

## REPÚBLICA - EDUCAÇÃO - CIDADANIA: TENSÕES E CONFLITOS

*Republic - Education - Citizenship: tensions and conflicts*Carlos Roberto Jamil Cury<sup>1</sup>

## RESUMO

Esse texto pretende, em base a dois documentos gerados no alvorecer da República no Brasil, evidenciar as expectativas com relação ao novo regime e, dentro dele, as funções atribuídas à educação escolar. A mensagem do Mal. Deodoro à primeira Constituinte Republicana exprime as intenções de um novo elo organizacional do país com o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Trata-se de uma mensagem do Estado para a Sociedade, via Parlamento. O documento do movimento positivista mais voltado para um novo elo social do país, por meio de uma intervenção mais larga do Estado na sociedade, defende uma instrução primária oficial, laica, gratuita e livre. Esses dois documentos trazem consigo as tensões e os conflitos que caracterizam a busca de uma educação universalizada e de qualidade no país.

**Palavras-Chave:** República e Educação; República e Federalismo; República e Sociedade.

## ABSTRACT

This text intends, based on two documents from the beginning of the Republic in Brazil, to show the expectations about the new regime and the public education. The message with the Marshal Deodoro send to the first Republican Constituent register the purposes of a new organizational connection of the country with the Ministry of Public Instruction, Post Office and Telegraphs. It is a message from the State to the Society toward the Parliament. The document of the Positivist Church turned into a new social contract of the country toward a large intervention of the State in the social relations supporting a elementary instruction, official, lay, gratuitous and free. These two documents bring along the tensions and the contradictions that define the search of a universalized education with a good quality.

**Keywords:** Republic and Education; Republic and Federalism; Republic and Society.

O calendário de 2009 traz-nos à memória os 120 anos da Proclamação da República. Oportunidade para se rever a posição da educação escolar, à época, face aos pressupostos republicanos da cidadania.

O ato de proclamar um novo regime – República – significava, de um lado, declarar solene e claramente que se dera uma transferência significativa do poder. Uma nova

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Contato: crjcury.bh@terra.com.br

forma de autoridade, sob um novo fundamento, estava se constituindo. Coisa Pública é o que pertence a todos de modo coletivo (isto é ao *populus*, donde provém o termo *público*) e também o que é *comum*. Comum pertence a todos de modo distributivo, ou seja, a todos considerados como pessoas singulares, como indivíduos. Desse modo, a coisa pública é *pública* porque não pertence como propriedade a ninguém em particular e sim a todos e é *comum* porque cada qual pode participar de seus benefícios.

Desse modo, *público* se opõe ao privado (como coisa singular ou como qualidade familiar) e *comum* se opõe ao particular (como sociedade privada). Ademais, público é o que é *pertinente ao Estado*, reconhecido como guardião de interesses maiores e gerais, acima das dimensões privadas e dos interesses particulares.

Dessas dimensões decorre o outro sentido dessa oposição: o público é o oposto do segredo, próprio de regimes despóticos ou tirânicos. Afirmativamente, público é o que os positivistas denominavam de fazer as coisas *au grand jour*.<sup>2</sup> O segredo é um mecanismo de servidão cuja natureza se vale da ignorância, ou da visão do povo como incapaz de entender os jogos do poder. Contrariamente, a instrução é republicana porque atende aos reclamos da liberdade e põe na mão de todos uma ferramenta de poder – o saber – na qual se dá o *governo das leis* ao invés do *governo dos homens*, como queria Aristóteles.<sup>3</sup> O combate à ignorância e o acesso ao conhecimento supõem um público ativo, consciente, bem informado e esclarecido de seus direitos e deveres e não uma multidão amorfa e passiva. O *público* é, nesse caso, a superação da *multidão*. *Multidão* é o ajuntamento de muitos indivíduos. Público a supera pela capacidade inerente de participação nos destinos da comunidade. Participar consciente, autônoma e isonomicamente dos destinos de sua comunidade política, eis o sentido maior da cidadania. A cidadania assinala a *polis* como a comunidade de pessoas, livres e iguais, politicamente organizadas, capazes de decidir na *ágora* seus destinos. O conceito de cidadania, pois, desde a época clássica, torna-se uma doutrina. Segundo Bovero (2002):

[...] ser cidadão significa – ou seja consiste em, coincide com – ser titular de um poder público não limitado, permanente (aoristos arché, distinta da arché, isto é, do poder, de quem ocupa um cargo político temporário): cidadão é aquele que participa de modo estável do poder de decisão coletiva, do poder político, ou seja, a participação no poder político é conotativo essencial da cidadania... (p. 120).

