

# PATRIMONIALISMO E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

Suzana Marly da Costa Magalhães

## 1 INTRODUÇÃO

A literatura de História da Educação tem se vinculado, nas últimas décadas, aos enfoques marxistas, alternando o reprodutivismo althusseriano com a influência de Gramsci e da Escola de Frankfurt. Embora com o risco da generalização, pode-se assinalar como nota destoante o enfoque de Michel Foucault, e em menor medida, a História nova. De fato, a hegemonia do paradigma marxista está sendo questionada com mais um quadrante teórico, a meu ver extremamente fecundo - os estudos acerca do Estado patrimonial brasileiro. Esse filão neweuberiano tem revigorado a ciência política na perquirição dos aspectos mais fundamentais da estrutura política brasileira, seja em um esquema analítico rigidamente monocausal, como em Raymundo Faoro, seja numa composição com abordagens culturalistas (Antônio Paim). Afora alguns estudos de Simon Schartzmann (1988: 26), esse paradigma não ousou abertamente uma investigação da História da Educação Brasileira. Encontramos, todavia, em Guiomar Namó de Melo uma intuição lúcida, embora superficial, de que a crise educacional no país, que na verdade data da expulsão dos jesuítas, em 1759, é reflexo de uma crise do Estado Brasileiro.

“A crise da Educação no Brasil é uma parte inseparável da crise do Estado, seu crescimento desordenado e segmentado, a alta concentração de poder nos órgãos centrais; o excesso de gente nesses órgãos e a sua ausência na unidade prestadora de serviços - a escola, e total falta de autonomia dessa última, a desarticulação entre governos da União, Estado e Municípios.

O inchamento da máquina pública, o excesso de burocratização, o loteamento político dos postos de decisão, fazem com que na gestão do ensino se manifestem de forma aguda algumas das mazelas do Estado, agravadas pelo fato de se tratar de um serviço público que envolve milhões de usuários, centenas de milhares de servidores (...)

A revolução educacional deverá ser construída em cima de um mote, slogan ou palavra de ordem: ‘mais cidadania, melhor governo, menos Estado’. Traduzindo: o interesse dos usuários do serviço educacional estatal ou particular deve-se sobrepor ao interesse do Estado, entendendo-se, nesse caso, o Estado agigantado, que serve de abrigo a interesses cartoriais, corporativos, político-partidários, ou ideológicos (16, p.25)

*Pode-se destacar ainda em Antônio Paim (1991: 19) o esboço de uma análise que conjuga dois fatores da maior influência na constituição da sociedade brasileira: a herança patrimonial lusa e o ethos cultural da Contra-Reforma, esta, por exemplo, respondendo pelo retardo da emergência do capitalismo, devido à exprobação católica da usura, da acumulação de capitais e do trabalho. É uma clássica análise weberiana de extrema potencialidade na explicação dos fenômenos educacionais brasileiros, dado o enorme impacto da escola clerical. Cumpre aqui desenvolver melhor, portanto, essas intuições fecundas, visando investigar o grau de influência da escola confessional e do Estado patrimonial na deficiência pertinaz do ensino público brasileiro.*

## 2 PATRIMONIALISMO E EDUCAÇÃO

Entende-se por Estado Patrimonial, o Estado invasivo, que se substitui à sociedade civil na dimensão política, econômica e social. O patrimônio público e o patrimônio do soberano são confundidos, sendo disposto conforme o arbítrio da autoridade firmada sobre a tradição.

“O soberano e o súdito não se sentem vinculados à noção de relações contratuais, que ditam limites ao príncipe e, no outro lado, assegurem o direito de resistência, se ultrapassadas as fronteiras de comando. Dominante o Patrimonialismo, uma ordem burocrática, com o soberano sobreposto ao cidadão, na qualidade de chefe para funcionário, tomará relevo (...). Além disso, o capitalismo dirigido pelo Estado, impedindo a autonomia da empresa, ganhará substância, anulando a esfera das liberdades públicas, fundadas sobre as liberdades econômicas, de livre contrato, livre concorrência, livre profissão, opostas, todas, aos monopólios e concessões reais”. (Pg 18, 7)

Origina-se aqui uma burocracia singular, recrutada sem critérios racionais (como qualificação), com base em um Direito consuetudinário, centrado no soberano, que é encarado como um senhor, e não magistrado. É uma burocracia personalizada, em que se esvanece a separação entre interesses pessoais dos administradores e os públicos ligados ao cargo. Não se pode considerar o Estado patrimonial como um domínio de puro arbítrio, dado que era moderado por instituições parlamentares, Cortes de Justiça ou pelos estados (categorias sociais com representação política). Um Estado puramente patrimonial é uma abstração, mas se pode detectar Estados com traços patrimonialistas na Península Ibérica, na Rússia, na China...

Como rastrear o impacto do Estado patrimonialista e da religião contra-reformada na educação brasileira?

