

# ESCOLA PÚBLICA: FATORES INFLUENTES NA SUA GÊNESE E DESENVOLVIMENTO

(PUBLIC SCHOOL: ORIGIN AND DEVELOPMENT)

SUZANA MARLY DA COSTA MAGALHÃES\*

SILVIA SALES DE OLIVEIRA\*\*

SUSANA SILVA CARVALHO\*\*\*

## RESUMO

Impõe-se a necessidade de estudar a gênese da escola pública, em termos de uma história comparada, a fim de apontar suas características, causas e deficiências. Nesta perspectiva, o trabalho objetivou analisar os diferentes fatores que influenciaram na implantação do sistema público de ensino, através da abordagem dos principais marcos históricos da Idade Moderna e Contemporânea – Reforma Protestante, Contra-Reforma católica, Revolução Científica, Iluminismo, surgimento dos Estados-Nação, Revolução Industrial – que impactaram a estruturação dos Sistemas Escolares Nacionais em todo o mundo; foi caracterizado o processo de implantação da escola pública em Portugal, França, Estados Unidos e Alemanha, influenciado principalmente pelas idéias laicizantes, interesses políticos e religiosos.

**Palavras-Chave:** *Escola pública, Protestantismo, Catolicismo, Iluminismo, Industrialização.*

## INTRODUÇÃO

Com o intuito de compreender a situação do sistema de ensino público atual, seu desenvolvimento e precariedade na sociedade brasileira, elaborou-se uma análise dos principais marcos históricos que influenciaram no processo de implantação dos sistemas escolares nacionais públicos: o Renascimento, a Reforma Protestante, a Revolução Científica, o Iluminismo (liberalismo e pensamento democrático), o surgimento dos Estados-Nação e a Revolução Industrial. A literatura pedagógica brasileira tem descurado a história comparada, enfatizando a perspectiva de extração neomarxiana que explica a tibieza e insuficiência do ensino público brasileiro pelas virtualidades políticas e econômicas do capitalismo nacional e globalizado.

Impõe-se a necessidade de rever este enfoque por desconsiderar aspectos destacados da revolução educacional no Ocidente nos dois últimos séculos, favorecida, em

especial, pela difusão de uma organização econômica pautada no *ethos* da acumulação, lucro e racionalização extensiva na produção, circulação de bens, capital e serviços, que assumiu atualmente a forma do capitalismo globalizado. A mundialização cultural e econômica imposta pelo Ocidente a partir da Revolução Comercial (século XVI) engendrou, precisamente, a internacionalização de um padrão educacional incompatível com o analfabetismo e com o antigo ensino livresco, centrado na memorização, cópia de modelos literários e na elitização. De fato, a 3ª Revolução Industrial, inspirada no desenvolvimento da informática e dos meios de comunicações, tem demandado a elevação dos níveis de escolaridade e a reversão dos métodos de ensino, em defesa da acessibilidade universal a uma escola que forme indivíduos pensantes, que não sejam meros depositários de conhecimentos estáticos: evidencia-se o realce das habilidades e capacidades cognitivas em detrimento da mera aquisição de informações.

A aparente defasagem entre as demandas da ordem econômica e o aparato educacional brasileiro já foi detectada, surpreendentemente, por uma autora marxista de notável projeção nos meios educacionais – Otaíza Romanelli (1994), apesar das suas premissas de cunho determinista e economicista, sem que se vislumbrassem aí as causas fundamentais. De fato, a investigação da precariedade e atraso relativo do ensino público brasileiro pressupõe a ponderação de fatores endógenos, de ordem econômica, política e cultural, da realidade brasileira, já abordados noutro estudo (Magalhães; Educação em Debate, n. 29-30-31 e 32, de 1995), e a comparação com outras sociedades ocidentais, para aclarar os fatores favoráveis e adversos à difusão do letramento. É o objetivo deste trabalho.

## A MODERNIDADE E A EDUCAÇÃO

O Renascimento foi um movimento cultural, artístico e intelectual, do início da Idade Moderna, que ocorreu inicialmente na Itália e espalhou-se por toda a Europa, com conseqüências políticas, culturais e educacionais.

O movimento renascentista inspirava-se nos valores da cultura clássica, formulando uma nova concepção de vida, mundo e homem, sem abandonar a fé em Deus. O humanismo se contrapôs à visão medieval, que concebia Deus como o substrato fundamental de explicação do universo e paradigma para o norteamento das normas sociais e da organização do Estado. Sobretudo, rompia-se a representação medieval de divindade, que realçara os motivos ascéticos, de rejeição religiosa do mundo e a autoridade da Igreja na interpretação das Escrituras Sagradas e na mediação com o sobrenatural, salientando a dignidade e capacidade racional do homem (Antiseri, 1990). O antropocentrismo renascentista manifestou-se nitidamente no humanismo, que foi a postura ética, estética e epistemológica que cria nas infindas possibilidades humanas, de saber e de domínio sobre a natureza: *a celebração do homem e da sua dignidade era uma espécie de lugar comum (...) o homem é divino por ser o livre artífice de si próprio, por não ser condicionado por uma necessidade natural, posto que a sua natureza é fruto de suas ações.* (Garin, 1996, p. 120)

O humanismo se apresentou sob diversas formas: o humanismo moralista inspirou-se nos modelos éticos da cultura clássica para plasmar uma humanidade moralmente elevada; o humanismo estilístico visou à imitação dos aspectos estilísticos do período clássico; o humanismo realista utilizou a cultura clássica e a observação da realidade histórica e natural para a elaboração de conhecimentos inovadores sobre o mundo; o humanismo religioso exaltou a possibilidade de comunicação pessoal com o Divino sem a intervenção do clero e a possibilidade de questionamento da interpretação hierocrática das Escrituras Sagradas (Eby, 1976).

O pensamento renascentista caracterizou-se pelo **classicismo requintado**; pelo **naturalismo**, na valorização da natureza; pelo **humanismo**, com a valorização do homem; pelo **individualismo**, na valorização dos anseios e características distintivas da personalidade; pelo **hedonismo**, na legitimação dos prazeres físicos, intelectuais e estéticos e do **racionalismo**, na busca da verdade através da razão.

Todas estas concepções influenciaram no pensamento pedagógico renascentista que defendia a formação do homem racional, erudito, independente dos dogmas da Igreja. Tratava-se de formar o gentil-homem que confiava na razão e buscava conhecimento através da aprendizagem prazerosa. O objetivo pedagógico inspirava-se no ideal holístico, helênico, visando a formação integral do homem através de um currículo científico, literário, filosófico e das atividades corporais e artísticas.

A Revolução Científica proveio do humanismo realista, visando desvelar a realidade natural e social através da mediação crítica da cultura clássica para a elaboração de teorias alternativas. Esta visão desencadeou o surgimento de um novo paradigma do conhecimento centrado na matematização, experiência e aplicação na realidade, através da técnica. A Revolução Científica intentava opor a quantificação ao saber qualitativo e dogmático da Escolástica, difundindo-se nas academias científicas, ensejando uma polêmica entre duas correntes: o racionalismo e o empirismo, no âmbito epistemológico e gnosiológico (relativo à teoria do conhecimento).

A Epistemologia discute os fundamentos do método científico. Na epistemologia de cunho empirista, a ciência se constrói a partir das observações particulares para formular leis gerais, pela indução, enquanto que na gnosiologia empirista, considera-se que a mente do homem é uma *tabula rasa*, adquirindo conceitos através das sensações. A gnosiologia empirista originou o realismo sensorial (Ratke, Comenius), no século XVII, no campo da didática, que defendia o ensino a partir a progressão do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, como princípio fundamental de aprendizagem (Giles, 1987).

A concepção epistemológica racionalista enfatizava a razão como instrumento de consecução da verdade absoluta, baseando-se no modelo matemático como paradigma superior do saber científico, enquanto que o racionalismo gnosiológico defendia a aprendizagem através do ensino de conceitos abstratos e a existência de conhecimentos inatos.

