

BIBLIOTECA PIONEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

SOCIOLOGIA

Conselho Diretor:

Prof. RUY COELHO

Prof. OCTAVIO IANNI

Prof. LUIZ PEREIRA

Conselho Orientador:

Profs.: Nestor de Alencar — Vicente Unzer de Almeida — F. Bastos de Ávila — Júlio Barbosa — Tocary Assis Bastos — Paula Beiguelman — Cândido Procópio Ferreira de Camargo — Wilson Cantoni — Fernando Henrique Cardoso — Orlando M. Carvalho — Helena Maria Pereira de Carvalho — Orlando Teixeira da Costa — Levi Cruz — Mario Wagner Vieira da Cunha — A. Delorenzo Neto — Florestan Fernandes — Pinto Ferreira — Frank Goldman — Augusto Guelli Neto — Juarez Brandão Lopes — Sílvio Loreto — J. V. Freitas Marcondes — Maria Olga Mattar — Laudelino T. Medeiros — Djacir Menezes — Douglas Teixeira Monteiro — Evaristo de Moraes Filho — Ademar Moreira — Edmundo Acácio Moreira — Renato Jardim Moreira — Oracy Nogueira — L. A. Costa Pinto — Maria Isaura Pereira de Queiroz — João Dias Ramalho — Alberto Guerreiro Ramos — José Arthur Ríos — Azis Simão — Nelson Werneck Sodré — Henrique Stodleck — Oswaldo E. Xidieh.

CELSO DE RUI BEISIEGEL

(da Universidade de São Paulo)

ESTADO E EDUCAÇÃO POPULAR

(UM ESTUDO SOBRE A
EDUCAÇÃO DE ADULTOS)



LIVRARIA PIONEIRA EDITORA

SÃO PAULO

Mudança Social e Mudança Educacional

A "Educação Popular"

I. Mudança Social e Mudança Educacional

As considerações anteriores já suportam perfeitamente algumas afirmações gerais a propósito das relações existentes entre o *desenvolvimento social*¹ e a evolução do sistema escolar no Estado de São Paulo. As observações a respeito da evolução recente do ensino de nível superior, da expansão das oportunidades de acesso ao ramo secundário do ensino de nível médio e, de igual modo, da receptividade das populações às pressões

¹ Quanto ao emprego das expressões mudança social e desenvolvimento social, veja-se Florestan Fernandes, *Mudanças Sociais no Brasil*, Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1960, p. 13: "A noção de mudança social é mais genérica, aplicando-se a quaisquer espécies de alterações do sistema social, vistas independentemente de condições particulares de tempo e espaço. A mudança social pode ser progressiva ou regressiva, e, o que é essencial em nossa apreciação, de sua qualidade é que depende a noção de desenvolvimento social. Este se manifesta sempre que determinado sistema social sofra modificações relevantes para a realização do tipo social que lhe seja inerente ou para o qual tenda de forma irreversível". Ver também Luiz Pereira, *Trabalho e Desenvolvimento no Brasil*, Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1965, pp. 10-1: "Ora, vem ao encontro das exigências do pensamento totalizador outro significado da palavra desenvolvimento, atualmente menos corrente do que o anterior: o desenvolvimento se manifesta sempre que determinado sistema social sofra modificações relevantes para a realização do tipo social que lhe seja inerente ou para o qual tenda de forma irreversível. Desde que não se esteja utilizando tipologias abstratas, afirma-se que essas modificações ocorrem nas diversas esferas da vida socialmente organizada. E que são, apesar de certas dissincronias entre elas, econômicas, sociais, políticas, culturais etc., por imposição da necessidade de restabelecimento, em outro nível, da eunomia do sistema, considerado o que se apresenta como constituição normal, em termos de regularidades de coexistência, dos componentes histórico-sociais inerentes ao tipo de sistema em questão, isto é, realização de suas determinações essenciais. No caso do desenvolvimento no Brasil, tais modificações consistem na realização singular extensiva e intensiva dos componentes típicos do sistema capitalista, entendido como sistema ao qual é inerente o modo de produção capitalista".

oficiais no sentido da generalização do ensino de nível primário já configuram, aliás, um padrão bem definido de relacionamento entre a mudança social e a mudança educacional.

Na verdade, é somente no âmbito do desenvolvimento social ou, em outras palavras, no âmbito das transformações globais que acompanham a afirmação da sociedade capitalista moderna, no Estado de São Paulo, nas últimas décadas, que se faz possível compreender a crescente expansão e diferenciação dos serviços educacionais nos diversos níveis do ensino. Em linhas gerais, observou-se, no capítulo precedente, que a concentração das populações nas áreas urbanas, o enriquecimento geral do meio — bem caracterizado, entre outros autores, pelo economista Paul Singer² — a diferenciação das atividades econômicas e a valorização das funções de “peneiramento” da escola estão por trás da ampliação da procura de vagas nos diferentes níveis do sistema escolar. Este crescimento da procura aparece sob a forma de pressões sobre os poderes públicos, com vistas a ampliação das oportunidades de acesso às escolas oficiais, ou propicia o investimento de recursos particulares no campo da educação. É ainda no âmbito do desenvolvimento social do Estado que se encontram as explicações da ampliação da capacidade de prestação de serviços e de atendimento das reivindicações populares, pelo poder público, ou da disponibilidade de capitais privados para os investimentos na criação de novas escolas. Mais ainda, como também se observou, esta procura de vagas é seletiva, valoriza sobretudo aquelas áreas da educação escolar que definem os caminhos mais adequados à realização do sucesso segundo os padrões da sociedade urbana e industrial.³ Por isso mesmo, a mudança do meio aparece também como fator da progressiva integração do sistema escolar. Com efeito, ao determinar a ampliação da procura de oportunidades em alguns setores do sistema escolar, o desenvolvimento social explica a crescente convergência dos diferentes cursos comuns e supletivos de nível primário, médio e superior, que se articulam progressivamente no sentido de proporcionar, ao menos legalmente, a todos, a possibilidade de ascensão no contínuo da escolaridade, desde o ensino elementar até as escolas de nível superior.

A história recente do ensino secundário, em São Paulo, é rica em evidências da complexidade das mediações entre a mudança social e a evolução dos serviços educacionais. Em curto período de tempo, como se observou, as funções sociais desse ramo do ensino de nível médio, foram completamente reformuladas sob a pressão das transformações do meio. Mas, as condições em que se processaram as mudanças do ensino secundário variaram consideravelmente nesse limitado período: de início, é o agente político que estabelece as mediações entre as aspirações educacionais da

² Paul Israel Singer, *Desenvolvimento Econômico e Evolução Urbana*, Editora Nacional e Editora da USP, 1968.

³ Bertram, Hutchinson, *Mobilidade e Trabalho*, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, MEC, Rio de Janeiro, 1960 e Bertram Hutchinson, “Mobilidade de estrutura e de intercâmbio na assimilação de imigrantes no Brasil”, *Educação e Ciências Sociais*, ano IV, vol. 4, n.º 10, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, MEC, Rio de Janeiro, 1959.

população e a evolução dos serviços. A compreensão das características do movimento em direção da extensão das oportunidades de acesso à escola secundária, nessa primeira fase do processo, depende, pois, da explicitação das condições que regem a luta pela conquista das posições de poder no Estado de São Paulo. Depois de algum tempo, a progressiva acumulação das mudanças observadas na rede de escolas redefine as condições de evolução dos serviços. A expansão das oportunidades, durante o primeiro período, acaba por caracterizar a educação de nível médio — notadamente o ramo secundário — como um momento na formação geral de todos e enseja a reformulação da política educacional do poder público. Obviamente, é ainda na generalização das aspirações populares de acesso ao ensino secundário que se encontram os fatores da expansão da rede de escolas. Mas, o modo de realização do processo muda. Nesta última fase, a competição entre os candidatos a um número limitado de vagas cede lugar à garantia oficial de atendimento de todos. O problema da existência de vaga se desloca, pois, da população para o poder público. A partir de 1967, quando o Governo do Estado, ao mesmo tempo em que reconhece formalmente o direito de todos à educação de nível médio, também elabora e põe em prática uma política educacional conseqüente com esta opção, as características da expansão da rede de escolas passam a explicar-se principalmente a partir destes novos componentes ideológicos do processo.

É desnecessário insistir nas diferenças observadas no modo de realização da expansão da rede de escolas, nesses dois períodos: basta ressaltar que, de início, a expansão da capacidade de matrícula do ensino secundário aparece como uma resposta do poder público e, também, da iniciativa particular à ampliação da procura; depois, quando o poder público garante, de qualquer maneira, o atendimento de todos, a ampliação da rede de escolas tende a aparecer como uma resposta da população às novas dimensões da oferta potencial de vagas. A princípio, é o interesse político-eleitoral de candidatos às posições eletivas que estabelece os canais que relacionam as aspirações educacionais da população e a ação do poder público estadual. Depois, postulado o atendimento de todos, os mecanismos e os agentes deste relacionamento entre a evolução da procura e a expansão da oferta de vagas passam a ser outros: é a administração do sistema escolar que elabora instrumentos de estimativa antecipada das dimensões da procura e que se encarrega de atuar no sentido da criação das condições materiais e funcionais necessárias ao atendimento de todos os candidatos. Pode-se afirmar, empregando as clássicas expressões de Mannheim, que este segmento da vida social — a absorção dos jovens na escola de nível médio — está deixando a esfera do irracional para integrar-se, progressivamente, na esfera racional do “comportamento administrativo”.⁴

Impõe-se, finalmente, a este respeito, uma última observação. As considerações precedentes referem a evolução de um setor dos serviços educacionais às mudanças sociais globais ocorridas no Estado de São Paulo, nas últimas décadas. Uma abordagem diversa, que possibilite referir a evolução dos fenômenos educacionais aos diferentes níveis e áreas de atividade

⁴ Karl Mannheim, *Ideologia e Utopia*, Editora Globo, 1956, pp. 104 e ss.

vouza
da escola
nto do
envolvimen-
do sistema
italista,
neiramento,
vrou ao
der público.

Expansão
das vagas:
1º uma
questão polí-
tica-eleito-
ral. 2ª uma
questão
administrati-
va.

analiticamente apreensíveis nessa mudança social global poderia, pois, tornar mais precisa a seqüência da exposição — mesmo sob o risco de simplificação, sempre presente nestas tentativas. Esta abordagem poderia ser feita, por exemplo, a partir das seguintes formulações de Eliseo Verón:⁵

“... na teoria marxista, pode-se falar em dois sentidos (pelo menos) da relação infra-estrutura — superestrutura. Num primeiro sentido, trata-se do problema da relação entre diferentes áreas de atividade social. As hipóteses marxistas postulam uma relação de determinação que vai da área econômica às outras áreas de atividade; de alguma maneira — que deve ser especificada — as formas de organização da área econômica determinam, em última instância, as formas de organização das demais áreas, em diferentes graus (instituições políticas, familiares, religiosas, jurídicas etc.). Em um segundo sentido, trata-se do vínculo entre áreas de relações sociais e “sistemas de idéias” (princípios da organização econômica, ideologias políticas, regras jurídicas, teorias sociológicas, etc.), aquilo que Engels chama as concepções ideológicas em cada um dos domínios (...). Estes dois sentidos permitiriam considerar analiticamente quatro tipos diferentes de fenômenos que habitualmente aparecem associados, sem outros esclarecimentos, à problemática geral das relações infra-estrutura — superestrutura: a) as relações entre áreas de atividade social, considerada cada uma de forma global; por exemplo, relação entre os fenômenos econômicos e os políticos, entre “Economia” e “Estado” como complexos institucionais; b) relações entre sistemas de idéias institucionalizadas de distintas áreas de atividades; por exemplo, relações entre teorias econômicas e crenças religiosas; c) relações entre os sistemas de relações sociais concretas por um lado, e as idéias institucionalizadas pelo outro, em cada área de atividade; por exemplo, vinculação entre o surgimento de determinadas formas de intercâmbio e o desenvolvimento da teoria econômica; d) relações entre os sistemas de relações sociais em uma área de atividade e os sistemas de idéias institucionalizadas de outra área; por exemplo, vínculo entre o surgimento das formas capitalistas de organização econômica e o sistema de idéias e valores do protestantismo”.