Remontemos ao Estado luso precocemente centralizado pela Reconquista árabe (Século XI) e pelo legado mouro do Estado hidráulico (O império teocrático de Regadio, no dizer de Darcy Ribeiro). O rei como senhor de terras e despojos de onde emana a estrutura móvel e personalista do Direito,

distanciado de princípios abstratos superindividuais, de onde se origina uma burocracia de índole aristocrática descompromissada da eficiência e da prestação de serviços, pairando sobre o corpo social, desligada de suas forças mais dinâmicas; Indústria inexpressiva, comércio manietado pelo Estado onipotente, com a política das concessões e dos monopólios, selando o destino multissecular do comércio de trânsito, na evasão contínua das riquezas do Império Ultramarino. Na ausência de liberdade econômica, a ausência de liberdade política. O Estado patrimonial tudo solapa, tudo devora. Rendas, iniciativas particulares, tudo se esvai no provimento do estamento parasitário.

É patente aí a sobreposição de uma camada de burocratas ao povo, como conseqüência dessa tradição de um Estado invasivo, cooptando a burguesia enriquecida com as aventuras d'além mar e a nobreza arruinada. A mentalidade aristocrática, medieval, prolongar-se-á nos fumos de grandeza dessa oligarquia disfarçada que se substitui a uma classe média autônoma, empreendedora, que tanto desempenhou um papel progressista na reivindicação dos direitos civis e políticos e na supressão do absolutismo na Inglaterra.

De fato, a poderosa renovação renascentista não operou em Portugal transformações profundas. Em outros países europeus difundiu-se essa concepção contratualista de poder: a noção de pacto e de igualdade entre os homens, com a defesa do tiranicídio. O poder é apoiado na representação. A esfera pública é limitada pela esfera privada, apoiada na convicção dos direitos naturais, na desconfiança radical dos despotismos. Paralelamente, surge uma concepção meritocrática de educação e uma atmosfera de racionalismo contestatário, cujo corolário será a grande ruptura da Cristandade na Reforma Protestante (Século XVI), e na Revolução Científica (Século XVII).

Em Portugal, persevera o monopólio clerical do ensino, como na Idade Média, e a doutrina paulina do Direito divino dos reis, avessa à tese da soberania popular. Que funções essa Educação preenche? Na melhor tradição dos Estados patrimoniais, formava mandarins e escribas funcionários na hipertrófica burocracia do Estado e da Igreja. O conteúdo dessa formação, ao estilo das burocracias patrimoniais, era erudito, humanístico-retórico. Saber ornamental, como o do mandarim chinês. Saber de escassa aplicação nas funções administrativas. Emblema de status e poderio, somente. O recrutamento elitizado

a essa forma de ensino, de resto, como o recrutamento operado na burocracia patrimonial, sem a possibilidade da acessibilidade universal. Há um contraste em relação à burocracia racional dos Estados do capitalismo moderno, de recrutamento democrático através de concursos, e que pressupõe uma formação técnica especializada e a generalização do ensino. Weber (1992, 28) assinalou mesmo como um dos fatores influentes na difusão dos sistemas escolares nacionais precisamente a necessidade de uma preparação para os quadros burocráticos. Uma burocracia calcada em normas impessoais, aferrada ao nexo de eficiência.

Impõe-se a indagação: Porque o onipotente e onipresente Estado luso não progrediu rumo a um ensino estatal, solução exclusiva do problema da democratização do ensino? Devido à medieval concepção paulina de poder, que escudava o Estado patrimonialista. O exercício do poder é desvinculados da representação, apoiando-se somente na delegação divina. Gera-se aí a sufocação da sociedade civil, impedindo o surgimento de uma classe média operosa, geradora de riqueza, reivindicadora de igualdade e participação política - em suma, de cidadania, que pressupõe uma educação política generalizada; devido à intervenção da Contra Reforma, prolongando o monopólio clerical do ensino, influência de um Império salvacionista cristão, responsável pela acentuação exacerbada do catolicismo.

O ensino público, laico, como dever do Estado-Nação, é uma concepção recente, de extração liberal, que pressupõe para a existência de um governo representativo, precisamente a educação política, cívica. A instrução é colocada na esfera dos direitos naturais, como condição de humanização e de funcionamento da sociedade política. É uma das influências que geram durante todo o século XIX europeu, o lento estabelecimento dos sistemas escolares nacionais, - coincidente com a expansão do sufrágio, das burocracias estatais e da industrialização.

O ensino popular público não se desenvolveu em Portugal, como, aliás, em outros países católicos, até meados do século XX. A doutrina paulina de poder perseverou sem ser erradicada sequer pelo Iluminismo pombalino. "A obediência vem da superioridade de quem manda" (1993, 7). O despotismo esclarecido é um Iluminismo de Estado, e de Estado patrimonial, que implementa a modernização econômica e educacional, sem pretender a reforma política. Todas as transformações serão periféricas, não tocarão no nervo sensível do estamento exaus-

tor das energias mais dinâmicas do país. A proposta de reforma educacional acentua o continuísmo na sobrevivência de um ensino elitista: criação do colégio dos nobres (1761) e da Reforma Universitária (1772). Elite esclarecida pelas luzes do século, mas afinada com a dependência do estamento civil e militar. Opõe-se ao internacionalismo jesuítico, num ensaio de educação nacionalista e laica, mas não alça vôo rumo ao ensino público e popular, à semelhança da Rússia, e da Áustria. A perspectiva é da educação do súdito, e não a do cidadão.

