

Escola compulsória inglesa: história e historiografia*

MARIA CRISTINA SOARES DE GOUVÊA
Universidade Federal de Minas Gerais

O estudo do processo de escolarização no Brasil demanda apreender a escola no interior de, e em relação com, as tensões vividas na sociedade mais ampla, nos diferentes momentos históricos. Alguns períodos destacam-se no interior desta longa duração. Entre estes, o final do século XIX e início do século XX, quando se faz presente a implementação de políticas públicas de reforma da organização escolar, contemporâneas, no caso brasileiro, à instauração do regime republicano.

Tais políticas espelham processos transnacionais, no que se definiu como a difusão mundial da escola. As reformas podem ser caracterizadas por certa homogeneidade nos discursos pedagógicos e ordenamentos jurídicos. Verifica-se um movimento internacional de afirmação da instrução elementar obrigatória, por meio da constituição de mecanismos legais que tomam corpo nas distintas leis de obrigatoriedade escolar que atravessam diferentes contextos nacionais e regionais. Tais leis pautam-se por três elementos-chave: a definição de uma idade escolar, a responsabilização dos pais ou tutores das crianças pelo envio das mesmas às escolas

* Trabalho resultante de estágio sênior desenvolvido no Centre of History of Childhood da Oxford University (fev. 2010/fev. 2011). Agradeço às preciosas contribuições do meu supervisor, Laurence Brockliss (Oxford University), Gary McCulloch (Institute of Education/London University), Nicole Sheldon (Institute of History/London University), bem como aos participantes dos seminários de fim de tarde do Centre of History of Childhood, pelos estimulantes diálogos regados a chá. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2011, no Grupo de Trabalho História da Educação (GT-02).

de primeiras letras, sob pena de pagamento de multa, e a obrigatoriedade do Estado na oferta de escolas públicas.¹

Para além desta homogeneização, o processo de consolidação da escola de massa apresenta significativas diferenças e descontinuidades, fruto das dinâmicas socioculturais e político-econômicas nacionais, ou mesmo regionais. Tais dinâmicas trazem para o centro da discussão da trajetória histórica de difusão da escola de massa os diferentes atores sociais envolvidos.

No caso da escrita do processo de difusão da escola ao final do século XIX e início do XX no Brasil, verifica-se que a análise tem se centrado, na maior parte da produção, no estudo do papel do Estado na oferta da escola primária, sendo dada menos atenção aos demais atores sociais envolvidos, como família, Igrejas e movimentos sociais organizados.² Neste sentido, a ênfase tem recaído no estudo dos processos regionais de reforma da instrução, materializados na implementação dos grupos escolares (vitrines do projeto republicano). Muitas vezes, destaca-se o papel modernizador dos grupos, reproduzindo o discurso dos dirigentes do período, sem que se contemple o reduzido alcance social deste modelo. Poucos trabalhos têm focalizado as tensões entre as demandas sociais por instrução³ e seu efetivo atendimento pelo Estado.

O foco no estudo da organização dos sistemas de ensino tem conferido uma centralidade à escola, como espaço privilegiado de acesso ao escrito que não corresponde ao lugar social que a instituição ocupava no período. Se a escola era ainda pouco acessível à maior parte da população, cabe indagar-se acerca de outras estratégias de aprendizagem e acesso à cultura letrada.⁴

Assim é que o objetivo deste artigo é avançar na apreensão da relação Estado-sociedade civil na oferta da instrução primária, contemplando um contexto histórico bastante diferenciado: a trajetória inglesa de constituição da escola compulsória. Busca-se apreender a diferenciação dos processos nacionais dando-se destaque, no caso inglês, aos vários atores sociais que tornaram possível a compulsoriedade escolar, destacadamente o Estado, na relação com a sociedade civil (no caso deste texto, focalizarei especialmente as Igrejas e classes trabalhadoras). Em contrapartida, procura-se destacar a presença de uma tradição, característica das classes trabalhadoras daquele país, de investimento no letramento,⁵ para além dos espaços escolares. Verifica-se a presença significativa de práticas de letramento entre a população pobre, desde o século XVII, na ausência de espaços escolares destinados a esta população (Schofield, 2005). Diferentemente do Brasil, a obrigatoriedade escolar não esteve tão diretamente relacionada com a aprendizagem da língua escrita (o que iremos explorar mais ao longo do texto).

1 O Brasil tem um percurso diferenciado, já que a Constituição de 1891 retira do Estado a obrigatoriedade pela oferta da instrução.

2 Cabe destacar: Almeida (2000), Corseti (2007), Fonseca (2007), Peres (2002), Peres (2006), Schueler e Magaldi (2009), Souza (1998) e Vidal (2006).

3 Para uma análise crítica desta produção, vide Souza (2008).

4 Destaca-se o trabalho de Galvão *et al.* (2007).

5 Usarei ao longo do texto o termo letramento, tradução de *literacy*, por ser este o conceito presente na bibliografia inglesa (vide Goody, 2005).

A significativa presença histórica de práticas de leitura e escrita entre as classes trabalhadoras relaciona-se às lutas pelo acesso à cultura letrada (ou conhecimento).⁶ Porém, a escola elementar,⁷ a cargo do Estado, não foi tomada como espaço privilegiado. Ao contrário, como discutiremos mais longamente, foi vista com desconfiança ou resistência, especialmente na primeira metade do século XIX. É este percurso de negação, legitimação e institucionalização da escola compulsória que irei discutir, conferindo destaque ao protagonismo dos diferentes atores sociais, não centrados no Estado, para sua efetivação.

Tem-se em vista contribuir para um alargamento do escopo dos estudos sobre a difusão da escola primária no Brasil, no diálogo com uma realidade bastante diferenciada. Acredito que o conhecimento sobre nosso percurso histórico possa ser enriquecido não apenas através do estudo comparativo com países com trajetórias semelhantes, mas também através do confronto com a diferença.

Para tal, irei apresentar inicialmente o percurso de escrita da história da escola compulsória inglesa.⁸ Posteriormente, o movimento histórico de constituição da obrigatoriedade escolar naquele país, tendo como foco a relação entre os atores envolvidos.

Nesta escrita lancei mão de pesquisa bibliográfica tendo como fontes obras⁹ e periódicos que contemplam o tema. Dentre os periódicos, foram analisados: *History of Education* (de 1980 a 2010), *Paedagogica Historica* (de 1990 a 2010), *Past and Present* (de 1960 a 2005), *Oxford Review of Education* (de 1990 a 2010), *Journal of Social History* (de 1990 a 2010). Não é minha pretensão uma análise exaustiva do tema, mas no estudo dos artigos e livros contemplei questões postas pela realidade brasileira, novamente, buscando não aproximações, mas a compreensão das singularidades e diferenças.

BREVE ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA

A implementação da escola compulsória na Inglaterra teve um percurso característico, fruto da singularidade da trajetória de afirmação da escola elementar como obrigação do Estado, na relação com outras instâncias sociais, principalmente Igrejas e população. Tal percurso desafia-nos a apreender os diferentes sentidos da universalização da instrução elementar ao longo do século XIX, destacando-se o

6 Utilizo o termo conhecimento por este ser central nas expressões dos movimentos sociais da primeira metade do século XIX, em *slogans* como “*knowledge is power*” (“conhecimento é poder”). O título da autobiografia de William Lovett, líder do movimento cartista, é bastante expressivo: *Knowledge, bread and freedom* (Conhecimento, pão e liberdade), vide Vincent (1981).

7 Cabe diferenciar escola elementar (*elementary school*), dirigida à população pobre, de *public schools*, dirigidas à formação das elites, ao longo do século XIX.

8 A bibliografia inglesa utiliza o termo *compulsory education* (educação compulsória), sendo o termo “obrigatoriedade escolar” mais presente no Brasil.

9 A maior parte das obras estão listadas nas Referências.

chamado “atraso” inglês na intervenção do Estado na educação popular, na comparação com os países europeus continentais.¹⁰

Uma perspectiva mais tradicional compreendeu a extensão da escola elementar como movimento lento, gradual e progressivo de deslocamento da oferta de instituições religiosas para o Estado, em que se evoluiu de uma escolarização precária no início do século XIX para uma escola estatal que atendia cerca de 80% da população infantil do país em 1900 (vide comentários de McCulloch, 2010). Tendo como recurso os textos legais e como sujeito privilegiado o Estado, construiu-se uma leitura acrítica de tal processo. Leitura esta que desconsiderou as profundas desigualdades de classe e gênero no acesso à instrução e o papel significativo dos movimentos sociais organizados em sua luta pelo acesso (*idem*).