Não obstante o caráter rudimentar do esquema proposto e, sobretudo, as grandes lacunas ainda existentes no conhecimento da evolução dos fenômenos educacionais em suas relações com os outros fenômenos sociais, as observações anteriores já suportam algumas afirmações provisórias quanto às conexões desses “sistemas de relações sociais” e “sistemas de idéias institucionalizadas”, na área da educação, ou desta área com as demais áreas de atividade, no Estado de São Paulo, nestas últimas décadas. Pelo menos algumas observações a propósito dessas relações parecem consistentes com o conhecimento já obtido. Assim é que, nos termos do esquema proposto, poder-se-ia afirmar que as determinações que vão da constituição de um certo modo de produção de bens e serviços, que se torna dominante no Estado, nesse período, explicam a emergência de aspirações educacionais voltadas para a realização de expectativas de mobilidade social vertical

⁵ Eliseo Verón, *Ideologia, Estrutura, Comunicação*, Editora Cultrix Ltda, São Paulo, 1970, pp. 142 e ss.

compatíveis com as mudanças observadas na estrutura do mercado de trabalho. Com a abertura do processo político, conseqüente à queda do Estado Novo, essas aspirações emergentes encontram canais de expressão e provocam o alargamento da oferta de oportunidades. Esta mudança no “sistema de relações sociais” da área educacional, por sua vez, faz com que um ensino organizado com vistas ao encaminhamento propedêutico de poucos evolua na direção de um ensino aberto à formação geral de todos. A expansão das oportunidades de acesso à escola secundária vai tornando obsoletas as teses que definiam este tipo de ensino como um estágio na formação das futuras “elites” condutoras do país. Mais ainda, esta expansão implicava a própria eliminação dos diferentes tipos de ensino de nível médio que, tendencialmente, vão evoluindo no sentido de um só tipo de ensino, aberto a todos e internamente diferenciado de modo a atender, ao mesmo tempo, à formação geral de todos e ao início de distribuição dos indivíduos pelas diversas áreas de atividade.

O “sistema de idéias institucionalizadas” da área educacional muda sob o impacto desta evolução e, aos poucos, passa a exprimir, no plano teórico, as transformações já observadas na realidade. Mais tarde, quando estas idéias, incorporadas às orientações da ação do poder público estadual, ensejam o reconhecimento oficial do direito de todos à escolaridade de nível médio e dão origem a uma política educacional de atendimento de toda a procura, o processo de expansão da rede de escolas ganha novas características. Dimensionada, agora, pela administração do sistema escolar, como se observou, a partir das dimensões de toda a procura, a oferta de vagas apresenta um salto quantitativo. Mudam, também, os mecanismos e os agentes da mediação entre a evolução da procura e o seu atendimento. Nesta nova fase, ainda nos termos do esquema proposto, poder-se-ia afirmar que, ao contrário do que ocorria na fase anterior, é o “sistema de idéias institucionalizadas” que passa a explicar a evolução de diversos aspectos do “sistema de relações sociais” da área educacional.

O caráter simplificador destas formulações é evidente. Elas já possibilitam, no entanto, a caracterização de um outro padrão bem diverso de relacionamento entre a mudança social e a mudança educacional. Ganha forma, com efeito, nestas análises, o que se poderia designar como as modalidades típicas de conexões entre a mudança social e a evolução dos serviços educacionais. Em ambos os casos, os serviços da educação encontrariam as determinações de sua evolução no interior de um processo global de mudanças. No primeiro deles, no entanto, a evolução quantitativa e qualitativa de um setor do sistema escolar — o ensino de nível médio — se apresentaria, basicamente, como resultado de respostas à alteração da procura de vagas.

A segunda dessas modalidades, que, aliás, já começa a configurar-se na situação atual do ensino de nível médio em São Paulo, caracterizaria notadamente as conexões entre a mudança social e a evolução dos serviços educacionais nas diversas práticas da “educação comum para todos os cidadãos”. Aqui, aquela primeira relação como que se inverte, a oferta se antecipa à emergência das reivindicações e a evolução dos serviços se apresenta

como uma adequação da procura às dimensões da oferta "potencial" de vagas.

Se, naqueles casos em que a evolução dos serviços aparece como uma resposta às reivindicações educacionais das comunidades e, conseqüentemente, encontra as suas origens e as explicações das principais características de seu desenvolvimento recente nas transformações observadas no meio — se mesmo nestes casos as conexões entre o desenvolvimento social e a mudança educacional já se apresentam assim complexas, as dificuldades da análise são ainda maiores em outros setores do sistema escolar, onde as vinculações entre a mudança social e a mudança educacional são mais indiretas. É isto que ocorre principalmente durante a implantação e a evolução das diversas práticas educativas que, grosso modo, têm sido reunidas na literatura pedagógica sob a designação genérica de "educação popular". Como já se observou, durante a evolução do ensino no país acabaram por constituir-se como que dois "sistemas" paralelos de educação, um deles conduzindo do ensino primário ao diploma de escolas superiores, através da frequência ao ensino secundário, e um outro que se interrompe nos primeiros degraus da escolaridade. Aquele, desde o início, era entendido como o ensino destinado à preparação das "elites"; este, por oposição ao primeiro, aparece como a educação do "povo". Daí o conteúdo heurístico da expressão educação popular. Embora imprecisa, pois aparece na literatura pedagógica brasileira como qualificativo das diferentes modalidades de ensino concebidas com vistas à educação daqueles indivíduos não destinados à constituição das "elites", a palavra popular, quando associada a uma prática educativa qualquer, por isso mesmo já identifica uma característica essencial comum a todas elas. Trata-se, basicamente, em quaisquer dessas modalidades, de uma educação concebida pelas "elites" com vistas à preparação do "povo" para a realização de certos fins.

Mas, antes de aprofundar o tratamento desta questão, é preciso considerar que, à semelhança do que ocorreu no país — e, de igual modo, também no Estado de São Paulo — com as instituições educacionais e as associações escolares em geral, estas práticas encontram as origens de suas formulações no fenômeno da "transplantação cultural", ou, em outras palavras, na difusão interna de idéias e modelos produzidos em outros contextos sociais,⁶ particularmente a França, a Inglaterra, a Alemanha e, nos últimos tempos, os Estados Unidos. Porém, nestes casos da "educação popular", mais do que em outros setores do ensino, a transplantação precede

⁶ A respeito da difusão interna de idéias e modelos referidos aos diversos níveis e ramos do sistema escolar, ver, entre outros autores, Geraldo Bastos Silva, *Introdução à Crítica do Ensino Secundário*, op. cit., especialmente pp. 81-99; do mesmo autor, *Educação e Desenvolvimento Nacional*, ISEB, Rio de Janeiro, 1957; Guerreiro Ramos, Ewaldo da Silva Garcia e Geraldo Bastos Silva, "O problema da escola de aprendizagem industrial no Brasil", *Estudos Econômicos*, ano IV, n.º 11/12, setembro a dezembro de 1943, Rio de Janeiro; Jorge Nagle, *Educação e Sociedade no Brasil, 1920-1929*, op. cit.; Roque Spencer Maciel de Barros, "A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade", Universidade de São Paulo, Boletim n.º 2, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, São Paulo, 1959, Lourenço Filho, *A Pedagogia de Rui Barbosa*, Biblioteca da Educação, n.º 34, 2.ª edição, Edições Melhoramentos, São Paulo, 1956.

Heurístico: designativo do processo pedagógico que leva a desenvolver a realidade no indivíduo.

a emergência de aspirações educacionais das populações. Ao contrário do padrão de relacionamento entre a mudança social e a mudança educacional, caracterizado nas páginas precedentes, quando se observou que o ramo secundário do ensino de nível médio evoluiu atendendo ao alargamento das aspirações educacionais das comunidades, aqui, nestes casos, as primeiras tentativas de implantação dos serviços antecedem as solicitações das comunidades. A literatura pedagógica brasileira tem evidenciado este caráter antecipatório das tentativas de implantação da "educação popular" no país. Em linhas gerais, os estudos disponíveis a esse respeito indicam que os recursos materiais, humanos e organizatórios, e as características demográficas, sociais e culturais das comunidades, assim como a base econômica da organização da vida social não comportavam as idéias e as iniciativas voltadas para a educação do povo, nos momentos em que elas emergiram na vida cultural e administrativa do país.⁷ E, na verdade, em especial os processos educativos referidos à formação de todos os cidadãos aparecem na história das instituições brasileiras e passam a contar entre os direitos formais do cidadão, muito antes de surgirem sob a forma de aspirações educacionais de todos os cidadãos ou de exprimirem possibilidades reais de intervenção do poder público na evolução da vida social. Paradoxalmente, no entanto, como se procurará demonstrar na seqüência da exposição, é na qualidade de instrumentos de intervenção na evolução da vida social que estas práticas educativas são introduzidas no país. Esta condição da "educação popular" já aparece claramente nas considerações de Jorge Nagle⁸ a propósito das tentativas de implantação de um ensino profissional para o povo, na década dos vinte: "É nesse período que se difunde a idéia segundo a qual a educação forma o homem brasileiro se o transforma num elemento de produção, necessário à vida econômica do país e importante para a elevação dos padrões de vida individuais. Se, por um lado, na escolarização de nível primário se encontra o ponto mais alto do entusiasmo pela educação e do otimismo pedagógico — pois nesse nível do ensino se encontrava a principal alavanca do progresso brasileiro — por outro lado essa mesma atitude se encontra no esforço para difundir e repensar a escolarização técnico-profissional. A implantação dos pré-requisitos do capitalismo no Brasil — principalmente os sinais do desenvolvimento urbano-industrial — estimulou, por antecipação, o aparecimento de um clima social, cuja nota característica consistia num desejo de prosperidade nacional. No campo da escolarização, isto se traduziu sob a forma de preocupação com o ensino técnico-profissional, capaz de formar mão-de-obra nacional e fazer, da civilização brasileira, uma civilização eminentemente "prática", como "práticas" eram as mais modernas e avançadas civilizações do mundo contemporâneo".⁹ Começam a ganhar forma, nestas passagens, a imagem de um futuro histórico possível e desejável para a nação, já delineado, aliás, neste "clima social de valorização do

⁷ Geraldo Bastos Silva, *Introdução à Crítica do Ensino Secundário*, op. cit., pp. 212-15; Fernando de Azevedo, *A Cultura Brasileira*, tomo III, op. cit., especialmente pp. 72, 80-2.

⁸ Jorge Nagle, *Educação e Sociedade no Brasil, 1920-1929*, op. cit., "Iniciativas e Reformas do Governo Federal", pp. 390-453.

⁹ Jorge Nagle, *Educação e Sociedade no Brasil, 1920-1929*, op. cit., p. 366.

do secundário, o qual as comunidades antes e pressionam.

Caráter antecipatório da implantação da EP no país.

Nagle - otimismo pedagógico e entusiasmo pela educação.

desenvolvimento econômico nacional

progresso”, e uma concepção do processo educativo — neste caso, o ensino técnico-profissional — em que a educação do povo aparece como um instrumento de promoção do tipo de sociedade que se pretende realizar no país. Mais ainda, a obra citada fornece também uma hipótese explicativa das origens dessas tentativas de implantação da educação profissional para o povo no Brasil: “O fascínio pelo progresso técnico provocou um entusiasmo pela formação profissional e pelas escolas que ministravam esse tipo de ensino, no caso, as Escolas de Aprendizes Artífices; de um modo geral, a preocupação dominante se traduz na fórmula de que em todo o ensino deve haver preparo profissional. A antecipação de determinados elementos de um modelo, encontrado em países mais adiantados, transforma-se em denominador comum em determinados padrões de pensamento: percebe-se o resultado, identifica-se um dos instrumentos que o tornaram possível — a educação profissional — mas, a falta de uma visão mais ampla impede que se apontem as condições (estruturais) verdadeiramente impulsionadoras do progresso e de suas decorrências. Transplanta-se o produto, desligado do processo em relação ao qual é simples consequência final”.¹⁰ O texto, como se pode observar, embora preciso e esclarecedor, é, no entanto, ambíguo: ao mesmo tempo em que formula uma explicação apenas parcial para as origens de uma prática educativa que se antecipa às solicitações do meio, já contém, apesar de não explicitá-la, uma explicação mais profunda das origens dessa prática educativa no país. Na verdade, esses “produtos de uma civilização mais avançada” não chegam ao país inteiramente desligados do contexto social em que se desenvolveram. O próprio texto já o sugere, é o “progresso” alcançado pelas outras nações que se impõe à imaginação da época, se não como o determinante dos movimentos sociais em que se exprimem os inconformismos negadores de um presente de pobreza relativa, pois as raízes destes movimentos — como tão bem o indica Luiz Pereira¹¹ — são complexas e não se esgotam no denominado efeito de demonstração, pelo menos como referência para as concepções quanto ao futuro que se pretende para o país e como fonte de inspirações na busca dos instrumentos de promoção desse futuro. É enquanto instrumento de promoção do progresso e no âmbito das idéias referidas à construção do futuro que surgem estas novas formulações para a educação do “povo”.

II. A “Educação Popular”

Um pouco mais longe, no passado, as primeiras tentativas de implantação do ensino primário — do ensino primário para todos os cidadãos

¹⁰ *Idem*, p. 435.

¹¹ Luiz Pereira, *Ensaio de Sociologia do Desenvolvimento*, Capítulo II, “Caracterização do Subdesenvolvimento”, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, São Paulo, 1970, pp. 69 e ss.

