

A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa

*António Gomes Ferreira**

A escola deve ser entendida como uma instituição que serve um tempo determinado e que se configura em função das características dum determinado tempo. A sua emergência e difusão resultaram fundamentalmente da relação das elites com a tecnologia, vendo esta tanto como instrumento produtor quanto como capacidade de controlar riqueza e poder. Na generalidade da Europa medieval as escolas estavam nas mãos dos clérigos e localizavam-se em mosteiros, catedrais e em igrejas paroquiais. Mas desde os séculos XII-XIII vemos avançar a criação de escolas laicas nas principais cidades europeias que possuíam uma burguesia importante.

Por razões que se cruzam com interesses religiosos, económicos e nacionalistas, as regiões protestantes da Europa apresentam uma instrução popular mais generalizada que as regiões católicas. Em geral, os povos setentrionais avançaram mais cedo e com mais convicção para a educação popular e mostraram-se mais capazes de atender às necessidades educativas motivadas pelo progresso científico e tecnológico.

No entanto, essa não era sequer uma realidade que se visse generalizada nos países europeus nos fins do século XIX e inícios do seguinte. Embora a imposição da escolaridade obrigatória se tivesse expandido de norte a sul da Europa, esta não se cumpriu de igual modo em todos os países. Mas mesmo quando o esforço da escolarização esteve mais em conformidade com o ideário transnacional que promoveu a imposição da escolaridade obrigatória isso nunca significou uma convicção igualitária.

ESCOLARIZAÇÃO; SOCIEDADE BURGUESA; EDUCAÇÃO POPULAR; IGREJA CATÓLICA; EDUCAÇÃO

School must be understood as an institution that serves a particular time and that configures itself in function of the characteristics of a certain time. Its emergence and diffusion resulted essentially from the relationship of the elites with technology, seeing the latter both as a productive instrument and as a mean to control richness and power.

In most of medieval Europe schools were in the hands of clergy and were located in monasteries, cathedrals, and parochial churches. But since XII-XIII centuries one sees the implementation of non-church related schools in main European cities which held an important bourgeoisie.

* Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e investigador do Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.

For reasons that mix with religious, economic, and political interests, protestant regions of Europe show a popular instruction more broadly generalized than the one found in catholic regions. In general, Protestant people advanced earlier and with more conviction towards popular education and showed a higher capacity to attend to educational needs driven from scientific and technological progress.

Nevertheless, this was not though a reality that could be seen generalized over the European countries in the end of XIX century and begging of the XX. Although the imposition of compulsory education had expanded from the north to the south of Europe, it did not happen in the same way in all of the countries. Even when the efforts of scholarization was more in conformity with the transnational ideary that promoted the imposition of compulsory education it never meant an egalitarian conviction.

SCHOLARIZATION; SOCIETY BOURGEOIS; POPULAR EDUCATION; CATHOLIC CHURCHES; EDUCATION

No início do século XXI, continuamos a ouvir falar da escola como entidade mítica, em que todo o futuro civilizacional repousa. Em grande parte, isso resulta dum discurso político que incorporou a ideia de modernização a partir do pensamento racionalista e positivista que se desenvolveu sobretudo nos últimos séculos. A escola apareceu como a instituição que podia abrir as portas do conhecimento e, como tal, colocava as pessoas e os países no caminho do progresso. A acentuação na importância da escola, que se traduziu, por exemplo, na determinação da escolaridade obrigatória, favoreceu um discurso tão especialmente favorável à generalização da escola, associando-a à promoção pessoal e ao desenvolvimento da qualidade de vida, que de algum modo o despojou dum rigor analítico capaz de melhor explicitar o sentido e o grau de pertinência da causa advogada. Daí que se fale tantas vezes de escola em abstracto mesmo que sobre preocupações concretas. Hoje, como ontem, a retórica sobre a escola é, quase sempre, bastante generosa para com o alcance educativo da referida instituição. O pensamento pedagógico, repartido em tendências de cariz mais ou menos conservadoras ou progressistas, praticamente não encara a ausência da escola no desenvolvimento dum sistema educativo actual. Se algumas vezes têm causado incómodo ao saírem fora desse alinhamento, as suas propostas não têm sido consideradas viáveis, sendo, quando muito, compendiadas para estudos mais ou menos diletantes e inconsequentes.

A escola apresenta-se, hoje, como uma instituição tão fundamental que, por um lado, deve existir em todo o lugar em que existam jovens e,

por outro, não é suposto que deixe de existir. A sua onnipresença e a sua imanência no imaginário educacional contemporâneo confere-lhe o estatuto de instituição chave da educação das crianças e adolescentes, servindo, por isso, de qualificativo a um período da vida, designado por idade escolar. Na verdade, a escola assumiu na contemporaneidade uma importância muito grande enquanto instância de iniciação intelectual adequada a uma modernidade florescente mas também como instituição socializadora, promovendo uma formação global tendente a inculcar valores e comportamentos convenientes a uma cultura dominante.

A generalização da compreensão da relevância social da escola deve-se em boa parte à aceitação da sua especial eficácia para o desenvolvimento de uma ordem cultural mais consentânea com a modernidade. Ela mostrou-se mais adequada que qualquer outra instituição às exigências de formação requeridas por uma sociedade cada vez mais marcada por uma dinâmica económica capitalista e/ou por uma burocracia administrativa cada vez mais controladora e sofisticada; ela revelou-se especialmente interessante às configurações político-ideológicas empenhadas em difundir e consolidar uma ideologia que promovesse a coesão entre indivíduos provenientes de grupos sociais e culturais diversos e com interesses díspares, estabelecendo uma sintonia ou, pelo menos, a aceitação de princípios e de normas sociais orientadoras das relações, entre diferentes níveis de hierarquias e impondo símbolos e valores civilizacionais caros às elites que sustentavam a consolidação das nacionalidades.

