

A Europa e a herança cultural da escola

Europe and the cultural heritage of school

António Gomes Ferreira
Universidade de Coimbra | Portugal

Resumo

A Europa constituiu-se como um pequeno continente de grande diversidade étnica e cultural. Mas as diferentes regiões europeias também se têm visto, desde a Baixa Idade Média, confrontadas com forças de convergência que têm forçado a necessidade de se atender à educação da população. Para além do esforço da disseminação da doutrina moral e religiosa do cristianismo, o incremento das actividades económicas propiciaram transformações no tecido social, que levaram a sofisticar a organização do poder e a própria cultura e criaram crescentes necessidades de instrução. Mas essas forças não se apresentaram com a mesma importância em locais e em períodos diferentes. São, por isso, evidentes as condições que forçaram a divergência. Razões de natureza económica, religiosa e política levaram a que as regiões protestantes da Europa avançassem mais rapidamente na generalização da instrução do que os países católicos. De qualquer modo, o desenvolvimento económico obrigou a uma avassaladora expansão da escolarização nos séculos XIX e XX, tendo os processos e os conhecimentos escolares constituído uma cultura transnacional que sustentou os modos de pensar a organização da sociedade europeia.

Palavras-chave: Escolarização. Cultura. Europa.

Abstract

Europe has been developed as a small but ethnically and culturally diverse continent. Nevertheless, the several European regions have been confronted, since the Low Middle Age, with converging strengths that have forced to respond to the need of educating the populations. Besides the effort of disseminating the moral and religious doctrine of Christianity, the increase of economic activities brought some transformations to the social scenario, which led to the refinement of power organization and culture itself; as well as to the creation of growing needs for instruction. However, those forces did not show the same importance in different times and places. Thereupon, the conditions that forced divergence are clear. Reasons of economical, religious and political nature led the protestant regions of Europe to a faster advance in the generalization of instruction than the catholic countries. In any case, the economic development forced an overwhelming expansion of schooling in the 19th and 20th centuries, causing the educational processes and school knowledge to build a transnational culture that upheld the ways of thinking the organization of the European society.

Keywords: Schooling. Culture. Europe.



As condições geo-políticas da Europa tenderam, ao longo dos séculos, a potenciar as divisões de território, a diferenciação de culturas e de povos, o desenvolvimento de uma grande variedade de línguas, a criação e evolução de costumes e rituais bem distintos, a concretização de tantos e tantos conflitos por razões diversas mas que, no fundamental, derivavam da acentuação de diferenças, muitas vezes exageradamente formuladas. A Europa até à segunda metade do século XX foi um território de tensões, um espaço cortado por múltiplas fronteiras, um mosaico de afirmações nacionais, uma babel de culturas.

Ao olharmos para a Europa com olhos de ver, constatamos que ela constituiu uma construção geográfica politicamente ambígua. Será que vemos uma Europa medieval com grande parte da Península Ibérica, durante os últimos séculos do primeiro milénio, dominada pelos muçulmanos e pela cultura árabe? E incluímos no imaginário europeu a dominação otomana do território que ia do Danúbio à Anatólia desde os séculos XVI ao século XIX? Imaginamos uma Europa sem Alemanha e sem Itália que só surgem nas últimas décadas do século XIX? Na verdade, é impressionante a dança das fronteiras entre muitos países europeus ao longo dos séculos bem como o que devemos considerar como delimitação da Europa a leste. O certo é que, até ao século XVIII, a Rússia não era considerada como fazendo parte da Europa e ainda hoje são imprecisas as fronteiras europeias orientais. Contudo, há territórios situados fora da Europa politicamente considerados europeus. A Europa é, portanto, um imaginário algo volúvel sobre um espaço definido por fronteiras tão naturais quanto politicamente convenientes. A Europa é, sobretudo, uma ideia de construir cultura comum num território caracterizado pela grande diversidade da paisagem e por uma multiplicidade de tradições e culturas muito distintas.

Embora, de tanto se ouvir falar de Europa, a maioria das pessoas tenda a imaginar a realidade europeia mais ou menos homogénea e seja verdade que nunca como hoje há condições de relação e comunicação que facilitam essa tendência de homogeneização cultural, queremos acentuar que a intervenção educativa tem servido claramente para disseminar uma visão de mundo onde a cultura escolar deu competências instrumentais e referências intelectuais que aproximaram pessoas de diferentes regiões europeias. Mas isto é uma realidade que só emerge a partir da segunda metade do século XX e só se torna mais evidente já na última década de novecentos. O que sempre pareceu caracterizar o destino da Europa foram as diversidades, as divisões, as divergências, os conflitos que também ainda apareceram nas duas últimas



décadas. A Europa foi e continua a ser um pequeno continente onde se concentra uma enorme variedade de línguas, culturas, povos, nações, cultos, tradições que configuram um mosaico de difícil padronização. Sobre essa diversidade se alternaram relações tensas e conflituosas com o desenvolvimento de trocas comerciais, intercâmbios culturais, contágios ideológicos, e até cruzamentos étnicos. Mesmo considerando só os últimos séculos, o território europeu conheceu terríveis guerras, iniciativas imperiais, fragmentação nacionalista, acordos internacionais de vários tipos que produziram uma infinidade de alterações na geografia política da Europa; mas também assistiu a intenso comércio e a um pioneirismo económico, científico, cultural e político, que dariam à Europa uma identidade assente na modernização e complementaridade da produção, no desenvolvimento científico, na sofisticação cultural, na qualidade de vida da população, na promoção do Estado de Direito e da democracia. A Europa não existe sem um passado que se implica na construção do presente-futuro. A história e a geografia revelam dinâmicas com lógicas bem diversas. Nem sabemos o que tem mudado mais, se o mapa político europeu se as ideias que surgem neste espaço e tem marcado a forma de pensar e organizar o mundo.

