
HERANÇAS DA REVOLUÇÃO FRANCESA: A POLÍTICA EDUCACIONAL DAS PRIMEIRAS LETRAS NO BRASIL

INHERITANCE OF THE FRENCH REVOLUTION: THE EDUCATIONAL POLICY OF THE FIRST LETTERS IN BRAZIL

Telma Renata Ressineti¹
Áurea de Carvalho Costa²

Resumo: Neste artigo objetivamos apontar as influências do pensamento educacional liberal constituído na conjuntura da revolução francesa, analisando em que medida há ascendência nas escolhas de pautas de luta pelas políticas de concretização do direito à educação pública, gratuita e laica no Brasil. Nossa problematização consiste na indagação sobre se o fato de as políticas de democratização da educação das primeiras letras no Brasil ter sido inspirada nos princípios do liberalismo, não se constituiria em barreira para sua efetiva universalização. Para alcançar o objetivo do presente texto, desenvolvemos uma pesquisa a partir da abordagem qualitativa, procedendo à análise documental e bibliográfica do material organizado, realizando uma discussão dos resultados no âmbito do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético. A apresentação foi organizada em dois pontos: debate educacional no período revolucionário francês, com destaque para o *Rapport* de Condorcet e, em seguida, a análise da influência dos ideários difundidos naquele período sobre a democratização da educação pública elementar no Brasil. Identificamos que o debate sobre a democratização do ensino primário em França e no Brasil, esteve presente na elaboração de políticas públicas desde a formação dos Estados-Nação, e que seu caráter liberal justificou a opção política da classe hegemônica de postergar a efetivação do direito à educação elementar até esta se tornar uma necessidade incontornável do modo de produção capitalista, tanto para a produção de consensos necessários à consolidação do neoliberalismo como estratégia político-econômica, quanto para a formação de trabalhadores para atuar em conjunturas de desenvolvimento de forças produtivas.

Palavras-chave: Direito à educação elementar. Política educacional. Revolução Francesa, *Rapport* de Condorcet.

Abstract: In this article we aim to point out the influence of liberal educational thought constituted in the French revolution situation, analyzing to what extent there is descent in the choices of fighting guidelines for the implementation of the right policies to public education, free and secular in Brazil. Our problematic is the question of whether the fact that the democratization policies of the first letters education in Brazil have been inspired by the principles of liberalism, does not constitute a barrier to the effective universalization. To achieve the objective of this text, we developed a research from the qualitative approach, carrying out documentary and bibliographic analysis of organized material, conducting a discussion of the results in the theoretical framework of historical and dialectical materialism. The presentation was organized in two points: educational debate in the French revolutionary period, especially the *Rapport* de Condorcet and then the analysis of the influence of widespread ideals that period on the democratization of public elementary education in Brazil. We found that the debate on the democratization of primary education in France and Brazil, was present in public policy development since the formation of nation-states, and that its liberal character justified the policy of the hegemonic class option to postpone the realization of the right to elementary education until it becomes an unavoidable necessity of the capitalist mode of production, both for the production of consensus necessary for the consolidation of neoliberalism as a political and economic strategy, and for the training of workers to act in situations of development of productive forces.

Keywords: Right to elementary education. Educational policy. French Revolution. *Rapport* de Condorcet.

¹ Mestre em Educação Escolar, professora da rede municipal da prefeitura de Rio Claro – SP, email: telma.ressineti@gmail.com

² Doutora em Educação, professora do Departamento de Educação. Unesp - Rio Claro, email: aurearc@rc.unesp.br

INTRODUÇÃO

O presente texto consiste na apresentação de resultados parciais de pesquisa concluída, cuja temática foi a democratização do ensino fundamental no Brasil, na qual discutimos se a vitoriosa luta pela garantia de acesso, permanência e certificação no ensino fundamental das crianças e adolescentes na faixa etária entre 6 e 14 anos, resultou numa efetiva democratização do conhecimento.

Nosso pressuposto foi de que o liberalismo é uma doutrina que traz em si uma contradição imanente: na impossibilidade de garantir a igualdade real de direitos produz políticas para a promoção da igualdade formal, no que tange aos deveres da cidadania, de modo que possa, antes, justificar e acomodar as desigualdades prevenindo as fraturas sociais, do que efetivamente proporcionando uma distribuição igualitária dos direitos sociais, por meio de políticas públicas. Assim, o nosso objetivo privilegiado foi apontar as influências do pensamento educacional liberal constituído na conjuntura da revolução francesa, analisando em que medida as heranças teóricas que tal revolução nos legou tiveram e ainda têm ascendência nas escolhas de pautas de luta pelas políticas de concretização do direito à educação pública, gratuita e laica no Brasil.

Para cumprir este objetivo, elegemos como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico e dialético, de modo que procedemos a uma análise histórica do fenômeno da democratização do ensino, para além de sua manifestação aparente como ampliação do direito à educação das primeiras letras do ponto de vista formal, para analisar sua concentricidade, dada pelos elementos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais que nos permitem averiguar se a hipótese de que a garantia formal do direito à educação não implica, necessariamente, na democratização do conhecimento, com vistas a subsidiar, numa perspectiva mais ampla, o debate sobre um intrigante problema que emerge na atual conjuntura neoliberal: o analfabetismo funcional.

Entendemos que somente pelo processo de análise e síntese do fenômeno da democratização do ensino das primeiras letras numa perspectiva histórica e dialética, destacando e desvendando suas contradições é que poderemos nos aproximar mais de uma explicação materialista, concreta do problema da alfabetização compreendida como direito social fundamental de qualquer cidadão no

mundo hoje, ao mesmo tempo, que dever para o convívio na sociedade civilizada.

Nossa problematização consiste na indagação sobre se o fato de as políticas de democratização da educação das primeiras letras no Brasil ter sido inspirada nos princípios do liberalismo, no sentido de serem, antes formais, do que reais, não se constituiria em barreira para sua efetiva universalização, a qual, para nós, significa a democratização dos conhecimentos, para além da democratização do acesso à escola. Assim, desenvolvemos uma análise documental e bibliográfica do material organizado, tendo como recortes, neste momento, a política educacional do período da revolução francesa em comparação com a mesma política no Brasil, com vistas a identificar as heranças daquele contexto na atual educação das primeiras letras brasileira.

O tema é, cada vez mais, relevante social e cientificamente, pois o lema da escola pública, universal, laica, obrigatória e gratuita, assumido como reivindicação dos movimentos educacionais em diferentes momentos da história da educação brasileira, como no Estado Novo, por exemplo, estabelecido no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e na década de 1950, durante a campanha pela educação pública, obrigatória, universal e laica, originou-se no contexto da Revolução Francesa, no século XVIII, e até hoje é objeto de discussões e disputas políticas entre as classes sociais (HORTA, 1998).