A escola deve, pois, ser entendida como uma instituição que serve um tempo determinado e que se configura em função das características dum determinado tempo. Ela só existiu e existe como tem existido porque se verificaram e verificam condições tecnológicas, económicas e políticas que a tornaram necessária e insistem na sua manutenção, ainda que com concretizações bem diversas tal como propicia o jogo dos factores que nelas influem. A sua emergência e difusão resultaram fundamentalmente da relação das elites com a tecnologia, vendo essa tanto como instrumento produtor quanto como capacidade de controlar riqueza e poder. Por isso mesmo, a escola foi sempre concebida dentro dum quadro ideológico definido a partir da cultura compreendida pelas

forças dominantes, sendo que essas, por sua vez, se estruturaram a partir duma tradição, ou seja duma cultura legada pelas gerações anteriores.

A Igreja cristã, emergindo no contexto do Império Romano, em que a escola teve grande desenvolvimento, absorvera muito da capacidade organizacional, cultural e pedagógica desenvolvida na Antiguidade Clássica. Ela acabou por ser a herdeira dessa cultura e desse modelo organizacional, o que lhe conferiu um ascendente sobre os poderes políticos que se foram formando sobre o desmoronar do Império Romano. Numa Europa dilacerada por conflitos, retalhada em muitos territórios de fronteiras incertas, com populações inseguras e sujeitas à lei da força, a Igreja católica organizou-se procurando manter a ideia de unidade superiormente dirigida por Roma, agindo sobre o mundo temporal a partir do ascendente cultural que possuía e do poder coactivo que reconhecidamente tinha sobre as crédulas consciências dos europeus de então.

Nesse mundo medieval em que a condição de cada um é determinada pelas relações de domínio da terra e das pessoas e em que o poder se encontra disseminado pelos grandes senhores, a Igreja ocupa um lugar preponderante (Burckhardt, 1971). Em primeiro lugar, ela é uma força económica muito importante. Deste modo, a Igreja integra-se na feudalidade pelo lado económico e jurídico mas tem ainda o poder de lhe fornecer recursos para a sua organização e de lhe conferir legitimidade e consistência ideológica. Há muito familiarizada com a lógica do poder, tendo sabido adequar-se à evolução das sociedades saídas da fragmentação do Império Romano, constituindo uma instituição organizada em torno de hierarquias e integrada por clérigos socialmente muito heterogêneos, a Igreja católica reconhece a conveniência duma sociedade feudal dividida em três grandes grupos: o dos clérigos, a quem estava confiada a implementação da religião e dos grandes valores morais, o dos grandes senhores, fundamentalmente encarregados de organizar as forças necessárias à defesa dos valores estabelecidos, e o dos servos, rendeiros e vilãos, a quem cabia assegurar a produção dos bens necessários à subsistência de todos.

Olhando tanto do ponto de vista dos fundamentos filosóficos como da real estrutura social, a sociedade apresentava-se estática. Cada um devia viver na sua condição e cumprir o melhor possível a tarefa que lhe

estava destinada. A instrução encontrava-se praticamente confinada aos clérigos, já que o resto da população, dedicando-se fundamentalmente às actividades militares e agrícolas, não precisava dela. Ao povo bastava a formação religiosa. Com ela pretendia-se sobretudo uma apreensão intuitiva da divindade e uma espécie de condicionamento sistemático que provocasse como que uma aceitação involuntária dos princípios e dos valores sociais e morais inseridos na doutrina da Igreja. Os meios utilizados procuravam sobretudo impressionar: impressionar pela palavra por meio da pregação, impressionar pelo ritual e pelo poder que se associava aos discursos e aos actos que os clérigos praticavam. A formação dos clérigos era importante para assegurar o funcionamento e a unidade da Igreja. Em geral, o ensino dos clérigos visa dotá-los de uma cultura instrumental baseada no latim e num reportório escrito definido pela hierarquia da Igreja. Independentemente do pragmatismo que nunca deixou de estar presente, essa cultura orienta-se fundamentalmente para a compreensão duma verdade revelada, para a explicação pelo encontro com o divino, para uma abordagem essencialmente mística a partir de interpretações dos textos sagrados. Daí que, das tradicionais sete artes liberais, muito poucos se interessem pelas disciplinas do *quadrivium* (geometria, aritmética, astronomia e música) e se dê, nas escolas clericais, especial ênfase às do *trivium* e, em especial, à gramática. “Ela era considerada como arte por excelência” (Durkheim, 1995, p. 58). Mais do que propiciar uma instrução sofisticada, interessava formar clérigos capazes de ser bons difusores da doutrina católica e fiéis executores da vontade da Igreja de Roma. Apesar disso, os clérigos tornaram-se praticamente os únicos a dominar a gramática e a escrita e, por isso, a ter condições para apoiar a burocracia laica quando essa precisou de rigor administrativo.

Por sua vez, à Igreja deve-se a manutenção do ensino na Europa Ocidental. De facto, ainda que na Itália se tenham mantido escolas não religiosas em várias cidades, onde se ensinava gramática e retórica mas onde também podia haver espaço para o direito e a medicina e na Espanha (durante a ocupação muçulmana) também se ensinasse tanto as primeiras letras como a gramática, a retórica, a dialéctica, a geometria, a música, a astronomia etc. (Pernill, 2001), na generalidade da Europa as esco-