Teria a nossa República gerado projetos consequentes no sentido de efetivar suas dimensões essenciais das quais a educação escolar e a cidadania são constitutivas? Fica a dúvida. O Brasil, segundo DaMatta (2009), não é bem sucedido no estabelecimento de limites ao individualismo próprio da modernidade ocidental capitalista dado que convive com *um casamento mais ou menos sem reflexão entre uma sociedade aristocrática, patriarcal*

<sup>2</sup> Atualmente corresponderia ao que denominamos de *transparência*. Sobre esse assunto, cf. Bobbio, 1986.

<sup>3</sup> Segundo Aristóteles, em *Política*, 1286 a ele se pergunta: *É mais conveniente sermos governados pelo melhor homem ou pelas melhores leis?* A lei responde ele mesmo – *não tem paixões que necessariamente se encontram em cada alma humana*.

*e escravocrata, com um sistema, na letra republicano, mas com muitos apêndices corporativos e desejosos de preservar privilégios.* (p. 35)

Por outro lado, deve-se reconhecer os avanços no campo da formalização de direitos face ao acesso a bens indispensáveis e face a políticas de reconhecimento. Já no terreno de efetivação dos mesmos, a situação atual continua muito distante dos direitos proclamados.

Este texto, na oportunidade dos 120 anos de República, pretende trazer à tona dois registros importantes sobre a educação no alvorecer do novo regime.

Em um momento altamente simbólico, o Mal. Deodoro encaminha uma mensagem à Assembléia Constituinte de 1890. Vinda de quem veio e na situação em que veio, a mensagem se reveste de uma importância nada secundária para os rumos que se queria dar à República. Tal é o primeiro registro.

O segundo tema de muitos escritos versando sobre os primórdios da República, diz respeito ao movimento positivista. Com uma influência considerável nos primeiros anos da República, esse movimento esteve presente tanto por meio de iminentes representantes no aparelho de Estado, como em organizações da sociedade civil.

No encaminhamento da mensagem presidencial à Constituinte de 1890-1891, o Mal. Deodoro da Fonseca expressava uma série de expectativas com relação à República recém-proclamada. A mensagem continha uma aspiração de que a tríade República, Educação e Cidadania ganharia a devida efetivação com o novo regime. A Constituição a ser elaborada deveria ser tanto um marco fundante para tal aspiração, como a garantia de legitimidade internacional. Dizia ele:

Vimos de um passado de opressivas desigualdades sociais [...] só nos faltava a plenitude das liberdades americanas para sermos uma nação grande e próspera. (Brazil, Annaes, I vol, p. 3)

Para o Marechal Presidente, *as liberdades americanas* trouxeram consigo o desenvolvimento das *ideias liberais* como a liberdade civil e, surpreendentemente, diz o Marechal, acarretaram também os *dogmas dos direitos dos homens*. Não era pouco ! Para um país saído da escravatura e da vigência de determinados privilégios aristocráticos, cidadania nas liberdades civis e direitos humanos como signo do universalismo eram aspirações e tanto ! E continua Deodoro:

Cogitamos do momentoso problema da instrução pública, à qual tendo sido dada nova e mui diversa orientação. Devendo a República levar a todos os pontos dos seus domínios territoriais os elementos do progresso material que armem as populações para a luta pela vida e pela pátria, indispensável é esclarecer-lhes, de par, o entendimento que deve ter horizontes amplíssimos e claros. (idem, ibidem, p. 6)

Se não poderiam faltar as idéias de progresso e progresso material como fator de luta pela vida, tais idéias seriam incompatíveis com a ignorância, símbolo do atraso e fator de involução. E o Presidente terminava sua mensagem dizendo esperar uma nova

ordem jurídica em consonância com os povos que buscam na liberdade o domínio da justiça e do direito. (*idem, ibidem, p. 7*)

As *opressivas desigualdades sociais* referidas por Deodoro compreendiam a escravidão recém abolida e suas sequelas. Seus remanescentes, livres agora junto com os demais, já faziam parte, civil e formalmente, daquelas *populações* a que Deodoro doravante lutando *pela vida e pela pátria*. E a instrução pública, *problema momentoso*, estava destinada a todos e por isso havia ganho *nova e mui diversa orientação*. Por sua porta, as *populações* descortinariam *horizontes amplíssimos e claros*. Também por meio dela, bem como por outras mediações, as *populações* acederiam ao *domínio da justiça e do direito*. Em decorrência tornar-se-iam cidadãos e, mais do que isso, chegariam ao apanágio da civilização: os *direitos dos homens*.