Uma segunda visão analisou a educação como epifenômeno de condicionantes econômicos, associando-a à urbanização e industrialização, acontecimentos históricos que demandariam uma população letrada. Para Laurence Stone (1969), o incremento da demanda por escolarização em meados do século XIX seria relacionado às necessidades impostas pela Revolução Industrial. Porém, o caso inglês indica exatamente a negação desta premissa. A Inglaterra foi o centro da revolução industrial com uma significativa população urbana na ausência de qualquer interferência do Estado na educação elementar até 1833 (Sanderson, 2008). Outros países como Prússia e Escócia investiram maciçamente na escola, mesmo diante de uma indústria incipiente e da forte concentração da população em núcleos rurais. Cabe observar que, mesmo assim, os índices de letramento da população inglesa eram mais expressivos que os dos países europeus continentais (Schofield, 2005).

Ainda numa perspectiva marxista, Brian Simon (2005) apreendeu o chamado atraso na intervenção estatal como resultante da luta de classes. As desigualdades no acesso à instrução, definidas por pertencimentos sociais, seriam relacionadas à conformação de uma sociedade rigidamente estratificada e classista (McCulloch, 2010). Para Richardson (2008), tal perspectiva tornou opacas outras categorias sociais. Cabe observar que Simon (2005) já chamava atenção para a importância de contemplar, nos estudos sobre a história da educação, não apenas o sistema formal estatal, mas também as redes informais e os movimentos sociais organizados.

Continuando o breve histórico da produção inglesa, outra chave de leitura fundada na história social destacou o significado cultural ideológico da escola (Woodin, 2008). Ao tomar como sujeito privilegiado as camadas populares e como tema sua experiência sociocultural, na análise da escolarização obrigatória, autores como Eduard Thompson (2002), Clyde Chitty (1992) e Brian Simon (2005) destacam seu papel no apagamento da experiência de classe e submissão aos valores das

10 Utilizo entre aspas o conceito de atraso por este termo estar presente na bibliografia tradicional, sendo retomado criticamente na produção contemporânea. Na verdade, o “atraso” refere-se não apenas à data de promulgação da lei da obrigatoriedade escolar (1870), mas também à prolongada ausência de interferência do Estado na instrução, comparando-se com outros países centro-europeus.

camadas sociais superiores. Tal análise conferiu destaque à vitalidade e autonomia dos processos sociais de aquisição do conhecimento pelas classes trabalhadoras inglesas, em oposição ao caráter moralizante e disciplinador da instrução pública elementar após 1870. Porém, tal perspectiva pouco deu atenção à dinâmica interna da escola, bem como aos processos de apropriação vividos pelos sujeitos, para além das imposições, entendendo a escola como espaço de reprodução ideológica.

Mais recentemente uma perspectiva diferenciada destaca-se, no diálogo com os estudos sobre história do letramento (Harrod, 1984; Rose, 2002; Vincent, 1981, 1989, 2000), com a história das mulheres e das relações de gênero (Gomersall, 1988; Martin, 2005; entre outros) e com a história da infância (Burnett, 1982; Humphries, 2010; entre outros). Observa-se, por um lado, um deslocamento das fontes. Busca-se resgatar a relação das classes trabalhadoras com a cultura escrita, não restritas ao universo escolar. Por outro, analisar como os alunos apropriaram-se da escola, conferindo-se visibilidade às distinções não apenas sociais, mas também de gênero e geração, trabalhadas em seu entrecruzamento.

Destacam-se os estudos de David Vincent (1981, 1989), John Burnett (1982), Jonathan Rose (2002) e Jane Humphries (2010) que, ao tomar como fontes as autobiografias de sujeitos das classes trabalhadoras escritas ao longo do século XIX, recorrem a uma potente fonte para analisar como, na ausência da escola compulsória, deu-se o processo de letramento, ou como aqueles que frequentaram a escola significaram tal experiência.

Outra diferenciação na produção mais recente é a centralidade de categorias como gênero (Goodman, 2008; Martin, 2000) e, secundariamente, geração (Burnett, 1982; Humphries, 2010) no estudo dos processos de escolarização. Vem-se demonstrando como as experiências educativas de homens e mulheres, adultos, jovens e crianças foram significativamente desiguais ao longo do século XIX, no interior do mesmo extrato social. Os estudos de Jane Martin (2000), também recorrendo a fontes autobiográficas (entre outras), demonstram como o letramento e a escolarização constituíram poderosas conquistas que facultaram uma presença feminina mais significativa nos espaços públicos, abrindo caminhos para lutas posteriores, como o direito ao voto.

Um fator destaca-se na análise do processo inglês. Afirma-se a centralidade do ideário liberal entre os diferentes segmentos sociais. Propugnava-se, principalmente na primeira metade do século XIX, que a instrução não deveria estar a cargo do Estado, o qual deveria exercer uma intervenção mínima na vida social, restrita a funções como manutenção da ordem pública. A escolarização universal a cargo do Estado entraria em conflito com os direitos do indivíduo (segundo a perspectiva liberal), de livre escolha e autogoverno. Se tais princípios atravessavam os diferentes segmentos sociais, assumiam sentidos diversos, o que iremos explorar mais detidamente ao longo do texto.

LONGO PERCURSO: AVANÇOS E RETROCESSOS

Entre as classes trabalhadoras, tal ideário não era incompatível com a luta por maior igualdade social e acesso aos bens culturais. O *slogan* defendido

pelos movimentos cartistas na primeira metade do século XIX traduz esta questão: “*knowledge is power*”, ou seja, a luta por conhecimento era entendida como luta por poder, através de processos autoformativos. Assim é que, no caso das classes trabalhadoras, a influência de uma cultura liberal centrava-se na defesa da autonomia do indivíduo e do princípio do autogoverno, sem que isto se opusesse à luta por condições mais igualitárias.¹¹

Até 1833, o Estado não estabeleceu nenhuma intervenção na oferta da instrução elementar. Desenvolvida principalmente por Igrejas, organizações autônomas e movimentos político-sociais, era guiada pelo princípio voluntarista (Allen, 1981)¹² e caracterizada pela diversidade, precariedade e assistemática dos espaços e processos de instrução.

A educação oferecida por instituições religiosas,¹³ especialmente nas chamadas *Sunday schools*, foi de central importância no provimento de instrução elementar ao longo do período. Os rudimentos da leitura e escrita (com claro predomínio da primeira), aritmética, mas principalmente ensinamentos morais e religiosos (destacadamente respeito à ordem divina, recato, discricção) eram privilegiados na definição de um *curriculum* não formalizado.

No estudo das *Sunday schools* destacam-se duas matrizes distintas. Uma confere centralidade à precariedade física dos espaços, ausência de formação dos professores, força dos ensinamentos morais voltados para o respeito à ordem, à autoridade e à hierarquia, autoritarismo na relação pedagógica; atribuindo-lhes mais o sentido de controle, inculcação religiosa e disciplinação social por parte das camadas superiores, que acesso à instrução, como analisa Thompson (2002).

Outros estudos (Humphries, 2010; Rose 2002; Vincent, 1989) destacam a importância de tais espaços de acesso mínimo à cultura letrada, numa sociedade rigidamente estratificada como a inglesa. Elas constituiriam um lócus de sociabilidade das classes trabalhadoras, com profundo vínculo com a comunidade local. Frequentadas preponderantemente por crianças (dois terços da população infantil trabalhadora em 1851) e mulheres (42,5% em 1829) (cf. Rose, 2002), a cargo de professores dos mesmos segmentos sociais, garantiam a aquisição dos rudimentos da língua escrita. Sua flexibilidade de funcionamento permitia também conjugar instrução e trabalho, atividade na qual estavam inseridas a maior parte das crianças deste segmento social. Para tais autores, muito mais que espaços de inculcação dos valores dominantes, as

11 Para Cannadine (2000), a primeira metade do século XIX significou não a consolidação da classe trabalhadora inglesa, mas a desestabilização das assentadas hierarquias sociais, introduzindo no vocabulário político quer a defesa, quer a luta contra as desigualdades sociais, econômicas e culturais.

12 O chamado movimento voluntarista reivindicava a não participação do Estado na instrução. Muito forte na primeira metade do século XIX, na segunda metade foi progressivamente perdendo força argumentativa e poder político.

13 É importante destacar a diversidade de vertentes religiosas, desde a Igreja anglicana, a pentecostal, metodista, evangélica, católica, que assumiam posições diferentes na oferta da instrução.

