

A sociedade, o Estado e a educação popular: Inglaterra, Portugal e Japão

1. INTRODUÇÃO

«Abundam neste país escolas de ateísmo e traição; escolas [...] onde os cérebros das crianças das camadas inferiores são 'iluminados', quer dizer, onde as crianças são ensinadas a desprezar a religião e as leis de subordinação.»¹ Este desabafo do bispo de Rochester, nos começos do século XIX, podia perfeitamente pertencer a qualquer bom salazarista por volta de 1930. Uma análise comparativa da situação do ensino em Inglaterra e em Portugal parece, assim, particularmente útil. O contraste ajuda a compreensão.

À distância de cento e trinta anos, em duas sociedades diferentes, certos sectores da classe dirigente tentaram deliberadamente impedir o desenvolvimento da educação popular. Poder-se-á, portanto, concluir que qualquer regime conservador fará o mesmo? O Japão, durante as últimas décadas do século XIX, constitui um extraordinário exemplo do contrário; uma classe dirigente igualmente conservadora adoptou aí uma atitude radicalmente oposta ao decidir oferecer um mínimo de instrução a toda a gente. Depara-se-nos, desta maneira, a questão da identificação dos factores que explicam o desenvolvimento — ou a estagnação — da educação popular.

Qualquer política educativa é necessariamente determinada por factores socioeconómicos². Mas não só. Se as necessidades do mercado de trabalho

¹ H. Silver, *The concept...*, p. 41.

² O que aqui se diz deve ser tomado literalmente como factores económicos e sociais, uma vez que o desenvolvimento tecnológico não é suficiente, só por si, para explicar o tipo de escola que apareceu no século XIX. A função dessa nova escola de massas não pode ser percebida se não se ultrapassar a noção de relações de produção entendida somente sob o seu aspecto técnico, se não se usar o conceito de «relações sociais de produção». Na fase inicial do desenvolvimento do modo de produção capitalista, a escola foi principalmente usada para «disciplinar» uma força laboral proveniente dos meios rurais, isto é, foi uma forma de a «aculturar» aos novos valores do mundo fabril, onde era imperativo que a disciplina, a uniformidade, a pontualidade e um ritmo diferente de trabalho fossem aceites.

A bibliografia sobre o assunto é muito vasta. Citam-se, por particularmente interessantes, as seguintes obras: S. Bowles e H. Gintis, *I. Q. in the U. S. Class Structure*, Harvard Institute of Economic Research, 1972, e Michael Katz, *The Irony of Early School Reform*, Bóston, Beacon Press, 1968.

desempenham um papel importante no advento da escolarização de massa, os factores político-ideológicos não se devem menosprezar. Ao examinar qualquer caso concreto, ver-nos-emos obrigados a utilizar um modelo explicativo suficientemente sofisticado, para permitir a inclusão da interacção entre todas as variáveis relevantes. Um modelo mecanicista que postule uma relação directa e imediata entre as necessidades técnicas e a escolarização jamais poderá explicar os casos históricos conhecidos. Como Olive Banks afirmou, «o nível económico e técnico duma sociedade põe limites às variações que as instituições escolares podem apresentar, mas não funciona como um factor estritamente determinante»³. Tentar-se-ão analisar aqui três casos de desenvolvimento diferenciado da educação popular, procurando tomar em consideração o maior número possível de factores. São eles: a Inglaterra (1790-1840), o Japão (1860-90) e Portugal (1926-39).

Outras comparações eram obviamente possíveis para a compreensão do que se passou em Portugal na década de 1930. Poder-se-ia, por exemplo, ter escolhido um país contemporâneo numa fase, do ponto de vista da instrução popular, semelhante à de Portugal no período em estudo, ou seja, poder-se-ia comparar Portugal com um país do terceiro mundo que apresentasse uma percentagem de analfabetismo à volta de 60 % ou 70 %. Alternativamente, poder-se-ia também ter seleccionado qualquer país europeu numa fase em que a sua taxa de analfabetismo se aproximasse da portuguesa, como, por exemplo, a Rússia ou partes do Império Austríaco em 1870, a Espanha ou a França do século XVIII. Decidiu-se, por fim, não optar pela segunda hipótese, devido ao facto de esses países serem, nuns casos, demasiado parecidos (Espanha e Itália) e, noutros, demasiado diferentes (Rússia, Império Austríaco) de Portugal. Em especial, no que diz respeito à Rússia e ao Império Austríaco, a geografia, o desenvolvimento político, as tradições culturais, a estrutura social e, no caso dos países da Europa central, o momento da sua independência tornavam absurda qualquer comparação. Por outro lado, a comparação com o Gana ou a Nigéria contemporâneos obrigaria à laboriosa explicação da forma e causas das profundas diferenças que estes exibem em quase todos os campos, excepto precisamente o da taxa de analfabetismo. Ora as comparações baseadas apenas em índices educacionais não nos parecem particularmente úteis.

Outra via possível seria uma comparação que usasse critérios políticos, como, por exemplo, o confronto entre, por um lado, o Portugal de Salazar e, por outro, a Espanha de Franco, a Itália de Mussolini, a Áustria de Dörfuss ou mesmo a Polónia de Pilsudski. Em relação aos dois últimos casos, o problema da extensão das diferenças ocorre de novo. Os motivos por que se não optou pela Espanha ou pela Itália são principalmente de ordem prática: a bibliografia sobre o assunto não é rica.

Decidiu-se, por fim, seleccionar como ponto de referência a Inglaterra dos anos que se seguiram à Revolução Francesa. Além de a Inglaterra ser então, ao mesmo tempo, um país em que a instrução popular estava ainda numa fase incipiente e ser um país politicamente conservador, constitui também um exemplo clássico da industrialização. A bibliografia existente é, aliás, excelente e extensa. O Japão é, por outro lado, e por razões que a seguir se explicitarão, o exemplo contrastante ideal.

Para começar, os três países que finalmente se escolheram (A Inglaterra de 1790, o Japão de 1870 e Portugal de 1930) eram todos ainda predomi-

nantemente rurais, embora, mesmo sob este aspecto, as diferenças não sejam para desprezar. Se tomarmos a percentagem da população activa na agricultura como índice do grau de industrialização, a Inglaterra era, de longe, o país mais adiantado. Em 1850, só 22 % da sua população estava incluída naquele sector ⁴, enquanto em Portugal cerca de metade da população trabalhava ainda a terra ⁵ e no Japão à roda de 71 % ⁶. Importa, contudo, notar que os países pioneiros da industrialização tinham, no início do arranque industrial, uma percentagem muito mais baixa da sua população no sector primário do que os países que se desenvolveram mais tarde ⁷.

Outro aspecto importante que distingue os três países relaciona-se com os respectivos processos de modernização. Enquanto no Japão e em Portugal o papel do Estado na condução da industrialização foi sempre considerável, em Inglaterra o desenvolvimento económico processou-se de uma forma predominantemente endógena — duma «forma empírica, não planificada e ao sabor do acaso» ⁸. A economia inglesa desenvolveu-se muito cedo e duma maneira relativamente lenta. Por outro lado, tanto a Inglaterra como o Japão viriam a constituir dois casos de extraordinário sucesso na história da industrialização, ao passo que Portugal seria um exemplo de estagnação e dependência.

As estruturas políticas apresentam também algumas diferenças. A Inglaterra do século XIX era governada por um Parlamento, controlado por duas classes que entre si dividiam desigualmente o poder — a aristocracia e a burguesia —, ao passo que os regimes português e japonês se caracterizavam por um forte autoritarismo. Antes de considerarmos com mais pormenor estas três sociedades, convém observar que todas elas conservaram a hierarquia social tradicional ao longo dos respectivos processos de industrialização. Algo de muito importante separava, no entanto, o Japão da Inglaterra e de Portugal — a inexistência dum movimento operário. Como veremos, será esta a variável fundamental que irá permitir explicar as diversas políticas educacionais adoptadas nos três casos em estudo.