O Renascimento engendrou ainda – através do Humanismo religioso – a Reforma Protestante, que reverteu motivos estéticos e pagãos do Renascimento, caracterizando-se pela contestação dos abusos e da ortodoxia da Igreja Católica. Foi um movimento religioso que apresentou implicações políticas e econômicas, favorecendo a legitimação da esfera mundana e a salvação no mundo, e não fora dele, como havia sido a tônica da cultura católica, medieval. O protestantismo pareceu ensejar uma ética econômica de cunho capitalista, que positivou o trabalho e o lucro como formas de glorificar a Deus ou como prova da predestinação à salvação, no caso do calvinismo (Weber, 1992).

No campo político, observaram-se consequências diversas na vertente luterana e calvinista. Em ambos os casos, no entanto, verificou-se o repúdio às pretensões de poder supratemporal do papado, sustentando-se a plena secularização do Estado, onde a igreja funcionaria somente como *comunitas fidelium*,

sem ingerência no plano político (Skinner, 1996). De fato, o protestantismo se inspirara no conciliarismo católico, refratário ao absolutismo papal, conduzindo à emancipação do poder político do domínio hierocrático. Houve aqui, no entanto, uma notável divergência, dado que se sustentou, no luteranismo, a obediência irrestrita ao poder secular, como representante de Deus, e, em outras vertentes mais radicais, a defesa do tiranicídio e o formato republicano.

Pode-se constatar, na verdade, que o protestantismo, na influência do racionalismo contestatário do humanismo, resultou, historicamente, na difusão de práticas políticas auto-gestionárias, de institucionalização da participação social no seio do Estado e da sociedade civil, porquanto a atividade política também era uma forma de servir a Deus, enquanto o catolicismo medieval havia realçado o caminho da contemplação espiritual para a salvação plena, execrando o caráter profano e pecaminoso da esfera econômica e política.

A pedagogia protestante se inspirou parcialmente nos valores renascentistas de exaltação da razão, do direito à opinião individual, o que gerou a busca pessoal de conhecimento da Bíblia. Esta se fundamentava no ideal humanista de crítica à autoridade dogmática e clerical e na racionalização da compreensão de universo, que se despojou da magia e do sobrenatural. Operou-se, na perspectiva protestante, o apartamento da esfera transcendente, restrita à relação da divindade com o homem, da esfera natural, sujeita à investigação empírica (Berger, 1978). Por esta razão, o protestantismo favoreceu, outrossim, a Revolução Científica (século XVII), que não se difundiu nos países católicos devido à persistência da sacralização do universo a partir do discurso cristão-escolástico, e à ação repressora da Contra-Reforma.

O protestantismo apresentou consideráveis implicações no campo educacional, favorecendo a difusão da escola de massas, a fim de que todos pudessem ler e entender a Bíblia, como condição de salvação pessoal, diferindo da realidade educativa dos países católicos, em que se impôs o histórico conflito entre o Estado e a Igreja, na defesa do monopólio eclesiástico da educação formal, que se atinha somente ao nível secundário e superior. De fato, a instrução não era aí a condição para a salvação pessoal, dado que existia o intermediário qualificado entre o homem e Deus – o padre; evidenciou-se uma tendencial elitização do ensino, restrito à formação das elites econômicas e políticas e à preparação do clero. A Reforma incentivou, portanto, a educação pública e universal como dever do Estado e da Igreja, que na sua perspectiva, eram fundidos numa só instituição, baseando-se nas

Escrituras, ou num catecismo autorizado (após a rebelião de camponeses na Alemanha, de Thomas Muntzer). Convém ressaltar, finalmente, que a religião protestante se impôs, posteriormente, como fator influente na formação dos sistemas escolares nacionais públicos, por antecipar, mesmo nos moldes confessionais, o ensino estatal, que vai ser enfatizado no Iluminismo, no ideal da escola pública, laica, para a formação da cidadania.

## IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E EDUCACIONAIS DO ILUMINISMO

O otimismo racionalista esboçou-se desde o Renascimento, quando o “homem novo” procurava valorizar suas possibilidades em oposição ao teocentrismo medieval e a seu princípio de autoridade. No século XVII, a Revolução Científica acentuou a atitude de racionalismo iconoclasta que se exacerbou no Século das Luzes, onde o homem se concebia confiante, artífice do futuro e não mais se contentava na pura contemplação da harmonia da natureza, porque visava a sua previsão e controle. Todas estas concepções se constituíram como fatores cruciais para o surgimento do Iluminismo – o Século das Luzes, Ilustração ou *Aufklärung* – que foi uma influente corrente filosófica, do século XVIII, que radicalizou o pensamento renascentista, constituindo um movimento racionalista, ateu, materialista, deísta, anticlerical, hedonista, eudemonista e científicista. A realidade fenomênica, sujeita à apreensão dos sentidos, tornou-se o objeto precípuo da ciência, em detrimento das essências metafísicas e da transcendência.

O Iluminismo foi difundido fora das instituições formais de ensino, tais como os colégios e universidades, sendo divulgado nos salões aristocráticos, nos jornais, na correspondência e, principalmente, na Enciclopédia. Etimologicamente, enciclopédia vem do grego *enkiklopédia* e significa círculo da educação e cultura, conjunto sistematizado do saber, unido às formas de difusão e ensino desses conhecimentos. A Enciclopédia foi um movimento intelectual que contou com mais de 160 colaboradores, incluindo Diderot, D’Alembert, Jaucourt, Montesquieu, Rousseau, Quesnay, Voltaire, D’Holbach, Condorcet, dentre outros, objetivando a exposição e catalogação do conhecimento e dos princípios científicos acumulados pelos homens – uma ambição acalentada desde o século XVI.

Este movimento proporcionou modificações sociais: o aumento de letrados na sociedade; a substituição da oralidade pela cultura escrita; a reafirmação da crença do potencial humano na elucidação e controle do mundo físico-natural; a exaltação do progres-

so das ciências e das artes; a utilização do método científico no estudo das ciências humanas e a valorização da liberdade de pensamento. De fato, o Iluminismo operou modificações profundas na cultura ocidental, *desprezando o preconceito, a tradição, a antiguidade, o consentimento universal, a autoridade, numa palavra, tudo o que subjuguava a multidão dos espíritos, ousa pensar por si mesmo, chegar aos princípios gerais mais claros, examiná-los, dissecá-los, não admitindo nada senão na base de sua experiência e de sua razão.* (Botto, 1996, p.54).

A Enciclopédia foi um momento de sistematização e ampliação intelectual do que foi idealizado no Renascimento, com o objetivo de estabelecer uma nova concepção de homem, em confronto com a tradição escolástica e às prerrogativas da nobreza e do clero, como ideário inspirador da Revolução Francesa (1789).

O Iluminismo, outrossim, defendia que a **história percorre etapas** no sentido crescente do progresso e bem-estar social, plasmando uma filosofia do progresso, que impactará as metanarrativas fundamentais do século XIX: o marxismo, o positivismo, em seus variados matizes. Para os filósofos iluministas, o maior obstáculo à perfeição do homem e da sociedade era o *Ancièn Regime*, em seus aspectos econômicos, culturais e políticos.

O surgimento do Iluminismo representou o rompimento radical com o passado e o ponto culminante de diversas correntes ativadas na Renascença, na Reforma e na Revolução Científica, como reação ao autoritarismo religioso e político, às desigualdades sociais e às rígidas distinções de classe – as formas remanescentes da época feudal – os hábitos não-científicos do pensamento e a antropologia pessimista. Evidenciava-se aqui a fé inabalável na ciência, na razão humana e no próprio homem.

Os três pilares do Iluminismo foram a natureza, a razão e o progresso.

A natureza é concebida, no sistema newtoniano baseado na lei de causa e efeito, como universo governado por leis universais, que o homem pode descobrir pela observação e pela razão. A natureza significa tudo o que é bom, conforme à ordem e ao decoro. É contra a natureza tudo que é privilégio: um sistema econômico de monopólio e o estilo administrativo e produtivo irracionais, porque ineficientes, gerando corrupção e desperdício de tempo e recursos. O conceito de natureza proveio das ciências naturais e passou a ser aplicado à realidade humana.