Sunday schools, em sua indigência, constituíam expressão da precariedade das classes trabalhadoras no provimento de sua instrução (Miller, 1989).

Outra questão interessante ao analisar o papel da(s) Igreja(s) na oferta da instrução é que, como observa Eric Hobsbawn (2003), se a partir de um olhar contemporâneo, as classes trabalhadoras inglesas no início do século XIX parecem-nos profundamente marcadas pelo *éthos* religioso, seriam menos influenciadas por tais valores que em qualquer período histórico anterior. Roger Schofield (2005) também destaca o processo de secularização das práticas educativas experimentado nas *Sunday schools* nas primeiras décadas do século XIX.

O movimento das *Sunday schools* foi potencializado pela abertura da escola lancasteriana em 1793 e sua rápida expansão nas primeiras décadas do século XIX. Ao implementar escolas com funcionamento regular durante a semana, com currículo e estratégias pedagógicas bem definidas, o movimento lancasteriano teve significativo papel na ampliação da oferta de escolas para as classes trabalhadoras, e o método monitorial consolida-se como referência na organização da escola de massa e na formação docente (Lawson; Silver, 1973).

Em contrapartida, os estudos sobre a história do letramento (Harrod, 1984; Rose, 2002; Schofield, 2005; Vincent, 1981, 1989) mostram que, mesmo no século XVIII, houve um significativo investimento no conhecimento pelas classes trabalhadoras, através de um processo autoformativo. Embora este fosse entendido como resultado do investimento individual, era mediado por instâncias coletivas de auxílio mútuo. Buscava-se ter acesso à cultura letrada, patrimônio cultural restrito às classes superiores. Literatura, ciência e filosofia foram os temas mais importantes estudados por indivíduos das classes trabalhadoras após o trabalho, discutidos em espaços coletivos.¹⁴ Estratégias como aprendizagem doméstica, clubes de leitura, sociedades científicas populares e destacadamente as *Mechanics' Institutes* marcaram o que era definido como *self education* (Gardner, 2009). Além disso, o enorme florescimento de uma comunicação de massa ao longo do período, fruto de lutas pela democratização do escrito, facultou o acesso a uma diversidade de textos e suportes, como livros e jornais, favorecendo tal processo.

As *Mechanics' Institutes* foram espaços educativos autônomos, dirigidos à educação de adultos já alfabetizados, fundados pelas classes trabalhadoras e Igrejas com posições mais seculares. Constituíam expressão do investimento deste segmento na aquisição do conhecimento e na educação continuada, tendo chegado a atingir 1.000 unidades em 1850 (cf. Vincent, 1989).

Todas estas iniciativas demonstram que a ausência do Estado na oferta da instrução não significava um desinteresse pela educação das classes trabalhadoras, mas indicam, entre outros fatores, a força do ideário liberal e comunitário. Durante a primeira metade do século XIX esta era a posição social dominante na recusa da

14 Tais estudos demonstram que estes espaços característicos de sociabilidade letrada masculina não se restringiam às camadas superiores, sendo significativamente presentes nas camadas populares.

intervenção do Estado na instrução, entendida como intromissão nos domínios do indivíduo e nos interesses dos trabalhadores.

No entanto, tal posição tinha sentidos diversos entre os diferentes segmentos sociais. Nas classes médias o acesso à cultura letrada pelas classes trabalhadoras era visto como potencialmente perigoso, quebrando estabelecidas hierarquias sociais.

Entre as Igrejas, diferentes posições eram assumidas. Para os anglicanos, que pretendiam assumir o monopólio na oferta da instrução, o apoio do Estado era considerado benéfico, desde que não intervisse no ensino ministrado nas escolas. Em outras congregações, o temor em relação à interferência do Estado relacionava-se ao perigo da secularização da instrução ou ao favorecimento da Igreja anglicana no provimento de recursos.

Os movimentos sociais organizados (especialmente os owenistas e cartistas)¹⁵ tinham entre suas bandeiras a autonomia nos processos de letramento, enxergando na intervenção do Estado o perigo de descaracterização e submissão a um modelo educativo das camadas sociais superiores. Tal posição, no entanto, não era unívoca. Por exemplo, Engels defendia em 1845 um sistema universal de educação. Marx propunha um sistema de financiamento, mas não de controle estatal, de forma a garantir a autonomia das classes trabalhadoras na sua instrução (Small, 1982).

Verifica-se, assim, uma posição social dominante até a primeira metade do século XIX resistente à ingerência do Estado na educação. Quer sustentada pelo princípio voluntarista, caso das Igrejas congregacionistas, quer de acordo com uma perspectiva liberal do *laissez faire*, caso das camadas sociais médias e superiores, quer na defesa da autonomia das camadas populares, caso dos movimentos sociais e socialistas, a oferta da educação elementar não era entendida como atribuição do Estado. Isso marca uma posição diferenciada em relação a outros países europeus, como França e Prússia, em que o princípio intervencionista já se fazia presente.

Lentamente, porém, a consciência de que a intervenção do Estado era uma necessidade tomou corpo, dada a impossibilidade das instituições existentes proverem instrução elementar a uma população preponderantemente pobre, jovem, com altas taxas de crescimento demográfico. Porém, a dimensão e o tipo de intervenção foram palco de debates, num movimento não linear, marcado por avanços e retrocessos. Iremos apresentar, por um lado, sua evolução em direção à afirmação do caráter estatal da escola elementar. Por outro, as tensões e limites presentes.

A LEI DE 1833 E O INÍCIO DA INTERVENÇÃO ESTATAL

A lei de 1833 implicou um deslocamento na relação entre Estado e sociedade civil, na oferta da instrução. Previa-se um subsídio anual estatal a ser distribuído entre as sociedades de apoio à instrução popular, religiosas ou não. Assim é que 80% dos recursos foram destinados a National Society, ligada aos grupos religiosos, e 20% a British

15 Movimentos populares que reivindicavam principalmente ampliação do voto e melhores condições de vida e trabalho.

and Foreign Society, ligada a movimentos laicos. A distribuição e acompanhamento do uso dos recursos deveria estar a cargo de inspetores pagos pelo Estado. Foi criado o Committee of the Privy Council on Education em 1839, cujo *status*, autonomia e autoridade entrariam em conflito com as Igrejas (especialmente a anglicana) ao submeter as escolas ao controle estatal. Esta primeira intervenção, de caráter suplementar, enfrentou resistência entre todos os segmentos discutidos anteriormente.

A visão dominante entre as diferentes correntes religiosas é que a tarefa da instrução seria de responsabilidade da Igreja, que poderia garantir uma educação mais eficiente. O princípio voluntarista ainda se fez dominante, principalmente nas Igrejas congregacionistas. A religião não seria um domínio circunscrito do conhecimento, mas deveria constituir o eixo central do ensino, entendendo-se instrução e educação religiosa como sinônimos (Allen, 1981). Tal posição foi gradativamente perdendo força, embora até 1911 as Igrejas congregacionistas, reunidas na Congregational Board of Education contassem com apoio estatal.

A posição liberal *laissez faire* das camadas superiores atribuía ao Estado intervenção restrita à defesa civil, proteção da propriedade e dos indivíduos e punição criminal. As demais funções deveriam ser exercidas pela sociedade, especialmente através da ação religiosa (*idem*). Além disso, como destacado anteriormente, o acesso à cultura letrada por parte das camadas populares era visto como desnecessário ao exercício do trabalho e perigoso para a manutenção da estrutura social. O exemplo da Revolução Francesa, na defesa da igualdade e da universalização da instrução elementar, constituía temida referência.

Por parte das classes trabalhadoras, como já destacado, a intervenção estatal ameaçaria os processos autoformativos. Um número significativo de famílias enviavam seus filhos para escolas privadas pagas, seculares, resistindo à escola gratuita religiosa (Harrod, 1984). Na verdade, a luta das camadas populares inglesas do período voltou-se, em termos políticos, preponderantemente pela ampliação do direito do voto. Em termos culturais, pelo acesso ao conhecimento, não centrado na escola. Destacam-se, entre outras, as lutas vitoriosas pela abolição da taxação postal (Penny Post, em 1840) que possibilitou a maior circulação da correspondência privada, como pela abolição da taxa de papel, viabilizando o florescimento de uma imprensa popular radical, acessível às classes trabalhadoras (o nome Penny Press expressa o custo de um jornal, 1 *penny*), bem como pela criação de bibliotecas públicas (cf. Rose, 2002; Vincent, 1981, 1989) e de sociedades de auxílio mútuo, onde se desenvolviam práticas de letramento (Harrod, 1984).