A França destacou-se na produção teórica, numa conjuntura em que a escola pública era tida como um recurso decisivo para a consolidação do modelo de Estado republicano e, conseqüentemente, da burguesia como classe hegemônica.

O texto foi organizado em apresentação do debate educacional no período revolucionário francês, com destaque para o *Rapport* de Condorcet e, em seguida, a análise da influência dos ideários difundidos naquele período sobre a democratização da educação pública elementar no Brasil, tendo em vista que a discussão sobre a democratização do ensino primário em França e no Brasil se faz presente como influência na elaboração de políticas públicas desde a formação dos Estados-Nação, e que seu caráter liberal justificou a opção política da classe hegemônica de postergar a efetivação do direito à educação elementar até esta se tornar uma necessidade incontornável do modo de produção capitalista, tanto para a produção de consensos necessários à

consolidação do neoliberalismo como estratégia político-econômica, quanto para a formação de trabalhadores para a assim chamada empregabilidade, a fim de atuar em conjunturas de desenvolvimento de forças produtivas, urbanização e industrialização.

UMA PEDAGOGIA PARA CONSTITUIR UMA NAÇÃO: BREVE ANÁLISE DO CONTEÚDO DO RAPPORT DE CONDORCET

A França pré-revolucionária encontrava-se, durante a década de 1780, com a economia em recessão. A crise vitícola afetava numerosas regiões e a França, então, assinou com a Inglaterra o Tratado de Eden-Rayneval, no ano 1786, o qual acordava tributos mais baixos para a importação dos produtos ingleses, dificultando o desenvolvimento da indústria francesa. A crise financeira foi agravada devido à derrota da França na Guerra dos Sete Anos (1756-1763) e a sua participação na independência dos Estados Unidos (1776-1783), o que lhe acarretou elevados gastos, os quais comprometeram as finanças do reino. Alguns fatores naturais, tais como furacões, tempestades, chuvas de granizos, ocorridos em 1788, também contribuíram para tal conjuntura, já que alterou o ritmo da agricultura.

Diante da diminuição da renda de burgueses, trabalhadores urbanos (denominados de *sanculottes*) e camponeses, os únicos que pagavam os impostos, houve um decréscimo na fonte das receitas públicas. Tais contribuintes, em especial os camponeses, já estavam descontentes com a quantidade de tributos há muito tempo, pois “Calculou-se que nada menos que 80% dos seus ganhos eram pagos aos vários coletores de impostos! Dos 20% que restavam, ele tinha que alimentar, abrigar e vestir sua família” (HUBERMAN, 1986, p.147).

A realeza tentou resolver seu problema financeiro tributando as outras ordens, sendo que, ao invés de contribuir para a superação da crise, causou cisões. O Estado absolutista teve enfrentamentos com o clero e a nobreza, que eram sua base de apoio. Então, o rei convocou os Estados Gerais que consistiam em representantes das três ordens do reino, quais sejam: Primeiro Estado – clero; Segundo Estado – nobreza; e, por fim, o Terceiro Estado – composto por burgueses, trabalhadores urbanos e camponeses. Quando da nomeação dos delegados para os Estados Gerais,

cada ordem organizou assembleias de base e redigiram “*cahiers*” de queixas. A unanimidade das queixas das três ordens voltou-se contra o absolutismo e a favor de uma Constituição que limitasse os poderes do rei, reivindicando uma reorganização da política fiscal, bem como a reforma da justiça e da legislação penal. No entanto, divergiam no que dizia respeito à igualdade de direitos. “A necessidade de um novo sistema de estudos e de educação estava expressa nos resumos dos cadernos de todas as ordens” (LOPES, 2008, p.69).

No âmbito dos Estados Gerais, o Terceiro Estado – mais especificamente a burguesia – reivindicava o direito ao voto censitário e o aumento do número de deputados. Após amplos debates entre as três ordens, organizou-se uma assembleia geral que se configurou como assembleia constituinte. Nessa conjuntura, a luta da burguesia constituía-se numa necessidade material imediata, pois “Sua autonomia em relação à classe dominante não era uma ambição política, mas antes um fato material na autonomia das cidades, do comércio, das corporações e depois das manufaturas” (IASI, 2007, p.97).

Perante a intenção do rei e o fato de sua tropa dissolver a Assembleia Nacional, iniciaram-se nos campos e nas cidades revoltas populares, conhecidas como o “grande medo”, que motivou a queda da Bastilha em 14 de julho de 1789 – evento considerado como marco inaugural da revolução. A Assembleia Nacional, autoproclamada como Assembleia Constituinte (1789-1791), composta por deputados das três ordens, empreendeu reformas políticas.

Assim, foram aprovados documentos que marcaram a transição e a ruptura de um regime monárquico para um regime constitucional, dentre as quais destacamos a votação pelo cancelamento dos direitos feudais (mediante indenizações aos proprietários dos feudos) e a proclamação, no dia 26 de agosto de 1789, da Declaração dos Direitos do Homem. Composta por dezessete artigos, essa Declaração parte do pressuposto de que os direitos naturais, fossem quais fossem, não precisariam ser inventados, mas apenas firmados, pois já existiriam no estado de natureza, cuja conservação caberia em um pacto social representado pelo Estado, composto dos órgãos legislativo e executivo.

Assim, foi definido no artigo 2º: “O fim de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem.

Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança, e a resistência à opressão” (FRANÇA, 1789). Com a propriedade proclamada como um direito natural, a igualdade só poderia ser firmada no plano jurídico. Portanto, na conjuntura da revolução francesa instituiu-se um novo ordenamento jurídico com vistas a dar estatuto de legais e legítimas as políticas que visavam contemplar os interesses materiais imediatos da burguesia, uma vez que, “A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura” (MARX, 2008, p. 48).

A Declaração dos Direitos do Homem não continha artigos referentes à educação pública, porém, o artigo 11 garantia a liberdade de pensamento e de opinião.

A educação pública foi ponto de discussão em todos os períodos da Assembleia Constituinte, visando à implantação de políticas públicas. Tratava-se de formar uma unidade nacional e, nesse intento, a universalização da língua francesa para a apropriação e representação de suas ideias acerca da noção de pátria e de nação, o que era o primeiro grande desafio pedagógico.

Os filósofos e deputados que apresentaram propostas educacionais nesse período, além de expressarem a visão de mundo de sua classe social, estavam imbuídos de ideais iluministas e atribuíam grande importância à divulgação do conhecimento científico, tanto para a consolidação da República, quanto para o auto entendimento do gênero humano, divergindo em questões como a definição do limite de acesso à escola aos filhos da classe trabalhadora e ao papel da religião nesse processo, polêmicas estas que permanecem ainda hoje na sociedade capitalista, uma vez que há um consenso entre as classes de que é necessário educar a população. Porém, havendo divergência no que tange a que tipo de educação, a quanto tempo de formação escolar e a qual seria o peso de cada instituição social, no que se refere à responsabilidade pelos processos educacionais formais e não formais, que se constituem em atribuições da família, da sociedade civil em conjunto, do Estado, da escola e das instituições seculares.