2. AS ESTRUTURAS SOCIOPOLÍTICAS

A Inglaterra constitui o exemplo por excelência da via democrática para o mundo moderno. Essa via dependeu fundamentalmente de dois factores: a existência duma aristocracia fundiária muito dinâmica e a destruição do campesinato ⁹. Muito antes da guerra civil, a influência capitalista tinha já penetrado e transformado o mundo rural inglês. Os fortes interesses comerciais da aristocracia fundiária haviam contribuído para que fosse vencida, com uma relativa facilidade, a oposição que se veio a verificar ao avanço da industrialização. Além disso, os capitalistas ingleses foram sempre muito pouco dependentes dos aristocratas rurais: não precisaram, por exemplo, de *Junkers* prussianos para construir a unidade nacional,

⁴ Carlo M. Cipolla, *The economic...*, p. 30.

⁵ Mário Cardoso dos Santos, «Estrutura e evolução da população activa em Portugal», in *Análise Social*, n.º 12, 1965.

⁶ H. Rosovsky, «Japan...», in *Industrialization...*

⁷ Id., *ibid.* A percentagem da população activa na agricultura era de cerca de 55 % em França (em 1789) e de 60 % em Inglaterra (em 1688).

⁸ E. Hobsbawm, *The age of Revolution...*, p. 72.

⁹ Ver B. Moore, *Social...*

modernizar a economia ou manter o «povo» na «ordem». Em Inglaterra, tanto a burguesia como a aristocracia fundiária tinham, e mantiveram ao longo de todo o processo de industrialização, a sua autonomia, o que não impediu que as relações entre ambas fossem sempre íntimas e profundas. Sem um campesinato forte e com uma burguesia já vitoriosa, uma aliança reaccionária era extremamente difícil. Mesmo durante períodos de intensa crise, o debate político nunca foi completamente abafado. Como Hobsbawm salientou: «a resistência ao desenvolvimento capitalista havia deixado de ser eficaz desde o final do século XVIII. Tendo em conta os padrões continentais, a própria aristocracia era quase uma espécie de burguesia e duas revoluções haviam ensinado os monarcas a serem adaptáveis.»¹⁰ Os aristocratas ingleses não formavam, de maneira alguma, uma nobreza comparável aos grupos feudais e absolutistas do resto da Europa, para não falar já de Portugal. «Constituíam a *élite* post-revolucionária, eram os herdeiros dos *roundheads*»¹¹. A honra, a bravura, a elegância, a prodigalidade, virtudes típicas da aristocracia feudal ou cortesã, já não dominavam a sua vida.»¹²

E, no entanto, nos anos que se seguiram à Revolução Francesa, as classes dominantes inglesas sentiram-se ameaçadas. Uma aliança entre os senhores da terra e a burguesia comercial e industrial formou-se então contra as classes trabalhadoras urbanas e rurais. Entre 1790 e 1830, as reformas ficaram suspensas e a repressão foi aceite como única forma de impedir uma vasta transformação social¹³. Em meados do século XVIII «não se condenava ainda a discriminação política nas áreas industriais, ou seja, não havia ainda um conflito agudo entre as ideias políticas dos trabalhadores e as das classes dirigentes». Com efeito, como os Hammond sublinharam, «enquanto a política dos trabalhadores de Birmingham se manifestou apenas num ardente desejo de deitar abaixo a casa do Dr. Priestley¹⁴, os governantes não se sentiram especialmente inclinados à repressão»¹⁵. Mas, durante a década de 1790, algo semelhante a uma «Revolução Inglesa» — uma revolução logo esmagada — ocorreu de facto: e o processo de desenvolvimento económico viria a ser acompanhado por uma limitação dos direitos políticos e sociais. A revolução industrial processou-se no meio duma vaga de medo e declarações ultraconservadoras. Porém, a aliança «natural» entre a pequena burguesia radical e as classes trabalhadoras sofreu fortes tensões, tendo-se desagregado logo à partida. «Depois de 1792», escreveu E. P. Thompson, «deixaram de existir Girondinos capazes de abrir as portas do poder aos Jacobinos.» Enquanto nascia a classe operária inglesa, a «velha corrupção»¹⁶ consolidava-se. E, nas palavras dos Hammond, «as classes trabalhadoras começaram a pensar se um Parlamento que castigava continuamente os pobres, sem jamais punir os ricos, possuía, na verdade, na resolução dos conflitos entre senhores e trabalhadores, toda essa imparcialidade e sabedoria olímpica»¹⁷.

¹⁰ E. J. Hobsbawm, *Industry...*, p. 16.

¹¹ *Roundheads*, partidários de Cromwell durante as guerras civis (1642-51).

¹² E. J. Hobsbawm, *Industry...*, p. 32.

¹³ J. L. Hammond e Barbara Hammond, *Town...*, cap. v.

¹⁴ Cientista e adepto famoso da Revolução Francesa.

¹⁵ J. L. Hammond e Barbara Hammond, *The Skilled...*, pp. 9-10.

¹⁶ E. P. Thompson, *The Making...*, p. 195. Ver também B. Moore, *Social...*, pp. 442-444.

¹⁷ J. L. Hammond e Barbara Hammond, *Town...*, p. 97.

Entre os últimos anos das guerras napoleónicas e os meados da década de 1840, a agitação cresceu. Foram anos de «desespero e fome»¹⁸, anos «em que os preços subiram depressa, em que insurreições provocadas pela fome explodiram no país inteiro e em que a sedição do estômago e a sedição do cérebro foram com frequência confundidas pelos ansiosos amigos da lei e da ordem»¹⁹. Tempos antes, à roda de 1750, vários visitantes estrangeiros haviam manifestado a sua surpresa pela visível prosperidade da Inglaterra. Os próprios trabalhadores ingleses sentiam que gozavam de um relativo bem-estar, tendo «a comida e a roupa necessárias». Mas, agora, pelo menos para certos sectores da população, o nível de vida baixara bruscamente, e mesmo se, em comparação com o resto da Europa, se pudessem ainda considerar como privilegiados, resta que «o rosbife da velha Inglaterra» havia inexplicavelmente desaparecido de muitas mesas.

Portugal entrou no mundo moderno por uma via inteiramente diversa. A precoce revolução democrático-burguesa de 1820 levaria décadas a consolidar-se. Nunca se verificaria aqui uma redistribuição da terra semelhante à da França revolucionária, ou uma expropriação violenta do campesinato, como acontecera em Inglaterra. Um novo grupo social²⁰ substituiu a aristocracia fundiária absolutista, mas esse grupo seria sempre demasiado fraco para pôr em prática o seu projecto político sem o controlo directo do Estado. Ora o Estado português fora sempre extremamente forte. Num país muito pequeno, envolvido num longo combate com os Mouros, só o rei pudera organizar a guerra com eficácia, como, mais tarde, a expansão e o império. No século XIX, seria mais uma vez por intermédio dum Estado altamente centralizado que a industrialização do País arrancaria.

Os primeiros passos em direcção a uma economia moderna — o aperfeiçoamento das técnicas agrícolas e a construção das primeiras linhas de caminho-de-ferro — só se deram por volta da década de 1860. Mas o desenvolvimento foi sempre frouxo e desigual²¹. O capitalismo implantar-se-ia lentamente.

Em 1910, a Monarquia constitucional foi derrubada e substituída por uma República cuja principal base de apoio provinha da pequena burguesia urbana. O facto de muitas das medidas anunciadas pelo regime nunca terem passado do *Diário do Governo* e a circunstância de a Lei da Separação se ter tornado o centro da política republicana provocaram não só o afastamento de muitos dos seus antigos defensores, mas também o ódio de grande parte da população rural, dominada pelo padre e pelo cacique. Dezasseis anos mais tarde, os militares tomavam de novo sobre si a gloriosa missão de salvar o País da «política». A ditadura militar, que em breve iria conduzir Salazar ao poder, começara. Depois de anos de instabilidade governativa e desordem económica e social, o salazarismo apareceu a alguns como ine-

¹⁸ E. J. Hobsbawm, *Industry...*, p. 73.

¹⁹ J. L. Hammond e Barbara Hammond, *The Skilled...*, p. 64.

²⁰ Ver o excelente retrato do empresário rural Tomé da Horta, em Júlio Dinis, *Os Fidalgos da Casa Mourisca*. A descrição das antigas famílias aristocráticas é também muito interessante.

