conhecidos como anarcossindicalistas. Já os anarquistas libertários:

(...) usaram o teatro social e as festas de propaganda de cunho fortemente didático como estratégias de ação e apoiaram as atividades de formação desenvolvidas nos Centros de Cultura e Círculos Operários, estreitamente ligadas ao uso do impresso doutrinário (HILSDORF, 2006, p.74).

Os libertários eram contrários à educação oferecida pelo Estado, visto que, para eles, essa educação carregaria valores das forças dominantes. Suas práticas pedagógicas eram compreendidas pela Educação Racionalista, concepção do educador Francisco Ferrer (GHIRALDELLI JR. 1986; GHIRALDELLI JR. 2008). A materialização dessa concepção pedagógica se dava nas iniciativas dos libertários de construção da “Universidade Popular”, dos “Centros de Estudos Sociais” e das “Escolas Modernas”.

Os “Centros de Estudos Sociais” foram organizações que visavam reunir trabalhadores, geralmente à noite, para a discussão e leitura de obras libertárias. Na verdade esses Centros foram verdadeiras escolas de educação libertária, onde através do ensino mútuo os trabalhadores imigrantes, principalmente, educavam os operários mais inexperientes nas ideias anarquistas e na organização sindical (GHIRALDELLI JR., 1986, p.33-34).

A Universidade Popular, fundada no Rio de Janeiro em 1904, foi formada principalmente pelos setores médios e intelectuais libertários, influenciados pela organização homônima fundada na França em 1898 (GHIRALDELLI JR., 1986). Funcionava através de cursos pagos por mensalidades e que eram lecionados por palestras, proferidas por intelectuais. Durou apenas 5 meses. Seu fracasso, para o autor, se deu pela distância entre o discurso letrado dos professores e a realidade operária, além da questão financeira, que impedia o caráter “popular” da Universidade.

Já as “Escolas Modernas” eram voltadas às crianças seguindo o exemplo da Escola Moderna de Barcelona, fundada por Francisco Ferrer. Elas foram organizadas após o trabalho árduo de militantes libertários de angariar fundos para fundar as Escolas. O ensino racional exercido nelas visava superar a ignorância da

classe operária para que ela não fosse subjugado pelo Estado ou pela Igreja e armar essa classe de uma ideologia capaz de leva-la à libertação do capitalismo (GHIRALDELLI JR., 1986; HILSDORF, 2006).

Após as greves gerais de 1917 e 1919 o governo e a polícia passaram a reprimir com mais intensidade as manifestações e instituições libertárias. As Escolas Modernas de São Paulo foram fechadas pela polícia:

Assim, no início dos anos vinte, nascia na vanguarda operária a consciência da não neutralidade da educação; os operários, graças ao ilustrativo episódio do fechamento das Escolas Modernas, começaram a perceber que as propostas liberais de alfabetização (...) não tinham o mesmo significado do movimento por educação popular desenvolvido pelas lideranças operárias (GHIRALDELLI JR., 1986, p.36).

Segundo Hilsdorf (2006), a posição de socialistas e anarquistas perante a educação criava uma cisão na classe trabalhadora. Ainda que discordassem dos objetivos do ideário republicano/positivista para a educação, os socialistas lutavam pela educação pública, estatal e obrigatória – contribuindo com o clima de “entusiasmo pela educação” de que fala Ghiraldelli Jr. (2008) -, em outras palavras, a luta dos socialistas em torno da educação perpassava o Estado. Já os anarquistas, críticos das instituições que exercem o poder, o domínio, travavam sua luta pela educação fora do âmbito do Estado, contra ele.

Um dos principais eventos que marcam a trajetória dos trabalhadores brasileiros na Primeira República é a fundação do Partido Comunista, em 1922 (GHIRALDELLI JR., 1986; HILSDORF, 2006; COSTA; FREITAS, 2004). Esse evento marca um novo período de embates em torno da direção do movimento operário e a discussão acerca da educação para as classes que vivem do trabalho:

Os anarquistas foram perdendo espaço para os comunistas, que substituíram os socialistas como os que lutavam com viés partidário para conseguir as transformações almejadas pela classe trabalhadora, só que agora com menos ênfase no caminho institucional, e maior apelo à via revolucionária, inspirada nos bolcheviques e no Estado operário instalado pela revolução de 1917 (COSTA; FREITAS, 2004, p.150).

As divergências entre os anarquistas e os comunistas foram crescendo a partir de 1922, segundo Costa e Freitas (2004). Os autores apontam um exemplo

dessa divisão no meio operário: no Rio de Janeiro, a partir de 1924, os atos em comemoração ao 1º de Maio passam a ser feitos em locais distintos pelos anarquistas e pelos comunistas.