A única exceção a esse modernização frustrada dos Estados patrimoniais no âmbito do despotismo esclarecido, foi a Prússia. A razão é a anterioridade da educação popular, enraizada desde a Reforma protestante. A valorização cultural da instrução era aí manifestada no expressivo ensino municipal e na grande difusão da educação doméstica. Aí podemos analisar outro fator de impedimento da expansão do ensino público nos países ibéricos: a religião. A religião reformada, na esteira do racionalismo e individualismo renascentista, acentua a autonomia da comunicação do homem com Deus, o que abole a mediação do clero. O contraste com a concepção católica é considerável. A preparação específica para o exercício das funções clericais no catolicismo envolve uma formação especial nas escolas monásticas ocidentais, e a monopolização da instrução pelo clero. Na Reforma Protestante, ao contrário, é enfatizada a instrução como condição da salvação individual, através do acesso às Escrituras. Devido a esse fator, a Reforma protestante empreendeu uma reorganização escolar, do ensino primário às universidades, com ênfase no ensino popular. A noção católica de Cristandade, em que o Estado se subordinava à Igreja, com o monopólio clerical do conhecimento, foi substituída, em um primeiro momento, pela união entre Estado e Igreja, ou que ensejou a municipalização do ensino, e a posterior independência dos poderes temporais. A transição para um ensino laico, estatal, foi suave. A industrialização, o fortalecimento dos Estados nacionais com base em governos representativos, enfatizaria a formação do cidadão patriota, aqui facilitada pela anterioridade do ensino religioso municipal, legado da Reforma protestante.

Em Portugal, inversamente, recrudescer o monopólio clerical da educação, nas mãos da Companhia de Jesus. É ainda a formação do jurista e do teólogo. É o isolamento cultural contra reformado, sob a sombría égide da Inquisição, do Tribunal do Santo Ofício. É a repulsão da ciência experimental e da tecnologia.

### 3 PATRIMONIALISMO, PATRIARCALISMO, RELIGIÃO CATÓLICA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Com a vinda dos jesuítas, na época do Governo Geral (1549), há o transplante da educação formal ibérica em terras brasileiras, acentuada pela instituição do Padroado, em que a subordinação da Igreja Católica ao Estado luso é vinculada ao monopólio jesuítico da conversão desdobrada nas aulas de ler e escrever e, em especial, nos colégios e missões. Para tal existia até um suporte fiscal - o dízimo.

Há, contudo, mais um fator que explica o exclusivo caráter academicista, centrado no ensino secundário e superior, da educação brasileira no período colonial: A configuração política em seu duplo aspecto - O Estado patrimonial, o sistema patriarcal localista. Conspira-se aí, pela extrema concentração de poder, para a conservação de um ensino de elite. Sufoca-se aí o aparecimento de uma sociedade mais estratificada, e a acumulação de capital pela tributação escorchante (Pacto Colonial), e pelo trabalho servil e escravo no latifúndio. Impede-se o surgimento de um mercado interno, e de setores intermédios.

Pode-se operar o mapeamento político brasileiro. Em zonas de interesse do Pacto Colonial, de produção para o mercado externo, enraízam-se os tentáculos estamentais e a tradição do Estado como um corpo estranho, órgão fiscal e opressor, apêndice odiado da sociedade. A ultra-centralização interfere no planejamento da economia através do controle pelos monopólios e concessões. "Onde a riqueza aflora aí está o rei, os oficiais públicos e o submetimento dos produtores (...), O Brasil seria um negócio do rei, integrado na estrutura patrimonial, gerida pela realeza, versada nas armas e cobiçosamente atenta ao comércio" (7: p.107). A extensão territorial não obstará o espraiamento dos tentáculos da burocracia reguladora, atada à fímbria de um capitalismo internacional que subtrai a substância do opulento comércio ultramarino. Onde não aflora tal riqueza, há, contudo, a irrupção do poder localista do latifúndio, que é o nervo fundante da nação. Não se pode obscurecer a genética anarquia do período colonial com a fantasiosa "camisa de força" burocrática na pretensão de identificar a metrópole na colônia. Os mecanismos de controle e supervisão da Coroa sobre os donatários, por exemplo, eram precários e esporádicos, pelos precários meios de transporte, e

grande extensão territorial. A autonomia era estímulo tentador ante as adversidades da empresa colonizadora, cujo custeio o Estado luso não se prontificou a bancar. Oliveira Viana (1987: 27) já reconhecia na presença de tipos sociais como o jagunço, o gaúcho, a face do caudilhismo errático, como tendência centrífuga oposta ao onipotente Estado patrimonial. O Brasil do gado no interior do nordeste, no sul, no centro oeste, o norte e a região paulista até a época da mineração, não apresentam condições para exportação de gêneros primários, como a zona da mata. Aí se afirmaria uma maior autonomia das elites locais, verificada, por exemplo, na grande independência das câmaras municipais, com a devida representação dos "homens bons" (latifundiários, comerciantes enriquecidos). "A cadeia político-jurídico-administrativa criava, na verdade, tensões com a corrente local (local e não municipal), num conflito vivo durante quatro séculos" (7: p. 148). A oficialização da autoridade local só poderia constituir um risco de subversão à Coroa e alheamento aos seus privilégios comerciais e tributários, como demonstrou a revolta de Beckman (1684), no Maranhão.