A razão era um instrumento imprescindível na fundação das normas sociais e do próprio Estado, em detrimento da tradição e dos preconceitos, rejeitando

toda a autoridade política ou eclesiástica, que não se inspirasse no direito natural, pois o Iluminismo considerava válido somente as relações sociais baseadas na racionalidade e na natureza: os direitos herdados pela minoria, às custas do povo, renegariam os fundamentos naturais do homem e da sociedade.

O conceito de progresso resumia os ideais do Iluminismo, podendo substituir a salvação pessoal como objetivo precípua da ação humana. Guiado pela razão, o homem abandonaria os erros do passado, transformando as instituições, para atingir gradativamente uma ordem social harmoniosa.

O Iluminismo afirmou que a razão humana alcançaria a verdade sem a mediação da Revelação teológica. Portanto, os iluministas solaparam a transcendência, que não era passível de explicação científica; o que não era científico, era digno de desprezo. Só existia a dimensão apreensível pelos instrumentos da ciência, através da quantificação e experimentação, ensejando previsões exatas.

Nesta perspectiva, aprofundou-se a secularização da cultura ocidental, porquanto a religião era considerada inútil e enganosa. Foi proposta a religião natural que consistia nos princípios universais da moral. De fato, os iluministas encaravam a religião como impostora, funcionando como instrumento de domínio das massas, sob o controle dos tiranos.

Do ponto de vista político, houve duas vertentes no ideário iluminista: o liberalismo político e a teoria democrática, que se caracterizaram pela oposição ao absolutismo, objetivando a tolerância, o respeito à liberdade individual, limitando os poderes do Estado. Fundamentavam-se na tese contratualista, segundo a qual a legitimidade do poder resulta do pacto entre indivíduos, do contrato social; nesta perspectiva, o poder despojava-se de sua origem divina, emanando da vontade dos homens.

O liberalismo econômico foi uma doutrina que recusava a intervenção do Estado na área econômica, ponderando a existência de leis naturais capazes de garantir o equilíbrio da oferta e da procura, defendendo a concorrência e a propriedade dos meios de produção. Isto representava as aspirações da burguesia desejosa de gerenciar seus negócios sem a intervenção do Estado mercantilista.

O liberalismo moral buscava a laicização, permitindo a naturalização da ética social. No Emílio, Rousseau propôs uma pedagogia baseada no retorno à natureza, à espontaneidade dos instintos e da vontade, a fim de evitar os preconceitos que corrompem a vida moral.

A reflexão pedagógica, iluminista, vinculou-se, portanto, estreitamente ao novo ideal de Estado laico,

oriundo, de modo mediato ou imediato, da soberania popular, expressa no corpo parlamentar e na carta constitucional; o liberalismo enfatizou a salvaguarda dos direitos naturais, com a estruturação de uma sistema de pesos e contrapesos no sistema político – o executivo, legislativo e judiciário – com o intuito de impedir o arbítrio estatal. Este foi o mote do pensamento liberal, que se vinculava aos mecanismos de limitação de poder, em contraposição ao Estado absolutista e ao que hoje denominamos Estado do Bem-estar Social.

Um Estado liberal não é necessariamente democrático, pois se realizou historicamente, no século XVIII e XIX, em sociedades em que a participação no poder era bastante restrita, restringindo-se às camadas proprietárias.

*Os mecanismos constitucionais que caracterizam o Estado de direito têm o objetivo de defender o indivíduo dos abusos do poder (...) ao Estado são reconhecidas tarefas limitadas à manutenção da ordem pública interna e internacional (...) do ponto de vista do indivíduo, do qual se põe o liberalismo, o Estado é concebido como um mal necessário; e enquanto mal, embora necessário (o Estado deve se intrometer o menos possível na esfera possível na esfera de ação dos indivíduos (Bobbio, 1994, p. 21).*

O Estado liberal era o Estado laico, que vai determinar uma mudança educacional, onde a escola seria sustentada pelo Estado, com o intuito de formar o homem livre e cidadão. A noção de Estado liberal favoreceu a elaboração da concepção de um Estado laico, que influenciou na educação, no projeto de uma escola laica, pública.

Por outro lado, a vertente iluminista de extração democrata – Rousseau, Diderot, Condorcet, dentre outros – enfatizava o problema da distribuição do poder, inspirando-se no modelo da democracia grega. O fundamento da concepção democrática fora a igualdade perante a lei e a noção dos direitos naturais, que preexistem ao contrato social e devem limitar a esfera de abrangência do poder estatal, funcionando como fundamento precípua da soberania. Cumpre ainda ressaltar que a democracia se vinculava a várias formas de governo onde o poder seria distribuído da forma mais equitativa possível, contrastando-se com a monarquia ou a oligarquia:

*a maior garantia de que os direitos de liberdade sejam protegidos contra a tendência dos governantes de limitá-los e suprimi-los,*

*está na possibilidade que os cidadãos tenham de defendê-los contra os eventuais abusos. O melhor remédio contra o abuso de poder sob qualquer forma – mesmo que ‘melhor’ não queira realmente dizer nem ótimo nem infalível – é a participação direta ou indireta dos cidadãos, do maior número de cidadãos, na formação das leis. Sob este aspecto, os direitos políticos são um complemento natural dos direitos de liberdade e dos direitos civis (...) num regime não fundado sobre a soberania popular depende unicamente do direito natural de resistência à opressão (Bobbio, 1994, p.44).*

A elaboração da teoria democrática do Estado ocasionou o surgimento de uma teoria democrática da educação (Diderot, Condorcet), defendendo a instrução universal em uma escola laica, estatal, totalmente pública e para todos, configurando-se como veículo de formação da cidadania. Vale frisar as distinções em relação ao liberalismo, que se preocupava com a criação de limitações institucionais ao exercício do poder – a carta constitucional, os parlamentos, os três poderes – enquanto a democracia se reportava à distribuição do poder, enfatizando a ampliação do voto, e por conseguinte, a generalização da escola pública. A defesa da educação de massas foi uma tendência notável no iluminismo de extração democrata.

Cumpre ressaltar que tanto o liberalismo quanto a vertente democrática, na maioria dos autores, confluíram na defesa do Estado laico (com a supressão da sociedade estamental), na fundamentação do Estado e das relações sociais no direito racional-natural, e portanto, na proposta de uma escola laica, pública, para formar a comunidade política que era a fonte legítima do poder. O nível de acessibilidade social à escola variaria, no entanto, de acordo com a concepção de participação política, pois os defensores do voto censitário se inclinaram para uma escola pública de elite, sendo proposto, eventualmente, que a educação deveria ser feita através de uma instrução de acordo com a origem social do estudante, dispensando-se a instrução das massas.

Podemos observar isto nos verbetes de D’Alembert quando não aconselha o ensino público e de responsabilidade do Estado, resolvendo o problema da instrução com a educação doméstica, em detrimento da pedagogia revolucionária francesa, notando-se, no discurso da Enciclopédia, um certo repúdio da universalização da escola pública, na resistência na idéia de estender para todas as camadas sociais as oportunidades educativas.

Nos verbetes sobre pátria, manifestou-se a crença na existência da felicidade na vida coletiva, que se caracteriza pela participação política, democrática, onde a educação pública vinculava-se aos anseios de engrandecimento nacional: *o amor das leis e da felicidade do Estado, amor singularmente reservado às democracias; é uma virtude política pela qual se renuncia a si mesmo preferindo ao interesse próprio o interesse público; é um sentimento e não uma continuação do conhecimento; o último dos homens do Estado pode ter tal sentimento, tanto como o chefe da república* (Botto, 1996, p.138).

No verbete educação, percebe-se a real preocupação com a educação do corpo, do espírito e dos costumes, enfatizando a civilidade e virtude, para o engrandecimento individual, da família e do Estado. Nesta perspectiva, o indivíduo não nascia formado, precisando de instrução, para desenvolver suas habilidades, como ser perfectível, plasmado pela socialização.

A concepção de escola pública e o projeto de formação da cidadania inspiraram a Revolução Francesa, onde se intentou a efetivação de uma nova concepção de homem, de Estado, de cultura política e, portanto, de educação: rastrear o trajeto do ensino público e democrático, tal como a modernidade o concebeu, supõe, assim, um acerto de contas e um tributo para com os projetos pedagógicos que tiveram lugar nas diferentes etapas da Revolução Francesa (Boto, 1996).