O movimento lento e progressivo de intervenção do Estado na educação manifestou-se também na promulgação da Factory Law em 1843. Esta buscou disciplinar e normatizar o trabalho infantil nas fábricas, determinando que toda criança até 10 anos de idade deveria receber três horas de instrução, garantidas pelo empregador, oferecida pela Igreja anglicana (privilegiada no pagamento de subsídios) (cf. Allen, 1981). O controle da obediência do texto legal ficaria a cargo de oficiais do Estado, impondo-se sanções legais e multas em caso de descumprimento.

Uma das questões que era palco de dissensão referia-se às estratégias de formação dos professores, centradas na aprendizagem prática do ofício, de acordo com o modelo lancasteriano. Os professores em formação, com mais de 13 anos de idade, deveriam acompanhar o trabalho de um docente mais qualificado, recebendo um apoio estatal para sua formação em serviço, segundo lei implementada em 1841. A proposta de uma formação mais sistemática, a cargo do Estado, foi abortada diante da oposição da Igreja anglicana (Lawson; Silver, 1973).

Observa-se na construção da legitimidade da participação do Estado na educação a composição do funcionalismo público inglês, fator destacado por Marx (Mason, 1983). O Estado contava, já na primeira metade do século XIX, com um corpo de funcionários qualificados, especialmente no Departamento de Educação, criado em 1840, composto por indivíduos ligados aos movimentos filantrópicos e com formação universitária. Estes enxergavam na educação das classes trabalhadoras a possibilidade de desenvolvimento social e aprimoramento moral destas populações, vistas como turbulentas, com tendência ao vício e à desordem (*idem*).

Verificam-se neste período expressivas diferenças sociais, geracionais e de gênero nos níveis de escolarização e letramento. No que se refere às relações de gênero, entre as camadas populares o processo de letramento era muito mais restrito na população feminina. A presença de mulheres nas sociedades de auxílio mútuo, nas escolas apoiadas pelo Estado e nos *Mechanics' Institutes* era significativamente menor, sendo a escolarização feminina restrita à aprendizagem inicial nas *Sunday schools* e escolas financiadas (Harrod, 1984). Cabe destacar que, no caso das mulheres de camadas médias, o acesso à instrução era muito maior, tanto através de colégios, quanto de tutores (Roach, 1986).

Também se observam diferenças regionais, sendo a educação nas regiões rurais muito mais restrita.¹⁶ Importantes dispositivos, como bibliotecas populares e sociedades de auxílio mútuo, eram muito menos presentes em meios onde a circulação do escrito era reduzida. No que se refere à identidade geracional, a força dos movimentos populares por instrução concentrava-se na educação de adultos. Após os 10, 11 anos de idade, meninos e meninas das camadas populares estavam inseridos no trabalho, sendo que a faixa etária entre 14 e 20 anos não encontrava, em geral, espaços de instrução, restritos à infância e à idade adulta (Harrod, 1984).

O estudo dos índices de escolarização e letramento das classes trabalhadoras inglesas no período demonstra como não eram correspondentes. Ao contrário, os dados sobre escolarização são muito inferiores aos indicativos dos níveis de letramento.

É importante considerar, como comenta Schofield (2005), que são extremamente imprecisos os índices históricos de letramento. Por um lado, pelas dificuldades das fontes seriais. O uso mais comum dos registros de casamento indica a capacidade da escrita e não da leitura, sendo a primeira muito menos acessível. Tal

16 Gomersall (1988) analisa um importante dado: as taxas de letramento na população feminina rural, em algumas regiões, era superior à masculina, devido à menor presença do trabalho feminino remunerado. Os dados são o contrário nas regiões industrializadas.

dado também exclui os solteiros (cerca de 11% da população da primeira metade do século XIX, segundo o autor), reforçando a imprecisão. Por outro, o conceito de letramento, entendido como o uso social da leitura e escrita, mostra-se também pouco definido e fluido. A definição de letrado ou iletrado, estabelecendo uma oposição entre os dois termos, não dá conta de contemplar as múltiplas formas de interação com o escrito, não apreensíveis nas fontes seriais existentes.

PAGAMENTO POR SUBSÍDIOS: RETROCESSO?

Em 1862, no interior do lento e progressivo movimento de intervenção do Estado na educação elementar, destaca-se a implementação do chamado Revised Code. Este previa o pagamento de um subsídio (cujo termo em inglês é *grant*) aos professores e escolas, de acordo com o rendimento dos alunos, auferido pela aplicação de uma prova de avaliação da aprendizagem, centrada na leitura, escrita e aritmética. Tal movimento foi amplamente criticado ao longo do período por propor uma solução simplista para um problema de ordem complexa, bem como compreendido pela historiografia da educação como instrumento de controle das práticas de trabalho dos professores (Fletcher, 1981).

O lento deslocamento de uma perspectiva liberal não intervencionista para uma educação estatal tem no Revised Code um dos mais significativos pontos de inflexão. Sua promulgação resultou da constituição em 1858 da Newcastle Commission, cuja tarefa era definir medidas que garantissem a extensão da escolarização elementar ao grosso da população, ao menor custo, sugerindo encaminhamentos para uma atuação do Estado (*idem*; Lawson; Silver, 1973).

Para Robert Lowe, vice-presidente da Newcastle Commission: “se a educação não for barata, deve ser eficiente, se não for eficiente, deve ser barata”. Buscava-se diminuir os gastos com a instrução, que cresceram de £125,000 em 1848 para £800,000 em 1861. Após a promulgação da lei, os custos foram reduzidos para £600,000 em 1862, embora tenham crescido posteriormente (Carpenter, 2003).¹⁷

Além disso, a perspectiva de intervenção estatal voltava-se para garantir a eficiência das escolas sob financiamento, normatizando as práticas escolares e indicando padrões de rendimento e desempenho. O pagamento de subsídios, mediante avaliação da aprendizagem, teve impacto tanto nos conteúdos ensinados quanto nos processos de aprendizagem. Embora não houvesse um currículo formalizado definido, ao centrar a avaliação em alguns conteúdos, restringiu-se o *corpus* de conhecimento trabalhado em sala de aula. Além disso, as estratégias pedagógicas voltaram-se para o treino mecânico dos conteúdos a serem avaliados, acarretando o empobrecimento das práticas curriculares e da vida intelectual nas escolas.

Se até então os professores gozavam de relativa autonomia em sua prática cotidiana, no ensino de religião, ciência e literatura, com a introdução da avaliação

¹⁷ Cabe observar que, como analisado por Vincent Carpenter (2003), ao contemplar os gastos públicos entre 1833 e 2000, os investimentos estatais em educação tiveram maior crescimento em períodos de crise, e não de expansão econômica.

o currículo centrou-se no ensino da língua escrita, da aritmética e do trabalho com agulha (no caso das meninas), que eram os conteúdos submetidos à avaliação. Isto significou uma diferenciação de gênero nos processos de instrução, indicando uma domesticação do currículo das escolas femininas, com redução de conteúdos no ensino de aritmética. Já as escolas masculinas gozavam de maior flexibilidade na organização curricular.

Outro efeito foi a ampliação da diferenciação entre o currículo das *public schools*, voltados para as classes superiores, e do currículo das escolas elementares, limitado pela avaliação. Destaca-se também que ao submeter a extensão da instrução elementar a toda população à avaliação individual dos alunos, entendida como indicativa da eficiência do sistema, foi desconsiderada a complexidade dos elementos envolvidos no resultado do desempenho individual (Marcham, 1981).

Alguns autores, no entanto, apontam sentidos diferenciados para o Revised Code de 1862. Ao normatizar o currículo da escola elementar o Estado conformou um campo de saberes comuns que deveriam ser partilhados por todos os indivíduos que houvessem tido acesso à escola (Carpenter, 2003). Há que se destacar também como a intervenção do Estado nos currículos significou um avanço na direção da secularização da educação elementar, já que o ensino religioso não era sujeito à avaliação (Fletcher, 1981).

EDUCATION ACT DE 1870: A AFIRMAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMPULSÓRIA

Se o Revised Code foi amplamente criticado, sedimentou a perspectiva, agora dominante, de intervenção estatal na educação elementar. Esta se consolidou com a promulgação do Education Act de 1870. No dizer de Janet Allen (1981, p. 124, tradução minha): “pela primeira vez um grupo de escolas foi dirigido unicamente por um corpo secular de funcionários, financiado exclusivamente pelo poder público, gozando de poder político e apoio social”. O objetivo do Education Act era o fornecimento de acomodações escolares para crianças residentes em localidades não providas de escolas, bem como garantir recursos suplementares para as escolas existentes, onde fosse precário o funcionamento.