Nossa hipótese é a de que cada uma das consignas em estudo remete à atribuição ou à destituição de cada uma dessas instituições das responsabilidades com o processo educacional, especialmente o formal. Quando se assume o lema da educação gratuita e pública estatal, o Estado

nacional liberto do poder clerical é convocado a atuar como provedor de uma educação que, necessariamente será laica. Assim, a responsabilidade da família e da comunidade restringe-se a zelar para que as crianças e jovens sob sua tutela acessem as escolas disponibilizadas e permaneçam no processo educacional até a conclusão dos estudos.

A Assembleia Legislativa nomeou um Comitê de Instrução Pública, com a finalidade de elaborar um projeto com vistas à organização do ensino público nacional na França. O Comitê de Instrução Pública existiu durante todo o período revolucionário e apresentou muitos projetos de educação, dos quais escolhemos como objeto de análise o *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, présente à l'Assemblée Nationale, au nom du Comité d'Instruction Publique*, de Condorcet, escrito em 1792, três anos após o desencadeamento da Revolução Francesa, por ser o material histórico que contém uma primeira sistematização sobre as bases para a elaboração de outros planos de educação francesa, e para outros países, sendo reconhecido como um projeto de educação democrático.

O *Rapport* de Condorcet parte do pressuposto de que o esclarecimento das Luzes, entendido como a partilha do conhecimento construído pela humanidade entre os cidadãos, era condição de prosperidade da nação e a ação pedagógica deveria promover a equidade, numa circunstância em que a única desigualdade legítima entre os homens seria a dos talentos individuais, advindos do estado de natureza. Os talentos são apresentados como direitos inatos, cabendo aos homens elaborar um ordenamento que possibilite a igualdade na oportunidade de usufruto dos mesmos – perante a falta de igualdade de acesso pleno por todos. Trata-se de uma discussão fundamental para a edificação de uma educação liberal, cujas bases são a desigualdade natural dos indivíduos, a sociedade como um ente regido por um contrato social, este tutelado pelo Estado, e cujos indivíduos devem se adequar conforme suas aptidões naturais, após se submeterem à educação que promove o desenvolvimento harmônico da sociedade, a unificação nacional, o progresso econômico, moral e cultural como consequência.

Nessa perspectiva, não se consideram as desigualdades de fato, na constituição dos seres reais, promovidas pelos próprios homens, que se

apresentam divididos em duas classes: a detentora e a destituída dos meios de produção da vida. Portanto, para o Condorcet seria imprescindível que a escola pública, laica e universal realizasse a divulgação do conhecimento científico, a explicação do funcionamento da sociedade e das leis promulgadas no país, para introduzir os cidadãos naquilo que Gramsci (1991) chamou de *societas rerum*.

Condorcet (2008) proclamava um projeto de implantação de políticas públicas para a universalização de toda a educação básica; no entanto, reconhecia que naquele momento não era possível fazê-lo, devido ao investimento do Estado que seria necessário para a realização da democratização da educação. Então, nesse intento, apenas o nível primário seria oferecido gratuitamente. Saliente-se que, no âmbito da doutrina liberal, não se trata simplesmente de desvendar os limites do Estado provedor, mas de não romper com outro princípio tão caro quanto à igualdade de oportunidades, que é a liberdade, de modo que Condorcet (2008) defende que a rede de escolarização deveria ser gratuita, porém não cabia ao poder público torná-la obrigatória, pois feriria esse princípio natural. Enfim, as diretrizes educacionais elaboradas pelo pensador no contexto da Revolução Francesa visavam garantir a cidadania, entendida como exercício de direitos e deveres, a participação social sob o controle do Estado, apresentada como exercício das funções públicas e a constituição do sentimento de nação, sem dispender longos anos de estudos, de forma racionalizada, o que sintetiza os elementos de uma proposta liberal:

[...] [a instrução] tem a finalidade de colocar todos os habitantes de um país em condições de conhecer seus direitos e seus deveres [...]. Além dos mais, é preciso que esse primeiro grau seja suficiente para torná-los capazes de exercer funções públicas às quais é útil que todos os cidadãos possam ser chamados, e que devem ser exercidas até nos extremos do território (CONDORCET, 2008, p.71).

De acordo com o projeto de educação de Condorcet, a primeira etapa de instrução deveria ser comum a todas as crianças e duraria um período de quatro anos, cujo ingresso se daria aos nove anos de idade. Para tanto, seriam ensinadas aos alunos a leitura, a escrita, a aritmética, por meio do treino, bem como seriam transmitidos os

conhecimentos gerais sobre a Nação, sobre os produtos produzidos no país, o entendimento sobre as leis promulgadas e os novos instrumentos de medida. Por fim, seriam inculcadas nas mentes infantis regras de conduta e moralidade. Os livros didáticos teriam palavras sem continuidade e “após essas palavras, haveria um pequeno número de frases extremamente simples” (CONDORCET, 2008 p.75). Os professores que lecionavam no ensino primário eram formados nas escolas secundárias.

Essa mesma metodologia foi utilizada pelos docentes nas cartilhas de alfabetização brasileiras, a partir das primeiras décadas do século XX, em que o ensino da leitura era realizado “[...] com a apresentação das letras e seus nomes, de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras em sílabas [...] ensinava-se a ler palavras [...] e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas” (MORTATTI, 2000, p.42-43). Para Condorcet (2008), os conteúdos de matemática se restringiriam à habilidade de grafar os numerais e expressá-lo por meio das palavras. Em todas as séries escolares os docentes teriam um livro didático contendo as respostas dos exercícios e os momentos oportunos para incitar o aluno à reflexão.

Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista e a mudança na forma de produção do modo manufatureiro para a produção industrial, o trabalhador perdeu o controle sobre o seu trabalho, alienando-se e sua função converteu-se em operar instrumentos e/ou uma máquinas. Nesse contexto de centralidade do trabalho alienado, a função da educação só poderia ser a de adaptar os cidadãos ao *status quo*. Assim, a proposta de escola da Revolução Francesa era para preparar a classe trabalhadora de acordo com o perfil de trabalhador alienado, destituído dos conteúdos e do controle sobre o trabalho, ou seja, uma educação de marca profissional, disciplinadora (GRAMSCI, 1991).