Para os comunistas o sectarismo vinha dos anarquistas, que se recusavam a compor organizações de luta em comum do operariado enquanto eles, os comunistas, buscavam evitar as cisões. Já para os anarquistas essa associação não tinha sentido: essa corrente não identificava os comunistas como aliados na luta pela emancipação dos trabalhadores já que se reuniam num partido político, que demonstrava a preocupação pela luta político-partidária, que os anarquistas se recusavam a participar (COSTA; FREITAS, 2004).

Segundo os referidos autores, depois de proclamado o estado de sítio pelo presidente Artur Bernardes, a polícia política adentrou com mais propriedade sobre as organizações dos trabalhadores. Sua presença em votações, reuniões e assembleias impedia manifestações políticas, o que acabou por esvaziar alguns espaços importantes, como a direção de sindicatos. Esses, bastante vigiados e infiltrados pelos agentes da lei, foram sendo presididos cada vez mais por colaboracionistas.

No campo da educação, os comunistas trouxeram a concepção da “escola unitária”. A escola unitária era a escola única para todas as classes, acabando com a elitização que sempre reinou no campo da educação formal. Seu objetivo era também a união do trabalho intelectual e manual, de forma que os estudantes aprendessem tanto os aspectos teóricos de trabalho quando os aspectos práticos, com vistas a atingir “o pleno desenvolvimento de todas as capacidades e potencialidades do educando” (LOMBARDI, 2017, p.297).

Outra novidade dos comunistas em relação às tendências socialistas-reformistas e anarquistas-libertárias, segundo Ghiraldelli Jr. (1986), foi a ideia de que o trabalho do professor não é filantropia ou uma missão, mas um trabalho assalariado. Dessa forma, uma das propostas para a melhoria da educação era exatamente a melhoria dos salários dos professores. Segundo Ponce (2007, p.182): “À burguesia convém fomentar nos professores a ilusão de que são apóstolos ou



missionários, a quem entrega sem condições a educação dos seus filhos”. Isso significa, também, buscar o consentimento dos professores acerca das condições em que se dá seu trabalho: se a carreira professoral é trilhada por altruísmo, não há porque oferecer melhores condições de trabalho a eles. Além disso: “Tendo contato direto com as massas, correr-se-ia o perigo de que o professor tomasse consciência de que ele é um operário como os outros, explorado e humilhado” (PONCE, 2007, p.183).

Ainda sobre os comunistas, Ghiraldelli Jr. (1986) afirma que:

Para os comunistas da República Velha, pelo menos a nível da prática, funcionava a ideia que a educação necessária era a politização das massas. O próprio Otávio Brandão, fundador e ativo militante do PCB nos anos vinte, sempre considerou a atividade do partido como essencialmente educadora; para Brandão o trabalho de organização e propaganda nada mais era do que um trabalho de educação popular (p.37).

O autor aponta que mesmo numa conjuntura adversa de perseguição e estado de sítio, que levou o Partido Comunista Brasileiro (PCB) à ilegalidade, o partido realizou semanas de cursos sobre o marxismo-leninismo e promoveu também atividades esportivas, voltadas à juventude. Com a fundação do Bloco Operário Camponês (BOC), o partido definiu um programa político em 13 pontos, visando subsidiar ideologicamente uma frente única para as campanhas eleitorais. Acerca da educação, o programa do BOC defendia a ampliação e obrigatoriedade das escolas primárias; assistência material às crianças pobres visando seu acesso e permanência na escola; aumento na oferta de escolas técnico-profissionais para rapazes e moças; melhoria nas condições de trabalho do professor; subvenção pública às bibliotecas operárias.

Se a discussão acerca da melhoria das condições materiais da carreira professoral foi um ponto positivo do programa dos comunistas, Ghiraldelli Jr. (1986, p.37) aponta como ponto negativo:

(...) uma certa deficiência teórica dos comunistas, que insistiam no ensino profissionalizante, mas não explicitamente que tipo de profissionalização seria essa. Afinal, nessa mesma década, Lênin lutava, na URSS, contra aqueles que queriam transformar a proposta de “união do ensino com o trabalho produtivo” em mera escola profissionalizante.

Além disso, como a discussão pedagógica não estava em primeiro plano na pauta dos comunistas, e eles possuíam insuficiências teóricas para a formulação de uma proposta original nesse campo, o autor os responsabiliza em parte pela diminuição dos debates educacionais no movimento operário brasileiro:

Os comunistas priorizaram demais a prática política, ou melhor, a prática política-partidária, e não souberam dar continuidade ao debate cultural e pedagógico que o Movimento Operário vinha tecendo desde os primeiros dias da República. A própria insuficiência teórica dos militantes do PCB levou o partido a não conseguir articular um discurso pedagógico próprio. Assim, de certa forma, os comunistas acabaram por deixar o Movimento Operário, quanto às questões pedagógicas, ainda sob a influência dos libertários, socialistas e, principalmente, das concepções das elites dominantes (GHIRALDELLI JR., 1986, p.37).