Neste sentido, mais que ampliar a oferta da instrução (70% das crianças já tinham acesso à escola neste período), o Education Act significou uma mudança na natureza da provisão da escolarização das camadas populares, de caráter mais qualitativo que quantitativo (Stannard, 1990).

No dizer de Miller (1989, p. 140), a questão não se referia exatamente à transferência da responsabilidade pela instrução da Igreja para o Estado, como a historiografia mais tradicional fez supor, mas à construção de novas formas e estratégias de controle cultural, a partir da presença mais ativa da escola na vida social. Presença esta que, além disso, possibilitou às camadas populares integrar a instituição ao cotidiano das comunidades, bem como utilizá-la para acesso ao ensino secundário.

A sustentação para a nova posição quanto ao papel do Estado na instrução elementar deu-se a partir de uma conjugação de fatores. Primeiro, a necessidade de desenvolver uma força de trabalho mais qualificada, em resposta às demandas da

indústria sob a chamada Segunda Revolução Industrial.¹⁸ Outro importante fator no quadro internacional foi a competição com a Alemanha, país com uma indústria crescente e mão de obra especializada, formada em suas famosas escolas técnicas. A supremacia britânica via-se ameaçada por um país cujos níveis educacionais, fruto de sistemático investimento público, destacavam-se no contexto europeu. Em terceiro lugar, a necessidade de homogeneização cultural, disseminando entre as classes trabalhadoras os valores de formação do caráter,¹⁹ civilidade, de acordo com um modelo de educação moral secularizada (Goodman, 2008). Destaca-se também a consciência, entre filantropos e lideranças políticas, da necessidade de ação estatal de forma a intervir nas terríveis condições de vida das classes trabalhadoras, com o foco na escolarização das novas gerações (Watts, 2009). No dizer de um educador da época: “devemos ter em mente que a presença das crianças de classes desfavorecidas na escola leva-as a adquirir hábitos de pontualidade, ordem e disciplina, o que as levará a superar os atuais níveis de pobreza de suas famílias” (*apud* Watts, 2009, tradução minha).

Esta inflexão foi significativa nos mais diferentes segmentos sociais. No movimento voluntarista, houve o reconhecimento do equívoco de sua posição pelas principais lideranças. Isto não significou, no entanto, o abandono das escolas a seu cargo. Na verdade, até 1902, construiu-se um sistema dual, com escolas seculares estatais submetidas ao Educational Board e escolas religiosas também financiadas pelo Estado, sujeitas ao Congregational Board. Porém, sua presença foi se tornando cada vez mais diminuta.

Por parte dos movimentos sociais organizados, cuja força declinou substancialmente na segunda metade do século XIX, a luta por uma educação autônoma foi substituída pela reivindicação da implementação da escola livre, compulsória e gratuita (Goodman, 2008; Lewis, 1982). Para estes autores, o investimento na educação foi tomado como fator de distinção entre segmentos das classes trabalhadoras, diferenciando os extratos superiores (supostamente dotados de maior respeitabilidade moral) dos inferiores, tidos como turbulentos e resistentes à escola (no entanto, a crescente taxa de escolarização demonstra o investimento destas classes na instrução das novas gerações).

Embora o Education Act definisse a responsabilidade de oferta da instrução pelo Estado, esta não era gratuita. As crianças deveriam pagar uma taxa semanal de 9 d. Ou, caso as famílias não pudessem arcar com tais custos, os chamados School Boards deveriam prover recursos para garantir o acesso à instrução. Porém, a pobreza não era considerada argumento suficiente para sustentar o não envio das crianças às

18 Autores como Carpenter (2003) criticam esta posição afirmando que apenas os setores financeiro e comercial demandavam tal formação.

19 A noção de caráter, entendido como traço característico do homem britânico, associava-se ao papel civilizatório desempenhado no desenvolvimento de outras sociedades, sob a égide do Império (Watts, 2009). Nathan Roberts (2004) faz interessante análise sobre como tal conceito foi central no vocabulário educacional inglês do final do século XIX. O caráter, numa sociedade mais secularizada, passava a ser apreendido como atitude a ser desenvolvida pela escola, remetida a uma característica psicológica e não mais a uma virtude moral.

escolas, sendo que tanto as famílias que não matriculassem os filhos quanto aquelas que não garantissem a frequência (ou mesmo a pontualidade) e o pagamento da taxa semanal estavam sujeitos aos mesmos mecanismos punitivos.

A escolaridade obrigatória exigiu do Estado um sistema público de controle. Até 1902 o sistema organizava-se a partir do pagamento de taxas regionais, administradas também regionalmente pelos School Boards. Seus membros eram democraticamente eleitos pela população pagante das taxas, sendo responsáveis pela criação de escolas, controle de frequência dos alunos e professores, bem como do acompanhamento do funcionamento cotidiano das mesmas.

Os School Boards eram compostos, em sua maioria, por indivíduos dos extratos médios e das classes trabalhadoras, muitos destes socialistas e comunistas, contando com um número significativo de mulheres. Para Martin (2005), nenhum outro país oferecia às mulheres condições comparáveis de atuação institucional como no caso das School Boards. Sua ação na promoção da educação elementar foi destacada, fazendo com que Londres, por exemplo, contasse com 400 escolas ao final do século XIX. A atuação destes funcionários, diretamente eleitos pela população pagante de impostos, contribuiu para um maior conhecimento da dura realidade vivida pelas populações pobres urbanas, fazendo crescer a ação filantrópica, bem como a exigência de maior intervenção estatal (*idem*). Cabe considerar, no entanto, que o caráter punitivo destas ações muitas vezes se fez presente, o que iremos analisar mais detidamente.

A não gratuidade da instrução assentava-se em duas dimensões. Por um lado, o controle dos gastos públicos, garantindo-se uma verba adicional para manutenção das escolas. Por outro, e mais importante, buscava garantir o compromisso das classes trabalhadoras pela educação de seus filhos, como seria característico das camadas médias. Segundo tal princípio, o pagamento semanal da taxa era garantia de permanência na escola e demonstrativa do investimento familiar na instrução. No caso de desobediência, os pais seriam submetidos a sanções legais. Deveriam comparecer a um comitê estatal para avaliação (“*B meeting*”), submetidos a um juiz que determinaria, quer a indulgência, quer a utilização de mecanismos punitivos. Sob a força da Poor Law de 1834, ainda em vigência, os pais poderiam até mesmo ser presos ou perderem a guarda da criança, que seria então enviada para as temidas e mal afamadas escolas de trabalho.

Tal dispositivo, mais que uma estratégia de financiamento da escola, assumia um significado de moralização das classes trabalhadoras, distinguindo entre aqueles merecedores do apoio do Estado e aqueles que deveriam estar sujeitos a mecanismos punitivos (Lewis, 1982), ou seja, os “segmentos respeitáveis e não respeitáveis” das classes trabalhadoras. Em contrapartida, constituía uma intervenção do Estado nas famílias, enfraquecendo o poder parental quanto à decisão do envio das crianças para a escola ou o trabalho. É interessante observar que tal intervenção teve efeito até mesmo nas taxas de natalidade neste segmento, verificando-se uma queda no número de filhos, já que as famílias deixaram de contar com o seu trabalho doméstico ou pago, ao mesmo tempo em que deveriam prover fundos para o pagamento da escola e das despesas associadas.

A implementação de tal dispositivo mostrou-se impraticável e injusta. No dizer de Lewis (*idem*), constituía expressão da ambiguidade das camadas superiores na oferta da instrução às camadas populares. Os funcionários encarregados de garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar, os chamados “*school attendance officer*”, deveriam identificar os casos de ausência da criança, notificando as famílias dos faltosos. Por um lado, exerceram um papel punitivo de controle do Estado na vida familiar, denunciando a “amoralidade” das camadas populares na organização da vida privada. Por outro, ao avaliar as condições de vida dos alunos faltosos ou em débito, confrontavam-se com suas terríveis condições de vida, verificando a impossibilidade de pagamento das taxas. Nicola Sheldon (2007) constata que gradativamente, em especial na primeira metade do século XX, este corpo de funcionários assumiu uma ação mais bem definida de assistência social, diminuindo o caráter policialesco de sua intervenção.