las estavam nas mãos dos clérigos e localizavam-se em mosteiros, catedrais e em igrejas paroquiais. No entanto, o desenvolvimento do comércio e da cidade vai exigir um ensino mais adequado às novas exigências. No início do século XIII, as cidades de certa importância têm uma escola. Mas a evolução não acontece ao mesmo ritmo em todas as regiões e em todas as localidades. É fácil de compreender que os burgueses começassem por colocar os filhos nas escolas clericais que existiam mas que com o tempo sentissem necessidade de lhes proporcionar um ensino mais adequado à vida secular. A criação de escolas laicas, por vezes pagas pelos municípios, são um testemunho dessa vontade de mudança pedagógica. Convém, contudo, não exagerar na generalização dessas escolas. Dependendo de circunstâncias geográficas, econômicas, políticas e culturais que nem sempre se conjugam do mesmo modo e ao mesmo tempo, essas escolas dificilmente podem escapar a uma compreensão que releve a sua singularidade. Embora possa se destacar uma tendência para uma instrução mais pragmática e mais orientada para a administração do que a que vinha sendo ministrada nas escolas clericais, que em alguns casos se começasse a valorizar até línguas vulgares como o francês, a educação continuava sobretudo marcada pela força cultural da Igreja, tendo o latim como principal língua de referência. A emergência das universidades medievais traduz bem esse poder. Várias delas tinham origem em escolas catedráticas; muitas se apoiaram no reconhecimento papal; em geral, para além da filosofia, da medicina, do direito civil, acolhiam o ensino do direito canônico e da teologia, que eram saberes especialmente considerados; a matriz organizadora do seu pensamento era profundamente cristã. Embora as universidades fossem consideradas instituições ao serviço da cristandade e tivessem sido bastante influentes na sua organização, foram-se gradualmente secularizando, acolhendo cada vez mais estudantes apenas interessados nos benefícios materiais que a sua frequência devia possibilitar, o que indica quanto o conhecimento e a competência letrada era cada vez mais relevante para os não clérigos. A proibição, em 1254, pelo Papa Inocêncio IV, de o clero ensinar direito civil deve ter contribuído bastante para o processo de secularização da universidade, processo que seria reforçado pelo fortalecimento do poder secular.

Desde os séculos XII e XIII vemos, portanto, avançar a criação de escolas laicas nas principais cidades europeias que possuíam uma burguesia importante. Às cidades italianas juntaram-se as do norte da Alemanha. Nas cidades hanseáticas fundam-se escolas mantidas pelos municípios e mais de acordo com os interesses burgueses, por vezes, contra a oposição da Igreja. Outras regiões europeias acompanham esse movimento. Nos Países Baixos foi possível uma expansão menos controversa em virtude da autonomia de que gozavam as cidades e de a Igreja possuir aí um poder relativamente menor. Ao longo dos séculos seguintes foram-se espalhando essas escolas pela Europa à medida que a burguesia se afirmava. Estamos, pois, perante um fenómeno urbano e burguês. Isso não significa que a doutrina da Igreja esteja ausente mas tão só que a iniciativa não pertence ao clero e que se olha a instrução como forma de preparar para a acção. Em contrapartida, o campo ficou à margem desse movimento. Para a maioria da população, além da aprendizagem da actividade profissional restava-lhe a formação religiosa e social dinamizada pelo clero e estabelecida em conformidade com o calendário e o ritual da Igreja.

A emergência e a generalização da escola secular na generalidade do espaço europeu está, portanto, muito relacionada com o crescimento comercial, com o desenvolvimento das cidades, com o aumento da burguesia e com a sua capacidade de impor-se como força social e política. Ela assume cada vez mais importância no Parlamento da Inglaterra, nos Estados Gerais de França, no governo de várias cidades italianas e de outras regiões prósperas da Europa. Devendo o seu sucesso à acção, sabe que tem de ser dinâmica, que tem de se adequar às circunstâncias que encontra, que tem de ser organizada, que só pode ter sucesso se for intelectual e socialmente competente. Todavia, o sucesso não se distribui igualmente por todos os burgueses. Desde os últimos séculos da Idade Média que é clara a existência de homens de grande comércio ao lado de pequenos comerciantes e artesãos. Os primeiros, por necessidade de vincar a sua importância política e de mostrar a sua consistência sociocultural, vão procurar dotar-se de uma formação clássica, de uma sofisticação intelectual; os segundos tendem a buscar uma formação mais técnica, ou seja, mais voltada para o exercício da actividade pro-

fissional. Para muitos desses basta a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, competências fundamentais que os governos liberais do século XIX e XX se esforçarão por generalizar a toda a população.

Convém lembrar que esse desenvolvimento da escolarização também foi beneficiado por um conjunto de descobertas e invenções que se foram somando desde os finais da Idade Média e acentuando depois nas épocas seguintes. Apesar de estarmos numa época de grande revolução tecnológica, ainda não é difícil reconhecer a importância que teve tanto a descoberta, no século XIII, do processo de fabricação do papel quanto a invenção da imprensa. Com a imprensa, a difusão do conhecimento e a educação entravam num novo estágio de desenvolvimento. A rapidez com que ela se espalhou por toda a Europa Ocidental traduz bem a relevância cultural que lhe foi reconhecida. Bem significativo da importância da imprensa é o número de edições que conheceu o primeiro livro completo a sair do prelo, a Bíblia Latina, normalmente denominada de *Vulgata*, nada menos que 92, entre 1456 e 1500. Saíram impressas também várias traduções da Bíblia em diversas regiões da Europa. Além da Bíblia, outros textos religiosos tiveram um enorme sucesso editorial ao longo dos séculos XV e XVI. Vários desses textos religiosos serviram de apoio à aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, contribuíram para a formação religiosa, moral e social dos que os liam. Paralelamente cresceu o interesse pelo estudo da matemática que, embora relacionado com o desenvolvimento do comércio, foi certamente incrementado pelas inovações que se deram também nesse domínio do saber. A introdução dos algarismos árabes no fim do século XIII tornou a aprendizagem da matemática e principalmente o cálculo de grandes números muito mais fácil. A aritmética tornou-se mais acessível também com a aceitação da noção e do símbolo zero. A generalização desses conhecimentos deveu-se em grande parte à actividade comercial mas, tal como aconteceu com os textos religiosos, ela acabou por se beneficiar muito com a invenção da imprensa. A primeira aritmética impressa surgiu, em 1478, em Treviso, próximo de Veneza, mas logo outras foram editadas na Europa Central e Setentrional. Em Portugal, o primeiro livro de aritmética foi publicado em 1519, e conheceu várias outras edições durante o mesmo século.