Vale lembrar que, para os marxistas, a educação por si só não transforma a sociedade (LOMBARDI, 2017; PONCE, 2007). Para Lombardi (2017), o trabalho da escola, articulado com outras instituições, pode contribuir para a transformação dos sujeitos sociais, armando-os como sujeitos críticos para a intervenção na sociedade. Entretanto, esse caráter crítico da escola depende da luta de classes, visto que os ideais pedagógicos hegemônicos são os da classe que consegue impor sua ideologia sobre a sociedade, como afirmar Ponce (2007):

Formulações necessárias das classes que estão empenhadas na luta, esses ideais não são capazes de transformar a sociedade, a não ser depois que a classe que os inspirou tenha triunfado e subjugado as classes rivais. A classe que domina materialmente é também a que domina com sua moral, a sua educação e as suas ideias. *Nenhuma reforma pedagógica fundamental pode impor-se antes do triunfo da classe revolucionária que a reclama* (p.171, grifos do autor).

Sendo assim, podemos identificar características gerais acerca da luta dos trabalhadores, em seus diversos espaços de organização e ação, no que tange ao campo da educação. O aumento da oferta de escolas, principalmente da escola primária, é bastante presente. Isso se faz importante, pois os trabalhadores eram em sua maioria analfabetos e não possuíam nenhuma instrução formal. Outro ponto que é comum é da ampliação da oferta do ensino técnico-profissionalizante. Essa proposta era de extrema relevância dado o contexto histórico do país: a urbanização e a industrialização necessitavam do trabalhador urbano que, diferente do trabalhador rural que existiu no Brasil desde a colonização, precisa de maior qualificação técnica para exercer sua função.

As experiências pedagógicas dos anarquistas também são de grande valor para os trabalhadores; num contexto em que o Estado respondia suas reivindicações com repressão, fazia-se necessário pensar formas de atuação para além do Estado. Essas experiências autônomas e libertárias abriram para o operariado a possibilidade de se organizar para suprir suas necessidades sem a participação de instâncias de autoridade. E talvez essa possa ter sido a maior contribuição dos anarquistas para o conjunto da classe trabalhadora.

Entretanto, a disputa pela agenda política do Estado, por espaços no Parlamento e pela destinação da verba pública fazem parte de uma trajetória histórica da luta dos trabalhadores. Se não há dúvidas quanto à ideologia política do Estado, que, longe de ser uma instância neutra de administração da vida social, é um espaço central para a promoção da dominação de uma classe sobre a outra, o reconhecimento da possibilidade de ele atender as demandas sociais levou a um avanço no movimento operário.

A vertente mais desenvolvida do operariado, os comunistas, soube realizar essa luta sem cair no reformismo dos socialistas, isto é, sem perder o foco da necessidade de superação do sistema capitalista. Suas propostas para a educação foram as mais avançadas, ainda que se possa contestar a prioridade que foi dada sobre o assunto.

O reconhecimento do professor como um trabalhador assalariado, superando a ideia de que ele era um benfeitor, um iluminado cujo trabalho era feito visando cumprir ideais humanistas e, conseqüentemente, entendendo que possibilitar boas condições de trabalho a esse profissional, como salários dignos, é uma necessidade se se deseja ter uma educação de qualidade; a demanda por condições de acesso e permanência das crianças e adolescentes nas escolas – como transporte, material escolar, alimentação, etc. -; e a destinação de verba pública para a criação e ampliação de bibliotecas voltadas aos trabalhadores são questões que permanecem atuais.

A tese dos comunistas de que a politização das massas faz parte de um processo de educação popular, possibilitando a formação de sujeitos críticos no seio das classes que vivem do trabalho, também não pode ser ignorada. Algumas décadas depois, mais precisamente no ano de 1963, em Angicos – RN, essa tese seria confirmada, pois Paulo Freire partiria dessa mesma concepção na realização de sua práxis pedagógica: a alfabetização de adultos visando sua politização e participação na sociedade como sujeitos atuantes, autores e atores da História (CUNHA, 2013).

Portanto, ainda que os comunistas possam ter tido limitações teóricas, como afirma Ghiraldelli Jr. (1986), que os impediram de criar um conjunto de concepções educacionais originais e que conquistassem a hegemonia do debate sobre educação na época, nos parece que suas contribuições foram e permanecem de grande valia aos trabalhadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa discussão neste trabalho foi dividida em três partes. Na primeira, vimos que a vitória da classe burguesa sobre as antigas classes feudais deu origem a um novo sistema social, econômico e político – o capitalismo. As transformações ocorridas a partir da assunção da burguesia como classe dominante, sendo a maior delas a Revolução Industrial, criou a classe que antagoniza com a burguesia: os trabalhadores modernos, o proletariado (MARX; ENGELS, 2002).

Após a conquista do poder político pela burguesia, na França de 1789, é notável que surja uma instituição imprescindível para a consolidação do poder por essa classe. Essa instituição foi a escola pública estatal, que visava formar um novo tipo de homem nos valores sociais da nova classe dominante (CANÊDO, 1993).