A historiografia da construção da compulsoriedade da educação elementar (Daglish, 1987; Lewis, 1982; Miller, 1989) revela que, em termos gerais, as classes trabalhadoras, em sua maioria, não resistiram ao envio dos filhos para a escola paga, mesmo que isto significasse a perda de um rendimento significativo. Assim é que, ao final do século XIX, 80% das crianças inglesas frequentavam a escola, e cerca de 97% da população era alfabetizada (Betts, 2002). Porém, cabe destacar que o número de processos contra os pais era também significativo, embora claramente decrescente, especialmente na primeira metade do século XX. Se em 1870 foram registrados 70.000 processos, que aumentaram para 90.000 em 1890, em 1930 reduziram-se a 500 (Sheldon, 2007).²⁰

No entanto, verificam-se diferenças regionais e de gênero no atendimento às leis da obrigatoriedade. Como comenta Martin (2005), o absenteísmo constituía um problema para meninas das camadas populares, em que uma parte das famílias resistia ao seu envio às escolas. Elas eram responsáveis pelo trabalho doméstico, o que garantia a presença das mães nas fábricas. Além disso, as alternativas de empregos mais bem qualificados eram restritas para as mulheres escolarizadas das classes trabalhadoras (Gomersall, 1988). Observa-se a continuidade, ainda que decrescente, da diferença dos níveis de escolarização e letramento entre a população masculina e feminina.²¹ Quanto às diferenças regionais, a população rural também se defrontava com a necessidade da mão de obra infantil, especialmente nos períodos de colheita, o que acarretava níveis diferenciados de escolarização e letramento entre a população urbana e rural.

Diante disso, a legislação estabelecia maior tolerância, eximindo da obrigatoriedade escolar meninas dos núcleos urbanos e crianças das zonas rurais, cujos pais comprovassem a necessidade do trabalho. Apenas em 1911 a legislação

20 A autora destaca que este movimento não foi tão linear. Durante a Primeira Guerra Mundial, a taxa de não atendimento cresceu significativamente, diante das demandas pelo trabalho infantil.

21 Segundo Pamela Horn (1988), em 1876 20% das mulheres adultas casadas não sabiam ler, sendo esta proporção de 15% entre os homens.

expressamente proibiu o trabalho das crianças até 14 anos. Mas neste período a Inglaterra já contava com 90% das crianças inseridas nas escolas.

Gradativamente ficou claro que o sistema público não poderia ser compulsório e pago, ao mesmo tempo. Várias leis intermediárias foram criadas relaxando a regularidade do pagamento (transformado em quinzenal e depois mensal), bem como os “*B meeting*” foram se tornando mais flexíveis. Finalmente, após vinte anos de implementação da escola obrigatória, o princípio da gratuidade foi definido em 1891.

Pensando no significado histórico do caráter compulsório da escola elementar, para Lewis (1982), a lei da gratuidade significou uma delimitação da intervenção do Estado nas famílias, restrita agora à educação das crianças. Para Thompson (2002), a escola obrigatória constituiu uma estratégia de controle sobre as camadas populares. Já Miller (1989) destaca que contribuiu para a extensão de valores e hábitos das camadas médias a segmentos superiores das camadas populares, na afirmação de sua “respeitabilidade”, diferenciando-as culturalmente dos trabalhadores menos qualificados. Por fim, Gordon Baker (2001) considera que o sistema era nacional apenas em termos de universalização do acesso à instrução. Sua concepção, deliberadamente hierárquica, não previa nem igualdade no acesso, nem uniformidade do seu escopo.

A LEI DE 1902: RETROCESSOS E CONQUISTAS

Em 1902, uma nova legislação foi implementada, a chamada Balfour Education Act, promulgada pelo governo conservador recém-eleito e voltada para a defesa da manutenção da distinção social. Observa-se, segundo a produção historiográfica (McCulloch, 2010; Robinson, 2008), um retrocesso no acesso à instrução. Dentre as intervenções, a lei interferiu no funcionamento dos School Boards, determinando que os funcionários não fossem mais diretamente eleitos, mas este seria constituído por funcionários de carreira do Estado, no agora chamado Educational Committee.

Se, por um lado, isto permitiu uma maior padronização nos processos de acompanhamento das escolas, criando um sistema nacional, por outro, perdeu-se o caráter democrático e popular de sua composição. Os membros das classes trabalhadoras e dos partidos socialistas, anteriormente eleitos, não encontraram mais as mesmas condições de inserção no *corpus* do órgão (Martin, 2000).

Quanto ao sistema escolar propriamente dito, era constituído por uma diversidade de espaços educativos, que iam de escolas religiosas das diferentes correntes, escolas seculares, conferindo-lhe uma feição vista como caótica, inorgânica e pouco funcional. Após 1902 o sistema foi unificado, retirando-se parte do apoio concedido às escolas religiosas, afirmando-se o caráter secular das escolas financiadas pelo Estado.

Outra mudança significativa foi na relação entre a educação elementar e a secundária. No decorrer do período entre 1870 e 1902 as escolas não se limitaram a prover instrução elementar, mas ofereciam continuidade dos estudos para aqueles que desejavam ingressar no ensino secundário. Ainda que fornecidos em caráter informal, tais processos formativos garantiram a segmentos das classes trabalhadoras a extensão da escolaridade, favorecendo a mobilidade social.

De acordo com o ato de 1902, as escolas elementares deveriam restringir-se ao provimento da escolarização inicial das classes trabalhadoras, criando um hiato entre os sistemas. Além disso, o ensino secundário deveria ser pago. Tais fatores praticamente inviabilizavam o acesso de segmentos das classes trabalhadoras à educação secundária (McCulloch, 2010).²²

No entanto, avanços foram alcançados, principalmente após 1906, conferindo à escola outro significado social, não mais restrito à instrução. Já sob um governo trabalhista, as escolas assumiram também um papel de assistência social e desenvolvimento de práticas comunitárias. O provimento de alimentação e assistência médica gratuitas e o uso da escola pela população local significaram importantes conquistas que reforçaram o vínculo das comunidades pobres com as escolas (muitas vezes denominadas “*our schools*”).

O estudo do processo de escolarização na Inglaterra, ao longo do século XIX, revela que algumas desigualdades foram marcantes. Autores apontam que a população masculina das classes trabalhadoras e a população feminina das camadas sociais superiores foram os maiores beneficiários da expansão da escolarização (Miller, 1989). Se na primeira metade do século XIX a escolarização feminina dos extratos superiores era restrita, a segunda metade revela ampliação dos níveis de escolaridade no ensino secundário e o fim das barreiras, em algumas universidades, para o ensino superior, o que conferiu à mulher destes segmentos outro lugar social. Entre a população masculina das classes trabalhadoras, o acesso não esteve restrito à escola elementar. Ainda que com enormes percalços, a instrução teve continuidade tanto através do ensino secundário (este bastante limitado) quanto em espaços de educação de adultos em sociedades de auxílio mútuo e mesmo em cursos fornecidos pelas universidades (Rose, 2002).

Porém, observa-se uma acentuada diferenciação dos currículos, com conteúdos voltados para o desenvolvimento da domesticidade, bem como o empobrecimento de disciplinas como aritmética e geometria, no caso das escolas femininas.

CONCLUSÃO

O relato do percurso de afirmação, legitimação e institucionalização da escola compulsória inglesa indica-nos como, no desenvolvimento de estudos comparativos, faz-se necessária a apreensão das diferentes singularidades históricas, conferindo-lhes destaque. Além disso, o estudo de processos históricos diferenciados indica caminhos para análise, conferindo visibilidade a aspectos pouco contemplados. Cabe, assim, destacar contribuições temáticas e metodológicas para a escrita da história da educação brasileira na apreensão do processo inglês.

Pensando na contribuição das temáticas contempladas, verifica-se, no caso brasileiro, o risco de uma escrita excessivamente centrada na escola, ou que não contemple o estudo da relação das populações atendidas com a instituição. Se recentemente a

22 O sistema previa o acesso de um número diminuto de alunos das classes trabalhadoras, selecionados em função de seu desempenho. Autores como Richard Hoggart (1973) descrevem o doloroso processo de aculturação imposto a estes sujeitos na escola secundária.

produção da história da educação muito avançou no conhecimento da escola e sua organização, tanto em sua materialidade quanto na análise dos processos simbólicos de transmissão do conhecimento, pouco sabemos acerca das demandas sociais por escola, bem como dos processos de aquisição do conhecimento, quer de indivíduos, quer de grupos sociais, como mulheres, trabalhadores, afrodescendentes etc.