— também só se explicam no âmbito de um contexto ideológico¹² mais amplo. As idéias a respeito da educação de todos os cidadãos e as suas manifestações nos trabalhos dos constituintes em 1823, na Constituição de 1824 e, logo depois, nas discussões que resultaram na Lei de 15 de Outubro de 1827, na verdade nada mais representam do que a dimensão educacional das formulações liberais que prevalecem no país nesse período. As razões da inclusão destes temas da “educação popular” nos debates e nos textos legais da época e, principalmente, o limitado alcance das primeiras tentativas de instrução do povo, por isso mesmo só se esclarecem mediante a análise dos significados e das limitações do liberalismo em suas origens e durante o seu florescimento no Brasil.

As análises de Caio Prado Jr., Werneck Sodré e Cruz Costa,¹³ além de outras, mais recentes, já documentam e explicitam as relações existentes entre aquelas mudanças no “sistema de relações sociais da área econômica” — a que se refere Eliseo Verón — e a evolução do pensamento liberal no Brasil, durante a “crise do sistema colonial” e nos primeiros tempos do Império. Retomando a linha de análises iniciada por esses autores, Emília Viotti da Costa¹⁴ sintetiza admiravelmente toda a complexidade dos movimentos ideológicos dessa fase da história nacional. Indica, inicialmente, como o denominado “pacto colonial”, ou o sistema de produção e de comércio mundial estruturado nos séculos precedentes, já se transformara, a esta altura, num anacronismo. Os grandes impérios ibéricos, fundados inteiramente na exploração monopolista da economia colonial não podiam, no entanto, por isso mesmo, adaptar-se às novas tendências da época. Não industrializados, dependentes do comércio colonial, Portugal e Espanha — como afirma Caio Prado Jr. — “não podiam abrir mão de um privilégio que representava sua própria razão de ser, que constituía o cimento aglutinador de seus vastos domínios”.¹⁵ Colocados diante da contingência de preservar as formas tradicionais de exploração monopolista da economia colonial, chocavam-se, assim, frontalmente, contra as exigências da economia internacional (inglesas, sobretudo), que apontavam em direção da abertura dos mercados mundiais, quer para a livre importação de matérias-primas, quer para a livre colocação dos produtos da indústria. Esta persistência dos mo-

¹² Estas observações a propósito das origens das idéias da educação “popular” no Brasil no âmbito de um quadro ideológico mais amplo situam preliminarmente questões que serão desenvolvidas em seguida, particularmente nos Capítulos III e VI, dedicados à análise dos programas de educação de adultos, enquanto expressão de uma ideologia política dominante.

¹³ Caio Prado Jr., *Evolução Política do Brasil e Outros Estudos*, Editora Brasiliense, São Paulo, 3.^a edição, 1961. *Formação do Brasil Contemporâneo, Colônia*, Editora Brasiliense, São Paulo, 4.^a edição, 1961. *História Econômica do Brasil*, Editora Brasiliense, São Paulo, 9.^a edição, 1965.

Nelson Werneck Sodré, *As Razões da Independência*, Editora Civilização Brasileira S/A, Rio de Janeiro, 1965.

João Cruz Costa, *Contribuição à História das Idéias no Brasil*, Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1.^a edição, 1956.

¹⁴ Emília Viotti da Costa, “Introdução ao Estudo da Emancipação Política do Brasil”, *Brasil em Perspectiva*, Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1969.

¹⁵ Caio Prado Jr., *História Econômica do Brasil*, *op. cit.*, p. 126.

1823, 24, 27
idéias de
educação
do povo
fruto do
liberalismo
da época.

Caio Prado,
Werneck
Sodré, Emília
Viotti.

nopólios desatendia, também, aos interesses dos produtores coloniais. No Brasil, o desenvolvimento da produção colonial, na mineração, durante a maior parte do século XVIII, e na agricultura de exportação, após a decadência das atividades extrativas, estimulava ambições e aumentava as exigências de colocação dos produtos no mercado exterior: "...O enriquecimento e o crescimento das populações coloniais, principalmente depois da descoberta do ouro, aumentando as exigências de troca e, por outro lado, a ampliação do mercado europeu, fazendo crescer a demanda de produtos coloniais, tornaram, com o tempo, cada vez mais odiosos os monopólios e as restrições comerciais, criando na colônia um ambiente hostil à metrópole e receptivo à pregação revolucionária (...). Os colonos, que a princípio se consideravam os portugueses do Brasil, acreditando que a única diferença entre os habitantes do Império era de área geográfica, percebem, cada vez mais claramente, a incompatibilidade existente entre os seus interesses e os da metrópole. A luta, que inicialmente se manifesta como uma luta de colonos contra o rei, muda de sentido, convertendo-se em luta de colonos contra a metrópole".¹⁶ Finalmente, como observam os historiadores, a crescente afirmação da Inglaterra como centro de decisões da vida econômica e política de Portugal e de suas colônias, as "guerras napoleônicas", a transferência da Corte portuguesa, a situação única da colônia enquanto sede do império português, enfim, todos estes acontecimentos que configuram a denominada "conjuntura" da época, que fizeram da independência do Brasil um fenômeno singular no processo mais amplo de libertação política das colônias ibero-americanas e que explicam a transição quase "tranquila" da colônia à nação independente, explicam, também, a ausência de participação dos segmentos "populares" da população nas decisões políticas mais significativas. Nas circunstâncias em que se produziu, a independência aparece como um "arranjo" político (patrocinado pela Inglaterra) entre as elites coloniais e a metrópole portuguesa. "Na falta de participação direta das massas nesses processos, o poder é todo absorvido pelas classes superiores da ex-colônia"...¹⁷ e os interesses dos grupos dominantes prevalecem, sem contestações, nos "arranjos" políticos subseqüentes.

É este, pois, em linhas gerais, o quadro histórico mais amplo em que adquirem sentido a introdução e a evolução do pensamento liberal no Brasil. É nesse quadro, também, que se esclarecem as peculiaridades das formulações liberais que prevalecem entre as elites intelectuais do Brasil nesse período.

Os historiadores registram expressões da penetração das idéias liberais na colônia já desde os fins do século XVIII. É da França, sobretudo, afirmam, que procedem as principais correntes inspiradoras dos intelectuais brasileiros; da França, diretamente, ou então mediante as influências da ilustração francesa em todo o pensamento europeu da época. O exemplo da independência dos Estados Unidos e as posições inglesas em defesa da liberação dos mercados e da independência da colônia virão alargar, ainda

¹⁶ Emília Viotti da Costa, *op. cit.*, pp. 71 e ss.

¹⁷ Caio Prado Jr., *Evolução Política do Brasil e Outros Estudos*, *op. cit.*, p. 49.

mais, este processo de difusão das idéias de liberdade e de nacionalidade. Rigorosamente proibidas pela administração portuguesa, a importação dos livros e a circulação das idéias dependerão, por muito tempo, do contrabando e da organização de "sociedades secretas". O crescente antagonismo dos colonos contra os entraves do mercantilismo português, a "face interna da crise do sistema colonial", criaria as condições propícias ao florescimento dessas idéias. Nesta fase, o liberalismo, no Brasil, dará expressão às posições anticolonialistas: "...as críticas feitas na Europa pelo pensamento ilustrado ao absolutismo, assumem, no Brasil, o sentido de críticas ao sistema colonial. No Brasil, ilustração é, antes de mais nada, anticolonialismo; criticar a realeza, o poder absoluto do rei, significa lutar pela emancipação dos laços coloniais".¹⁸

Na verdade, desde os primeiros tempos de sua introdução no país, durante toda a evolução da "ruptura do pacto colonial" e, depois, durante a permanência da corte portuguesa, e nas lutas políticas da independência, ou nas fases de ordenação jurídico-política do novo império, o liberalismo, no Brasil, foi colocado a serviço da expressão de interesses e objetivos diversos. Os produtores coloniais, em suas reações contra a orientação da política metropolitana, os segmentos "populares" dos episódios revolucionários que antecedem a independência,¹⁹ os comerciantes portugueses no Brasil, em sua adesão à revolução liberal do Porto²⁰ e, mais tarde, os representantes da "aristocracia" nacional que, após a independência, nas lutas contra o "príncipe português" e seus partidários, procuram modelar o Estado de acordo com os seus interesses, tanto uns como os outros emprestam significados particulares às formulações liberais em que todos se exprimem. Sem dúvida alguma porém, os diferentes interesses em presença — a oposição entre colonos e comerciantes portugueses, entre brasileiros e portugueses nas Cortes de Lisboa, ou entre o "partido brasileiro" e o "partido português", no primeiro reinado, como exemplos — apenas indicam a existência de divergências quanto à apropriação dos benefícios da produção "colonial". Uma orientação básica prevalece nas várias alternativas de interesses: excetuando-se algumas proposições mais radicalizadoras e que não encontram maiores repercussões, em nenhum momento se trata de contestar a estrutura da produção colonial que, em suas traves mestras, o trabalho escravo e a exportação de produtos complementares à economia européia, deverá permanecer inalterada, mesmo após a independência e a organização do império. As formulações liberais que dão expressão teórica aos movimentos sociais desse período traduzem interesses radicados nessa estrutura "colonial" de produção. E as divergências quanto à apropriação dos benefícios dessa produção irão determinar os principais conteúdos das lutas políticas da época. Por outro lado, e é isto que interessa mais diretamente ao esclarecimento das origens e das limitações das iniciativas de "educação do povo", são ainda os interesses radicados nessa estrutura "colonial" de produção que irão determi-

¹⁸ Emília Viotti da Costa, *op. cit.*, pp. 71-2.

¹⁹ Emília Viotti da Costa, *op. cit.*, pp. 83 e ss.

²⁰ *Idem*, p. 90

apenas
as idéias
servem no Brasil
a convivência
a harmonia

nar tanto os conteúdos específicos quanto as limitações das formulações liberais que prevalecem nos principais textos legais produzidos, no Brasil, nessa época.

São muitas, na verdade, segundo os historiadores, as peculiaridades do liberalismo no Brasil e muito amplas, também, as limitações das idéias liberais nesses primeiros tempos de sua evolução no país. Na Europa, associadas ao nacionalismo, estas idéias liberais possibilitavam a expressão das aspirações de uma burguesia interessada em reorganizar a sociedade de modo a obter o controle direto do Estado e a eliminar, definitivamente, as barreiras que dificultavam o desenvolvimento de uma economia nacional integrada. As lutas pela revisão dos valores tradicionais, dos privilégios estatutários e do absolutismo dos reis, ou pela afirmação dos direitos individuais de propriedade, de liberdade econômica e de iniciativa, de participação nas decisões políticas e de igualdade diante da lei atendiam, plenamente, pois, aos seus interesses e objetivos. De igual modo, o anticlericalismo, quase uma constante entre os liberais europeus, embora se justificasse a partir do culto da razão, somente ganhava consistência, na Europa, enquanto ataque às posições da Igreja na sociedade tradicional. Importadas, no Brasil, as idéias liberais ganhavam conotações particulares: a Igreja, nesta época um aliado circunstancial, será tolerada — é entre o clero, aliás, que se recrutam muitos e expressivos adeptos das novas idéias. O ataque ao absolutismo, por sua vez, a princípio aparece como meio de expressão do anticolonialismo e, depois, conquistada a independência, nas lutas contra o Imperador e seu partidários, vem dar forma às reações contrárias às ameaças de recolonização do país. Mais ainda, afirmam os historiadores, mediante a subordinação dos direitos de igualdade às imposições do direito de propriedade, o liberalismo, no Brasil, nestes primeiros tempos, realizaria a difícil conciliação entre os ideais de igualdade e a base escrava da economia "colonial". A escravidão daria o testemunho mais agudo das limitações das teses liberais do Brasil e explicaria muitas das suas peculiaridades mais flagrantes: "... a emancipação política realizada pelas categorias dominantes, interessadas em assegurar a preservação da ordem estabelecida com o único objetivo de romper o sistema colonial no que ele significava de restrição à liberdade de comércio e à autonomia administrativa não ultrapassaria seus próprios limites. A ordem econômica seria preservada, a escravidão mantida".²¹ Colocada, assim, a serviço da expressão dos interesses de uma "aristocracia" rural dominante, as formulações liberais que prevalecem no país, nessa época, reproduziram, no plano das idéias, as características peculiares desta "ordem colonial". Uma dentre as mais notadas dessas características decorreria da extração rural dos interesses predominantes na sociedade brasileira: enquanto na Europa as teses liberais dariam possibilidades de expressão aos interesses de uma burguesia preponderantemente urbana, em luta contra os privilégios de uma nobreza preponderantemente fundiária, no Brasil, paradoxalmente, as mesmas formulações viriam servir aos interesses de uma "aristocracia" rural e se voltariam, muitas vezes, contra

²¹ Emília Viotti da Costa, *op. cit.*, p. 123.

