

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**NA ENCRUZILHADA DOS TEMPOS: UMA CONTRIBUIÇÃO AO ESTUDO
DO PÚBLICO E DO POPULAR NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO
MODERNA NO BRASIL**

JUSSEMAR WEISS GONÇALVES

**Tese apresentada como requisito parcial à
obtenção ao grau de Doutor em Educação,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer

Porto Alegre, Outono de 2001.

416295
137(81)(094)
US395
2001

Dedicatória

À minha pequena filha, Luiza, o trabalho de um pai para que seu mundo seja diferente.

Agradecimentos: Pegando as pontas dos fios

É difícil em nosso trabalho de tese não existir o agradecimento; é difícil que possamos escrever, ler ou mesmo produzir algo que valha a pena sem ter que agradecer. O agradecimento é o reconhecimento para alguém que deixou pontas para que nós pudéssemos puxar e, a partir desse pegar de pontas, tecer novas pontas, abrindo assim o tecido. O artesão que tece, amarra, mas o artesão que produz uma tese tece, mas suas pontas são constituídas de amarras temporárias que precisam ser desatadas para que seu trabalho de tecer explicações continue válido. Quando abrimos um livro, quando fazemos uma pesquisa de campo e ouvimos os atores, sujeitos, quando assistimos aulas ou escrevemos, estamos tecendo ou pegando fios e pontas com os quais iremos tecer o novo ou mesmo dar nova forma a um velho e roto pano. Não pano velho, mas apenas aguardando as novas possibilidades de ser retecido a partir de novas interpretações.

Assim, agradecer é reconhecer que puxamos os fios das pontas de um tecido cujo autor é outro e este outro também puxou os fios de um outro. Assim, sucessivamente, o artesão que elabora sua tese, puxa o fio ou desfia, mas trabalha a partir de um tecido existente.

Este trabalho não é, neste sentido diferente. O tecido aqui apresentado se constitui a partir das pontas puxadas de outros. Dessa forma toda tese é de alguma forma uma intersecção entre a tradição e o novo tecido que se tece através de uma argüição ao passado. Agradecer é recuperar as emendas que une o que é produção minha aos dos outros. É assumir que as emendas são responsabilidade de quem as faz, neste caso minha, e portanto, apesar de trabalhar em cima do tecido de outros, é minha a dívida e a responsabilidade sobre o que aqui está tecido.

Nesta perspectiva eu agradeço, pois reconheço que puxei as pontas de tecidos bem tramados, o que significa que facilitaram meu trabalho.

Ao professor Doutor Nilton Fischer, meu orientador, com sua postura desafiadora na busca da autoria, da criação, que foi, sem dúvida, o estímulo necessário para vencer a curva da certeza. Suas aulas, seus encontros com seu grupo de orientação, e comigo em particular, se constituíram em sólido tecido bem tramado no qual amarrei as minhas pontas.

À professora Doutora Malvina, pela sua atenção e paciência na interlocução que desenvolvemos de forma intensa, na busca de compreender as raízes do público e do popular no Brasil e na América.

Ao professor Doutor Charlot que, com suas questões de "estrangeiro", que me desacomodaram e me levaram a valorizar na análise a variável "comunidade", como peça de um mundo não moderno. Também pela acolhida em Paris, pelas indicações bibliográficas e de nomes de especialistas com os quais mantive contato, pela atenção em me receber, apesar de suas tarefas.

À professora Maria Helena Câmara pela sua confiança e coleguismo quando de minha estada em Paris, cedendo seus artigos, ainda não publicados, sobre a relação pedagógica entre a França e o Brasil na alvorada de nossa República.

Ao professor Doutor Gumercindo Ghiggi por aceitar participar dessa argüição.

Aos professores Doutores com quem realizei seminários nesta casa, a todos, eu agradeço, pois reconheço em meu tecido as emendas feitas a partir de suas elaborações.

Aos colegas de doutorado do grupo de orientação do professor Nilton: João, Simone, Irmã Lua e Irmão Sol, Conceição, Gilberto, Armando, Jacira, e às novas colegas

Beatriz, Nilda e Tânia, que, com suas lúcidas intervenções, me ajudaram a melhor percorrer o caminho em direção a este dia.

Aos professores Virgínia Christ, José Vicente, Lauro de Brito Viana, colegas em Rio Grande, pela demonstração de amor ao justo, quando isto se fez preciso.

Aos funcionários da secretaria do Pós em Educação pela atenção e acolhida sempre fraterna.

Aos funcionários da Biblioteca da Educação, solícitos aos meus apelos de ajuda na procura de algum material.

Aos colegas e amigos da cidade de Cachoeirinha com quem convivi nos idos de 80, durante a vigência do projeto de educação popular citado na tese.

*Aos colegas, pais e alunos do projeto *Ágora*, última utopia da qual participei, meus agradecimentos, pois eles me mostraram a difícil relação que se estabelece entre o público e o popular neste país.*

Por fim, gostaria de agradecer à CAPES pela bolsa "sanduíche", que me possibilitou realizar pesquisa na Université Paris VIII, Saint Denis, França. Também agradeço à bolsa PICD, da mesma instituição.

É difícil separar a trama do trabalho da trama da vida, já que não se tece em separado o que fazemos e motivo pelos quais fazemos alguma coisa. Dessa forma, esses agradecimentos acima referidos se estendem para cada uma das pessoas referidas à trama da vida.

Mesmo aceitando essa unidade de trabalho e vida, existem pessoas que nos ajudam de formas variadas, por exemplo, por sua presença, dedicação e amor.

Neste caso está Suzana, companheira nos últimos 19 anos, com a qual realizei minha grande obra, a nossa filha, a pequena Luiza. A ela, que me acompanhou em Paris, suportou os afazeres domésticos e me permitiu o necessário tempo para cumprir com o dever. A ela que esteve comigo, que fez promessas e acreditou em mim mesmo quando o sol era apenas lembrança, eu agradeço e reconheço que este trabalho, de alguma forma, também a ela pertence.

Neste constante tramar de vidas e desejos, cada fio se encontra na emenda de outros fios e assim o meu se espraia em um tecido cosido por todos.

RESUMO

Esta tese estuda a experiência sem isolá-la enquanto caso. Busca, ao contrário, vê-la como articuladora do histórico e do pessoal na vida do sujeito. São experiências socialmente partilhadas e individualmente narradas. É a vida de um educador latino americano, que participou de projetos de educação popular e pública em diferentes momentos históricos-sociais, servindo de inspiração para a construção de uma análise do moderno processo educativo brasileiro.

A partir de uma investigação que buscou clarificar as origens ocidentais da educação pública, para conhecer seus pressupostos, como forma de compreender o lugar dessa construção do processo civilizador moderno, chega-se a um entendimento crítico da educação pública edificada no Brasil. Pode-se perceber o que é ou o que foi a educação popular no interior de uma sociedade na qual o aparato público articula-se de forma a impedir o desenvolvimento pleno da universalidade.

O ponto de partida dessa investigação é a problematização da experiência através de uma relação dinâmica, de movimento e de diálogo com as estruturas de longa duração que a engendraram. Busca-se, com isto, realizar um encontro com a tradição no sentido de que ela tem algo a nos dizer, e não no sentido de um mero reconhecimento do passado. Começando pela narração do vivido pelo autor, a partir da qual emerge a interrogação

central desta tese: por que, no Brasil, o público construído na educação não acolheu o popular, resultando no surgimento da educação popular como lugar no qual os pobres, o povo, teriam, então, uma educação capaz de situá-los no mundo, tornando-se uma arma na luta pela sua liberdade ?

Em cada capítulo temos o desdobramento da experiência, através do questionamento que se lança aos seus elementos constituintes. Assim, a tese não é um estudo de caso, mas uma problematização teórica da experiência, no sentido em que essa decomposição leva à análise dos conceitos que fundamentam toda a educação pública ou mesmo popular, já que categorias como cidadania, democracia, público, povo, popular, política, educação, liberdade e igualdade, entre outras trabalhadas nesta tese, são o núcleo dessas experiências.

ABSTRACT

This thesis studies an experience without isolating it as a case. It searches, on the contrary, to see it as an articulating experience of the historical and personal in the life of the individual. They are socially shared and individually narrated experiences. It is the life of a Latin American educator, who has taken part in public and private educational projects in different historical and social moments. This experience was taken as an inspiration to the construction of the analysis of the modern Brazilian educational process.

From a survey that aimed to clarify the western origins of the public education, to know its basis in order to understand the role of this construction of the modern civilised process, we can have a critical understanding of the public education in Brazil. It is possible to notice what is or what was the public education inside a society whose public apparatus acts in order to avoid the complete universality development.

The origin of this research is the problematic of the experience through a dynamic relation of the movement and the dialogue with the structures of long length that it was based. We have the aim to make a meeting with tradition in the sense that it

has something to say to us and not in a sense of a mere recognition of the past. Starting from the experienced narrated by the author, from which the main interrogation of this thesis arouse: why, in Brazil, the public aspect built in the education did not welcome the popular, ending in the appearance of the popular education as a place where the poor people would have a education able to make them aware of their role in the world, making it a weapon to fight for freedom?

In each chapter we have the unfolding of the experience through questions about the elements that constitute it. Therefore, the thesis is not a case study, but theoretical problematic of the experience in the sense its decomposing takes to the analysis of its concepts that are essential to all public education, or even popular education - since some categories as citizenship, democracy, public, people, popular, politics, education, freedom and equality, and some other more dealt in this thesis - are the core of these experience.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: REVER O PASSADO: EXPERIÊNCIA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	1
PRIMEIRA PARTE: DO COMEÇO	26
1 A GÊNESE HISTÓRICA DO OBJETO	27
1.1 A Civilização Moderna	28
1.2 Uma Certa Idéia de Humanismo	30
1.3 O Povo, o Popular	40
1.3.1 Da Proletarização Política à Cidadania: a Construção do Novo Sujeito Político	44
1.3.2 A Revolução da Igualdade Política	65
1.3.3 Porque Educar o Povo, o Popular	75
1.4 A Educação Moderna: O Mito do Homem Novo	83
1.5 O Público	90
1.5.1 Democracia: A Modernidade na Política	96
1.6 Do Homem “Educável” à Teoria da Educação Pública Estatal	115
1.6.1 Condorcet: A Teoria da Educação Pública ou a Didática do Cidadão	120
1.6.1.1 Educação como Espaço Público Republicano	125
Pequeno Esboço Conclusivo	137
SEGUNDA PARTE: A GRANDE TRAVESSIA	142
2 DA PERIFERIA AO CENTRO: A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO POLÍTICO MODERNO E DA EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTATAL	143
2.1 Antes do Momento Guizot	144
2.1.1 Filantropia e Educação	149
2.2 O Momento Guizot	159
2.2.1 Guizot e a Educação	166
2.3 Educação Popular: O Limite do Campo e a Elasticidade do Conceito	180
2.4 A República ou Estado Educador	194
2.4.1 Uma Ligação Fundamental	194
2.4.2 O Tempo de Ferry	195
2.4.3 O Consenso	204
Pequeno Esboço Conclusivo	210

TERCEIRA PARTE: NA ENCRUZILHADA DOS TEMPOS – O PÚBLICO E O ESTATAL NO BRASIL: POVO, NAÇÃO E FAVOR	212
DE VOLTA AO PASSADO	213
3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO PRECÁRIA OU DE COMO FAZER DO ESTADO MODERNO O PROLONGAMENTO DA DOMINAÇÃO	215
3.1 A Institucionalização Precária	215
3.2 Da Nação sem Povo à Cultura do Favor	220
3.3 Povo...Cadê o “Povo”: A Incorporação Subordinadora	235
3.4 A Cultura do Favor ou do “Ajutório”	240
Pequeno Esboço Conclusivo	251
4 A EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTATAL: A INSTITUCIONALIZAÇÃO APARENTE	253
4.1 A Causa Nacional	254
4.2 Do Real	265
4.3 Poderes Locais e Educação	270
4.4 Mundo Escolar Nacional: A Natureza da Oferta Escolar	276
Pequeno Esboço Conclusivo	282
5 A EDUCAÇÃO POPULAR: A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA	286
5.1 A Educação Popular ou a Construção da Dignidade	287
5.2 O Estado e o Pobre	291
5.2.1 Classes Populares e a Cena Política	291
5.3 Cultura Popular: Cultura do Oprimido	296
5.4 Educação Popular: A Construção da Consciência	302
Pequeno Esboço Conclusivo	311
CONCLUSÃO: DE VOLTA AO VIVIDO – O RUMOR	312
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	318

**INTRODUÇÃO: REVER O PASSADO – EXPERIÊNCIA E
CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS**

INTRODUÇÃO

Rever o Passado: Experiência e Construção de Sentidos

Em tempos de destruição do passado e de eternização do hoje, do agora, o rever se torna fundamental para não se perder em um tempo que nega o passado e que procura fazer tábula rasa das experiências. Uma das armadilhas dessa destruição é resumir a vida ao sucesso, é fazer valer apenas as experiências vitoriosas, que se tornaram institucionais. Em nosso país seria catastrófico olhar o passado pelo filtro do sucesso, já que somos mais os nossos fracassos do que mesmo a forma pura de um sucesso acabado. O sucesso é o terreno limpo sobre o qual se instaurou a certeza, o viável, o institucional. Abaixo, nos confins da memória, estão as experiências que o tempo trunçou, congelou, na impossibilidade de uma realização. Da educação popular, pelo seu sucesso, nada diríamos, nada falaríamos de Paulo freire, das CEBs, dos movimentos de bairros, enfim, da própria construção da democracia a partir das diretas, que, afinal de contas, não foi uma derrota? Nada se diria das várias experiências que muitos educadores e militantes participaram e acreditaram em educação popular, a escola pública seria apenas a lista dos aprovados, e na política apenas o vencedor das eleições. Maior é o mundo dos esquecidos. Voltar a memória, retirar dela a pseudo morte na qual se encontram essas vidas, esses sonhos. Não,

nada se acabou, no sentido de que, apenas, é preciso escamar historicamente a experiência para encontrar o vivido, o aparentemente esquecido. Atravessando tempos e espaços, para compreender melhor a configuração dos acontecimentos que se estruturam na modernidade como articuladores da experiência de um professor, educador.

A tese é ,sem dúvida, uma experiência de leitura, que é sempre um processo de incorporação da escrita do outro e que nos faz capazes de pensar. Escrever sobre a experiência é, de alguma forma, a experiência com um risco, o risco de uma fala singular, voltada para a exigência de desmanchar as armadilhas de uma inserção, ou mesmo da captura da ideologia, que nos leva sempre para lugares que não se espera. O fim não está contido no começo, ao contrário, a construção não é uma afirmação do que foi, mas uma nova forma de viver, de perscrutar o passado que nos habita, mesmo que esteja escondido abaixo de camadas condicionadas pelo vivido. É um estudo de uma experiência fragmentada, quanto à sua temporalidade, mas que adquire sentido no instante em que é articulada e confrontada com o mundo que a engendrou, a modernidade brasileira.

Inventário: Experiência e Construção de sentidos

Esta tese estuda a experiência, não isolando-a, enquanto um caso. Busca, ao contrário, vê-la como articuladora do histórico e do pessoal na vida do sujeito. São experiências socialmente partilhadas e individualmente narradas.

A experiência é aqui pensada, através da contribuição da Hermenêutica, principalmente aquela compreensão que aparece em Gadamer¹ e Ricoeur², juntamente com Gramsci³, e seu conceito de inventário. Os conceitos de experiência, (Gadamer) narratividade (Ricoeur) e de inventário (Gramsci), serão os fios condutores da articulação que me guiará ao tomar o público e o popular, na moderna educação brasileira, como problema de estudo.

Para Gadamer, a condição humana é configurada por uma relação entre o mundo, a linguagem e a historicidade, e estas são, por sua vez, dimensões inseparáveis da experiência. Isto se dá, conforme Gadamer, "pelo caráter lingüístico de toda compreensão."⁴ Mais adiante ele reforça essa afirmação, ao dizer que "toda compreensão está intimamente penetrada pelo conceitual e rechaça qualquer teoria que se negue a aceitar a unidade interna de palavra e coisa."⁵ A linguagem se coloca para o autor como tendo uma função universal, já que, "não somente porque todas as criações culturais da humanidade, mesmo as não lingüísticas, pretendem ser entendidas desse modo, mas pela razão muito mais fundamental de que tudo o que é compreensível tem de ser acessível à compreensão e à interpretação"⁶.

A experiência que caracteriza a humanidade é aquela da lingüisticidade, daí ser, junto com a historicidade, dimensões inseparáveis da experiência humana do mundo.

¹ GADAMER, Hans-Georg. Verdade e Método. Petrópolis: Vozes, 1997

² RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa. São Paulo: Papirus, 1997. 3 volumes.

³ GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981 p. 12.

⁴ GADAMER. Op.cit.p.576.

⁵ ----- . Op. Cit. p. 587.

⁶ GADAMER. Op. Cit. p.589.

"Assim como as coisas – essas unidades de nossa experiência do mundo, constituídas de apropriação e significação - alcançam a palavra, também a tradição a nós chega, trazida novamente pela linguagem na nossa compreensão e interpretação dela. A lingüísticidade desse vir à palavra é a mesma que a da experiência humana do mundo em geral."⁷

Os sujeitos, em sua condição inalienável de intérpretes, não são uma consciência solitária a desvendar sentidos prontos, mas constituem-se em sua humanidade, na medida em que participam da condição de lingüísticidade. Gadamer não considera o sujeito como uma consciência autônoma do mundo, nem tão pouco a linguagem. Existe uma relação necessária entre linguagem e mundo e que se constitui face à experiência no mundo.⁸ Assim, nota-se que, tanto a experiência como a compreensão, são finitas e limitadas. São finitas e limitadas porque esta é a condição humana, de ser temporal, de ser histórico. Rompendo com Hegel e assumindo uma perspectiva ontológica, Gadamer retoma Heidegger⁹, ao determinar a experiência como finita e temporal: "A verdadeira experiência é aquela na qual o homem se torna consciente de sua finitude..." É experimentado aquele que é consciente desta limitação, aquele que sabe que não é senhor do tempo nem do futuro."¹⁰ Dessa forma, a experiência faz parte da essência histórica do homem, está sempre projetada em uma determinada circunstância histórica, datada e situada dentro dos limites de uma conjuntura temporal. Para o autor, a experiência ensina a reconhecer o que é real, mais ainda, a perceber os limites dentro dos quais o futuro é possível para os planos e nos mostra que nada retorna. Isto é o reino da história, da ação. Por ser histórica, temporal e finita, ela apresenta uma dialética. Ser experimentado é ser

⁷ ----- . Op. Cit. p.662

⁸ -----Op. Cit. p.643

⁹ HEIDEGGER. O Ser e o Tempo . Petrópolis: Vozes,1997, p. 189-190.

aberto a novas experiências, "pois o homem experimentado conhece o limites de toda a previsão e a insegurança de todo plano."¹¹ O fim da experiência é um constante voltar a experimentar, é estar sempre pronto para aprender. "A dialética da experiência tem sua própria consumação não num saber concludente, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência."¹² Esta abertura nos leva a um diálogo com a tradição, no sentido de que ela tem algo para dizer, "e não no sentido de um mero reconhecimento da alteridade do passado."¹³

Dessa forma, a experiência é sempre colocada em uma relação dinâmica, de movimento e de diálogo com as estruturas de longa duração que a engendraram. Pela experiência narrada se explicam os fios que tecem de modo sincrônico a trama de um universo específico: o universo do público e do popular na moderna educação brasileira. A experiência do mundo, ao se dar sob as condições da finitude humana, está sempre projetada em uma determinada circunstância histórica, datada e situada dentro de limites de uma conjuntura temporal. O tempo vivido realiza algumas das muitas possibilidades do estar no mundo e experienciá-lo.

É a vida de um educador latino-americano que participou de projetos de educação popular e pública, em diferentes momentos históricos-sociais, que serve de inspiração para a construção de uma análise do moderno processo educativo brasileiro. Esses projetos são fragmentos de uma temporalidade descontínua que incide em um fundo de continuidade que é a modernidade ocidental. Em outras palavras, é desenhar no tempo

¹⁰ GADAMER, Hans-Georg. Verdade e Método. Petrópolis: Vozes. 1997. p.527.

¹¹ GADAMER, Op. Cit. p. 433.

¹² -----, Op. Cit. p.525.

¹³ -----, Op. Cit. p. 533.

presente, descontínuo. a reconstrução de uma experiência cujo sentido advém justamente do caráter de continuidade do processo civilizador. É este tempo longo, narrativo, que caracteriza o processo civilizador que possibilita a existência da própria experiência, à medida que a faz portadora de coerência e de identidade.

Assim, essa pesquisa tem como moldura a narrativa, a ação de uma vida, no sentido que Ricoeur estabelece para narrativa. Narrar, para Ricoeur, é uma forma de responder a questão do “quem” da ação. Isto permite pensar a narrativa como constituindo o sujeito. Diferente de pensar o sujeito como idêntico a si mesmo, nos vários momentos de sua vida, a identidade narrativa pode incluir “a mudança, a mutabilidade, na coesão de uma vida.”¹⁴ Para Ricoeur, o sujeito se constitui, ao mesmo tempo, como leitor e como escritor de sua própria vida,¹⁵ pois ele compreende a identidade como relacional, e, portanto, marcada pela abertura de um ser afetado pelo mundo. O fundamento de identidade narrativa é um processo estrutural formador chamado pelo autor de *ipseidade* (si mesmo), que remete a uma imbricação dos planos pessoal e cultural, já que se distingue de uma subjetividade ego centrada, substancial e formal. Diz Ricoeur:

“O si mesmo pode, assim, ser dito refigurado pela aplicação reflexiva das configurações narrativas a história de uma vida não cessa de ser refigurada por todas as histórias verídicas ou fictícias que um sujeito conta sobre si mesmo. Essa refiguração faz da própria vida um tecido de histórias narradas.”¹⁶

¹⁴ RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa. Campinas: Papyrus. 1997, vol. 3, p.425.

¹⁵ ----- . *Op. Cit.* p.425.

¹⁶ ----- . *Op. Cit.* p.425.

Esta refiguração não se dá desprovida de amarras valorativas e prescritivas, que induz, implícita ou explicitamente, uma avaliação do mundo e do próprio leitor. Este tempo refigurado produz sentido nunca fechado ou cristalizado.

Ricoeur diz:

"Qualquer experiência possui, ao mesmo tempo, um contorno que a cerca e ergue-se sobre um horizonte de potencialidades que constituem seu horizonte externo e interno... Estamos no mundo e somos afetados por situações, tentamos nele nos orientar por meio da compreensão e temos algo a dizer, uma experiência a levar à linguagem e a partilhar."¹⁷

O que o autor nos coloca é a pertinência entre ética e narrativa, já que “a identidade narrativa só equivale a uma verdadeira ipseidade, em virtude desse momento derrisório, que faz da responsabilidade ética o fator supremo da ipseidade.”¹⁸ Isto significa examinar uma vida, valores, maneiras de agir, significa tomar cuidado consigo mesmo. É depurar uma vida, explicada pelas narrativas tanto históricas quanto fictícias, veiculadas por nossa cultura.¹⁹

A articulação identitária no sentido da ipseidade se daria de modo privilegiado a partir de narrativas pessoais e/ou históricas, dando conta dos processos de mútua constituição entre o sujeito e suas relações no mundo. Este modo de constituição de um si mesmo aplica-se tanto a uma identidade social de uma comunidade, quanto à noção de subjetividade individual.