²¹ A. Castro, *A Revolução Industrial em Portugal no Século XIX*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1971; «Capitalismo», in *Dicionário de História de Portugal*, Lisboa, Iniciativas Editoriais, vol. 1, 1963. Miriam H. Pereira, *Livre Câmbio e Desenvolvimento Económico*, Lisboa, Cosmos, 1971. Manuel Villaverde Cabral, *Materiais para a História da Questão Agrária em Portugal*, Porto, Inova, s. d.; *O Desenvolvimento do Capitalismo em Portugal no Século XIX*, Porto, A Regra do Jogo, 1976.

vitável e a outros — à aristocracia fundiária, aos grandes industriais e a importantes camadas da pequena burguesia — como providencial. Uma vez no poder, Salazar travou quanto pôde um processo de industrialização que se movia já devagar. Os primeiros anos do Estado Novo caracterizaram-se por uma estagnação económica acentuada e um reforço do poder dos grupos ligados à terra.

Que diferença com o que se havia passado no Japão durante as últimas décadas do século XIX! O Japão, ainda uma sociedade pré-industrial em 1860, estava em vésperas de um «milagre económico» sem precedentes. Os homens que haviam preparado a Restauração Imperial de 1868 tinham como objectivo principal transformá-lo, tão depressa quanto possível, numa moderna potência industrial. A caracterização do novo regime Meiji não é fácil. Contudo, os analistas parecem concordar que ele não representou uma alteração revolucionária. O edifício feudal do período Tokugawa esboroava-se sob o impacte das novas relações mercantis, facto que não passou despercebido aos membros mais lúcidos da classe dominante. Além disso, era-lhes também evidente que o seu país estava à mercê de uma invasão estrangeira: o exemplo da China constituía uma advertência clara da superioridade militar ocidental. Resultado duma velha luta feudal entre a autoridade central e os senhores locais, a Restauração Imperial foi, se não uma revolução burguesa no sentido usual da palavra, ao menos, e em parte, um seu equivalente funcional²². Um segmento da sociedade feudal tradicional reestruturou parcialmente, e a partir do topo, a ordem social vigente, tendo um reduzido número de senhores da terra sido metamorfoseados, durante o processo, em capitalistas, ao mesmo tempo que se marginalizava a incipiente classe mercantil. Uma autocracia conservadora destruindo o feudalismo ao som de discursos e hinos nacionalistas, eis, no essencial, o regime Meiji.

As características não democráticas do regime japonês não constituem a única semelhança com o português: a posição do Estado em ambas as sociedades é, pelo menos, igualmente importante. Também no Japão, o Estado assumira progressivamente uma função crucial, devido ao papel que fora forçado a desempenhar na manutenção da «ordem». E, também no Japão, o Estado organizou e promoveu o desenvolvimento económico: o capitalismo seria ali imposto por uma burocracia aristocrática que controlava tudo a partir do centro. Os objectivos da aristocracia Meiji eram muito diferentes dos da aristocracia inglesa de Setecentos — ao passo que o fidalgo rural inglês usara o Estado para escorraçar o camponês da terra, o senhor japonês usava-o para extrair a renda, em doses crescentes, aos seus camponeses.

3. AS POLÍTICAS EDUCATIVAS

a) A polémica sobre a educação popular — uma forma de inculcar a resignação ou um convite à sedição?

Quando desabou o sistema de estratificação feudal em Inglaterra, a burguesia nascente apercebeu-se da necessidade de reafirmar a sua posição perante as classes trabalhadoras. Era para ela claro que, caso não contro-

lasse devidamente as reivindicações da maioria da população, a estrutura social não se manteria. Assim, a ênfase dada ao «saber estar no seu lugar» e respectivos deveres não desapareceria com a antiga ordem. Em 1745, um ministro presbiteriano salientava a inevitabilidade do *status* e esclarecia todos aqueles que ainda alimentassem dúvidas: «Um homem que se conhece a si próprio tomará na devida consideração e acatará o lugar social em que a Providência o colocou e saberá quais os deveres e as maneiras que lhe competem.»²³

Para os representantes mais reaccionários da classe dirigente inglesa do século XVIII, a ignorância constituía a melhor garantia de estabilidade. Ninguém melhor que o «honesto e clarividente» Bernard de Mandeville exprimiu essa tradição — «a fim de se conseguir, mesmo em circunstâncias difíceis, uma sociedade harmónica e um povo dócil, nada melhor do que a existência de um grande número de analfabetos e de pobres; os conhecimentos alargam e multiplicam os desejos e, quanto menos coisas uma pessoa desejar, mais fácil lhe será obtê-las.»²⁴ Mandeville condenava total e absolutamente a educação popular. Qualquer trabalhador educado «acima do seu lugar» (e isto incluía a alfabetização) representava um perigo mortal para uma ordem social onde ainda ninguém falava, mas em que já muitos pensavam em termos de «expectativas crescentes» (*rising expectations*).

No entanto, mesmo durante este período se levantam vozes para quem o arcaico método de radical privação educacional era, ao fim e ao cabo, mais perigoso do que uma educação elementar, controlada e limitada. Para esses, a solução residia nas *Sunday schools*, que, devido ao seu esforço, se multiplicaram por toda a Inglaterra²⁵. Porém, à concepção da educação como agência de controlo depararam-se, no início, fortes resistências. A própria imagem do tipo de indivíduo a controlar se foi gradualmente transformando. Em geral, aqueles que antes se tinham batido pelo alargamento da instrução faziam-no com argumentos baseados na necessidade de controlar o criminoso. O discurso de Hannah More a um grupo de lavradores adversários das *Sunday schools* ilustra bem o projecto. Explicando a utilidade da escola, Hannah More afirma que só ela garantiria que «os pomares não fossem roubados, os coelhos abatidos, a caça roubada»²⁶. Até então, o principal inimigo social fora o caçador furtivo (o *poacher*); mas, a partir de meados do século XIX, o inimigo a doutrinar-dominar será já o operário subversivo. Depois da Revolução Francesa era o direito político da propriedade que estava em perigo.

Não tardou, contudo, que um número crescente de membros da classe dominante se apercebessem da necessidade da educação popular. Nos começos do século XIX tornara-se por de mais evidente que as crianças nascidas nas novas cidades não estavam já sob a tutela segura do fidalgo

²³ H. Silver, *op. cit.*, p. 22.

²⁴ Citado por K. Marx, *O Capital*, vol. 1, cap. xxv, secção 1. Ver também J. L. Hammond e Barbara Hammond, *Town...*, pp. 55-57, onde se citam as opiniões de Windham e Giddy sobre a educação popular. Para Windham, «o perigo consistia em que, caso dispuséssemos de professores de bons e de maus princípios para o controlo da humanidade, [era] mais do que provável que os últimos tivessem mais sucesso».

²⁵ Como o nome indica, as *Sunday schools* eram escolas elementares dominicais, criadas pela iniciativa privada, particularmente pelas seitas religiosas. O principal objectivo era a transmissão dos valores cristãos tradicionais, embora nem todas fossem igualmente conservadoras.

²⁶ Frank Smith, *A History...*, p. 1.

e do padre. Perante as profundas transformações que então se operavam, que melhor antídoto à revolução do que o ensino? ²⁷ É verdade que a velha aristocracia fundiária, para quem a agitação social e a degradação urbana resultantes da industrialização eram problemas remotos, levou naturalmente mais tempo a descobrir as virtudes da educação de massas. Um comentário de Lovett descreve com exactidão, não só a atmosfera reinante em Inglaterra, mas também o que se passava em Portugal em 1930: «Enquanto grande parte das aves de rapina da sociedade tentava perpetuar o estado de escuridão mental mais favorável ao cativo da sua presa, outra parte, mais astuta, era partidária da concessão de uma certa dose de luz mental, a fim de que a multidão pudesse caminhar contente e serena pelos trilhos que ela, na sua sabedoria, escolhesse.» ²⁸ Em suma, o principal objectivo apontado à escola consistia em fazer que «a multidão caminhasse com serenidade e contentamento».