A burguesia francesa do século XVIII era bem expressiva, controlava atividades de comércio, indústria, capital financeiro, suportando resquícios feudais, preservados pelo Absolutismo. Impunha-se a necessidade de supressão das barreiras que impediam o desenvolvimento capitalista – os pedágios, a anarquia fiscal, a servidão, e diversidade de pesos e medidas, a organização estamental dos três estados (clero, nobreza e povo), próprios do Antigo Regime.

A Revolução Francesa se configurou na substituição do poder absoluto do rei pelo poder absoluto da nação, onde a vontade popular foi corporificada na forma de vanguardas díspares que se destruíram mutuamente, num brutal processo de autofagia. A concepção inspiradora fora a tese de soberania popular, já referida, de Rousseau, que sintomaticamente postulava a univocidade da correspondência entre o exercício de poder e a *volonté générale*:

*essas cláusulas [do contrato social] se reduzem todas a uma só, a saber, a alienação total de cada associado, com todos os seus direitos, a toda comunidade (...) cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a suprema direção da vanta-*

*de geral; e recebemos, coletivamente, cada membro como parte indivisível do todo (...) o soberano, sendo formado apenas pelos particulares que o compõem, não tem nem pode ter interesse contrário ao deles (...) o soberano, só pelo fato de sê-lo, é sempre tudo aquilo que deve ser.* (Rousseau, 1989, p. 23)

Esta premissa infensa à problematização da representação e a ausência da desconfiança do poder, que foram cruciais na definição do pensamento liberal, manifestava um viés autocrata da filosofia rousseauiana, que se materializou na Revolução Francesa, com a ditadura sangrenta das vanguardas. Em Rousseau, parecia vibrar a nota de uma antiga linhagem de “inimigos da sociedade aberta”, no dizer de Karl Popper (1987), que conjugaram a pretensão das verdades absolutas (essencialismo), a utopia totalitária, a engenharia utópica e a autoridade redentora – em Rousseau, o representante do povo e o legislador lendário que funda o ordenamento político-jurídico da cidade.

A Revolução Francesa foi a encarnação prática do Iluminismo, ou, pelo menos de uma das vertentes da *Aufklärung*, de cunho democrático: se houve Luzes sem Revolução, não teria havido Revolução sem Luzes – entende-se, *sem idéias contestadoras de ordem estabelecida. Se, por ventura, a Revolução Francesa representasse uma novidade inaudita em relação àquilo que a precedeu, não haveria meio algum de abordá-la, sequer de reconhecê-la. Ela seria impensável.* (Boto, 1996, p.40).

A idéia de formação de um ensino público e universal, e sob a responsabilidade do Estado tem suas raízes na ruptura revolucionária e no ideário iluminista, no seu duplo aspecto: liberal e democrático. A pedagogia da Ilustração principiou a se efetivar como prática política, propondo um novo modelo de escola. A educação, assim, deixaria de ser um privilégio individual, sendo pensada como direito e necessidade próprios da espécie humana, o que se contrapõe à concepção individualista e elitista da educação.

A Revolução vem materializar o anseio de mudança em relação aos moldes arcaicos do Antigo Regime, portando um paradigma novo de humanidade que precisava de um aparato educacional adequado – a escola universal, obrigatória, gratuita, laica e para ambos os sexos. Desta forma, a pedagogia se vinculou à esfera pública e ao civismo.

A Revolução Francesa idealizava a felicidade como direito público, coletivo e que necessitava do rompimento das tradições intelectuais, políticas e religiosas, demandando por uma língua nacional para

fundamentar a união política e cultural, na formação do sentimento patriótico.

A escola seria, então, a grande redentora dos princípios de sociabilidade que reestruturariam os costumes, hábitos, valores e a tradição vigente, em detrimento do feudalismo, da superstição religiosa e da filosofia medieval. Era preciso proporcionar o fortalecimento do espírito público e da unidade nacional, através da ação da sociedade política – da escola pública, mantida pelo Estado: *O homem novo deveria ser, pois, educado pela pátria e para a nação, tendo em vista os preconceitos ainda arraigados na população adulta, que prejudicariam tal tarefa se esta fosse delegada à família.* (Boto, 1996, p.100)

A escola assumia o papel de formação do homem político, republicano. Esta nova escola não só ensinava o tríade – ler, escrever e contar – mas primava pela formação da moralidade, pelo estabelecimento de regras de conduta social e de civismo republicano.

## A FORMAÇÃO DOS SISTEMAS ESCOLARES NACIONAIS

As concepções liberais e democráticas sugeriram a formação de uma escola pública, gratuita e para todos, só alcançando, ora as elites, ora o nível primário de ensino, influenciando, não obstante, a formação dos sistemas escolares nacionais públicos no Ocidente, a partir do século XVIII.

De fato, desde o Iluminismo, a *intelligentsia* elaborara a severa crítica das influências da religião sobre o ensino, almejando a estatização das redes escolares, devido à nova concepção da juventude como força política e social, embora o seu enfoque fosse de cunho eminentemente racionalista, e, portanto, universalista, atinente

*a um modelo de indivíduo moderno, tendo como atributos a liberdade e a igualdade (...) a ênfase maior estaria na idéia de humanidade, realização do indivíduo no plano universal e não apenas nacional. A nação moderna nesse contexto era percebida como um meio para se atingir a civilização e não um fim em si mesmo. Como sistema de pensamento abrangente, o iluminismo aproximou-se do universalismo e da crença num modelo ideal para toda a humanidade. Durante o século 19, desenvolveu-se o ideal de fazer com que os povos espalhados por todo o planeta atingissem, por intermédio da educação, graus 'mais elevados' ou civilizados* (Abreu, 1998, p.27).

Neste sentido, a escola estatal visava formar o cidadão, considerado de um ponto de vista genérico, como sujeito portador de direitos e deveres em face do Estado, como fonte precípua do contrato social. No entanto, durante o século XIX, uma doutrina anti-iluminista favorecerá, a seu modo, a defesa da escola pública: o romantismo, inspirado em Rousseau, que tematizou sobre a natureza social do homem, em *seu pertencimento a uma sociedade concreta como condição necessária de sua educação para a humanidade.* (Abreu, 1998, p. 25).

O romantismo vai realçar a categoria da nacionalidade e da história, buscando, outrossim, desvelar a alma nacional a partir das suas origens históricas e das tradições populares. O *folk* – elaborado de modo anônimo e coletivo, nas fábulas, músicas e danças populares – será considerado o autêntico espírito da nação, infenso ao cosmopolitismo citadino. A ênfase da vida campestre e da cultura popular serão a tônica do romantismo, o que fomentou a pesquisa, a partir da literatura, da música e da pintura acadêmica sobre motivos e modos de vida do povo. O romantismo visava à redescoberta da identidade nacional, revelada no folclore, caracterizado pela pureza (sem a conspurcação de outras influências culturais), comunitarismo (criação coletiva) e primitivismo (caráter originário).

A irrupção do credo nacionalista já se esboçara a partir do século XVI, no surgimento do Estado moderno, em luta contra a Igreja Católica e com o poder particularista dos senhores feudais, na defesa da unificação econômica, política, linguística e cultural. O nacionalismo foi exacerbado, no final do século XVIII e, principalmente, no século XIX, com o romantismo, e outrossim, com o advento das práticas imperialistas. Com efeito, as pretensões expansionistas na Europa, na Ásia, nas américas (Os E.U.A, por exemplo, na América Central) redundaram numa miríade de guerras: dos sete anos (1756-1763); Criméia (1853-1856), franco-prussiana (1870-1871); Boeres (1899-1902), dentre outras.

Evidenciava-se um sentimento mais nítido, embora nem sempre espontâneo, de nacionalidade, dado que o conceito de nação foi uma categoria construída pelos Estados emergentes e pelas camadas intelectuais, a despeito das diferenças étnicas, linguísticas e das divergências históricas: *A identidade oficial tem servido às ideologias nacionalistas que sustentam a definição pelo Estado de sua "comunidade sonhada", isto é, da Nação. Na prática stricto sensu, tem servido à ocultação da heterogeneidade étnica e cultural.* (Sodré, 1999, p.128).