¹⁷ RICOEUR, Paul. *Op. Cit.* p. 119.

¹⁸ _____ *Op. Cit.* p.429.

¹⁹ _____ *Op. Cit.* p. 425.

Temos, então, através da categoria de identidade narrativa, a construção de uma possibilidade explicativa para as relações entre indivíduo, sociedade e historicidade. Uma construção que corrói as fronteiras com as quais geralmente se limitam as relações entre esses campos, podendo levar a um entendimento, não de oposição e diferença, mas de negociação e circulação entre espaços que no território do vivido se articulam mutuamente.

Uma vida que, nos últimos 20 anos, tem sido vivida entre esses dois mundos – o público e o popular - muitas vezes como professor de 1º, 2º e 3º graus da rede pública, ou ainda, como participante de projetos de educação popular implementados em sistemas públicos municipais de educação em momentos históricos diferentes – Cachoeirinha 1983/1985 e Rio Grande 1994/1995.

Esse zigue-zaguear entre os dois mundos adquire sentido observado a partir da educação, pois foi fundamentalmente como educador que vivi (e vivo) esses universos.

Como educador pude observar os diferentes movimentos desses mundos e perceber que “o ponto de partida da elaboração crítica é a consciência do que se é realmente, e é o ‘conhece-te a ti mesmo’ como um produto do processo histórico até o momento em que depositou em ti uma infinidade de traços sem deixar inventário”. Gramsci termina dizendo: portanto, é imperativo no início realizar tal inventário.”²⁰

A experiência não se esgota no momento descritivo, daí o inventário não ser uma compilação ou enumeração de experiências, mas se prolonga como movimento que realiza um corte na espessura histórica dela própria, na busca de uma construção de

²⁰ GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 2º ed., 1978

sentidos, já que nem sempre este se faz claro no cotidiano (a experiência se decompõe via análise). Inventariar, como quer Gramsci, é revolver as camadas históricas que constituem a experiência, no sentido de explicitar sua estrutura de sentidos. Para isto, a partir de uma narrativa de vida, que articula tempo presente descontínuo, dado aos remanejamentos e inacabamentos sucessivos, e o fundo de continuidade de um tempo longo, que abre a possibilidade positiva e produtiva à compreensão, se descortina, então, a problematização, como forma de explicitar a historicidade da experiência. Problematizar a experiência é reconstruí-la, já que, finita, através de seu embate com a tradição (Gadamer). Inventariar é desvelar a dialética do inacabamento que caracteriza a experiência humana como forma de examinar uma vida (Ricoeur).

Inventariar só é possível em função de nossa condição temporal, de seres finitos, que acabam. No entanto, o próprio inventário, voltando a Gramsci,²¹ se transforma pelo movimento analítico, pela problematização do vivido em uma forma de construir respostas para a contradição entre esperança concebida e o vivido no cotidiano'.²²

Esta tese, em seus cinco capítulos, realiza um processo investigativo que tensiona a narrativa de vida de um educador a partir de uma decomposição da narrativa. Entender, examinar uma vida entre o público e o popular, é dialogar com a tradição em seu sentido político, sociológico, filosófico e histórico. Em cada capítulo, o que se faz é revisitar a experiência apresentada aqui neste momento da tese, através da problematização

²¹ GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 198, p.12.

²² LE FEBVRE, Henry. Tempos Equívocos. Barcelona: Kairós, 1976.

de seus elementos constituintes. É por isto que inventariar não é compilar²³ ou simplesmente descrever experiências.

É a partir do inventário que lanço as questões à própria matriz das práticas levadas a efeito pela experiência no cotidiano, ou seja, é no interior do processo civilizador moderno brasileiro que se deve procurar e perguntar pelas possibilidades de realização do popular no público. Minha tese busca realizar-se como um estudo do movimento das categorias público e popular no espaço da moderna educação brasileira, na tentativa de compreender seus significados. O público e o popular, em educação, enquanto categorias modernas, estabelecem um conjunto de práticas cujos sentidos vão além da mera catalogação de suas características, como também de sua justaposição. O público nos remete, na modernidade, à superação do popular via cidadania. O popular nos lembra a incompletude do projeto moderno na América Latina e nos faz pensar na necessária problematização do espaço público, cuja universalidade não é “tão universal assim”

A vida é cotidiano. “O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo ou disponibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; não pode aguçá-los em toda sua intensidade”²⁴ É, no entanto, através desta vida que cada um de nós produz seu inventário, se constitui a narrativa de nossas vidas, na tentativa de encontrar sentido para uma ação realizada, já que, na complexidade do vivido, o sentido às vezes parece se esfumar. Meu inventário se realiza a partir de um cotidiano que tem o Estado como base, já que na década de 80 estive

²³ Eliane Marta Teixeira Lopes, em seu livro Perspectivas Históricas da Educação, enumera uma série de definições de educação e chama essa enumeração de inventário chegando a citar Gramsci. O livro foi editado pela Brasiliense em 1986.

²⁴ HELLER, Agnes. O Cotidiano e a História. São Paulo: Paz e Terra. 4º edição .1980. p.18.

envolvido em um projeto de educação popular através da Secretaria Municipal de Educação em Cachoeirinha- município que compõe a Grande Porto Alegre.

Não apenas em Cachoeirinha surgia um processo de educação popular no espaço público, SMEC, mas também em São Leopoldo e Pelotas,²⁵ todas cidades administradas pelo PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Nesse projeto assumi a função de assessor pedagógico e, juntamente com a equipe de assessores da Secretaria, trabalhei na formulação de um projeto educacional baseado fundamentalmente em Paulo Freire.

Eram 13 escolas municipais em diferentes bairros, na sua imensa maioria habitados por uma população carente de serviços públicos. Enquanto assessor, e com formação em História, fui responsável pelas reuniões com os diretores das escolas, juntamente com a Secretária. Nessas reuniões discutia-se principalmente o papel intelectual/cultural do diretor como agente mobilizador dos professores e da comunidade. Nossa intenção era organizar o sistema municipal de educação a fim de livrá-lo da influência do clientelismo político para que as necessidades e as carências fossem pensadas no âmbito dos direitos e ligadas ao exercício efetivo da cidadania. Também se realizavam encontros com a comunidade onde as escolas estavam inseridas, visando discutir sua participação política e cultural na cidade e na escola.

O que queríamos era fazer com que a população pobre da cidade, que vinha do interior e que se encontrava socialmente desenraizada, percebesse a escola como direito e a si mesmos como cidadãos efetivos, capazes de assumir seus destinos, influenciando o

²⁵ Na década de 80, apenas as secretarias de educação assumiram o adjetivo popular. No final da década, com a eleição do PT (Partido dos Trabalhadores) em Porto Alegre, o adjetivo saiu das secretarias e se incorporou à totalidade da administração municipal.

sistema municipal de poder. Melhorar a educação das camadas populares, mediante prioridade dada às políticas democratizadoras em relação às unidades escolares, para que estas se abrissem às demandas de sua população usuária.

Por volta de setembro de 1985, em função de uma típica ação clientelística do Prefeito de então (Francisco de Medeiros), que pretendia distribuir panfletos político-partidários nas escolas, fomos radicalmente contra e acabamos demitidos .

Entendíamos o popular como portador de um projeto de refundação social. Para isto, partíamos de uma compreensão de que, através de uma ação político-pedagógica, seria possível fundar uma consciência crítica, e que esta levaria a um projeto de refundação da sociedade. Mesclando influências da Igreja (teologia da libertação), do pensamento de Paulo Freire e do pensamento político de esquerda, eu e a equipe²⁶, buscávamos, junto à população, instituir relações de autonomia e solidariedade no enfrentamento dos problemas do cotidiano. Quanto ao público, não havia uma reflexão que fosse além de uma constatação do caráter subordinador das relações entre população e sistema municipal de poder. A própria história da constituição do espaço público pela modernidade brasileira não era, de nossa parte, motivo de uma reflexão mais acurada. Vivíamos a urgência do tempo político, com suas incertezas e equívocos.

Após quase dez anos de minha demissão de Cachoeirinha, morando em Rio Grande e sendo professor da Universidade Pública Federal - FURG - que lá existe, comecei, juntamente com professores do departamento de educação daquela Universidade, um projeto

²⁶ Dos componentes da equipe, incluindo a própria Secretária, apenas dois não tinham um passado ligado à Igreja Católica, seja como ex-seminarista ou mesmo irmã. De oito (8), dois (2) assessores: eu e outra professora.

de educação popular.

Eu trazia algumas questões que eram frutos das reflexões que havia elaborado a partir do confronto com o público em Cachoeirinha. Estas elaborações me levaram a articular um projeto que fosse o mais possível independente da Secretaria Municipal de Educação e da Prefeitura, que envolvesse apenas uma escola, entre outras propostas que irão aparecendo à medida que a narrativa for se desenvolvendo.

Com preocupações que envolviam cultura, escola, democracia, o popular, o público e cidadania, comecei, a partir de julho de 1993, juntamente com um grupo interdisciplinar o Projeto Ágora.²⁷ Este projeto seria a ação político-pedagógica que fundamentaria uma visão popular de colégio de aplicação da Universidade do Rio Grande. A intenção dos participantes do projeto era efetivar uma ação de interferência qualificada nos problemas do ensino municipal.

Pretendíamos, a partir da idéia de ÁGORA dos gregos, desenvolver as possibilidades de outro tipo de relação entre educação e sociedade, onde fosse possível a todos, antes de mais nada, fazerem-se cidadãos no convívio mútuo. Assim é que se pode pensar a formação dos homens (como Paidéia) que, compreendendo profundamente o mundo que estão construindo, agem qualitativamente sobre ele de forma integral e cidadã.

O projeto, partindo da experiência grega, buscava definir a escola como um

²⁷ Projeto Ágora: Uma proposta pedagógica – cultural. Universidade do Rio Grande.

lugar sócio- cultural de multi-vivência, uma cidade na qual crianças, professores, direção e comunidade, pudessem constituir relações enquanto sujeitos.

Esta intenção já se anunciava no próprio nome do projeto – ÁGORA – que quer dizer, em grego clássico, praça pública, e que foi apreendida pelo universo político como lugar de homens livres. Entendíamos ÁGORA como o lugar do aprender e do ensinar, do viver, da construção de cultura e da cidadania. O projeto queria também repensar a figura do professor, como um profissional intelectual, produtor crítico de conhecimentos.

De julho a dezembro fomos elaborando o projeto e discutindo com a SMEC. Desde então, ficou claro que nossos interesses eram divergentes. Enquanto a SMEC queria mais uma escola no município, na verdade, mais vagas, queríamos, como já foi mencionado, qualificar os professores, capacitá-los no exercício do magistério como profissionais e intelectuais, incitá-los, através de assessorias, a descobrir a produção do saber, a redescobrir o aluno como ser diferente e, principalmente, participar de sua construção como sujeito pedagógico.

Assim, em março de 1994, depois de assinado um convênio entre Prefeitura e Universidade, instalamo-nos em um prédio no Campus Carreiros. A coordenação, composta pelos elaboradores do projeto, elegeu-me como diretor do Projeto Ágora – Colégio de Aplicação.

Nossos alunos eram provenientes das vilas que cercam o Campus da Universidade, cujas ausências de serviços públicos e sociais os colocavam à margem da cidadania. Conforme o convênio citado acima, foi determinado que os professores viriam do sistema municipal de educação e que cumpririam sua carga horária conosco no projeto

Ágora. Também constava do convênio um limite de carga horária em sala de aula por professor. No convênio ficou estipulado que os professores teriam no projeto uma jornada de 40 horas semanais, dessa forma, se esperava romper o círculo de esgarçamento do tempo em que vivem os professores municipais de Rio Grande (não apenas). Assim, começamos o ano colocando em funcionamento apenas algumas séries do primeiro grau. Nosso objetivo com isto era, de um lado, capacitar os professores e alunos em uma nova convivência cultural – pedagógica e, de outro, evitar que, pela colocação de todas as turmas do primeiro grau, não conseguíssemos realizar o trabalho de capacitação e qualificação das relações entre os sujeitos que se encontravam cotidianamente no projeto.

Começamos passo a passo, a cada ano uma nova turma se somaria às existentes. No ano de 1994 eram três turmas de primeira série (1º grau) e três turmas de quinta série (1º grau). O fundamento dessa entrada escalonada era propiciar tempo para que todos os participantes do projeto pudessem ter tempo e espaço para vivenciar as mudanças do cotidiano. Dessa forma, pensávamos em romper o ciclo da degradação e das ausências que hoje compõem o cotidiano escolar do município: evasão, repetência, o desestímulo, a irresponsabilidade. O ano de 1994 foi marcado por um sistema de assessorias, envolvendo tanto os professores das quintas séries, como também os das primeiras séries. Professores da UNICAMP, UFRGS, FURG e UFPEL participavam dessas sessões, que eram realizadas sistematicamente (quinzenalmente) no local de trabalho. Isto propiciava ao pesquisador-visitante participar das atividades de sala do professor.

Os professores do projeto tinham um contato direto com a pesquisa, e esta expressava sua qualidade na resolução do cotidiano escolar. Não havia no projeto o que normalmente acontece nas secretarias municipais quanto à capacitação. As secretarias

mandam os técnicos assistirem a cursos e depois estes os repassam aos professores. No projeto *Ágora* a centralidade escolar se situava na sala de aula, não mais na secretaria, nem mais na sala da direção. Também as relações de poder começavam a se ordenar de forma diferente. Haviam reuniões semanais, onde todos os professores do projeto e a direção decidiam a vida cotidiana e pedagógica da escola. Todos se envolviam com o todo. A escola começava a romper limites impostos pela disciplina e constituía-se como um lugar de vivências compartilhadas. Começaram a surgir relações dialógicas, na medida em que se reduziam as hierarquias. Aboliu-se o livro de ocorrências, comum nas escolas municipais,²⁸ que as transforma em filiais de uma delegacia, já que este livro tem o mesmo uso e sentido que os existentes nesse lugar. O projeto se colocava contra essa prática, muito disseminada, que faz não apenas o professor assumir o papel de polícia, como o retira de sua condição de educador.

No concreto, a escola começava a caminhar para uma nova estruturação e, assim, os professores-regentes tiveram reduzida sobre si a cadeia da hierarquia escolar, já que a função do supervisor foi transformada em uma ocupação que se baseava na reciprocidade: todos os professores assumiriam a supervisão por um espaço de tempo. O que se queria era alterar na prática as relações que fragmentavam o tempo e o trabalho docente²⁹.

A Secretaria, em princípio, não entendeu o que estava acontecendo na escola, e quando percebeu, não suportou as explosões de cidadania que brotavam do interior do

²⁸ Todas as referências às escolas municipais, dizem respeito à cidade de Rio Grande.

²⁹ Os professores das quintas séries escolhiam um professor por tempo determinado. O mesmo acontecia com os professores das primeiras séries.

projeto. Pais, alunos, professores e direção transformavam questões pretensamente neutras, solucionáveis nas salas da Secretaria de Educação, em exercício concreto de participação do cidadão na gestão do público (falta de professores, de merenda escolar e de transporte).

Nesse ponto voltamos a um dos artigos do convênio entre a Prefeitura e a Universidade. O artigo tratava do limite da carga horária em sala de aula e do exercício da jornada de 40 horas semanais. Durante os dois anos de duração do projeto, apesar de ter assinado o convênio, a SMEC boicotou-o. É preciso pensar o significado de sua negativa.

Com um discurso baseado na falta de professores, a Secretaria sempre se colocou contra a concentração da carga horária dos professores em uma escola apenas, como também da redução da carga horária em sala de aula. O que se colocava com esta intransigência era a aceitação tácita do esquiteamento do tempo e do trabalho do professor. Essa negação nos diz do domínio, da sujeição constante pela burocracia, que diz otimizar o uso do professor, colocando-o em várias escolas. Diz-nos também da extração do tempo de trabalho dos corpos. Fala-nos da docilidade e redução da força política, já que freqüentando, durante sua jornada de trabalho, escolas diferentes, com diferentes direções, e ministrando, em cada uma delas conteúdos diferentes, o professor perde-se nas racionalidades específicas de cada escola. Durante dois anos não cedemos, levamos uma luta que envolveu a comunidade, os alunos e os professores. A luta era por mais professores em tempo integral, e isto significava dizer, na verdade, disponibilidade de tempo na escola para construir uma nova arquitetura pedagógica, onde o professor pudesse, dispondo de tempo e concentrando força política, redesenhar o poder e o cotidiano da escola. Sabíamos que muitos projetos de

educação popular acabavam por marcar profundamente o cotidiano da educação pública, pois não penetravam no coração da instituição.

Ocupando lugares diferentes nesses dois mundos, ora como assessor, ora como diretor, ou simplesmente como professor, percebi, de um lado, a constituição de diferentes interrogações conforme os espaços ocupados por mim e, de outro, a premência do tempo da experiência na construção de sentidos para as ações, pois “a experiência não chega obedientemente,”³⁰ “entra sem bater.”³¹ É necessário, portanto, problematizar, realizar o inventário a partir do tempo da reflexão.

Enquanto assessor de movimentos de educação popular pude perceber que esses movimentos constituíam, de alguma forma, espaços públicos diferentes daqueles construídos a partir do Estado, não apenas por realizarem a função pública – educar – mas pela legitimidade que emergia deles. Também notava que a proposta era pensada nos limites da razão moderna (por exemplo o projeto *Ágora*), ou seja, tentava-se, de alguma forma, efetivar o ideal moderno de processo pedagógico, fecundado por valores e conhecimentos capazes de conduzirem o homem à sua emancipação e autonomia. Enquanto professor público, percebia que o ambiente da escola pública, com sua organização, desencorajava a produção de um conhecimento partilhado pelos professores, e a ausência de diálogo entre eles impedia a consolidação de saberes emergentes da prática. Na escola com a qual trabalhei, o saber se ordena através de um currículo que expurga conhecimentos e experiências das classes populares, negando que existe um tipo de conhecimento se processando o tempo todo, como

³⁰ THOMPSON, E. P. *Miséria da Teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p.16.

³¹ ----- *Op. Cit.* p. 17.

resultado da experiência modificada.³² A escola pública se constitui negando a narratividade daqueles que a compõem.

Posso dizer, utilizando as palavras de Bachelard

“o espaço objetivo de uma casa - seus cantos, corredores, porão, quartos - é muito menos importante do que aquilo de que está poeticamente dotada, que costuma ser uma qualidade com valor imaginativo ou figurativo que podemos nomear ou sentir. Assim, uma casa pode ser assombrada ou um lar, ou como uma prisão ou mágica.”³³

A escola pública é habitada por uma alma que a marca, e que nos diz de seu cotidiano, onde a poesia nem sempre é mágica, mas construída no silêncio de uns e pela voz hierárquica de outros, onde os vidros quebrados, as pichações, a cerca destruída, a violência, nos falam da difícil relação entre o público e o popular no âmbito da educação no Brasil.

Como diretor, pude observar a constituição da autoridade escolar sustentada pela hierarquia, pela burocracia, pelo distanciamento e por relações de favorecimentos pessoais. O olhar de um diretor de escola pública não se torna campo de possibilidade, pois que é engendrado por relações de poder que articulam interesses diferentes e as vezes até antagônicos. Direção e professores, em suas diferenças, constituem uma rede de sujeições, onde as vontades se diluem. Enquanto diretor percebia todo o enredo dramático das ações oficiais no espaço público, marcado por uma racionalidade estratégica que subordina o fim da instituição a uma logicidade sistêmica - alunos sem documentos não podem se matricular, ordenação burocrática, confusão pedagógica. Na emergência do vivido, o

³² THOMPSON. *Op. Cit.* p. 16.

³³ BACHELARD, Gaston. A Poética do Espaço. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 55.

sentido aparece, às vezes, como silêncio diante de situações postas como limite.

No tempo vivido, a escola pública e o popular, apesar de que a escola moderna deveria servir para qualificar o povo, não se encontram, possibilitando construções que precisam ser melhor estudadas no processo histórico. Não é pacífico que o popular tenha sido acolhido no espaço público educacional, como se quer hoje, como também não é certo que o público constituído no Brasil, e que embasa a educação, possa vir a acolher o popular.

A tese é a construção de um caminho a partir de uma reconfiguração das experiências, na busca do entendimento de um problema chave de nossa sociedade: Por que a educação pública constituída no Brasil não acolheu o popular? As amplas camadas da população, que vivem no mundo da necessidade, sem atalhos para a dignidade, tem na escola pública, não um aliado na reconstrução de suas vidas, mas ao contrário, uma instituição que não lhe reconhece como produtor de uma vida significativa.

A tese é isto, um caminho em direção à compreensão do estabelecimento do público, do espaço público estatal e da educação pública, no sentido de penetrar nas suas razões que o fizeram ser o que é: altamente excludente, onde um mundo não substitui o outro (O mundo escravista e o mundo da República), mas foi sutilmente brotando um dentro do outro, sob formas de convívios assíduos, às vezes de concorrência aberta, outras de preconceitos disfarçados, porém sobrepostos, num entrelaçar de simultaneidades de tempos sociais que se cruzaram e se cruzam e se urdiram juntos no processo de crescimento urbano do Brasil, de aumento da complexidade das relações sociais, do aprofundamento das relações capitalistas em todo o Brasil. Urge entender os motivos que levam uma educação pública a produzir historicamente a exclusão. Como não reconhecer a atualidade de nossa tentativa de explicitar as relações que se estabelecem em nosso país, em todos os cantos da

vida pública e privada, relações marcadas pelas trocas de favores e que atingem também a educação pública, já que ela não é diferente de qualquer outra instituição, pois o que faz a diferença não é a instituição mas a mentalidade, a concepção de vida que nos faz tributários do passado, apesar de todas as encenações modernas.

Este é o grande eixo desta tese ao redor do qual gravitam os capítulos, que pretendem ser respostas à indagação formulada acima.

No primeiro capítulo: A GÊNESE HISTÓRICA DO OBJETO, trato de como se constituem, no ocidente, as premissas necessárias para a efetivação de uma teoria e prática de educação pública. Neste capítulo, tem-se a edificação dos elementos considerados fundamentais para que a educação pública assuma a função de uma didática do cidadão. Uma nova noção de humanidade, um novo conceito de política, a democracia, a universalidade, a igualdade, a cultura do indivíduo sustentada em uma lógica de direitos. A construção de uma nova concepção de educação, sustentada em uma filosofia do sujeito. O estabelecimento de uma imbricação entre educação pública e política, no sentido que é do mundo da política que partem os estímulos para a sua efetivação. Soberania popular e educação pública tornam-se um binômio fundamental na democracia moderna, pois cabe à educação desenvolver uma razão popular a fim de qualificar o exercício da soberania. É a gênese da educação pública no sentido de que esses elementos, anteriormente apresentados, determinam sua natureza. Parece-me que existe uma profunda imbricação entre a nossa luta por educação pública no Brasil e a reconstituição dessa gênese, no sentido que ela é a síntese de um ideal de ação do cidadão na cidade moderna.