Esse poder local, centrífugo, pode ser compreendido na acepção de Gilberto Freyre, como poder patriarcal manifestado como sistema econômico (latifúndio monocultor), sistema de trabalho (escravidão, servidão), sistema de transporte (carro de boi, banguê, rede, e cavalo), sistema de religião (catolicismo do Pater família), sistema sexual (poligamia patriarcal), e sistema político (o compadrismo).

"A Casa Grande venceu no Brasil a Igreja, nos impulsos que a princípio manifestou para ser a dona da terra. Vencido o jesuíta, o Senhor de Engenho ficou dominando a colônia quase sozinho. O verdadeiro dono do Brasil. Mais do que os Vice-Reis e os Bispos. (p.13: XVII).

É visível a dialética entre as duas tendências - a centralizadora e a localista, posteriormente complexificada com a superposição do poder localista nas estruturas burocráticas municipais e provinciais no século XIX. Essa configuração talha uma tradição política de aversão à causa pública, de obediência sem a noção de direitos individuais. O poder é exógeno, e de representação extremamente circunscrita em uma sociedade de organização tão bipolar. O manietamento dos Conselhos Municipais pelos homens bons e pela armadura patrimonial impediu o auto-governo e a noção das liberdades públicas.

Ocorre o inverso na América do Norte. É uma sociedade (em especial, o Norte e o Oeste), de pequenos e médios proprietários. O latifúndio aqui não medra, para impedir as noções de igualdade, cidadania, soberania popular. O voto é censitário mas dele usufrui quase a totalidade da população. Há uma tradição britânica de restrição do despotismo (Carta Magna, 1215) e a difusão do autogoverno das igrejas protestantes. A consequência é a municipalização do ensino, confluindo ao encontro das práticas democráticas de exercício do poder, onde a cidadania era vinculada à religião.

“No Brasil, tem-se a concentração fundiária – o Patriarcalismo; A concentração político-administrativa – o Patrimonialismo. Há ainda mais um elemento influente na tradição política autoritária: A Contra Reforma, e em particular, a iniciativa da Companhia de Jesus. O aferramento à doutrina paulina é aliado à afirmação radical da autoridade aristotélica. A metodologia jesuítica é calcada na eliminação do individualismo, do pensamento divergente através do uso regulativo de castigos e prêmios, classe seriada, realização de exames. O organicismo resultante avulta na submissão ao dogma doutrinal, ao sacrossanto edifício silogístico. O ascetismo é evidenciado no desapego às realidades do mundo, assuntos temporais e econômicos. Servia-se a Deus, negando o mundo enquanto o protestantismo, grosso modo, professa que “(...) o cumprimento das tarefas do século sob quaisquer circunstâncias é o único caminho para satisfazer a Deus (...) o efeito da Reforma, como tal, em contraste com a concepção católica, foi aumentar a ênfase moral e o prêmio religioso para o trabalho secular e profissional (...) baseando sua ética na doutrina da predestinação, substituiu a aristocracia espiritual dos monges, alheia ou superior ao mundo pela aristocracia espiritual dos santos de Deus, integrados no mundo (28: p.65-89). O catolicismo ao desengajar o homem dos assuntos temporais, condicionou a apatia política. De fato, o envolvimento do povo na macro-política é um fenôme-

no recente. Na França, por exemplo, coincidiu com a difusão das idéias liberais à época da Revolução Francesa. Antes, a política era restrita aos feudos, à aldeia, era de traços marcadamente consuetudinários. Não admitia a presença de “metas narrativas”. Inexistiu uma literatura popular, panfletária. A “Bibliothèque bleue”, por exemplo, não possuía nada nesse sentido. Em suma, não existia povo como categoria política. Na América Latina, isso ainda se acentuou e se prolongou, séculos afora, pelo pressuposto doutrinal contra-reformado. A noção de cidadania seria sempre um exotismo de transplante, diferentemente da América protestante, onde a condição para o exercício da cidadania era exatamente a confessionalidade (1953: 3).

A religiosidade contra-reformada deitou raízes tão profundas na cultura nacional, que contrária, a meu ver, as versões correntes que defendem a exclusividade do misticismo sincrético (Roger Bastide, Gilberto Freyre, Nina Rodrigues). Pode-se mencionar a criação dos movimentos monásticos no Brasil que foi preferencialmente voluntarista, espontânea. Em face do repúdio iluminista do Estado luso, disfarçava o caráter conventual das instituições com as fachadas inocentes de educandários. Tais conventos femininos, por exemplo, exacerbavam o regime de clausura e as manifestações ascéticas e místicas medievais de certa forma difundidas mesmo fora dos conventos (1: P.89) na ênfase de comunhão frequente, oração mental, vida contemplativa e sentido interiorista da prática cristã. Uma religiosidade não tão genuinamente medieval, denotando influências dos místicos do Norte da Alemanha, e de Savonarola. Essa tradição confessional de Educação brasileira perseverará no século XIX e meados do século XX - claustral, austera, de rígida subordinação à autoridade e à norma (1981: 20).

A simbiose entre Patriarcalismo, Patrimonialismo, Religião Contra-Reformada plasmará, pois, uma cultura política autoritária, infensa à democracia representativa e ao capitalismo. Como então compreender a função particular da Educação?