A educação formal se tornava um instrumento de construção da nacionalidade, de invenção

identitária. Tratava-se de formar – não apenas o cidadão – mas o cidadão francês, alemão, inglês. Impôs-se uma língua nacional e o uso da literatura nacional, que já vinha se insinuando desde o Renascimento. A história acadêmica e escolar – positivistas – tornaram-se laudatórias, de exaltação das grandezas nacionais, enfocando o papel decisivo das elites políticas e militares nos destinos dos países, enquanto o romantismo se inspirava nos mitos fundadores da nacionalidade, na Idade Média e no folclore. O nacionalismo favoreceu a formação de uma escola de massas no sentido da repressão dos nacionalismos desestruturantes, das diferenças culturais e linguísticas, para formar/reinventar uma comunidade nacional.

É preciso ponderar, especialmente, as diferentes trajetórias dos Estados-Nação no mundo moderno, com seus diversos modelos de difusão da escola pública. Os processos de escolarização dos Estados-Nação possuem características típicas, classificados nos seguintes blocos:

### **Estados autoritários-expansionistas**

Houve a subsunção de outros atores sociais – a Igreja, os movimentos operários e os camponeses, em face do nacionalismo agressivo, com fins de unificação e conquista. Exemplos: Prússia e Japão. Nestes casos, a educação de massa foi imposta autoritariamente pelo Estado, subordinando ou catalizando outros estratos sociais e religiosos.

Na Alemanha, por exemplo, o interesse pela educação formal proveio do luteranismo, que empreendeu a reforma do ensino elementar, no sentido de generalização da escola municipal, centrada na leitura, escrita, cálculo e música, com Bugenhagen, enquanto Melancton efetivou uma reestruturação do ensino médio e superior (Eby, 1976). No século XVIII, a reformulação da escola elementar alemã foi influenciada por Pestalozzi, acusando a influência do libertarismo rousseauiano, de ênfase das capacidades cognitivas e atitudinais em detrimento dos conteúdos, embora o *ginsium* mantivesse um caráter humanístico e erudito; o ensino superior, por sua vez, atingiu o seu apogeu na criação da universidade de Berlim em 1810.

O pensamento alemão enfatizava o acesso à escolarização e formação profissional, na área de humanidades – o *gymnasium* – ou no campo das ciências e da técnica – o *Realgymnasium*, o *Realschule* e a *Oberrealshule* – ocasionando notável progresso educacional, baixo nível de analfabetismo, mantendo um alto nível intelectual na escola secundária e universitária, no séc. XIX, mesmo se configurando, majoritariamente, como ensino autoritário e tradicionalista.

O incremento do ensino primário – a *Volkschule* – e do ensino secundário deveu-se, outrossim, à Revolução Industrial que medrou na Alemanha a partir de meados do século XIX, potencializando a difusão da escola de massas que já vinha do século XVI, à semelhança da Suíça, Escandinávia (Suécia, Dinamarca, Noruega, Islândia), de tradição protestante. De fato, no início do século XX, estes países apresentarão as taxas mais altas de alfabetização: Dinamarca (99, 98 %); Suíça (99, 95 %); Suécia (97%); Alemanha (99 %).

### **Estados dotados de pluralidades sociais e religiosas reconhecidas e integradas com sociedades civis fortes**

Exemplos: Estados Unidos da América (escola municipal e pública) e Grã-Bretanha (escola particular). A educação desenvolveu-se, precipuamente, pelo jogo concorrencial entre instituições religiosas, econômicas e as associações de cidadãos. O desenvolvimento da educação nestes países processou-se através de estratégias substitucionistas de ação do Estado, com a proliferação das redes educativas privadas ou comunitárias.

Até o século XVIII, predominou a escola confessional, de vários matizes, que condicionava o acesso à escola à opção religiosa. Com a secularização crescente, no século XVIII, iniciou-se o movimento da escola comum (*common school*), de defesa da educação pública, laica, para todos, no Estado de Nova York, difundindo-se para os outros estados americanos:

*A evolução da educação no Estado de Nova York foi influenciada pela necessidade de reconciliar a forte tradição holandesa de instrução elementar, o interesse inglês pela iniciativa educacional privada e eclesiástica, e o plano francês de organização universitária, que visava unificar todas as atividades culturais. O resultado foi um espécie de ajustamento, um sistema dualista; de um lado, um forte interesse pelo incremento estadual de escolas comuns para todas as crianças; de outro, um interesse em academias e colégios particulares para instrução mais avançada, que foram colocados sob o controle dos 'Regentes da Universidade do Estado de Nova York' (Eby, 1976, p. 479).*

Houve a revogação total da Lei da Escola Comum, em 1800, o que ensejou a iniciativa dos particulares na criação de escolas, devido às concepções



de participação comunitária e de bem comum e à valorização social da instrução, próprias da tradição protestante. Por exemplo, em 1805, DeWitt Clinton organizou a sociedade das Escolas Gratuitas de Nova York para fornecer escolas gratuitas, na cidade, às crianças pobres que não recebiam instrução nas igrejas.

Apesar disto, evidenciou-se a imposição gradual da escola pública americana, através da lei de 1812, que organizou o sistema de escolas elementares do Estado, na forma de distritos escolares com recursos proporcionais à população dos condados e das cidades, encampando a Sociedade das Escolas Gratuitas. Finalmente, o grande marco para a educação pública norte-americana foi a Lei escolar de 1827, que decretou a obrigatoriedade e gratuidade escolar e a fonte de financiamento.

Pode-se destacar Horace Mann e Henry Barnard como líderes da reforma de ensino americana no sentido de generalização do acesso, modernização curricular, com a ênfase das ciências e línguas modernas e na centralização educacional. A frequência compulsória foi adotada, pela primeira vez, em Massachussets, em 1852: *No meio do século que se seguiu, foi legalmente aceita por 34 estados do Norte; e entre 1905 e 1918 foi tardiamente adotada por todos os estados do sul que ainda não a haviam decretado.* (Eby, 1976, p. 486). Em 1870, 72 % da população americana era escolarizada e a escola elementar de 8 anos tornou-se o padrão, ainda no início do século XX. Em 1952, 75 % dos jovens americanos já atingiam a escola secundária.

Conclui-se que, nos E.U.A, houve a implantação relativamente fácil e precoce do seu sistema escolar, devido principalmente aos seguintes fatores: tradição protestante; a industrialização e urbanização, que criou o incremento da expectativa educacional, pois o trabalho industrial demandava melhor qualificação da mão-de-obra; o nacionalismo do século XIX, na intenção de formar o cidadão patriota; a teoria democrática, institucionalizada no século XIX, com a gradual generalização do voto (Tocqueville, 1969). A educação formal fora financiada pela iniciativa local, comunitária, sem necessidade de impor a obrigatoriedade escolar, considerada invasiva na tradição liberal.

Havia, contudo, fatores adversos à difusão irrestrita da escola pública na sociedade americana: a discriminação racial, que atingia os negros e os imigrantes de outras matrizes étnicas, que não vão ser envolvidas, na mesma medida, no processo de democratização da escola e da universidade até o triunfo dos movimentos de direitos civis das décadas de 50-60.

Na Grã-Bretanha, a escola permaneceu sob o domínio inglês, apesar de algumas concessões aos ir-

landeses e galeses, impondo-se, no entanto, tardiamente, como "sistema" de ensino. Em 1833, das 12000 paróquias na Inglaterra e no País de Gales, 3500 não possuíam escolas, 3000 tinham escolas com doações de diversos graus e 5500 tinham escolas sem doações: para três quintos dos pobres, não havia escolas de espécie alguma. De fato, evidenciava-se o repúdio inglês, de extração liberal, à intervenção do Estado na sociedade. Apesar da industrialização, a educação inglesa ficara, secularmente, a cargo da filantropia e da precária iniciativa local. Uma razão seria a ausência das premissas protestantes da leitura popular da Bíblia, dado que o anglicanismo, majoritário, era um catolicismo não papista, não favorecendo a valorização da educação de massas.