As opiniões da classe empresarial emergente sobre a questão seriam depois aperfeiçoadas e estruturadas pelos economistas clássicos e pelos utilitaristas. Para os utilitaristas, dever-se-ia assegurar um mínimo de educação a todas as crianças, por ser a escola o melhor antídoto para o descontentamento. As escolas-modelo fundadas sob os seus auspícios, se não adoptavam já os áridos *curricula* tradicionais, tão-pouco se propunham transformar a escola num local onde a aprendizagem decorresse fácil e alegre. Os industriais de Manchéster não se interessavam por escolas onde se ensinasse «the silly jingle, twinkle, twinkle, little star; how I wonder what you are» ²⁹. O prazer era um pecado e a escola devia concentrar a sua atenção nos «factos»; as ideias socialistas e as doutrinas igualitárias punham-se também de parte por «absurdas». A educação destinava-se, não a tornar os homens iguais, mas a aspergir sobre eles a «luz» da economia clássica. Os utilitaristas concentraram a atenção em particular no conteúdo do ensino. Ao princípio rejeitavam o Catecismo e advogavam a introdução da Economia nos *curricula*. Contudo, o entusiasmo inicial pelo conteúdo laico da escola popular não duraria muito. Depois de 1830, à medida que a classe operária se voltou cada vez mais para o Cartismo, começaram a surgir dúvidas sobre a prudência dessa política. Ao fim e ao cabo, para a «canalha», a religião não era tão má como isso.

A forma como Adam Smith defende a educação popular é típica dos economistas liberais clássicos. Começa ele por aceitar os efeitos negativos da divisão do trabalho na capacidade mental do operário: «O homem que passa a vida a realizar um número muito reduzido de operações simples, cujos efeitos são, talvez, sempre os mesmos ou quase, não tem oportunidade de exercer a sua inteligência ou de usar a sua imaginação na busca de soluções para resolver dificuldades que nunca aparecem. Portanto, perde naturalmente o hábito de tal esforço e, em geral, transforma-se num ser tão estúpido e ignorante quanto é possível a um ser humano.» ³⁰ A ignorância, ao impedir que os trabalhadores se apercebessem que a ordem burguesa

²⁷ Esta concepção da educação como agência contra-revolucionária teria uma longa vida. Em 1929, Sir Cyril Norwood gabava as escolas primárias inglesas por terem impedido que «o bolchevismo, o comunismo e todas as teorias da revolta e destruição encontrassem um solo fértil entre o povo». Citado por David Glass, «Education and Social Change in Modern England», in A. H. Halsey, *Education...*

²⁸ Citado em M. Vaughan, *Social Conflict...*, p. 65.

²⁹ Canção infantil muito popular em Inglaterra.

³⁰ M. Vaughan, *op. cit.*, p. 65.

vigente satisfazia os seus verdadeiros interesses, era um perigo real. A classe operária corria desse modo o risco de se tornar receptiva aos «lamentos egoístas e facciosos da sedição», que exigiam a distribuição da propriedade, o que, a verificar-se, pioraria mais do que melhoraria as suas condições de vida. Como é óbvio, essa desgraça tinha de ser evitada. E, uma vez que a economia clássica estava convicta de que os conflitos sociais desapareceriam em consequência da divulgação das suas teorias, a escola devia servir para os trabalhadores as aprenderem.

A tradição da economia clássica e os argumentos dela derivados em favor da educação popular constituem um aspecto particular do cenário inglês. Esses argumentos são muito menos visíveis, quer no Japão, quer em Portugal. Em Portugal, os sectores da classe média que favoreciam a educação laica haviam-se inspirado, não nos pensadores ingleses, mas na tradição revolucionária francesa, e as suas convicções anticlericais não eram tão facilmente transformáveis numa súbita aceitação da religião como alimento de certos sectores das classes trabalhadoras. Além disso, a pequena burguesia portuguesa formava um grupo muito mais fraco e menos coeso do que a inglesa e só os seus estratos urbanos inferiores se diziam anticlericais. Foram precisamente estas vozes que o salazarismo silenciou, o que, a partir do final dos anos 20, impediu qualquer discussão sobre o conteúdo do ensino popular.

Quanto à classe operária, o que mais impressiona é a forma como as suas ideias evoluíram. Em Inglaterra, os realinhamentos políticos da primeira metade do século XIX tiveram uma influência muito nítida na forma como os trabalhadores passaram a encarar a educação. Se continuaram a aceitar o ideário racionalista, passaram também a incorporar no seu panteão homens como Godwin, Owen e Hodgskin. De Godwin herdaram uma profunda desconfiança por qualquer tipo de intervenção governamental na escola; de Owen, a ideia da capacidade da educação para transformar a natureza humana; de Hodgskin, a crítica à economia clássica burguesa. O movimento cartista organizou e fortaleceu estes elementos díspares. E foi, finalmente, a estratégia da obtenção do poder por meios não violentos, isto é, através da «respeitabilidade» e da educação, que contribuiu para a cisão dentro do Cartismo, ao colocar, de um lado, os trabalhadores especializados do Sul, para quem a difusão da educação constituía pré-condição e garantia da emancipação política, e, do outro, os proletários fabris do Norte, para quem os meios violentos representavam a única solução. O artigo de Harney publicado em 1838 no *Northern Star* exprime a forma como os segundos viam o ensino:

Saibam, camaradas democratas, que os vossos inimigos se não submeterão às leis da justiça, nem se deixarão persuadir pelas leis da moral. Não, temos de meter-lhes medo, já que não podemos inspirar-lhes simpatia [...] Homens interessados na continuação do actual sistema social de pilhagem [...] concordarão aparentemente com a vantagem de educar-moralizar o povo. Mas, desde que os direitos políticos sejam negados ao povo, qualquer sistema de educação que mereça a concordância dos seus inimigos terá sempre como objectivo a perpetuação da sua escravidão ³¹.

³¹ M. Vaughan, *op. cit.*, pp. 90-91.

Assim falavam aqueles que desafiavam a perpetuação do sistema, isto é, os «trabalhadores que faziam discursos e participavam em debates»³², a «população ignara e feroz» que as classes dominantes tinham de enfrentar. Em Portugal, se o número de operários era menor, um velho inimigo vinha juntar-se àqueles que a classe dominante temia: os proletários rurais alentejanos. Como adiante veremos, tanto o proletariado rural como o movimento operário industrial quase não existiam no Japão.

Antes de iniciar o estudo do caso japonês parece útil determo-nos nos «actores» sociais destes debates sobre a educação popular em Inglaterra e em Portugal. Dois eram semelhantes: a saber, a classe dirigente e o operariado. No fundo, as ideias dos indivíduos que planearam as *Sunday schools* evangélicas e as dos que reorganizaram o sistema escolar salazarista não divergiam no essencial. O mesmo se pode dizer das concepções dos trabalhadores radicais ingleses e das camadas mais politizadas do proletariado português. A maior diferença residia na ausência, em Portugal, quer da tradição utilitarista da classe média, quer do zelo filantrópico da aristocracia agrária³³. Em Portugal havia muitos Wilberforces³⁴, muito poucos Adam Smiths.

No Japão encontramos uma história totalmente diferente. Num país onde quer a procura «de baixo» quer a resistência «de cima» eram mínimas, o imperador ofereceu a todos os seus súbditos um mínimo de instrução. É verdade que a discussão sobre as vantagens e os inconvenientes de ensinar o povo a ler ficara ali sempre circunscrita a sectores muito reduzidos. Durante o período Tokugawa haviam-se ouvido alguns protestos, sobretudo provenientes daqueles para quem a educação tinha como objectivo central a preparação nas artes do governo; mas a maior parte dos dirigentes continuaram a considerar favoravelmente a educação popular, argumentando que ela devia visar de preferência o aperfeiçoamento moral e que ninguém precisava de maiores doses de aperfeiçoamento moral do que as classes inferiores. A este propósito, o Prof. Dore escreveu: «O bom governante tinha de promover a moralidade sempre que possível. A moralidade a promover salientava, além disso, o cumprimento do dever e a observância estrita das distinções sociais. Os trabalhadores bem formados seriam não só mais obedientes e devotados aos seus superiores, mas também produtores mais eficientes e diligentes e, por último, súbditos mais dóceis.»³⁵ Os dirigentes japoneses nunca tinham visto trabalhadores que aspirassem «a andar numa carruagem de seis cavalos e a comer sopa de tartaruga e veado com uma colher de ouro»³⁶, palavras com que o Sr. Bounderby descrevia as reivindicações dos seus operários têxteis em Coketown, Manchéster. Na paternalística sociedade japonesa, ninguém considerava que fosse perigoso conceder uma pequena dose de instrução ao povo. Pelo contrário, difundir a doutrina de Confúcio tanto quanto possível parecia até a mais prudente

³² Charles Dickens, *Hard Times*.