No capítulo 2: DA PERIFERIA AO CENTRO, que inicia a segunda parte, cuja denominação é: A GRANDE TRAVESSIA, se refere a isso mesmo, à travessia das utopias,

à mediação da história na implantação de um sistema de educação pública. Saímos do campo das teorias para mergulhar no mundo sombrio da história com suas tristes opções e com seus arranjos para efetivação de uma educação para o pobre. Observamos a efetivação da educação na França, como um sistema, a partir do momento em que se estabelece um projeto sócio-político, já que ela, no mundo da igualdade, torna-se o lugar privilegiado de formação de consciências. Passam aos nossos olhos as reformas de Guizot e sua proposta de educação estatal, mas não republicana. Nota-se uma ligação estreita entre o tipo de soberania defendida por este liberal e seu projeto de um sistema público de educação. O surgimento de um movimento de educação popular, ao redor dos anos de implantação do sufrágio universal, que se caracteriza por ser de complementariedade ao projeto republicano de educação. E, por fim, podemos observar a grande obra republicana francesa que é a escola. O combate, como diz Charlot, levado a efeito, acentua a disputa ideológica para a construção de uma nova moralidade pública. A escola pública gratuita, obrigatória e universal, surge em meio a uma crise de implementação de uma República burguesa na França. O Estado educador assume a missão de preparar os cidadãos, de modificar suas atitudes, de implementar novos hábitos, enfim, construir em cada cidadão o governo de si, necessário ao funcionamento da igualdade e da universalidade de princípios. Aqui é preciso realçar os motivos da escolha da França neste estudo. O primeiro motivo é histórico, já que foi neste país que se elaborou uma teoria da educação pública, como também de sua prática, pela primeira vez na história. Toda vez que falamos em educação pública e a associamos à formação da cidadania, é ao modelo francês que estamos fazendo referência. Em segundo, pela influência, nos inícios de nossa República, da pedagogia "republicana" elaborada por intelectuais, como Buisson e outros. O modelo francês fez escola, pois tornou-se inspirador das práticas educativas públicas no ocidente.

A terceira parte inicia com uma retomada da introdução, DE VOLTA AO PASSADO, para mostrar que o trabalho de refiguração de nossa experiência passa por um alongamento no tempo, buscando, com isto, rever as partes constituintes de nossa narrativa.

Após, vem o capítulo:3, A INSTITUCIONALIZAÇÃO PRECÁRIA, no qual se recupera a natureza da República no Brasil e do espaço público que ela institui. Veremos aí as relações de compromissos que se estabelecem com o passado a fim de montar a presente estrutura pública. O pensamento autoritário e realista dos ideólogos da República, na década de 20, e sua construção da nacionalidade e do povo. Uma República que não foi, e um povo incapaz de exercer a cidadania, levando à criação de uma concepção política altamente discriminadora dos pobres. Nota-se que, apesar das aparências e dos adornos democráticos e republicanos que nos fazem pensar no mundo do cidadão, observa-se uma cultura política irrigada pelo favor, que se torna altamente importante na compreensão da estrutura pública republicana brasileira, que se constitui a partir de um processo de hibridização com o passado. Discutem-se, nesse capítulo, as noções de pessoa e de indivíduo, necessárias para a compreensão da cultura do favor.

No capítulo 4 se discute a formação da educação pública a partir dessa experiência de exclusão que a República reinstaura. A ligação da construção da educação ao Estado Novo, autoritário, na qual a cidadania objetivamente não existia. Isto nos leva a buscar a natureza da educação pública entre nós, já que seus fundamentos são cotidianamente solapados por uma concepção subordinadora e marcadamente antirepublicana e democrática. A educação pública surge como didática do cidadão, como vimos, e no Brasil ela se volta para que propósito? Observando sua natureza, se percebe os

motivos da exclusão do pobre, apesar de a escola pública hoje, ser sinônimo de escola para os pobres.

No 5º capítulo temos a discussão sobre a educação popular e a reconstrução que ela faz do povo, via conceito de popular. A postura moderna, contra o passado ligado à tradição e ao latifúndio. As propostas da educação popular como refundação do mundo. A cultura popular como cultura do oprimido participa do embate ideológico neste momento. A educação popular como a didática da consciência.

NÃO SOMOS APENAS O QUE EXISTE

*Não somos apenas o que existe
Há camadas que guerreiam.*

...

*Inumeráveis
as gerações se conhecem,
proa de um rosto.
E nos parecemos
com tudo o que muda,
ficando.*

*Das coisas
tomamos o bordão,
o andamento.
Não apenas o que existe.
Também o que não existe,
somos.*

Carlos Nejar

PRIMEIRA PARTE: DO COMEÇO

1 A GÊNESE HISTÓRICA DO OBJETO: A EDUCAÇÃO, O PÚBLICO E O POPULAR NO MOVIMENTO CIVILIZADOR MODERNO

“Cultivados a um alto grau pela arte e pela ciência, somos civilizados a tal ponto que estamos sobrecarregados por todos os tipos de decoro e decência social”. (Kant, História Universal do ponto de vista de um cidadão do mundo, 1784)

Neste capítulo veremos as condições de possibilidades para a constituição da educação pública, já que o conhecimento histórico ganha em clareza com a exploração de sua gênese. Assim, aparecem neste momento da tese, a formação de uma nova civilização com suas especificidades: novas relações sociais, a construção de um humanismo individualista, construído a partir de uma idéia de segunda natureza, levando à educação a missão de construir o homem novo. Uma mudança no entendimento de pobre e de pobreza, que ocasiona, de um lado, a superação no âmbito da educação, de uma prática de dicotomizar esta escola para pobres e para a elite, e, de outro, a criação de um conceito moderno de povo, originado da destruição das relações de subordinação na política e da servidão nas relações de trabalho. Uma nova arte política erigida a partir da noção de soberania popular, que se vê preenchida por um conteúdo educativo, e da cidadania que

culmina na constituição de uma versão moderna de democracia, conformando uma nova sociabilidade, que se realiza em um novo espaço público.

Terminando este capítulo aparece o estudo sobre Condorcet: a construção que faz esse autor de uma teoria da educação pública, na qual, ainda hoje se fundamenta, em seus princípios, a educação pública que vivemos. Emerge, dessa gênese, a educação pública, como o coração de uma forma política republicana e democrática. Brotando de um processo civilizador singular, o moderno burguês, a educação pública se torna o lugar de formação da cidadania e da nova sociabilidade política, que se articula ao redor da noção de soberania.

1.1 A Civilização Moderna

Trata-se de fazer um “corte na espessura histórica de uma experiência”¹ marcadamente moderna, buscando capturar ou reconstituir um movimento civilizador cujas singularidades e peculiaridades nos falam das diferentes formas de se viver, no espaço da história, a modernidade². Esse movimento é visto pelo olhar da educação, já que esta assume um lugar central na concepção mesma do processo civilizador que o nosso tempo instaurou.

Nada nos diz mais do ocidente do que a própria noção de civilização. “Esse conceito expressa a consciência que o ocidente tem de si mesmo”³, diz Norbert Elias. “Ele

¹ DUMEZIL, George. *A ideologia tripartite indo-européia*. Madri, Taurus, 1986.

² Modernidade aqui é pensada seguindo as definições propostas por Habermas em seu livro *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa, D.Quixote, 1990. Ver também CANCLINE, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo, EDUSP, 1997.

³ ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990, p.23.

resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior às sociedades mais antigas ou às sociedades contemporâneas mais primitivas.”⁴ “Dessa forma o ocidente buscou mostrar suas peculiaridades”⁵, e “o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica, ou a visão do mundo, e muito mais”⁶, enfatizando o que é comum entre os povos e minimizando as diferenças nacionais.

Esse conceito diz respeito à noção de movimento, também cara ao ocidente, ao ser descrito como processo, movimento constante, movendo-se incessantemente para frente.

É a partir da Revolução Francesa que a concepção de civilização atende às expectativas gerais e experiências dos círculos reformistas e progressistas da sociedade parisiense. Essa concepção agrega um desejo de reforma, gerado por um movimento esclarecido, socialmente crítico, e que busca aprimorar as instituições, a educação e a lei via conhecimento. “Esta noção nasce na França, e constitui um contraconceito geral a outro estágio da sociedade, a barbárie. Nas mãos da classe média em ascensão, na boca dos membros de movimentos reformistas - esclarecidos - é ampliada a idéia sobre o que é necessário para tornar civilizada uma sociedade.”⁷

“O processo de civilização do Estado é a Constituição, a educação, por conseguinte, a eliminação de tudo o que era ainda bárbaro ou irracional nas condições vigentes, fossem penalidades legais, as restrições de classe à burguesia ou as barreiras que impediam o desenvolvimento do comércio.”⁸

⁴ ELIAS, Norbert. *Op.Cit.* p.23.

⁵ ELIAS, Norbert. *Op.Cit.* p.24.

⁶ ELIAS, Norbert. *Op.Cit.* p.24.

⁷ ELIAS, Norbert. *Op.Cit.* p.62.

⁸ ELIAS, Norbert. *Op.Cit.* p.62.

É inegável a ligação dessa noção de civilização com o crescente desenvolvimento do mundo burguês ancorado na comercialização e industrialização.

Todo esse processo civilizador trabalha na direção de gerar mudanças na conduta e sentimentos humanos, com um fim muito específico de forjar novos padrões de relacionamento.

1.2 Uma Certa Idéia de Humanismo

Parece necessário dizer que esse movimento histórico, apresentado com o fim de mostrar a gênese da educação pública na modernidade ocidental, é também a superação de uma certa noção de humanidade, de vida social, ou seja, uma nova forma de vida com sua mentalidade específica, lutando no espaço social para construir sua hegemonia. Como veremos, o surgimento de uma nova explicação para a pobreza, para a divisão social e mesmo a idéia de educar o homem, no sentido de uma luta contra a sua própria natureza, a revolução da igualdade, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, como também a noção de universalidade, são fundamentos da cidadania moderna. Essas mudanças na compreensão que o homem tem de si e do mundo, produzem uma nova subjetividade, que exigirá novas formas culturais de inserção, no caso, a educação pública. O que se observa é a construção de uma nova humanidade.

Uma certa idéia de humanidade⁹ não deixou de acompanhar, certamente, a dinâmica das sociedades e das culturas modernas. Isto ocorreu porque a emergência dos princípios e valores democráticos realizaram uma ligação muito estreita com uma apreensão de humanidade a partir das noções de igualdade e liberdade. Esta idéia moderna é atravessada por uma forte tensão entre dois postulados ou suas exigências, que se colocam como antitéticas.

A visão cronologicamente mais antiga corresponde à convicção constitutiva do primeiro humanismo moderno, segundo a qual a humanidade é uma natureza ou uma essência. Nesta lógica do humanismo essencialista (conforme o desenvolvimento dado por Grotius e Pufendorf até a filosofia das luzes) a humanidade se define pela posse de uma identidade específica ou genérica, por exemplo, aquela que faz do homem um animal político, ou um animal dotado de razão. No horizonte desta primeira exigência se encontram as definições dos valores do humanismo abstrato, universalista e democrático, tal como definiu a afirmação que existe uma natureza comum a todos os homens e idêntica em cada um, em virtude da qual todos têm os mesmos direitos, independente de quais sejam suas diferenças particulares (idade, sexo, cultura, língua). Esta definição de humanismo aparece abrindo a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão: "Todos os homens nascem e permanecem livres e iguais em direito".

Esta primeira postulação foi discutida por um grupo grande de autores. Esse humanismo transformado recusa a idéia de natureza, do qual comungam Rousseau, Kant

⁹ Sobre o conceito de humanidade no pensamento iluminista ver o livro de Georges Gusdorf, Les Principes de la Pensée au siècle des Lumières, Paris, Payot, 1971, capítulo 4 da terceira parte, como também o capítulo 6 da seção 1 da primeira parte do livro do mesmo autor, La Conscience Révolutionnaire: les Ideologues, Paris Payot, 1978. O que caracteriza de forma geral esse conceito de homem e humanismo, é sua dupla significação, implicando que o homem não é um dado de fato, deve descobrir o que constitui sua humanidade e implica que os homens que povoam a terra, a despeito de tudo que os distingue, são semelhantes.

ou Fichte, pensa a humanidade como destinação comum antes do que uma essência partilhada, sem abandonar a idéia de universalidade

A segunda idéia emerge e se afirma contra a primeira, já que toda a constelação de românticos alemães desenvolveu a temática da diferença, sendo marcada por uma crítica ao humanismo abstrato e por colocar em causa os valores democráticos dos quais era solidária: crítica à Revolução Francesa; crítica, aos direitos dos homens; crítica à igualdade democrática e revalorização das sociedades pré-modernas. Eles criticavam a desumanização e a alienação surgidas com o processo de desnaturalização que constituíam o ideal moderno e que voltam hoje através de um comunitarismo.

Esta segunda postulação se afirma primeiramente na Alemanha, a partir dos fins do século XVIII e, após, na França e na Inglaterra. O movimento romântico partia de uma convicção: a afirmação da humanidade, em termos de identidade comum, podia abrir espaço para uma tirania do universal.¹⁰

Na perspectiva do humanismo, a valorização da autonomia admite perfeitamente a idéia de submissão à lei, ou a uma norma, desde que sejam livremente aceitas. O esquema contratualista, neste sentido, é moderno, exprime precisamente no terreno jurídico-político a uma lei a que alguém se dá a si mesmo. Ao contrário, quando se coloca em evidência o ideal de independência, tão bem descrito por Constant e

¹⁰ O debate entre as luzes e o Romantismo adquire, com as críticas de Herder a Kant, uma intensidade que ainda perdura. A partir de 1769, Herder começa uma polémica contra as luzes e sua idéia de progresso. Esta polémica aparece nos Fragmentos (1769), Uma outra filosofia da história (1774) e se prolonga por Idéias para uma Filosofia da História da Humanidade (1784). Neste livro Herder critica a visão de Kant sobre a História que aparece no livro Idéia de uma história universal do ponto de vista cosmopolita. Sobre o debate, ver Renaut, Alain, Lumières et Romantisme, Paris Calmann-Levy, 1999, e Gusdorf, Georges, Fondements du Savoir Romantique, Paris Payot, 1982, e Naissance de la Conscience Romantique au Siècle des Lumières, Paris Payot, 1976. Na parte referente à definição de povo, volta-se a esta discussão.

Tocqueville, surge dessa evidência uma cultura que não se acomoda à limitação do eu e que busca uma afirmação pura e simples do indivíduo como valor imprescindível.¹¹ A normatividade auto-fundada da autonomia tende a ser substituída pelos cuidados de si. Isto leva à deserção do espaço público e ao culto à felicidade particular, bem como à ruptura total entre o espaço público e o privado. Neste sentido, o individualismo se constitui em uma dimensão do humanismo moderno, pois a dinâmica da modernidade, afrontando sutilmente o princípio de autonomia ao de independência, anunciava uma tendência moderna do indivíduo escapar na direção a um valor de afirmação de si, simplesmente. O ideal humanista da autonomia exigia do sujeito a definição de uma parte da humanidade comum, irreduzível à afirmação de sua vontade individual e à qual sua singularidade deveria se submeter. Contra o perigo sempre presente de uma singularidade pronta a atacar a autonomia, "era necessário fortalecer os laços coletivos que o espaço público fundava, já que possibilitava a necessária transcendência da simples auto-afirmação da individualidade como tal, em direção à instituição de normas e de leis de forma legítima".¹²

Esse novo humanismo é marcado por uma guinada em relação à história, deixando a natureza em segundo plano, já que é fundado sobre a idéia de liberdade que anuncia a emergência do universo democrático, como construção eminentemente humana e rompe com uma ética aristocrática de valorização da excelência natural, ligada a uma leitura cósmica que ordenava e hierarquizava tudo que podia existir em um devido lugar. À medida que os modernos pensavam o mundo infinito, depois de Galileu e Newton, não há mais lugar para absolutos, mas somente pontos relativos que servem justamente para

¹¹ RENAUT, Alain. Liberté, Égalité, Subjectivité. In: *Naissance de la modernité*, Paris, Calmann-Levy, 1999, p. 20.

¹² RENAUT, Alain. *Op. Cit.* p. 22.

determinar, de maneira convencional, uma situação no espaço infinito. Dessa forma, se pode estabelecer "um paralelo rigoroso entre a visão naturalista e desigual da hierarquia dos seres que fundam o universo aristocrático sobre o plano moral e político de um lado, e de outro, a representação cosmológica que ele faz da realidade física".¹³

A definição de Rousseau de humanidade se opõe a todo e qualquer naturalismo, a começar pelo dos antigos. A revolução introduzida pelo humanismo abstrato marcou todos os domínios do pensamento, o que para Ferry produziu uma transformação radical na ordem da ética, da pedagogia, da teoria do conhecimento e da religião.¹⁴

A nova moral se caracteriza por ser meritocrática e republicana e se constituiu a partir da antropologia anunciada por Rousseau. Ao contrário da ética aristocrática, na qual virtude, entendida como excelência, não se opõe à natureza, mas é uma atualização dos dispositivos naturais de cada ser, ou, como diz Aristóteles, é uma passagem da potência ao ato¹⁵, para a filosofia do sujeito, e mais claramente em Kant, que retoma a antropologia de Rousseau, mas também nos republicanos franceses, a virtude aparece como a luta da liberdade contra a natureza. No plano moral o que se assiste é ao nascimento de uma nova perspectiva. Neste plano, a natureza é vista como mais maléfica do que benéfica, pois nossas inclinações naturais, espontâneas e sensíveis, nos levam ao egoísmo. É esse egoísmo que devemos combater por nossa vontade, se queremos levar em conta o interesse geral ou o bem comum. Essa definição do homem, como ser vocacionado para a liberdade, tem como consequência moral a idéia de ação desinteressada e de

¹³ FERRY, Luc, Vincent, Jean-Didier. Qu'est-ce que L'homme? Sur les fondamentaux de la Biologie et de la Philosophie. Paris, Odile Jacob, 2000, p. 47.

¹⁴ _____ . *Op. Cit.* p. 48.

¹⁵ ARISTOTELES. Metafísica. Paris, Belles Lettres, 1980.

universalidade. Essas conseqüências são tão unanimemente partilhadas pelos contemporâneos, que elas aparecem verdadeiramente como os dois principais critérios para nomear a moralidade moderna. A ação verdadeiramente moral, a ação verdadeiramente humana é, antes de tudo, uma ação desinteressada, já que esta ação testemunha aquilo que é o próprio do homem, a liberdade, entendida como faculdade de escapar de toda determinação. Sem a hipótese da liberdade, a idéia de ação desinteressada não tem sentido, já que a própria moralidade deixa de existir. É preciso agir livremente, sem ser programado por um código natural ou histórico, para que se possa atingir a esfera do desinteresse e da generosidade voluntária, tal como afirmava Rousseau.

A segunda dedução ética fundamental, que se constitui a partir da antropologia rousseaunista, coloca acento sobre a universalidade. Nesta tese que estuda a educação pública e popular, esse assunto é fundamental, pois toda a teoria de educação pública fundada no Ocidente tem na universalidade um de seus pilares. A universalidade como ideal de bem comum e de superação dos simples interesses particulares. O bem não é mais ligado ao interesse privado ou da família ou mesmo tribo ou clã. Não que seja excluído, mas, ao menos em princípio, deve levar em conta os interesses dos outros, ou seja, a humanidade. Esse universalismo se exprime claramente na Declaração dos Direitos do Homem. Nesta declaração é nítida a ligação com a idéia de liberdade. A natureza aparece como lugar do particular. Se o sujeito segue sempre sua natureza é provável que o interesse geral e o bem comum tenham que esperar longamente. Mas se alguém é livre, se tem a faculdade de se distanciar das exigências de sua natureza de resistir, um pouco que seja, é porque se distancia de si mesmo, então, é possível se aproximar dos outros para entrar em comunicação, e porque não leva em conta suas próprias exigências. Assim, a virtude não

reside no aperfeiçoamento de nossa natureza, em colocar de acordo uma função com nossas inclinações naturais, mas como luta contra ela, contra a natureza em nós, como capacidade de resistir às inclinações de nossa natureza particular. Este é o pressuposto dessa construção da liberdade como poder de resistir à natureza em nós, e a partir dessa resistência agir desinteressadamente. Mas a liberdade é liberdade de escolha, e está aí seu mérito, é porque o homem escolhe, tem liberdade para escolher que suas ações podem ser voltadas ao bem comum.

Esses dois momentos da ética moderna se conciliam na definição do homem, um homem que conforme a Metafísica dos Costumes¹⁶, encontra sua fonte última na liberdade. A liberdade significa, antes de tudo, a capacidade para agir fora das determinações dos interesses particulares, isto é, naturais, tomando distância em relação ao particular em direção ao universal, levando em consideração o outro. A ética moderna é de inspiração democrática, sendo que o mérito se situa em um outro registro que aquele dos talentos inatos. Requer apenas vontade, a boa vontade. Esta ética meritocrática é antípoda de uma visão aristocrática de mundo, mas também é do biologismo, e pressupõe uma nova concepção de pedagogia.

Assim, vimos brotar um processo civilizador que articula uma modernidade cultural fundamentada no individualismo. Para Simmel¹⁷, houve pelo menos dois movimentos individualistas em nossa civilização. O primeiro deles foi resultado da expansão do capitalismo e caracterizou-se pela libertação do indivíduo das estruturas tradicionais, culminando com a formação da personalidade livre e igual no curso do século

¹⁶ KANT, E. Fondements de la métaphysique des mœurs. Paris: Vrin, 1992

¹⁷ SIMMEL, Georg. Philosophie de la Modernité. Paris: Payot, 1989, 2 vol.

XVIII. O segundo resultou do processo da divisão técnica do trabalho no novo modo de produção e caracterizou-se pela valorização da singularidade do indivíduo, terminando com o estabelecimento do culto da individualidade em nossa sociedade durante o século XIX. No tempo moderno, constitui-se “uma formação histórica em que convivem e se entrelaçam pelo menos duas formas de inserção do indivíduo no todo da sociedade, em que a liberdade pessoal de todos terminou se associando ao conceito de individualidade, distinta de cada um, mas à qual fundamentalmente subjaz o mesmo processo: o processo de abstração social do sujeito.”¹⁸ Descartes construiu reflexivamente os rudimentos de uma categoria que não apenas passou a mediar todas as esferas sociais desta época em diante, como também forneceu a direção comum às diversas formas de individualismo.

A transformação do indivíduo em categoria de valor, promovida pelos modernos, sem dúvida comporta seu entendimento como realidade moral, como fica claro na articulação através do recurso a realidades suprapessoais de caráter universal - a humanidade, a natureza, o espírito - que funcionaram durante certo tempo como manancial de mandatos políticos, morais ou estéticos em relação à conduta.