Essa situação confirma a tese dos autores estudados (SILVA, 2004; BRANDÃO, 2006; ALMEIDA, 2007; PONCE, 2007; LOMBARDI, 2017) de que a educação tem como tarefa formar determinados tipos sociais num dado contexto histórico. Numa sociedade dividida em classes, essa educação é dividida: existe uma educação específica para a classe dominante e outra para a classe subalterna.

Na segunda parte, realizamos a reconstituição da formação brasileira e a trajetória de suas classes subalternas. Após a invasão europeia e o genocídio perpetrado sobre as populações originárias, estabeleceu-se nessas terras um povo predador, disposto a explorar tudo que pudesse gerar lucro e exigisse o mínimo de esforço (HOLANDA, 2015). A realização desse propósito demarcou as instituições fundantes e fundamentais da constituição do Brasil: o latifúndio, a monocultura e a escravidão (PRADO JR., 2011; PRADO JR., 2012).

A escravidão é a instituição que marca as relações entre as classes no Brasil, conforme afirma Ribeiro (2015, p.108):

Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles índios e pretos supliciados. Todos nós brasileiros somos, por igual, a mão possessa que os supliciou. A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal, que também somos.

E continua o autor:

A mais terrível de nossas heranças é esta de levar sempre conosco a cicatriz de torturador impressa na alma e pronta a explodir na brutalidade racista e classista. Ela é que incandesce, ainda hoje, em tanta autoridade brasileira predisposta a torturar, seviciar e machucar os pobres que lhes caem às mãos (RIBEIRO, 2015, p.108).

As mudanças que ocorreram no país – a vinda da Corte Portuguesa ao Brasil, em 1808, a Independência, em 1822, a Abolição da Escravatura, em 1888, a Proclamação da República, em 1889 – não trouxeram transformações nessa relação violenta entre classe dominante e classes subalternas no Brasil. Antes, as confirmaram num processo de contínuas “revoluções passivas” (COUTINHO, 2007).

É o que constatamos na terceira parte. Com a introdução da força de trabalho livre e a industrialização do país, entram em cena os operários urbanos. Organizando-se enquanto classe, eles ousam denunciar as situações que vivem e, dessa forma, põe na ordem do dia a “questão social” (BARISON, 2013). A resposta da classe dominante a essa rebeldia dos trabalhadores foi a repressão, e é a partir daí que compreendemos que a herança da escravidão na Primeira República é vista no tratamento da “questão social” como caso de polícia.

Vimos que a República foi marcada também pela efervescência dos debates em torno da educação. Para Pinheiro et al. (2006), isso é fruto dos setores médios urbanos que formavam a pequena-burguesia brasileira; almejando tornarem-se burguesas, elas viam na educação uma forma de ascensão social. Além disso, a República precisava formar, tal como ocorreu na França revolucionária, um novo tipo de homem para esse novo período histórico do país: do súdito, era preciso formar o cidadão.

A partir dos autores consultados (HILSDORF, 2006; GHIRALDELLI JR. 1986; GHIRALDELLI JR. 2008; PINHEIRO et al. 2006), constatamos que esse objetivo não foi alcançado. O ideal republicano de uma sociedade racionalizada, formada por indivíduos que prezassem pela ciência e pela cultura, e que teve como uma das “linhas de frente” a educação, não se concretizou. Em outras palavras, a inserção da

classe operária na educação escolarizada ficou mais no discurso dos republicanos do que na realidade, onde não teve eco nas ações do Estado. A alta taxa de analfabetismo já nos anos finais da Primeira República também é uma prova de que o Estado brasileiro, governado pelas oligarquias paulista e mineira, não investiu no campo da educação.

Apesar disso, as tentativas da burguesia de impor novos valores ao nascente operariado obtiveram relativo sucesso. Podemos pontuar como exemplo a difusão de um discurso positivo que valoriza o trabalho (BATALHA, 1992; GOLDMACHER, 2004). De fato, fora da educação escolar, funcionavam os espaços não formais de educação, onde a ideologia burguesa também circulava.

Concordamos com Brandão (2006) na tese de que a educação é bem mais do que seu processo de institucionalização – a escolarização – acontecendo, então, o tempo todo, em diversos lugares onde há trocas entre o humano e a natureza ou entre outros humanos. Ela é parte de algo maior, a que o autor chama de socialização. A socialização nos torna parte de um grupo social, incorpora em nós ideologias e modos de ser, pensar e sentir.

De acordo com isso está Ponce (2007) que além de afirmar a influência burguesa que existe nos espaços não-formais de educação, nos mostra que não há neutralidade nesse campo:

Os interesses da burguesia não estão por acaso presentes nos textos que a criança lê, na moral que se lhe inculca, na história que lhe é ensinada? A única finalidade da chamada “neutralidade escolar” é subtrair a criança da verdadeira realidade social: a realidade das lutas de classe e da exploração capitalista (...) Aliás, as horas que a criança despende na escola significam apenas um momento da sua vida, de modo que seria ridículo acreditar que, mesmo no melhor dos casos, essas horas conseguissem combater o ensino, infinitamente mais tenaz e organizado, ministrado pela rua, pelo cinema, pelo rádio, pelo teatro, pela imprensa (p.180-181).