os interesses de uma "burguesia" constituída, então, quase que exclusivamente de comerciantes portugueses. Esta peculiaridade do liberalismo no Brasil é, no entanto, mais aparente do que real. O produtor colonial, este "aristocrata" rural do país, na verdade é a contrapartida "colonial" do industrial e do comerciante urbanos das nações européias dominantes. Em suas implicações econômicas e políticas, na Europa ou na "colônia", o liberalismo dava possibilidades de expressão aos interesses identificados, lá e aqui, com a plena realização das tendências da época. Em certa medida, estas mesmas observações poderiam ser feitas também a propósito da conciliação entre as teses libertárias e a base escrava da produção "colonial". Na verdade, na Europa e no Brasil, nessa época, o liberalismo traduz, sob a forma de proposições universais, os interesses particulares de segmentos bem delimitados da população. Se, enquanto um corpo de doutrinas, o liberalismo era indissociável da nação de liberdade, "... pois surgiu como inimigo do privilégio conferido a qualquer classe social por virtude de nascimento ou crença", esta liberdade afirmada idealmente, todavia, "... tampouco oferecia títulos de universalidade, posto que na prática ficou reservada aos que possuíam uma propriedade a defender. Quase desde os começos o vemos lutar para opor diques à autoridade política, por confinar a autoridade governamental dentro do marco dos princípios constitucionais e, em consequência, por procurar um sistema de direitos fundamentais que o Estado não tivesse a faculdade de invadir. Porém, também aqui, ao pôr em prática esses direitos, o liberalismo se mostrou mais pronto e engenhoso em exercê-los na defesa da propriedade, do que na proteção e amparo aos que nada possuíam para vender, além de sua força de trabalho. Tentou sempre que possível, respeitar os ditames da consciência, e obrigar os governos a procederem de acordo com preceitos e não de acordo com caprichos: porém, seu respeito à consciência se deteve nos limites de sua deferência para com a propriedade, e seu zelo pela regra geral foi temperado com certa arbitrariedade na amplitude de sua ampliação".²² Se, no domínio das idéias, a escravidão aparecia como o limite do liberalismo no Brasil, nas relações entre os indivíduos e os agrupamentos as limitações de aplicação das idéias liberais se colocavam muito acima da linha demarcada pela existência do trabalho escravo. Com efeito, e as análises históricas já citadas o demonstram claramente, aqui no Brasil, na colônia ou mesmo depois, nas primeiras fases do Império, da mesma forma como na Europa, é a posse da propriedade que determina as limitações de aplicação das doutrinas liberais; e são os interesses radicados na propriedade dos meios de produção "colonial" — desta produção "colonial" que é a contrapartida "periférica", da produção industrial que se vai tornando dominante das nações européias "centrais" que estabelecem os conteúdos específicos dessas doutrinas no país. O que há de realmente peculiar no liberalismo no Brasil, durante todo este período, nestas circunstâncias, é mesmo a estreiteza das faixas de população abrangidas nos benefícios consubstanciados nas formulações uni-

²² Harold J. Laski, *El Liberalismo Europeo*, Fondo de Cultura Económica, México-Buenos Aires, segunda edição espanhola, 1953, pp. 14 e ss.

mo e
suas
contradi-
ções.
↓

**

versais em que os interesses dominantes se exprimem. A estrutura da produção, "colonial", a cidade "colonial",²³ enfim, a sociedade brasileira da época não haviam gerado uma população urbana próspera e diferenciada que pudesse, de alguma forma, assemelhar-se à florescente burguesia européia. Nem mesmo após a liberação do comércio isto viria a acontecer. Pelo contrário, após a abertura dos portos do Brasil, como observou Caio Prado Jr., a crescente especialização das explorações rurais na produção de mercadorias exportáveis para o exterior, a concorrência da produção industrial estrangeira às poucas manufaturas que se haviam formado até então, e mesmo a afluência de comerciantes de outros países viriam reduzir, ainda mais, as já reduzidas possibilidades de ocupação dos indivíduos não integrados nas atividades centrais da produção "colonial".²⁴ Seriam realmente poucos, nesta sociedade pouco diversificada, os beneficiários dos movimentos sociais da época.

A legislação dos primeiros tempos do Império virá dar expressão aos interesses dos grupos dominantes que conduziram os movimentos da independência.

Os mais importantes dentre os textos legais então produzidos, o projeto de constituição de 1823, que não vingou, e a Constituição Política do Império do Brasil, de 1824, revelam inequivocamente as suas origens: aparecem ambos, em grande parte vazados em formulações inspiradas nas doutrinas liberais, quando não mesmo copiadas das constituições "liberais"²⁵

²³ Nelson Omegna: *A Cidade Colonial*, Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1961.

²⁴ Caio Prado Jr., *Evolução Política do Brasil e Outros Estados*, op. cit., pp. 55 e ss.: "A economia brasileira, absorvida pelas grandes explorações rurais, com que não podiam concorrer as classes menos abastadas e onde se empregava de preferência o braço escravo, e pelos comerciantes estrangeiros, tornava quase que impossível à população livre, mas pobre, do país, a obtenção de regulares meios de subsistência. A abertura dos portos veio paradoxalmente agravar, de certo modo, sua já precária situação (...) As novas exigências dos senhores rurais fazem com que se abandonem as produções invendáveis, os gêneros de consumo interno dos domínios, por outros que servissem para abastecer o comércio exterior. Transformam-se assim as explorações rurais cada vez mais em empresas essencialmente mercantis, votadas exclusivamente à produção para a venda. Com isto substitui-se cada vez em maior escala o trabalho livre pelo mais econômico do escravo, assumindo o tráfico africano proporções nunca vistas. Tal processo vai, naturalmente, agravando a situação das classes pobres, que já não encontram nos domínios o acolhimento outrora desfrutado..."

²⁵ João Cruz Costa, *Contribuição à História das Idéias no Brasil*, op. cit., p. 74: "É de França que vem a inspiração para o constitucionalismo de 23. É certo que as constituições portuguesa e espanhola são também imitadas no Brasil, mas a inspiração é, ainda, a mesma: a França (Aureliano Leal, *História Constitucional do Brasil*: na seção de 24 de abril de 1840 da Câmara dos Deputados, Antonio Carlos relatou como se fez a redação desse projeto — o da Constituição de 1823. Elegeram-no (a Antonio Carlos) presidente da Comissão. Os respectivos membros em pouco apresentaram os seus trabalhos, e eu tive, disse o grande brasileiro, a sem-cerimônia de dizer que não prestavam para nada; um copiou a constituição portuguesa, outros, pedaços da constituição espanhola; à vista destes trabalhos, a nobre comissão teve a bondade de incumbir-me da redação da nova Constituição: e que fiz eu? Fui reunir o que havia de melhor em todas as outras Constituições, aproveitando e coordenando o que havia de mais aplicável ao nosso estado)".

da época. E isto se explica, por um lado, a partir das orientações intelectuais das elites brasileiras, formadas na tradição cultural francesa do século XVIII e, por outro lado, sobretudo porque as doutrinas radicadas nessa tradição cultural se adequavam perfeitamente à defesa dos interesses a que deveriam atender no Brasil. O principal problema dos legisladores brasileiros, e é ainda Caio Prado Jr. quem o afirma, a propósito do trabalho dos constituintes de 1823, a substituição das restrições políticas e econômicas do regime colonial pela estrutura de um Estado nacional, encontrava respostas adequadas nas idéias de liberdade econômica e soberania nacional, que orientaram a revolução do Velho Mundo. "Adotaram-nas, por isso, os constituintes de 23 porque coincidiam perfeitamente com seus propósitos, porque se adaptavam como luvas — feitas as devidas correções, de que, como veremos, não se esqueceram — ao caso que tinham sob as vistas, e também porque toda a cultura intelectual brasileira da época se formara na filosofia francesa do século XVIII. Por isso, na falta de um sistema original, que não estavam evidentemente em condições de produzir, apegam-se os nossos constituintes a elas, fazendo mais ou menos o que já realizara o Código Napoleônico, adaptando à sociedade burguesa do século XIX os princípios do direito civil romano".²⁶ Elaborada em curto prazo após a dissolução da Assembléia Constituinte, a Constituição outorgada preservaria em suas linhas gerais o projeto de constituição do ano anterior.²⁷ O Brasil inicia a sua história de nação independente, assim, sob uma Constituição que respondia às principais conquistas liberais das constituições da época: monarquia constitucional, garantia das liberdades e dos direitos individuais.

Mas, se a importação de um conjunto de formulações abstratas, a propósito dos direitos dos cidadãos à propriedade, à igualdade diante da lei, à representação nas decisões políticas e à educação, entre outros direitos, assegurava uma certa coerência à fachada liberal da nação e, com isto, fazia justiça à formação intelectual das elites cultas do país, uma definição mais realista da cidadania em sua dimensão política — a denominada cidadania ativa — cuidadosamente elaborada pelo legislador, viria caracterizar com precisão, em pormenores, quais eram os interesses particulares que se exprimiam nas proposições universais de direitos do homem brasileiro. Com efeito — e afora, é claro, tudo o que diz respeito a trabalho escravo — é nos capítulos relativos aos direitos políticos dos cidadãos que os interesses dominantes encontram sua expressão legal mais flagrante; e também aqui, neste caso, é ainda a legislação produzida no exterior que dará as formas de expressão desses interesses na legislação do Império. Nesta época, mesmo na Europa, somente os denominados direitos civis²⁸ da cidadania já se

²⁶ Caio Prado Jr., *Evolução Política do Brasil e Outros Estudos*, op. cit., p. 51.

²⁷ F. I. Homem de Mello, *A Constituinte perante a história*, "Actualidades", Rio de Janeiro, 1863.

²⁸ Marshall (*Cidadania, Classe Social e Status*, op. cit.) analisa a evolução da cidadania decompondo-a em três elementos distintos: o civil, o político e o social. A afirmação dos direitos civis — as liberdades de locomoção, de imprensa, de pensamento e de fé, e os direitos à justiça, à propriedade e à conclusão de contratos válidos — marcaria os momentos iniciais da longa história da con-

estendiam formalmente ao conjunto dos cidadãos. Afirmada idealmente, já em diversas ocasiões, a igualdade no campo dos direitos políticos ainda não chegara a consolidar-se por inteiro nas leis. É bem verdade que a Revolução Francesa agitara o tema do sufrágio universal e que a Constituição do Ano Terceiro, em 1795, instituíra o voto para todos os cidadãos que soubessem ler e escrever. Todavia, tanto a Constituição de 1791 quanto esta Constituição de 1795 continham cláusulas restritivas à igualdade dos direitos, preservavam as posições de maior poder para os cidadãos de relativa fortuna. Este mesmo caminho seria adotado também na legislação brasileira do Império.

É no projeto de Constituição de 1823 que os interesses dos grupos nacionais dominantes se revelam com maior clareza nestes capítulos relativos aos direitos políticos dos cidadãos. O projeto estabelecia, com objetividade, tanto os mecanismos quanto os requisitos de qualificação do eleitor.²⁹ As eleições seriam indiretas, em dois graus. A "massa dos cidadãos ativos" elegeria os eleitores e estes, por sua vez, elegeriam os deputados e os senadores. Qualificavam-se os cidadãos ativos segundo os montantes e as origens de seus rendimentos líquidos anuais. Uma complexa graduação dos direitos políticos viria a afastar das eleições praticamente todos os cidadãos que não tivessem uma propriedade a representar.³⁰ No projeto de 23, excluía-se

quista da cidadania pelos homens comuns. Em seguida aos direitos civis seriam consolidados os direitos de participação no exercício do poder político, sob a forma de participação em organismos dotados de poder político ou na eleição dos membros desses organismos. Os direitos sociais, compreendendo desde um mínimo de bem-estar econômico e de segurança até à possibilidade de pleno acesso à herança social, viriam em seguida, e sua afirmação estaria intimamente associada ao desenvolvimento recente das instituições educacionais e dos serviços sociais. Na Inglaterra, a cada um destes elementos da cidadania corresponderiam períodos distintos: aos direitos civis, o século XVIII; aos políticos, o século XIX; e aos direitos sociais, o século XX. Estes limites comportariam, obviamente, alguma elasticidade. Tanto é assim que a igualdade no campo dos direitos sociais, na Inglaterra, encontraria as suas raízes ainda no século XIX, na implantação do ensino primário público obrigatório, mas só se consolidaria, plenamente, no século XX.