De acordo com Condorcet (2008), a instrução para além do nível primário de quatro anos seria para preparar os jovens para profissões que surgiam em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, nas quais muitos indivíduos estariam encarregados de exercer atividades meramente mecânicas; além do mais, as escolas secundárias poderiam contribuir para o não embrutecimento do gênero humano, contrapondo-

se ao efeito do trabalho alienado sobre os indivíduos:

Assim, o aperfeiçoamento da arte converter-se-ia, para uma parte da espécie humana, numa causa de estupidez; faria nascer em cada nação uma classe de homens incapazes de se elevarem acima dos interesses mais grosseiros e produziria uma desigualdade humilhante e um germe de perturbações perigosas, se uma instrução mais extensa não oferecesse aos indivíduos desta mesma classe um recurso contra o efeito infalível da monotonia das suas ocupações diárias. *As vantagens que as escolas secundárias parecem dar às cidades não são pois senão um novo meio de estabelecer a igualdade mais completa* (CONDORCET, 1943, p. 20-21 *apud* LOPES, 2008, p.93, grifos nossos).

Apreende-se desse excerto, em um contexto de desigualdade real, a apresentação da educação escolar como possibilidade de se realizar a igualdade formal de oportunidades. O princípio liberal da educação como promotora da igualdade encontra suporte no pressuposto da mesma doutrina de que todos os indivíduos nascem iguais e cabe a cada pessoa desenvolver suas aptidões, sendo todos responsáveis individualmente pelo aproveitamento das oportunidades oferecidas pela sociedade, portanto, sujeitos de seus fracassos e sucessos, independentemente da conjuntura social, política, histórica e econômica. Enfim, o uso das aptidões dependeria do esforço pessoal de seu desenvolvimento e das oportunidades oferecidas, de modo que as desigualdades aparecem como consequências naturais de como cada indivíduo desenvolve sua relação com a sociedade. Portanto, a escola criada sob o liberalismo é apresentada como *locus* de distribuição dos indivíduos na divisão social do trabalho, pois apenas os mais “aptos” se destinam a frequentar os níveis mais elevados de ensino.

O terceiro nível de instrução dar-se-ia nos Institutos, os quais difundiriam o conhecimento científico, de forma mais ampla e profunda, referente à agricultura, às artes mecânicas e à arte militar, formando profissionais com vistas a ocupar cargos públicos. Também seria responsabilidade dos Institutos formarem os professores para atuar nas escolas secundárias. O terceiro nível de ensino, de acordo com as condições materiais da Nação naquele momento,

deveria ser pago e destinado à produção e à divulgação do conhecimento mais elaborado. Para os jovens com “talentos naturais” mais desenvolvidos, teria a possibilidade de financiamento dos estudos, pelo Poder Público.

Segundo o pensador, o projeto de educação democrática ideal pressupunha autonomia política e independência religiosa, uma vez que se trataria de escolas públicas e laicas, compreendidas como constituintes de um Estado laico. Quanto à autonomia, caberia ao Estado a intervenção na criação de escolas, o pagamento dos professores e a escolha dos livros didáticos nos três primeiros graus de ensino, já que nos liceus, os professores teriam o poder de decisão sobre que material pedagógico utilizar em aula. No topo da estruturação do ensino haveria a Sociedade Nacional das Ciências e das Artes, formada por cientistas de diversas áreas. Essa instância atuaria como elemento aglutinador dos diversos níveis de ensino e divulgaria didaticamente o conhecimento produzido na academia. Docentes de todos os níveis de ensino lecionariam aulas públicas aos domingos para os cidadãos que se interessassem.

Em vinte e quatro de abril de 1792, Condorcet, enquanto presidente do Comitê de Instrução Pública, leu o *Rapport* na Assembleia Legislativa e instalou uma sessão de leitura do plano de educação; porém, a sessão foi interrompida pelo rei conclamando à Assembleia a declarar guerra contra as potências estrangeiras que queriam restabelecer o antigo regime na França. No dia seguinte, a leitura do plano de educação foi concluída e constatou-se que seria necessário um grande investimento público na educação, numa conjuntura de crise política e ainda de guerra externa. A imprensa da época – *Gazette de Paris, Revolutions de Paris, Amis Du Roi* –, desferiu críticas ao *Rapport* de Condorcet, contribuindo para a formação da opinião pública de que aquele projeto não atendia à formação de uma nova sociedade (BOTO, 1996).

Diante das derrotas sofridas pelos franceses nos primeiros meses de guerra, e sendo a monarquia responsabilizada pelos súditos por pactuar com o inimigo, os Jacobinos declararam a “pátria em perigo”. Danton, Robespierre e Marat mobilizaram a opinião pública e a população de Paris ocupou o palácio Real das Tulherias, destituindo e aprisionando Luis XVI. “Assim, a 10 de agosto de 1792, derrubada a monarquia na França, o Ministério Girondino foi investido de seus poderes” (LOPES, 2008, p.56). A

Assembleia Legislativa dissolveu-se. Instalou-se a Primeira República Francesa e, a partir desse momento, iniciou-se o ano I da República.

Na primeira sessão da Convenção Nacional Girondina optou-se pela continuação da existência do Comitê de Instrução Pública. Este “tomou como base de seu trabalho o plano para a organização geral da instrução pública, que Condorcet havia apresentado sete meses antes à Assembleia Legislativa” (LOPES, 2008, p.94).

O deputado Lanthenas, membro e relator do Comitê de Instrução Pública, apresentou um projeto de educação com a fixação da duração do nível primário em quatro anos, sendo a divisão do conteúdo curricular em quatro partes e um salário mais elevado para os professores. Devido à rejeição do documento pela Convenção Nacional e à proposta do governo republicano de “[...] discutir não mais sobre as escolas primárias, mas sobre as bases gerais da instrução pública” (LOPES, 2008, p.97), Romme, membro do Comitê de Instrução Pública e contrário às ideias do manuscrito anterior, elaborou um projeto mais amplo de educação com a defesa da escola para a consolidação da República. Saliente-se que houve aqui uma decisão política do parlamento de legislar sobre a educação de modo mais geral e abstrato, destituindo-se da responsabilidade de pautar o debate sobre a garantia das condições concretas para o aprendizado nas escolas, na medida em que os aspectos referentes à organização do trabalho escolar foram retirados da pauta, restringindo-se às orientações ideológicas, amplas e abstratas.

O projeto de Decreto foi aprovado pela Convenção, mas “Ao final de dezembro de 1792, a questão da organização da instrução pública não estava mais presente na pauta das discussões. Questões mais palpitantes envolviam a Convenção e acirravam a disputa entre [os partidos] a Gironda e a Montanha” (LOPES, 2008, p.98). A crise financeira e social acentuou-se no campo e na cidade. Ocorreram greves, revoltas, saques, que foram violentamente reprimidos pela Convenção Girondina. A burguesia conduzia a revolução, bem como os trabalhadores que lutavam nas ruas contra o Estado feudal. Uma multidão de manifestantes dirigiu-se à Convenção com um programa de defesa revolucionária e de medidas sociais. E, em razão de sua resistência em discutir as questões apresentadas, quarenta mil homens sitiaram-na

preendendo os chefes Girondinos e entregando o poder aos Jacobinos.