A Constituição Republicana de 1891 entregou ao país existente um novo ordenamento legal. Com efeito, em 1891, o Brasil redigiu uma Constituição digna das *liberdades americanas* expressivas daquele liberalismo que chama a si os direitos civis. Entre esses últimos, ressalvado o sistema contratual de mercado, que promove o princípio da propriedade, não foram pequenos os avanços em matéria de formalização dos princípios de liberdade de consciência, de culto e de expressão, no terreno da secularização e da laicidade. Nesse sentido, pode-se dizer que se constituíram direitos e deveres consentâneos como formalização da cidadania dos direitos civis.<sup>4</sup>

Contudo, o próprio discurso de Deodoro indica que dever-se-ia construir um país sob a égide do federalismo, do republicanismo e dos *direitos do homem*. Um novo país e uma nova nação estavam prestes a nascer. Mas era preciso organizar esta nação, republicana e federativa era, pois, um dos maiores desafios do novo regime. Organizar a nação nesses termos implicava, enquanto regime federativo, uma mudança política que tecesse um laço que (re)ligasse o território nacional. Sabe-se de inúmeras revoltas e levantes pelo país, após a proclamação da República. Era preciso consolidar o novo regime. Havia que se incorporar o imenso território, sobretudo os *Sertões*, à comunhão nacional e, quando preciso, defendê-la. Sem essa incorporação espacial não haveria como se erigir um Estado Nacional de cunho federativo. Os sertões, mais do que um espaço geográfico consignado, têm o sentido de *interior*, de afastado das urbes, estes símbolos de novos comportamentos civilizados. Para tanto, um mediador avançado e moderno da época eram os telégrafos. Os telégrafos deveriam servir como base material de um progresso que (re)ligasse os espaços políticos, agora federativos, enquanto espaços de comunicações. Era também preciso incrementar a comunicação que servisse de elo entre pessoas e entre elas e as instituições, incrementando os correios. Correios e Telégrafos eram meios básicos e estratégicos, aliás, os mais avançados da época, para que os *entendimentos* pudessem se dar. E, era preciso completar esta (re)ligação material com a luta contra a ignorância e com o esforço para elevar as mentes das *populações ...de todos os pontos territoriais* ao *entendimento* amplo e claro, para continuar usando as palavras de Deodoro. Ele colocara, pois, a instrução como um marco que deveria levar

---

<sup>4</sup> Cf. Cury, 2001.

às populações, junto com o *progresso material*, o *domínio da justiça e do direito* como elementos constitutivos dos *direitos dos homens*.

Segundo Hunt (2009):

*Se a autoridade justificada pelo direito divino, pela escritura e pela história devia ser substituída por um contrato entre homens autônomos, então os meninos tinham de ser ensinados a pensar por si mesmos. Assim, a teoria educacional, modelada de forma muito influente por Locke e Rousseau, deslocou-se de uma ênfase na obediência reforçada pelo castigo para o cultivo cuidadoso da razão como o principal movimento da independência.*  
(p. 61)

Caberia à instrução disponibilizar tais conteúdos para que se desse a abertura desses territórios às populações de todas as regiões, facultando-lhes os *entendimentos* das circunstâncias e descortinando *horizontes* para uma nova coesão entre os cidadãos. A criação da Secretaria (Ministerial) da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, em geral mal compreendida devido à junção de três diretorias aparentemente incompatíveis, é uma expressão de busca de novas organização e coesão nacionais.

Em contraste com o discurso de Deodoro que incitava a formalização de uma universalidade desde a Lei Maior Nacional, pesou a busca do gozo da autonomia federativa ao ponto de a Constituição silenciar-se sobre a gratuidade no ensino primário (gratuidade presente na Constituição Imperial). Ao mesmo tempo, a laicidade, terreno jurídico novo e uma das causas da criação de um novo Ministério, tornou-se princípio nacional válido para todos os poderes públicos cujo núcleo aponta para um horizonte de igualdade.

Nessa perspectiva de novas vias de *organização da nação*, fazia-se presente a questão do federalismo e sua complexidade. Afinal, uma federação é a união de membros federados formando uma só entidade soberana: o Estado. Ou seja, no caso do Brasil, é o que se denomina “União”. No regime federal, só há um Estado Soberano. Suas unidades federadas sub-nacionais, denominadas Estados, gozam de autonomia cuja relatividade se dá dentro dos limites jurisdicionais atribuídos e especificados. Daí decorre que essas subunidades não são nem nações independentes, nem unidades somente administrativas.