De 1902 a 1944, ocorreu uma sucessão de iniciativas legais no sentido de generalização da escola pública, embora os operários não se educassem além da idade dos 12 anos. Em 1907, a Grã-Bretanha já apresentava a taxa de analfabetismo de apenas 13,52% (estatísticas dos recrutas do exército e das assinaturas de certidões de casamentos). Em 1917, instituiu-se o certificado escolar, com a finalidade de uniformizar mais o sistema de ensino (Candeias, 1993).

A gradual universalização do sufrágio, com efeito, foi um fator importante na generalização do ensino público inglês, destronando o ensino elitista, próprio das sociedades estamentais, de pouca mobilidade social. A lei da Reforma, de 1832, iniciou o processo de democratização política, abolindo a votação secreta do Parlamento, estendendo o direito de voto aos não-proprietários: *O ato de 1918 reconhece que o direito ao voto está intimamente ligado à escolarização. Portanto, estipula que a população em geral deve ter acesso ao processo educativo. O governo deve proporcionar o ensino elementar a todos os cidadãos até os catorze anos de idade (...) todavia, o ato estipula que não se trata de levar o aluno sair da sua classe social* (Giles, 1987, p. 267).

Em 1944, no entanto, já se observava a obrigatoriedade escolar até os 18 anos, com a frequência de pelo menos um dia por semana, com acentuada centralização da política educacional através do Ministério da Educação, que se impôs sob os conselhos locais. Todas as escolas se tornaram públicas e gratuitas.

### **Países com tradição estatal, oriunda do conflito de dois blocos antagônicos: burguesia e Igreja**

Exemplo: França. Estes dois blocos disputaram o controle da escola, progressivamente estatizada, em função da considerável secularização da sociedade

política. Sem dúvida, o caso francês avulta como exceção no panorama da educação católica, tradicionalmente alheia ao ensino público, que pode ser explicado pela industrialização mais expressiva em relação aos demais países católicos, e às características propriamente nacionalistas da igreja francesa. O catolicismo francês não fora hegemônico, dada a presença protestante entre os huguenotes; o catolicismo francês fora infenso ao domínio da Contra-Reforma, através dos jansenistas e dos oratorianos, que refletiam as influências do racionalismo cartesiano (René Descartes). Neste contexto, arrefeceu o ímpeto do jesuitismo escolástico, que havia reafirmado as pretensões de poder supratemporal do papa, e, conseqüentemente, a tese do monopólio da escola confessional.

Finalmente, ainda existia o impacto da tradição iluminista, laicizante (liberal ou democrática), do interregno napoleônico (1799-1815), de pretensões educacionais estatizantes, do Congresso de Viena (1814-1815)\*. Realçava-se ora o ensino laico, superior ou politécnico – o caso de Napoleão Bonaparte – ora a recidiva do ensino católico ou filantrópico – o Congresso de Viena – em detrimento da escola de massas, pública.

Na verdade, França demorou quase 100 anos para materializar os ideais da Revolução Francesa, devido à guerra civil/internacional contra-revolucionária e à posterior iniciativa imperialista de Bonaparte e da Restauração\*\*. No período napoleônico, impôs-se uma dilatada burocratização do sistema de ensino em um regime de controle irradiante, policialesco, cujo ápice era o Grão-Mestre, e depois, o Imperador:

Um grande corpo de inspetores mantinha o Grão-Mestre e o conselho informados da conduta das escolas. A França foi dividida em distritos conhecidos como academias, cada qual sob o controle de um reitor e um conselho de inspetores (...)

*O propósito dessa grande máquina administrativa não era o esclarecimento ou conhecimento pelo seu valor cultural, mas o controle do espírito dos homens. “Meu objetivo, ao estabelecer um órgão de ensino”, declarava Napoleão, “e ter um meio de dirigir as opiniões políticas e morais”* (Eby, 1976, p. 468).

Os fins da política educacional de Bonaparte não contemplavam o ensino primário, porque visavam à consecução de hegemonia, defendendo um regime ditatorial que era uma reciclagem da monarquia absolutista do direito divino. De fato, historicamente, a autocracia nunca resultara em defesa da instrução

pública, de massas; houve exceções: a Prússia, que mesmo exibindo um despotismo esclarecido\*\*\*, estatizou e generalizou consideravelmente o ensino do nível primário à universidade. Os professores se tornaram funcionários públicos, ainda no século XVIII, embora a perspectiva fosse ainda a formação de súditos obedientes, e não a preparação de cidadãos. Outros despotismos esclarecidos não lograram o mesmo sucesso: Portugal, Áustria, Rússia, devido, provavelmente, à inexistência de uma tradição protestante, de valorização da instrução de massas.

Com o término do período napoleônico, objetivou-se, através do Congresso de Viena, retornar ao *Ancièn Regime*, nos limites territoriais, na organização do poder sob a égide da Monarquia, e na preponderância do ensino católico. Efetivou-se a Restauração (1815-1830), com o retorno dos Bourbon, na figura de Luís XVIII, sob uma monarquia constitucional, e o restabelecimento da educação confessional em detrimento da instrução pública. Para se ter uma idéia, cada comuna recebeu apenas 30 centavos para o custeio da educação primária.

Em 1830, sob o influxo de revoltas liberais na Alemanha, Itália, Polônia, destronou-se Carlos X. O sucessor foi Luís Felipe, chamado sintomaticamente de o “rei dos banqueiros”, por representar os anseios da burguesia industrial e financeira, no ostracismo desde a Restauração. Iniciou-se a dinastia de Orleans (1830-1848). Guizot tornou-se Ministro da Educação, elaborando uma reforma do ensino inspirada no sistema educacional da Prússia: *tornou-se obrigatória uma escola elementar em cada comuna e ela deveria ser inspecionada pelo Estado (...) mas as crianças não eram obrigadas a frequentar as aulas. A Igreja voltou a ter importância na educação. Fundaram-se escolas normais para a formação de professores. Mas, apesar destas medidas, as escolas não eram gratuitas.* (Eby, 1976, p. 469).

A deposição de Luís Felipe pelo sobrinho de Napoleão, Luís Bonaparte (1848), ocorreu pelo desmoronamento do “sistema de Metternich”, do Congresso de Viena, nos diversos países da Europa Centro-Occidental, devido à crise econômica – más colheitas, inflação, superprodução de produtos manufaturados e desemprego. A burguesia exigia a universalização do sufrágio, a liberdade de imprensa e reunião e o regime republicano, na Europa toda amodaráda pelos resquícios do *Ancièn Regime*. Tratava-se da continuação da Revolução Francesa, na sua demanda por reformas sociais profundas: eclodem revoltas em vários países.

Não obstante, Luís Bonaparte termina por distanciar-se dos anseios republicanos da burguesia, des-

fechando, à semelhança de seu tio, um golpe de Estado através do fechamento da assembléia nacional e da perseguição da imprensa, e a realização de um plebiscito, transformando a República num império. Luís Bonaparte foi coroado imperador em 2 de dezembro de 1852, iniciando-se o 2º Império, que vai durar até a proclamação da 3ª República, em 1870, finalmente solapado pela derrota francesa na guerra franco-prussiana.

Na verdade, a implantação de um genuíno sistema de ensino público deveu-se, na França, à Terceira República (1870 – época atual), com a generalização do sufrágio: *todas as taxas para as escolas públicas inferiores foram, então, abolidas e a instrução primária passou a ser gratuita para todas as crianças. A lei de 1882 exigia frequência obrigatória para todas as crianças entre 6 e 13 anos, sob a condição de que as crianças maiores de 11 anos pudessem ser dispensadas, se demonstrassem competência pela aprovação em exame.* (Eby, 1976, p. 469). O resultado foi a taxa de escolarização de 57% em 1870, que se transformam em 81% no decênio seguinte, sem maiores oscilações até a década de 1930.