Na Convenção Nacional Jacobina, em julho de 1793, foi apresentado por Robespierre o “Plano de Educação Comum” de Michel Lepelier. Tal plano foi inspirado na tese pedagógica de “O Emílio”, de Jean-Jacques-Rousseau, que propunha a criação de uma escola primária controlada pelo Estado, obrigatória, e em regime de internato, disciplinadora dos cidadãos por meio dos conteúdos sugeridos no *Rapport* de Condorcet.

Porém, houve insurreições federalistas dos girondinos e monarquistas. Como a França enfrentava a guerra externa contra a Inglaterra, Áustria, Prússia, Holanda e Espanha, o poder da Convenção Nacional foi centralizado no Comitê de Salvação Pública, cujo líder eleito era Robespierre, jacobino que participou, em 1793, da promulgação da constituição democrática mais avançada e que não chegou a vigorar.

A Convenção Jacobina suprimiu os direitos políticos e sociais. Instituíram o Tribunal Revolucionário para julgar os opositores da Revolução, inaugurando o “Período do Terror”, que levou a população a voltar a apoiar os Girondinos, que retomaram o poder mediante um golpe de Estado. A Convenção Termidoriana modificou e reorganizou todo o aparelho administrativo, sendo que a nova Constituição representou um retrocesso nas políticas educacionais, pois revogou a obrigatoriedade do poder público em prover a educação e estabeleceu a coexistência de escolas públicas e particulares, aprofundando a desigualdade de instrução entre as diferentes classes sociais. Em decorrência da nova lei, apenas os meninos teriam direito à instrução, mediante um pagamento aos professores - mesmo nas escolas primárias - pelo ensino oferecido, já que o salário do professor fora suprimido.

Quase um século depois, nos anos 1870, foi estabelecido constitucionalmente o acesso universal à escola primária, laica (COGGIOLA, 2011). Na conjuntura da Comuna de Paris, em 1871, o Estado Francês promulgou leis com vistas a instituir um ensino primário, obrigatório, gratuito e laico para as crianças de seis a doze anos e “[...] investiu fortemente na construção de escolas até nas pequenas aldeias e na formação de professores” (THIESSE, 2009, p.14). As escolas foram criadas arquitetonicamente inspiradas no modelo pedagógico do ensino mútuo, podendo cada sala de aula comportar até duzentos e oitenta crianças.

Em uma conjuntura de crise de hegemonia do Estado burguês a massificação da instrução primária foi um recurso para propagar a ideologia da classe dominante. O Estado Francês centralizou a elaboração do material didático e distribuiu a todas as regiões em que crianças eram exortadas a amar a “pequena pátria”, para, no futuro, quando crescessem idolatrassem a mãe pátria. Muitos materiais didáticos finalizavam com um apelo: “[...] as crianças, convencidas da beleza de sua pequena pátria, deviam na idade adulta fazê-la prosperar e não a abandonar” (THIESSE, 2009, p.20). Sob o método investigativo, os alunos deveriam pesquisar sobre a região que viviam e contemplar a beleza dos lugares. “Tratava-se de lhes permitir uma verdadeira conversão do olhar, e de substituir ao ponto de vista do trabalhador da terra o ponto de vista do estrangeiro – turista ou burguês” (THIESSE, 2009, p.19).

Enfim, as sucessivas insurreições populares no período da instituição da burguesia como classe hegemônica no poder, levaram esta a se apropriar da educação universal, de forma peculiar, reduzindo-a a dimensão da instrução elementar, instrumentalizando-a para o domínio ideológico, para a conformação da ideologia do Estado-nação e para a formação da classe trabalhadora para as demandas daquele momento de desenvolvimento das forças produtivas.

O caráter dessa escola segue até a atualidade abrigando uma contradição fundamental: embora seja uma instituição com natureza educativa, de transmissão da herança cultural, só pode se realizar como tal no capitalismo, em havendo sonegação de conhecimentos, ao mesmo tempo em que democratiza o acesso, a permanência e a certificação na escola. E tal contradição foi instituída no sistema escolar brasileiro desde sua constituição, como uma síntese de diversas determinações, das quais, para os limites do presente artigo, elegemos para análise a influência da orientação ideológica liberal francesa na história da educação brasileira.

OS PRIMEIROS DEBATES REFERENTES À DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO ELEMENTAR NO BRASIL

A Revolução Francesa é considerada pelos historiadores da educação, como o marco da época contemporânea. Cambi (1999, p.377) destaca deste momento as transformações na estrutura das relações sociais de produção e conseqüentemente uma nova superestrutura jurídico-política, que alcançou sua forma hegemônica num processo secular: “A época contemporânea nasce – convencionalmente – em 1789, com a Revolução Francesa, já que é com aquele evento crucial que caem por terra os seculares equilíbrios sociais, econômicos e políticos [...]”. Abagnano e Visalberghi (1990, p.433), destacam que este marco se dá em função de fatos históricos relevantes, tais como “[...] *los grandes transtornos producidos em el mundo por las revoluciones neorteamericana y francesa, em las conquistas napoleónicas y em la “revolución industrial.”* Nesse sentido, aqueles autores convergem com as análises de Manacorda (1992, p.250) o qual, elege como marcos o conjunto das revoluções burguesas na América e França destacando que “[...] o protagonista mais significativo desta nova fase na França é Condorcet [...]”.

No Brasil-Colônia, a Mesa Censória³ classificou como subversivos e proibiu a leitura de autores iluministas que produziram o subsídio teórico que deu suporte às discussões na conjuntura da revolução francesa, no período de 1650 a 1700, pelo fato de discutirem a legitimidade do poder absoluto dos reis fundamentado na igualdade de direitos naturais, como o da propriedade privada. No entanto, os livros chegavam ao Brasil, trazidos pelos filhos das elites que estudavam em universidades francesas, inglesas e portuguesas, bem como por aqueles que vinham em navios com mercadorias contrabandeadas (GADELHA, 1990).

A conjuntura de crise econômica e imposição de obrigações tributárias somavam-se à

³ “Até 1768 o controle era feito por três tribunais (o Ordinário, a Inquisição e o Desembargo do Paço); 2º De 1768 à 1787, a responsabilidade era da Real Mesa Censória; 3º De 1787 a 1794 houve a criação da Real Mesa da Comissão Geral; 4º De 1794 à 1820 retornou-se ao sistema de tríplex censura” (FARIA; ERNANE, 2011, p.4).

situação de miséria na maioria das capitâneas. Nesse intento as ideias iluministas contribuíram para a eclosão de rebeliões como a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817).