Trata-se, pois, de um regime em que os poderes de governo são repartidos entre instâncias governamentais por meio de campos de competências legalmente definidas. A repartição de competências e de recursos sempre foi um assunto básico e complexo para a elucidação da forma federativa de Estado. O regime federativo pode tanto surgir de unidades político-territoriais previamente existentes, como manter unidos Estados que poderiam ser unidades políticos-territoriais independentes.

No caso do Brasil, a República se fez passando de um Estado monárquico, centralizado, dividido em Províncias sem autonomia política, para uma divisão federativa sob uma República presidencialista. Tal situação, sob o texto constitucional de 1891, gerou, na Primeira República, uma grande autonomia para os Estados, ainda que dentro de uma sempre assinalada assimetria de condições econômicas, militares e políticas entre esses mesmos Estados, entre as regiões do país. Acreditava-se que para desconstruir

a herança *das opressivas desigualdades sociais* e constituir, em seu lugar, *a plenitude das liberdades americanas*, fazia-se necessário o trilhar por novos caminhos do federalismo para que se desse ajuste de contas com essa mesma herança.

Dentro desse quadro, a jurisdição relativa ao ensino (então) primário e às escolas de formação de professores (normal) para este ensino permaneceu com os Estados. Continuava em nosso país, agora republicano, reitere-se, um federalismo educacional e, com ele, a duplicidade de redes de ensino.

Relativamente a essa questão, veja-se como, em 1937, o relator do projeto de Plano Nacional de Educação, Raul Bittencourt, avalia a herança da Primeira República na educação e a contrasta com os termos da Constituição de 1934. Para ele, a organização da educação nacional sob a Constituição de 1891 não teria sido efetivada na prática no seu todo, pois nela *a União açambarcava a competência relativa a ensino secundário e superior e sobre eles legislava com exclusividade, para todo o país. Aos Estados só restou legislar sobre o ensino primário*. Sintetizando esse dualismo, declara:

A par da democracia, a Carta de 1891 consagrava a Federação, os Estados autônomos, com liberdade relativa, sujeitos a princípios gerais, e só a União soberana. Quando se tratava da educação primária, entretanto, os Estados se comportavam como nações livres e quando consideravam os problemas do ensino secundário e superior os Estados eram reduzidos a departamentos de um governo central, como se fôramos uma República Unitária. (Diário do Poder Legislativo de 24/8/1937, p. 39889)

Continuando, o relator faz um contraste entre essa prática advinda da Carta de 1891 e o que se espera do caráter federativo da organização política brasileira da Constituição de 1934:

Equivalentemente, na esfera educacional, os Estados gozam, agora, de liberdade para legislar sobre o ensino de qualquer grau, respeitando apenas as diretrizes gerais da educação nacional, espécie de princípios educacionais, que limitam a autonomia dos Estados, no âmbito do ensino. ... A União legislará em gênero, sem descer a minúcias de efetivação concreta, os Estados legislarão em espécie, particularizando até onde convier, e obedecendo sempre às normas gerais impostas pela legislação federal. (idem, p. 39890)<sup>5</sup>

Portanto, conclui Raul Bittencourt, a Constituição *federalizou a educação brasileira* tendo como premissa o espírito *federativo da organização política* da nova Constituição.

A Constituição de 1891, que manteve um federalismo educacional quase nos mesmos termos do Ato Adicional, exceto no que tange à laicidade, deixou a cargo da autonomia dos Estados declarar ou não a gratuidade (que estava ausente na Constituição) e a obrigatoriedade do ensino primário. Os Estados teriam autonomia para, dentro de seus territórios, financiar, com seus recursos, essa etapa da educação escolar.

Essas realidades criaram uma cultura na qual competia aos Estados e,

---

<sup>5</sup> Confronte –se essa fala com o art. 24 e seus parágrafos da Constituição da República de 1988.

subsidiariamente aos Municípios, a efetivação do direito à educação no âmbito do ensino primário. Concorrentemente, os Estados poderiam investir no ensino secundário e superior. Em vão foram as várias tentativas legais e pressões sociais, no período da Velha República, pela afirmação nacional e constitucional da gratuidade e de uma maior presença da União no ensino primário. Exceto em tentativas de convênio com os Estados, no apoio financeiro ao pagamento de salário dos professores atuantes em regiões rurais, malsucedidas, a União praticamente se absteve do ensino primário.<sup>6</sup>

A Constituição de 1934, garantida a autonomia dos Estados e do sistema federativo, impôs para todos os Estados e Municípios a instrução primária gratuita e obrigatória no ensino oficial, a vinculação percentual de impostos para o financiamento para todos os poderes públicos assumindo a educação como direito.