Um dos aspectos que reforçou o interesse pela generalização da escola foi a crescente aceitação das línguas vernáculas. Durante a Idade Média o homem culto tinha de dominar o latim para acompanhar a vida cultural e religiosa e de falar vernáculo nos assuntos do dia-a-dia. Nos finais da Idade Média o uso do vernáculo começou a suscitar interesse por parte dos homens da Igreja e dos poderes seculares. Com o advento do Renascimento veio o latim clássico que o afastava ainda mais da língua materna. Além disso, os povos teutónicos sempre sentiram uma maior dificuldade em aprender uma língua que não era aparentada com a sua. O comércio cada vez mais utilizava o vernáculo. Além disso, o francês, de uma língua da Corte, tornou-se, desde o século XIII, uma língua muito requerida na actividade comercial. Nas escolas holandesas, por exemplo, o francês e o vernáculo eram ensinados ainda antes da Reforma. Nos séculos XV e, principalmente, XVI, deram-se passos decisivos na afirmação das línguas vernáculas. Um deles veio com a já referida invenção da imprensa, especialmente com a edição da tradução da Bíblia e de textos relacionados com o conflito religioso (Elton, 1982); outros vieram com a catequização, com o aparecimento de literatura de qualidade, com o incentivo de intelectuais à aprendizagem da leitura a partir da língua materna, com a publicação de gramáticas de diferentes línguas. Apesar disso, o latim permanecia uma língua importantíssima, dominando no mundo escolar, na filosofia e na diplomacia. De qualquer modo, era evidente que começava a ceder terreno às futuras línguas nacionais, tão caras à escola popular que se desenvolveu com a protecção do poder secular.

Esses acontecimentos sucederam-se num período intelectual de optimismo e de confiança que se costuma denominar de Renascimento e que podemos arrumar em duas tendências: uma científica e realista, e outra humanista. A primeira está associada a um movimento positivista que tem como nome grande Guilherme d'Ockham (1300-1350), adepto dum a ciência experimental; a segunda procurou responder aos problemas da sociedade mediante a leitura dos autores da Antiguidade Clássica, mas acabou por confinar-se em compromissos que conciliavam o Evangelho com a disciplina de um Séneca e de um Cícero. A corrente científica e realista não teve o desenvolvimento desejado. Todavia de-

vemos sublinhar a relevância dos contributos de Copérnico, defensor da concepção heliocêntrica, depois reafirmada por Galileu, Vesalius que deu um grande contributo para a afirmação da Anatomia, Bernard Palissy que pode ser tido como o criador da História Natural. O Renascimento pode também ser interpretado a partir duma arrumação geográfica. Sem entrar em grandes pormenores, pode-se diferenciar uma audaciosa Renascença Italiana, que emerge num contexto de forte desenvolvimento urbano e de agitação política, social e moral, de uma Renascença da Europa do Norte mais conciliadora, que procura substituir as escolas do clero por escolas laicas capazes de proporcionar uma educação refinada devotada ao culto das belas-letas (Burckhardt, 1983; Holmes, 1984). A primeira acompanha bem o gosto por uma vida de luxo ou, pelo menos, a valorização de um bem-estar terreno; a segunda desenvolve também um sentimento de liberdade e de responsabilidade individual que já não se filia na tradição religiosa católica mas assenta na sabedoria da Antiguidade. Contudo, deve ser sublinhado que o Renascimento é um movimento intelectual e estético elitista que, buscando uma verdade a partir do conhecimento legado pela Antiguidade ou pela experiência, é interpretado apenas pelos que eram bem nascidos.

Não era fácil, contudo, explorar, aprofundar e generalizar as ideias características desse movimento sem fragilizar a compreensão cristã de mundo. Essa dificuldade levou a que o Humanismo acabou por se encaminhar para uma retórica sem ideias, para uma cultura de lugares comuns traduzida num exercício de estilo. Entretanto, surge a Reforma e a inevitável reacção da Igreja católica, que se apropriam dessa cultura e a consolidam. Ela parece mais adequada a um tempo que requer um regresso à ordem, à aceitação da hierarquia, à afirmação de verdades veiculadas por instituições poderosas. Se num primeiro momento, a Reforma, influenciada pelo Humanismo, parece prometer um caminho de liberdade e de esclarecimento, depressa caiu num escolasticismo que emergiu do confessionalismo imposto por Lutero e Calvino. De facto, esses primeiros grandes líderes tinham defendido o direito de a pessoa seguir as suas próprias opiniões religiosas a partir das interpretações que cada um fazia das Escrituras, mas, o interesse da regularidade, a repulsa à heresia, a aliança entre Igreja e Estado acabaram por determi-

nar um caminho bem diferente (Braudel, 1989). O que sucedeu foi a defesa da perseguição de todos os que divergiam deles, uma não aceitação de ideias científicas que contrariassem as Escrituras, o currículo escolar foi formatado para corresponder às ideias que pretendiam inculcar.

É verdade que a Reforma foi favorável a uma instrução popular, mas isso deve-se em grande parte ao contexto geográfico e económico em que envolveu o seu surgimento. Além de ela corresponder às necessidades inerentes às sociedades mais desenvolvidas, também foi encarada como uma forma de formação religiosa. Todavia, a instrução socialmente valorizada estava nas escolas latinas. A preocupação com a eloquência levou a exagerar o ensino da literatura clássica e, sobretudo, o do latim. O modelo a seguir era Cícero. Os jovens que frequentavam as escolas latinas deviam aprender as suas palavras e as suas expressões, deviam aprender a falar latim com a fluência e a elegância do grande escritor clássico.

Do lado católico, o modelo é a pedagogia dos jesuítas. Eles, melhor do que ninguém, sabendo interpretar os anseios de uma nobreza moderna e de uma burguesia ansiosa de reconhecimento e compreendendo que só por meio do controlo das classes dirigentes conseguiriam impor uma cultura e uma moral condizente com as determinações do Concílio de Trento, investiram seriamente no ensino, criando uma rede de colégios e uma organização pedagógica devidamente adaptada às novas exigências da sociedade (Durkheim, 1995). O objectivo último era fazer prevalecer a ideia de verdade absoluta, o que obviamente servia à causa da ortodoxia católica e ao absolutismo régio. Na prática vão servir-se do humanismo depurado que só tem sentido se o ambiente escolar permanecer afastado das vicissitudes e das paixões da vida quotidiana.