²⁹ No projeto de Constituição de 1823, qualificavam-se para votar nas "assembléias primárias" ou "paroquiais" os cidadãos que tivessem rendimento líquido anual no valor de cento e cinquenta alqueires de farinha de mandioca, "provenientes de bens de raiz, comércio, indústria ou artes, ou sejam os bens de raiz próprios ou foreiros, ou arrendados, por longo termo, como nove anos e mais"... Poderiam votar na eleição dos deputados todos os que tivessem rendimento líquido anual no valor de duzentos e cinquenta alqueires de farinha de mandioca, provenientes das mesmas fontes relacionadas no caso anterior. Somente poderiam ser nomeados deputados os cidadãos que apresentassem rendimento líquido anual no valor de quinhentos alqueires, provenientes das mesmas fontes. O acesso ao Senado dependia de rendimentos iguais ao dobro do exigido para os deputados (Projeto de Constituição para o Império, Diário da Constituinte, tomo I, pp. 689-99).

³⁰ A Constituição de 1824 preservou, do projeto precedente, as principais características relativas ao sistema de eleições e à qualificação do eleitor. Adotou, no entanto, o sistema monetário vigente como instrumento de avaliação do rendimento líquido anual. A participação nas eleições primárias passava a depender de renda líquida anual de 100\$000, proveniente de bens de raiz, indústria, comércio ou empregos. Qualificavam-se, para a eleição de deputados e senadores,

de todos os direitos políticos, "... isto é, não se consideravam na terminologia adotada cidadãos ativos os criados de servir, os jornaleiros, os caixeiros das casas comerciais, enfim qualquer cidadão com rendimentos líquidos anuais inferiores ao valor de cento e cinquenta alqueires de farinha de mandioca. Numa palavra, toda a população trabalhadora do país, os escravos naturalmente incluídos".³¹ A Constituição outorgada preservou desse projeto, na parte relativa aos direitos políticos, o sistema de eleições indiretas, a exclusão dos não proprietários (salvo alguns empregados e funcionários de maior categoria) e os critérios de renda líquida anual para a qualificação dos eleitores. Mas, esta diferenciação de direitos políticos, na verdade, apenas ilustrava um quadro mais geral de desigualdades da sociedade brasileira da época. Ocorria com as possibilidades de acesso às posições de poder o mesmo fenômeno já observado pelos historiadores a propósito de todos os demais direitos, inclusive aqueles direitos já afixados na Constituição do Império: "... afirmava-se a liberdade e a igualdade de todos perante a lei, mas a maioria da população permanecia escrava, garantia-se o direito de propriedade, mas 19/20 da população, segundo calculava Tollenare, quando não era escrava, compunha-se de moradores vivendo nas fazendas em terras alheias, podendo ser mandados embora a qualquer hora. Garantia-se a segurança individual, mas podia-se matar impunemente um homem..."³² De igual modo, e é isto precisamente o que importa observar, garantia-se a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, mas a grande maioria da população permaneceria inculta por muito tempo ainda.

É nas discussões em torno da elaboração do projeto de Constituição de 1823 que mais se agitam as questões da "instrução popular".³³ De igual modo, é nesse projeto que também se encontram as proposições mais ambiciosas para a instrução do povo. Enquanto a Constituição que afinal prevaleceu, em 24, era genérica a esse respeito, limitando-se a afirmar a "gratuidade do ensino primário para todos os cidadãos" o projeto dos constituintes era mais objetivo em suas proposições: "a) haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada paróquia e universidades nos mais apropriados lugares..."³⁴

os cidadãos que tivessem renda líquida anual de 200\$000, por bens de raiz, indústria, comércio ou empregos. Podiam ser nomeados deputados e senadores os cidadãos que tivessem renda líquida anual de 400\$000 e 800\$000, respectivamente, provenientes das mesmas fontes citadas no caso anterior.

³¹ Caio Prado Jr., *Evolução Política do Brasil e Outros Estudos*, op. cit., pp. 49-54.

³³ Primitivo Moacyr registra excertos expressivos das discussões travadas na Constituinte nesse período: "O deputado Ribeiro de Andrade pela comissão de instrução, ouvindo pedidos, reclamações, queixas sobre a necessidade de escolas, de estatísticas, de bons ou melhores mestres, disse de uma feita: *um povo bem educado é quase sinônimo de povo livre, bem governado e rico; e o mal educado é igualmente sinônimo de povo desgraçado, pobre, sujeito ao despotismo. O Brasil não poderia ser feliz enquanto não fosse educada a sua mocidade*". *A Instrução e o Império*, Brasília, Cia. Editora Nacional, São Paulo, 1936, 1.º vol. p. 221.

³⁴ Primitivo Moacyr, *A Instrução e o Império*, op. cit., volume primeiro, p. 79.

Ampla de
visão de
instrução
popular
na constitui-
te de 1823,
mas uma
da do
que se
outorgada
em 1824.

do
ano

Este reconhecimento da necessidade de educação dos cidadãos, sem dúvida alguma claramente explicitado na primeira ou na segunda das formulações legais, se inscrevia entre as disposições do sistema de idéias transplantadas que veio dar forma jurídico-política à sociedade que se procurava organizar no Brasil. A esse tempo os esforços de implantação da educação popular já registravam uma longa história na Europa. Radicada, em suas origens, nos movimentos da reforma protestante, desligando-se progressivamente em seguida destas suas bases religiosas na medida em que avançava a secularização do Estado, e inserida depois no processo de afirmação dos Estados nacionais e do absolutismo, com a Revolução Francesa — sobretudo com a Revolução Francesa, como o indica Lorenzo Luzuriaga³⁵ — a educação pública popular fixava-se em seus novos contornos, aparecia já como um corolário da afirmação dos direitos do homem, propunha-se a realizar a formação “cívica e patriótica do cidadão”. Em seu “Relatório e projeto de decreto”, que não chegou a ser discutido na Assembléia Constituinte, mas que influenciou decididamente a condução das discussões relativas à educação nacional francesa, Talleyrand³⁶ já definia perfeitamente as principais características dessa formação necessária “ao aperfeiçoamento do corpo político e à prosperidade geral da nação”: “. . . é impossível, com efeito, estar penetrado do espírito desta Constituição sem reconhecer que todos os princípios invocam o socorro de uma instrução nova. . . Os homens declaram-se livres; não se sabe, porém, que a instrução amplia sem cessar a esfera da liberdade civil, e só ela pode sustentar a liberdade política contra todas as espécies de despotismo?”. Por isso mesmo, no sistema de educação nacional, que então propunha, a instrução deveria existir para todos, e ser livre, universal quanto ao objeto e dedicada a ambos os sexos e a todas as idades. Mas, “a única instrução que a sociedade deveria oferecer com a maior gratuidade era a essencialmente comum a todos, porque a todos necessária. Sua finalidade essencial era ensinar as crianças a chegar, um dia, a ser cidadão. Essa primeira instrução se afigurava ao autor, pois, como uma dívida rigorosa da sociedade para com todos”.³⁷ É em Condorcet, no entanto, que a Revolução encontra as melhores formulações de sua dimensão pedagógica: “Oferecer a todos os indivíduos da espécie humana os meios de prover as suas necessidades, assegurar seu bem-estar, conhecer e exercer seus direitos, compreender e cumprir seus deveres; assegurar a cada um a faculdade de aperfeiçoar seu engenho, de capacitar-se para as funções sociais a que há de ser chamado, desenvolver toda a extensão das aptidões recebidas da natureza, e estabelecer, desse modo, entre os cidadãos, uma igualdade de fato e dar realidade à igualdade política reconhecida pela lei, tal deve ser a primeira finalidade de uma ins-

trução nacional que, desse ponto de vista, constitui para o poder público um dever de justiça”.³⁸

Da mesma forma como no sistema de idéias em que aquelas garantias de instrução primária encontravam suas inspirações, também aqui, no Brasil dos primeiros tempos do Império, é enquanto meio de habilitação dos homens comuns para as novas exigências de uma nova sociedade que a educação popular aparece nas discussões dos constituintes de 23 e encontra continuidade na legislação posterior. As idéias de educação de todos para o exercício das responsabilidades do cidadão, na verdade apareciam como um componente indispensável à coerência interna de um sistema de idéias que advogava a universalização dos direitos. E era bem este, aliás, como se observou, o significado central das iniciativas votadas à implantação e ao desenvolvimento da educação popular nessa época. Importadas no âmbito de um sistema de idéias referidas à universalização dos direitos do homem e incorporadas à legislação brasileira mediante a transplantação das expressões dessas idéias na legislação européia da época, as disposições legais do Império no campo da educação de todos estariam sujeitas às mesmas limitações observadas a propósito dos demais direitos assegurados ao conjunto dos cidadãos.

As limitações de aplicação dos direitos, daqueles direitos que chegaram a consubstanciar-se na legislação do Império, por isso mesmo já caracterizam perfeitamente os limites de aplicação das primeiras idéias de educação popular no Brasil. Para os legisladores brasileiros, “. . . educados à européia, representantes das categorias dominantes, a propriedade, a liberdade, a segurança garantidas pela constituição eram reais. Não lhes importava se a maioria da nação se constituía de uma massa humana para a qual os preceitos constitucionais não tinham a menor eficácia”.³⁹ Não é estranho, neste quadro, que a afirmação dos direitos educacionais dos cidadãos não tenha produzido conseqüências mais significativas. É certo, como observou Fernando de Azevedo, que nessa época, “. . . as idéias como costuma acontecer, nas crises das transformações políticas”, tomaram “outro rumo e, pela primeira vez, as preocupações da educação popular, — como base do sistema de sufrágio universal, passaram a dominar “os espíritos da elite culta, constituída de sacerdotes, bacharéis e letrados”.⁴⁰ Mas, a extensão real da cidadania, exemplificada, aliás, neste caso, pela total negação da universalidade do sufrágio, viria possibilitar algo como um reencontro das idéias com os seus verdadeiros significados. O conceito de “cidadania ativa” como que reconciliava as formulações abstratas de direitos com as realidades brasileiras da época. Para os verdadeiros cidadãos do Império, as garantias inscritas na Constituição eram reais; os outros, ainda

³⁵ Lorenzo Luzuriaga, *História da Educação Pública*, Cia. Editora Nacional, São Paulo, 1959, pp. 43-4.

³⁶ *Idem*, pp. 44-5.

³⁷ *Idem*, pp. 43 e ss.

³⁸ Lorenzo Luzuriaga, *História da Educação Pública*, Cia. Editora Nacional, São Paulo, 1959, p. 46. Em sua redação de 29 de maio de 1793, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão afirmava ser a instrução uma necessidade de todos, “e a sociedade a deve igualmente a todos os seus membros”.

³⁹ Emília Viotti da Costa, “Introdução ao estudo da emancipação política do Brasil”, *op. cit.*, p. 123.

⁴⁰ Fernando de Azevedo, *A Cultura Brasileira*, *op. cit.*, pp. 72 e ss.

não haviam conquistado os direitos da cidadania, não se colocavam ao abrigo das disposições liberais da legislação imperial.

* * *

Este reconhecimento das limitações de aplicação das idéias de educação popular não significa desconhecer a importância de sua fixação nos textos legais do Império. Uma vez inscritas no projeto de Constituição de 1823, na Constituição de 1824 e na Lei de 1827, as idéias adquirem maior legitimidade e, aos poucos, das hesitantes formulações iniciais, caminha-se para a franca afirmação das necessidades de instrução do povo. Quando, em maio de 1830, o deputado Ferreira França apresenta à Câmara dos Deputados o seu projeto de criação das "escolas de artes" — de orientação para o trabalho, ao lado das escolas de primeiras letras, é para todos os meninos de sete ou mais anos de idade que estas escolas são reivindicadas: "... Em cada distrito de cem fogos haverá uma escola de primeiras letras e outra de artes ou das mais demandadas no lugar. Os aprendizes que de manhã forem a uma, à tarde irão a outra. Todos os dias serão dias de escola. Todos os meninos de sete anos de idade para cima irão a estas escolas, e os maiores que quiserem..."⁴¹

Na verdade, nenhuma outra lei geral sobre a educação popular viria a ser promulgada no Império ou na Primeira República, após a lei de 15 de outubro de 1827. A descentralização administrativa promovida pelo Ato Adicional de 1834, com a conseqüente transferência das atribuições da instrução primária para as províncias, viera impossibilitar uma provável continuidade de iniciativas da administração central nesta área do ensino. É nas províncias, agora, ou então no Município da Corte (ainda sob jurisdição da administração central) que as providências votadas à implantação de um ensino primário para todos encontrariam seqüência. Tanto é assim que, já em 1847, dava entrada na Câmara dos Deputados o projeto de "reforma da instrução pública no Município da Corte" — e o seu autor, o deputado Torres Homem, adotava também como ponto de partida da reforma a necessidade de proporcionar escolas à totalidade das crianças em idade de freqüentá-las.⁴²

⁴¹ Primitivo Moacyr, *A Instrução e o Império*, op. cit., p. 229.