12 A Europa moderna e contemporânea pode ser perspectivada como um devir político e cultural, um projecto em andamento protagonizado pelos interesses que sentem necessidade de um vasto território aberto à circulação de pessoas, bens e conhecimentos, alicerçado em saberes e instituições legadas pelo passado mais ou menos remoto. O ideal democrático assenta muito na participação activa do cidadão na vida da cidade que os gregos da Antiguidade Clássica conheceram, nas decisões das assembleias de “homens livres” dos povos germânicos, no espírito constitucional proveniente do iluminismo dos séculos XVII e XVIII. A matriz cultural que vem dos grandes pensadores da Antiguidade, da força do direito romano, da moral cristã, da disseminação da língua latina, do racionalismo e do desenvolvimento científico, da cultura escolar propiciou entendimentos entre povos muito diferentes. O desenvolvimento do comércio, a generalização da industrialização, a difusão da tecnologia, contribuíram decisivamente para a promoção de contactos e a consensualização de referentes que aproximaram os povos com costumes e formas de viver bastante diferentes. A difusão do ensino, a afirmação e generalização das universidades, o desenvolvimento científico, a difusão cultural, a mobilidade das pessoas potenciaram formas idênticas de ler e agir sobre o mundo em países situados em distintas partes da Europa.



Mas é evidente que a civilização que se desenvolveu na Europa deve muito da sua essência à forma como a Igreja cristã se apropriou e geriu o saber legado pela Antiguidade. Na verdade, o seu poder assentava muito na utilização de instrumentos caros à administração romana. Emergindo no contexto do Império Romano, onde a escola teve grande desenvolvimento, a Igreja cristã, absorvera muito da capacidade organizacional, cultural e pedagógica desenvolvida na Antiguidade Clássica. Assim, ela acabou por ser a herdeira dessa cultura e desse modelo organizacional, o que lhe conferiu um ascendente sobre os poderes políticos que se foram formando sobre o desmoronar do Império. Numa Europa dilacerada por conflitos, retalhada em muitos territórios de fronteiras incertas, com populações inseguras e sujeitas à lei da força, a Igreja Católica organizou-se procurando manter a ideia de unidade superiormente dirigida por Roma, agindo sobre o mundo temporal a partir do ascendente cultural que possuía e do poder coactivo que reconhecidamente tinha sobre as crédulas consciências dos europeus de então.

Independentemente da existência de focos culturais e de convulsões sociais e políticas, a Baixa Idade Média não parecia abrir novas perspectivas nesses domínios. Olhando tanto do ponto de vista dos fundamentos filosóficos como da real estrutura social, a sociedade apresentava-se estática. Cada um devia viver na sua condição e cumprir o melhor possível a tarefa que lhe estava destinada. A instrução encontrava-se praticamente confinada aos clérigos, já que o resto da população, dedicando-se fundamentalmente às actividades militares e agrícolas não precisava dela. Ao povo bastava a formação religiosa. Com ela pretendia-se sobretudo uma apreensão intuitiva da divindade e uma espécie de condicionamento sistemático que provocasse como que uma aceitação involuntária dos princípios e dos valores sociais e morais inseridos na doutrina da Igreja. Os meios utilizados procuravam, sobretudo, impressionar pela palavra através da pregação, impressionar pelo ritual e pelo poder que se associava aos discursos e aos actos que os clérigos praticavam.

A formação dos clérigos era importante para assegurar o funcionamento e a unidade da Igreja. Em geral, o ensino dos clérigos visa dotá-los de uma cultura instrumental baseada no latim e num reportório escrito definido pela hierarquia da Igreja. Independentemente do pragmatismo que nunca deixou de estar presente, esta cultura orienta-se fundamentalmente para a compreensão duma verdade revelada, para a explicação pelo encontro com o divino, para uma abordagem essencialmente mística a partir de interpretações dos



textos sagrados. Daí que, das tradicionais sete artes liberais, muito poucos se interessassem pelas disciplinas do *quadrivium* (geometria, aritmética, astronomia e música) e se dê, nas escolas clericais, especial ênfase às do *trivium* e, em especial, à gramática. Os clérigos tornaram-se praticamente os únicos a dominar a gramática e a escrita e, por isso, a ter condições para apoiar a burocracia laica quando esta precisou de rigor administrativo.

Por sua vez, à Igreja se deve a manutenção do ensino na Europa Ocidental. De facto, ainda que na Itália se tenham mantido escolas não religiosas em várias cidades, onde se ensinava gramática e retórica mas onde também podia haver espaço para o direito e a medicina e na Espanha, durante a ocupação muçulmana, também se ensinasse tanto as primeiras letras como a gramática, a retórica, a dialéctica, a geometria, a música, a astronomia, etc., (PALOMA; GUTIÉRREZ, 2001) na generalidade da Europa as escolas estavam nas mãos dos clérigos e localizavam-se em mosteiros, catedrais e em igrejas paroquiais. No entanto, o desenvolvimento do comércio e da cidade vai exigir um ensino mais adequado às novas exigências. No início do século XIII, as cidades de certa importância têm uma escola. A criação de escolas laicas, por vezes pagas pelos municípios, são um testemunho dessa vontade de mudança pedagógica. Embora se possa destacar uma tendência para uma instrução mais pragmática e mais orientada para a administração do que a que vinha sendo ministrada nas escolas clericais, que em alguns casos se começasse a valorizar até línguas vulgares como o francês, a educação continuava sobretudo marcada pela força cultural da Igreja, tendo o latim como principal língua de referência.