No período imperial, inaugurado em 1822, a contribuição do pensamento iluminista influenciou a discussão sobre o direito social à educação pública, gratuita e laica e num plano de ensino que contemplasse todas as províncias. Os intelectuais, filhos da elite colonial, na condição de deputados indicados por D. Pedro I, ao discutirem o direito à educação pública para a população do Brasil, tiveram como base o plano integral de ensino francês apresentado por Condorcet à Assembleia Legislativa no ano de 1792. Tal qual na França, para a concretização do direito à educação pública, seria necessário um investimento público a curto, médio e longo prazo. Sendo assim, os governantes decidiram não votar sobre um plano de educação, mas concentrar os esforços no provimento da educação primária, nível elementar.

Abertas as sessões da primeira constituinte brasileira foi eleita a Comissão de Instrução Pública, que redigiu dois projetos referentes à educação: o projeto do “Tratado de Educação para a Mocidade” e o projeto de “Criação de Universidades”. No que tange à necessidade de um sistema de educação pública, concluíram que um “Tratado sobre a Educação Nacional” deveria ser redigido por uma pessoa que tivesse o conhecimento efetivo da realidade nacional.

Assim, propuseram um projeto de lei oferecendo uma recompensa a quem apresentasse um “Tratado Completo de Educação” que fosse pautado em seis sessões. As discussões da Comissão de Instrução Pública centraram-se no projeto de lei que propunha a criação do “Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira” e as possíveis recompensas oferecidas ao literato que o redigisse. “Em virtude da grande quantidade de emendas, o projeto teve sua votação adiada até que se elaborasse nova redação. Caiu, porém, no esquecimento, não voltando mais ao plenário” (SAVIANI, 1987, p.38-39).

Entretanto, a discussão referente ao projeto de criação de universidades foi apresentada, em 14 de junho de 1823, pelo deputado da província do Rio Grande do Sul José Feliciano Fernandes Pinheiro, e, em poucos meses, os legisladores redigiram esse projeto de criação de universidades e após várias emendas referentes à autonomia

universitária, fundos do tesouro nacional foram garantidos tanto para o provimento dos cursos, quanto pelo local das universidades, sendo aprovado o projeto que propunha a criação de duas universidades: uma em Olinda e outra em São Paulo (XAVIER, 1992).

A bancada de deputados, fundamentados no iluminismo, defendia a criação de escolas públicas, gratuitas e laicas para formar a população com vistas à participação efetiva no regime democrático representativo que estava prestes a ser sancionado pela Constituição Imperial. Em sete de julho de 1823, a Comissão de Instrução Pública procedeu à leitura do Plano de Educação Pública, de autoria de Martim Francisco Ribeiro de Andrada, para a Província de São Paulo, no ano de 1816. “O texto de Martim Francisco é, em grande parte, cópia distorcida dos *Écrits sur l’instruction publique* de Condorcet” (SAVIANI, 2010, p.120):

Assim, enquanto Condorcet começa falando em sociedade e cidadãos, Martim Francisco se refere a soberanos e vassallos, ideias inteiramente diversas, mormente naquela época. Condorcet usa, a cada passo, *‘égalité’*, Martim Francisco não faz uso uma só vez dessa palavra profundamente significativa para aquele tempo (SEPARATA DO BOLETIM III *apud* XAVIER, 1992, p.24).

Enfim, tal projeto não entrou em regime de votação, sendo arquivado. Os parlamentares que compunham a Assembleia Constituinte Legislativa governavam, antes, a favor dos interesses particulares da elite, que os da população brasileira em conjunto. Assim, identifica-se uma tendência à secundarização e, conseqüentemente, a descentralização das políticas para o ensino elementar, de modo que as competências sobre esse nível de ensino é, desde sempre, remetida às aldeias, paróquias, instâncias provinciais, enquanto a competência sobre o nível superior tende a ser atribuída ao governo central, já que seriam úteis aos seus filhos e à formação da elite, para confirmar-se a continuidade dos proprietários de terras no poder político do aparelho de Estado.

Desde o início, a Assembleia Constituinte havia disputas políticas entre republicanos e monarquistas referentes à divisão dos poderes entre o imperador e o legislativo, cuja disputa se confundia com a referente ao fortalecimento do

poder metropolitano ou nativo. Dom Pedro I, com o apoio da força militar, dissolveu, em 12 de novembro de 1823, a Assembleia Constituinte, sem ter aprovado o projeto referente à instrução elementar. O imperador organizou o II Conselho de Procuradores das Províncias para a elaboração da primeira Constituição do Brasil. Esse Conselho teve como base o projeto constitucional realizado pela Assembleia Constituinte anterior, incluindo artigos referentes ao interesse do imperador, tal qual o poder moderador. Assim, a Constituição foi publicada no dia 20 de dezembro de 1823 e entrou em vigor no dia 25 de março de 1824. Inspirada na Constituição Liberal Francesa de 1791. A primeira Constituição Brasileira regulamentou um “Governo Monarchico Hereditario, Constitucional e Representativo” (BRASIL, 1824, art. 3º).

A educação foi abordada no artigo 179, parágrafo 32, como “Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, 1824) e, em seu artigo 6º, os escravos não eram considerados cidadãos, o que teve como consequência uma exclusão histórica do povo negro das escolas, o que tem reflexos até nos dias de hoje. Salientamos ainda que, não se estabeleceu a obrigatoriedade do Estado em oferecer a educação pública, gratuita e laica de ensino elementar, deixando essa decisão à cada província e, assim, consagrando, na prática, a desigualdade nas oportunidades educacionais reais.

Em 1826 voltou a funcionar o parlamento proposto pela Constituição, quando se elegeram novos membros para a Comissão de Instrução Pública, com vistas à elaboração de um plano geral de instrução para todo o Império e a criação de instituições escolares. Foi apresentado à Câmara um projeto de autoria do deputado Januário da Cunha Barbosa, defendido por outros, como José Cardoso Pereira de Mello e Antônio Ferreira França. Tal projeto incorporava e adaptava à realidade brasileira no modelo liberal de ensino desenvolvido por Condorcet, no qual a relação entre Estado e escola assumia uma configuração específica: o Estado se coloca como o árbitro da igualdade formal ao proporcionar a oferta de vagas nas escolas, o que não significa, necessariamente, a garantia de vagas para todos (SAVIANI, 2010). Fomenta-se a adaptação dos indivíduos ao *status quo* e implanta-se a distribuição deles na divisão social do trabalho, na forma de uma escola segmentada, com restrição da oferta, conforme o nível mais elevado do

ensino e com término em cada nível. Assim, Condorcet (2008) dividiu o ensino em escolas primárias, secundárias, institutos, liceus e Sociedade Nacional das Ciências e das Artes.