O estudo das línguas antigas não é para pôr os alunos em contacto com a diversidade do pensamento da Antiguidade. Bem pelo contrário, servirá para os mergulhar num mundo idealizado, carregado de personagens que representavam os grandes valores que se desejavam inculcar e visará também a favorecer a aquisição de habilidades linguísticas capazes de propiciar o conveniente desempenho na sociedade.

O latim é a grande língua, a língua do rigor e do saber, portanto, língua distinta que dá acesso à retórica, ao direito, às funções públicas e

aos cargos políticos. É também a língua dos que sabem, dos que categorizam e ordenam o mundo, dos que impõem e fundamentam a ordem. O latim é língua de elite, uma língua que remete para o passado e aprende-se por meio dum elevado número de regras e à força de muitos exercícios. É fundamentalmente em torno do latim que se desenvolverá a retórica e ambas as matérias, conjuntamente com o internato, promoverão um ambiente pedagógico que sistematicamente apela à obediência a regras e a modelos, à evocação de figuras e de situações dignificantes, ao domínio da palavra e dos comportamentos.

A partir do momento em que a civilização ocidental começa a sofrer a contínua pressão das transformações e em que as certezas do passado e as explicações da religião se revelam frágeis, a busca de novas referências culturais acaba por desaguar num humanismo menos subserviente à Antiguidade e à retórica e mais favorável à análise de ideias. Paulatinamente, o mundo contemporâneo vai preocupar-se menos em buscar justificações e exemplos nessas personagens e nesses textos da Antiguidade e vai procurar apoiar-se mais numa racionalidade que traduza já uma percepção de mudança que se desenha em vários domínios da sociedade.

No século XVII desenham-se os primeiros riscos de caminhos futuros (Delouche, 1993). No domínio da ciência, a geometria analítica de Descartes e o cálculo de Leibniz revolucionam a matemática, Galileu e, posteriormente, Newton a astronomia, numerosas invenções de instrumentos novos como o telescópio, o microscópio composto, o barómetro, contribuíram enormemente para descobertas importantíssimas, a medicina é confrontada com a descoberta de Harvey sobre a circulação do sangue a par de outras descobertas de menor visibilidade. A filosofia passa a ser dominada pelo racionalismo de Descartes mas o desenvolvimento do empirismo eleva as discussões sobre o método científico que têm notório reflexo no pensamento pedagógico. A crença no valor da educação põe sectores da sociedade mais progressistas e militantes a investir na instrução popular. Isso é mais evidente na maioria dos países da Europa Setentrional em que o princípio da tolerância religiosa foi aceite, dando oportunidade que grupos evangélicos minoritários e outros encarassem a educação numa perspectiva caritativa. Os calvinistas,

na sequência do sínodo de Dort (1618-1619), apostaram muito na instrução como forma de promover a educação religiosa. As resoluções do referido sínodo estabeleciam uma educação religiosa no lar, nas igrejas e nas escolas, tendo insistido para que essas fossem criadas em vilas e aldeias. Mas várias personalidades e instituições estão empenhadas nessa instrução popular, e há regiões da Holanda e da Alemanha que vêm ser declarada a instrução obrigatória.

Embora mais forte na parte protestante da Europa, o interesse pela instrução popular também existiu em algumas regiões católicas. O movimento mais consistente foi protagonizado pelos Irmãos das Escolas Cristãs. Essa ordem, criada por S. João Baptista de La Salle, em 1684, dedicou-se à instrução gratuita de crianças pobres do ensino elementar. O currículo compreendia a leitura, a escrita e a aritmética e também o ensino de boas maneiras, o catecismo e as práticas religiosas. A ordem foi aumentando gradualmente, estendeu-se por várias partes da Europa e contribuiu para a instrução de centenas de milhares de alunos. Em geral, o movimento para a educação popular era fundamentalmente orientado pela caridade cristã. Mas não era só a vontade de contribuir para a valorização das competências instrumentais que estava presente nessa ideia de caridade; era igualmente a vontade de salvar os filhos do povo miserável, corrompido pela imoralidade, pela ignorância, pela indisciplina, por práticas pagãs e pecaminosas. A ideia fundamental era instruir as crianças do povo na piedade, na obediência, nos princípios da doutrina cristã e de as preparar para uma vida social e profissional dentro da tradição familiar.

Por razões que se cruzam com interesses religiosos, económicos e nacionalistas, as regiões protestantes da Europa apresentam uma instrução popular mais generalizada que as regiões católicas. Na Prússia, os anos imediatos que se seguiram à derrota de Napoleão assistiram a um movimento reformador que teve também consequências pedagógicas evidentes. Sob a influência de intelectuais como Stein, Humboldt e Fichte, pretendeu-se regenerar a alma da nação lançando um sistema de educação que atendesse a todas as crianças (Luzuriaga, 1985). Assim se criou um ensino elementar público e gratuito para crianças dos 6 aos 14 anos, inspirado no sistema pedagógico pestalozziano, que em breves anos fez

desaparecer o analfabetismo. Não tardou que os ideais mais democráticos sofressem investidas da reação que se seguiu ao Congresso de Viena. Agora mais do que regenerar a sociedade ganha relevo a preocupação de organizar uma educação que forme o povo para a lealdade a uma ordem estabelecida, valorizando ideais religiosos, nacionalistas e militares. No início da década de trinta do século XIX, está perfeitamente claro que o ensino elementar não é o mesmo para todos. Até o fim da primeira Guerra Mundial e o estabelecimento da República, a maioria das crianças frequentavam a *Volksschulen*, mas os filhos das classes dirigentes eram formados em escolas preparatórias do ensino secundário (Gomes, 1984). Essas escolas preparatórias tinham um currículo diferente do das escolas elementares, o que criava dificuldades de passagem ao ensino secundário a quem viesse das escolas elementares.