A emergência das universidades medievais traduz bem esse poder. Várias delas tinham origem em escolas catedrais; muitas apoiaram-se no reconhecimento papal; em geral, para além da filosofia, da medicina, do direito civil, acolhiam o ensino do direito canónico e da teologia, que eram saberes especialmente considerados; a matriz organizadora do seu pensamento era profundamente cristã. Embora as universidades fossem consideradas instituições ao serviço da cristandade e tivessem sido bastante influentes na sua organização, foram-se gradualmente secularizando, acolhendo cada vez mais estudantes apenas interessados nos benefícios materiais que a sua frequência devia possibilitar, o que indica quanto o conhecimento e a competência letrada era cada vez mais relevante para os não clérigos.



Ao longo dos séculos seguintes foram-se espalhando estas escolas pela Europa à medida que a burguesia se afirmava. Estamos, pois, perante um fenómeno urbano e burguês. Isso não significa que a doutrina da Igreja esteja ausente mas tão só que a iniciativa não pertence ao clero e que se olha a instrução como forma de preparar para a acção.

A emergência e a generalização da escola secular na generalidade do espaço europeu está, portanto, muito relacionada com o crescimento comercial, com o desenvolvimento das cidades, com o aumento da burguesia e com a sua capacidade de se impor como força social e política. Ela assume cada vez mais importância no Parlamento da Inglaterra, nos Estados Gerais de França, no governo de várias cidades italianas e de outras regiões prósperas da Europa. Devendo o seu sucesso à acção, sabe que tem de ser dinâmica, que tem de adequar-se às circunstâncias que encontra, que tem de ser organizada, que só pode ter sucesso se for intelectual e socialmente competente.

Este desenvolvimento da escolarização também foi beneficiado por um conjunto de descobertas e invenções que se foram somando desde os finais da Idade Média e acentuando depois nas épocas seguintes. Entre elas está a descoberta do processo de fabricação do papel e a invenção da imprensa. A rapidez com que esta se espalhou por toda a Europa Ocidental traduz bem a relevância cultural que lhe foi reconhecida. Bem significativo da importância da imprensa são o número de edições que conheceu o primeiro livro completo a sair do prelo, a Bíblia Latina, normalmente denominada de *Vulgata*, nada menos que 92, entre 1456 e 1500. Além da Bíblia, outros textos religiosos tiveram um enorme sucesso editorial ao longo dos séculos XV e XVI. Vários destes textos religiosos serviram de apoio à aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, contribuíram para a formação religiosa, moral e social dos que os liam.

Um dos aspectos que reforçou o interesse pela generalização da escola foi a crescente aceitação das línguas vernáculas. Durante a Idade Média o homem culto tinha de dominar o latim para acompanhar a vida cultural e religiosa e de falar vernáculo nos assuntos do dia-a-dia. Nos finais da Idade Média o uso do vernáculo começou a suscitar interesse por parte dos homens da Igreja e dos poderes seculares. Com o advento do Renascimento veio o latim clássico que o afastava ainda mais da língua materna. Além disso, os povos teutónicos sempre sentiram uma maior dificuldade em aprender uma língua que não era aparentada com a sua. O comércio cada vez mais utilizava o vernáculo. Além disso, o francês, de uma língua da Corte, tornou-se,



desde o século XIII, uma língua muito requerida na actividade comercial. Nas escolas holandesas, por exemplo, o francês e o vernáculo eram ensinados ainda antes da Reforma. Nos séculos XV e, principalmente, XVI, deram-se passos decisivos na afirmação das línguas vernáculas. Um deles veio com a já referida invenção da imprensa, especialmente com a edição da tradução da Bíblia e de textos relacionados com o conflito religioso (ELTON, 1982); outros vieram com a catequização, com o aparecimento de literatura de qualidade, com o incentivo de intelectuais à aprendizagem da leitura a partir da língua materna, com a publicação de gramáticas de diferentes línguas. Apesar disso, o latim permaneceu uma língua importantíssima, dominando no mundo escolar, na filosofia e na diplomacia.

16 Tudo isto acontece numa época de optimismo e de confiança na capacidade humana. Estamos a falar do que se convencionou designar por Renascimento mas que é mais que o resgatar do saber da Antiguidade. Esta suscitou curiosidade e criatividade que conduziram a novas leituras de mundo e investimentos intelectuais que tanto se arrumam numa vertente mais realista e material como em outra mais reflexiva e humanista. Aos contributos de Copérnico, defensor da concepção heliocêntrica, depois reafirmada por Galileu, Vesalius, que abre para a afirmação da Anatomia, Bernard Palissy, que bem pode ser o fundador da História Natural, devem-se juntar nomes como Juan Luis Vives, Michel Montaigne, Thomas Morus e Desiderius Erasmus que desenvolveram o espírito crítico, valorizando a razão, que já não se filia na autoridade da religião mas assenta na sabedoria da Antiguidade e na capacidade de pensar com liberdade e responsabilidade. Embora o Renascimento constitua um movimento intelectual e estético elitista, ele propiciará as sementes do processo civilizacional que norteará a Europa nos séculos seguintes.

A partir da segunda metade do século XVI, contudo, o Humanismo acabou por se cristalizar numa retórica sem ideias, numa cultura de lugares comuns traduzida em exercícios de estilo. Ela parece mais adequada a um tempo que requer um regresso à ordem, à aceitação da hierarquia, à afirmação de verdades veiculadas por instituições poderosas, designadamente as que se seguiram à reacção Católica. Se num primeiro momento, a Reforma, influenciada pelo Humanismo, parece prometer um caminho de liberdade e de esclarecimento depressa caiu num escolasticismo que emergiu do confessionalismo imposto por Lutero e Calvino. De facto, esses primeiros grandes líderes tinham defendido o direito da pessoa seguir as suas próprias opiniões



religiosas a partir das interpretações que cada um fazia das Escrituras, mas, o interesse da regularidade, a repulsa à heresia, a aliança entre Igreja e Estado acabaram por determinar um caminho bem diferente. (BRAUDEL, 1989).