Só poderia cumprir o papel de formação de elites. Em um primeiro momento, do clero, e a partir do século XIX, do bacharel, do “abogado”, na América Espanhola. No Brasil, a relativa democra-

cia racial imperou desde a colonização, sancionando a ascensão mestiça através da Companhia de Jesus, enquanto na América Espanhola, a elitização assumiu um caráter mais restritivo, de cunho étnico. Os altos postos administrativos eram evitados aos crioulos ou mestiços. Havia que ser provada a "limpieza de sangre" (25: p.213). Em ambos os casos, continuava a tradição das elites funcionárias, dos mandarins e escribas. Na América Espanhola, o credencialismo acadêmico sancionava a posse fundiária (as haciendas), os juristas assenhoreavam-se de cargos burocráticos na mineração. É um exemplo clássico de burocracia patrimonial, de uma formação desinteressada em dissonância com a natureza das funções administrativas, e portanto, sem um ethos de eficiência.

"O Estado, no sentido do Estado Racional, só se registra no Ocidente. No antigo regime chinês, acima do poder inquebrável das linhagens e guildas estendia-se uma tênue camada de funcionários: os mandarins. O mandarim é geralmente um literato de formação humanista, que possui uma prebenda, mas carece de todos os conhecimentos em matéria de administração, ignora a jurisprudência, mas em compensação, é calígrafo, sabe fazer versos, conhece a milenária literatura dos chineses, sendo capaz de interpretá-la. O trabalho político que pode realizar carece de importância (...).

O mandarim é mandado de um lugar para outro, a fim de que não consiga se radicar em nenhum. A ele é vedado desempenhar o cargo em sua terra natal. Em virtude de não compreender o dialeto da província em que serve, torna-se para ele impossível lidar com o público. Um Estado com empregados desse gênero é algo muito diferente de um Estado ocidental (...). Os funcionários não funcionam, só intervêm em casos de agitação ou em outros acontecimentos de maior gravidade. (...) Diferentemente de tudo isso, entretanto, é o Estado racional único terreno em que o capitalismo moderno pode prosperar. Tal Estado se apóia numa burocracia especializada e num Direito racional. (29: p.159-160).

A uniformidade do ensino superior jesuítico no Brasil foi total, impedindo o aparecimento de Universidades como na América Espanhola, em que se afirmou a Universidade Imperial, na melhor tradição dos Habsburgos (Universidade do México, 1536), ou a influência dominicana (Universidade de São. Domingos), fato ocasionado, em parte, pela maior descentralização dos Vice-Reinos Espanhóis. No Brasil, ao contrário, a armadura patrimonial cerceou esse desenvolvimento independente, na remissão dos estudos universitários em Coimbra - aliás, totalmente dominada pelos jesuítas. De uma forma geral, no entanto, não houve na América Latina condições para um ensino estatal, sequer a nível superior, dado que mesmo a iniciativa pioneira da Universidade do México não se desvencilhou do sistema restritivo dos colégios propedêuticos jesuítas e dominicanos. O ensino superior subordinava tudo a sua esfera de interesse: a preparação do jurista funcionário. O ensino secundário só poderia ser humanístico e propedêutico. O ensino profissionalizante só poderia ser uma abstração dos intelectuais europeizados, com seus sonhos delirantes de progresso. E o ensino primário? A instrução popular era desprezada pela cultura católica, tornada supérflua pelo latifúndio escravocrata e servil, e pelo centralismo burocrático, dado o cerceamento da representação genuína, desde o Império, com o voto indireto e o voto de cabresto.

#### 4 O PERÍODO IMPERIAL

O século XIX foi uma enxurrada legisferante sobre o ensino público. O ato adicional (1834), a Reforma Couto Ferraz (1854), a Reforma Leôncio de Carvalho (1871) plasmam uma sucessão de iniciativas abortadas: liceus, escolas normais, escolas primárias, sem conseguir o retorno à estrutura seriada jesuítica e sua indiscutível eficácia pedagógica, no que se refere à formação disciplinar e à grande erudição. Persevera a desconexão disciplinar do período pombalino, que se transmuta em um ensino secundário sem uma identidade própria, na forma de preparatórios avulsos para a admissão no Ensino Superior. A única instituição modelar foi o Colégio Pedro II, detentor da prerrogativa de concessão de graus intermédios e da admissão automática nas faculdades.