⁴² Primitivo Moacyr, *A Instrução e o Império*, op. cit., volume primeiro, pp. 250-51: "Existem aqui fundadas pelo governo 25 escolas primárias, 17 para meninos e 8 para o sexo feminino. A população da capital não pode ser computada em menos de 100 mil habitantes livres. Ora, segundo os dados de estatística geralmente admitidos, o número de meninos de um dia a 14 anos forma o terço da população total de qualquer país, e o número dos de 7 a 14 anos, período que principia e acaba a vida escolar constitui os 3/4 deste 1/3. Calculando sobre esta base temos que o número de meninos que na Capital se acham na idade de freqüentar as escolas primárias, deve ser 14.286, desprezadas as frações. Mas as 26 escolas apenas contém 1.352 alunos e este é efetivamente o máximo que a insuficiência dos edifícios lhes permitem conter. Restam 12.934 jovens, a quem o Estado não ministra meio algum de instrução. Pode-se, pois, dizer que a instrução primária pública não existe na primeira cidade do Império; e que a promessa da Constituição não foi ainda, nesta parte, realizada. Abrir escolas para mil meninos, quando 14 mil é o número dos que necessitam

Mas, uma vez transferidas as atribuições do ensino comum para as províncias e atenuados com o passar do tempo os entusiasmos dos movimentos sociais da emancipação, o país real como que se impõe às consciências e os apelos retóricos à implantação do ensino para todos cedem lugar a considerações menos abstratas. As indagações deslocam-se agora para outros assuntos, a propósito da oportunidade, da natureza ou das condições de realização dos trabalhos da educação popular: discutem-se as relações entre o que deveria ser feito e o estado das finanças públicas, a inadequação dos prédios destinados ao ensino, a qualificação dos mestres, os conteúdos e os métodos pedagógicos, a inspeção escolar, a liberdade de ministrar o ensino etc. Apesar disso, já ninguém discute a validade das afirmações da necessidade de educação de todos. Transplantada para o Brasil no âmbito das ideologias dos movimentos da independência, a crença iluminista nas potencialidades da educação se afirmara entre as elites brasileiras, já encontrava plena expressão na legislação escolar do Império e, dessa forma, passara a integrar o ideário da Província de São Paulo. Não é preciso reafirmar, certamente, que "... da palavra, sempre alerta e exuberante; à ação, sempre lenta e acanhada, parecia enorme a distância a vencer" e que "o cuidado de traçar, de um lado, a história das idéias e dos planos de reformas pedagógicas, e de outro, a história das instituições educacionais" revelaria, "na superioridade daquelas sobre estas, o contraste impressionante entre os sonhos de uma mentalidade dominada pela sedução das fórmulas e esculpida pelo romantismo político, e a incapacidade realizadora, evidente na pequenez das obras e na descontinuidade da ação".⁴³ Estas distâncias entre as idéias e as realizações em nada afetariam a evolução das declarações de crença nas possibilidades regeneradoras da educação. Pelo contrário, a ausência de resultados práticos tornava permanentes as oportunidades de reafirmações das necessidades de instrução do povo. É possível re- meter, assim, já para estes tempos, as raízes desse "otimismo pedagógico"⁴⁴ que, em épocas mais próximas, viria a penetrar tão profundamente o pensamento dos educadores brasileiros. Reiteradamente reafirmadas, e incorporadas já a esta altura aos principais textos legais da nação, as idéias de educação do povo davam forma a um imperativo educacional, um imperativo ainda não atendido pelas administrações do Império ou das províncias, mas nem por isso menos válido para os intelectuais e legisladores da época. Já em suas origens, as idéias de educação popular se colocavam, assim, muito além das possibilidades de realização da sociedade brasileira — mas, por isso mesmo, desde estes primeiros tempos, sob a influência destas idéias, a ação educativa do poder público no campo do ensino popular colocou-se sempre a frente das solicitações educacionais das comunidades. As idéias de educação popular e as tentativas de sua implantação no Brasil não apa- recem, pois, como um produto da emergência de aspirações educacionais

de instrução equivale de certo da parte do governo a um abandono total do ensino primário".

⁴³ Fernando de Azevedo, *A Cultura Brasileira*, op. cit., pp. 91 e ss.

⁴⁴ Jorge Nagle, *Educação e Sociedade no Brasil, 1920-1929*, op. cit., pp. 345 e ss.

Após a euforia política se frente a frente as idéias e finanças públicas

Abismo entre lei e idéias e a prática

Remeter p o Império as raízes do otimismo pedagógico.

Desde os primeiros tempos a ação do poder público em educação popular antecipa a demanda

entre os habitantes; estas aspirações, pelo contrário, é que deveriam ser criadas ou estimuladas pelo poder público. É algo que as "elites responsáveis" pela evolução da sociedade se propunham levar às massas incultas do país.

Mais tarde, no Estado de São Paulo, sobretudo após o advento da República, esta característica da educação popular ganharia maior nitidez: à legislação em que se exprimem as idéias a propósito da necessidade de proporcionar a instrução primária gratuita a todas as crianças viriam juntar-se outros componentes, orientados agora para a necessidade de obrigar os pais, os responsáveis e os empregadores a providenciarem a matrícula dessas crianças nas escolas existentes. Com efeito, já no final do Império, em 1887, um projeto de reforma da instrução pública na província de São Paulo era vetado pelo presidente, o Barão de Parnayba, entre outros motivos porque impunha multas com o propósito de garantir a obrigatoriedade do ensino e contrariava, com isso, às disposições do Ato Adicional.⁴⁵ "Medidas indiretas para a freqüência escolar deveriam ser ensaiadas" — afirmava o presidente — "antes de recorrer-se à providência da obrigatoriedade, que aliás dependia de lei geral..."⁴⁶ Esta providência viria a ser adotada, porém, em São Paulo, logo em seguida: já na República, os regulamentos da lei do ensino público do Estado de São Paulo, de 1892, estabeleciam a obrigatoriedade do ensino primário "preliminar" para as crianças de ambos os sexos. "O ensino preliminar é obrigatório para ambos os sexos até a idade de doze anos e começará aos sete. O limite de doze anos, marcado para a obrigatoriedade, não importa na proibição da matrícula nas escolas preliminares às crianças maiores daquela idade."⁴⁷ Combatida por uns e defendida por outros, muitas vezes em nome do mesmo princípio de liberdade individual, esta obrigatoriedade que se associava aos direitos de acesso à escola primária viria explicitar, agora inequivocamente, as duas características fundamentais à perfeita compreensão da história da "educação popular". Ficava claro, com a obrigatoriedade, de um lado, que as populações ainda não buscavam a escola espontaneamente, que a freqüência de todas as crianças às escolas primárias só seria obtida se e quando imposta às comunidades pelo poder público. Por outro lado, estes esforços votados à imposição do exercício de um direito deixavam claro, também, que a educação primária se definia não somente como um direito de todos, mas sobretudo como uma exigência da sociedade aos seus futuros membros. A este direito de educação que já se afirmara, nas leis do Brasil, com as garantias de ensino primário gratuito para todos os cidadãos, virá agora associar-se, da mesma forma como já ocorrera em outros países, a noção de um dever do futuro cidadão para com a sociedade, um dever educacional

⁴⁵ Primitivo Moacyr, *A Instrução Pública em São Paulo*, op. cit., p. 64.

⁴⁶ *Idem*, p. 64.

⁴⁷ *Idem*, pp. 157 e ss.; Cap. IV, "Revisão da lei de 8 de Setembro de 1892": A lei procurava atender às condições do tempo, excluindo da obrigatoriedade, além das crianças portadoras de inabilidades físicas ou intelectuais, as crianças que residissem à distância das escolas públicas existentes (dois quilômetros para os meninos e um quilômetro para as meninas) e as crianças que recebessem instrução em escolas particulares ou em suas próprias residências.

de preparar-se para o exercício das responsabilidades da cidadania. A obrigatoriedade punha em evidência, assim, um elemento subjacente a todas as anteriores afirmações da necessidade de educação do povo: em nenhum momento, na verdade, esta educação comum para todos se apresentara como um fim em si mesmo; ela aparecia sempre, pelo contrário, como um dos instrumentos de preparação dos indivíduos para a realização de fins determinados.

É Marshall, ainda, quem talvez melhor tenha traduzido esta característica essencial da educação comum a todos. Numa das mais notáveis passagens do seu clássico estudo sobre a "tendência à igualdade no campo dos direitos sociais da cidadania", Marshall observa ser "... fácil afirmar-se que o reconhecimento do direito das crianças à educação não afeta o *status* da cidadania mais do que o reconhecimento do direito das crianças à proteção contra o excesso de trabalho e a maquinaria perigosa, simplesmente porque as crianças, por definição, não podem ser cidadãos. Mas tal afirmativa é enganosa. A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvidas, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação das crianças durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança freqüentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado".⁴⁸ No final do século XIX, no entanto, afirma o professor Marshall, na Inglaterra, a cuja história reporta sua análise, esta educação primária já não era somente gratuita, era também obrigatória. Esse desvio notável do *laissez-faire* poderia ser justificado a partir do argumento de que, a livre escolha é um direito exclusivo das mentes maduras, que as crianças estão naturalmente sujeitas à disciplina e que não se pode confiar que os pais farão aquilo que melhor atenda aos interesses dos filhos. Todavia, afirma, "o princípio vai muito além disso. Há, neste caso, um direito individual combinado a um dever público de exercer o direito". Tornava-se cada vez mais notório com o passar do século XIX, na Inglaterra — diz ainda o autor — que a democracia política necessitava de um eleitorado educado e que a produção científica se ressentia de trabalhadores qualificados. O dever de auto-aperfeiçoamento se apresentava, assim, como um "dever social e não somente individual, porque o bom funcionamento de uma sociedade dependia da educação de seus membros. E uma comunidade que exigia o cumprimento dessa obrigação começava a ter consciência de que sua cultura era uma unidade orgânica e sua civilização uma herança nacional".⁴⁹ Entendida, portanto, não somente como um direito de todas as crianças, mas também como um dever do futuro cidadão para com a sociedade, e por isso mesmo aparecendo como uma atividade imposta a todos pelo poder público, a educação primária via explicitado o seu ca-

⁴⁸ T. H. Marshall, op. cit., pp. 73 e ss.

⁴⁹ *Idem*, pp. 73 e ss.

Obrigatori-
dade x
laissez-fai-
re

questiona-
vel !!

obrigatoriedade
+
brigatone
de

país
e um
efeito a
instrução
da uma
igreja
sociedade

ráter de intervenção no desenvolvimento individual com vistas ao bom funcionamento de uma sociedade. Nesta educação concebida com vistas a uma certa organização da vida coletiva no futuro, o processo educativo já encontrava plenamente configurada a sua condição de *técnica social*.⁵⁰ E esta é a base necessária à compreensão de toda a evolução posterior da educação popular. Com efeito, é somente sob esse ângulo, como já se observou, que se faz possível entender as tentativas de implantação de uma educação profissional para o povo, no Brasil da década de vinte.⁵¹ De igual modo, quando bem mais tarde, além de procurar assegurar ao cidadão adulto o seu "direito de ter sido educado durante a infância", o poder público passou a atender também à educação do adulto que não havia frequentado a escola primária nas idades próprias, este caráter de intervenção com vistas à realização de um determinado padrão de evolução societária virá a predominar sobre todos os demais aspectos desse processo educativo.

* * *

Mas, a posição das idéias educacionais, no âmbito do pensamento liberal clássico, até certo ponto obscurecia este caráter da educação concebida para todos os cidadãos. Um sistema de idéias nucleadas em torno da liberdade individual, avesso, em seus inícios, a quaisquer restrições à plena expressão das consciências, repugnava ao liberalismo dos setecentos europeu a intervenção direta e declarada do Estado no livre desenvolvimento dos indivíduos. A sociedade deveria, sim, oferecer a todos as possibilidades de formação e aperfeiçoamento; mas, de forma alguma poderia impor-se à consciência dos cidadãos. É esta a aceção que prevalece, quase sem contestações, entre as grandes figuras da Revolução Francesa. Talleyrand a formulava claramente em seu "projeto", já citado: "ali pelos sete anos" — afirmava — "uma criança poderá ser admitida nas escolas primárias. Dizemos admitida para afastar qualquer idéia de coação. A nação oferece o

Educação Técnica Social
50 Karl Mannheim, *Freedom, Power and Democratic Planning*, Routledge and Kegan Paul Ltd., Londres, 1951, pp. 6-7: "Com a expressão *técnicas sociais* me refiro a todos os métodos que influenciam o comportamento humano de maneira a enquadrá-lo nos padrões vigentes de interação e organização sociais". Em *Diagnóstico de Nosso Tempo*, Zahar, Rio de Janeiro, 1961, o Autor compreende, por *técnicas sociais*, "o conjunto dos métodos que visam a influenciar o comportamento humano e que, quando nas mãos do Governo, agem como meios especialmente poderosos de controle social". A educação é entendida como um meio de moldar o homem para uma determinada sociedade: "Quanto mais consideramos a educação do ponto de vista de nossa recente experiência, como apenas um dentre os muitos meios de influenciar o comportamento humano...". Conforme as ações sociais envolvidas (*tradicionalistas* ou *racionais com vistas afins*) as técnicas sociais implicariam controles tradicionais ou racionais. Ver, também, a esse respeito, Karl Mannheim, *O Homem e a Sociedade*, Zahar, Rio de Janeiro, 1962, especialmente pp. 262 e ss. e Luiz Pereira, *Ensaio de Sociologia do Desenvolvimento*, op. cit., pp. 14 e ss.