³³ Como excepção parcial à regra, convém salientar aqui o nome do benemérito conde de Ferreira, o qual, após deambulações várias pelo Brasil e África, decidiu deixar a sua fortuna para fins de educação e assistência. Assim se construíram as cento e vinte escolas primárias que ainda hoje ostentam o seu nome.

³⁴ Wilberforce (1759-1833): político conservador e filantropo inglês muito interessado em problemas religiosos e humanitários (em especial na abolição da escravatura e nas *Sunday schools*).

³⁵ R. Dore, *Education...*, p. 214.

³⁶ Charles Dickens, *op. cit.*

das políticas. Compreende-se, assim, o motivo do «estranho» comportamento da classe dirigente japonesa: a ausência de um movimento operário.

A monolítica e forte classe dirigente japonesa sentia-se em completo controlo do aparelho político e da ordem social. Além disso, conhecia apenas um tipo de resistência popular — a revolta camponesa. Entre 1869 e 1874, o novo regime Meiji consolidara o seu domínio perante uma vasta agitação nos campos (uma média de trinta levantamentos por ano) e a insurreição de samurais em 1877³⁷. Os dois séculos e meio do período Tokugawa não haviam tão-pouco sido imunes³⁸ a este tipo de perturbações. Mas, por mais frequentes, violentas ou subversivas que essas revoltas camponesas fossem, em nada se assemelhavam a um moderno movimento operário³⁹. Demais, a sociedade japonesa caracterizava-se por relações sociais paternalistas, e mesmo de parentesco, entre os senhores e os trabalhadores da terra. Ao contrário do que se passava com muitos operários europeus, os camponeses do Japão não se consideravam em conflito com as classes dominantes; numa palavra, não se pretendiam «coveiros da burguesia». A estabilidade, não a violência, definia, apesar de tudo, o Japão rural.

Não havia, pois, qualquer razão para que a classe dirigente japonesa achasse perigoso promover a educação universal. Havia muitos séculos que as escolas Tokugawa transmitiam calmamente a doutrina de Confúcio a milhares de alunos, e estranho seria que alguém, de súbito, pusesse em dúvida que elas desempenhassem com competência a sua função de canal inculcador de piedade filial. Não se conhecia qualquer *Red Republican* ou qualquer *A Batalha*, não se conheciam luditas ou anarquistas. Porque não educar o povo? Só em Inglaterra e em Portugal fazia sentido olhar «a reforma, a educação e o sindicato» como «degraus para fugir da prisão»; e só aí, portanto, a educação pareceu às classes dirigentes uma plataforma donde «o proletariado poderia um dia tomar o Estado de assalto»⁴⁰. Não no Japão semifeudal.

b) Os sistemas escolares

Não só em termos das sociedades coevas, mas até em comparação com o Portugal de 1930, a Inglaterra do século XVIII era uma sociedade com uma taxa de alfabetização muito elevada. Num mundo rural relativamente próspero, os beneméritos locais haviam criado um considerável número de escolas; e a caridade dos ricos dera frutos visíveis, ao mesmo tempo que a procura da escola elementar crescia. Os novos grupos sociais, isto é, os indivíduos abrangidos por aquilo a que Hobsbawm chamou «a rede de transacção monetária»⁴¹, queriam dar aos filhos a educação a que, em regra, não tinham tido acesso. Obviamente, nestas escolas religiosas e privadas,

³⁷ E. J. Hobsbawm, *The age of capital...*, p. 151.

³⁸ Cerca de 1200 revoltas camponesas haviam ocorrido durante esse período. Ver B. Moore, *Social...*, p. 255. Ver também a crítica de Laurence Stone à caracterização dessa agitação pelo Prof. Dore como «birras esporádicas de crianças irresponsáveis» no seu artigo em P. Musgrave, *Sociology...*, p. 108.

³⁹ Dizer-se que estas revoltas eram «diferentes» não implica obviamente que o campesinato seja necessariamente uma classe «reaccionária» ou «passiva», mas somente que a posição do campesinato japonês na estrutura social em causa não o tornava um grupo revolucionário.

⁴⁰ J. L. Hamond e Barbara Hammond, *Town...*, p. 251.

⁴¹ E. J. Hobsbawm, *Industry...*, p. 29.

a instrução não passava de um complemento da religião. Resta que, para além de eventuais limitações curriculares, elas alfabetizaram a Inglaterra. Caso não tivesse existido «o fanatismo das seitas religiosas, que fizeram, pelo menos, tanto mal como bem», como escreveu Engels, «os meios de educação [teriam sido] ainda mais escassos»⁴².

Em Portugal existiam poucos fidalgos rurais que se dedicassem a fundar e manter escolas primárias. Mais importante ainda, para a igreja católica, a leitura da Bíblia pelos fiéis nunca foi uma necessidade. No quadro de uma vida local particularmente esquelética, o único ensino que muitas crianças recebiam eram lições de catecismo, aprendidas de cor, ao longo de inúmeras repetições, aos domingos, no adro da igreja.

O papel que as rivalidades sectárias desempenharam no desenvolvimento do sistema de ensino elementar em Inglaterra também é característico. Sem as lutas contínuas entre a igreja oficial e as seitas dissidentes, a Inglaterra teria tido talvez mais cedo um sistema oficial de ensino primário universal. Mas foram precisamente essas lutas que impediram que um aparelho estatal unificado impusesse «de cima», segundo as ideias da minoria no poder, o tipo de educação que desejava. Se, por um lado, as circunstâncias em que se desenvolveu o sistema de ensino elementar inglês contribuíram para o seu carácter desigual e caótico, por outro, fomentaram um esquema diversificado onde quer a experimentação pedagógica, quer um grau parcial de controlo pela base, se tornaram possíveis. É verdade que, de início, algumas administrações escolares locais (*school boards*) não brilhavam pelo zelo e competência; mas a sua institucionalização não deixou o Estado decretar um *curriculum* uniforme e impermeável a uma população apática, como viria a suceder no Japão e em Portugal.

O carácter específico do Estado inglês levou-o, aliás, a considerar que, na medida do possível, a educação popular devia pertencer à iniciativa privada. Significativamente, o sistema de educação primária desenvolveu-se a partir das rudimentares escolas de caridade, das experiências de Andrew Bell com alguns órfãos pobres de um remoto asilo indiano e das iniciativas dum Quaker bem intencionado. E desenvolveu-se também de forma espontânea e lenta, à medida que ia incorporando tudo aquilo que encontrava⁴³. As «Leis dos Pobres» forneceram os quadros necessários à administração da máquina educativa que nascia; a Irlanda, a técnica política para disciplinar as massas⁴⁴. Acresce que as pressões populares para a criação dum sistema de ensino primário público foram muito mais fracas em Inglaterra do que no continente. Os trabalhadores ingleses concordavam certamente com o que a sua «Bíblia», o livro *Rights of Man*, de Thomas Paine, lhes dizia, ou seja, que «uma nação com um bom governo não permite que

⁴² F. Engels, *The conditions...*, p. 141.

⁴³ O que mais impressiona é a pequenez da contribuição do Estado inglês quando, finalmente, se decide, à volta de 1830, a aceitar que a educação do povo fazia parte dos seus deveres. Aquela contribuição não ultrapassou, no primeiro ano, 20 000 libras, precisamente a mesma quantia gasta com a manutenção dos estábulos reais. Ver J. M. Goldstrom, *The Social Content...*, p. 181, e M. Vaughan, *op. cit.*, p. 206 (em 1860 gastava-se somente um terço de 1 % do rendimento nacional inglês com as escolas primárias).