Os deputados brasileiros elaboraram um plano educacional que continha cinco artigos e dividiam o ensino em quatro graus distintos: Pedagogias, Liceus, Ginásios e Academias (XAVIER, 1992). As escolas de primeiro grau eram destinadas aos conhecimentos básicos e deveriam ser criadas em cada Província, cidade ou vila, para que um número crescente de crianças e jovens tivessem acesso; nos liceus ensinariam os conhecimentos das ciências morais e econômicas e, por terem um público alvo em específico, seriam construídos em grandes cidades do Império; os ginásios destinados ao conhecimento científico elaborado teriam a preocupação de formar profissionais bacharéis para ocupar os cargos públicos no aparelho do Estado; as Academias teriam o conhecimento científico mais aprimorado e seriam construídas nas capitais das Províncias. Por fim, as duas Academias propostas no plano seriam fundadas em São Paulo e em Pernambuco. Tal qual Condorcet sugeriu no topo da estruturação do ensino francês à Sociedade Nacional das Ciências e das Artes, a Comissão de Instrução Pública Brasileira propôs o Instituto Imperial do Brasil. O plano integral do ensino foi apresentado, porém não chegou a entrar em discussão.

Um ano após a elaboração do projeto, aquela Comissão ofereceu à Câmara dos Deputados um novo tratado de educação, destinado especificamente à educação primária. Após várias emendas, o projeto foi aprovado. A primeira Lei sobre a Instrução Pública do Império do Brasil, de 15 outubro de 1827, concedeu a prerrogativa para os presidentes das Províncias, em conselhos e com a audiência das respectivas Câmaras Municipais, de nomear o número e a localidade da criação de escolas públicas, assim como extingui-las em lugares pouco populosos, de modo a excluir a população residente em latifúndios, trabalhadores na mineração e na pecuária, do acesso à escola pública. A lei também regulamentou o ordenado anual dos professores entre 200\$000 a 500\$000 e determinou o método Lancaster do ensino mútuo como o oficial em todas as províncias. Caso os professores não o conhecessem, eles deveriam se instruir, assumindo os custos de sua formação continuada (XAVIER, 1992). O artigo 6º da

referida lei elencou os conteúdos curriculares pedagógicos que deveriam ser trabalhados nas escolas de primeiras letras, quais seja, a leitura, a escrita, as quatro operações de aritmética, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional e os princípios da moral cristã. Interessante notar que esses conteúdos consagraram-se como base curricular da escola primária ao longo da história da educação brasileira. E na atualidade indagamos, até que ponto os alunos dominam os conteúdos curriculares exigidos na legislação de 1827? (CASTANHA, 2013).

Os objetivos proclamados na lei de 15 de outubro de 1827 não corresponderam aos esforços empreendidos pelas províncias para a concretização do direito à educação por meio de políticas públicas. O Ato Adicional de 1834, regulamentado pela lei n. 16, de 12 de agosto, “[...] veio apenas para legalizar uma situação de fato – a omissão do poder central em relação à educação popular” (XAVIER, 1992, p.63). Essa Emenda Constitucional descentralizou o poder político. As Províncias teriam autonomia para legislar sobre economia, justiça e educação, responsabilizando-as quanto à atribuição pela criação das instituições escolares, segundo critérios próprios.

Castanho (2013, p.57) faz uma apreensão minuciosa referente à legislação educacional neste período histórico e aponta uma contradição, pois, o governo descentralizou a responsabilidade na criação de escolas e pagamento de professores, no entanto, “[...] os presidentes de Província eram de nomeação exclusiva do Imperador, [e], coube-lhes o papel preponderante na difusão de modelos de leis e regulamentos”. O autor argumenta que por meio da descentralização das normas foi possível “uma unidade de princípios, formas organizativas e valores educativos muito semelhantes entre elas”.

No entanto, estudo realizado por Silvério Bahia Horta (1988) mostra as discrepâncias nas formas de organizar a educação primária, nas diferentes províncias. Em Minas Gerais, por exemplo, a Lei nº 13, de 28 de março de 1835, decretou multas aos pais ou responsáveis das crianças que não frequentassem as escolas ou que não recebessem instrução em casa. No Município do Rio de Janeiro, a instrução era obrigatória para ambos os sexos, porém o direito social à educação era balizado pela distância em que as crianças moravam das instituições escolares “[...] a medida

atingia apenas os meninos situados em um raio de quilômetro e meio em torno de uma escola pública e as meninas dentro do raio de um quilômetro” (HORTA, 1998, p.13). Apesar do tema da obrigatoriedade escolar ter sido objeto de debates na Câmara, no final do Império, ela não foi assumida como princípio federativo.

Nesse período, o principal setor da economia era representado pela cafeicultura, através da utilização de trabalho escravo, que teve sua expansão em torno do Rio de Janeiro e de São Paulo, nas primeiras décadas do século XIX. “A economia cafeeira contou, desde o início, com uma vanguarda constituída por homens com experiência comercial, entrelaçando-se, assim, os interesses da produção e os do comércio” (SAVIANI, 2010, p.160). A burguesia estabelecia-se em meio a um universo provinciano, rural, apoiado no comércio realizado nos portos. A industrialização era incipiente, numa sociedade predominantemente ruralizada, com a concentração da riqueza e da cultura erudita nas mãos da elite, o que contribuiu para a escassa demanda social pela educação escolar, enquanto instituição de difusão cultural e de qualificação da participação social, por excelência. O esforço de descentralização das políticas para a educação não passou de uma política meramente formal de ampliação do direito à educação elementar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciada a revolução na França, os intelectuais orgânicos da classe burguesa debateram em todo o processo revolucionário o direito à educação apreendida como demanda dos trabalhadores pauperizados e, portanto, como estratégia para a aproximação e a adesão deles à luta revolucionária da burguesia pelo poder. Assim, conceberam diferentes projetos educacionais para cada classe social, defendendo, para o Terceiro Estado, a gratuidade no nível elementar, das primeiras letras.

O projeto educacional do deputado girondino Marquês de Condorcet destacou-se como um avanço ao defendera educação universal para todos, o que não se realizou como política naquelas condições materiais da nação, mas colaborou para a implantação de políticas de ensino gratuito e obrigatório restritas ao nível elementar.

A influência de Condorcet reverberou no Brasil como base para a defesa da gratuidade e da

obrigatoriedade apenas do nível elementar, deixando os outros níveis destinados à classe proprietária dos meios de produção, de modo que isso tem se tornado uma barreira para a universalização até os dias de hoje. Temas polêmicos como a obrigatoriedade da educação escolar, a gratuidade, a laicidade, a terminalidade e o financiamento foram debatidos pelos representantes no aparelho de Estado nascente, não chegando a consensos, os quais jamais serão alcançados sob a égide da doutrina liberal, pois a igualdade formal funda uma desigualdade real que é uma barreira para a universalização do direito à educação em todos os níveis e modalidades, para todas as comunidades no solo brasileiro, na medida em que isso demanda um investimento para a concretização do direito social à educação escolar da classe trabalhadora, cujo Estado burguês resiste em aplicar.