O processo civilizador, como diz N. Elias “é o movimento da história, é a mudança histórica, e que é tomada em seu todo e que produz uma ordem social.”¹⁹

O processo descrito da individualização na civilização moderna é a construção de uma nova ordem social desencadeada pelo movimento da história. O avanço das relações de comércio levou a um movimento de rompimento dos vínculos que prendiam os

¹⁸ RÜDIGER, Francisco. Literatura de Auto-ajuda e Individualismo: Contribuição ao estudo da subjetividade na cultura de massa contemporânea. Porto Alegre: Ed. da Universidade, UFRGS, 1996.

¹⁹ ELIAS, Norbert. O processo civilizador. RJ: Zahar, 1939.v.2.p.194.

indivíduos às estruturas tradicionais, oportunizando sua liberdade e o surgimento de diferenças entre si nas várias esferas da sociedade, sobretudo na Inglaterra. Entre os séculos XVI e XVIII desenvolve-se um processo no qual as pessoas começam a se libertar, não apenas das estruturas econômico-sociais do mundo senhorial, como também do imaginário coletivo que não comportava as possibilidades da individualização. A sociedade burguesa moderna pertence ao momento de desenvolvimento do indivíduo, célula da economia de mercado.²⁰

O princípio da modernidade, para Hegel, "é a subjetividade",²¹ e ela surge no bojo do mesmo processo, em função de que a categoria do indivíduo, por um lado, constitui, em princípio, a expressão de uma sociedade que se mantém viva em virtude da mediação do mercado livre, no qual uns indivíduos independentes e livres se encontram para negociar e por outro, a capacidade de refletir sobre si mesmo, representar plenamente a realidade para si e conduzir-se como único senhor de suas ações, coincidindo com o conceito idealista de sujeito.

A civilização moderna produziu um conjunto de significação metafísica, em que a liberdade individual terminou se tornando o principal bem. O primeiro fenômeno de valor, segundo os modernos, é a liberdade em relação aos laços sociais que não têm sua fonte em nossa vontade. A liberdade consiste, em seu modo de ver, "numa condição ou direito inerente à nossa natureza."²²

²⁰ RÜDIGER. *Op.Cit.*p.160.

²¹ HABERMAS, J. O Discurso Filosófico da Modernidade. Lisboa: D.Quixote, 1990, p.27.

²² RÜDIGER. *Op.Cit.*p.160.

Dessa forma, a sociedade se coloca como realidade secundária, engendrada por meio de contratos e pactos por sujeitos livres, conforme seu interesse individual.

Nota-se que esta entrada da subjetividade na modernidade, conforme Hegel:

“propiciou o surgimento de um novo tipo de teoria política, onde a sociedade deixou de se justificar pelo que era ou pelo que expressava, para fazê-lo pelo que lograva a satisfação das necessidades, desejos e propósitos dos homens. A sociedade passou a ser considerada como instrumento, e seus distintos modos e estruturas a serem estudadas cientificamente por seus efeitos sobre a felicidade humana.”²³

Surge, assim, uma experiência política moderna, que sempre fez questão de se contrapor ao mundo antigo. Em 1818, Benjamin Constant, em um texto intitulado Da liberdade do antigo comparada a dos modernos, mostra claramente uma diferença:

“O objetivo dos modernos é a segurança nas funções privadas, eles chamam de liberdade as garantias acordadas pelas instituições para aquelas funções”. Ainda, conforme Gonçalves, “Hoje o que o cidadão exige do poder é a fruição pacífica de sua liberdade, da independência privada”.²⁴

Já para Habermas:

“A tradição aristotélica não se adapta às sociedades modernas nas quais a circulação de mercadorias organizadas na base do direito privado da economia capitalista se separa da ordem da dominação. O social separou-se do político, e a sociedade econômica despolitizada separou-se do estado burocrático”.²⁵

²³ TAYLOR, C. Hegel. La Sociedad Moderna. p.215-216.

²⁴ GONÇALVES, Jussemar. A Paixão pela Ação. In: Teoria da organização nos clássicos e uma incursão na filosofia política contemporânea. Rio Grande: FURG, 1991, p.108.

²⁵ HABERMAS. *Op. Cit.*, p.45.

A modernidade processa-se através de um novo conceito de indivíduo, de sociedade e política que alicerçam o surgimento de uma pedagogia, de um novo espaço público, onde a valorização do sujeito leva ao desenvolvimento de uma concepção de educação como formação, e o crescimento de hábitos ligados à privacidade, típicos do mundo burguês, produzindo uma dicotomia clássica na civilização moderna que é aquela entre o espaço público e o espaço privado.

1.3 O Povo, O Popular

A pobreza dos grupos sociais pode ser a pedra de toque de uma filosofia, de uma nação e, inclusive, de uma civilização. A existência dos pobres tem inspirado as bênçãos do cristianismo, ilusões românticas, leis sociais, investigações estatísticas, rebeliões rurais e urbanas, concepções socialistas ou comunistas. O conceito de pobreza e de povo, como também o tratamento concreto dado ao pobre e ao povo, não está desvinculado de uma estrutura específica de idéias, valores, opiniões, crenças e atitudes.

De um lado, com o Romantismo e, de outro, pela política propriamente dita, o povo irrompe na modernidade como resultado de um movimento histórico de ruptura com o mundo feudal aos vínculos tradicionais que localizavam as comunidades em uma cosmovisão mítica. Com o advento da modernidade e o desenvolvimento das relações capitalistas de produção no campo e cidade, juntamente com a destruição da consciência coletiva medieval, a população pobre desagregou-se, transformando-se em indivíduos isolados.

No final do século XVIII e início do séc. XIX, a cultura tradicional estava em desaparecimento e o povo (*folk*) se tornou um assunto para os intelectuais²⁶. Burke se pergunta o que significava povo para os intelectuais, que provinham de classes superiores, apresentando o povo “como natural, simples, analfabeto, instintivo, emocional, enraizado na tradição e no solo da região, sem nenhum sentido de individualidade.”²⁷ Razões ligadas à estética, à intelectualidade e à política levaram a oficializar o interesse dos europeus pelo povo, nesse momento de sua história.

Neste espaço analisaremos as visões do povo ligadas ao romantismo e ao iluminismo²⁸, que salientava o culto da liberdade e da igualdade, em especial a idéia de poder do Estado radicado na anuência popular.

Esses dois movimentos de construção de povo têm uma participação efetiva na história do Brasil, na elaboração, a partir das elites, de um ideal marcado pela influência romântica e de outro, cuja idéia mesma de república se fundamenta no espírito revolucionário francês, parecendo uma contradição.²⁹

A construção romântica, que era estética, tinha um significado de retorno às fontes originárias da moderna civilização européia e fazia parte “de um movimento de primitivismo cultural, no qual o antigo, o distante e o popular eram todos igualados”.³⁰

²⁶ BURKE, Peter. Cultura Popular na Idade Moderna. São Paulo: Cia das Letras, 1989, p.31.

²⁷ BURKE, Peter. *Op. Cit.* p.37.

²⁸ É preciso salientar os limites das idéias iluministas quanto à soberania popular: quem pode ou não ser cidadão. Foram os revolucionários franceses que alargaram esses pressupostos.

²⁹ No Brasil, a República foi uma criação de elites imperiais que forjaram um aparato público estatal demiúrgico. Também o povo surge como uma criação das mesmas depois de descarnarem toda relação concreta com a população. Ver MONTEIRO. Globalização e Cultura.

³⁰ BURKE. *Op. Cit.* p.38.

Existe um esforço de ligar os limites do homem e resolvê-los no infinito; sentimento (arte) e razão (filosofia) não são mais duas forças dominadoras do mundo, mas a substância do próprio mundo. Observa-se uma crítica ao iluminismo, principalmente no que ele tem de abandono da tradição e ênfase na razão.

Criou-se um culto ao povo a partir de uma tradição cultural e lingüística comum, fundada na poesia popular e pastoril. Na verdade, esses movimentos direcionados ao popular, se dão em um momento em que suas culturas vivem uma morte anunciada. M. de Certeau³¹ menciona que a cultura popular na modernidade já estaria morta quando dela se fez uso para a construção de um ideal cultural necessário à formação das nacionalidades na Europa. A descoberta do povo, no sentido cultural-tradicional, como fonte de unidade lingüística, aconteceu em “regiões que podem ser consideradas como periferias culturais do conjunto da Europa e dos diversos países que a compõem. A Itália, França e Inglaterra há muito tempo tinham uma literatura nacional e línguas literárias.”³²

O romantismo é um fenômeno europeu, mas pertence propriamente à Alemanha, onde o movimento teve início.³³ Nações com problemas de unidade política, como era o caso da Alemanha, produzem uma noção de povo e cultura popular totalmente desvinculada da possibilidade de ação política fundante do povo, como é o caso da França. Isto fica claro em Hegel, que concentra legitimidade no Estado, já que este é o caminho possível do desenvolvimento da razão. É nele que o cidadão, que o povo, adquire visibilidade política.

³¹ Michel de Certeau, Bakhtin, Bolleme, Ginsburg, Perrot como também Himmelfarlow trabalham a questão do povo, do popular e da pobreza na modernidade.

³² BURKE. *Op. Cit.* p.41.

³³ SCIACCA, Michele Federico. História da Filosofia do século XIX aos nossos dias. São Paulo Mestre Jou, 1962, p.7.

É Herder que conceitua o romantismo como volta às fontes originais. Para Herder o homem é produto da natureza. Esta, juntamente com a história, tende a educar o homem para a humanidade. Na história, como na natureza, há uma ordem divina imanente, necessária e infalível, que determina o progresso contínuo e irresistível da humanidade.³⁴ No Romantismo, a construção de popular não passa por uma mediação política, mas cultural. Na verdade é o movimento que coloca em marcha o "popular na cultura". Os Românticos buscam com "a afirmação da alma popular, do sentimento popular, da imaginação, simplicidade e pureza popular, quebrar o racionalismo e o utilitarismo da Ilustração, considerada por eles como causa da decadência e do caos social".³⁵ No Romantismo encontramos a idéia de *Volksgeist*, que gera o particularismo nacional, onde a moralidade está submersa numa cultura ou numa nação e só ali tem vigência. A comunidade orgânica cujo protótipo é a vida camponesa e pastoral, é o modelo de vida social para os Românticos.

Continua Chauí,

“O estudo da poesia, das baladas dos provérbios conduz ao da língua originária, e o da religião, dos costumes, ritos e festivais, ao direito originário. Este retorno à religião popular explica ainda por que a Idade Média, comunitária, camponesa, pastoril, guerreira e mescla de crenças bárbaras locais e cristianismo nascente funcionará no imaginário Romântico num duplo registro, isto é, como origem perdida e como finalidade a resgatar contra o capitalismo.”³⁶

As manifestações do povo, vistas como uma totalidade orgânica, expressam uma cultura cujo fundamento é o *Volksgeist*, o espírito do povo. Este movimento,

³⁴ SCIACCA. *Op. Cit.* p. 11.

³⁵ CHAUI, Marilena. Conformismo e Resistência: Aspectos da Cultura Popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 17.

³⁶ _____. *Op. Cit.* p. 18.

contrário à Ilustração, elabora uma visão de povo, na qual ele surge como um ser simples, sensível, instintivo, irracional, enraizado na tradição, puro, livre das influências nocivas das cidades modernas, levando o Romantismo a produzir uma noção de cultura popular ainda hoje em voga, qual seja, primitiva, comunitária e pura. De outra forma é o predomínio da tradição, da ausência de individualidades e não contaminada pela vida moderna urbana. Voltada ao passado, a cultura popular, na versão romântica, se coloca contra o tempo moderno Ilustrado, como afirma Chauí:

"Esta divisão de tempo permite curiosa temporalidade, reunião do tempo Romântico e do tempo Ilustrado numa história única, homogênea e contínua, na qual o passado (bom para os Românticos; mau, para o Ilustrado) é o tempo do povo, do popular, enquanto o presente e o futuro (maus, para os Românticos; bons, para o Ilustrado) são tempo do não – popular, identificado com a razão."³⁷

E esta visão romântica, ligando povo e passado, tradição e cultura, vai compor a ideologia conservadora que ordena uma concepção de nacionalidade no Brasil. Compreende-se, então, por que o Romantismo será uma fonte inesgotável dos populismos.

1.3.1 Da Proletarização Política à Cidadania: a construção do novo sujeito político

*"Liberdade nós não cederemos"*³⁸

³⁷ CHAUI, Marilena. *Op. Cit.* p 20.

³⁸ RUDE, George. *La Foule dans la Révolution Française*. Paris, Maspéro, 1982, p. 53. Este livro realiza uma anatomia da população que participou da Revolução, principalmente na capital.

A bibliografia sobre a política social da Revolução³⁹ é bastante pequena, principalmente sobre seus efeitos na vida dos pobres. A partir do século XVIII os pobres emergem de um longo silêncio forçado para tomar uma identidade mais rica e mais nuançada, que aquela que lhe conferia a burocracia: indigentes, mendigos, vagabundos, e mesmo pobres simplesmente. Sobre este século existe uma série de trabalhos que buscaram dar vida e cotidiano a esse grupo, fornecendo indicações preciosas sobre as atitudes sociais da época, a dos pobres, eles mesmos e aquela da sociedade respeitável confrontada com os problemas e dilemas da miséria.

A questão da miséria e do miserável se torna uma questão crucial antes mesmo da Revolução, em função do aumento da pobreza nos 20 anos que antecederam o evento.

A revolução assume a responsabilidade sobre os pobres mediada por três variáveis: a primeira diz respeito à perda progressiva da piedade durante o século XVIII, à redução de esmolas nas igrejas paroquiais, o desaparecimento de donativos, tudo conspira para tornar a caridade e a assistência clerical a mais aleatória possível.⁴⁰ De outro lado, os autores do Iluminismo preconizam uma intervenção enérgica do Estado, apesar de que as administrações reais não eram preparadas para empreender as reformas radicais necessárias no momento, já que não aceitavam que a proteção ao pobre fosse uma atribuição do

³⁹ Quanto ao conceito de revolução ver o capítulo 1 do livro de Georges Gusdorf, La Conscience Révolutionnaire: Les Ideologues. Paris, Payot, 1978. p.51-73. Neste capítulo o autor traça uma linha explicativa para o conceito através de uma vinculação ao fim do pensamento circular e do nascimento do humanismo moderno. O sentido moderno de revolução implica "uma aceleração do tempo, uma mutação brusca, incompatível com o esquema circular. É uma ruptura com a história que coloca em causa a forma global da existência humana, a partir de um passagem de uma ordenação política a outra. A intenção revolucionária visa mudar o homem e o mundo para melhor; a revolução não é obra do acaso; através da incoerência aparente dos acontecimentos e das circunstâncias se anuncia o projeto e o progresso de uma razão militante em trabalho pelo futuro de uma humanidade de qualidade superior à sociedade antiga", p. 58-59. Ver também sobre o conceito o capítulo 8 da terceira parte do livro de George Gusdorf, Les Principes de la Pensée au siècle des Lumières, Paris, Payot, 1971.

⁴⁰ VOVELLE, Michel. Piété baroque et Déchristianisation: les attitudes devant la mort en Provence au XVIII siècle. Paris 1973.

Estado; e, por fim, a própria Revolução, em seu movimento de destruição dos privilégios e de instauração de uma sociedade de indivíduos, assume, via Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a tarefa da realização de uma política social.

É inegável que a Revolução não criou o pobre, a pobreza já era bastante grande na França antes mesmo da Revolução. Os estudos de Gutton⁴¹ mostram uma continuidade nas atitudes, nas crenças e nas aspirações subjacentes a toda questão da pobreza entre a metade do século XV até as vésperas da Revolução. Esta continuidade é marcada por uma visão que faz do pobre e da pobreza algo mudo e passivo, se apresentam não como pessoas, mas como objetos da caridade. É sempre a partir dos olhos da autoridade que eles rompem seu anonimato. Longe de formar uma classe distinta, a maioria dos indigentes advinha das famílias das comunidades, que eram provisoriamente obrigadas a recorrer a expedientes para não morrer de fome. Conforme os estudos de Hufton, em cada cinco indivíduos, um dependia de algum tipo de assistência para sobreviver.⁴² Também os estudos de Forrest comprovam estas cifras.⁴³ A ameaça de tornar-se indigente era real para grande parte da população francesa, tanto do campo como da cidade.

Em uma sociedade como é a francesa deste período, o medo existe em estado endêmico. As famílias dos pobres têm medo de perder sua independência, de serem privadas de todos os meios de ganhar o mínimo vital para sobreviver, medo de perder o emprego, já que o desemprego era sinônimo de indigência, na maioria dos casos.

Vivendo em situação limite, apenas com o necessário, mesmo em período de

⁴¹ GUTTON, J. P. *La société et les Pauvres*. Paris, 1970.

⁴² HUFTON, Olwen. *The Poor of Eighteenth Century France, 1750-1789*. London, 1969.

⁴³ FORREST, Alan. *Society and Politics in Revolutionary Bordeaux*. Oxford, 1981. p. 182-184.

pleno emprego, a pobreza era a norma. Assim, qualquer rompimento no frágil equilíbrio entre uma pobreza aceita como inevitável e uma miséria generalizada, toma a dimensão de um grande desastre. O clima, as epidemias, tanto nos seres humanos quanto nos animais, a privação constante do salário, esquemas rígidos de emprego nas cidades, e um estatuto injusto que reduzia a capacidade do camponês para reter o produto de seu trabalho, engendram uma miséria generalizada.⁴⁴

Esta situação não era específica da França, mas também na Inglaterra, em Londres a pobreza era largamente visível. Viajantes da época descrevem Londres como uma cidade onde os contrastes já anunciam realidades modernas. No meio da mais extraordinária abundância, existem homens, mulheres e crianças que morrem de fome, existem pobres infelizes, desamparados, sem amigos, quase nus, que parecem somente fragmentos de seres humanos.⁴⁵ Os pobres habitavam bairros onde os delitos e as doenças abundavam. Londres era uma cidade cheia de podridão física e moral, de pobreza e vícios, diz Sheppard.⁴⁶ Em Londres, duas nações viviam na proximidade mais íntima, mas estavam separadas por um abismo quase intransponível. O que se vê em Londres, em sua fase de industrialização nascente, nos dá uma antevisão de um fenômeno moderno, um ser moral e espiritualmente empobrecido, anônimo, isolado. Um sentimento de desenraizamento que experimentavam os imigrantes que vinham do campo e da Irlanda, os desempregados que buscavam novo emprego e as famílias desorientadas em um ambiente pouco familiar, completavam esse quadro de indigência que aparece na obra de Henry

⁴⁴ Ver sobre a questão agrícola, climática e epidêmica: FORREST, Alan. La Révolution Française et les Pauvres. Paris, Perrin, 1986.

⁴⁵ HIMMELFARB, Gertrudes. La idea de la Pobreza: Inglaterra a principios de la era industrial. México, Fondo de Cultura Económico, 1988, p.360.

⁴⁶ SHEPPARD, Francis. London 1808: The infernal Wen. Berkeley, 1971, p. 348.

Mayhew, publicada pela primeira vez em 1861-1862, *London Labour and the London Poor*.⁴⁷

Sem auxílio, as classes andrajosas,⁴⁸ como eram chamados os pobres na Inglaterra, viviam do que podiam conseguir durante sua jornada diária. Essa gente das ruas, como a chamava Mayhew, eram "indisciplinados", já que o trabalho livre trouxera consigo um enfraquecimento dos antigos meios de disciplina social. A independência da mão-de-obra em relação ao clientelismo foi alimentada, de um lado, pela conversão de "favores" não monetários em pagamentos e, de outro, pela ampliação do comércio e da indústria com base na multiplicação de muitas pequenas unidades com muito subemprego (especialmente na fiação) coincidindo com a manutenção de muitas formas de pequena propriedade da terra (ou de direitos das terras comunais) e com muita demanda casual de trabalho manual.⁴⁹ Essa situação nova produzia essa mancha de "indisciplina", como aparece repetidas vezes no registros criminais, nas correspondências administrativas das grandes propriedades, nos folhetos e na imprensa. Os "vagabundos e os desordeiros", a "turba", os "pobres", o "populacho" e deploravam as "suas chacotas perante toda disciplina, tanto religiosa como civil: o seu desprezo pela ordem, a sua ameaça freqüente a qualquer justiça e a sua extrema prontidão a participar de levantes tumultuosos pelos menores motivos".⁵⁰

⁴⁷ A edição consultada é aquela da Dover, N. York 1968. Esta obra foi considerada por E. P. Thompson como a documentação mais completa e mais viva sobre os problemas econômicos e sociais, os costumes, os hábitos, as queixas e as experiências da vida individual dos trabalhadores da maior cidade do mundo na metade do século XIX.

⁴⁸ As condições das roupas eram uma evidência tão importante da pobreza, e este qualificativo "andrajoso" era aplicado aos muito pobres. A partir dessa nomeação os farrapos começaram a ser relacionados com a situação de alguém muito pobre: casa esquelada, desalinhada, descuidada e os pobres viviam "vidas desordenadas instáveis, pouco convencional". Por extensão esta palavra adquire uma conotação política como por exemplo radicais andrajosos, e por fim chegou às escolas: "escolas andrajosas, lugar de estudo das classes dos párias".

⁴⁹ THOMPSON, E. P. *Costumes em Comum: Estudos sobre a Cultura Popular Tradicional*. São Paulo: Cia da Letras, 1998, p. 44-45.

⁵⁰ _____ . *Op. Cit.* p. 45.

Neste clima de total insegurança e quase ausência do Estado, os pobres viviam ameaçados cotidianamente pelo espectro da morte, produzindo uma cultura do medo, que os mantinha entre uma pobreza ordinária e a miséria total. Nem todos podem encontrar um emprego na agricultura, o que produz uma marcha constante dos pobres que podem andar pelo território em busca de trabalho. Isto produz, em fins do século XVIII, uma ação das autoridades, que viam nessas marchas constantes um perigo, já que juntos viajavam mendigos, ladrões e bandidos. Entretanto, o que os ricos e as autoridades consideravam como uma fonte de violência, um verdadeiro caudal social, para os pobres era apenas a possibilidade de escapar da fome certa.⁵¹

A visão da pobreza variava. Em uma extremidade se colocavam a igreja e os liberais cheios de compaixão que acreditavam que se devia socorrê-los. A outra opinião acreditava, fundada sobre o medo e a repulsa, que os pobres são eles os próprios artesãos de sua miséria, não os distinguindo em nada de bandidos, ladrões e prostitutas. Ao longo do século XVIII, à medida que aumentava a pobreza, mais esse ponto de vista era aceito. Os proprietários se mostram cada vez menos indulgentes com homens e mulheres que não se conformam com seu próprio código de ética.⁵²

Para muitos revolucionários o antigo regime era marcado por opostos – a madame de Genlis e sua cunhada banhando-se em leite de cabra em meio a rosas, e trapos imundos envolvendo bebês largados todas as manhãs nas escadarias das igrejas de Paris. Esses opostos não só co-existiam como possibilitavam a existência recíproca. Miséria e desespero alimentavam opulência e extravagância. Louis-Sébastien Mercier, em sua

⁵¹ FORREST, Alan. *Op. Cit.* p.35.