No ensino secundário, impõe-se o *Gymnasium*, instituição clássica que tem como eixo fundamental do seu currículo latim, grego, matemática. Essa era a escola preferida por quem queria seguir a universidade e ingressar no espaço das profissões mais valorizadas socialmente. No entanto, os progressos científicos e tecnológicos sentidos na Alemanha vão pressionar mudanças que obrigam a pequenos ajustamentos no Ginásio (*Gymnasium*) e sobretudo à criação ou desenvolvimento de novos tipos de escolas que vão ser alvo de controvérsia e de desconsideração. No entanto, a *Oberrealschulen* oferecia uma oportunidade de formação mais adequada a quem pretendia seguir profissões técnicas e comerciais superiores e a *Realgymnasium*, instituição comprometida com um curso científico moderno, vê crescer a sua importância nas últimas décadas do século XIX.

Nos países escandinavos, Noruega, Suécia, Finlândia e Dinamarca seguiam-se as doutrinas luteranas e políticas educacionais próximas das que se desenvolviam na Alemanha. Vendo bem, já no século XVIII eles tinham conhecido esforços de expansão do ensino elementar (Johansson, 1977). Ao longo do século XIX, a Finlândia conheceu o desenvolvimento de um dos melhores sistemas de educação elementar da Europa e a Dinamarca preocupou-se em elevar a educação dos operários por meio do ensino secundário. Em geral, os povos setentrionais avançaram mais cedo e com mais convicção para a educação popular e mostraram-se

mais capazes de atender às necessidades educativas motivadas pelo progresso científico e tecnológico.

Na França, como na generalidade dos países católicos, o panorama educativo da segunda metade do século XVIII é bastante desolador. No ensino secundário, com a expulsão dos jesuítas, em 1764 (em Portugal aconteceu em 1759) gerou-se a confusão. O Estado não consegue organizar uma instrução que corresponda à ideologia racionalista das Luzes. A França, apesar de melhor que os países da Península Ibérica e das regiões do sul da Europa, em geral, não consegue que dez por cento das crianças entre os 7 e 16 anos frequentem a escola. O analfabetismo deve rondar dois terços da população. A maioria da população vive em zonas rurais e aí não têm condições para se instruírem. Mas essa realidade não causava escândalo entre muitos intelectuais da época (Goubert, 1969). De qualquer modo, a tendência para a secularização do ensino e para o estabelecimento de uma escola elementar gratuita vai ser fortemente acentuada com as reivindicações da época da Revolução. A Constituição da República, em 1791, estabelece a organização de um sistema de instrução pública, comum a todos os cidadãos e gratuito para os saberes indispensáveis a todos os homens. O generoso enunciado desse documento não passou de uma intenção revolucionária durante muitos decénios.

O ensino elementar até à década de 1830 estava numa situação de completo descontrolo. O parlamento, em 1833, decide tomar medidas mas elas revelam pouca ousadia: torna obrigatória uma escola elementar por cada comuna mas não eram gratuitas. Era evidente que não se apostava na escola elementar como instrumento de emancipação do povo. Como o ensino elementar era necessário ao funcionamento duma sociedade moderna, devia-se providenciar que ele apenas se cingisse a fornecer uma formação socialmente útil. Nesse sentido, a religião voltava a ser importante e a figurar no currículo escolar (Rémond, 1989). Só já na seqüência da política da Terceira República a situação alterou-se profundamente. Uma lei de 1882 determinou a freqüência obrigatória para todas as crianças entre os 6 e os 13 anos, embora pudessem ser dispensadas aos 11 se tivessem obtido a aprovação mediante um exame. A tardia adesão da França à obrigatoriedade escolar e a forte ligação à

Igreja do ensino elementar revelam que a burguesia francesa queria o povo submetido à ordem da ortodoxia católica. Curiosamente, parecia querer reivindicar para si o direito de livre discussão filosófica na ilusão de que os seus interesses os afastariam de teorias subversivas (Prost, 1968). Na realidade, o ensino secundário tende a fornecer um saber clássico sólido inspirado por um liberalismo conservador, tendo como objectivo preparar os que deviam ocupar posições dirigentes. As medidas tomadas no contexto político da Terceira República visavam atender a novas necessidades duma sociedade burguesa cada vez mais marcada pelo desenvolvimento tecnológico e pelos progressos da ciência. Assim se devem compreender as alterações no ensino elementar como a preocupação com a formação profissional e a modernização do ensino secundário (Léon, 1977). Todavia, apesar da maior abertura do ensino secundário às ciências e às línguas modernas, são os estudos clássicos que ainda têm preponderância no acesso à universidade e aos principais cargos administrativos.

Na Inglaterra, a situação da educação apresenta-se com características particulares mas acaba por inscrever-se numa idêntica compreensão da finalidade educativa. Embora não fosse exclusivo da Inglaterra, não há dúvida de que foi aí que se desenvolveu mais o ensino caritativo ou beneficente. Pode-se mesmo dizer que, durante o século XVIII, o esforço na difusão da instrução se restringiu à vontade de particulares ou sociedades empenhadas em propiciar ao povo a educação que entendiam adequada às necessidades da sociedade e à posição social de cada um. Entre as variadas iniciativas podemos distinguir as escolas dominicais, destinadas aos filhos do povo que trabalhava durante a semana, as escolas pré-primárias, que pretendiam educar as crianças cujos pais se encontravam a trabalhar nas fábricas e as escolas fabris, que deviam instruir durante parte das horas de trabalho os aprendizes. Nos inícios do século XIX era já evidente que a actividade caritativa e filantrópica não conseguia corresponder a anseios e a necessidades emergentes numa sociedade que regista acelerado desenvolvimento económico e industrial (Wardle, 1970). Os liberais tentam um movimento que leve ao estabelecimento duma educação gratuita generalizada mas tal não deu resultado até ao início da década de trinta, devido à oposição dos Tories,

que receavam que isso tornasse os trabalhadores insubordinados. Apesar de alguns pequenos progressos nas décadas seguintes em direcção à participação do Estado na instituição da escola pública, só com a chegada do partido liberal ao poder lançaram-se as bases de um ensino elementar generalizado em 1870 (Aldrich, 1982).