Apesar de toda discussão dos intelectuais da época em torno do direito à educação, a concretização só se deu na III República Francesa. Já no século XIX, após a experiência da Comuna de Paris, em que o governo investiu esforços para propagar a ideologia da classe hegemônica no poder, e somente mediante uma necessidade concreta da burguesia, é que se realiza a ampliação do direito à educação pública, gratuita, obrigatória e laica, cujos conteúdos de ensino são objeto de disputa, tendo em vista a formação alienada para o trabalho.

No Brasil, o debate sobre a democratização do ensino esteve presente em diferentes momentos históricos, mesmo na conjuntura de uma sociedade ruralizada, pré-industrial. No entanto, a classe hegemônica postergou o direito à educação de nível elementar até esta se tornar uma necessidade incontornável do modo de produção capitalista, tanto para a produção de consensos entre os indivíduos, quanto para a formação de trabalhadores minimamente qualificados para atuar em conjunturas de desenvolvimento de forças produtivas, urbanização e industrialização.

A burguesia agrária brasileira não vivenciou um processo de enfrentamento com a monarquia em dimensões que motivassem uma verdadeira revolução burguesa e, ao invés de lutas pela emancipação política da metrópole, realizaram-se pactos conciliatórios. O direito à educação foi discutido, seja direta e/ou indiretamente nas assembleias constituintes desde o período imperial, sendo que a gratuidade também foi

pautada apenas para o nível primário de quatro anos.

Apesar do tema da educação básica ter sido discutido no Brasil desde o período imperial, a prioridade dos governantes deu-se na criação de universidades públicas, mas elitizadas, para formar a nova classe dirigente do país. A responsabilidade do provimento da educação de primeiras letras foi delegada, primeiramente, às Províncias, e em seguida, aos Estados. Cada região, de acordo com a sua arrecadação de impostos, investia na educação primária, iniciando uma cultura geral de políticas isoladas, sem articulação nacional, mas fomentadoras da desigualdade nas oportunidades educacionais, não logrando êxito nem mesmo no estabelecimento de políticas liberais para a educação, o que se pressupunha, pelo menos, a igualdade formal de oportunidades como administração da questão social da exclusão escolar.

Tal orientação perpassou a história da educação brasileira, sendo que a constituição que obrigou o Estado a oferecer e garantir o ensino fundamental de oito anos para todas as crianças só foi promulgada em 1988. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 também avançou ao reconhecer que a criança de zero a cinco anos também é sujeita à educação, bem como o direito subjetivo dos adultos ao ensino fundamental.

Dessa forma, nossa atual Constituição elevou o ensino fundamental a direito público subjetivo, passível de reivindicação e com respaldo jurídico, por meio de ação individual ou coletiva, por parte dos responsáveis pelo educando ao Estado, sendo possível a penalização ao ente que negligenciar esse devido direito, com fiscalização da aplicação da política garantida pela ação dos Conselhos Tutelares, junto às Unidades Escolares e às famílias, numa perspectiva auxiliar do ministério público.

No Brasil, após dois séculos da Revolução Francesa, apesar de todo o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e das artes, bem como da complexidade da vida e de suas representações, demandando um repertório e um desenvolvimento cognitivo que possibilite a manipulação desses conhecimentos mais elaborados, a prioridade continua sendo o ensino elementar de nível fundamental, agora distribuído em um maior número de séries anuais, culminando na democratização do acesso dessa etapa do ensino, que se concretiza por meio de políticas de garantia

de acesso, permanência, certificação, bem como da garantia das condições de permanência na escola, as quais não deixam de ser influenciadas pelas políticas salariais da classe trabalhadora.

Este é o limite do Estado burguês, no que tange à universalização do ensino para a classe trabalhadora, cabendo a esta última a exigência ao Estado, tanto pela via institucional, quanto pela organização popular, pelo rompimento das barreiras à universalização do ensino público, estatal, gratuito, laico, presencial e de qualidade socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

- ABAGNANO, N.; VISALBERGUI, A. **Historia de la pedagogia**. 90ª reimpr. Mexico: Fondo de Cutura Econômica. 1990.
- BOTO, C. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: UNESP, 1996.
- BRASIL. Constituição (1824). **Constituição política do império do Brasil**. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1737>. Acesso em 28 dez. 2013.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CASTANHO, A. P. **Edição crítica da legislação educacional primária no Brasil imperial**: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889. Campinas, Navegando Publicações, 2013.
- COGGIOLA, O. A comuna de 1871: antecedentes e consequências. In: PINHEIRO, M. (org.). **140 anos da Comuna de Paris**. São Paulo: outras expressões, 2011. p. 13-28
- CONDORCET, M. de. M. J. A. N. C. **Cinco Memórias sobre a instrução pública**. São Paulo: UNESP, 2008.
- CONDORCET, M. de. M. J. A. N. C. **Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, presentes à Assemblé Nationale, au nom du Comité d'Instruction Publique**, 1792. Disponível em: <http://visualiseur.bnf.fr/CadresFenetre?O=NUMM-48870&M=pagination>. Acesso em 30 nov. 2013.
- FRANÇA. **Declaração dos direitos do homem e do cidadão de 1789**. Disponível em: http://pdfc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos-humanos/declar_dir_homem_cidadao.pdf Acesso em: 12 dez. 2013.
- GADELHA, R. M. d'A. F. A influência francesa nos movimentos políticos das elites brasileiras. In: COGGIOLA, O. **A revolução francesa e seus impactos na América Latina**. São Paulo: Nova Stella: Editora da Universidade de São Paulo; Brasília, DF: CNPQ, 1990. p. 285-297.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.
- MENDES, J. F.RABELO, E. A censura no período colonial. In: **Anais do 8º Encontro Nacional de História da Mídia**. UNICENTRO, Guarapuava – PR, 28 a 30 de abril de 2011. 15 p.
- HORTA, B. S. J. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Caderno de Pesquisa**, Campinas, n.104 p.5-34, jul. 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n104/n104a01.pdf>. Acesso em 4 de setembro de 2012.
- HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. 21 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1986.
- IASI, M. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- LOPES, E. M. S. T. **As origens da educação pública**: a instrução na revolução burguesa do século XVIII. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2008.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 3.ed. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1992.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MORTATTI, M. do R. L. Cartilha de Alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Caderno Cedes**, ano XX, n. 52, novembro/2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622000000300004&script=sci_arttext>>. Acesso em: 31 de out. 2015.
- SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**: o papel do congresso nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- THIESSE, A. M. Ensinar a nação pela religião: o exemplo da terceira república francesa. **Revista do Centro de Educação**, v. 34, n. 1, p.13-27, 2009. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveduacao/article/view/1584/0>>. Acesso em: 10 de jan. 2014.
- XAVIER, M. E. S. P. **Poder político e educação de elite**. 3ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1992.