Entretanto, consideramos que a escola pública foi um ganho para a classe trabalhadora. A importância da escola pública é que ela tornou público o debate sobre a educação. Se para os republicanos e positivistas a massa trabalhadora era um objeto da educação, enquanto eles eram seus sujeitos, formulando como ela deveria ocorrer, essa massa pôde, no clima de efervescência dos debates

educacionais da Primeira República, constituir-se enquanto sujeitos da educação também.

Dentre as formulações e as ações educacionais postas pela classe operária durante a Primeira República, merecem destaque as dos anarquistas e dos comunistas.

Os anarquistas mostraram aos trabalhadores a necessidade de auto-gestão de suas iniciativas frente a um Estado que respondia as reivindicações dos subalternos com repressão. O fechamento, por parte das autoridades estatais, das escolas por eles fundadas e mantidas foi ilustrativo e marcou a experiência da classe trabalhadora.

Os comunistas, vanguarda do movimento operário a partir da fundação do PCB em 1922, não abandonaram a luta por espaços no Estado. Entretanto, o fizeram sem cair no reformismo, tendo claro o horizonte de que a superação do sistema capitalista é imprescindível para a criação de uma sociedade sem exploração de classes. Suas propostas visavam a valorização do professor, entendido como um trabalhador assalariado; a assistência material às crianças para que pudessem acessar e permanecer na escola; a criação e ampliação de bibliotecas públicas para o operariado; a defesa da escola unitária (única para todas as classes); e a prática educativa do partido, que buscava promover a consciência de classe entre os operários (HILSDORF, 2006; GHIRALDELLI JR., 1986).

Acerca das formulações dos comunistas sobre a educação, é válido lembrar uma das medidas propostas por Marx e Engels, no Manifesto, que poderia ser aplicada nos países em que o proletariado tomasse o poder político, era: “Educação pública e gratuita para todas as crianças. Supressão do trabalho infantil em fábricas, em sua forma atual. Combinação da educação com a produção material” (MARX; ENGELS, 2002, p.61).

Há aí um apontamento importante, a supressão do trabalho infantil. Engels (2017), observando a situação das crianças que trabalhavam e frequentavam alguma escola na Inglaterra, relata a dificuldade que elas tinham de aprendizado.



Não poderia ser de outra forma, suas jornadas de trabalho exaustivas, aliada às péssimas condições de vida e subsistência – em especial no tange à alimentação – impediam a concentração das crianças nos estudos. Muitas delas, como o autor informa, aproveitavam o período escolar para dormir.

Se a educação das crianças da classe trabalhadora tem como fundamento a educação para o trabalho, subentende-se que elas não estejam trabalhando. A luta pela educação das crianças perpassa a luta pela proibição de sua utilização como força de trabalho enquanto estão em idade escolar. A educação para elas, na perspectiva de educação dos comunistas, é criar as possibilidades para que desenvolvam todas as suas potencialidades com vistas a que, no amanhã, elas possam ser capazes de criar respostas às necessidades reais da sociedade.

As propostas acerca da educação formuladas pela vanguarda do movimento operário brasileiro durante a Primeira República nunca se concretizaram. Elas fazem parte da luta histórica dos trabalhadores por uma educação pública, laica, estatal, gratuita e de qualidade.

Além disso, pensamos que a importância dada pelo movimento operário à educação da classe operária é fruto da necessidade que essa classe tinha de participar da nova sociedade que surgia. O proletariado é uma classe moderna, isto é, uma classe que nasce num mundo moderno; fundado pela assunção da burguesia ao poder político e da conseqüente derrubada do Antigo Regime. Para viver nessa nova sociedade que se forma os modelos antigos de transmissão de conhecimento em corporações e guildas de artesãos não era mais suficiente.

A mudança do regime de propriedade e, conseqüentemente, de produção e de associação para a produção, que influi nas relações sociais em geral, cria a necessidade de se formar novos homens e mulheres para essa sociedade, moldados nos valores da nova classe dominante.

Esse é um complexo processo, não se trata apenas de instruir os antigos trabalhadores rurais no trabalho urbano manufatureiro ou industrial (ensinar um lavrador a operar uma máquina, por exemplo), trata-se, mais do que isso, de

transformar o camponês num cidadão (urbano, republicano, minimamente instruído para ocupar um lugar razoavelmente qualificado na divisão social do trabalho).

A partir daí, vemos que essa instrução deve ser massiva no sentido de formar uma população que consente com os novos valores em voga. Portanto, a burguesia investe numa instituição que teria essa função: a escola pública. Se é claro que a escola pública não atuou sozinha nesse processo, também é evidente a centralidade dela para ele. Foi através dos bancos da escola que as novas gerações de trabalhadores urbanos se formaram. A escola pública foi necessária para a burguesia formar seus novos trabalhadores.