### **Países com tradição católica contra-reformada: conclusões finais**

Nos outros países católicos – a Itália e a Península Ibérica – ocorreu um retardamento considerável na implementação da escola pública devido à religião católica, contrária às idéias liberais, evidenciando conflitos entre a Igreja e o Estado pela criação e controle das escolas; outro fator desencorajador foi a industrialização tardia, devido à execração católica do lucro e do trabalho, em favor da contemplação espiritual e do ascetismo (Weber, 1992).

De fato, alguns Estados que mais cedo declararam a obrigatoriedade escolar – Grécia, Espanha e Portugal – foram os mais lentos na sua efetivação. Em Portugal, a obrigatoriedade do ensino foi meramente retórica, pois o seu cumprimento só ocorreu cerca de 120 anos depois.

A tardia difusão do sistema escolar nacional português parece ter sido influenciada, principalmente, pela hegemonia da Igreja Católica; pela tradição patrimonialista, que não incentivava a implementação da educação; pela falta da industrialização e desenvolvimento econômico; pelos conflitos entre a Igreja e Estado.

A análise da educação portuguesa é particularmente reveladora dos impasses da educação pública brasileira. No final da década de 90 do século XX, Portugal apresenta 70 % de pessoas entre os 15 e 64 anos com até seis anos de escolaridade. Em 1890, 76

% da população era analfabeta, contra 39 % da Dinamarca, e 24 % da Alemanha; em 1950, ainda havia o percentual de 40 % de analfabetos. A obrigatoriedade escolar, em 1844, fora meramente retórica! Parece se impor a tese da superioridade educacional dos países protestantes em detrimento dos católicos, apesar do avanço da França, Áustria e Irlanda, todos católicos.

A abordagem dos processos de implantação da escola pública ocidental em diversos países deve ponderar os fatores fundamentais que influenciaram a ascensão da cultura escrita no mundo moderno, já descritas neste estudo: a industrialização, a ascensão do Estado-Nação, o Iluminismo democrático ou liberal, a religião protestante.

Neste sentido, a trajetória da sociedade portuguesa se vinculou à hipertrofia do Estado para empreender a expulsão dos mouros e a posterior expansão ultramarina (Faoro, 1993). O Estado português se caracterizava como Estado patrimonial, ampliado, em que o patrimônio do soberano e o patrimônio público eram confundidos, gerando uma cultura política de apropriação privada do bem público. Originou-se aqui uma burocracia ampliada, irracional, desprendida do *ethos* de eficiência e bem comum, sem critérios meritocráticos na seleção e ascensão funcional dos funcionários, com a predominância considerável dos clientelismos. O direito não era um ordenamento pessoal das relações pessoais, mas a emanção da vontade do Soberano, do estamento político e das forças sociais que se apropriavam dos favores estatais. O Estado patrimonial engendrou a privatização de interesses públicos, o corporativismo, a corrupção, ensejando agudas disparidades sociais.

O Estado patrimonial favoreceu ainda a formação de estamentos político-burocráticos, firmados sob o domínio de cargos públicos, com a mediação de formas de educação superior. Na sociedade patrimonial, a formação bacharelesca se tornou a via de acesso à consecução de cargos e participação no estamento político, mesmo para indivíduos sem posses. De fato, a burocracia patrimonial se caracterizava pela irracionalidade, sem se ater às noções de mérito pessoal no desempenho de concursos de provas e títulos, centrando-se na alocação de cargos por favores personalistas ou por seleções que não contemplavam os assuntos pertinentes ao exercício das funções, como os letrados chineses (Weber, 1979).

Em Portugal, predominaria o ensino bacharelesco, de elite, fundado na retórica, na teologia e nas humanidades, hostil à ciência e a técnica, sob a égide da Igreja da Contra-Reforma. A ênfase na formação superior adviria, portanto, da índole estamental do Estado patrimonial, fomentador de uma elite

socialmente diferenciada em termos de *status* e estilo de vida (definidos por uma forma distinta de educação) e prerrogativas de ordem econômica e política; da orientação restritiva da própria Companhia de Jesus, interessada em formar padres – os intermediários qualificados entre o homem e Deus – ou uma *intelligentsia* afinada com os ideais da Contra-Reforma; dos fundamentos políticos do Estado patrimonial, atinentes à formação de súditos em detrimento da educação pública dos cidadãos.

Sem dúvida, a acentuada influência da Igreja da Contra-Reforma pode ser arrolada como fator crucial na perseverança do monopólio do ensino confessional em terras luso-brasileiras, com a consequente retração da educação pública; na rejeição multissecular das conquistas do Renascimento: a Revolução Científica (século XVII) e o Iluminismo.

Convém ressaltar ainda que a hegemonia católica entre os povos ibéricos pode explicar o atraso relativo da industrialização, devido à expobração católica da usura, do lucro em favor da contemplação desinteressada, solapando um fator crucial na difusão da escola de massas que foi a expansão do capitalismo industrial. Neste sentido, nem a Contra-Reforma, nem o Estado patrimonial o favoreceram, porque o patrimonialismo se caracteriza pela irracionalidade – na ineficiência, hipertrofia burocrática e práticas personalistas, hostis a uma economia de mercado – e pela defesa social de uma ética aristocrática. Na verdade, o Estado patrimonial é um Estado próprio das sociedades tradicionais recém-emersas da organização feudal, combinando as relações sociais pautadas na tradição a um formato de Estado Absolutista.

O Estado patrimonial luso permaneceu relativamente estável, apesar da iniciativa pombalina de modernização, no século XVIII, através da reforma de ensino, de uma nova política industrial e comercial, de um novo ordenamento urbano da Capital, destruída após o famoso terremoto de 1755. Sebastião José de Carvalho e Melo – o futuro Marquês de Pombal – descendia de um família de modestos fidalgos que haviam servido de soldados, sacerdotes e funcionários públicos no extenso império português ultramarino, firmando-se posteriormente como diplomata e braço direito do Rei D. José I (1750-1777). A política de Pombal centrou-se na defesa dos interesses nacionais, inclinando-se ao nacionalismo monopolista, em favor da burguesia lusa mais próspera, para retirar o comércio dos estrangeiros, no repúdio ao contrabando inglês:

*O mercantilismo em seu sentido mais restrito, no entanto, descreve uma política pela qual o comércio é regulado, taxado e subsi-*

*diado pelo Estado a fim de promover um influxo de ouro e prata – sendo o objetivo dessa intervenção, de um modo mais amplo, o de conseguir uma balança comercial favorável. A política de Pombal era mais concentrada do que isso. Seu objetivo era utilizar técnicas mercantilistas – companhias monopolistas, regulamentação, taxação e subsídios – para facilitar a acumulação de capital por comerciantes portugueses, individualmente (...). Ele protegia o comércio benéfico mútuo (como o comércio de vinho português), mas também aspirava a desenvolver uma classe nacional poderosa de comerciantes com recursos e habilidade suficientes para competir nos mercados internacionais e português (...) sem questionar o apoio político e militar que os tratados com a Grã-Bretanha garantiam e que eram essenciais para que as ambições espanholas fossem mantidas à distância (Marxwell, 1996, p. 68).*

A política pombalina intentava a modernização de um País que havia ficado imerso nas trevas obscurantistas da Contra-Reforma, sob a influência jesuítica, com uma atmosfera intelectual medieval cujo fulcro era o aristotelismo, enquanto se restringia, na esfera econômica, a um comércio de trânsito entre as suas colônias e a Europa. Daí a contínua sangria dos lucros da exploração colonial, porque se limitara à condição de intermediário, em favor do capital holandês ou inglês. Esta situação foi agravada, desde o início da expansão ultramarina, pela agigantamento da máquina estatal – planejadora, subsidiadora e agente direta – das atividades de conquista, ocupação e exploração econômica dos novos domínios, acarretando contumaz déficit público e a ênfase exacerbada do capitalismo comercial orientado pelo Estado em detrimento das atividades industriais e comerciais independentes. A industrialização fora barrada em Portugal pela exiguidade de capitais e pela sufocação da sociedade civil pelo Estado.