⁴⁴ Já no século XVI, isto é, muito antes de o ter feito internamente, a Coroa inglesa havia decidido assegurar a escolaridade elementar a todas as crianças irlandesas, decisão tomada após o reconhecimento de que «os Irlandeses jamais [seriam] conquistados por uma guerra violenta». Ver Mary Sturt, *The Education...*, p. 64.

haja analfabetos no seu seio» e que «só os governos aristocráticos e monárquicos precisam, para a sua manutenção, de súbditos ignorantes»⁴⁵. Aqui, como noutros pontos, Paine era o mentor. Mas o grande problema residia nas formas de organização do ensino popular. Lovett, por exemplo, considerava que a interferência do Estado se devia limitar à concessão de fundos e um pioneiro do socialismo como Hodgskin preferia que «as pessoas ficassem sem qualquer tipo de ensino a que fossem educadas pelos governantes, pois isso não passaria da habituação do cachaço à canga»⁴⁶. Marx não teria discordado⁴⁷.

Algumas décadas mais tarde, os trabalhadores portugueses dariam provas de igual desconfiança do monopólio estatal da educação, ao mesmo tempo que condenavam a chamada «liberdade de ensino»⁴⁸. Para eles, a educação do proletariado tinha de ser obra dos próprios proletários⁴⁹. Mas, se o princípio geral era simples, a respectiva tradução, ao nível prático, revelou-se uma tarefa bem mais árdua.

Em Inglaterra, a classe média tão-pouco era partidária da entrega da educação elementar ao Estado, pois desconfiava dos possíveis efeitos que isso poderia ter na liberdade individual. Como o seu porta-voz, Stuart Mill, afirmava, «uma educação universal pública nada mais é do que um esquema para moldar cada indivíduo exactamente como o parceiro, e, uma vez que o molde em que todos são vertidos é aquele que mais convém ao grupo governamental dominante, estabelece um despotismo sobre a mente, que conduz, por tendência natural, ao despotismo sobre o corpo»⁵⁰. A tradição da «liberdade inata do inglês» tinha raízes profundas.

Em Portugal, a desconfiança em relação ao controlo estatal da educação — se é que existiu — jamais foi comparável à que se verificou em Inglaterra. Aqui, as próprias camadas inferiores da classe média ajudaram a criar e a justificar um sistema de ensino público cuja extensão foi aumentando até, praticamente, absorver quase todo o sector. O Estado português tomou conta do ensino muito cedo, logo após a expulsão dos Jesuítas, no século XVIII, e desempenhou sempre um papel fundamental, não obstante algumas promessas vagas e declarações piedosas feitas por governos liberais e, mais tarde, republicanos a favor da descentralização. Para as várias fracções da pequena burguesia portuguesa, o problema da liberdade individual jamais se pôs nos mesmos termos que para Stuart Mill⁵¹. As mudanças políticas e educacionais tendiam quase sempre a processar-se, em Portugal, a partir do centro, mais através de aplicações alternadas de programas rivais do que através da evolução gradual dum *consensus*. Duas linhas de pensamento, impenetráveis e paralelas — reacçãoária uma, revolucionária a outra —, atravessam a história moderna portuguesa, ambas lutando por um poder

⁴⁵ Citação dos *Rights of Man*, de Paine, in M. Sturt, *op. cit.*, p. 4.

⁴⁶ M. Vaughan, *op. cit.*, p. 43.

⁴⁷ Ver os seus comentários sobre educação na *Crítica ao Programa de Gota*, onde afirma que o Estado (e em particular o prussiano, em causa no texto) jamais deveria ser «o educador do povo», acrescentando que «tanto ao governo como à Igreja deveria ser proibida qualquer interferência na escola».

⁴⁸ Essa «liberdade de ensino» favoreceria, em última análise, e como disso se aperceberam os trabalhadores, a Igreja.

⁴⁹ *Batalha*, de 14 de Agosto de 1926.

⁵⁰ H. Silver, *op. cit.*, p. 314.

⁵¹ Sem força para organizarem elas próprias os seus estabelecimentos de ensino, esperavam que, cedo ou tarde, o «molde» educativo lhes viesse a cair no regaço, permitindo-lhes então «formar» o povo segundo os seus particulares desígnios.

que se mostraram incapazes de partilhar. Após a ascensão de qualquer novo governo seguia-se inevitavelmente uma mudança radical na política educativa, apesar de, frequentemente, a sua permanência ser demasiado breve para que das intenções se pudesse passar à prática. No contexto português, qualquer legislação de compromisso do tipo do inglês Elementary Education Act é impensável.

As semelhanças entre a burocracia educacional japonesa Meiji e a portuguesa são muito grandes. De acordo com a Lei Imperial, a educação primária devia ser rigorosamente controlada pelas autoridades de Tóquio, às quais competia o financiamento das escolas, a selecção dos manuais e a escolha dos professores. O centro tomava praticamente todas as decisões.

Como é óbvio, a promulgação duma lei sobre educação popular não faz que todas as crianças vão automaticamente à escola. Em parte alguma isso foi mais evidente do que em Portugal, onde, cento e sessenta anos após a legislação inicial, a percentagem de crianças fora de qualquer tipo de escolarização chegava ainda a cerca de 60 %.

Importa, pois, analisar, independentemente das ideias da classe dominante sobre o ensino popular, a procura efectiva da escola nos três países em estudo. A procura popular depende duma variedade de factores — bem-estar material, trabalho infantil, actividades políticas e religiosas, mobilidade social —, factores que nem sempre actuam em direcções convergentes. Em Inglaterra, se o revivalismo metodista e, mais tarde, o Cartismo levaram muitos trabalhadores a descobrir de repente os benefícios de mandarem os filhos à escola, a necessidade, também cada vez maior, de os porem a trabalhar fazia que o «custo alternativo» (*opportunity cost*) da educação fosse particularmente elevado. A estagnação que se verificou no desenvolvimento do sistema de ensino durante os primeiros anos da revolução industrial ficou-se provavelmente a dever a isso⁵². Muitas crianças cresceram, assim, sem qualquer espécie de educação formal: em cada 10 crianças em idade escolar, 4 não frequentavam qualquer estabelecimento de ensino⁵³.

O Portugal de Salazar tinha uma taxa de escolarização semelhante. Em 1940 atingia 42 %, mas só 37 % das crianças iam de facto à escola⁵⁴. Numa economia ainda rural e numa estrutura social altamente hierarquizada, as vantagens da leitura não impressionavam ninguém. Por um lado, não havia a profusão de panfletos, jornais e historiazinhas de cordel que existia em Inglaterra; por outro, o debate político fora proibido. Nos campos, onde vivia cerca de 80 % da população, levava-se uma existência simples e rotineira e a comunicação fazia-se, em grande parte, oralmente. O trabalho infantil era, além disso, essencial, quer no sector agrícola (sobretudo nas regiões de minifúndio), quer no sector industrial.

A primeira legislação japonesa sobre o ensino elementar data, como a inglesa, de 1870, e a obrigatoriedade de 1890. Quatro anos mais tarde, 61,7 % das crianças em idade escolar frequentavam já a escola; passada uma década estavam praticamente todas escolarizadas⁵⁵.

⁵² C. Coppola, *Literacy...*, p. 78.

⁵³ F. Smith, *A History...* Dessas 6 crianças que frequentavam a escola, 3 faziam-no numa *Sunday school*, 2 numa escola de caridade e só 1 é que frequentava uma escola cuja qualidade de ensino se poderia considerar aceitável.

⁵⁴ Censo de 1940; *Estatísticas da Educação*, 1939-40.

⁵⁵ B. Moore, *The Social...*, pp. 272-273. O Japão precisava de criar, não só um Estado, mas também, e sobretudo, um exército moderno, ambos exigindo naturalmente uma população alfabetizada.