⁵² O. Hufton. *Op. Cit.* p. 355.

alegoria futurista, O Ano de 2440, retrata este mundo como uma meretriz de roupa espalhafatosa e rosto muito pintado, segurando duas fitas cor-de-rosa que escondiam correntes de ferro. Próximo ao chão "o vestido estava esfarrapado e coberto de poeira. Os pés descalços mergulhavam numa espécie de pântano e as extremidades inferiores eram tão hediondas como a cabeça era brilhante... Às suas costas, crianças lívidas e esquálidas, choravam pela mãe, ao mesmo tempo que devoravam um naco de pão preto."⁵³

A impressão provocada por essas imagens era de um desespero constante, um mundo que precisaria explodir para mudar substancialmente. Tão logo surgiu o termo. Estas imagens evocavam uma sociedade tão incrustada de anacronismos que só um choque muito violento poderia libertar os homens desse mundo. A Revolução teria que despedaçá-lo.

Em que consiste povo para os pensadores que precederam a Revolução Francesa? No meio século que precedeu a Revolução, a discussão foi intensa, na busca de recriar essa noção em função da teoria da soberania.

Partindo da palavra nação, Diderot traça um caminho para a compreensão do que seria o povo no período das luzes. Nação reenvia a estrutura político-social. Povo, que não é extensivo à população em seu conjunto, quando se qualifica de inteira, a partir do século XV, assume um caráter mais restrito, aquele de Terceiro Estado. São os cultivadores, habitantes de vilas, em uma palavra os mais numerosos, os que trabalham e que são, úteis à sociedade.⁵⁴

⁵³ MERCIER, L. S. L'An 2440, Paris, 1786, V. 2. p. 68. In: Os Cidadãos. Shimon Shama. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

⁵⁴ Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers. (1751-1771) Paris: Verlag, 1966, T. XIV, p. 143-146.

Diderot mistura o político e o social ao tratar da relação entre o soberano e seu povo. É sempre como proprietário, em razão de suas posses, que o cidadão adquire o direito de se fazer representar. Apenas é legítimo, do ponto de vista da política, enquanto representação do povo, enquanto Terceiro Estado, o magistrado, o negociante e o cultivador que possui terras. É o cavaleiro de Jaucourt, que escreve o artigo “povo” na Enciclopédia. Nota ele o caráter pouco determinado "desse nome coletivo, porque se formam idéias diferentes em diversos lugares, tempos e segundo a natureza dos governos. O povo era olhado antes, na França, como a mais útil das partes, a mais preciosa, e por conseqüência a mais respeitável da nação, e que podia fazer parte dos Estados Gerais.”⁵⁵ Ele faz uma descrição dos componentes do povo, gentes da lei, negociantes e financistas, de um lado, e de outro, uma massa de trabalhadores e agricultores que vivem em condições de miséria absoluta.⁵⁶

De Jaucourt, como seguidor do credo fisiocrata, diz que uma ajuda que suprimisse a superstição, filha da miséria aliada a uma educação de base para todos, mudaria essa situação. Certamente é ele um dos únicos a emitir um julgamento favorável ao povo, aliás, apresenta a defesa de uma ajuda, assistência ao povo, por parte do governo. Na verdade, o otimismo em relação ao povo, entre os Enciclopedistas, é bastante reduzido, a começar por Diderot, que mantém a velha distinção entre povo e multidão. A multidão é percebida como massa ignorante e bestializada que impede o esclarecimento de ganhar as periferias.⁵⁷ Embora não afirme como Mme de Lambert, que o povo representa tudo que é baixo e comum, Diderot diz que para se tornar melhor é preciso se despolarizar. Ele

⁵⁵ *Op. Cit.* T. XII, p. 473-477.

⁵⁶ Ele estaria se referindo às relações ainda feudais do estatuto da terra e da organização do trabalho. Ver David, Marcel. *La Souveraineté du Peuple*. Paris, PUF, 1992, p. 109

⁵⁷ Enciclopédia, *Op. Cit.*, artigo Multidão, T. X p. 860. Este artigo foi escrito por Diderot.

apresenta um pensamento dúbio, falando de uma parte sã do povo que tem direitos civis e de uma parte incorrigível para a qual usa as mais duras palavras: a multidão é avara, e perigosa e sempre pronta a qualquer aventura e é incapaz de se opor à tirania.⁵⁸ Também Voltaire se acomoda à desigualdade: "É impossível que os homens que vivem em sociedade não sejam divididos em duas classes, uma dos ricos que comanda, e a outra dos pobres que servem".⁵⁹ Os pobres não são melhores, nascem e vivem em um sistema de trabalho contínuo, que os impede de sentir sua situação. Os enciclopedistas oscilam entre uma quase-equivalência do povo à nação. Quando falam dos costumes, tanto Voltaire como Montesquieu, é claro abstraindo a canalha, eles situam o problema no universo da nação, mas quando se coloca a questão de natureza política, o povo corre sempre o risco de tornar-se população, e que é necessário "deixar fora como fez Roma e a Inglaterra do corpo político, porque seus membros em tal estado de baixa, são reputados por não terem vontade própria."⁶⁰ O povo se perde em população "quando os seus guias não podem se dirigir diretamente a eles. Neste caso eles ficam expostos a movimentos inconsiderados e de terror que não se justificam, quando não alienam sua dignidade".⁶¹ Para Montesquieu, o povo não é apto a gerar por ele mesmo, mas em compensação ele tem bastante capacidade para dar a gestão a outros.⁶² Para David, Montesquieu demonstra uma real consideração pelo povo quando ele o pensa com capacidade de julgamento, de operar escolhas e apreciar as decisões dos gestores, confirmando ou não as mesmas.⁶³ É preciso ver, no entanto, que,

⁵⁸ Sobre a ambivalência do pensamento de Diderot em relação à noção de povo ver o artigo de R. Mortier, *Diderot et la Notion de Peuple*, In: *Revue Europe*, janvier-février, 1963.

⁵⁹ VOLTAIRE. *Dictionnaire Philosophique*, 1764, Apresentação de R. Pomeau, Paris, Flammarion, 1964, p. 172.

⁶⁰ MONTESQUIEU. *De L'esprit des lois*. Apresentado por G. Truc, Paris: Garnier, 1961, Livro.IV, capítulo V p. 39.

⁶¹ MARCEL, David. *La Souveraineté du Peuple*, Paris, PUF. 1992, p.115.

⁶² MONTESQUIEU. *Op. Cit.* Livro II, capítulo II, p.13.

⁶³ MARCEL, David, *Op. Cit.* p. 116.

para Montesquieu, nem todos têm direito ao sufrágio. A questão é saber como, e para quem, e sobre quais condições o voto deve ser dado. O modelo é aquele de Servio Túlio (Roma imperial) de espírito aristocrático, que preconizava o voto a todo o cidadão, mas deixava de fora os indigentes, os proletários, que ficavam na última classe e que dispunham apenas de um quarto de voz. Ele aceitava o modelo da República Romana que separava o povo da plebe. Eles não escolhiam os magistrados. Na verdade é a velha separação entre cidadão ativo e passivo, tão cara aos fisiocratas, que dominará o pensamento político até as vésperas da Revolução Francesa⁶⁴ e que terá uma sobrevida durante a monarquia de julho, no chamado momento Guizot. No século XVIII não era evidente, como vimos nos autores acima, a relação povo-nação. A expressão povo era então bastante ambivalente, oscilando entre um sentido político (povo-nação, corpo social) e um sentido sociológico de cunho pejorativo (povo-população, multidão de ignorantes, cegos).⁶⁵

A maior parte dos filósofos desse século tinha uma visão mais antropológica do que política ou mesmo social. Mesmo que se imagine uma futura transformação, eles identificam o povo a uma plebe ameaçadora governada pelas paixões. Nota-se essa percepção não apenas nos filósofos, como nos citados anteriormente, mas também na literatura aparece essa imagem recorrente de uma turba despossuída de senso e justiça: "Animal, privado de olhos, de orelhas, de gosto e de sentimento, e que só vive pelo tato, é uma massa que é facilmente convencida, que não tem vontade, que pensa o que quer, para

⁶⁴ Para uma história da representação tendo por base o cidadão ativo e o não ativo, cuja sustentação é a propriedade, ver: ROSANVALLON, Pierre. *Le Sacre du citoyen: Histoire du suffrage universel en France*. Paris: Gallimard, 1992.

⁶⁵ Sobre o tipo de representação do povo no século XVIII, ver *Images du Peuple au XVIII siècle, actes du colloque d'Aix en Provence* 25et 26 de outubro de 1969, Paris, 1973.

seu bem, contra seus interesses, não importa."⁶⁶ O povo encarna uma alteridade radical no social, se reportando, quase sempre, à ordem da natureza, do que aquela do social.⁶⁷ Animais ferozes, mar agitado, animal abaixo do homem, nada mais que isto. E por considerar e apresentar o povo como o conjunto da população, Coyer, Meslier e Rousseau ficaram isolados no conjunto do século XVIII. Na república democrática de Rousseau apenas o povo recebe o título de soberano, de autoridade suprema. Nem o Estado nem o príncipe, ou o governo, para ele, são englobados na soberania, pois eles devem reconhecer e respeitar a preeminência do povo.⁶⁸ Essa pessoa pública que se forma, toma o nome de república, ou de corpo político. O povo é a associação de indivíduos que se chamam cidadãos como participantes da autoridade soberana⁶⁹.

O povo-população ocupa um lugar inequívoco nos inícios do humanismo moderno.⁷⁰ Os filósofos que conformaram o pensamento do absolutismo e que desejavam a realização de um estado de direito, pensavam o povo da mesma forma, em um estado de sub-humanidade, uma população eternamente em estado de natureza, governada pelos instintos e pelas necessidades.

O que separava as elites do povo era mais do que a diferença econômica, social, ou mesmo de cultura, era como se o povo e a elite pertencessem a humanidades diferentes. A distância entre o povo e a elite era de natureza antropológica. Em um tal quadro de percepção da divisão social é impossível pensar o surgimento da cidadania. Essa

⁶⁶ Retif de la Bretonne, *L'Andrographe*, La Haye, p.12.

⁶⁷ ROSANVALLON, Pierre. *Le sacre du citoyen: Histoire du suffrage universel en France*. Paris, Gallimard, 1992, p.61.

⁶⁸ ROUSSEAU, J. J. *Contrat Social*. Livro I, capítulo VI, p. 361-362. In: *Oeuvres Complètes*, Pléiade, Gallimard, 1964.

⁶⁹ *Op. Cit.*, p. 362-362.

⁷⁰ ROSANVALLON. *Op. Cit.*, p. 61.

percepção deveria ser rompida, superada por outra, na qual a pobreza, o pobre, seja reintegrado à sociedade. Era preciso, então, romper a idéia de estados diferentes na sociedade, o terceiro estado formando toda a sociedade.⁷¹

Soltos à própria sorte, os pobres tinham apenas na igreja uma fonte de ajuda. Como não havia nenhum serviço oficial para controlar os donativos, é a igreja que vai exercer esse papel no cotidiano. Tendo como base uma teoria de que ajudar o próximo é de alguma forma se aproximar de Cristo. Isto fez com que a generosidade se tornasse, para o cristão que pensava em salvar sua alma, um sacrifício necessário. Durante os séculos XVII e XVIII a caridade é um ato ligado, na maioria dos casos, à igreja, sendo, portanto, um ato religioso. Este sistema funcionou até o momento em que a população começou a crescer e a urbanização se acelerou, fazendo surgir as disparidades entre as necessidades e os fundos da igreja. Com o aumento da população, aumenta a pressão pela caridade da igreja e dos homens ricos das paróquias que assumiam suas responsabilidades de cristão.

O frágil equilíbrio necessário para tornar a solidariedade eficaz, entre a riqueza e a pobreza, entre a generosidade e o sofrimento, se torna a cada dia mais difícil e ilusório. Aumenta a miséria, e a caridade organizada de forma privada nada pode fazer, já que é insuficiente e mal distribuída.⁷² Assim, a fome é um fato cotidiano para os pobres franceses, que lutam, na maior parte das vezes, sozinhos para sobreviver, sem nenhuma forma de assistência.

⁷¹ _____ *Op. Cit.* p. 62

⁷² Cidades como Paris e Lyon são abandonadas à própria sorte, não recebendo nada da igreja. Ver Forrest, 1981, p. 10-11. Também Londres aparece como uma cidade dividida em duas raças. Ver sobre este tema da pobreza em Londres, o livro de Himmelfarb, citação 44.

Crescimento da população, aumento das cidades ineficácia da caridade clerical e a eclosão de um novo pensamento Iluminista são os pilares da crítica à caridade privada que, a partir de 50 anos antes da Revolução, se instaura. Cresce, então, o sentimento de que o Estado deve intervir nas livres atividades da economia, fazendo-se mais e mais sentir.

A população iletrada e reduzida à miséria em função de seguidas colheitas ruins ou de tempestades, e pressionada pelas rendas feudais, constitui o principal sujeito de discussão dos Iluministas e de seus círculos em todas as províncias.

O Iluminismo engendra um novo tipo de intelectual pouco inclinado a aceitar a caridade cristã, e defendendo que a pobreza⁷³ devia ser uma questão para as estruturas públicas, sobretudo porque achavam que a Igreja, em específica a cristã, tinha falhado em sua missão de caridade aos pobres, em decorrência. À medida que cresce a influência de um pensamento, no qual as desigualdades são interpretadas não mais como hereditárias, como era o caso da lógica feudal e do mundo comunitário, onde se vivia a pobreza e a miséria de geração a geração, sem nenhum tipo de explicação que não a absolutização do presente, mas como decorrência de uma relação criada pela sociedade, mais a Igreja é vista como, na verdade, utilizando os pobres e a pobreza. Helvetius em seu De L'Esprit, afirma que as desigualdades não são hereditárias, mas resultado das influências do meio, e que pela educação se as pode eliminar. Também Voltaire, Rousseau e Hollbach se colocaram contra a caridade da igreja ou privada, em função dessa nova forma de conceber o homem e suas relações com o meio natural ou social, mesmo que apresentem uma visão de povo como a descrita acima, como é o caso de Voltaire.

⁷³ Sobre o problema da pobreza para o pensamento iluminista ver de Georges Gusdorf. Les Principes de la Pensée au siècles des Lumières, Paris, Payot, 1971, capítulo 5 da terceira seção.

Surge, em meio à discussão da natureza da humanidade, também a idéia de que se pode melhorar as condições de vida dos miseráveis, e que sua pobreza não está ligada ao vício ou a uma fragilidade humana. Aos poucos, cai por terra a idéia de que a pobreza é um pecado, e se edifica uma compreensão da pobreza e da miséria como decorrência dos efeitos da mudança econômica. Saindo da órbita da igreja, mas ainda sem força política para transformar sua voz em política social, eles se tornam bandidos, marginais, seres violentos, perigosos, alcoólatras, cujas ações merecem por parte do Estado uma ação também violenta. É a ruptura com a tradição comunitária que mantinha represada em determinados limites a pobreza e a sua compreensão. Os miseráveis tornam-se indisciplinados para as autoridades e, durante os anos que antecederam a Revolução, vivia-se uma rebelião surda e contínua.⁷⁴ A França se engaja em verdadeira guerra civil para evitar o perigo do crescimento sempre constante dos vagabundos e dos miseráveis.⁷⁵ Os governos do antigo regime sempre reagiram quanto à implementação de uma política de assistência efetiva e, quando implementadas, elas seguiam uma orientação fisiocrática, buscando o aumento da riqueza e da produção do país. "Se às vezes os ricos tenham acordado para atenuar os efeitos da fome, eles são raros e certamente desproporcionais em relação às necessidades de uma sociedade na qual a pobreza é a norma e a caridade religiosa está em declínio."⁷⁶ Se, a partir da segunda metade do século XVIII, o governo começa admitir uma responsabilidade, essa não vai além de medidas fisiocráticas, já

⁷⁴ Sobre o tema da violência ver COBB, Richard, *La Protestation Populaire en France*. Paris, Calmann-Levy, 1975. Ele nos mostra que várias gerações de historiadores foram marcados pelo espetáculo da violência popular em curso durante a Revolução Francesa. Formas novas, inesperadas contra os proprietários. O que marca mesmo é que esta violência foi popular, ou seja, espontânea, desordenada e brutal. A linguagem utilizada marca bem o nível dessa nova forma da violência: "Eu gostaria de comer o teu fígado, eu gostaria de abrir o teu ventre e comer as tuas tripas, eu queria comer a cabeça de um burguês", p. 80-81.

⁷⁵ LE TROSNE, G. *Mémoire sur les vagabonds et sur les mendiants*. Paris, 1764. p. 63-68. Sobre o crescimento da pobreza durante o século XVIII. Ver: *La Protection Sociale Sous Revolution Française*. Dir.: Jean Imbert. Paris:1990.

⁷⁶ FORREST, Alan. *La Révolution Française et les Pauvres*. Paris, Perrin, 1986, p. 49.

referidas acima, ou a repressão, que também era realizada de forma pouco eficaz, já que o ser mendigo ou vagabundo variava conforme o ministro do interior na ocasião. O certo é que não houve uma política social ordenada como tal neste período e o principal obstáculo era uma ordem hierarquizada e estamental, marcada pelo privilégio da sociedade que, saindo das iniciativas da caridade cristã ou pessoal, não visualizava nada.⁷⁷ Era preciso esperar a revolução filosófica (o individualismo e novo humanismo) e política (a igualdade), para a transformação do pobre em ser humano, e, a partir daí, o surgimento de políticas sociais.⁷⁸

Era preciso um reordenamento das estruturas sociais através de novas concepções da política e do espaço público para que a miséria fosse incorporada como um dividendo da sociedade, cabendo ao Estado uma ação efetiva na resolução do problema.

Essa radical forma de pensar a pobreza permite retirar o pobre de um estado de absoluto abandono social, possibilita uma visibilidade à situação na qual os miseráveis vivem, já que eles passaram a ser vistos não como pecadores e maus *a priori*, mas como resultado de um processo de diferenciação social. A importância dessa guinada está em permitir que se incorpore o pobre à globalidade social e se desenvolva uma nova noção de política na qual surge o cidadão. A riqueza e a pobreza abandonam o mundo religioso e passam para o mundo da razão, do ponto de vista da explicação, o mesmo acontecendo

⁷⁷ A assistência se reduzia aos hospitais que se transformavam em lugares de reclusão e de aviltamento dos miseráveis. Catherine Duprat. *L'hôpital et la crise hospitalière: Assistance et bienfaisance nationale*. In Michel Vovelle. *L'Etat de la France*. Paris, La Découverte, 1998, p. 58-62. Na verdade, desde o século XVI que os pobres não paravam de crescer. É Louis XVI que reintroduz a idéia de enclausurar os pobres para retirá-los das ruas. Os hospitais eram na verdade prisões. A intenção era suprimir os mendigos através de uma reclusão forçada. Em várias cidades foram criados hospitais desse tipo. Ver sobre o tema: *La Protection Sociale Sous La Révolution Française*. dir. Jean Imbert. Paris, 1990.

⁷⁸ Não se pode utilizar o exemplo de Turgot para exemplificar outra atitude frente à pobreza, já que suas atitudes foram isoladas ao instituir trabalhos públicos para resolver o problema do desemprego. Sua iniciativa jamais foi generalizada durante o antigo regime.

com as formas de se interpretar a existência do pobre e do rico. É no contexto do Estado-nação que a pobreza terá um encaminhamento em direção à inclusão. Isto é importante porque o reconhecimento da pobreza como construção social, permite, então, o próximo passo, que é a sua incorporação à política, através da noção de soberania e da cidadania, sua forma concreta de existência.

É esta incorporação da pobreza à sociedade que permite o desenvolvimento da noção de educação pública encarregada da produção de uma racionalidade, e a superação dos pensamentos que argumentavam sobre a necessidade de uma escola para os pobres e outra para a elite. Isto já nos anuncia, de um lado, que a existência de uma educação popular no Brasil é o resultado de um processo social, no qual o público não incorporou em sua estrutura, a totalidade da população, e de outro lado, nos diz que essa incorporação realizada a partir da Revolução Francesa, como fundamento da constituição do espaço político, é necessária para o desenvolvimento de uma racionalidade na ação política, como é fator de produção da independência do futuro cidadão. Em outras palavras, a pobreza é politizável, ou seja, ela abandona a privacidade das condutas assistencialistas e passa ao plano do espaço público. É isto que faz a Revolução Francesa ao transformar o tratamento dado ao pobre.

Para os revolucionários, o estado de indigência da maioria da população era uma fonte de humilhação nacional. A existência mesma da miséria como um déficit à nova sociedade que eles querem construir. A indigência é, para eles, uma reprovação constante, e um insulto ao ideal da igualdade.

A Revolução inaugura o princípio que cabe ao Estado se incumbir da situação de pobreza dos cidadãos. Contrariamente aos numerosos remédios sem eficácia, aplicados

durante o antigo regime, as medidas não são simples paliativos, e nem de efeito apenas superficial. Os deputados tomam suas responsabilidades muito a sério, em decorrência dessa nova atitude que a Revolução inaugura frente à pobreza. Para se constituir a figura do cidadão era necessário romper o círculo de uma miserabilidade vivida e sentida como natural em uma sociedade hierarquizada. Era necessário trazer para o mundo dos homens a produção da miséria e sobre ela legislar, ou seja, fazê-la motivo de políticas públicas.⁷⁹ A Constituinte tinha colocado ao nível dos deveres da nação a assistência aos pobres em todas as idades e em todas as circunstâncias. Sob a direção de Liancourt, o Comitê da Mendicidade⁸⁰ tinha preparado, para aplicar esta doutrina, uma série de decretos que o conjunto da assembleia constituiu em um plano de organização social da assistência. "Todo o homem tem direito à sua subsistência: quando esta lhe falta, a sociedade deve intervir possibilitando trabalho. Aonde existir uma classe de homens sem possibilidade de sobreviver, o equilíbrio social é rompido e daí o princípio: a assistência pública é uma dívida contratada pela nação."⁸¹ É o primeiro passo em direção ao pacto social. O que se vê no trabalho do Comitê é a constituição de um princípio de correção das desigualdades sociais. Pela primeira vez se dispunha de estatísticas que forneciam às autoridades a base para a criação de uma política de assistência. Mudou o tratamento dado à questão da pobreza. Se durante o antigo regime não havia dados confiáveis, em função das constantes

⁷⁹ Ferdinand-Dreyfus, em seu livro L'Assistance sous la Législative e la Convention: 1791-1795, Paris, 1905, mostra o trabalho do legislativo em relação ao problema da pobreza. Estudando a legislação social deste período ele observa que foram votados cinquenta e seis decretos destinados a resolver o problema da pobreza.