Já para os trabalhadores, essa instituição foi necessária para ocuparem um lugar nessa nova sociedade. Por um lado, isso ocorreu pela incorporação dos discursos favoráveis à escola e à educação por parte do proletariado; por outro lado, também ocorreu pelas necessidades materiais encontradas por eles na realidade: com o passar dos anos, sem um mínimo de escolarização o trabalhador não mais encontra trabalho, saber ler, escrever e realizar operações matemáticas básicas torna-se essencial para participar da sociedade como um cidadão. Sem isso, o que o futuro reserva ao analfabeto (categoria que se torna um estigma) são os postos mais precários, enquanto o trabalhador com mais anos de escolarização ocupa postos mais qualificados, protegidos por legislação social.

Para a classe trabalhadora, lutar pela educação é lutar pelo direito de participar na sociedade, de ocupar um espaço qualificado na divisão social do trabalho e, assim, buscar garantias de estabilidade e proteção social. É lutar contra o estigma do analfabeto, entendido como alguém que não tem capacidade de entender e de se envolver com o mundo que o cerca. Para os movimentos mais avançados dessa classe, é lutar por uma formação de sujeitos críticos capazes de intervir positivamente na sociedade, a partir dos interesses da ampla maioria explorada.

Ao analisarmos o Brasil contemporâneo, vemos que ele anda em contramão a essas demandas populares no campo da educação. Desde o golpe de 2016, os governos conservadores e neoliberais que se apossaram do país visam manter e

aprofundar a dualidade do ensino: o de qualidade, voltado para as elites, e o com o mínimo de investimento, para a classe trabalhadora. As práticas de privatização da educação, cortes no orçamento, fechamento de escolas e censura ideológica relegam uma educação pobre para os pobres.

Somam-se a esse cenário as contrarreformas trabalhista e da Previdência, que investem contra os direitos conquistados no campo da legislação trabalhista e da proteção social. O trabalho formal e protegido é atacado enquanto cria-se o discurso do “indivíduo empreendedor”, aquele ao qual é relegado seu sucesso e seu fracasso, que dependem de sua capacidade de se reinventar nos cenários mais desoladores possíveis (entendidos como meros “desafios”). Assim, a classe dominante deseja formar os novos trabalhadores em instituições de ensino cada vez mais precarizadas para ocuparem cargos cada vez mais precarizados na divisão social do trabalho.

Entretanto, esses ataques reacendem a rebeldia que a classe que tudo produz assume quando se organiza. A luta por uma educação de qualidade que insira em seu seio os trabalhadores enquanto sujeitos é uma das faces mais visíveis na atualidade da luta de classes. No Brasil de hoje, essa luta anda de mãos dadas com a luta em defesa dos vínculos de trabalho formais, da estabilidade no emprego e dos direitos previdenciários.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **O Serviço Social na Educação**: novas perspectivas educacionais. 2007. Disponível em: <[www.cress-mg.org.br/Textos/textos\\_simposio/2007.05.19\\_plenaria8\\_neyteixeira.doc](http://www.cress-mg.org.br/Textos/textos_simposio/2007.05.19_plenaria8_neyteixeira.doc)> Acesso em: 29/08/19
- ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado absolutista**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- AQUINO, Rubim Santos Leão de; LEMOS, Nivaldo Jesus Freitas de; LOPES, Oscar Guilherme Pahl Campos. **História das sociedades americanas**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1990.
- ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de Crianças no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed, São Paulo: Cortez, 2011.
- BARISON, Mônica Santos. Caso de Polícia: Reflexões sobre a Questão Social e a Primeira República. **Cadernos UniFOA**. v. 8, n. 22, pp.43-51, 2013. Disponível em: <<http://revistas.unifoa.edu.br>> Acesso em: 30/09/19
- BATALHA, Claudio Henrique de Moraes. Identidade da Classe Operária no Brasil (1880-1920): Atipicidade ou Legitimidade? **Revista Brasileira de História**. São Paulo: v.12, nº 23/24, pp.111-124, set.91/ago.92.
- BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 735-762, set., 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. **Hino da Proclamação da República** [1890]. Disponível em: <<https://www.gov.br/planalto/pt-br/conheca-a-presidencia/acervo/simbolos-nacionais/hinos>>. Acessado em: 21/10/19
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Doenças infecciosas e parasitárias**: guia de bolso. 8ª ed. rev., Brasília/DF: 2010.
- CANÊDO, Letícia Bicalho. A família, a escola e a questão educacional. **Leitura: teoria e prática**, v. 21, p. 5-15, 1993.
- CHALHOUB, Sidney. Visões da liberdade. In: CHALHOUB, Sidney: **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- COSTA, Branno Hocherman; FREITAS, Francisco Josué Medeiros de. Greves e polícia política nas décadas de 1920 e 1930. In.: MATTOS, Marcelo Badaró (coord.).