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

Do lado católico, o modelo é a pedagogia dos Jesuítas. Eles, melhor do que ninguém, sabendo interpretar os anseios de uma nobreza moderna e de uma burguesia ansiosa de reconhecimento e compreendendo que só através do controlo das classes dirigentes conseguiriam impor uma cultura e uma moral condizente com as determinações do Concílio de Trento, investiram seriamente no ensino, criando uma rede de colégios e uma organização pedagógica devidamente adaptada às novas exigências da sociedade.

O latim e o saber clássico por ele veiculado são as colunas de uma formação instrumental e social. O latim é a língua do rigor e do saber, portanto, língua distinta que dá acesso à retórica, ao direito, às funções públicas e aos cargos políticos. É também a língua dos que sabem, dos que categorizam e ordenam o mundo. É fundamentalmente em torno do latim que se desenvolverá a retórica e ambas as matérias, conjuntamente com o internato, promoverão um ambiente pedagógico que sistematicamente impõe regras, dita o que é certo e errado, disciplina a mente e o corpo.

A partir do momento em que a civilização ocidental começa a sofrer a contínua pressão das transformações e em que as certezas do passado e as explicações da religião se revelam frágeis, a busca de novas referências culturais acaba por desaguar num humanismo menos subserviente à Antiguidade e à retórica e mais favorável à análise de ideias. Apesar do conservadorismo que se desenha dos conflitos religiosos, a inquietação intelectual persiste em algumas pessoas na Europa pós-Renascença. No século XVII desenham-se os



primeiros riscos de caminhos futuros. (DELOUCHE, 1993). No domínio da ciência, a geometria analítica de Descartes e o cálculo de Gottfried Leibniz revolucionam a matemática, Galileu e, posteriormente, Newton consolidam a astronomia, numerosas invenções de instrumentos novos como o telescópio, o microscópio composto, o barómetro, contribuíram enormemente para descobertas importantíssimas, a medicina é confrontada com a descoberta de Harvey sobre a circulação do sangue a par de outras descobertas de menor visibilidade. A filosofia passa a ser dominada pelo racionalismo de Descartes mas o desenvolvimento do empirismo eleva as discussões sobre o método científico. Isso também tem reflexo no campo pedagógico, onde aparecem educadores como Wolfgang Radtke, August Hermann Francke e da congregação do Oratório empenhados em dar espaço às disciplinas das *realia*, isto é, das ciências, da história, da geografia e também das línguas vivas. A modernidade desponta ainda mas é evidente que é na Europa que está o seu motor.

Os grandes progressos na física, na matemática, na astronomia, na medicina desde os finais do século XVI ao XVIII, suscitaram um clima de confiança na capacidade do Homem para explicar a realidade. A articulação do racionalismo de Descartes com o empirismo de Locke reforçou a aceitação de que era possível obter um conhecimento mais fidedigno da realidade apostando na capacidade da razão. Esta era alimentada pelos sentidos, pelo que tudo devia assentar numa observação sistemática com método. O Iluminismo vai depositar toda a confiança e esperança na razão como forma de chegar ao verdadeiro conhecimento. Os enciclopedistas foram radicais defensores das possibilidades da razão não só explicar a realidade como em promover um bem-estar individual e social. A partir deste período, a Europa devia ser conduzida por esta preocupação. Mas o que é filosoficamente imperativo nem sempre encontra as condições sociais adequadas para se generalizar. De qualquer modo, esta referência à indagação da realidade submetida ao princípio da razão será alicerce fundamental na constituição de uma cultura transversal de matriz europeia.

Como é compreensível, a sociedade europeia não avançou toda no mesmo ritmo. Uma coisa são as elites, outra é a grande massa da população. O povo, em geral, não estava muito sintonizado com as ideias destes intelectuais mais vanguardistas. A religião cristã era ainda a origem e o fundamento do pensamento e da moral da população europeia. No entanto, a crença no valor da educação põe sectores da sociedade mais progressistas e militantes



a investir na instrução popular. Isso é mais evidente na maioria dos países da Europa Setentrional onde o princípio da tolerância religiosa foi aceite, dando oportunidade que grupos evangélicos minoritários e outros encarassem a educação numa perspectiva caritativa. Os calvinistas, na sequência do sínodo de Dort (1618-1619) apostaram muito na instrução como forma de promover a educação religiosa. As resoluções do referido sínodo estabeleciam uma educação religiosa no lar, nas igrejas e nas escolas, tendo insistido para que estas fossem criadas em vilas e aldeias. Mas várias personalidades e instituições estão empenhadas nessa instrução popular, e há regiões da Holanda e da Alemanha que vêm ser declarada a instrução obrigatória. Considerando do ponto de vista antropológico, a cultura europeia assentará muito neste esforço precoce da escolarização que atenderá quer aos conhecimentos de carácter instrumental caros a uma burguesia em afirmação quer a uma formação moral e religiosa cristã.

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

Por razões que se cruzam com interesses religiosos, económicos e nacionalistas, as regiões protestantes da Europa apresentam uma instrução popular mais generalizada que as regiões católicas. Na Prússia, os anos imediatos que se seguiram à derrota de Napoleão assistiram a um movimento reformador que teve também consequências pedagógicas evidentes. Sob a influência de intelectuais como Heinrich Friedrich Freiherr vom und zum Stein,



Wilhelm von Humboldt, Johann Gottlieb Fichte pretendeu-se regenerar a alma da nação lançando um sistema de educação que atendesse todas as crianças. (LUZURIAGA, 1985). Assim se criou um ensino elementar público e gratuito para crianças dos 6 aos 14 anos, que em breves anos fez desaparecer o analfabetismo. Isto não significou a institucionalização da igualdade de oportunidades. Até ao fim da primeira Guerra Mundial e o estabelecimento da República, a maioria das crianças frequentavam a Volksschulen, mas os filhos das classes dirigentes eram preparadas em escolas preparatórias do ensino secundário. (GOMES, 1984).