⁸⁰ O Comitê surge em meio ao agravamento da crise social, que provocou um clamor a favor dos pobres. Durante o ano de 1789 ele é aprovado em janeiro de 1790. Sobre o tema ver: Dreyfus, Ferdinand. Un Philanthrope d'autrefois: La Rochefoucauld - Liancourt. Paris 1903. Arch. Parlementaires. T. X e T. XI, e o próprio Procès-Verbaux et rapports du Comité de Mendicité.

⁸¹ C. Bloch, et A. Tuetey, editores, Procès-verbaux et rapports du Comité de Mendicité de la Constituyente. 1790-1791, Paris Imprimerie National, 1911. Os trabalhos do comitê de mendicidades foram reunidos e anotados por dois arquivistas: Camille Bloch e Alexandre Tuetey.

mudanças nas formas de considerar o pobre, o mendigo e o vagabundo, com o Comitê se nota verdadeiramente a produção de um conhecimento sobre a pobreza na França, quem é, como vive, etc. Esta produção permitiu analisar as causas da pobreza, levando à superação dos argumentos que situavam a miséria e a indigência no reino da moral: preguiça, vagabundagem. "Quando o Comitê acabou seus trabalhos sobre a indigência no conjunto do território, uma posição dessa natureza se tornou mais e mais insustentável."⁸² O que se nota é uma interpretação da pobreza como subproduto da mudança econômica e social, e portanto, é a sociedade que deve assumir o dever de assistência, como afirma o princípio acima. O que sustenta a ação do Comitê é a teoria segundo a qual todos os homens devem ter os meios para se manter, se vestir. A noção do "direito à subsistência" aparece na maior parte das declarações sobre a questão da pobreza. Com isto, à medida que o Estado assume a pobreza como dívida social, se rompe com a idéia de caridade, tal como ela era realizada neste momento. O Comitê sublinha as implicações políticas da subordinação, na qual vive o indigente, o que não era compatível com o novo espírito de liberdade⁸³ da Revolução Francesa; que a assistência aos pobres figura entre os deveres do Estado, da Nação; que através dessa ação entende fazer respeitar os direitos do homem. A Revolução Francesa cria uma prática na qual a coletividade é obrigada a garantir meios convenientes para aqueles que não possuem condições.

O dever social de uma nação moderna se torna, com a Revolução Francesa, para com os pobres, uma questão de cidadania. A indigência é um verdadeiro insulto ao

⁸² FORREST, Alan. *Op. Cit.* p.57

⁸³ Liancourt, "Plano de trabalho do Comitê para a extinção da mendicidade, data 21/1/1790". In: Bloche e Tuetey (editores) Procès verbaux et rapports du Comité de Mendicité dela Constituante, 1790-1791, p. 315. O Comitê busca ajudar os pobres através da criação de empregos, evitava-se a distribuição de víveres e de dinheiro. Se insiste para que o governo garantisse o emprego, pois é o direito ao trabalho que deve ser garantido.

ideal da igualdade. Assim como a educação, a assistência deveria ser institucionalizada, para os filósofos dos séculos das luzes, a assistência deveria sair da igreja, de sua influência.

Seguindo uma tendência que já vem antes da Revolução, de retirar a assistência da ação privada, pois esta gerava a dependência e a inferioridade, o serviço público se constituiu no caminho pelo qual a pobreza deixa de ser uma questão de boa vontade da igreja ou de particulares e se transforma em um dever sagrado da nação. A partir desse momento a assistência não é apenas função da caridade particular, ela se torna, para a sociedade, "uma dívida inviolável e sagrada."⁸⁴ Para os membros do Comitê de Mendicidade não há dúvida que uma nação que proclama os direitos dos homens tem o dever de aliviar o peso da existência dos pobres. Quando Rochefoucauld-Liancourt fala dos princípios gerais a adotar para que o Estado assumira essa prioridade, ele diz:

"A extinção da mendicidade é o mais importante problema político a resolver; mas sua solução se torna um dever para uma nação sábia e esclarecida, que, construindo uma constituição sob as bases da justiça e da liberdade, reconhecia que as classes numerosas daqueles que não tem nada do chamado direitos do homem, o olhar da lei."⁸⁵

Ele afirma ainda:

"Nenhum estado ainda considerou os pobres na constituição. Muitos se ocuparam de lhes dar segurança, outros os princípios para uma administração, alguns se aproximaram mais, mas em nenhum país as leis que estabeleceram são constitucionais. Pensa-se sempre em fazer a caridade aos pobres e, não fazer valer os direitos do homem pobre na sociedade e os da sociedade sobre ele. Eis o grande dever da constituição francesa".⁸⁶

⁸⁴ Procès-verbaux du comité de mendicité de la constituante 1790-1791. Paris, Imprimerie Nationale, 1911. In : Collection de documents inédits sur l'histoire de la Revolution Française. p.310.

⁸⁵ Procès – Verbaux et rapport du comité de mendicité, *Op. Cit.* p.327.

⁸⁶ *ibid.*, p. 328.

Assim, os pobres deixam de ser uma classe à parte, de marginais, criminosos ou vagabundos, vivendo à margem e excluídos de todo o direito. A pobreza entra em cena no jogo político, participa da criação de uma realidade política, reage, impõe transformações.⁸⁷

Este discurso de Rochefoucauld se inseria em um quadro de favorecimento da inserção e da coesão social, como um imperativo nacional. O Comitê é, então, representante de um pensamento em curso no século XVIII, que o tratamento à pobreza deveria se fazer em outras bases. Rompendo com a idéia cristã e favorável a um tipo de estado de prosperidade no qual a França assumiria a responsabilidade pelos doentes, inválidos e indigentes, a assistência não seria mais uma forma de caridade, mas um direito fundamental, uma dívida da nação em relação aos cidadãos.⁸⁸

A problemática da inclusão do pobre na sociedade política, advém também da discussão sobre o que é natural e o que é social. Quando Rousseau lança a pedra fundamental do pensamento social que diz que é a sociedade que produz a desigualdade, rompe e ao mesmo instaura um paradigma ainda não superado, que é aquele da inscrição do indivíduo, através de uma redefinição integral dos laços entre os seres na sociedade. A partir disso era necessário pensar o direito à assistência, os deveres e os direitos. Esta discussão está presente, como se nota no Comitê, como decorrência da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que é varias vezes citada por Liancourt como sustentáculo argumentativo do trabalho que realiza o Comitê. Já se nota uma preocupação dos burgueses de 1789 em constituir um sistema de proteção, uma política social, e que o

⁸⁷ PROCACCI, Giovanna. La naissance d'une rationalité moderne de la pauvreté. In : *L'exclusion L'état des savoirs*. Paris, La Decouverte, 1996, p.407.

⁸⁸ FORREST, Alan. *Op. Cit.* p.63.

desenvolvimento do socialismo do século XIX vai colocar na ordem do dia como uma nova categoria de direitos ao seguro, à educação, ao emprego, em função da pressão do movimento popular. Na verdade, a assistência é interna aos sistemas de direitos. Ou melhor, são as condições particulares de aplicação do programa do individualismo que o mundo burguês faz aparecer. A reconstrução que se faz da sociedade é, a partir de duas linhas: a primeira, a obrigação dos particulares em direção ao todo; a segunda, é a dívida da sociedade para com seus membros. A lógica dos direitos impera em uma sociedade tecida a partir dos direitos dos indivíduos, na qual as exigências específicas de seus membros, em relação ao todo, conduz ao deveres como forma de garantia, uma vez que a composição da sociedade é contraditória e da qual a questão social é uma manifestação .

Uma sociedade que se pensa produto dos indivíduos é, apesar disto, uma sociedade à qual eles pertencem e que tem necessidade de impor regras a todos. A verdadeira raiz dos direitos sociais se encontra nas profundezas, no dever secreto da sociedade de indivíduos, de fazer com que seus membros se tornem e permaneçam seres independentes e auto-suficientes no que é possível eles fazerem, tanto na afirmação de sua autonomia (educação), de sua proteção contra a dependência (proteção), ou mesmo de sua capacidade de sobreviver por eles mesmos (trabalho). Dessa forma, a questão social se coloca como ligada à própria natureza da sociedade de indivíduos, ou burguesa, e decorrente das diferentes condições e pela diversidade da divisão do trabalho e que fica claro nas palavras de Sieyès: "Eu não separo meus homens em espartanos e idiotas, mas

em cidadãos e companheiros de trabalhos".⁸⁹ Esta afirmação nos lembra bem a separação que se estabelece no século XIX entre a igualdade política que aos poucos vai se instalando e as condições de trabalho e da produção na qual impera uma outra lógica, aliás, que conflitava com a igualdade e que produzirá o movimento popular em direção à inclusão. Percebe-se, então, a força desse movimento e as dificuldades formidáveis para sua realização.

A constituição do indivíduo cidadão procede de uma ruptura nas representações do social. O reconhecimento da igualdade política só é possível a partir de uma profunda mutação na percepção da divisão do social.

Para se pensar a soberania do povo, é preciso que ele seja apreendido como figura da totalidade social, ou seja, que ele seja identificado com a nação. Isto é possível, pois o pobre começa um longo e acidentado caminho em direção ao centro do palco, através do qual a própria noção de povo e de popular sofre um processo de transformação semântica que corresponde a essa nova constituição da ação política e da ordem social.

1.3.2 A Revolução da Igualdade Política

A categoria povo ocupa uma posição chave no processo de tomada de consciência: através dessa nomeação, as classes subalternas, que historicamente foram uma

⁸⁹ SIEYES. Nota manuscrita "La nation"Archives nationales: 284 AP3 dossier 2, chemise 3. Para ele é uma nova realidade que sustenta a cidadania moderna, é uma divisão do trabalho no qual o cidadão desempenha funções diferentes com importância também diferente. Isto leva Sieyès a desenvolver uma idéia de limitar os direitos políticos. Sobre o tema e o grande trabalho intelectual de Sieyès na elaboração de um pensamento contra o privilégio e a noção de soberania, ver a obra de Bredin, Jean-Denis, Sieyès, la clé de la Révolution Française, Paris, Fallois, 1988.

massa sem organização, tomam consciência de si mesmas enquanto sujeitos históricos, que possuem sua própria identidade, sua organização com um sentido próprio.

O povo-nação brota da radical negação dos privilégios, o que caracteriza uma verdadeira revolução na percepção do social.⁹⁰ É a exigência da recomposição do espaço coletivo, em função da instalação da liberdade e da igualdade⁹¹ dos indivíduos. Aos poucos começam a brotar os direitos, através da rejeição dos privilégios, da destruição do edifício hierárquico das ordens, dos corpos, e da formidável figura tutelar, o princípio monárquico, enraizada há séculos na fé, herdeira de uma obra imensa.⁹² Os privilégios os fazem lembrar como uma outra espécie de homens.⁹³ O privilégio é, no caso da Revolução Francesa, mais do que a sociedade estamental feudal, é a própria exterioridade social.

"Em 1789 o privilegiado apreendia a população com um ser absolutamente outro, rejeitado nas trevas da natureza, privado de direitos políticos e civis, expulso para fora das fronteiras. O privilégio absorve e resume, então, toda a exterioridade social."⁹⁴

Estes privilégios se manifestam através de usos e direitos não monetários que eram muito difundidos nos inícios do século XVIII. Para a aristocracia da corte, a grande

⁹⁰ _____, *Op. Cit.* p. 62.

⁹¹ Em seu livro *L'Ancien Régime et la Révolution*. In: *Oeuvres Complètes*, Tomo I. Paris, Gallimard, 1990, Tocqueville, fala de uma verdadeira paixão pela igualdade e pela liberdade, que dominava o século XVIII. Para o autor essas duas paixões eram discordantes. A primeira de origem mais antiga, violenta e inextinguível, a outra, a paixão pela liberdade, de origem recente, era incapaz de se firmar em uma sociedade em que foram destruídas todas as instituições que poderiam amadurecê-la.

⁹² GAUCHET, Marcel. *La Révolution des Droits de L'homme*. Paris, Gallimard, 1989, p. IX. Ver sobre os direitos do homem e a constituição o capítulo: 4 da primeira parte seção 1, e os capítulos: 2, 3, 4 e 5 da primeira parte seção 2 do livro: *La Conscience Révolutionnaire: Les Ideologues* de Georges Gusdorf. Paris, Payot, 1978. Ver também do mesmo autor o livro *Les Principes de la Pensée au siècle des Lumières*, Paris, Payot, 1971, capítulo V da terceira parte.

⁹³ SIEYES. *Essais sur les privilèges*. In: *Qu'est-ce que le tiers état?* Paris, PUF, p. 9.

⁹⁴ ROSANVALLON. *Op. Cit.*, p. 63-64.

maioria do povo francês servia, apenas, para constituir uma provisão de criados e servidores.⁹⁵ Estes favoreciam o controle social paternalista:

"porque pareciam ao mesmo tempo relações econômicas e relações sociais, relação entre pessoas, e não pagamento por serviços e coisas. Sem dúvida, comer à mesma mesa do empregador, morar em seu celeiro ou acima de sua oficina, era submeter-se à sua inteira supervisão. Na casa-grande, os criados que dependiam dos trocados dos visitantes, das roupas das senhoras, das sobras clandestinas da despensa, passavam toda a vida granjeando favores."⁹⁶

Esta situação se modifica a partir da mudança qualitativa nas relações de trabalho que liberou os trabalhadores da disciplina da jornada diária, ficando seu cotidiano menos marcado por uma posição de dependência do que tinha sido até então. É inegável o papel de uma nova racionalidade econômica, impiedosa certamente, no processo de implosão dos privilégios feudais.

Nada simboliza mais essa luta contra o privilégio do que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Ela representa o nascimento de um novo mundo, para o qual forneceu o emblema originário e fundador de uma forma nova da ação política na qual a nação se afirma, a partir de sua identificação ao povo. Segundo Gauchet:

"É a nação-povo que se afirma e se reencontra, que nasce da redução do corpo político a seus termos fundamentais. É um novo poder que age pela sociedade, é a soberania através da qual a comunidade dos homens assegura seu próprio princípio de constituição sem nenhuma relação com a ordem celeste, dando nascimento à figura do sujeito político da sociedade que possui ela mesma através de seu poder. O que significa duas coisas: a extensão do poder a todos, saído da vontade de todos, mas

⁹⁵ ELIAS, Norbert. A Sociedade de Corte. Lisboa, Estampa, 1995, p. 233. Neste livro Elias apresenta uma visão singular da crise da sociedade de corte a partir do exemplo francês. Enfatizando como característica das sociedades pré-industriais a desigualdade de repartição dos centros de força, denuncia uma confusão que teria se instalado na análise da revolução entre posição social e poder social. Sobre este tema ver as páginas de 234 a 240.

⁹⁶ THOMPSON, E. P. Costumes em Comum: Estudos sobre a Cultura Popular Tradicional. São Paulo, Cia. Das Letras, 1998, 42

igualmente a união íntima entre a coletividade que quer e o poder que pode."⁹⁷

A desconstrução dos privilégios da pirâmide de regras que dissimulavam as bases da antiga sociedade, se realiza pela redução do corpo político a seus termos originários, os indivíduos independentes.⁹⁸ Completando o 4 de agosto, dia da queda dos privilégios feudais, a declaração instaura a igualdade de direitos civis, isto é, proteção igual a cada cidadão de sua propriedade e de sua liberdade, e igualdade de direitos políticos, isto é, mesma influência na formação da lei. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, além da preservação da integridade e da independência das pessoas, é, antes, a liberdade e a igualdade, a engendrar um mundo social e uma ordem política. É o povo como sujeito coletivo e não mais a adição de indivíduos, que exprime a soberania, conforme diz Sieyès: "um corpo associado vivendo sobre uma lei comum."⁹⁹ É pela experiência com o absolutismo que a igualdade política se realiza na França, e não como desenvolvimento do modelo do cidadão-proprietário, ou seja, é pelo rompimento com o passado, e com a superação pelo próprio movimento revolucionário das idéias de cidadania ligada à propriedade, que a igualdade se impõe no horizonte político, ocasionando uma profunda mutação no artifício político, já que agora a questão não era mais entre os proprietários (somente), mas envolvia toda a população na constituição de uma legitimidade pública. A questão não era negar a universalidade da cidadania, mas reduzir

⁹⁷ GAUCHET, Marcel. *Op. Cit.* p. XVII.

⁹⁸ _____ . *Op. Cit.* p.IX.

⁹⁹ SIEYES. Qu'est-ce que le tiers état? Paris. PUF, 1982. p.121.

os direitos políticos¹⁰⁰, e o que notará a partir do termidor é uma constante tentativa de implementar uma ação política que exclua a maioria, o que fica claro com a proposta de Guizot de uma democracia sem sufrágio, o que veremos mais adiante.

O que muda com a Revolução é que ela coloca em marcha o movimento da igualdade, que conduz a um processo de negação de toda e qualquer diferenciação que não as naturais. Dessa forma, o qualificativo de cidadão tende a ser atribuído a todos os indivíduos adultos masculinos. Essa universalização, levada a efeito pela Revolução, marca, como já vimos, uma ruptura com a teoria do cidadão-proprietário. É claro que este imperativo de inclusão no universo social, exprimido pela universalidade da cidadania, assusta, pois existem barreiras mentais, que fazem com que a maioria do povo seja vista, sócio e culturalmente, fora dessa nova comunidade de iguais, ou pelo menos, de difícil integração. É o próprio Sieyès que pergunta: "É possível ver como cidadãos os mendigos, os vagabundos voluntários e os sem domicílios?"¹⁰¹

Apesar das dúvidas e dos medos, que durante os inícios do século XIX produziu uma literatura tanto política como artística¹⁰², quanto à integração da massa ignorante à cidadania, a cidade moderna se institui como um princípio inegável.

¹⁰⁰ ROSANVALLON. *Op. Cit.* p. 69. Teremos no interior da Revolução uma luta entre os partidários de uma soberania direta do povo, governo simples, e os que pretendiam sua institucionalização. Essa luta leva à transferência da soberania do povo para a nação, o que significa a criação de um sistema de representação. Durante o século XIX se desenvolverá um embate para determinar a natureza da democracia. Surgem, então, em meio a insurreições e golpes propostas como do governo simples (era defendido pelos que queriam uma democracia direta, por exemplo Auguste Blanqui, cidadania ativa e passiva, Sieyès) mandato imperativo, democracia sem sufrágio universal. O que é central no interior desse quadro político multifacetado é como e de que forma a população entra no jogo.

¹⁰¹ SIEYES, *Observation sur le rapport du comité de Constitution*, p.20. *Archives Parlementaires de 1787 a 1860*. In: *Recueil complet des débats législatifs et politique des chambres françaises*, publiées par M. Mavidal et E. Laurent. Paris.

¹⁰² Um espectro assusta a maior parte dos escritores do início do século XIX. É o medo da dissolução social. Madame de Staël, Balanche, Chateaubriand, Lamennais, Saint-Simon, Benjamin Constant, Auguste Comte, entre outros, tratam do problema da decomposição social, da destruição dos laços sociais anteriores, da desarticulação da sociedade moderna. O que se nota camuflado em interesse científico é uma incompreensão em relação ao fato da revolução da igualdade política.

O que se visualiza é a lenta transformação do pobre em sujeito político,¹⁰³ independente de qualquer amarra de subordinação pessoal, econômica ou social, membro do todo social. A esfera política, nessas condições, não é nem derivada ou separada da esfera social, organizando uma modalidade específica da vida em conjunto. Pela supressão dos corpos intermediários se tem a ampliação do espaço público que se torna o lugar da integração social. O indivíduo, sujeito de direitos, e o cidadão, tendem a se confundir. A difusão da cidadania é a intersecção da equivalência dos direitos civis e políticos com o advento da soberania coletiva. Existe um duplo trabalho de abstração, que faz de cada indivíduo detentor da soberania, no mesmo tempo que superpõe a esfera política com a esfera da sociedade civil. Os direitos políticos advém da idéia de participação na soberania, o que leva à identificação com a nação.

É preciso compreender a medida da formidável ruptura intelectual que a idéia

¹⁰³ Em um texto bastante singular *L'Audience des Lumières sous la Révolution: Jean-Jacques Rousseau et les Classes Populaires* in *Utopie et Institutions au XVIII Siècle: Le Pragmatisme des Lumières*. Textes recueillis par Pierre Francastel et suivi d'un essai sur *L'Esthétique Des Lumières*. Paris, Mouton & Co, 1963, p. 289-303, Soboul mostra o movimento de apreensão que fazem as massas populares parisienses nos anos de 1793 e 1794, a partir de suas aspirações sociais e de suas tendências políticas do pensamento de Rousseau. Ele fala que a massa está "impregnada de uma onda rousseauista" a soberania reside no povo. Deste princípio deriva toda a ação política do militantes populares no ano II, tratando-se para eles não de uma abstração, mas de uma realidade concreta do povo reunido em assembléia de seção e exercendo a totalidade de seus direitos. Para eles, como para Rousseau, a soberania popular é "imprescritível, inalienável, e não se delega." Também podemos encontrar no livro de Robert Darnton "*Os Best-Sellers Proibidos da França pré-revolucionária*" a mesma afirmação quanto ao conhecimento, por parte da população parisiense das obras de Rousseau, especificamente o Contrato Social, o qual é chamado pelo autor de best-sellers anos que antecederam a revolução na França (p. 10). Durante grande parte do século XIX a questão da natureza da soberania será colocada e terá soluções a partir das visões dos grupos políticos no poder, por exemplo, no período Guizot a solução é retirar o povo da política a partir de uma prática de permitir a participação apenas aos membros da elite.

de igualdade política é portadora¹⁰⁴, e que introduziu nas representações sociais dos séculos XVIII e XIX. Com a igualdade política se opera a separação definitiva e completa com o organicismo social e se abre verdadeiramente a idade do indivíduo.

A igualdade política instaura um tipo inédito de relações entre os homens, longe de todas as representações liberais ou cristãs, que tinham anteriormente, de alguma forma, valorizado a igualdade nas sociedades ocidentais. "Não é, de um lado, a igualdade civil e a igualdade política, que teriam se afirmado com as democracias liberais, de outro, a igualdade social que caracterizaria o socialismo. É o inverso, a idéia de igualdade política que é fortemente específica e que produz uma ruptura com as formas de representação anteriores à igualdade e que se encontravam no interior de uma ordem distributiva."¹⁰⁵ A idéia de igualdade é estranha ao universo do cristianismo como também ao do liberalismo. Esta idéia opera uma revolução no interior mesmo, da nova ordem liberal que se afirma a partir do século XVIII.

Para compreender essa mudança radical é necessário observar que é impossível entender Hobbes, Locke, ou mais ainda, antes deles, os que defendiam o princípio monárquico, sem partir do trabalho de natureza teológica que eles operam para pensar nos inícios da modernidade e fundar a liberdade. É isso que faz a diferença, a igualdade civil tal como ela é formulada no período de formação da modernidade, é:

"diretamente derivada do reconhecimento que cada homem é igual em dignidade perante a Deus. A igualdade social procede do mesmo

¹⁰⁴ Sobre o plano dos princípios a igualdade política se impõe com uma força que se evidencia em 1789. O artigo número seis (6) da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão "a lei é expressão da vontade geral. Todo o cidadão tem direito de concorrer pessoal ou pelos seus representantes a sua formação." A irrupção da igualdade política, a partir da Revolução, marca bem o carácter singular dessa conquista, já que nenhum homem das luzes defendia o direito de voto para todos, nem mesmo Rousseau.