51 Jorge Nagle, *Educação e Sociedade no Brasil, 1920-1929*, op. cit., especialmente Tomo II, capítulo terceiro

grande benefício da instrução; não o impõe, porém, a ninguém".⁵² Chegava-se mesmo a advogar, ainda em nome da liberdade do ensino, além da laicidade, também uma completa separação entre a educação nacional e as autoridades oficiais do Estado. Um ensino votado à formação de homens livres e que, por isso, não deveria colocar-se a serviço de doutrinas religiosas particulares, de igual modo não poderia atender aos interesses de facções ou partidos eventualmente instalados no poder. Já era bem curta a distância entre estas afirmações da necessidade de independência do ensino e as idéias de uma educação válida por si própria — e que extraísse os seus objetivos do interior de seu processo de "formação da personalidade humana, considerada não mais como um meio, mas como um fim em si mesma".

Este processo de "formação de homens livres" era indissociável, não obstante, de um projeto de realização da "sociedade dos homens livres". É preciso observar, com Laski,⁵³ que o liberalismo se desenvolveu e ganhou consistência na história europeia, acima de tudo como a "justificação racional" da emergência de "um novo tipo de influência social predominante" — uma influência bem caracterizada nas figuras do banqueiro, do comerciante e do industrial —, "como um repto aos interesses estabelecidos, feitos sagrados pelas tradições de meio milhar de anos". No âmbito dessa luta, as afirmações dos direitos educacionais dos cidadãos se afiguravam, antes de mais nada, como uma necessidade do processo de realização ou de consolidação de uma nova ordem social. E realmente, quaisquer que tivessem sido as posições das idéias educacionais no pensamento dos autores que deram os fundamentos às doutrinas do liberalismo, em suas aplicações, nas lutas políticas, nas leis ou na ação do Estado, estas idéias apareceram sempre comprometidas com a realização de *umas* dentre as *muitas* modalidades possíveis de organização da vida coletiva. É bem verdade que nos primeiros tempos de sua afirmação na história, o Estado burguês não desenvolveu esta característica essencial da educação popular até às suas implicações últimas. Embora os conteúdos da educação comum a todos se organizassem em torno de um núcleo de conhecimentos, deduzidos a partir das exigências da cidadania — entendida como *participação* numa determinada sociedade — de início esta educação tida como necessária à existência de um certo tipo de organização da vida coletiva não se apresentava como uma imposição da sociedade ao conjunto dos cidadãos. Mas isto se compreende perfeitamente: nesta época combatia-se o privilégio e o absolutismo, e na medida em que isto se fazia mediante a afirmação exarcebada dos direitos individuais contra as imposições de quaisquer ordens, o novo estado — o da Revolução, como exemplo — não poderia substituir-se ao "despotismo" na invasão das consciências.

Mais tarde, no século XIX, sobretudo nas últimas décadas do século XIX, o pensamento e a prática liberais viriam a colocar em novas bases estas relações entre as exigências da liberdade individual e a ação educativa

⁵² Lorenzo Luzuriaga, op. cit., p. 44.

⁵³ Harlod J. Laski, op. cit., pp. 14 e ss.

do Estado no campo da educação popular. Associadas, uma concepção diferente das liberdades individuais, — uma "concepção positiva" dessas liberdades, diversa da "concepção negativa" que a princípio prevalecera, no dizer de Ruggiero,⁵⁴ e a ficção de um Estado sem doutrinas, é por isso capaz de intervir para assegurar a livre expressão das consciências, viriam agora possibilitar a compatibilização daquela intervenção com esta liberdade. Entre duas decorrências antagônicas de um mesmo princípio, de um lado, a posição dos que, em nome da liberdade, negavam ao Estado a faculdade de intervir no destino individual e, de outro, a dos que viam no ensino público e obrigatório a única possibilidade de habilitação de todos para o exercício das liberdades, neste final de século tudo levava à preponderância dos partidários da intervenção. Já desde a Revolução, na França, ou mesmo

⁵⁴ Guido de Ruggiero, *História del Liberalismo Europeo*, Ediciones Pegaso, Madri, 1944, pp. 345 e ss.: "A história nos oferece duas concepções diferentes (da liberdade) uma das quais informa os sistemas políticos do século XVIII, e a outra os do seguinte e os do nosso. Segundo a primeira, a liberdade é uma faculdade de fazer o que se quer, uma possibilidade de eleição que implica para o indivíduo o direito a não ser impedido pelos outros no emprego de sua própria atividade. Considerada em si mesma, em sua essência estrita, esta liberdade nada significa, precisamente por carecer de todo conteúdo, e se esgota na afirmação formal de uma capacidade abstrata, de uma arbitrária indiferença frente a uma determinação qualquer. Porém, adquire consistência e relevo em suas expressões históricas, e polêmicas, isto é, como liberdade de alguma coisa, contra a intolerância que vem de fora e impede a livre expressão da vontade individual. A grande vitalidade do liberalismo do século XVIII se manifesta precisamente em seu caráter polêmico, em seu fermento crítico que divide e dissocia o rígido mundo do costume e da autoridade... O conceito negativo e polêmico da liberdade, prepara, portanto, outro mais positivo e construtivo, que se organiza e desenvolve durante o século XIX. Quanto a este outro, a liberdade não é indeterminação e arbítrio, mas sim a capacidade do homem para determinar-se por si mesmo e, portanto, para apartar-se com a espontânea adesão da própria consciência, das necessidades e dos laços que a vida prática lhe impõe. Não é, por conseguinte, um dom da natureza, mas sim o resultado de uma assídua educação do caráter, o signo de uma maturidade civil. É um homem verdadeiramente livre não só o que pode eleger qualquer partido (o que é mais bem próprio de um homem frívolo ou abúlico), mas também o que tem energia para eleger o partido mais de acordo com seu destino moral, de lograr com sua atividade a própria essência universalmente humana. A falta de uma coação externa só representa o aspecto meramente extrínseco dessa liberdade, seu valor íntimo, ao contrário, deverá buscar-se no vigor próprio da personalidade, que domina e controla todos os elementos e todos os momentos de sua vida espiritual. Daí que ser livre coincida com o ser *sui juris*, isto é, independente dos outros, no sentido de negar toda dependência natural e coativa, colocando em seu lugar a que a consciência oferece espontaneamente com relação aos deveres para com si mesmo e para com os demais... Há uma liberdade arbitrária e licenciosa que, ao auxiliar em sua atividade a uns, prejudica a outros. Aí está, pois, um primeiro limite liberal à liberdade, o qual consiste em garantir a coexistência do arbítrio de um com o de outro. Porém há mais: o arbítrio do indivíduo pode não ser prejudicial para outros direitos, mas pode prejudicar a formação de novos seres que nascem para a vida espiritual e livre (...) Há inclusive casos em que o livre arbítrio do indivíduo não é prejudicial para outros, porém o é para si mesmo, suprimindo a possibilidade de uma liberdade mais elevada e digna. Neste caso, a intervenção social também se impõe. Assim sucede, por exemplo, quando se estabelece a obrigação do ensino primário ou quando se limita a aquisição de produtos nocivos etc."

antes disso, com os liberais ingleses, ou na Alemanha após as campanhas napoleônicas, a educação de todos vinha-se afirmando não só como um direito, mas sobretudo como uma *necessidade nacional* inadiável. E já se fizera evidente, a esta altura, como observou Roque Spencer Maciel de Barros,⁵⁵ que deixada a cargo dos interesses de particulares, esta educação necessária não encontraria o desenvolvimento esperado — e que somente uma enérgica ação do poder público poderia estender a todos os serviços da instrução. Mais ainda, todo o período anterior fora marcado pelo crescente êxito das reações da Igreja à secularização do ensino. Na França, em especial, mas também em outros países europeus, a educação pelo Estado se afirmava, por isso, como uma das mais fortes linhas de reivindicação liberal, em oposição às teses de liberdade do ensino que exprimiam os interesses monopolizadores da Igreja. Finalmente, a derrota francesa na guerra de 70 — a superioridade prussiana foi explicada internamente na França como um produto do trabalho do mestre-escola alemão — e a terceira república, que se lhe seguiu, completavam o quadro em que se retomam e concretizam as mais ousadas iniciativas da Revolução no campo da educação popular. A partir de 80, com as reformas promovidas por Jules Férry, instituíam-se agora de vez a laicidade e a gratuidade do ensino primário oficial, bem como o caráter obrigatório da instrução primária para todas as crianças em idade escolar.

As teses liberais em defesa do ensino primário público e obrigatório encontram fortes ressonâncias no Brasil. Revivem-se aqui, neste período, "a luta pela liberdade do ensino, o exame do problema do *estado-educador*, questões que apaixonam o liberalismo europeu, principalmente na França. E, no Brasil, também, o liberalismo será freqüentemente levado a reexaminar o papel do Estado em matéria de educação e, pelos seus representantes mais autênticos, a restringir a idéia dessa ilimitada liberdade, no sentido que já o fizera o liberalismo europeu".⁵⁶

Neste período, quando floresce a denominada "ilustração brasileira",⁵⁷ tudo, no Brasil, favorecia a fácil assimilação das novas idéias. Nesta fase de amadurecimento de tensões sociais, ao contrário do que ocorrera em décadas anteriores, quando as repercussões ideológicas internas dos movimentos europeus não se afirmam no país, agora, neste "ocaso de Império", as condições estruturais internas estimulavam a procura e a absorção de novas idéias e experiências. Até então, como observou Sílvia Romero num texto bastante explorado pelos historiadores, até 1868, mais precisamente, o Segundo Império evoluía tranqüilo, sem grandes abalos. Mas, "... de repente, por um movimento subterrâneo, que vinha de longe, a instabilidade de todas as coisas se mostrou e o sofisma do Império apareceu em toda a sua nudez. A Guerra do Paraguai estava ainda a mostrar a todas as vistas os imensos defeitos de nossa organização militar e o acanhado de

⁵⁵ Roque Spencer Maciel de Barros, *A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade*, op. cit., p. 80.

⁵⁶ *Idem*, p. 107.

⁵⁷ *Idem*, pp. 21 e ss.

na França *

Ocaso do Império

Imporção
da
favorecer
do do
Estado na
brigatari
adi escolas.

nossos progressos sociais, desvendando repugnantemente a chaga da escravidão; e então a questão dos cativos se agita e logo após é seguida da questão religiosa; tudo se põe em discussão: o aparelho sofisticado das eleições, o sistema de arrocho das instituições policiais e da magistratura e inúmeros problemas econômicos...⁵⁸ Excluído do poder, em 1868, "... o partido liberal comove-se desusadamente e lança aos quatro ventos um programa de extrema democracia (...), o partido republicano se organiza e inicia uma propaganda tenaz que nada faria parar. Na política é um mundo inteiro que vacila. Nas regiões do pensamento teórico o travamento da peleja foi ainda mais formidável, porque o atraso era horroroso. Um bando de idéias novas esvoaçam sobre nós..."⁵⁹ O autor é radical nas suas observações. Não há, na verdade, um marco assim preciso, entre duas fases, neste processo de evolução de tensões e na difusão interna da produção intelectual do exterior. Observe-se, a propósito, que a queda do gabinete Zacarias, em 1868, resultava basicamente de incompatibilidades que já se definiam claramente nos inícios da Guerra do Paraguai. De igual modo, durante toda a década anterior, já se registravam situações indicadoras das polêmicas e das lutas que viriam a marcar o panorama político e ideológico do final do Império. Não obstante, em suas linhas gerais, o quadro composto pelo autor é válido: é após 68 e, sobretudo, depois do final da guerra, que as tensões parcialmente latentes ganham o primeiro plano da vida nacional. E é neste período, também, que o liberalismo ganha terreno e se afirma, novamente, entre as elites cultas do país: "O liberalismo, social e político, é geralmente, nesta época, o corolário das posições dos homens hostis às velhas idéias: orientações as mais diversas, quando não mesmo antagônicas, confundem-se e adquirem unidade num "progressismo liberal triunfante".⁶⁰ O que é importante ressaltar, neste quadro, é que, à semelhança do que já ocorrera nos primeiros tempos do Império, também nesta época os temas educacionais que então se agitam não aparecem isolados no Brasil. É ainda enquanto dimensão educacional de um contexto ideológico mais amplo que eles penetram o pensamento dos intelectuais brasileiros e acabam encontrando expressões na legislação e na prática administrativa no campo do ensino.