Cabe também distinguir o estudo dos processos históricos de escolarização dos estudos sobre a história do letramento. A estreita relação no Brasil entre estes termos diferencia-se do caso inglês. Se a escolarização, principalmente após a República, associava-se à aprendizagem da língua escrita (condição de cidadania política que facultava o exercício do voto após 1881), na Inglaterra esta questão não ocorreu. Considerar tal distinção pode nos auxiliar a apreender outros sentidos da escola, bem como não restringir o estudo dos processos históricos de letramento ao espaço escolar. Neste sentido, cabe entender a escola em relação a outros espaços e estratégias de acesso à cultura escrita. Os estudos sobre a circulação social do escrito constituem um fértil caminho de análise, avançando na perspectiva de estudo das práticas escolares, ainda dominante.

Em contrapartida, o descentramento histórico e social faz-se necessário na análise. Se muitos trabalhos, ao recuperarem a história da escola brasileira, denunciam sua precariedade e indigência, a historiografia inglesa ajuda-nos na interpretação das fontes. Em que medida estas escolas, com toda sua precariedade, não constituíram importantes espaços de acesso à cultura letrada e facilitaram uma maior mobilidade social, ou conscientização política?

Outra contribuição temática refere-se ao estudo dos espaços e processos educativos de outros grupos geracionais, como o segmento adulto. A tradição inglesa de investimento na educação não restrito às novas gerações indica-nos uma lacuna em nossa produção. Poucos são os trabalhos que se debruçam sobre a educação de adultos.²³ Pouco sabemos, assim, da presença destas experiências e do seu alcance social.

Se estamos avançando no conhecimento da educação feminina, pouco temos incorporado o caráter relacional da categoria gênero, de forma a apreender como são desenvolvidos, através da educação, a masculinidade (Zica, 2008) e feminilidade, aspecto também presente na forte tradição inglesa dos estudos de gênero.

Quanto às contribuições metodológicas, a historiografia da educação brasileira tem nos últimos anos investido sistematicamente no diálogo com a história cultural, especialmente com a tradição francesa de Roger Chartier. Tal diálogo, sem dúvida, fez avançar as perspectivas de análise, ampliando o escopo dos objetos e dos problemas. O diálogo com a história social inglesa tem sido menos sistemático, conferindo-se menor visibilidade a questões como seletividade social da escola, relação escola, família e movimentos sociais, associativismo docente²⁴ etc.

No uso das fontes, o recurso aos registros autobiográficos (orais ou escritos), produzidos por sujeitos oriundos de diferentes grupos sociais, constitui fértil fonte para entendimento de como tais sujeitos significam a experiência educativa. Na escrita da

23 Vide, entre outros, Vera Lúcia Nogueira (2008) e Eliana Peres (2002).

24 Vide Daniel Lemos (2011).

história da educação inglesa, tais registros têm indicado que, mesmo diante da precariedade dos espaços escolares, do autoritarismo e do caráter moralizador das práticas docentes, os sujeitos puderam se apropriar ainda que minimamente de conhecimentos, que tiveram continuidade em aprendizagens posteriores. Ou, aqueles que não frequentaram a escola, lançaram mão das mais variadas estratégias de acesso à cultura letrada.

As diferenças dos processos históricos indicam-nos, também, desafios e limites. Se é possível falar numa sociedade civil organizada no século XIX na Inglaterra, historiadores como José Murilo de Carvalho (2008) questionam se esta já se fazia presente no Brasil. A presença de um Estado consolidado, como no caso inglês, possibilitou a real implementação de políticas públicas consonantes com os textos legais. No Brasil, ao contrário, uma “cultura da reforma” (Gondra; Schueler, 2008) não fez acompanhar a promulgação de leis por medidas efetivas de implementação.

Cabe salientar inclusive que a forte presença de registros escritos que resgatam a experiência histórica das classes trabalhadoras naquele país confrontam-se com a sua insipiência no Brasil. Toda uma literatura autobiográfica sobre a experiência escolar fez-se presente na época vitoriana, tanto contemplando extratos médios quanto as classes trabalhadoras (Roach, 1986), fonte muito esporádica no Brasil. Outras fontes, como registros paroquiais que permitem a produção de índices estatísticos de letramento, são muito menos presentes no Brasil, sendo muito raros os estudos (mesmo os monográficos) que contemplam tais fontes, fornecendo dados históricos quantitativos que subsidiem uma análise mais precisa.

Todos estes desafios indicam-nos pensar nossos processos históricos, bem como nossa escrita, buscando uma leitura mais complexa. O estudo da produção inglesa pode, neste sentido, auxiliar-nos na apreensão desta complexidade.

REFERÊNCIAS

- ALLEN, Janet. Voluntarism, *laissez faire* movement in mid XIX century elementary education. *History of Education*, Emerald, v. 10, n. 2, p. 111-124, 1981.
- ALMEIDA, Jane Soares de. É preciso educar o povo! A influência da ação missionária protestante na educação escolar brasileira. In: CUNHA, Marcus Vinicius da (Org.). *Ideários e imagens da educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 35- 52.
- BAKER, Gordon. The romantic and radical nature of the 1870 Education Act. *History of Education*, Emerald, v. 30, n. 3, p. 211-232, 2001.
- BETTS, Robin. Dr. Macnamara at the schoolmaster (1892-1907). *History of Education*, Emerald, v. 31, n. 1, p. 39-57, 2002.
- BURNETT, John. *Destiny obscure*. London: Routledge, 1982.
- CANNADINE, David. *Class in Britain*. London: Penguin, 2000.
- CARPENTER, Vincent. Public expenditure on education and economic growth in UK: 1833-2000. *History of Education*, Emerald, v. 32, n. 1, p. 1-15, 2003.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

- CHITTY, Clyde. The changing role of the State in education provision. *History of Education*, Emerald, v. 21, n. 1, p. 1-13, 1992.
- CORSETI, Berenice. Movimento social e escola no Rio Grande do Sul: um estudo no campo da história das instituições educativas. *Perspectiva*, Florianópolis: UFSC, v. 25, n. 2, p. 525-546, jul./dez. 2007.
- DAGLISH, Neil D. Planning the Education Bill of 1896. *History of Education*, Emerald, v. 16, n. 2, p. 91-104, 1987.
- FLETCHER, Laandan. A further comment on recent interpretation of revised code. *History of Education*, Emerald, v. 10, n. 1, p. 21-31, 1981.
- FONSECA, Marcus Vinicius. A arte de construir o invisível: o negro na bibliografia educacional brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo: SBHE; Campinas: Autores Associados, v. 7, n. 1, p. 11-50, jan./abr. 2007.
- GALVÃO, Ana M. O.; MELO, Juliana F.; SOUZA, Maria J. F.; RESENDE, Patrícia C. (Orgs.). *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- GARDNER, Philip. The life long draught: from learning to teaching and back. In: GOODMAN, Joyce; McCULLOCH, Gary; RICHARDSON, William. *Social change in the history of british education*. London: Routledge, 2009. p. 63-80.
- GOMERSALL, Marshall. Ideals and realities: the education of working class girls 1800-1870. *History of Education*, Emerald, v. 17, n. 1, p. 37-53, 1988.
- GONDRA, José; SCHUELER, Alessandra. G. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.
- GOODMAN, Jane. Educational research – history of education, a curious case? *Oxford Review of Education*, Routledge, v. 35, n. 5, p. 101-116, 2008.
- GOODY, Jack. *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge Press, 2005.
- HARROD, Sylvia. Adult education and literacy: the importance of post-school education for literacy levels in the eighteenth and nineteenth centuries. *History of Education*, Emerald, v. 13, n. 3, p. 191-205, 1984.
- HOBBSAWN, Eric. *A era das revoluções*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- HOGGART, Richard. *As utilizações da cultura*. 2 v. Porto: Presença, 1973.
- HORN, Pamela. The educational and employment of working class girls 1870-1914. *History of Education*, Emerald, v. 17, n. 1, p. 71-82, 1988.
- HUMPHRIES, Jane. *Childhood and child in the british industrial revolution*. Cambridge: Cambridge Press, 2010.
- LAWSON, John; SILVER, Harold. *A social history of education in England*. London: Methuen & Co, 1973.
- LEMONS, Daniel. *Professores em movimento: a emergência do associativismo docente na Corte Imperial*. 2011. Tese (Doutorado em Educação e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- LEWIS, Jane. Parents, children, school fees 1870-1890. *History of Education*, Emerald, v. 11, n. 4, p. 291-312, 1982.