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

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

A Inglaterra segue um caminho diferente mas acaba por se inscrever numa idêntica compreensão da finalidade educativa. Durante o século XVIII, o esforço na difusão da instrução limitou-se praticamente à vontade de particulares ou sociedades empenhadas em propiciar ao povo a educação que entendiam adequada às necessidades da sociedade e à posição social de



cada um. Nos primeiros anos do século XIX era já evidente que as iniciativas de tipo caritativo não conseguiam dar resposta a anseios e a necessidades decorrentes do acelerado desenvolvimento económico e industrial. (WARDLE, 1970). Todavia, apesar de alguns pequenos progressos nas décadas seguintes em direcção à participação do Estado na instituição da escola pública, só com a chegada do partido liberal ao poder se lançaram as bases de um ensino elementar generalizado, em 1870.

Enquanto se avançava muito lentamente para uma educação popular generalizada, o ensino secundário permanecia apegado ao ideal de um humanismo clássico promovido pelas *public schools*. Na segunda metade do século, uma comissão preconiza uma pequena modernização do plano de estudos, com a introdução das ciências, dos estudos sociais e das línguas modernas mas o ensino destas grandes escolas continua a valorizar muito a componente clássica. (ALDRICH, 1982). Mas mesmo para defensores das *comprehensive schools*, como Raymond Williams (1961), as mudanças requeridas não são tanto para revolucionar a educação mas para modernizar o currículo clássico, adaptando-o às características da época. Como diz Forquim (1989), Williams pode ser considerado herdeiro dos “velhos humanistas”, acompanhando, no entanto, uma tradição intelectual progressista no seguimento da filosofia das luzes. Seja como for, a ideia é a de generalizar a todos uma cultura comum, uma cultura que aumente a coesão social.

Em França, como na generalidade dos países católicos, o panorama educativo da segunda metade do século XVIII é bastante desolador. No ensino secundário, com a expulsão dos Jesuítas, em 1764 (em Portugal aconteceu em 1759) gerou-se a confusão. O Estado não consegue organizar uma instrução que corresponda à ideologia racionalista das Luzes. A França, apesar de melhor que os países da Península Ibérica e das regiões do sul da Europa, em geral, não consegue que 10 por cento das crianças entre os 7 e 16 anos frequentem a escola. O analfabetismo deve rondar dois terços da população. De qualquer modo, a tendência para a secularização do ensino e para o estabelecimento de uma escola elementar gratuita vai ser fortemente acentuada com as reivindicações da época da Revolução. A Constituição da República, em 1791, estabelece a organização de um sistema de instrução pública, comum a todos os cidadãos e gratuito para os saberes indispensáveis a todos os homens. Mas generoso enunciado deste documento não passou de uma intenção revolucionária durante muitos decénios.



O ensino elementar até à década de trinta estava numa situação de completo descontrolo. Só já na sequência da política da Terceira República a situação se alterou profundamente, tendo-se determinado, em 1882, a frequência obrigatória para todas as crianças entre os 6 e os 13 anos, embora pudessem ser dispensadas aos 11 se tivessem obtido a aprovação através de um exame. A tardia adesão da França à obrigatoriedade escolar e a forte ligação à Igreja do ensino elementar revela que a burguesia francesa queria o povo submetido à ordem da ortodoxia católica. Curiosamente, parecia querer reivindicar para si o direito de livre discussão filosófica na ilusão de que os seus interesses os afastariam de teorias subversivas. (PROST, 1968). Assim, o ensino secundário tende a fornecer um saber clássico sólido inspirado por um liberalismo conservador, tendo como objectivo preparar os que deviam ocupar posições dirigentes. As medidas tomadas no contexto político da Terceira República visavam atender a novas necessidades duma sociedade burguesa cada vez mais marcada pelo desenvolvimento tecnológico e pelos progressos da ciência. Quer as alterações no ensino elementar quanto a atenção para com a formação profissional e a modernização do ensino secundário (LÉON, 1977) são testemunho inequívoco das novas exigências duma sociedade no caminho da modernidade. Todavia, apesar da maior abertura do ensino secundário às ciências e às línguas modernas, são os estudos clássicos que ainda têm preponderância no acesso à Universidade e aos principais cargos administrativos.

No extremo sudoeste do continente europeu, Portugal seguia ideias transnacionais vindas da Europa central, mas parecia incapaz de acompanhar o ritmo dos países mais desenvolvidos. Nos finais do século XVIII, as reformas do ensino do Marquês de Pombal seguiam claramente as orientações iluministas, ao criar um sistema público de ensino e ao introduzir o ensino experimental na Universidade de Coimbra. (GOMES, 1982). Tão importantes reformas não tiveram a aceitação e o desenvolvimento esperado. Mais tarde, também a generosidade das reformas do ensino de 1836 e o pragmatismo das medidas tomadas no início dos anos quarenta do mesmo século, que instituíram a escolaridade obrigatória, não tiveram o sucesso desejado. No início do século XX, apesar das medidas legislativas, a obrigatoriedade escolar continuava a ser uma miragem e o número de analfabetos permanecia muito elevado.