A Constituição de 1946, após o fim da ditadura do Estado Novo, retornou aos princípios maiores do federalismo e aos fundamentos da Constituição de 1934.

Ao federalismo centrífugo de 1891, ao federalismo centrípeto de 1930, à centralização fática de 1937, sucedeu um federalismo tendencialmente centrífugo no interregno 1946-1964.

O golpe militar de 1964, ao lado de uma maior precariedade do regime federativo decorrente do caráter centralizador e autoritário do regime, trará novos impactos na educação escolar inclusive com a desvinculação dos impostos para a educação.

Um pacto federativo no qual coexistam a união federativa e a pluralidade de entes federados em harmonia e equilíbrio é algo bastante difícil já que é a soma de poderes políticos e financeiros que se encontra em jogo.

A tradição de 165 anos criou e sedimentou uma cultura relativa à autonomia dos entes federados, sobretudo dos Estados, no âmbito da educação escolar. Tal tradição se apoia não só no argumento técnico de haver uma maior proximidade entre as fases de vida próprias da educação básica e os gestores das administrações municipais estaduais. Também se apoia nas relações de poder que os complexos sistemas de ensino propiciam face ao número de funcionários, docentes e aos cargos e funções de confiança entre os quais o da direção dos estabelecimentos oficiais. Afinal, a organização de um sistema educacional é tanto a busca de organização pedagógica, quanto uma via de jogo de poder.

Há uma sombra ameaçadora de invasão indébita na autonomia dos entes federativos e, com isto, sua eventual perda de autonomia. Após 165 anos de descentralização, há o medo de uma centralização da parte do Estado Federal enquanto Nacional. Há também o receio, por parte do segmento privado da educação escolar, de se ferir a liberdade de ensino e não falta quem assinala o perigo do monopólio estatal.<sup>7</sup> Tais receios se tornam mais tensionados quando surgem posições favoráveis a um Sistema Nacional de Educação.

Um sistema nacional de educação, face à tradição supra mencionada, teria que alavancar o papel da União com uma maior presença no âmbito da educação básica e no âmbito das redes privadas dos sistemas de ensino para além das diretrizes e bases e da avaliação do rendimento escolar. E há também cautela da parte da própria União

<sup>6</sup> Cf., por exemplo, o art. 25 do Decreto n. 16.782/A de 1925.

<sup>7</sup> Cf. Cury, 1992.

relativamente a uma presença mais efetiva na educação básica, sobretudo no que se refere às implicações de um seu financiamento direto.

Apesar da defesa justificada feita por próceres educacionais em favor de um sistema nacional de educação em que, além de determinados princípios e exigências nacionais como o de vinculação no financiamento, a presença da União fosse além das diretrizes e bases e de apoio técnico e financeiro, tal empreitada não obteve êxito.

Aqui se impõe, pois, refletir sobre as tensões e desafios da construção da nação sob a égide do federalismo, aí compreendido o papel de uma educação escolar que garanta tanto a diversidade regional, como o fim das disparidades regionais com coesão e desenvolvimento.

A solene mensagem de Deodoro, no entanto, se refere também às *opressivas desigualdades sociais*. Elas são tomadas como contrastantes com o (inesperado) apelo presidencial aos *dogmas dos direitos do homem*. O registro aqui cruza a construção da nação com a organização social, ou seja: como enfrentar a questão das classes sociais no âmbito, agora em relação a situações sociais pós Abolição, e em face da presença formalizada do trabalho livre especialmente nas cidades?

Isso pode nos revelar o contraste entre o empenho em organizar a nação e a necessidade de se gerar uma *organização das relações sociais*. A *organização da nação* far-se-ia pelo federalismo, pelos correios e telégrafos e pela oferta descentralizada da educação primária, entre outras medidas. Já o trato da *organização das relações sociais* do país (a questão social) dar-se-ia nos marcos do Liberalismo, sobretudo na Constituição de 1891 e a partir dos governos Prudente de Moraes e Campos Salles. Tal hegemonia liberal, em que o sistema contratual de mercado se associa à denominada *política dos governadores* de Estados, sofreria uma descontinuidade no período que se inicia com a chamada Revolução de Trinta.<sup>8</sup>

Um registro importante dessa temática da construção da nação republicana cruzando com a questão social seria o polêmico tema da discriminação contra os negros. Afinal, o art. 72 da Constituição de 1891 com 31 parágrafos, declara a *inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade*. A seguir, o § 2º explicita:

*Todos são iguais perante a lei. A República não admite privilégio de nascimento, desconhece foros de nobreza, e extingue as ordens honoríficas...*

O Brasil, com a presença das culturas indígena, negra e europeia na sua formação, como deveria, então, enfrentar a temática da igualdade ? pela miscigenação ? pelo estabelecimento de leis raciais ? pela segregação ? pela imigração de brancos europeus ? Afinal, já no período inicial da República, a relação raça/nação fazia parte das discussões que perpassavam o colonialismo, o imperialismo, o darwinismo social e o positivismo em relação ao chamado *processo civilizatório*. Ainda dentro desse quadro complexo, cheio de interrogações como o da miscigenação/degeneração, se insere a temática do “caráter nacional”. Ou nos termos de Carvalho (1990):

<sup>8</sup> Cf. Werneck Vianna, 1978.

Embora no início da vida independente brasileira um dos principais políticos da época, José Bonifácio, já tivesse alertado para o problema da formação da nação, mencionando particularmente as questões da escravidão e da diversidade racial, tudo isso ficou em segundo plano, pois a tarefa mais urgente a ser cumprida era a da sobrevivência pura e simples do país. [...] No âmbito político, a temática nacional só foi retomada quando se aproximou o momento de enfrentar o problema da escravidão e seu correlato, a imigração estrangeira (p. 23).

E o apelo do primeiro presidente da República em favor da derrubada das desigualdades e da instauração do regime das liberdades e dos *direitos do homem* pode ser lido a partir de dois outros registros: o da garantia dos mesmos e o da ideologia positivista que grassava forte nos meios republicanos da época. No primeiro caso vale a observação de Hunt (2009):

Os direitos humanos requerem três qualidades encadeadas: devem ser naturais (inerentes nos seres humanos), iguais (os mesmos para todo mundo) e universais (aplicáveis por toda parte). Para que os direitos sejam humanos, todos os humanos em todas as regiões do mundo devem possuí-los igualmente e apenas por causa de seu status como seres humanos. Acabou sendo mais fácil aceitar a qualidade natural dos direitos do que a sua igualdade ou universalidade. De muitas maneiras, ainda estamos aprendendo a lidar com as implicações da demanda por igualdade e universalidade de direitos. Com que idade alguém tem direito a uma plena participação política? Os imigrantes – não cidadãos – participam dos direitos ou não, e de quais? Entretanto, nem o caráter natural, a igualdade e a universalidade são suficientes. Os direitos humanos só se tornam significativos quando ganham conteúdo político. Não são dos direitos num estado de natureza: são os direitos humanos em sociedade. (p. 19)

No segundo caso, o positivismo já havia lançado, em 1884, um folheto sob o sugestivo nome de *A verdadeira política republicana e a incorporação do proletariado na sociedade moderna*. Esse folheto será relançado também no início da República quando o país estava com todos seus habitantes no gozo formal dos direitos civis.

Ao tempo do Império, os positivistas defenderam a teoria comteana da harmonia entre as classes sociais, como forma de denúncia contra a escravidão e se revestiu de um movimento em favor da Abolição sem indenização aos escravocratas.

Após a República, com apoio na oficialidade jovem do Exército e de grupos de intelectuais, o positivismo buscou influenciar o novo regime por meio de várias iniciativas que tornassem a República um território dessa harmonia entre as classes. Afinal o ideário comteano tem como horizonte a construção da *sociedade altruísta* como superação tanto do permissivismo ganancioso e liberal dos capitalistas, como do revolucionarismo de esquerda socialista. Entre as iniciativas propostas estava a introdução de uma legislação social que regulasse as relações entre o Capital e o Trabalho pela via do Estado. O positivismo se colocava, nesse caso, nas antípodas do liberalismo cuja concepção marcou

a Constituição de 1891.<sup>9</sup> As elites cafeicultoras desejavam o mercado de trabalho livre das regulações estatais. Para tais elites, as regulações não só seriam uma invasão na liberdade e na propriedade, como também seriam um convite a que o indivíduo não assumisse aquela força que impulsiona o sujeito em direção a uma posição ativa na competição do mercado. Como afirma Carvalho (1990)

Apesar da abolição da escravidão, a sociedade caracterizava-se por desigualdades profundas e pela concentração do poder. Nessas circunstâncias, o liberalismo adquiria o caráter de consagração da desigualdade, de sanção da lei do mais forte. (p. 25)

Ao contrário, os grupos positivistas ligados ao Exército e às Academias de ensino não só contestavam as teses desse liberalismo como adotavam posições francamente intervencionistas no campo social postulando reformas sociais e medidas autoritárias no terreno político. Como diz Bosi (1992):