Enquanto se avançava muito lentamente para uma educação popular generalizada, o ensino secundário permanecia apegado ao ideal de um humanismo clássico promovido pelas *public schools*. Na segunda metade do século, uma comissão preconiza uma pequena modernização do plano de estudos, com a introdução das ciências, dos estudos sociais e das línguas modernas mas o ensino dessas grandes escolas continua a valorizar muito a componente clássica (idem). Como se constata facilmente, este ensino secundário está muito vocacionado para formar a classe dirigente do país. Na verdade, o que está em causa é a distinção social pela dignificação cultural e isso é preocupação comum entre os elementos das classes superiores dos países europeus ocidentais.

Estamos chegados a um tempo em que as sociedades dos diferentes países da Europa Ocidental se organizam em função de uma racionalidade laica baseada numa ciência positivista, na liberdade de pensamento, na capacidade de realização, na ideia de progresso. Chegados à transição do século XIX para o século XX, a burguesia sustenta e participa do poder mas hesita entre a cultura do passado e a dinâmica imposta pelo progresso. A burguesia sabe, por experiência própria, que nada é definitivo e uniforme. Mas também sabe que a sociedade burguesa precisa de ordem e estabilidade e que os interesses divergentes que encerra podem arruiná-la. Ela precisa, por isso, estar bem informada para agir em conformidade com o momento. Necessita sobretudo de dominar os saberes que lhe asseguram a administração do poder. Ela sabe que a competência é a qualidade chave do sucesso.

A escola tem sido fundamentalmente uma instituição cara à burguesia. Isso não significa que não tenha sido útil a outras forças sociais e que não tenha servido interesses contrários aos dos burgueses. De qualquer modo, a sociedade burguesa não pode dispensar a escola e essa tem sido, por vezes, uma medida da civilização burguesa.

É certo que durante a Idade Média boa parte da Europa Ocidental só

conheceu a escola associada à Igreja e que essa a utilizou para formar clérigos. Mas a Igreja serve-se da escola menos como instrumento de difusão religiosa e mais como entidade formadora de quadros necessários à administração do poder. Sublinhe-se que a Igreja é uma organização complexa e tem necessidade de formar pessoas com competências diversificadas. Em contrapartida, possuindo a Igreja um conjunto de recursos humanos bem formados, era natural que os utilizasse no ensino e em escolas suas, mas dirigidas à população laica. A escola foi mesmo ocasião de grandes períodos de convivência entre os interesses burgueses e os do cristianismo. Assim, quando digo que a escola é uma instituição implicada com o desenvolvimento da burguesia quero apenas relacionar o desenvolvimento da escolarização com o crescimento económico e com o aumento da população burguesa e realçar as consequências que isso tem para a construção da racionalidade ocidental.

Como é evidente, a Igreja foi durante muitos séculos poderoso instrumento de uniformização cultural. Todavia, não fosse o desenvolvimento económico dinamizado pela crescente actividade comercial, certamente, hoje teríamos um pensamento diferente. Até a interpretação do cristianismo não seria a mesma. A concentração de burgueses nos centros urbanos e a natureza da sua actividade obrigam à criação de escolas laicas nas cidades, a novas e mais sofisticadas relações de poder, à necessidade de novos funcionários, ao desenvolvimento das universidades e do saber. Sem o incremento das trocas comerciais e do comércio internacional não era fácil irromper o fulgor criativo que deu origem ao Renascimento e ao Humanismo. Seriam burgueses dinâmicos e disciplinados interessados numa nova ordem moral que contribuíram para consolidar a Reforma.

É sobre esse crescendo do mundo burguês que se vai autonomizando o pensamento político, filosófico e científico do religioso. A partir do momento em que a civilização ocidental começa a sofrer a contínua pressão das transformações e em que as certezas do passado e as explicações da religião se revelam frágeis, a busca de novas referências culturais acaba por desaguar numa racionalidade mais favorável à análise de ideias. O início dessa tendência pode ser já observada nos enciclopedistas e em propostas e planos de reformas educativas que se

publicaram ao longo do século XVIII. Será, no entanto, a partir da centúria seguinte, pese embora as contradições e os avanços e recuos do processo, que se desenvolvem condições para uma maior aceitação de idéias que servirão uma ideologia progressista caracterizada por opor-se ao dogma e ao fatalismo da religião e por pressupor uma confiança na natureza e nas capacidades humanas. Veja-se, por exemplo, como os liberais, o político e o econômico, promoveram a ideia de que o indivíduo não tem que ser definido pela condição social da família em que nasceu mas pela sua vontade e capacidade individual.

Mas tudo isso acontece de uma forma muito mais lenta do que as propostas dos intelectuais fazem supor. Vimos que, na generalidade dos países da Europa Ocidental, ao longo do século XIX, se manteve uma organização escolar que tratava de forma desigual as crianças que vinham de meios sociais distintos. O mesmo aconteceria durante a primeira metade do século XX (Azevedo, 2000). Aos filhos das classes trabalhadoras estava, quando muito, reservado o ensino elementar, ficando para os mais ricos a frequência do ensino secundário. A situação agravava-se ainda quando se referia ao sexo feminino. Mesmo no século XIX, como salienta Prost, a maioria das principais leis escolares só diz respeito aos rapazes. Não admira, portanto, que a frequência escolar seja superior entre esses. Só ao longo do século XX foram-se desfazendo todos os entraves que prejudicavam o acesso das raparigas à educação.