**Trabalhadores em greve, polícia em guarda:** Greves e repressão policial na formação da classe trabalhadora carioca. Rio de Janeiro: Bom Texto: Faperj, 2004.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci:** um estudo sobre seu pensamento político. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CUNHA, Célio da. De Canudos a Angicos: a ideia de um Brasil alfabetizado e consciente. **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 90, pp.105-121, jul/dez, 2013.

DOBB, Maurice. Uma réplica. In: SWEEZY, Paul et al. **A transição do feudalismo para o capitalismo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** São Paulo: Boitempo, 2017.

FALCON, Francisco José Calazans. **Mercantilismo e Transição.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

FERRO, Marc. **História das Colonizações:** das Conquistas às Independências. Companhia das Letras: São Paulo, 2006.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **O Feudalismo.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2015.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** Porto Alegre, RS: L&PM, 2016.

**GERMINAL.** Direção: Claude Berri. Renn Productions, 1993.

GIDE, André. **Os frutos da terra.** Rio de Janeiro: Rio Gráfica, 1986.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Movimento operário e educação popular na Primeira República. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (57): 30-38, maio, 1986.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOLDMACHER, Marcela. Movimento operário: aspirações e lutas. Rio de Janeiro (1890-1906). In.: MATTOS, Marcelo Badaró (coord.). **Trabalhadores em greve, polícia em guarda:** Greves e repressão policial na formação da classe trabalhadora carioca. Rio de Janeiro: Bom Texto: Faperj, 2004.

GOMES, Flávio dos Santos. Quilombos: sonhando com a terra, construindo a cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2008.

GUERRA JUNQUEIRO, Abílio. **A velhice do Padre Eterno**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson, 2006.

HILTON, Rodney. Um comentário. In: SWEEZY, Paul et al. **A transição do feudalismo para o capitalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004a.

HILTON, Rodney. Introdução. In: SWEEZY, Paul et al. **A transição do feudalismo para o capitalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004b.

HILTON, Rodney. Capitalismo – o que representa esta palavra? In: SWEEZY, Paul et al. **A transição do feudalismo para o capitalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004c.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro, LTC, 1986.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 7ª ed., São Paulo: Cortez, 2012.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. Brasiliense: São Paulo. 1981

LE GOFF, Jacques. **Uma longa Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

LIMA, Telma Cristiane Sasso.; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis v. 10, n. esp., p. 37-45. 2007.

LOMBARDI, José Claudinei. A Revolução Russa e os desafios à pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 292-306, dez. 2017.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social: identidade e alienação**. 16ª ed., São Paulo: Cortez, 2011.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. **As contribuições do marxismo althusseriano para o debate sobre o aparelho escolar na sociedade capitalista: notas introdutórias**. LavraPalavra. 15/06/2018. Disponível em: <<https://lavrpalavra.com>> Acesso: 29/08/19.

MARX, Karl. A assim chamada acumulação primitiva. In: MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro primeiro: o processo de produção do capital. Tomo 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

MATTOS, Marcelo Badaró. Greves e repressão policial aos sindicatos no processo de formação da classe trabalhadora carioca (1850-1910). In.: MATTOS, Marcelo Badaró (coord). **Trabalhadores em greve, polícia em guarda**: Greves e repressão policial na formação da classe trabalhadora carioca. Rio de Janeiro: Bom Texto: Faperj, 2004.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Abolição no Brasil: a construção da liberdade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 36, p. 83-104, dez. 2009.

NUNES, Clara. **O canto das três raças**: O canto das três raças. Rio de Janeiro: EMI Odeon, 1976. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9OBBkQxMtXs>>. Acessado em: 15/10/19.

ORFF, Carl. **Fortune plango vulnera**: Carmina Burana [1937]. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_IA2ilVsfWg](https://www.youtube.com/watch?v=_IA2ilVsfWg)>. Acessado em: 15/10/19.

PEREIRA GOMES, Mércio. Índios: O caminho brasileiro para a cidadania indígena. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2008.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. Mulheres: Igualdade e especificidade. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi; (Orgs). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2008.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico dialético e a educação**. Texto apresentado na mesa-redonda Paradigmas de Interpretação da Realidade e Projetos Pedagógicos Curso de Pós-graduação da Faculdade de Medicina da UNESP, campus de Botucatu, 1996. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>> Acesso: 29/08/19.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**: Colônia. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. Brasiliense: São Paulo, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SANDRONI, Paulo (org.). **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Best Seller, 1999. Disponível em: <<http://sinus.org.br/2014/wp-content/uploads/2013/11/FMI.BMNov%C3%ADssimo-Dicion%C3%A1rio-de-Economia.pdf>>. Acessado em: 20/06/19

SANTOS, Josiane Soares. **“Questão Social”**: particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.