[...] se remontarmos ao século XIX, vemos que foi do industrialismo utópico de Saint-Simon e do positivismo social de Comte que fluiu uma primeira vertente ideológica voltada para retificar o capitalismo mediante propostas de integração das classes a ser cumprida por uma vigilante administração pública dos conflitos. A sua inspiração profunda é a ética e, tanto em Saint-Simon quanto em Comte, evoluiu para um ideal de ordem distributivista. (p. 282)

Nesse contexto, à época, a proposição dos positivistas de uma legislação social não foi bem sucedida no que se refere a férias remuneradas, pensão alimentícia, salário mínimo, direito de greve e folga semanal. Mesmo se sabendo que as iniciativas sociais postuladas pelos positivistas não eram revolucionárias (no sentido marxista do termo), elas foram contestadas e sofreram um esvaziamento quase por completo<sup>10</sup>. Mas, a questão social, embora em si mesma um foco de tensão permanente, foi, de alguma forma, posta finalmente na agenda do país.<sup>11</sup>

Melhor sorte teve a luta em prol do Estado laico no qual vigessem o casamento civil, a secularização dos cemitérios e do registro civil e o caráter laico do ensino nos estabelecimentos oficiais. Se aqui foram bem sucedidos, pois contaram com o apoio de muitos liberais, acabaram por sofrer críticas dos grupos ligados à Igreja Católica, especialmente por conta da laicidade.

No campo da educação escolar, o positivismo defendeu a escola primária oficial, gratuita, laica e livre, bancada pelos poderes estatais, aquilo que Comte denominava *educação proletária*. Como diz Tambara (1995)

<sup>9</sup> Cumpre notar que o positivismo, bastante analisado e criticado pelo seu método e pela sua filosofia da história, não foi um movimento conformista em relação às nossas oligarquias liberais seja as do Império, seja as da República. Bosi (1992) destaca a tensão entre o reformismo social do movimento positivista no Brasil e seu caráter político elitista e autoritário.

<sup>10</sup> Registre-se como importante o empenho dos governos gaúchos, em parte bem sucedido, na implantação dessas reformas. Cf. BOSI (1992).

<sup>11</sup> Cf. Castro Gomes, 1979.

[...] ao ensino elementar era dedicada uma atenção especial, de tal forma que nesta área a corrente positivista admitia uma exceção, e atribuía ao Estado a eventual participação direta na área do ensino, reservando à iniciativa privada o ensino secundário e superior. (p. 102)

O adjetivo *livre*, no caso, se opõe ao ensino obrigatório na instituição escolar. O ensino obrigatório era considerado uma invasão na liberdade de ensino. Segundo essa teoria, em uma sociedade positiva, esse ensino deveria caber à mãe, como uma de suas funções no espaço doméstico. Por outro lado, o *livre* significa a existência legítima das instituições privadas na oferta desse ensino. Em boa parte, a presença do *livre* na legislação educacional bem como a ausência da *obrigatoriedade* da instrução primária como norma nacional se devem a essa pressão advinda dos positivistas.

Dada a importância atribuída ao conhecimento científico na doutrina positivista, houve também uma defesa clara de escolas técnicas de educação profissional, voltadas sobretudo para as classes populares. Segundo Tambara (1995):

Os positivistas tinham especial preocupação com relação às escolas técnicas e às universidades. Naquelas via-se a possibilidade de, mais rapidamente, formar o proletariado em profissões coadunadas com o processo de aprimoramento técnico-científico da sociedade industrial. (p. 120)

Os positivistas não defendiam a manutenção dos ensinos secundário e superior pelos poderes públicos. Tais ensinos encontrar-se-iam distantes da realidade, produzindo uma *pedantocracia* bacharelesca, em descompasso com as necessidades da sociedade industrial. Também acabariam por perder sua autonomia científica ao receberem recursos públicos. Isto é, a Universidade e mesmo o ensino secundário perderiam sua autonomia na medida em que o Estado acabaria por propor uma ciência oficial que seria oposta à liberdade do *poder espiritual*. Tal imiscuição seria incongruente com o regime de separação completa entre o *poder espiritual* e o *poder temporal* advogado pelo positivismo.

Esses dois registros demonstram como, desde o alvorecer da República, certos temas, diretamente envolvidos com a educação escolar, eram problemas complexos que até hoje não conheceram uma solução satisfatória.