O pensamento liberal no Brasil, nesta época, pelos seus "representantes mais autênticos", empenhava-se na defesa da libertação do trabalho, da autonomia regional e da liberação das consciências oprimidas, seja por uma religião oficial, seja pela organização dada à vida política e administrativa do país. Reivindicava-se, também, a liberdade do ensino em todos os graus. Mas, como esta liberdade do ensino não se entendia como uma liberdade de omissão diante do direito individual e do dever social de educar-se, às teses de ensino livre e de ensino obrigatório não se opunham: "... a instrução primária obrigatória tem por finalidade obrigar os pais de família a

⁵⁸ Silvio Romero, "Explicações Indispensáveis", prefácio aos vários escritos de "Tobias Barreto, Obras Completas", Edição do Estado de Sergipe, 1926, p. 87.

⁵⁹ Idem.

⁶⁰ Roque Spencer Maciel de Barros, *A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade*, op. cit., p. 108.

compreenderem o dever que lhes corre, já pelos princípios naturais, já pela sua existência no seio da sociedade, de não privarem seus filhos do alimento do espírito e de concorrerem por todos os meios para que a nova geração possa ser útil à sua pátria"⁶¹ A escolaridade obrigatória associava-se coerentemente às demais reivindicações da época: era condição de formação de uma consciência popular esclarecida, era meio de valorização do trabalho livre, estava na raiz do processo de emancipação da mulher e, sobretudo, era condição básica de realização do progresso. A educação, neste período, com efeito, já era entendida, em largos círculos das elites cultas do país como a "mola propulsora" da evolução da sociedade. Tudo se esperava obter a partir da elevação do nível educacional dos brasileiros. "É crença generalizada, no período, que um país é o que a sua educação o faz ser (...). Espera-se que da reforma do ensino, do aperfeiçoamento da instrução, surja uma mentalidade nova, integrada nas exigências do tempo. A meta visada é a colocação do país ao nível do século. Para que o país cumpra o seu destino é preciso, por assim dizer, superar-se o seu atraso cultural, acelerar sua marcha para alcançar a parte mais progressiva da humanidade. A ilustração brasileira dos fins do século XIX tem, por conseguinte, um sentido prospectivo: os seus homens mais significativos não olham para trás, mas para a frente"⁶² Inglaterra, Alemanha, França, Estados Unidos..., enfim, as sociedades ocidentais mais avançadas da época, davam forma às imagens do futuro almejado para o país. E a educação, sobretudo a superior, mas também a educação do povo, era vista como um dos principais caminhos na realização desse futuro. Reafirmavam-se, pois, e agora com maior clareza, as expectativas de promoção da mudança social por intermédio da educação. O pensamento voltado para o futuro propunha um novo destino para o país e procurava encontrar os meios de realização das mudanças sociais desejadas — e a transformação dos homens, pela educação, se lhe afigurava como o mais eficaz dentre os instrumentos de promoção do progresso. Daí os entusiasmos pela educação e a insistência já tão marcante entre os intelectuais da época, nos apelos em prol da expansão e do aperfeiçoamento do ensino.

É preciso observar, todavia, que esta educação, entendida como condição e fator do progresso, aparecia sobretudo como uma reivindicação do liberalismo e que, ao harmonizar-se com as linhas mestras desse sistema de idéias, as idéias de uma educação reivindicada enquanto instrumento de intervenção na realidade se autolimitavam, apareciam como um apelo a uma intervenção que hesitava em reconhecer-se como tal. Compreende-se perfeitamente, nestas circunstâncias, as ambigüidades de um ideário educacional oscilante entre duas orientações divergentes; de um lado, uma orientação que valorizava as exigências do processo de realização de um determinado padrão de organização da vida social no futuro e, de outro, a ênfase nas exigências de uma liberdade moral de indivíduos abstratos. As resul-

⁶¹ Antonio Cândido da Cunha Leitão, discurso na Câmara dos Deputados a 16 de julho de 1873, Anais, 1873, Tomo III, pp. 136-40.

⁶² Roque Spencer Maciel de Barros, op. cit., p. 24.

ob: No seria preciso criticar mais as fontes?

Mola da mudança social

bx: avia uma omogeneidade no pensamento liberal?

tantes intelectuais e práticas das tentativas de integração destas orientações, como não poderia deixar de ser, se apresentariam muito diversificadas. Os porta-vozes do pensamento liberal se dividem, efetivamente, neste período, entre as muitas posições possíveis e oscilam desde a adesão a uma completa independência do ensino, em todos os graus, até à defesa intransigente da oficialização da instrução e da obrigatoriedade do ensino elementar. O quadro, na verdade, é rico em conseqüências: somando-se às alternativas que se apresentam como expressão do liberalismo, outras correntes de pensamento, sobretudo o positivismo, de um lado, e de outro a reação católico-conservadora, viriam emprestar um alto teor de complexidade às polêmicas em torno da educação. A organização do ensino viria a refletir as oscilações da época. É assim que, com a República, enquanto no Estado de São Paulo a legislação consagrava o ensino primário em caráter obrigatório para todas as crianças em idade escolar, no âmbito federal prevaleciam as teses de descentralização do ensino e postergava-se a consolidação legal da obrigatoriedade, para bem mais tarde. Da mesma forma, é ainda em nome das necessidades do progresso do país que se defende a educação profissional para o povo, já na década dos vinte, e que se consolidam, assim, na organização escolar, as "dualidades" de um sistema de ensino "elitizante", para uns, e profissionalizante, para outros. Mais tarde, seriam ainda os expoentes do progressismo liberal na educação, os maiores contestadores desta organização "dual" do ensino no país. Há muitas outras expressões do quadro ideológico problemático em que evoluem as idéias e ganham forma as iniciativas de implantação de uma educação popular no Brasil. A discussão em profundidade de todas elas, no entanto, seria uma tarefa da história da "educação popular" no Brasil, coisa que ainda está por ser feita e que escapa inteiramente às intenções deste trabalho.

* * *

A esta altura do trabalho já foram dados os passos necessários à discussão das principais características da evolução da educação "popular", no Brasil e no Estado de São Paulo, nas últimas décadas.

1. É preciso observar, a este respeito, antes de mais nada que, em suas diversas modalidades, a educação para o povo, no Brasil, é sobretudo um produto da atuação do poder público. Afora a epopéia jesuítica dos primeiros tempos da colonização e também alguns outros exemplos de ação privada, no ensino elementar de crianças, adolescentes e adultos, a educação "popular" sempre se apresentou como uma tarefa da iniciativa oficial. Por isso mesmo, tanto as suas origens quanto os momentos mais significativos de sua evolução, no país, apenas se esclarecem quando analisadas no contexto das orientações globais da atuação do Estado. Mais ainda, os caminhos da compreensão das origens e de algumas dentre as principais vicissitudes dessa educação para o povo, no Brasil, passam necessariamente pela análise das ideologias em que se exprimem as orientações do Estado. Isto ficou claro, sem dúvida alguma, no que diz respeito às origens das idéias, das leis e das iniciativas de implantação do ensino primário para todos os cida-

ãos, nos primeiros tempos do Império. De igual modo, a consolidação das idéias, da legislação e das iniciativas referidas à instituição do ensino primário obrigatório para todos os cidadãos, também só se explicam mediante a análise dos sistemas de idéias que prevaleceram no país nas últimas décadas do Império e deram forma à organização do Estado nos inícios da experiência republicana.

Em ambos os períodos mencionados, nas lutas da Independência ou nos primeiros tempos da etapa republicana, o Brasil extrai sua organização jurídico-política de sistemas de idéias e modelos institucionais importados das nações ocidentais dominantes. Deixando de lado, por enquanto, o problema dos conteúdos das orientações globais do Estado e as discrepâncias entre as leis e as realidades, é preciso observar que essa organização jurídico-política traduz as influências do pensamento e das realizações do exterior sobre as "elites" cultas do país. Nesses períodos, como já se observou, os *inconformismos* com uma situação presente favorecem a afirmação do pensamento voltado para o futuro. Os níveis de civilização alcançados pelas nações mais avançadas se impõem às "elites" e dão referência às imagens de um futuro a ser construído. Pode-se mesmo afirmar que, nesses períodos, essas imagens de uma civilização que se pretende alcançar já ganham forma nas leis do país. A semelhança de outras leis, a propósito dos direitos dos cidadãos, a legislação do ensino tenderia, também, a referir-se mais ao ideal do que às possibilidades do momento. Constituído, assim, nos códigos, um país fictício, onde os interesses reais dos grupos dominantes se amalgamavam às representações ideais, as defasagens entre as leis e as realidades se apresentariam, agora, sobretudo com as distâncias que ainda separavam o presente e um futuro a ser construído. É neste sentido que se faz possível compreender as orientações utópicas do pensamento liberal — e é neste sentido, também, que ganham conteúdo as afirmações a propósito da "missão civilizadora" das leis no Brasil. O irrealismo dos constituintes de 23, como exemplo — eles reivindicavam escolas primárias em todos os povoados, ginásios e universidades. . . , quando os poucos estabelecimentos existentes mal conseguiam persistir, por falta de clientela, mestres e recursos. . . — este irrealismo se esclarece, assim, no âmbito da utopia. Se a educação reivindicada para todos era incompatível com as condições da sociedade no presente, não obstante ela se afigurava um componente indispensável à civilização que se pretendia realizar.

2. Mas, esta educação que se impunha às imaginações enquanto dimensão necessária da utopia era, também, o instrumento de preparação dos homens para a construção da nova sociedade. Se as características da vida social, se a rusticidade das populações não favoreciam a emergência da consciência da necessidade de educação, mesmo assim esta educação fundamental deveria estender-se a todos, ainda que o processo compreendesse alguma forma de coerção sobre os indivíduos. Seria esta, aliás, a característica essencial da educação comum a todos os cidadãos. Entendida como um meio de formação dos homens exigidos pelo padrão civilizatório que se pretendia instaurar no país, esta educação deveria ser imposta, de qualquer

Necessidade da educação + obrigatória / de qual / como

Educação para o povo no Brasil, produto da atuação do poder público (?)

Antes p. 60.
 forma, a todos. Daí o seu caráter de antecipação às solicitações educacionais das comunidades.

* É possível afirmar, pois, que a educação de todos, em suas diversas variantes, nos momentos em que aparece na história das idéias e das instituições educacionais da nação, está funcionalmente vinculada à sociedade do presente sobretudo mediante a posição que ocupa nas imagens da sociedade no futuro. Por isso mesmo, as funções sociais das idéias e das instituições da educação "popular" nestas fases só se explicitam no âmbito das funções destas imagens referidas ao futuro da sociedade.

A Educação de Adultos:

Uma Variante Recente da Educação Comum para todos os Cidadãos

I. Os Antecedentes

As observações anteriores certamente já encaminham a discussão de um amplo conjunto de *problemas de investigação* a propósito das origens, da evolução e das funções das idéias, das leis e das tentativas de implantação da educação de adultos no Brasil.

Um primeiro problema diz respeito à localização das origens desse processo educativo na história das idéias e das instituições do país.

Atendendo a tudo o que já se observou, neste trabalho, sobre as características da educação comum para todos os cidadãos, faz-se perfeitamente possível afirmar que, de certo modo, a educação de adultos só inicia a sua história, no Brasil, nas últimas quatro décadas. Isto não quer dizer que as preocupações, a propósito do assunto, sejam assim tão recentes. Na verdade, as alusões às necessidades de proporcionar instrução aos adultos iletrados, as disposições legais sobre a questão e mesmo as primeiras classes noturnas de adultos datam já dos tempos do Império.¹

Obs.: Ver Ferreira França no Imp. pério.
 Encontram-se referências ao ensino de adolescentes e adultos esparsas ao longo de toda a legislação escolar do Império, das Províncias e, mais tarde, dos Estados. O projeto Ferreira França,² já em 1830, propunha a criação de "escolas de artes" para todas as crianças acima de sete anos de idade e estendia as possibilidades de matrícula também aos maiores que desejassem frequentá-las. Após o Ato Adicional de 1834, na medida em que as Províncias ensaiavam a organização de seus "sistemas escolares" nos

¹ A rigor, datam já dos inícios da colonização portuguesa, pois a atividade catequética dos jesuítas orientava-se sobretudo para os adolescentes e adultos (Cf. Fernando de Azevedo, *op. cit.*, p. 15: "Atraindo os meninos índios às suas casas ou indo-lhes ao encontro nas aldeias; associando na mesma comunidade escolar, filhos de nativos e de reinóis — brancos, índios e mestiços — e procurando na educação dos filhos conquistar e reeducar os pais, os jesuítas não estavam servindo apenas à obra de catequese, mas lançavam as bases da educação popular...").

² Primitivo Moacyr, *A Instrução e o Império, op. cit.*, Tomo I, p. 229.

Educação de adultos, a partir de 1920. Mas já há via para as primeiras classes noturnas no Império.