SCARPELLI, Marli Fantini. Modernidade e emancipação em Machado de Assis. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin; CARA, Salete de Almeida. **Moderno de nascença**: figurações críticas do Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006.

SCHWARZ, Roberto. As ideias fora do lugar. In: SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas**. São Paulo: Duas Cidades, 1992.

SEVCENKO, Nicolau. **O Renascimento**. Campinas: Atual, 1988.

SILVA, João Carlos da. Utopia positivista e Instrução Pública no Brasil. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 16, p. 10-16, dez. 2004.

SWEEZY, Paul. Uma crítica. In: SWEEZY, Paul et al. **A transição do feudalismo para o capitalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

SWEEZY, Paul et al. **A transição do feudalismo para o capitalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

TAKAHASHI, Kohachiro. Uma contribuição para o debate. In: SWEEZY, Paul et al. **A transição do feudalismo para o capitalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.



## ANEXO I

“BONS DIAS!

Eu pertenço a uma família de profetas *après coup, post factum*, depois do gato morto, ou como melhor nome tenha em holandês. Por isso digo, e juro se necessário for, que toda a história desta lei de 13 de maio estava por mim prevista, tanto que na segunda-feira, antes mesmo dos debates, tratei de alforriar um molecote que tinha, pessoa de seus dezoito anos, mais ou menos. Alforriá-lo era nada; entendi que, perdido por mil, perdido por mil e quinhentos, e dei um jantar.

Neste jantar, a que meus amigos deram o nome de banquete, em falta de outro melhor, reuni umas cinco pessoas, conquanto as notícias dissessem trinta e três (anos de Cristo), no intuito de lhe dar um aspecto simbólico.

No golpe do meio (*coup du milieu*, mas eu prefiro falar a minha língua), levantei-me eu com a taça de champanha e declarei que, acompanhando as ideias pregadas por Cristo, há dezoito séculos, restituía a liberdade ao meu escravo Pancrácio; que entendia que a nação inteira devia acompanhar as mesmas ideias e imitar o meu exemplo; finalmente, que a liberdade era um dom de Deus, que os homens não podiam roubar sem pecado.

Pancrácio, que estava à espreita, entrou na sala, como um furacão, e veio abraçar-me os pés. Um dos meus amigos (creio que é ainda meu sobrinho) pegou de outra taça, e pediu à ilustre assembleia que correspondesse ao ato que acabava de publicar, brindando ao primeiro dos cariocas. Ouvi cabisbaixo; fiz outro discurso agradecendo, e entreguei a carta ao molecote. Todos os lenços comovidos apanharam as lágrimas de admiração. Caí na cadeira e não vi mais nada. De noite, recebi muitos cartões. Creio que estão pintando o meu retrato, e suponho que a óleo.

No dia seguinte, chamei o Pancrácio e disse-lhe com rara franqueza:

— Tu és livre, podes ir para onde quiseres. Aqui tens casa amiga, já conhecida e tens mais um ordenado, um ordenado que...

— Oh! meu senhô! fico.

— .... Um ordenado pequeno, mas que há de crescer. Tudo cresce neste mundo; tu crescestes imensamente. Quando nasceste, eras um pirralho deste tamanho; hoje estás mais alto que eu. Deixa ver; olha, és mais alto quatro dedos...

— Artura não qué dizê nada, não, senhô...

— Pequeno ordenado, repito, uns seis mil-réis; mas é de grão em grão que a galinha enche o seu papo. Tu vales muito mais que uma galinha.

— Justamente. Pois seis mil-réis. No fim de um ano, se andares bem, conta com oito. Oito ou sete.

Pancrácio aceitou tudo; aceitou até um peteleco que lhe dei no dia seguinte, por me não escovar bem as botas; efeitos da liberdade. Mas eu expliquei-lhe que o peteleco, sendo um impulso natural, não podia anular o direito civil adquirido por um título que lhe dei. Ele continuava livre, eu de mau humor; eram dois estados naturais, quase divinos.

Tudo compreendeu o meu bom Pancrácio; daí para cá, tenho-lhe despedido alguns pontapés, um ou outro puxão de orelhas, e chamo-lhe besta quando lhe não chamo filho do diabo; coisas todas que ele recebe humildemente, e (Deus me perdoe!) creio que até alegre.

O meu plano está feito; quero ser deputado, e, na circular que mandarei aos meus eleitores, direi que, antes, muito antes de abolição legal, já eu, em casa, na modéstia da família, libertava um escravo, ato que comoveu a toda a gente que dele teve notícia; que esse escravo tendo aprendido a ler, escrever e contar (simples suposição) é então professor de filosofia no Rio das Cobras; que os homens puros, grandes e verdadeiramente políticos, não são os que obedecem à lei, mas os que se antecipam a ela, dizendo ao escravo: és livre, antes que o digam os poderes públicos, sempre retardatários, trôpegos e incapazes de restaurar a justiça na terra, para satisfação do céu.

BOAS NOITES”.

Crônica de 19 de maio de 1888

Machado de Assis