Com Pombal, não será diferente. Apesar da sua inspiração iluminista, não romperá com o formato de capitalismo orientado pelo Estado, que já fora superado pelos países da Europa Ocidental em favor da defesa da liberdade política e econômica. O seu objetivo ainda era favorecer uma camada de comerciantes lusos, através de protecionismos fiscais e cambiários e de subvenções, para expurgar a intrusão estrangeira. Nesta linha de raciocínio, criou a Companhia do Grão-Pará e Maranhão, em 1755, como empresa

monopolista com diretoria lusitana (embora acatasse investimentos estrangeiros), com a exclusividade de comércio com o norte do Brasil, e óbvio prejuízo dos comerciantes independentes em Portugal – estrangeiros e lusos – e, é claro, dos jesuítas, que detinham sólidas empresas: as missões.

Pombal ainda se vinculou ao paradigma mercantilista, flexibilizando-o para dotar o País de uma margem possível de prosperidade material em face da subordinação da economia lusa aos interesses britânicos, mantendo a proteção da Inglaterra em relação às pretensões imperialistas do rival histórico, a Espanha. Foi uma modernização à *outrance*. Intentou renovar as elites lusas no sentido da burguesia comercial, atacando os privilégios políticos e tributários da nobreza, com a qualificação e nobilitação dos comerciantes para cargos públicos. As reformas pombalinas envolveram ainda *a estruturação de um novo sistema de educação pública para substituir o dos jesuítas, a afirmação da autoridade nacional na administração religiosa e eclesiástica, o estímulo aos empreendimentos industriais e a atividades empresariais e a consolidação da autoridade para lançar impostos, das capacidades militares e da estrutura de segurança do Estado*. (Marxwell, 1996, p. 96).

As políticas pombalinas evidenciavam notável adesão aos ideais iluministas de difusão do capitalismo, da ciência e da tecnologia, embora não conseguissem romper com estrutura patrimonial do Estado luso – com o capitalismo orientado pelo Estado. Pombal visava à racionalização e centralização do Estado: ainda era o estilo verticalista, tecnocrático de planejamento e iniciativa direta do Estado patrimonial que, outrossim, favorecia grupos privados e corporações públicas na concessão de privilégios: *As formulações legais do Estado pombalino eram justificadas como uma aplicação da lei natural, um sistema secularizado que era uma construção lógica na qual a razão, mais do que a fé ou o costume, definia a justiça ou a injustiça (...)* ainda assim, na prática, os construtores manifestos do Estado foram respaldados pelas redes não-explicítas das relações pessoais, do clientelismo e do interesse próprio. (Marxwell, 1996, p. 117). Na prática, o bem comum só fora sustentado pela ação repressiva do Estado, prevalecendo à sombra os interesses privatistas sob os auspícios do Estado.

A sua política educacional foi iluminista nos valores; patrimonial no modelo funcional proposto. O Colégio dos Nobres, a reforma da Universidade de Coimbra, centrados em novos currículos sob a égide da ciência e da técnica, não elidiram a sua vocação precípua de formação de elites políticas e tecnocráticas – o estamento.

A educação pombalina não resultou no ensino de massas, ocasionando o esvaziamento considerável da instrução formal na Metrópole e mais ainda nas colônias, com a expulsão jesuítica. Mesmo com a instituição do subsídio literário, baseado nos impostos sobre a carne e a aguardente, as aulas régias, no Brasil, ficaram letra morta, à exceção de poucas cátedras, sem implicações curriculares maiores, porque – na ausência dos jesuítas – ensinavam os ex-alunos dos jesuítas, no mesmo espírito dogmático do *corpus* aristotélico. Não havia professores qualificados, nem a valorização social da instrução e recursos materiais dignos de nota. O resultado foi o desmonte da educação formal na Colônia e na Metrópole, ressaltados o Colégio dos Nobres e as universidades.

Pode-se concluir que a reforma do ensino pombalino se alinhou na vocação patrimonial da formação de um estamento, embora imbuído de novas concepções laicas e científicas, para *produzir um novo corpo de funcionários ilustrados para fornecer pessoal à burocracia estatal e à hierarquia da Igreja reformada*. (Marxwell, 1996, p. 114).

No século XIX, Portugal se configurava como Estado-Nação homogêneo do ponto de vista linguístico e cultural, sem separatismos de cunho nacionalista e com fronteiras inalteráveis desde o século XII. Não se justificava aqui a escola de massas como instância niveladora das diferenças étnicas e culturais; não se justificava aqui a escola de massas pela necessidade de qualificação de mão-de-obra, dada a tibieza do capitalismo industrial português; não se justificava aqui a escola de massas para inculcar uma formação cívica e patriótica no contexto de competição imperialista, porque Portugal, desde o século XVIII, apresentava-se como País periférico, sob a proteção britânica.

Na sociedade lusa sob a égide do Estado patrimonial, não se impuseram forças sociais de modo independente, para gerir a educação de massas. Dado que o Estado não assumia a dianteira do processo de escolarização, perseverou o analfabetismo até meados do século XX. A partir da década de 1980, evidencia-se uma cobertura de 100 % dos seis primeiros anos de escolaridade e de 70 % no ensino secundário, embora predomine o analfabetismo funcional, o ensino propedêutico às universidades e a dualidade de ensino privado/público, com a nítida inferioridade do atendimento escolar público em termos metodológicos e curriculares. Estes aspectos se reproduzem na realidade educacional brasileira como legado de tradições políticas, econômicas e religiosas comuns, já descritas.

Conclui-se com a necessidade de ponderação da influência dos fatores culturais, políticos e econômicos na difusão da instrução pública. Isto pode ser

constatado na análise da orientação da Igreja Católica, contrária às idéias laicizantes de cunho estatista que inspiraram a formação dos sistemas escolares nacionais e aos seus valores democráticos, de racionalismo e liberdade; do Estado patrimonialista, por dificultar o processo de industrialização e a concepção de cidadania individual; da tradição protestante, que consentiu práticas de participação democrática e a separação entre o Estado e a Igreja, facilitando a posterior implantação da escola estatal; do nacionalismo, seja para reprimir diferenças étnicas e culturais ou para formar cidadãos patriotas no contexto de competição internacional.

## BILIOGRAFIA

- ABREU, Regina. **O enigma dos sertões**. Rio de Janeiro: Funarte: Rocco, 1998.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2ª Edição ver e atualidade. São Paulo: Moderna, 1996;
- \_\_\_\_\_. **Filosofando**: introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.
- BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo, Brasiliense, 1988.
- BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- CANDEIAS, Antônio. **A situação educativa portuguesa**: raízes do passado e dúvidas do presente. Lisboa: Análise psicológica, 4 (XII), 1993.
- COMENIUS, Jan Amós. **A didáctica magna**. 3. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.
- EBY, Frederick. **História da educação moderna**: século XVI/século XX – teoria, organização e práticas educacionais. 2ª Ed. Porto Alegre: Globo, 1976.
- FALCON, Francisco José Calazans. **O Iluminismo**. 3ª Edição. São Paulo: Ática, 1991.
- FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: a formação do patronato político brasileiro. 9ª Ed. São Paulo: Globo, 1993, 2 v.
- GARIN, Eugênio. **Ciência e vida civil no Renascimento italiano**. São Paulo: UNESP, 1996.
- GILES, Thomes Ranson. **História da educação**. São Paulo: E.P.V, 1987.
- LEVI Giovanni e SCHMITT, Jean Claude (Org.). **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- MAGALHÃES, Suzana Marly da Costa. **Patrimonialismo e educação**: uma abordagem histórica. Fortaleza: Revista Educação em Debate, n. 29-30-31: 1995, ano 17-18.
- MARXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal**: paradoxo do Iluminismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- PILETTI, Claudino, PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. 8ª Ed. São Paulo: Ática, 1991.
- POPPER, Karl. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Belo Horizonte, MG: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1987.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**: do humanismo a Kant. São Paulo: Paulus, 1990.
- ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. **O contrato social**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SKINNER, Quentin. **As fundações do pensamento político moderno**. São Paulo: Companhia das letras, 1996.
- SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros**: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- SOUZA, Paulo Nathaniel Pereira de; SILVA, Euclides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB**: lei 9394/ 96. São Paulo: Pioneira, 1997.
- TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**. São Paulo: Nacional, 1969.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 7ª Ed. São Paulo: Pioneira, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Ensaio de sociologia**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.