O ensino secundário conhece também uma profunda reforma, em 1836, tendo-se criado os Liceus, instituições que deviam renovar a sociedade portuguesa, oferecendo-lhe uma maior ilustração humanística, científica e



técnica. Mas o ensino das ciências rapidamente foi considerado como menos relevante no contexto das necessidades do país. Ainda nas primeiras décadas da segunda metade do século XIX eram evidentes os embates travados sobre a relação de importância do ensino de Ciências, em face do ensino das Humanidades. Embora para os liberais mais desenvolvimentistas fosse necessário formar técnicos capazes de servir o fomento da industrialização, os seus argumentos não pareciam convincentes para a maioria dos jovens ou das famílias portuguesas, que apostavam no conhecimento humanístico tendo em vista ingressar no ensino superior e nas carreiras liberais. O ensino técnico só mereceu alguma atenção na segunda metade do século, conhecendo um impulso decisivo na penúltima década com a criação de Escolas industriais e Escolas de Desenho Industrial, obviamente, destinadas à formação de um operariado especializado. O ensino científico e tecnológico ainda não parecia abrir os horizontes da população privilegiada. A dimensão clássica dos estudos permanecia como mais prestigiosa e a que dava maior consistência à formação global do indivíduo.

Embora o ensino das ciências e das línguas vivas tenha já sido contemplado em algumas iniciativas, em diversos países europeus, nos séculos XVII e XVIII, o certo é que, no século XIX, continuava controverso o peso que deviam ter no ensino secundário em vários Estados da Europa. Mas estamos já chegados a um tempo em que as sociedades dos diferentes países da Europa Ocidental se organizam em função de uma racionalidade laica baseada numa ciência positivista, na liberdade de pensamento, na capacidade de realização, na ideia de progresso. Chegados à transição do século XIX para o século XX, a burguesia sustenta e participa do poder mas hesita entre a cultura do passado e a dinâmica imposta pelo progresso. Ela sente que o seu poder assenta numa racionalidade, fundada no pensamento da Antiguidade Clássica e renovada pelos esforços dos humanistas e dos iluministas, que legitima uma ordem social e política que articula dois princípios que lhe são muito caros: o mérito e a razão. A ciência e a tecnologia ainda são vistas como saberes instrumentais e não como tecnologias de governo. Todavia, os conhecimentos e os processos que mobilizavam vinham, não só, já influenciando modos de pensar a organização da sociedade como, claramente, potenciavam condições que favoreciam a disseminação de uma cultura transnacional, nomeadamente através da escolarização.



Na verdade, podemos registrar forças de convergência e divergência a intervirem na constituição dos sistemas educativos europeus. A convergência é favorecida “[...] pela pressão de outros elementos do sistema social, nomeadamente pelo desenvolvimento da economia e pelo seu peso avassalador no espaço mundial e pelo poder disseminador da ‘opinião’ da elite internacional [...]”, ou seja, dos líderes políticos até aos especialistas e agências internacionais. A divergência é fomentada quer pelas “[...] diferenças no nível de desenvolvimento económico [...]” e/ou pelas características do tipo de sistema político, quer “[...] pela persistência de valores e de tradições históricas com expressão social coerente e formal [...]”, pelas diferenças das “[...] dinâmicas sócio-históricas que caracterizam cada sociedade e pelos conflitos de interesses que aí se jogam ou ainda pela disparidade dos recursos disponíveis e afectos à educação escolar.” (AZEVEDO, 2000, p. 148).

Ora, é visível que, desde a Baixa Idade Média, as diferentes regiões da Europa se vêem confrontadas com forças de convergência que forcem a necessidade de se atender à instrução da população. O incremento das actividades económicas, primeiro no designado velho continente e depois entre países europeus e regiões da Ásia, África e América, propiciaram transformações no tecido social em vários deles, sofisticaram a organização do poder e a própria cultura e criaram crescentes necessidades de instrução. Mas essas forças não se apresentam com a mesma importância em locais e em períodos diferentes. São, por isso, evidentes as condições que forcem a divergência. A legitimação da escolarização na Europa protestante do século XVI prende-se com a acentuação da formação cristã mas também com as exigências económicas duma sociedade com forte componente burguesa. O interesse pela formação cristã, como já vimos, não é exclusivo das religiões protestantes. A explicação para umas regiões ou comunidades darem mais importância à instrução deve dar atenção, sobretudo, às particulares condições económicas e políticas que as caracterizavam e onde também se filiava a maior preocupação com uma nova postura religiosa.

No século XIX, a cidadania, definida pelos interesses duma burguesia em expansão, fundamentará a massificação escolar que deverá sustentar os Estado-Nação. Embora com intensidades diversas, a escolarização vai-se fazer em todos os países da Europa (SCHRIEWER, 2000), contribuindo simultaneamente para a disseminação duma cultura comum e para o estabelecimento de culturas específicas. O Estado-Nação desenvolve-se sobre uma economia



de forte troca e sobre uma ideologia que pretende dar coesão a uma população sobre a qual o Estado consegue impor símbolos e mitos que justificam o domínio sobre ela e o território com que se identifica. Desse modo, a dinâmica da escolarização está muito relacionada á possibilidade de articulação dos interesses duma burguesia consistente com a estabilização duma ordem cristalizada num Estado-Nação.

○ Estado-Nação é já um conceito político-cultural transnacional que procurava simultaneamente libertar o indivíduo das dependências senhoriais e/ou locais para o tornar protagonista de um futuro inscrito numa comunidade mais vasta sob a regulação superior dum Estado. Este acabou por substituir tanto as Igrejas como instituições preponderantes de autoridade quanto os poderes laicos locais, definindo novas regras de socialização do indivíduo que simultaneamente pareciam dignificá-lo, através da possibilidade do uso da liberdade de pensamento e acção, e submetê-lo a uma disciplina, que devia assegurar a sua responsabilização num projecto colectivo definido pelo Estado como nacional. Isto não significa um rompimento absoluto com instituições de poder provenientes da ordem medieval. Ainda que, em alguns momentos, tudo pareça desmoronar-se sob uma nova ordem, tudo se estabiliza, frequentemente, numa redefinição da relação de forças em que os valores e os interesses dos poderes visados acabam por ser, de algum modo, bastante respeitados. Na Europa, as Igrejas foram, por exemplo, muitas vezes importantes aliadas na construção do Estado-Nação e, por sua vez, a religião foi um poderoso instrumento de socialização nas mãos do Estado. A sua relevância pode ser avaliada quer pelo papel desempenhado pelas Igrejas na promoção e disseminação da escolarização como pela integração da religião no currículo escolar, mesmo quando este é controlado pelos poderes públicos centrais ou locais.