Se ignorarmos algumas propostas vindas de sectores intelectuais progressistas e alguma retórica revolucionária, vemos que não há vontade de promover a igualdade no acesso à escola. Invocando-se, por vezes, a liberdade individual e um pragmatismo restritivo, no melhor dos casos, dá-se a oportunidade de frequentar uma modesta escola elementar próxima do local de residência. Mesmo em países que tinham decretado a frequência obrigatória da escola, não faltavam problemas a impedir o seu cumprimento. Nos países do norte da Europa as crianças das classes trabalhadoras tinham maior acesso à escola mas isso não obstava a que estivessem sujeitas a um ensino que apenas pretendia lhes fornecer os conhecimentos instrumentais adequados à condição económica da família e uma formação moral e social que as deveria

manter adaptadas à ordem vigente. Se nas sociedades feudais ou senhoriais uma pessoa via a sua condição ser definida pelo sangue dos progenitores, nas sociedades burguesas liberais ela era legitimada pela escolaridade. A igualdade de direito, por vezes reforçada por alguma genialidade que acompanhava alguém saído da classe popular, legitimava a liderança burguesa da sociedade. A cada um competia desempenhar uma função segundo a sua capacidade e essa parecia ser definida pelo destino da condição social de origem. Na melhor das concepções políticas, a instrução podia ser disponibilizada a todos mas nunca ser igual para todos.

No entanto, essa não era sequer uma realidade que se visse generalizada nos países europeus nos fins do século XIX e inícios do seguinte. Embora a imposição da escolaridade obrigatória se tivesse expandido de norte a sul da Europa, essa não se cumpriu de igual modo em todos os países. A sua concretização esteve muito relacionada com as exigências ditadas pelas necessidades da tecnologia produtiva e de governo. Mas mesmo quando o esforço da escolarização esteve mais em conformidade com o ideário transnacional que promoveu a imposição da escolaridade obrigatória isso nunca significou uma convicção igualitária. Como disse Andy Green, acreditava-se que era possível formar cada pessoa como um sujeito universal mas fazendo-o de um modo diferenciado de acordo com a classe e o sexo (Green, 1994, p. 10). Ainda que Nóvoa, seguindo outros autores, insista que a *escola de massas* deva ser vista no quadro da afirmação dos Estados-nações considerando-a um dos principais dispositivos que conferiu identidade nacional, homogeneizando a cultura dos cidadãos dum território sobre o qual o Estado exerce autoridade (Nóvoa, 1998, pp. 88-92), devemos não esquecer que essa nova concepção de organização política se impõe quando a tecnologia que suporta a burguesia dá a essa a capacidade de fazer valer os seus valores. Todavia, o nível tecnológico e a distribuição e composição da burguesia variava muito de país para país. Ora, isso explica, pelo menos em parte, como diante dum quadro ideológico transnacional favorável à expansão da escola aconteceram ritmos de concretização bastante diferenciados. Em contrapartida, tal compreensão coloca a escola como uma instituição que tem servido às forças

sociais dominantes embora pareça ter sido sobretudo estrategicamente encarada pela burguesia. Na verdade, essa consolida o seu projecto sobre a expansão da escola e a escola generaliza-se em função das necessidades duma tecnologia produtiva e de governo que requeria habilidades instrumentais e uma sintonia cultural que unisse os diferentes grupos sociais conferindo a estabilidade e a capacidade necessária ao desenvolvimento das actividades económicas. A escola fará a ligação entre o passado e o futuro, entre a tradição e a modernidade, entre a liberdade individual e o interesse nacional, entre a esperança de ascensão social do indivíduo e a ideia de progresso colectivo, dando um sentido laico à vida que se devia cumprir na terra. Mas, tal como o sistema social e político burguês, o sistema escolar será concebido de modo a que muitos, ou todos, sejam chamados a participar mas poucos sejam os escolhidos a liderar.

Referências bibliográficas

- ALDRICH, Richard (1982). *An Introduction to the History of Education*. London: Hodder and Stoughton.
- AZEVEDO, Joaquim (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: Edições Asa.
- BRAUDEL, Fernand (1989). *Grammaire des civilisations*. Paris: Éditions Arthaud-Flammarion.
- BURCKHARDT, J. (1971). *Considérations sur l'histoire universelle*. Paris: Payot.
- _____. (1983). *A civilização do renascimento Italiano*. Lisboa: Editorial Presença.
- DELOUCHE, Frédéric (1993). *Illustrated history of europe*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- DURKHEIM, Emile (1995). *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ELTON, G. R. (1982). *A Europa durante a Reforma 1514-1559*. Lisboa: Editorial Presença.
- GOMES, J. F. (1984). *Estudos de história e de pedagogia*. Coimbra: Livraria Almedina.

GOUBERT, Pierre (1969). *L'Ancien Régime. I: la société*. Paris: Librairie Armand Colin.

GREEN, Andy (1994). Education and State formation revisited. *Historical Studies in Education*, 6 (3), pp. 1-17.

HOLMES, George (1984). *A Europa na Idade Média: 1320-1450. Hierarquia e revolta*. Lisboa: Editorial Presença.

HUSSÉN, T.; TUIJNMAN, A. & HALLS, W. D. (1992). *Schooling in modern european society: a report of the Academia Europaea*. Oxford: Pergamon Press.

JOHANSSON, E. (1977). *The history of literacy in Sweden in comparison with some other countries*. University of Umea.

LÉON, Antoine (1977). “Da Revolução Francesa aos começos da Terceira República”. In: DEBESSE, Maurice & MIALARET, Gaston (orgs.). *Tratado das ciências pedagógicas 2. História da pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

LÉVIN, Henry M. (1978). The dilemma of comprehensive secondary school reforms in Western Europe. *Comparative Education Review*, pp. 434-451.

LUZURIAGA, Lorenzo (1985). *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Editora Nacional.

NÓVOA, António (1998). *Histoire & Comparaison*. Lisbonne: Educa (Essais sur l'Éducation).

PERNILL, Paloma y Gutiérrez (2001). “La educación musulmana”. In: GARCIA, Emílio Redondo (org.). *Introducción a la historia de la educación*. Barcelona: Ariel.

PROST, A. (1968). *L'enseignement en France, 1800-1967*. Paris: A. Collin.

RÉMOND, René (1989). *Introduction à l'histoire de notre temps*. Paris: Éditions du Seuil.

SCHULZE, Hagen (1997). *Estado e Nação na história da Europa*. Lisboa: Editorial Presença.

WARDLE, D. (1970). *English popular education 1780-1970*. Cambridge: University Press.

WOLFF, Philippe (1973). *O despertar da Europa*. Lisboa: Editora Ulisseia.