Poder-se-ia discorrer sobre as sobrevivências arraigadas da educação jesuítica, em nada esmaecidas: o currículo (línguas e literatura), o padrão disciplinar (preocupação moral, controle rígido e ortodoxia). Esse cristianismo hierático permaneceu intocado, mesmo com a europeização do século XIX, que trouxe à cena política o bacharel afrancesado, e não o capitão-mor, de vetustas idéias (1968: 12). A europeização, com a abertura dos portos (1808), e a Independência (1822), reintroduzem em novos moldes os vínculos de dependência fiscal, comercial, o monopólio do mercado brasileiro para as manufaturas inglesas, não impactando a maior parte da população, somente a pequena burguesia, e as classes altas. A influência do liberalismo foi mesmo considerável sobre a Intelligentsia, repercutindo na feitura das leis relativas ao ensino. É preciso compreender que a assimilação tupiniquim do Liberalismo europeu, em particular, o francês, fez-se de um modo singular, como uma racionalização dos interesses localistas dos proprietários rurais (1994: 5). Liberalismo, no século XIX, significava descentralização - signo do predomínio do caudilho. A legislação do ensino operou a descentralização em um grau máximo, exacerbando-se na ênfase da liberdade do ensino, de cátedra e a frequência livre. Sem uma tradição de valorização da instrução, em uma sociedade aristocrática, e de desenvolvimento regional díspare, calcado em efêmeros ciclos voltados para exportação, as províncias mais empobrecidas não poderiam arcar com o ônus do ensino primário e secundário. Esta era também uma impossibilidade financeira, mas havia outros problemas: o sistema de representação política era viciado. Até 1880, foi exclusivo o voto indireto, submetido em um primeiro momento, às pressões localistas nas mesas paroquiais, onde se definia os votantes da assembleia provincial. O monopólio localista da Justiça e da Polícia, com inspetores de quarteirão, e juizes de paz, só foi minorado com a lei da interpretação (1841), em que se deu um novo refluxo do Estado patrimonial centralizador. Dessa vez, o Conselho de Estado e o Ministério da Justiça atrelam a si a Justiça e a Polícia, por nomeação. O poder localista é projetado na política provincial que se alia ao Estado patrimonial. É o esboço da política dos governadores. A representação política continuou deficiente e viciada, pelas fraudes, intimidações e derrubada do funcionalismo do grupo perdedor. Vê-se que o Estado Patrimonial conserva suas características distintas, mas não em estado puro. A estabilidade do funcio-

nário público e sua seleção institucionalizada e idônea são uma quimera, para a hegemonia, não do soberano, como no clássico modelo patrimonial, mas dos potentados locais que tomam de assalto a máquina administrativa.

Nada parecido com a educação para a cidadania emergente na Europa e nos Estados Unidos, com a vitória das revoluções liberais (1830, 1848) e progressiva extensão do sufrágio. A Revolução Industrial e o Nacionalismo também contribuíram para a difusão dos sistemas escolares nacionais. Tratava-se de preparar a mão de obra para o trabalho fabril, incompatível com ou analfabetismo massivo e de incrementar a formação científica e tecnológica; tratava-se da educação do cidadão patriota, no contexto de fortalecimento dos Estados Nacionais. No Brasil, a Revolução industrial só aconteceu após a 1ª guerra mundial, obstada pelas relações de dependência comercial e pela autarquia econômica. A democracia representativa era ainda um sonho: mesmo após 1880, com abolição do voto indireto, a massa de votante era mínima, dado que o voto era censitário e excluía analfabetos (1994: 19). Como falar em sistema público de ensino? Essa situação não se alterou radicalmente com a República.

## 5 O SÉCULO XX: O ESTADO PATRIMONIAL MODERNIZADOR E A EDUCAÇÃO

Os arroubos patriotas e cívicos à época da Proclamação da República ensejaram uma mobilização expressiva da sociedade civil. O entusiasmo pela Educação consistiu em campanhas de desanalfabetização, encaradas como uma "panacéia" para o atraso econômico e político. Tratava-se de incorporar uma grande massa de votantes. Tais iniciativas prosperaram nas reformas estaduais dos anos 20 (1976: 18), já sob o influxo das idéias escola novistas - que darão uma nova face ao liberalismo tupiniquim, sob a influência do pragmatismo americano.

A década de 30 promoverá um novo ímpeto centralista na forma de planificação estatal da economia e da Educação - nova faceta do Estado patrimonial - como instância modernizadora, que capitaneia os rumos da industrialização e a mobilização da sociedade civil, de que o peleguismo é um exemplo. O sufrágio direto e a urbanização coincidem com os surtos. patrióticos de ideário liberal: a

educação é a preparação para a cidadania e força motriz do progresso econômico, da difusão da ciência e da técnica. Cumpria-se a atualização do ensino brasileiro academicista, da pedagogia jesuítica tradicional, da fruição contemplativa da cultura clássica. É a educação pensável em uma nova sociedade mutante, do cinema, do rádio, da "Paulicéia Desvairada", da explosão tecnológica.

A Escola nova repercutirá no teor das discussões dos anos 20 aos 60, em polêmicas acirradas com os educadores católicos. O Estado, contudo, determinará os rumos da legislação.

Generaliza-se a obrigatoriedade do ensino primário, intenta-se a profissionalização extensiva. O Estado patrimonial, por ironia, busca romper com seu subproduto multissecular, a formação bacharelesca, sem resultado. O ensino profissional é interligado ao Ensino Superior, ao se equiparar ao secundário propedêutico. As análises de extração marxista assinalam aí a vocação discriminatória do profissionalizante, como destino inexorável das sociedades capitalistas, percebendo na legislação estatal a legitimação da divisão do trabalho. O Estado representando a burguesia desejosa de uma formação exclusivamente intelectual, pleiteia a profissionalização compulsória das massas. No entanto, o ensino secundário, dual, como já foi visto, é de longa tradição no Brasil, não emergindo com o capitalismo. A novidade esteve nas numerosas tentativas do Estado nacional desenvolvimentista de reverter tal tradição. Sem conseguí-lo, porque o preconceito contra o trabalho manual perseverou (devido ao Escravismo, devido ao Patrimonialismo), e a industrialização, com seu novo ethos cultural, e ideal de formação, operou-se de forma concentrada e irregular. Até hoje se percebe o bacharelismo implícito no próprio discurso marxista brasileiro, que absolutiza a exigência da democratização do ensino superior - a defesa da Universidade pública e gratuita, e é claro, de suas corporações exclusivistas e inoperantes - em detrimento do ensino primário e profissional. A busca (utópica) da formação integral do homem não desculpa esse equívoco. Sociedade alguma realizou o sonho do desenvolvimento de todos os aspectos do ser humano (estéticos, físicos, morais, afetivos, etc.) em perspectiva tão igualitária, inclusive o socialismo real...