- MARCHAM, A. J. The Revised Code of education 1862: reinterpretation and misinterpretation. *History of Education*, Emerald, v. 10, n. 2, p. 81-99, 1981.
- MARTIN, Jane. Working for the people? Mrs. Bridges Adams and the London School Board 1897-1904. *History of Education*, Emerald, v. 29, n. 1, p. 49-62, 2000.
- _____. To blaise the trail for women to follow along: sex, gender and politics of education on the London School Boards (1870-1904). In: McCULLOCH, Gary (Org.). *The routledge reader in history of education*. London: Routledge, 2005. p. 118-135.
- MASON, D. M. Matthew Arnold and elementary education. *History of Education*, Emerald, v. 12, n. 3, p. 177-189, 1983.
- McCULLOCH, Gary. A people's history of education: Brian Simon. *History of Education*, Emerald, v. 39, n. 4, p. 437-457, 2010.
- MILLER, Pavla. Historiography of compulsory schooling: what is the problem? *History of Education*, v. 18, n. 2, p. 123-144, 1989.
- NOGUEIRA, Vera Lúcia. *A educação de jovens e adultos na política educacional mineira 1890-1924*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- PERES, Eliana. Sob(re) o silêncio das fontes...: a trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo: SBHE; Campinas, Autores Associados, v. 2, n. 2, p. 75-102, jul./dez. 2002.
- PERES, Fernando. Estratégias de aproximação, sociedades de ideias e educação anarquista em São Paulo na Primeira República. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo: SBHE; Campinas, Autores Associados, v. 6, n. 1, p. 135-167, jan./abr. 2006.
- RICHARDSON, William. British historiography of education in international context at the turn of nineteen to twenty century 1996-2006. In: GOODMAN, Joyce; McCULLOCH, Gary; RICHARDSON, William (Orgs.). *Social change in the history of British education*. London: Routledge, 2008, p. 167-192.
- ROACH, John. Boys and girls at school 1800-1870. *History of Education*, Emerald, v. 15, n. 3, p. 147-159, 1986.
- ROBERTS, Nathan. Character in the mind: citizenship, education and psychology in Britain. *History of Education*, Emerald, v. 33, n. 2, p. 177-197, 2004.
- ROBINSON, Wendy. Historiographical reflections on the 1902 Educational Act. *Oxford Review of Education*, Routledge, v. 28, n. 2, p. 159-172, 2008.
- ROSE, Jonathan. *The intellectual life of the British working classes*. Yale: Yale Press, 2002.
- SANDERSON, Michael. Educational and economic history: the good neighbours. In: McCULLOCH, Gary (Org.). *Social change in the history of British education*. London: Routledge, 2008. p. 27-43.
- SCHOFIELD, Roger S. The measurement of literacy in pre-industrial England. In: GOODY, Jack. *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge Press, 2005. p. 311-325.

- SCHUELER, Alessandra F. M.; MAGALDI, Ana M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo – Revista do Departamento de História da UFF, Niterói*, v. 26, p. 32-55, 2009.
- SIMON, Brian. Can education change society? In: McCULLOCH, Gary (Org.). *The Routledge Reader in History of education*. London: Routledge, 2005. p. 139-150.
- SHELDON, Nicola. The school attendance officer 1900-1939: policeman to welfare worker? *History of Education, Emerald*, v. 36, n. 6, p. 735-746, nov. 2007.
- SMALL, Robin. Marx and state education. *History of Education, Emerald*, v. 11, n. 3, p. 207-218, 1982.
- SOUZA, Rosa Fátima. *O direito à educação*. Campinas: UNICAMP, 1998.
- _____. Os grupos escolares e a história do ensino primário na Primeira República. *Revista de Educação Pública, Cuiabá: UFMT*, v. 34, p. 273-283, 2008.
- STANNARD, Kevin. Ideology, education and social structure. *History of Education, Emerald*, v. 19, n. 2, p. 105-122, 1990.
- STONE, Laurence. Literacy and education in England (1640-1901). *Past and Present, Oxford*, v. 42, n. 1, p. 69-139, 1969.
- THOMPSON, Eduard Palmer. Educação e experiência. In: _____. *Os românticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11-48.
- VIDAL, Diana (Org.). *Grupos escolares*. São Paulo: Editores Associados, 2006.
- VINCENT, David. *Bread, knowledge and freedom*. London: Methuen, 1981.
- _____. *Literacy and popular culture*. England 1750-1914. Cambridge: Cambridge Press, 1989.
- _____. *The rise of mass literacy*. London: Polity, 2000.
- WATTS, Ruth. Education empire and social change. *Paedagogica Historica, Routledge*, v. 45, n. 6, p. 773-786, 2009.
- WOODIN, Tom. Working class education and social change in nineteen and twenty century Britain. In: GOODMAN, Joyce; McCULLOCH, Gary; RICHARDSON, William (Orgs.). *Social change in the history of British education*. London: Routledge, 2008. p. 81-94.
- ZICA, Matheus da Cruz e. *Literatura e relações de gênero: a constituição da masculinidade na obra de Bernardo Guimarães*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SOBRE A AUTORA

MARIA CRISTINA SOARES DE GOUVÊA é doutora em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da mesma instituição.

E-mail: crisoares43@yahoo.com.br

*Recebido em agosto de 2011
Aprovado em março de 2012*

MARIA CRISTINA SOARES DE GOUVÊA

Escola compulsória inglesa: história e historiografia

O estudo da implementação da escola obrigatória ao final do século XIX revela um fenômeno transnacional, em que os mais distintos países ocidentais construíram sistemas de ensino voltados para a universalização da educação elementar. No interior deste quadro, a Inglaterra apresenta um percurso característico, tendo sido um dos últimos países europeus a afirmar a escolarização da infância como dever das famílias e obrigação do Estado, embora constituísse a mais importante nação naquele período. Tendo como fonte o estudo das obras e periódicos científicos ingleses e europeus do campo da história e história da educação, busca-se analisar os referenciais historiográficos da produção inglesa sobre o tema, bem como apresentar o percurso histórico de legitimação da intervenção do Estado na instrução elementar. Na análise deste percurso tem-se como foco os projetos de acesso à instrução e cultura letrada desenvolvidos pelos distintos atores sociais, notadamente Estado, Igrejas e as classes trabalhadoras, ao longo do século XIX, na tensão entre a intervenção do Estado e o ideário liberal.

Palavras-chave: obrigatoriedade; escola; Inglaterra; atores; século XIX.

Compulsory schooling in England: history and historiography

The study of the implementation of compulsory school at the end of the nineteenth century reveals a transnational phenomenon, in which the most distinguished Western countries built education systems aimed at universalizing elementary education. Within such context, England has a distinctive trajectory, having been one of the last European countries to affirm the education of children as a duty of families and an obligation of the state, although it was the most important nation in that period. Having as a source the study of English and European scientific journals in the field of History and History of Education, we seek not only to analyze the historiographical references of the English production on the topic, but also to present the historical path of the legitimization of state intervention in elementary instruction. In the analysis of this path, we have focused on the projects of access to instruction and literate culture

developed by different social actors, notably the State, churches and the working classes along the nineteenth century, in the tension between state intervention and liberal ideas.

Keywords: *obligatoriness; school; England; actors; nineteenth century.*

Escuela obligatoria en Inglaterra: la historia y la historiografía

El estudio de la implantación de la enseñanza obligatoria a finales del siglo XIX revela un fenómeno transnacional, construido por distintos países occidentales destinado a la universalización de la educación primaria. Dentro de este marco, Gran Bretaña presenta una singularidad histórica, pues a pesar de haber sido la nación más importante en ese periodo, ha sido uno de los últimos países europeos a proclamar la educación de los hijos como un deber de las familias y obligación del Estado. Teniendo como fuentes la producción académica inglesa y europea en los campos de historia y historia de la educación, este artículo propone analizar sus referencias historiográficas y, al mismo tiempo, presentar el curso de legitimación de la intervención estatal en la educación primaria. El objetivo es describir los distintos proyectos de extensión de educación desarrollados por los diferentes actores sociales, especialmente el Estado, las iglesias y las clases trabajadoras a lo largo del siglo XIX, así como la tensión entre la intervención estatal y los ideales liberales y de autogobierno.

Palabras clave: *enseñanza obligatoria; Gran Bretaña; actores; siglo XIX.*