○ forte investimento na escolarização na Europa, a partir do século XVIII, vai possibilitar a disseminação de um conhecimento que constituirá um património comum e dará abertura à formação dum imaginário europeu. Primeiramente, esse conhecimento é sobretudo marcado pela preponderância dos estudos clássicos ou pela grande cultura humanística produzida na Europa, desde o Renascimento, bem como pela doutrina e pelos valores da religião cristã. No segundo período, muito decorrente do cientificismo e do fervor do progresso que se instala nos Estados modernos, os conteúdos científicos e a valorização das línguas e da cultura dos países mais desenvolvidos vão, a pouco e pouco, assumindo maior relevância no contexto do ensino



proporcionado nas escolas de toda a Europa. É certo que as escolas estão agora mais expostas a uma gestão curricular orientada por interesses de afirmação da cultura nacional e isso perturba a formação duma visão unitária da cultura europeia. Mas o forte incremento da escolarização e sobrevalorização de conteúdos “universais”, muito definidos em função da relevância dada a determinadas tradições culturais e ao acentuado desenvolvimento tecnológico, possibilitam a disseminação de conhecimentos susceptíveis de conferir conectividade e, até, identidade à formação escolar dos europeus.

Isto é especialmente evidente na segunda metade do século XX. É bem sabido que, terminada a Segunda Grande Guerra, os países europeus vão colocar a educação como um dos principais pilares da reconstrução económica, social e política da Europa. Numa onda de optimismo que se desenvolveu a partir das décadas de cinquenta e sessenta, o forte investimento na educação foi sentido como inevitável e desejável por quase todos. Mesmo tendo em consideração que há realidades muito diferentes de país para país, este período vai caracterizar-se por uma forte expansão escolar. Isto resultava tanto da vontade das famílias como da estratégia do Estado e da necessidade da economia. As primeiras porque acreditavam que a frequência escolar permitia a melhoria da condição de vida dos filhos e a sua ascensão social, o que parecia ser linear num período de forte crescimento económico; os governos porque pensavam que a melhor forma de superar as desigualdades sociais e promover a coesão do Estado democrático era apostar na formação das populações dos respectivos países; as lideranças económicas porque estavam interessadas numa mão-de-obra mais qualificada que potenciase a inovação tecnológica e aumentasse a produtividade. Como já referiu Hobsbawm (1996), a explosão escolar superou as estimativas de planeamento porque as famílias, sempre que tinham possibilidade, investiam numa educação até ao ensino superior, já que este era o que melhor garantia a ascensão social. Não admira, por isso, que o arranque para esta expansão escolar, como bem sublinhou Coombs (1968), tenha assentado no ensino secundário de tipo académico, ou seja, o ensino mais clássico e elitista, que se viu pressionado e, com mais ou menos resistência dos poderes públicos, teve receber um número imprevisto de alunos. Independentemente da apreciação pedagógica e ideológica, parece-nos que esta situação contribuiu para o prestígio da cultura europeia e para a definição de uma cultura geral que valorizava o pensamento produzido na Europa. (FORQUIN, 1989).



A partir dos anos setenta, inicia-se um período que rompe com a confiança na continuidade do crescimento económico e, principalmente, na segurança da relação do investimento educacional com a alteração do estatuto social. Embora se tenha associado isso à crise petrolífera que se manifestou nessa década, não há dúvida que o último quarto de século é atravessado por alterações económicas e políticas que tiveram grandes consequências no modo de pensar a educação. Com as transformações tecnológicas a alterarem profundamente os processos produtivos, o sector terciário e as indústrias de serviços a engrossar, a produção de massa a transferir-se para sociedades periféricas e com, entre outras mudanças, a compreensão do papel e das funções das mulheres a alterar-se e colocar mais gente no mercado de trabalho e, ainda, o crescendo das habilitações escolares a não garantirem emprego era difícil que não se apontassem desequilíbrios e não surgissem controvérsias sobre as políticas educativas.

Com a generalização do ensino unificado até ao fim do secundário inferior, a discussão colocava-se sobretudo sobre as políticas do secundário superior. Apesar de soluções variadas, em geral, houve a preocupação de ajustar ofertas educativas que correspondessem às transformações económicas e sociais. Neste contexto, parecem ter ganho importância as medidas que fomentaram vias de ensino técnico ou tecnológico, valorizando-se inclusivamente a alternância escola-trabalho, que teve como grande exemplo o sistema “dual” alemão mas que não teve grande impacto nos países do sul da Europa. Mas não foi apenas a formação tecnológica e profissional que mereceu a atenção. Também o ensino geral foi alvo de alterações que trouxeram diversificação de vias, numa tentativa de responder às rápidas transformações da economia. Ao lado da via geral que visa fundamentalmente o acesso ao ensino superior, outras surgem para preparar para a vida activa, para levar a cursos de formação profissional pós-secundária ou a estudos superiores curtos.