¹⁰⁵ ROSANVALLON, Pierre. Le Sacre du Citoyen: Histoire du Suffrage Universel en France. Paris, Gallimard, 1992, p. 13.

fundamento. Em seu ponto de partida elas não se enraízam obrigatoriamente em uma afirmação do indivíduo, já que partem de uma representação orgânica da sociedade."¹⁰⁶

A igualdade civil e a igualdade econômica partem de uma mesma origem que é a existência de uma equivalência entre a dignidade e a necessidade de proteção dos membros de um corpo que são interdependentes. Mas a idéia de isocracia é diferente e exterior a esta fundação de direitos.

Ela é diferente do mundo grego, pois, agora, o homem é pleno em autonomia, é diferente de outras possíveis igualdades, o que marca a entrada definitiva do indivíduo no mundo da política. É um ponto do qual não se volta mais. Ela afirma um tipo de qualidade entre os homens, em ruptura completa com as visões tradicionais do corpo político. A igualdade só pode ser visualizada em um quadro de atomismo e de abstração da formação do tecido social. É apenas possível pensar a igualdade política em uma sociedade que desenvolve uma perspectiva individualista radical, mas que é diferente da experiência cristã de indivíduo, que para Dumont "era um individualismo fora do mundo que caracterizaria a doutrina dos fundadores da igreja."¹⁰⁷ A igualdade política, que culmina no sufrágio universal, não é apenas um caminho do movimento que iria da obediência passiva à auto instituição da sociedade. Com a igualdade política se opera a separação definitiva e completa com o organicismo social e se abre verdadeiramente a idade do indivíduo e da democracia. É a entrada em uma nova fase do político, que muda todas as apreensões anteriores do social, e que representou qualquer coisa de escandaloso, se observamos a

¹⁰⁶ _____, *Op. Cit.*, p. 13.

¹⁰⁷ DUMONT, Louis. Essais sur L'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne. Paris, Seuil, 1983.

literatura, tanto política como artística da época que, durante vários anos após a sua legalização, continuará a fazer uma crítica ferrenha. Na verdade, a igualdade política avança sobre a tradição e os costumes, destruindo barreiras há muito arraigadas na sociedade. "A relação dos cidadãos fundada sobre o contrato e a igualdade se opõe ao antigo mundo da dependência. Os homens de 1789 quiseram libertar o indivíduo dos códigos rígidos que lhe impunha a sociedade de corpos."¹⁰⁸ A relação com a igualdade foi um elemento poderoso no desenvolvimento das políticas públicas: a regra segundo a qual os cidadãos são iguais diante da intervenção do Estado é um dos princípios fundamentais de nosso direito.

Povo soberano¹⁰⁹ é, talvez, a criação mais em voga na política moderna, que fundamenta as práticas éticas como a própria idéia de poder. Antes do Séc. XVIII, o direito de governar era legitimado pela vocação da vontade divina e era a base da legitimidade. Locke, atacando a monarquia, já no séc. XVIII, deu ênfase maior à necessidade de consentimento popular para a legitimidade do governo. O Estado existe para proteger as vidas e liberdades de seus cidadãos. É claro que, logo, o debate deslocou-se para a questão de quem deveria ser considerado "cidadão", ou seja, a quem deveria ser concedido o direito de voto.

No século XVIII, o conceito de soberania popular era destinado ao "povo todo", mesmo que houvesse a suposição de que os cidadãos educados e esclarecidos teriam a missão de guiar as pessoas e conduzi-las de forma gradativa à política.

¹⁰⁸ ROSANVALLON, Pierre. Le Sacre du Citoyen: Histoire du Suffrage Universel en France. Paris, Gallimard, 1992, p. 58.

¹⁰⁹ A radicalidade da Revolução Francesa está no rompimento que fez com os estamentos feudais; todos passam a ser iguais. Hanna Arendt, em seu livro Da Revolução, critica a criação de absolutos pela Revolução Francesa.

O novo princípio da soberania introduziu um “novo estilo de política em que a expressão da vontade passou por cima dos portos e tratados, dissolveu a vassalagem e, por mera declaração, tornou lícito qualquer ato.”¹¹⁰ Dessa forma, no universo da modernidade, se agrega ao conceito de cidadania a idéia de soberania popular.¹¹¹

Dessa visão de soberania baseada no povo, surge, a partir da Revolução Francesa, um nacionalismo que acentuou a dimensão política, assinalando “a igualdade entre os homens e a soberania como o único meio legítimo de governar, e que se contrapõe ao nacionalismo romântico que, além de ser uma reação ao predomínio cultural do iluminismo de estilo francês, deu mais ênfase na sua constituição, à língua, ao solo comum”¹¹² e não à participação política.

Assim, o Estado moderno se constitui, assumindo o papel na reprodução e modificação da cultura, e faz isto através da educação pública. A partir da Revolução, e não imediatamente, surge um sistema nacional de educação. O controle da educação passa da Igreja para o Estado. A Revolução Francesa foi uma aventura democrática, na medida que deu origem a um pensar político inovador que pode ser notado pela própria declaração de direitos, que, nas palavras de Lefort é “a universalidade de princípio que traz o direito para a interrogação do direito.”¹¹³ A lei, como artifício humano “onde o debate sobre o legítimo e o ilegítimo que legitima um regime e que tanto os direitos do homem quanto a difusão dos direitos atestam essa novidade”¹¹⁴.

¹¹⁰ GUIBERNAU, Montserrat. O Estado Nacional e o Nacionalismo no século XX. RJ: Zahar, 1997.p.62.

¹¹¹ MICHELET, Jules. El pueblo. México: Fondo de Cultura Económica, 1991. Em um livro famoso no momento de seu lançamento, Jules Michelet recria, como um romântico, o povo francês, não enquanto noção abstrata, mas como classe a qual pertenceu e a qual se vinculou. O livro chamado O Povo nos mostra, além de qualidades literárias, um pensamento típico do séc.XIX.

¹¹² GUIBERNAU. *Op.Cit.* p.66.

¹¹³ LEFORT, Claude. A invenção democrática. São Paulo: Brasiliense, 1987.p.87.

¹¹⁴ LEFORT. *Op.Cit.* p.57. Para maiores informações sobre a educação e Revolução Francesa ver o livro de Carlota Boto já citado.

1.3.3 Por que Educar o Povo, o Popular

Esta questão se coloca à medida que se pensa a democracia como uma construção, na qual o processo educativo é parte fundamental. Nota-se, já a partir dos fins do século XVII, uma preocupação em preparar o povo para o exercício de uma tarefa industrial que se colocava como mais complexa que os trabalhos artesanais até então efetuados. Mas se, por um lado, é uma necessidade da nova sociedade industrial que acolhe a educação em seu seio, por outro, é preciso dizer que se elabora toda uma nova filosofia, na qual o processo de constituição do ser humano é tarefa dele mesmo, processo que é mediado pela educação. Não é sem importância que os filósofos desse período dedicaram-se a elaborar, se não uma pedagogia, pelo menos tratados, que procuravam elucidar o lugar da educação na construção dessa nova humanidade.

O antigo regime se guardou bem em relação a tomar posição quanto à educação pública. Esta falta de interesse não impediu o surgimento de *memoires pedagogiques*, que buscavam colocar o problema através de pontos de vista diferentes. Dentre esses polemistas cabe destacar aqui Jean-Baptiste Louis Crevier (1693-1765) e Louis-René de Caradeuc de la Chalotais (1701-1785), em função do tipo de argumento que desenvolveram anunciando o debate pedagógico do Iluminismo. Esses dois autores desenvolvem seus argumentos a partir de uma crítica ao papel da Igreja Católica, em especial dos jesuítas no ensino da época.

Buscando responder a pergunta: por que é preciso ensino público? Qual deve ser seu papel? Esses autores constróem caminhos diferentes.

Para o procurador geral do parlamento de Rennes, La Chalotais "o bem público, a honra da nação, pedem uma educação civil que prepare as gerações nascentes a assumir com sucesso as diferentes profissões do Estado."¹¹⁵ Seu Mémoire reflete preocupações bastante elitistas e corporativas, já que, para ele, o alvo é preparar melhor os futuros quadros do Estado Monárquico. A preocupação de Chalotais era, antes de tudo, com a laicização da educação para as elites, retirar dos jesuítas o monopólio da formação. "O bem do Estado exige uma educação civil ... eu pretendo reivindicar para a nação uma educação que dependa apenas do Estado."¹¹⁶ Para Chalotais, a educação é uma função eminentemente civil. Esse autor não tem preocupações em inserir o povo no sistema de educação: "a sociedade necessita que os conhecimentos do povo não se estendam para além de suas ocupações. Não é necessário saber ler ou escrever."¹¹⁷

Ao contrário de La Chalotais, Jean-Baptiste Crevier pensa um sistema de ensino para todos. Em 1762, aparece um *mémoires* cujo título é De L'Éducation Publique,¹¹⁸ que é, na verdade, um plano de estudos que preconizava a criação de uma escola em cada vila do reino. Ele imagina uma verdadeira educação pública e popular. Bem ao estilo da esfera pública da época, homens letrados que discutem questões de natureza pública em um ambiente fechado, já que realizada em salões da corte. Ele polemiza com La Chalotais, dizendo que se a França implementasse esse plano de educação retornaria à barbárie de séculos passados. É preciso abrir novas escolas, formar novos professores e redigir manuais de ensino. É esse autor que pensa pela primeira vez

¹¹⁵ LA CHALOTAI. Essais D' Education Nationale. In: Naissance de l'école moderne. Le textes fondamentaux. 1791-1804, Paris, Nathan, 1989.

¹¹⁶ _____ *Op. Cit.* p. 13.

¹¹⁷ _____ *Op. Cit.* p.9.

¹¹⁸ CREVIER, Jean-Baptiste. De L Éducation Publique. In: Naissance de L'École Moderne: textes fondamentaux .1791 – 1804 présenté par Bernard Lehembre. Paris, Nathan, 1989.

um projeto que organiza o ensino espacialmente e escalonadamente. Assim, diz ele: "a educação deve cumprir plenamente sua tarefa: formar todos os sujeitos nas virtudes, no patriotismo e nos talentos que lhe convém."¹¹⁹

É claro que estas idéias ficaram em suspenso, principalmente em razão do contexto histórico, que não é nem um pouco favorável à sua implementação. É preciso que a Revolução Francesa desencadeie um movimento de pensamento, no qual se gestará concretamente a possibilidade da transformação do popular em agente político. Não bastavam as idéias dos iluministas quanto à soberania, era preciso construir uma forma que objetivasse concretamente, na figura do povo existente, a autoridade fundadora da nova forma que assumia a política.

Para esses autores as perguntas acima formuladas apresentam respostas diametralmente opostas. La Chalotais elabora uma concepção na qual o povo, o popular, estava excluído da possibilidade da integração via educação, seu *Memoire* coloca, de forma clara, uma preocupação discriminadora e elitista de ensino. Já em Crevier, a educação pública assume um papel universalizante, na medida em que todos os cidadãos deveriam freqüentar as escolas públicas.

Colocando em causa os privilégios, o pensamento burguês buscou incentivar outro tipo de distinção social. Esta nova distinção social se constituirá a partir de um reconhecimento das capacidades individuais, cada um poderia aceder a qualquer função. Mas ao fazer frente ao privilégio aristocrático, "opor as capacidades e a educação ao nível e ao nascimento, é abrir a porta às reivindicações populares: contradição fundamental que

¹¹⁹ _____ *Op. Cit.*, p.10.

habita o coração do pensamento burguês sobre a educação."¹²⁰ Moldar novas atitudes, acabar com hábitos considerados maléficos para o andamento da nova divisão do trabalho, como alcoolismo e a libertinagem, se colocava como um objetivo claro da educação neste mundo em elaboração.

Com a lenta e cotidiana degradação da aprendizagem e do trabalho artesanal, como decorrência das leis sobre a liberdade do trabalho, que colocam o aprendiz nas mãos do mestre sem nenhuma proteção, e pela intensificação da exploração do trabalhador, "o jovem é mais explorado como trabalhador do que tratado como aprendiz".¹²¹ O que se vê é uma justaposição entre a figura do jovem aprendiz e do trabalhador, e uma redução do número de jovens que se poderia chamar de aprendizes. A família, vendo que seu filho era tratado como trabalhador, o retirava da oficina e o colocava a trabalhar como jovem operário com remuneração, o que significava para a família uma ajuda nos tempos difíceis. Mas significava, também, uma descrença naquele tipo de aprendizagem profissional, o futuro não passava mais por aquele tipo de socialização profissional. As novas formas de ordenar a produção rompiam a tradição e a divisão social do trabalho se introduz, mesmo no pequeno atelier,¹²² como forma de aumentar a lucratividade desses pequenos estabelecimento que sofriam a concorrência da grande indústria.¹²³ Uma transformação nas relações sociais e de produção, na qual o processo de aprender passa por uma profunda

¹²⁰ CHARLOT, Bernard ; FIGEAT, Madeleine. Histoire de la Formation Des Ouvriers. Paris, Minerve, 1985, p. 85.

¹²¹ _____ *Op. Cit.*, p. 38.

¹²² _____ *Op. Cit.*, p. 39.

¹²³ _____ *Op. Cit.*, p. 39.

mudança.¹²⁴ Perdendo eficácia como parâmetro de formação, o atelier deixa de ser também o centro de uma forma de socialização, ao lado da família, que também passa por um reenquadramento, no que tange à sua função educativa. A tradição, com seu específico modelo educativo ligado ao passado, como um elemento norteador do futuro, no qual o presente é consequência, se vê às voltas com a destruição das relações comunitárias, sustentáculo para este tipo de prática. A comunidade, com seus saberes coletivos, que utilizam mais a memória do que a reflexão, passa por um processo de contestação pelo pensamento racionalista que imprime uma nova dinâmica na natureza do conhecimento. A complexidade das novas relações de produção e social, a constituição do indivíduo como categoria da vida e a liberalização do trabalho levam a uma superação das formas antigas e colocam o processo educativo no coração da instituição do novo processo civilizador burguês. Nem mais a família, nem mais o atelier, nem mais a comunidade, como o centro da socialização e da produção de saberes, mas agora o indivíduo, a sociedade, o Estado, a nação, a cidadania, como elementos que sintetizarão a educação possível. É neste contexto que se pode compreender a transformação da noção de pobreza, da destruição dos privilégios e da criação de uma nova concepção da divisão social.

O que se nota é um processo de substituição das velhas relações feudais de trabalho por um processo lento e certo de exploração, tendo como base a total subordinação do trabalho ao capital, no qual as relações de aprendizagens rompem os limites da corporação, da família e da pequena indústria. O que se verá durante o século

¹²⁴ Charlot explica esse processo de degradação e superação através de três variáveis: 1º) O patrão inteiramente livre pelas leis sobre a liberdade do trabalho intensifica a exploração dos aprendizes, e os utiliza como jovens trabalhadores, o que os faz, para o patrão, mais lucrativos.; 2º) Os jovens trabalhadores, envolvidos em tarefas especializadas, não apreendem uma profissão no atelier, 3º) As condições de formação não se encontram mais nos ateliers: os aprendizes são em número muito grande, o que faz com que sua formação se torne impossível, e nem os patrões, e nem os trabalhadores, por razões diferentes, querem os formar. p. 43.

XIX na França é uma luta entre os ideais republicanos, em que os escritos de Condorcet são o exemplo mais acabado, as necessidades da burguesia em preparar o novo sujeito trabalhador e as reivindicações das classes subalternas na sua caminhada em direção à emancipação. A Revolução Francesa e o pensamento democrático que nasce a partir desse evento, tinha colocado um princípio que mesmo a burguesia, em sua tentativa de destruir a legitimidade da Revolução, não conseguiu apagar. A gratuidade, a obrigatoriedade, os direitos do Estado, a independência em relação à Igreja, eram considerados como conquistas legítimas. A questão era a sua implementação, ou seja, retirar dos princípios um conjunto de prática capaz de dar sentido a um sistema de educação. Ao destruir o mundo da tradição e da hierarquia e constituir o espaço público moderno como espaço mediado pela razão, a burguesia produziu uma forte tensão entre os enunciados de uma educação para a cidadania e as necessidades que brotavam de forma incessante e decisiva do processo industrial.

Se por um lado se observa a lenta e certa desarticulação da forma artesanal de apreender e de ordenar o trabalho, por outro, a constituição de um novo modelo pedagógico se faz a partir de uma disputa entre as novas forças sociais. O nascimento de uma ideologia burguesa escolar a partir do século XVIII se realiza conjuntamente com a destruição das velhas formas de ensino, com a produção de um novo sujeito político, o povo, e com uma nova forma de legitimidade a soberania democrática. Dessa forma, para compreender essa pedagogia, não basta citar os autores que a produziram, é necessário e fundamental inseri-la nesse cenário em construção, pois, do contrário, o que se percebe é apenas um movimento linear sem contradição entre as idéias que fundamentam neste o período, o ato de educar e as necessidades da nova sociedade em formar, de um lado, o trabalhador para as novas exigências da tecnologia, e de outro, os imperativos

democráticos da sociedade e dos cidadãos. Para o pensamento burguês, a contradição poderia se resolver se a educação para o pobre fosse limitada, ou seja, que o povo tivesse acesso a uma educação que servisse apenas para as necessidades do trabalho.¹²⁵ Mas o desenvolvimento da prática social exigia também que se observasse o cotidiano dos trabalhadores, isto é, que a sua conduta passasse por um processo educativo. Como evitar que as bebedeiras, a sedução dos charlatães, aristocratas ou agitadores populares, o mundo devasso e da prostituição, penetrassem na ordem da fábrica. Para esta nova contradição existe uma solução: educar o povo para que ele resista às vãs ambições e a ser satisfeito com seu estado.¹²⁶ Um ensino reduzido ao mínimo, aliado a uma pregação moral, se constituiu no programa para uma escola para o povo. Em 1783, ou seja, seis anos antes da Revolução Francesa, Philipon de la Madelaine critica Rousseau, dizendo que o povo não precisa de educação: "É precisamente por que o povo pode se elevar que é falso educá-lo. O número de artesãos diminui enquanto a classe dos vagabundos aumenta, a causa está no crescimento das escolas que formigam nos burgos e pequenas cidades"¹²⁷.

A educação do povo devia, antes de tudo, moralizar. Era preciso compor para as escolas do povo um livro que contivesse tudo o que fora escrito de mais simples sobre as vantagens ligadas à condição do povo, sobre as misérias da vida dos ricos e sobre a felicidade da vida no campo. De la Madelaine expressa um pensamento comum em sua época, como já vimos em *La Chalotais*, que excluía completamente o povo da escola. Pode-se, observando os autores da época, identificar três princípios que norteavam a relação do povo com a educação: Primeiro princípio: é preciso instruir o povo para que ele

¹²⁵ CHARLOT, Bernard. *Op. Cit.* p.82.

¹²⁶ *Op. Cit.* p 82.

¹²⁷ PHILIPON de la Madelaine. *De l'Éducation des colléges*. 1784. Ver do mesmo autor: *Vues patriotiques sur l'éducation du peuple*, 1783.

seja mais produtivo, mas que, sobretudo, não escute os perturbadores da sociedade; Segundo princípio: aparentemente contraditório, instruir o povo é retirá-lo de sua condição, daí limitar a educação a um mínimo necessário; Terceiro princípio: a moral deve ser o centro da educação do povo. Esta moral, para os escritores da época, é indissociável da religião.¹²⁸

O que se desenha no século XVIII é um projeto escolar que a burguesia colocará em prática a partir do século XIX: uma escola elementar gratuita, geral e obrigatória, que buscará moralizar, ou seja, inculcar uma moral laica de submissão à autoridade.¹²⁹ Na verdade, esses autores representam mais uma mentalidade aristocrática do que burguesa. Funcionários do rei, eles ainda estão impregnados de uma concepção de divisão social na qual o povo é visto como uma outra humanidade. O problema da formação limitada ao pobre, como se nota em seu escritos, é a revelação desse estado de pensamento que antecede à Revolução Francesa. É a partir da década de 90, do século XVIII, durante o período revolucionário, que surgirá uma ideologia burguesa de educação ou seja, aquela da educação pública, e que parece, Condorcet expressa de maneira clara em suas cinco memórias sobre a instrução pública. Autores como Chalotais e outros, representam uma reflexão de transição entre um pensamento aristocrático de educação e o pensamento burguês, sustentado por uma racionalidade e tendo por base o indivíduo. A educação do século XVIII não é a mesma do século XIX, e o que eles, os homens do século XVIII querem, é a manutenção dos privilégios públicos para a elite, como diz Chalotais, e a redução de escolas e sua manutenção no domínio da Igreja. No mundo que vivem, existe um processo ambíguo pela presença de formas novas de pensar e de ordenar

¹²⁸ CHARLOT, Bernard. *Op. Cit.* p. 84.

¹²⁹ _____ . *Op. Cit.* p.85.

a produção, mas eles o vêem de uma forma estática, dominado pelo privilégio, pela tradição, pela hierarquia, no qual é preciso enquadrar, limitar a ação dos pobres à situação de subordinação. Entre os autores citados e Condorcet existe uma profunda diferença, cujo fundamento se encontra na própria elaboração que faz Condorcet do lugar da educação pública na constituição de uma república. O que século XIX pretende com a moralização e a limitação do ensino a habilidades básicas é impedir o acesso aos direitos civis e políticos, do qual a educação era vista como a porta de entrada (um exemplo é o sistema proposto por Guizot, que veremos no capítulo que discute o século XIX).

A educação dos pobres é um problema para o mundo burguês que estabeleceu uma nova racionalidade na compreensão da divisão social, permitindo, politicamente, o estabelecimento de um novo sujeito político e uma nova forma de ação política: a democracia. É inegável que durante o século XIX haverá um debate constante sobre a educação popular entre a burguesia e o proletariado, através das organizações que os representam. Na verdade, o que se vê é uma luta no plano das mentalidades, que visa implementar uma nova civilização, daí a necessidade de refazer as condutas, disciplinar a população e ordenar uma nova concepção de mundo.

1.4 A Educação Moderna: O Mito do Homem Novo

No interior do processo civilizador moderno desenvolveram-se conceitos diferenciados de formação. Podemos marcar duas linhas de desenvolvimento da concepção burguesa de educação: uma que parte de Locke e vai a Comte, enquanto funcionalismo e positivismo, passando pelo entendimento da pedagogia como ética do ajustamento e que

aparece em Dilthey. Nesta ótica, a educação visa adequar o indivíduo às condições existentes. A outra linha do pensamento burguês-iluminista tem uma de suas marcas mais expressivas na crítica radical de Rousseau à civilização; ele vê na educação um princípio de qualificação individual e desenvolvimento autônomo do espírito, como condição de emancipação intelectual, política e finalmente econômica, do homem dos laços feudais.