As tentativas de modernização do ensino continuam em parte a tradição lusa das inovações legisferantes de cima para baixo, imediatistas, incapazes de mobilizar as forças sociais para conseguir os seus intentos. Em parte, é a incrustação multis-

secular da cultura e das tradições políticas que têm impedido essa concatenação entre a educação e o desenvolvimento econômico. O resultado é o fenômeno de defasagem quantitativa e qualitativa da educação brasileira, já observada por Otaíza Romanelli (1994: 24). A Ditadura militar (1964-84) representou o apogeu do nacional desenvolvimentismo, na sufocação da livre iniciativa, na estatização (1994: 19). Tentou empreender uma revolução educacional, à semelhança do Estado Novo. Proliferaram órgãos de combate ao analfabetismo, programas educativos, uma explosão de tecnologia educacional. A máquina burocrática se expandiu, tornou-se paquidérmica. As corporações lutaram pela apropriação cada vez maior do patrimônio público através do sindicalismo selvagem.

Os serviços imobilizaram-se na malha concentradora, numa rede de conluios e favores. A burocracia escolar é a dos trens da alegria (1993: 9), dos "barnabés" medíocres e claudicantes com a derrocada do milagre brasileiro.

A esse respeito, é interessante fazer um exame crítico das Universidades públicas brasileiras. O Estado patrimonial se evidencia no corporativismo dos burocratas cientistas que se autorepresentam, solicitando financiamento para a pesquisa e complementação salarial, com a acre rejeição, é óbvio, da avaliação social da instituição, da prestação maior de serviços. A ideologia da autonomia universitária é a racionalização (no sentido freudiano) do corporativismo de uma "comunidade de talentos" que estiola na irrelevância e no ócio. Nos últimos 20 anos, o corporativismo tem tomado o aspecto de defesa demagógica da democracia direta, que a pretexto da defesa radical da transformação social, ensejou a politização acerba na Universidade, com a hegemonia de minorias ativistas.

No Brasil, sucedeu que, paralela à expansão desmesurada do ensino superior, que ocorreu no mundo todo, houve o divórcio abrupto entre a Pós-Graduação (a pesquisa) e o ensino. A elite acadêmica, pois, proscreeu-se do ensino e da liderança intelectual e moral. Esse espaço terminou por ser ocupado pelo chamado "baixo clero" em agressivas associações docentes, que difundiram a ideologia igualitária do corporativismo e da mediocridade acadêmica, sustentando, por exemplo, a padronização salarial (nada meritocrática) e a dependência exclusiva do fomento estatal no tocante às verbas. Diferentemente do modelo americano e do japonês, a Universidade brasileira transformou-se no principal

"locus" da pesquisa e sua subvenção é exclusivamente estatal. É o Estado patrimonial, protetor e o corporativismo, seu indicador mais gritante, seja na forma de elitismo acadêmico, seja no arrivismo populista do "baixo clero".

"Existem Universidades boas ou más. No Brasil, proliferam as Universidades insensatas.(...)

A estrutura patrimonial responde ainda pelo desperdício e ineficiência. Constatou-se que (...) o número excessivo de pesquisadores improdutivos, o mau emprego dos regimes de trabalho de tempo integral, de dedicação exclusiva e afastamentos prolongados das salas de aula são outras formas de se gastar dinheiro antes que idéias (...) o critério do mérito, da competência torna-se (...) freqüentemente corroído pela cumplicidade das relações pessoais que permeiam as comunidades disciplinares ainda pequenas e onde todos se conhecem, quando não é o espírito corporativo que faz silenciar sobre a incompetência. Também os estudantes de Pós-Graduação organizam-se em associações, para em nome da ciência e da opção pelo saber, reivindicar reajustes no valor das bolsas como se tratasse de salários profissionais (4: p.103).

Essa reflexão sugere que a ampliação do sistema público de ensino, da década de 30 em diante, padeceu dos mesmos efeitos da hipertrofia do restante do aparato estatal: centralização excessiva, inoperância, corrupção. Reproduz-se aqui a burocracia estatal, o que nos conduz à tese de Guiomar Namo de Melo (1993: 17) de que o problema da Educação no país não é a falta de verbas e sim a necessidade de uma reforma do Estado - consubstanciada na racionalização dos serviços, descentralização das decisões e dos recursos e a instauração da avaliação e participação da sociedade civil na Escola.

Isso responde em parte a indagação precípua que motivou esse trabalho: Quais as causas que impediram no Brasil a democratização do ensino público, de resto, tendência universal e condição de existência das sociedades pós-industriais?