O que mais se evidencia desta breve caracterização da evolução da escolarização europeia é que ela se faz de forma sustentada e em grande medida associada ao desenvolvimento económico e à conseqüente alteração da composição social. Para além disso, também é notório que o processo não avança da mesma forma e no mesmo ritmo em todos os países europeus. No centro e norte da Europa a expansão da escolarização conhece um avanço que tardará a acontecer nos países do sul, nomeadamente nos países ibéricos. De qualquer modo, em geral, também surge como bastante



visível a desigualdade no acesso à escola, não só porque se oferecem vias diferentes de ensino havendo plena consciência de que elas tendiam a corresponder a condições sociais das famílias dos alunos como nunca se conseguiu que todas as crianças e jovens permanecessem na escola até concluírem o secundário superior. Apesar disso, o processo de escolarização nas duas últimas centúrias, colocou as crianças europeias sob forte influência da cultura da escola e, embora se abrissem diferentes possibilidades de realizar a formação académica, parece que prevaleceu uma vertente do ensino ainda de matriz intelectualista, que persiste em continuar a valorizar conhecimentos com os que os europeus instruídos se sentem identificados. Nesse sentido, o modo de socialização escolar, pese embora a diluição da componente clássica, continua a ser um veículo importante na conformação da visão de mundo dos europeus. Este aspecto tem tanta importância quanto a escola, tradicionalmente, desenvolve uma cultura eurocêntrica e, nestas últimas décadas, tem constituído um meio de promoção do ideal europeu.

Num tempo em que a escolaridade atingiu um número de sujeitos nunca antes visto (OECD, 2010) e difícil de imaginar ainda nas primeiras décadas da segunda metade do século XX, a escola não pode deixar de ser equacionada enquanto instituição formadora de compreensão de mundo. No caso da Europa, ela, que já deu ênfase a outros projectos políticos, parece estar a servir para trabalhar competências que simultaneamente sirvam o alargamento do mercado e a coesão do espaço europeu, veiculando conhecimentos que, por um lado, legitimem a história e o prestígio da sua cultura e, por outro, permitam o acesso à ciência e à tecnologia em constante mutação. Buscando integrar elementos da cultura ancestral de determinados povos europeus com as ideias mais significativas do pensamento produzido na Europa e as inovações científicas e tecnológicas surgidas nesse mesmo espaço, a escola tende a disseminar um conhecimento que valida uma perspectiva de cultura comum, mesmo que esta não seja exclusiva do universo europeu e, na sua globalidade, se inscreva no património da cultura ocidental. Como sempre, a escola tende a funcionar como um instrumento de um determinado poder político-cultural e é tanto mais eficaz quanto se conjuga com uma ampla dinâmica social e política. Mas agora que a escola está mais presente do que nunca na formação dos cidadãos, o que devemos esperar dela? Por um lado, ela não é mais a única fonte de conhecimento de massas. Mas será ela, pelo menos, a definir a gramática que deve ajudar a interpretá-lo? Será que mais



escola se traduzirá efectivamente em mais influência da cultura escolar? Ou estaremos a assistir à fragmentação da escola, através da oferta de diferentes vias, e à desvalorização da mesma, porque querendo tudo não cumpre nem a finalidade da coesão social e cultural nem a formação para o mercado de trabalho? Os desafios estão aí.

Referências

ALDRICH, Richard. **An introduction to the history of education**. London: Hodder and Stoughton, 1982.

AZEVEDO, Joaquim. **O ensino secundário na Europa**. Porto: Edições Asa, 2000.

BRAUDEL, Fernand. **Grammaire des civilisations**. Paris: Éditions Arthaud-Flammarion, 1989.

COOMBS, Philip Hall. **La crise mondiale de l'éducation**. Une analyse de systèmes. Paris: PUF, 1968.

DELOUCHE, Frédéric. **Illustrated history of Europe**. London: Weidenfeld and Nicolson, 1993.

ELTON, Geoffrey Rudolph. **A Europa durante a reforma 1514-1559**. Lisboa: Editorial Presença, 1982.

FORQUIN, Jean-Claude. **École et culture**. Le point de vue des sociologues britanniques. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1989.

GOMES, Joaquim Ferreira. **O Marquês de Pombal e as reformas do ensino**. Coimbra: Livraria Almedina, 1982.

GOMES, Joaquim Ferreira. **Estudos de história e de pedagogia**. Coimbra: Livraria Almedina, 1984.

HOBBSAWM, Eric. **The age of extremes: a history of the world, 1914-1991**. New York: Vintage Books, 1996.

JOHANSSON, Egil. **The history of literacy in Sweden in comparison with some other countries**. Umea: University of Umea, 1977.



LÉON, Antoine. "Da Revolução Francesa aos começos da Terceira República". In: DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston (Org.). **Tratado das ciências pedagógicas 2**; História da Pedagogia. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

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

OECD. **Education at a Glance 2010**: OECD Indicators. Organisation for Economic Co-operation and Development OECD Publishing, 2010.

SCHRIEWER, Jurgen. Estados-modelo e sociedades de referência: externalização em processos de modernização. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jurgen (Org.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.

PALOMA, Pernill; GUTIÉRREZ, Aurora. "La educación musulmana". In: GARCIA, Emílio Redondo. **Introducción a la historia de la educación**. Barcelona: Ariel, 2001.

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

UNESCO. **The global education digest 2010**. Comparing education statistics across the world. Montreal: Institute for Statistics, 2010.

30 WARDLE, David. **English popular education 1780-1970**. Cambridge: University Press, 1970.

WILLIAMS, Raymond. **The long revolution**. London: Chatto and Windus, 1961.

Prof. Dr. António Gomes Ferreira
Universidade de Coimbra | Portugal
Grupo de Estudos de Educação e Formação | GEEFUC
Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX | Ceis20
E-mail | antonio@fpce.uc.pt

Recebido 03 mar. 2011

Aceito 23 mar. 2011