Do ponto de vista das tensões, o maior de todos se refere à questão federativa. A distribuição das competências quanto aos diversos níveis e etapas do ensino e seus respectivos financiamentos capazes de significar a efetivação do direito à educação ainda é um grande problema. Em especial, é bastante turbulenta a questão da extensão da presença da União nestes níveis e etapas face à autonomia dos Estados e Municípios. Veja-se, por exemplo, a definição do parágrafo único do art. 23 da atual Constituição da República que deveria nortear o regime de colaboração. E veja-se como outro exemplo a dificuldade da União em efetivar a urgente temática do financiamento da educação de modo a equalizar uma boa relação Produto Interno Bruto e expansão qualificada das etapas e níveis da educação escolar com uma devida valorização do corpo docente.

Também faz parte dessas tensões o equilíbrio entre o reconhecimento da liberdade

de ensino e a afirmação da educação como bem público de modo que a qualidade seja o móvel da expansão dos ensinos privado e público. Dentro dessa problemática, ainda há dificuldades, nem sempre explícitas no que tange ao terreno da laicidade. Nesse terreno, o Brasil tem uma posição constitucional que permite o ensino religioso no ensino fundamental como disciplina de matrícula facultativa, mas cuja oferta deve ser obrigatória. Trata-se de uma posição moderada, ainda que controversa face ao estatuto da laicidade do Estado.

Finalmente, o regime capitalista convive com a tensão permanente entre seu estatuto de desigualdade socioeconômica e o estatuto da igualdade político – democrática. Desse modo, torna-se difícil uma saída efetiva para a democratização de condições e de oportunidades para todos.

Na sociedade em que vivemos, o conhecimento vai ocupando espaços cada vez mais amplos. A educação incorpora a si, como um direito fundador da cidadania, a função política de ser um dos motores do conhecimento e de seu desenvolvimento, recursos indispensáveis para os tempos contemporâneos.

O empenho até agora realizado, apesar de consideráveis avanços alcançados, não foi suficiente para cumprir os dispositivos constitucionais e legais de nosso ordenamento jurídico. A realidade continua apresentando um quadro muito aquém dos benefícios que a educação poderia desencadear para o conjunto social e se encontra longe das promessas democráticas que ela encerra.

Estamos diante do desafio de instauração de um processo de ampliação da democracia e da educação para a cidadania, que rejuvenesça a sociedade e produza impactos sobre a inserção profissional.

Estamos diante da necessidade urgente de uma educação de qualidade. Uma saída que obedeça aos ditames da razão que a educação inaugura. O Estado que não assume essa via decreta sua perdição. A Sociedade que não busca essa saída aceita a autoridade da submissão e refuga o caminho da autonomia.

Para sair de uma condição que nos constrange, em vários aspectos, a um confinamento educacional próprio do século XIX, é preciso que a Sociedade e o Estado do século XXI pactuem um novo esforço em prol da educação sem o qual não ultrapassaremos os limites dos avanços até agora celebrados. Só uma política de Estado que presentifique o potencial da educação será capaz de superar as contradições e as barreiras que impedem a construção de uma democracia mais ampla.

Desde sua proclamação, há 120 anos, a República reconhecia, na fala de Deodoro, seu primeiro presidente, a educação como um princípio modernizador dos povos, por meio da democracia, da liberdade e dos direitos. Ideais proclamados, mas somente em parte efetivados.

Para associar efetivamente democracia e modernidade, ou o país, hoje, como um todo, toma a decisão política inadiável e necessária de priorizar a educação básica ou perderemos todos a velocidade da História.

## Referências

- BRAZIL, *Annaes da Camara dos Senhores Senadores*, I vol, Rio de Janeiro : Imprensa Nacional, 1891
- ARISTÓTELES. *A política*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1969.
- BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOVERO, Michelangelo. *Contra o governo dos piores: uma gramática da democracia*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Cidadania Republicana e Educação: governo provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891*. Rio de Janeiro : DP&A, 2001.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. *Cadernos de Pesquisa*. n. 81, maio São Paulo, 1992
- DaMATTA, Roberto. – Revista Idéia SocioAmbiental, n. 15, março-abril/maio de 2009 – SP.
- GOMES, Ângela Maria de CASTRO. *Burguesia e Trabalho: política e legislação social no Brasil, 1917 – 1937*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.
- HUNT, Lynn. *A invenção dos Direitos Humanos: uma história*. São Paulo : Companhia das Letras, 2009
- TAMBARA, Elomar. *Positivismo e Educação: a educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo*. Pelotas : UFPel, 1995
- WERNECK VIANNA, Luiz. *Liberalismo e Sindicato no Brasil*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1978.