Este «milagre educativo» teria, contudo, sido impossível sem as inúmeras escolas que proliferavam sob o regime Tokugawa, algumas fundadas e mantidas pelos próprios pais. A procura da educação já era na altura inesperadamente elevada, devido a duas razões fundamentais: em primeiro lugar, porque a escola fornecia conhecimentos que asseguravam uma profissão mais prestigiada às crianças das aldeias; em segundo lugar, porque a educação ajudava algumas delas (ao permitir-lhes usar um apelido e duas espadas ao serviço do senhor) a subir na hierarquia social, coisa que, de outro modo, lhes estaria inevitavelmente vedada.

Quando os Meiji o decretaram, o ensino não foi imposto a uma população relutante. Estava, aliás, de acordo com uma certa mobilidade e um desejo de ascensão social entre o campesinato, patente nos últimos anos do regime Tokugawa, e beneficiaria, além disso, de factores favoráveis, como a ausência de trabalho infantil.

Um facto surpreendente — a composição social dos alunos das escolas públicas — separa o Japão quer de Portugal, quer da Inglaterra. Em 1872, o Governo japonês decidiu abandonar o sistema de ensino dualista clássico e, baseando-se num modelo parcialmente francês, parcialmente americano, estabeleceu um sistema unificado. Temos, por um lado, uma sociedade liberal e igualitária, a Inglaterra, com um sistema de ensino classista, e, por outro, uma sociedade ditatorial e hierárquica, o Japão, que decidiu pôr em prática um dos mais velhos sonhos radicais: a escola única. Este aparente paradoxo é talvez explicável se pensarmos que, num país democrático, em que os ideais de participação e igualdade penetram profundamente a esfera social e política, é muito mais «perigoso» abolir a segregação social nas escolas, porque aí a escola única pode de facto produzir efeitos reais. Pelo contrário, em sociedades semifeudais como o Japão — em que as classes são tão obviamente rígidas e transparentes que o facto de as crianças se sentarem, lado a lado, num mesmo espaço físico não tem grandes consequências — não há razão para não aceitar a escola única, uma vez que ela não dilui a «distância» social.

Portugal encontra-se, sob este prisma, muito mais próximo da Inglaterra do que do Japão. O sistema português, como o inglês, era extremamente discriminatório: a escola pública destinava-se aos «miúdos da rua». Constituíam o mundo fechado e triste dos filhos das classes trabalhadoras.

Porém, nos três países em estudo não diferia a imagem que as classes dirigentes se faziam do professor primário, que, segundo elas, devia ser apenas um profissional humilde e piedoso. Além disso, em Portugal e em Inglaterra⁵⁶, o professor primário servia também de alvo a todos os ataques, explícitos ou implícitos, contra o ensino popular, sendo geralmente apresentado como um indivíduo demasiado instruído, petulante e ambicioso, a quem a sua baixa posição tinha de ser constantemente lembrada. Na prática, contudo, a preparação e recrutamento dos professores garantiam que o «produto» se comportaria de acordo com as normas vigentes: o *curriculum* era adequadamente limitado e o exame final incidia mais sobre aspectos morais do que intelectuais.

⁵⁶ Ver A. Tropp, *The Schoolteachers...*, cap. 5. Mesmo o professor primário retratado por Dickens, Mr. Choakumchild (que, em muitos pontos, se assemelha bastante ao professor republicano), sofre, não obstante a justeza de muitas das críticas que Dickens faz à preparação daqueles professores no século XIX, dos preconceitos da classe média contra os professores primários.

Quase sempre dependente da Igreja ou do Estado, muito tempo teria de passar antes de o professor primário alcançar uma posição que lhe permitisse avaliar criticamente aquilo que o obrigavam a transmitir nas aulas. Não o podia fazer, com certeza, nem no Japão dos Meiji, nem no Portugal de Salazar. Em Inglaterra, contudo, a sua força foi crescendo e, em 1880, o seu sindicato era já suficientemente ameaçador para o *Times* o descrever como «um monstro frankensteineano que, de repente, emergiu em toda a sua estatura»⁵⁷.

Mas a convergência mais profunda entre os três países em consideração reside no conteúdo dos *curricula* escolares, eles próprios directamente ligados aos objectivos apontados à escola primária. Tanto em Inglaterra, como no Japão e em Portugal, se visava a formação de trabalhadores agra-decidos, dóceis e diligentes. Bastam três exemplos para ilustrar os valores dominantes e o seu paralelismo. O primeiro é tirado dum livro de canções das *Sunday schools* publicado em 1810. Trata-se de um hino ao Sol que tenta pôr em relevo a necessidade do trabalho:

*Quando no Oriente
Começa a sua carreira matinal,
Nunca se cansa, nem pára, nem descansa,
Mas à volta do mundo brilha sempre.*

*Assim, como o Sol, devo eu cumprir
Os deveres de cada dia,
Começar o trabalho a horas
E marchar no caminho que me apontou*⁵⁸.

A mesma ética está presente num poema que as crianças portuguesas cantavam em 1939:

*Mar e terra, ar e céu, tudo lida,
Deus a todos pôs luz e deu mãos,
Lei suprema o trabalho é na vida,
Trabalhar, trabalhar, meus irmãos*⁵⁹.

Igualmente característica é a acentuação do valor da submissão. Que melhor exemplo do que o poema «O motim, ou metade duma fatia de pão é melhor que nada», de Hannah More?

*Nesses dias malbaratados em motins não trouxeste pão para casa,
Se os tivesses passado a trabalhar, podias talvez ter trazido algum...
Um jantar de couves, diz o homem sábio, comido com sossego
é bem melhor que um bife entre discórdia e motins*⁶⁰.

⁵⁷ A. Tropp, *op. cit.*, p. 148.

⁵⁸ E. P. Thompson, *op. cit.*, p. 143: *When from the Chambers of the east / His morning race begins, / He never tires, nor stops to rest / But round the world he shines. / So, like the Sun, would I fulfill / The duties of this day, / Begin my work be times, and still / March on my heavenly way.*

⁵⁹ *Escola Portuguesa*, n.º 220, de 12 de Fevereiro de 1939. O poema é de António Feliciano de Castilho.

⁶⁰ H. Silver, *op. cit.*, p. 42: *On these days spent in riot, no bread you brought home / Had you spent them in labour, you must have some / A dinner of herbs, says the wise man, with quiet / Is better than beef among discord and riot.*

Privados da possibilidade de optar pelo motim, os trabalhadores portugueses não precisavam de ser tão frequentemente doutrinados sobre as vantagens das «couves com sossego» como útil substituto de horrendas insurreições; arengavam-nos de preferência sobre a necessidade de abandonar sonhos e ambições loucas, ao mesmo tempo que os incitavam a suportar a pobreza com resignação, na certeza de que a recompensa celestial não vinha longe.

A aceitação do destino hereditário implicava, principalmente em Portugal, mas também, em certa medida, em Inglaterra, a aceitação da «idiotia da vida rural». Nos manuais salazaristas são inúmeras as instâncias de idealização do campo⁶¹. Também num manual das *Sunday schools* se exproba a pecaminosa tendência dos camponeses para fugirem da sua terra de origem nestes termos reveladores: «[...] rapazes e raparigas preguiçosos e seus insensatos pais têm abusado da aptidão para a leitura. [...] É preciso lembrar-lhes que o ensino que nós asseguramos se destina somente a permitir-lhes ler as Escrituras e verificar que é a vontade do Senhor que cada um se contente com o seu destino e permaneça fiel ao Senhor.»⁶²

Na verdade, em sociedades em que o ler e escrever constituía ainda uma habilitação relativamente rara, a escola arriscava-se a suscitar sonhos de mobilidade em corações «inadequados». Nada mais significativo, nesta matéria, do que os medos tão frequentemente expressos, na imprensa inglesa e portuguesa, de que se esgotasse o «exército de reserva» do pessoal doméstico. Quem iria servir quando todos soubessem ler e escrever? Não era a ambição de ser «doutor» doença que a todos atacava?

Finalmente — e embora o número de exemplos japoneses que encontramos fosse reduzido — parece-nos que, mais do que os ingleses, os *curricula* português e japonês se caracterizavam pela ênfase dada a temas nacionalistas e o japonês pela sua obsessão militarista.