A industrialização e a difusão do ideário democrático após a 2ª guerra de fato conduziram à generalização considerável dos sistemas escolares na

maior parte dos países ocidentais, nos "tigres asiáticos" (1994: 16)

A América Latina se subtraiu a esse processo, conservando a educação elitizada e um simulacro de sistema público de ensino.

Há possibilidade de reversão? Trata-se do repensamento de todo o Estado Brasileiro e da Cultura, em especial, porque Estados patrimoniais como os "tigres asiáticos" (Taiwan, Coréia) não tiveram dificuldades em generalizar a Escola secundária, e de extrema qualidade; pode-se relacionar tal fenômeno com a valorização da instrução, própria do Confucionismo? É uma intuição fecunda. O grau de industrialização, somente, não poderia ser arrolado como fator determinante da democratização da escola. A Inglaterra, por exemplo, país líder da Revolução Industrial, só veio a garantir uma razoável acessibilidade após a 2ª Guerra Mundial. Conclui-se que a extrema complexidade do problema inviabiliza explicações simplistas, monocausais, desafiando arraigadas ortodoxias, o que convida a um aprofundamento temático em novos marcos teóricos.

## BIBLIOGRAFIA

- 1 ALGRANTI, Leila Mezan. Honradas e devotas: mulheres da colônia: condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil, 1750-1822. Rio de Janeiro: José Olímpio, Brasília: EDUNB, 1993
- 2- BOBBIO, Norberto. Liberalismo e Democracia. São Paulo: Editora Brasiliense, 5ª edição, 1994.
- 3 BUTTS, R. Freeman, & A. CREMIN, Lawrence. História de la Educacion en la Cultura norte americana. Editorial Bibliográfica argentina. Buenos Aires, 1953
- 4 CAMPOS COELHO, Edmundo. A sinecura acadêmica: a ética universitária em questão. São Paulo: IUPRJ: Vértice (Ed. Revista dos Tribunais, V 10)
- 5 CHUNG, Ji.-Seen. Womens unequal access to Education in South Korea. Comparative Education Review, V 38, nº 4, para 487, 505, 1994.
- 6 FAORO, Raymundo. Existe um pensamento político brasileiro? São Paulo: Ed. Ática, 1994.
- 7 \_\_\_\_\_. Os donos do poder: a formação do Patronato político brasileiro. São Paulo: Globo, 9ª ed, 1993, Vol I

- 8 \_\_\_\_\_. Os donos do poder: A formação do Patronato políticobrasileiro. São Paulo: Globo, 9ª ed, 1993, Vol II
- 9 FONSECA, Clotilde. Educacion y transformacion socio econômica: algunas enseñanzas del caso japonês . La Educacion. Washington, V 28, n° 118
- 10 FRANÇA, Barbara Heliodora. O Barnabé: consciência política do pequeno funcionário público. São Paulo, Cortez, 1993 ( Coleção questões de nossa nova época, Vol 17)
- 11 FREUND, Julien. Sociologia de Max Weber. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 4ª edição, 1987
- 12 FREYRE, Gilberto. Sobrados e mucambos. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 4ª edição, 1968
- 13 Gilberto. Casa Grande e Senzala. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 4ª edição, 1968
- 14 GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. Historia da Educação. São Paulo, Cortez, 2ª ed. rev. ( Coleção Magistério. 2º grau Série Formação do professor ) 1992
- 15 GOGOL, Nicolai. O Inspetor Geral. São Paulo, Abril. Cultural S.A (Coleção teatro Vivo) 1976
- 16 JEONG, Inbook, ARMER, Michael. State, class, and expansion of education in South Korea: a general model. Comparative Education Review. V 38, n° 4, p 531-545, 1994
- 17 MELLO, Guiomar Namó de . Social Democracia e Educação: teses paradiscussão. São Paulo: Cortez, 3ª edição (Coleção Questões de nossa época, Vol. 22), 1993
- 18 NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU, Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974, 1976 (reimpressão)
- 19 PAIM, Antonio. A querela do estatismo. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2ª ed. 1994 (biblioteca Tempos Universitário)
- 20 POMPEIA, Raul. O Ateneu: crônica de saudades. São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Grandes Sucessos), 1981
- 21 PRADO JUNIOR, Caio. História Econômica do Brasil. São Paulo: Ed. Brasiliense S.A, 39ª ed, 1986.
- 22 RANSOM GILES, Thomas. História da Educação. São Paulo : EPU, 1987
- 23 ROBINSON, James. Social status and academie sucess in South Korea. Comparative Education Review. Vol 38, N° 4, 506-530, 1994.
- 24 ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Ed. Vozes, 16ª Ed. 1994.
- 25 STEGER, Hanns - Albert. As Universidades no desenvolvimento social da América Latina. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, GB, 1970
- 2 SCHWARTZMANN Simon. Bases do autoritarismo brasileiro. Rio de Janeiro: Campus, 3ª ed., 1988
- 27 VIANA, F. J. Oliveira. Populações meridionais do Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia, 7ª ed. 2 Vol. 1987
- 28 WEBER, Max. A Ética protestante e o espírito do Capitalismo. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 7ª edição, 1992.
- 29 \_\_\_\_\_. Textos selecionados. Seleção de Maurício Tragtenberg, tradução de Maurício Tragtenberg [ ET. AL.] São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores), 2ª ed.