Resta acrescentar que os métodos usados para assegurar a disciplina na sala de aula variavam bastante de um país para outro. Pelo menos durante o período Tokugawa, a educação primária japonesa foi muito menos rígida e repressiva do que a portuguesa ou a inglesa. Dore descreveu-a como «um tipo de educação suave, baseado no postulado de que as crianças tinham direito a alguns prazeres ocasionais e eram fundamentalmente criaturas bem intencionadas e, na generalidade, inofensivas, além de dispostas a cooperar»⁶³.

A concepção cristã da natureza humana conduziu necessariamente a uma prática educacional muito diversa. A descrição de um professor inglês do século XIX da maneira como disciplinara uma escola «difícil» poder-se-ia, com segurança, aplicar a Portugal: «Tem havido progressos maravilhosos, quer no princípio, quer no fim das aulas. Hoje, as crianças já cantam os hinos religiosos muito bem [...] Além disso, fazem todos os exercícios de uma maneira perfeitamente aceitável e consigo agora obter, ao menor sinal, uma ordem perfeita dentro da sala. Como consegui tudo isto? Não

⁶¹ Ver Maria de Fátima Bivar, *Ensino Primário e Ideologia*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1971; Também Maria Filomena Mónica, «Notas para a análise do ensino primário durante os primeiros anos do salazarismo», in *Análise Social*, n.º 39, 1973.

⁶² H. Silver, *op. cit.*, p. 39.

⁶³ R. Dore, *op. cit.*, p. 273. Seria interessante saber se e como a atmosfera escolar mudou depois do acesso dos Meiji ao poder. Infelizmente não encontramos qualquer referência a este problema.

me posso gabar dos meios adoptados: as crianças foram obrigadas a submeter-se pela força.»⁶⁴ Em ambos os países se utilizava o castigo físico para impor, se não o conhecimento, pelo menos o silêncio. Evidentemente, em parte alguma se encorajava a criança a desenvolver a crítica intelectual, a curiosidade individual ou a autodisciplina. A aprendizagem era uma actividade dolorosa, não é um divertimento. A doutrina cristã devia ser aprendida como a de Confúcio, isto é, de cor.

4. CONCLUSÃO

Esperamos ter esclarecido os processos através dos quais as condições sociais e as políticas estatais conduziram, nos países analisados, a teorias e práticas educativas específicas. Em todos eles, a ideologia dominante determinou o tipo de ensino que a maioria da população recebeu. Mas os desafios e as lutas das classes trabalhadoras fizeram-se também sentir, e num caso — a Inglaterra — de forma particularmente nítida.

Nas sociedades que estudámos, a estrutura e a natureza do poder político produziram um certo tipo de escola, cuja função se pode dizer ter sido, em termos simples, a transformação de trabalhadores analfabetos em operários especializados e cidadãos obedientes. Um sistema político diferente conduzirá inevitavelmente a uma outra concepção da escola. Uma verdadeira democracia criará, como Gramsci explicou há já meio século, uma escola onde as capacidades gerais e a preparação técnica necessária ao governo sejam transmitidas a todos os cidadãos⁶⁵.

BIBLIOGRAFIA

GERAL

- BARRINGTON MOORE, JR.: *Social Origins of Dictatorship and Democracy*, Penguin Books, 1969.
CIPOLLA, Carlo M.: *Literacy and Development in the West*, Penguin Books, 1969.
HOBSBAWM, E. J.: *The Age of Capital 1848-75*, Londres, Weidenfeld & Nicolson, 1975.

INGLATERRA

- ENGELS, F.: *The conditions of the working class in England*.
GLASS, David V.: «Education and Social Change in Modern England», in A. H. Halsey et al. (eds.), *Education, Economy and Society*, Londres, Collier-Macmillan, 1961.
GOLDSTROM, J. M.: *The social content of Education 1808-70*, Irish University Press, 1972.
HAMMOND, J. L., e HAMMOND, Barbara: *The Town Labourer (1760-1832)*, Londres, Longmans, 1917. *The Skilled Labourer (1760-1832)*, Londres, Longmans, 1919.
HOBSBAWM, E. J.: *The Age of Revolution (1789-1848)*, Nova Iorque, Mentor Books, 1962. *Industry and Empire*, Penguin, 1968.
INGLIS, Brian: *Poverty and the Industrial Revolution*, Panther, 1972.
LANDES, David S.: *The Unbound Prometheus*, Cambridge University Press, 1969.
LASLETT, Peter: *The World we have lost*, Londres, Methuen, 1975.

⁶⁴ A. Tropp, *op. cit.*, pp. 9-10.

⁶⁵ Ver A. Gramsci, *Prison Notebooks*, Londres, Lawrence and Wishart, 1971, p. 40.

- LAWSON, John, e SILVER, Harold: *A Social History of Education in England*, Londres, Methuen, 1973.
- LOWNDES, G. A. N.: *The Silent Social Revolution*, Oxford University Press, 1969.
- MIDDLETON, Nigel, e WEITZMAN, Sophia: *A Place for Everyone*, Londres, Victor Gollancz, 1976.
- MITCHELL, G. Duncan: «Education, Ideology and Social Change in England», in G. K. Zollschan e W. Hirsch (eds.), *Explorations in Social Change*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1964.
- MUSGRAVE, P. W.: «A model for the Analysis of the Development of the English Education System from 1860», in P. W. Musgrave (ed.), *Sociology, History & Education*, Londres, Methuen, 1970. *Society and Education in England since 1800*, Londres, Methuen, 1968.
- SILVER, H.: *The concept of Popular Education*, Londres, Mac Gibon & Kee, 1965.
- SMITH, Frank: *A History of English Elementary Education, 1760-1900*, Londres, University of London Press, 1931.
- STURT, Mary: *The Education of the People*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1967.
- THOMPSON, E. P.: *The Making of the English Working Class*, Penguin Books, 1970.
- TROPP, Asher: *The school teachers*, Londres, Heinemann, 1957.
- VAUGHAN, Michalina, e ARCHER, Margaret: *Social conflict and educational change in England and France, 1789-1848*, Cambridge University Press, 1971.

JAPÃO

- DORE, R. P.: *Education in Tokugawa Japan*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1965.
- ROSOVSKY, H.: «Japan transition to Modern Economic Growth 1868-1885, in H. Rosovsky, (ed.), *Industrialization in two systems*, Nova Iorque, Wiley, 1966.
- STONE, Laurence: «Japan and England: A comparative study», in P. W. Musgrave (ed.), *Sociology, History & Education*, Londres, Methuen, 1970.

OUTRA

- ANDERSON, R. D.: *Education in France (1848-70)*, Oxford, Clarendon Press, 1975.
- BAILYN, Bernard: *Education in the forming of American Society*, Nova Iorque, Vintage Books, 1960.
- BAUDELLOT, Christian, e ESTABLET, Roger: *L'École capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 1971.
- CREMIN, Laurence: *The transformation of the school — progressivism in American education (1876-1957)*, Nova Iorque, Alfred A. Knopf, 1961.
- CURLE, Adam: *Educational Strategy for Developing Societies*, Londres, Tavistock Publications, 1963.
- FISHLOW, A.: «The American Common School Revival: fact or fancy», in H. Rosovsky (ed.), *Industrialization in two systems*, Nova Iorque, Wiley, 1966.
- FOSTER, Philip: *Educational and Social Change in Ghana*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1965.
- GERMANI, Gino: «Political Socialization of Youth in Fascist Regimes: Italy and Spain», in Samuel P. Huntington e Clement H. Moore, *Authoritarian Politics in Modern Society*, Nova Iorque, Basic Books, 1970.
- KATZ, Michael B.: *The Irony of Early School Reform — Educational Innovation in Mid-Nineteenth Century Massachusetts*, Boston, Beacon Press, 1968.
- MCCLELLAND, David: *The Achieving Society*, Londres, Collier-Macmillan, 1961.
- SAMUEL, R. H., e THOMAS, R. H.: *Education and Society in Modern Germany*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1949.
- THABAUT, Roger: *Education and Change in a Village Community (1848-1914)*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1971.
- WELTER, Rush.: *Popular Education and Democratic Thought in America*, Nova Iorque, Columbia University Press, 1962.