Esta forma antropológica de Rousseau de tratar a questão da educação, como fundadora do propriamente humano de uma maneira crítica a qualquer dominação, aparece em Condorcet, Kant e Hegel, sendo depois elaborada por Max através de uma teoria social dialética.¹³⁰ Na modernidade, os sistemas filosóficos produzem, de forma subjacente, uma pedagogia, entendida como forma de organização da ação, da moral, e diz "respeito à construção cultural do homem para que possa viver como ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, construir-se como membro da sociedade."¹³¹ Apostar na educação do gênero humano revela-se, assim, uma conseqüência lógica dos ideais Iluministas, numa perspectiva de consolidação da modernidade. A educação buscará a instauração, via processos específicos, do sujeito autônomo fundamentado na metafísica da subjetividade.¹³²

A partir do século XVI temos uma produção intelectual, de alguma maneira vinculada à convicção de que a realidade, antes tida como dada, deve ser agora construída. Erasmo¹³³, com seu manual sobre a civilização na criança, nos anuncia a presença de uma

¹³⁰ MARKET, Werner. Teorias de Educação do Iluminismo: Conceitos de Trabalho e do Sujeito. Rio de Janeiro, tempo Brasileiro, 1994.

¹³¹ KANT, E. Da Pedagogia. Piracicaba, UNIMEP, 1996, p. 36.

¹³² PRESTES, Nadja. Metafísica da Subjetividade na Educação. In: Educação e Sociedade, Porto Alegre, UFRGS. V.22 nº 1. jan-jun, 1997, p. 81-94.

¹³³ Erasmo de Roterdã, em 1530, publicou um manual cujo título era De Civilitate morum puerilium (Da civilidade nas crianças), que teve nos seis primeiros anos após o lançamento mais de 30 edições. Tornou-se livro-texto para a educação de meninos.

preocupação em ordenar saberes, preceitos morais e conhecimentos práticos, que será compartilhada, sem dúvida alguma de forma diferenciada, por autores ligados à filosofia, à política ou à religião. O que se nota, na verdade, é a presença de um movimento de problematização pedagógica, que caminha juntamente com as novas representações da educação e da infância a partir do século XVIII. Com a Revolução Francesa aparece uma nova mentalidade, por meio da qual virá à tona, mediante chaves diversas, o problema pedagógico. Sem dúvida alguma ligado ao universo das luzes,

“mas radicalizando e rompendo com a pedagogia dos pensadores Ilustrados, o movimento revolucionário criará, por assim dizer - novas dimensões políticas e sociais ainda a serem desvendadas. Realizando um movimento que vai da ilustração à revolução, a educação destaca-se do fenômeno filosófico para incursionar pela prática política, pelo lugar institucionalizado na escola propugnada; deixa de ser objeto privilegiado do indivíduo para ser concebida com direito à capacidade inerente à espécie.”¹³⁴

Voltamos agora à afirmação de que a realidade é construção que pressupõe um homem que se faz a si mesmo. É necessário dizer, antes de qualquer coisa, que a possibilidade de desenvolvimento desse pensamento no âmbito da filosofia, e mesmo na pedagogia, surge com o processo de secularização, no qual o homem se concebe a si mesmo como sujeito capaz de autodeterminação racional, ou, mais exatamente, como sujeito que, em princípio, se acha em condições de formar-se até a autodeterminação racional enquanto indivíduo.

Na teoria clássica de Educação,¹³⁵ esta é “compreendida como capacitação para autodeterminação racional, a qual pressupõe e inclui a emancipação frente ao domínio

¹³⁴ BOTO, Carlota. *A escola do homem novo*. São Paulo: Unesp, 1996.p.22.

¹³⁵ Estamos chamando teoria clássica aquela produção realizada entre 1770 e 1830, na qual a reflexão pedagógica não se realiza através de uma disciplina mas aparece na filosofia, na história, nas artes, política.

alheio; como capacitação para a autonomia, para a liberdade de pensamento próprio e de decisões morais igualitárias próprias.”¹³⁶ À medida que o homem é visto em seu conjunto, como gênero, somente se chega à humanidade via educação. A educação moderna assume o processo de humanização como sua tarefa. Esta segunda natureza surge através de um desenvolvimento moral em processo constante de aperfeiçoamento e é baseada em uma metafísica do sujeito.

Esta pedagogia aparece de uma forma clara no livro de Rousseau Emílio ou da Educação, conforme Philonenko¹³⁷, em seu livro sobre as Réflexions sur L'éducation de Kant. Para este autor é impossível ler a obra de Rousseau como uma simples reunião de conselhos para os pais. O Emílio adquire seu sentido no interior de uma problemática geral revolucionária, que é aquela dos métodos ativos. Seguidor de Rousseau, Kant define três concepções de pedagogia. A primeira, deixar em liberdade absoluta a criança; a segunda, é o adestramento, que convém aos animais, mas não aos homens e a terceira, o trabalho, como solução. Como conciliar essas duas visões opostas, como respeitar a liberdade da criança e ao mesmo tempo lhe ensinar uma disciplina? A resposta que constrói Kant a partir de Rousseau coloca o trabalho no centro, como conceito sintético, como solução do conflito. "A anarquia do jogo e ao absolutismo do adestramento sucede à cidadania do trabalho: o cidadão é aquele que é livre quando vota, mas ele é, por esta mesma lei, obrigado, quando ele a aprovou. Neste movimento se encontra a liberdade e a disciplina, atividade e passividade que o trabalho reconcilia."¹³⁸ Esta concepção de atividade era

¹³⁶ KLAFFKI, Wolfgang. A importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. Revista Educación. Tubinguen. v.36.p.40-66. 1986.

¹³⁷ Philonenko fez uma introdução as Réflexions sur L'éducation de Kant, Paris, Vrin, 1993.

¹³⁸ FERRY, Luc.; VINCENT, Jean-Didier. Qu'est-ce que L'homme? Sur les fondamentaux de la Biologie et la Philosophie. Paris, Odile Jacob, 2000, p. 57

radicalmente nova na época em que Rousseau a inventou. Aliando o respeito à criança e as necessidades de autoridade, ela continua a animar até nossos dias os sistemas educativos.

Uma forma de interpretar essa mudança introduzida por Rousseau, nos revela a ruptura com uma visão de mundo aristocrática, que a valorização do trabalho coloca em questão. O mundo feudal com suas estruturas tradicionais verticais e no qual o trabalho aparece como uma atividade servil, a ordem natural, cósmica, organiza o lugar de cada um, e, no interior dessa estratificação, situa no ápice os aristocratas, já que eles são, por natureza os melhores. Neste mundo o trabalho nada vale, mas quando temos a substituição de uma definição de ética, quando ela não é mais atualização de uma natureza inata, mas luta pela liberdade, luta contra a nossa própria natureza, o trabalho, então, muda de sentido e de *status*. Ele adquire um valor até então desconhecido.

A partir da modernidade, o trabalho é uma das manifestações essenciais do homem e da liberdade, como faculdade de transformar o mundo, e o transformando, transformar-se e educar-se a si mesmo.¹³⁹

Foi Kant que, com mais clareza, colocou o problema da responsabilidade do sujeito. “Ao definir a essência humana pela liberdade e pela razão prática, Kant eleva a noção de responsabilidade ao mais alto grau: doravante, a natureza humana está em nossas mãos.”¹⁴⁰ Em sua pedagogia Kant diz que “o homem é a única criatura que precisa ser educada”,¹⁴¹ fazer-se, mas fazer-se sempre objetivando o universal, “uma idéia de

¹³⁹ _____ . *Op. Cit.* p. 59.

¹⁴⁰ VINCENTI, Luc. *Educação e Liberdade: Kant e Fichet*. São Paulo: UNESP, 1994. p.10.

¹⁴¹ KANT. *Pedagogia*. Piracicaba: UNIMEP, 1996.p.11.

humanidade e da sua destinação”¹⁴² e que nos remete “para o futuro, para a noção de utopia, presente em toda a teoria pedagógica tradicional.”¹⁴³

Partindo de si mesmo, o homem moderno funda a possibilidade da moral através de um processo educativo que, via razão, produz uma vontade capaz de refrear os impulsos e a renunciar à satisfação imediata.

É fácil perceber os limites dessa criação. Embora a ilustração tenha concebido a idéia de igualdade do gênero humano, de sua liberdade, “nenhum pensador dessa época realizou uma reflexão de maneira suficientemente conseqüente sobre as condições econômicas, sociais e políticas que permitissem tornar efetiva a reivindicação de uma educação emancipadora ou geral”.¹⁴⁴ Já a partir de Nietzsche, a racionalidade é criticada e, nesse caso, a própria metafísica do sujeito que embasa a prescritiva pedagogia moderna entra em dissolução juntamente com sua consciência ética. “Não há condições objetivas para realizar a consciência ética, as promessas de igualdade e justiça não cumpridas e o deslocamento do poder da vontade para o narcisismo numa sociedade individualista trazem a suspeição sobre a garantia de educar para a virtude”¹⁴⁵. No entanto, minha intenção aqui, no limite desta tese, é articular uma teia discursiva produzida na modernidade por autores como Rousseau, Kant, Fichet, Hegel, entre outros, necessária à compreensão da educação moderna e do mito do homem novo. Busco compreender a formulação da educação moderna e sua concretização na escola pública a partir de sua aproximação com a política, via cidadania, através da idéia de educar o cidadão, situando a especificidade da construção

¹⁴² KANT. *Op.Cit.* p.23.

¹⁴³ PRESTES, Nadja. Educação e Ética; Relações e perspectiva. In: Identidade Social e Construção do conhecimento. Porto Alegre: SMC, 1997, p.177-191.

¹⁴⁴ KLAFKI. *Op.Cit.* p.46.

¹⁴⁵ PRESTES. *Op.Cit.* p.177-191; nesse artigo a natureza da crise é explicada, a partir de uma visão reconstrutivista, buscando romper com as ilusões que a civilização moderna depositou na educação.

dessas relações no Brasil. Esta formulação é a realidade “em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento e tem se constituído, há quase dois séculos, como modelo determinante para realizar o processo de educação e de formação dos sujeitos dotados de razão.”¹⁴⁶ Para Adick “a escola moderna se converteu em escola mundial na forma dominante de ensino e educação sistemática”.¹⁴⁷

Conceitos como vontade, a idéia de fabricação do homem, liberdade e direitos¹⁴⁸, migraram para a política. Apesar da crítica dos revolucionários franceses à ilustração, suas concepções de cidadania, de política e mesmo de ação, eram originárias desse movimento intelectual. O resultado é que a escola moderna, assim como a sociedade, baseiam-se no princípio da igualdade de todos perante as leis ou perante as regras, daí o papel educacional do “meio” escolar enquanto tal, cujo funcionamento deve inculcar na criança o senso de igualdade. O indivíduo educado é aquele que reconhece a legitimidade de toda a lei que lhe impõe um comportamento admissível e aceitável por todos, isto é, um comportamento racional e razoável. Mas é também o indivíduo que percebe a ilegitimidade de qualquer lei que lhe empunha o não-respeito pela pessoa do outro como pela sua. No interior do pensamento moderno, a educação deveria levar o indivíduo a pensar e, sobretudo, a elaborar um juízo sobre as coisas, a comunidade, a política. Socializar e fundar uma moral nas novas gerações: nunca se exigiu tanto da educação e, conseqüentemente, da escola, como na modernidade e principalmente neste século. A escola tornou-se “uma agência de civilização para as crianças em nossa sociedade, a

¹⁴⁶ PRESTES, Nadja. Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na Escola. Porto Alegre: PUCRS, 1996. p.54.

¹⁴⁷ ADICK, Christel. La escuela em el sistema mundial moderno. Educacion. v.40.p.70-89. 1989.

¹⁴⁸ A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão nos mostra essa migração. Também a proposta de Condorcet depois utilizada por Romme. Condorcet propõe uma escola democrática, e expressões como “a sociedade dever favorecer com toda sua força o progresso da razão pública” mostram o vínculo entre filosofia e política.

medida que se fez obrigatória e impôs (como já vimos) padrões disciplinares e de desenvolvimento da consciência”¹⁴⁹.

1.5 O Público

Fazendo um movimento em direção ao mundo da política, organizado a partir do indivíduo, a educação é chamada a compor uma determinada natureza de cidadão no mundo moderno.

Para isto se faz necessário observar de perto como a modernidade resolve o problema de constituir uma universalidade a partir do indivíduo, na política, observando que, com a invenção de um sistema público estatal de ensino, a partir da Revolução Francesa, a educação desempenha uma função importante, quase um compromisso, na construção de uma sociedade política e que se expressa nas palavras de Talleyrand: “A educação é necessária para a liberdade. Os homens se declaram livres; mas não sabem que a instrução aumenta sem cessar a esfera da liberdade civil e que somente ela pode manter a liberdade política contra as espécies de despotismos.”¹⁵⁰

Para Sennett, “a história da palavra público é uma chave para compreender essa transformação básica em termos culturais no ocidente.”¹⁵¹ Em inglês, a palavra se identifica com o bem comum na sociedade, também pode ser aquilo que é manifesto e está

¹⁴⁹ ELIAS, Norbert. Conocimiento y Poder. Madrid. La Piqueta, s.d. p.98.

¹⁵⁰ TALLEYRAND, Perigord, notável político francês citado por Luzuringa no livro La Escuela nueva pública, Buenos Aires: Losnda, 1948.

¹⁵¹ SENNET, Richard. O declínio do homem público: as tiranias do privado. São Paulo: Cia das Letras, 1988.p.30.

aberto a observação geral. O conceito público se opõe ao privado, que se define como região protegida, definida pela família.

A partir do século XVIII, tanto na França como na Inglaterra, já adquiriu seu sentido moderno, ou seja, “significava não apenas uma região da vida social localizada em separado do âmbito da família e dos amigos íntimos, mas também que esse domínio público dos conhecidos e dos estranhos incluía uma diversidade relativa muito grande de pessoas.”¹⁵²

Dessa forma, o público veio significar uma vida que se passa fora da família, na região pública, com lógica própria, onde grupos sociais diferentes entram em contato.

Com o desenvolvimento urbano a partir do século XVIII, com o crescimento das capitais, e com o fortalecimento da burguesia, a região ou o espaço público adquire uma conotação de ampla liberdade de discussão.

É nas cidades-capitais, que acabam por compor uma geografia, onde cada vez mais os interesses burgueses se separam do mundo aristocrático, que surge o moderno aparato estatal. Habermas nos diz:

“A ‘cidade’ não é apenas economicamente o centro vital da sociedade burguesa; em antítese política e cultural à ‘corte’, ela caracteriza, antes de mais nada, uma primeira esfera pública literária que encontra as suas instituições nas *coffe-house*, nos salões e nas comunidades de comensais. Os herdeiros daquela sociedade de aristocratas humanistas, em contato com os intelectuais burgueses que logo passam a transformar as suas conversações sociais em aberta crítica, rebentam a ponte existente entre a forma que restava de uma sociedade decadente, a corte, e a forma primeira de uma nova: a esfera pública burguesa.”¹⁵³

¹⁵² SENNET. *Op. Cit.* p.31.

¹⁵³ HABERMAS, J. *Mudança Estrutural da Esfera Pública*. RJ: Tempo Moderno, 1984. p.45. Rompe os limites desse projeto abordar o privado na modernidade, mas seria necessário dizer que essas regiões não

As sociedades de pensamento da época das luzes se tornam a matriz de uma nova legitimidade política, incompatível com a legitimidade hierárquica e corporativa que organizava a construção monárquica. Nesse espaço “o uso da razão e do juízo se faz sem limites e desenvolve-se uma sociabilidade democrática.”¹⁵⁴

No interior do pensamento iluminista cabe fazer menção à construção de Kant, que aparece claramente em duas obras: Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?, e a outra A Paz Perpétua. No primeiro ele afirma que a saída do homem de sua minoridade só é possível através do público “que, porém, um público se esclareça [*aufklare*] a si mesmo é perfeitamente possível; mais que isto, se lhe for dada liberdade, é quase inevitável. Não são homens isolados, mas a comunidade é que pode fazer avançar o esclarecimento.”¹⁵⁵ É a publicidade mediando a possibilidade da razão. Nesse mesmo texto ele determina um uso privado da razão e um uso público da razão, único capaz de realizar o esclarecimento. Quanto à razão privada, ele diz: “o uso que o professor faz da razão diante de sua comunidade é unicamente um uso privado, porque é sempre um uso doméstico, por grande que seja a assembléia.”¹⁵⁶ O privado nos leva à natureza da comunidade na qual se faz uso do esclarecimento. Opõe-se à sociedade universal-civil, que não conhece limitações em sua composição. Quanto ao uso público, ele diz: “entendo contudo sob o nome de uso público de sua própria razão, aqueles que qualquer homem enquanto sábio faz dela diante do grande público do mundo letrado.”¹⁵⁷ O público se situa no universal,¹⁵⁸ opõe-se ao

estavam em contradição. Os impulsos diretores do privado eram a restrição e a anulação do artifício. O público era criação humana; o privado era a condição humana; o público, o cultural; o privado, o natural.

¹⁵⁴ CHARTIER, R. Espaco público, crítica e desacralização en el siglo XVIII. Barcelona, 1995. p.29.

¹⁵⁵ KANT. Textos seletos. Petrópolis: Vozes, 1974. p.102.

¹⁵⁶ KANT. Op.Cit.p.108.

¹⁵⁷ KANT. Op.Cit.p.104.

¹⁵⁸ Remeto o leitor à obra de João Carlos Brum Torres: Figuras do Estado Moderno, onde se pode observar o desenvolvimento do aparato estatal burguês e a criação da burocracia especializada. As idéias de nação, soberania, vontade geral, representação também são tratadas nesta obra.

privado que é exercido no interior de relações de dominação. O público está constituído por indivíduos que têm os mesmos direitos, que pensam por si mesmos e falam por si.

Esse texto de Kant assume importância fundamental para a modernidade em função de propor uma articulação inédita na relação pública/privada, não somente identificando o exercício público da razão com os juízos emitidos por pessoas privadas na qualidade de sábios (eruditos), mas também por definir o público como a esfera do universal e o privado como o domínio dos interesses particulares e familiares, ainda que se trate de interesses da Igreja ou do Estado. “Não é só na república das pessoas instruídas que se realiza a esfera pública, mas no uso público da razão por parte de todos aqueles que aí se entendam”¹⁵⁹.

No outro texto, A Paz Perpétua, a história do poder político, entendido como poder aberto ao público, é definida como “todas as ações relativas ao direito de outros homens cuja máxima não é conciliar-se à publicidade são injustas,”¹⁶⁰ A publicidade exerce em Kant o papel de “princípio único a garantir o enredo da política com a moral”,¹⁶¹ além de fornecer às “democracias um princípio fundamental.”¹⁶²

Para Kant, a questão do público se reduz a um espaço de convivência e o termo público diz respeito a caracteres de publicidade, das regras e normatizações que regem condutas individuais e coletivas explicitando a participação e união no poder político. Para ele a cidadania é uma questão de educação e de formação moral.¹⁶³ Em seu texto sobre a

¹⁵⁹ HABERMAS. *Op. Cit.* p.129.

¹⁶⁰ KANT, Emanuel. A Paz Perpétua. Porto Alegre: LPM, 1989.

¹⁶¹ HABERMAS. *Op. Cit.* p.128.

¹⁶² BOBBIO, Norberto. Estado, Governo, Sociedade. RJ: Paz e Terra, 1995.

¹⁶³ Segundo Chartier, o público de Kant não está formado a partir das novas formas de sociabilidade intelectual - clubes, cafés, sociedades, pois estes conservam algo de reunião de família. *Op. Cit.* p.30.

pedagogia, afirma “que a educação pública parece mais vantajosa que a doméstica, não somente em relação a habilidade, mas também com respeito ao verdadeiro caráter do cidadão.”¹⁶⁴

Hegel não foi o primeiro filósofo dos tempos modernos, mas é “o primeiro para o qual a modernidade se tornou um problema.”¹⁶⁵ Foi ele que elaborou uma conceituação própria à sociedade moderna ao separar sociedade civil da esfera política do Estado. Para Hegel “a sociedade civil aparece como conjunto de carências, como conjunto de necessidade material, vontade arbitrária, corrupção e miséria”,¹⁶⁶ mas por outro lado “ela encontra sua justificação na emancipação do indivíduo ao qual confere liberdade formal: o desencadeamento da arbitrariedade das necessidades e do trabalho é um momento necessário na via para”¹⁶⁷ “formar a subjetividade na sua particularidade.”¹⁶⁸ Para Hegel, a sociedade civil como a família constitui a raiz ética do Estado. O Estado surge como esfera dos interesses públicos e universais. Na seção 3 da Filosofia do Direito, Hegel expõe uma teoria do Estado como momento culminante do espírito objetivo, culminante, no sentido de que resolve e supera os dois momentos anteriores à família e à sociedade civil. Hegel funda a dimensão individual na coletiva.

O público se funda na contraposição do interesse coletivo aos interesses individuais e sobre a necessária subordinação, até a eventual supressão destes. Para Bobbio:

“a todas as idéias de público é comum uma que as guia, resolvível no seguinte princípio: o todo vem antes das partes. Trata-se de uma idéia

¹⁶⁴ KANT, Emanuel. Sobre a Pedagogia. Piracicaba: UNIMEP, 1996.p.33. Ver Tese Doutoral - Dorneles na bibliografia.

¹⁶⁵ HABERMAS, J. O discurso filosófico da modernidade. Lisboa: D.Quixote, 1990, p.50.

¹⁶⁶ HEGEL. Princípios da Filosofia do Direito. Lisboa: Guimarães, 1990.p.182-185.

¹⁶⁷ HABERMAS. *Op.Cit.*p.46.

¹⁶⁸ HEGEL. *Op.Cit.*p.180.

Aristotélica e depois Hegeliana segundo a qual a totalidade tem fins não reduzíveis à soma dos fins dos membros singulares que a compõem e o bem da totalidade, uma vez alcançado, transforma-se no bem das suas partes ou o máximo bem dos sujeitos é o efeito da contribuição que cada um, juntamente com os demais, dá solidariamente ao bem comum segundo as regras que a comunidade toda, ou o grupo dirigente que a representa, se impôs através de seus órgãos, sejam eles autocráticos ou democráticos.¹⁶⁹

O Estado assume a responsabilidade do raciocínio político do público e já não é mais o indivíduo que é o portador dos valores universais da razão, como em Kant, mas o Estado que os realiza na história. Dessa forma, enquanto participe do Estado, recebe-se a cidadania-outorgada.

Conceitos como razão pública, vontade geral, liberdade, sociedade civil, soberania, cidadania e educação pública, emergem nos fins do séc. XVIII, depois de quase dois séculos de polêmicas, para comporem o caldeirão imagético da Revolução Francesa. Outros conceitos serão fortalecidos pela Revolução, como é o caso de democracia e soberania popular, que conformarão o mundo burguês da segunda metade do século XIX.¹⁷⁰

¹⁶⁹ BOBBIO. *Op.Cit.*p.25.

¹⁷⁰ Optei por me deter em Kant e Hegel pelo caráter emblemático desses pensadores para a cultura ocidental, em especial para a educação pública moderna. Com isto não desconsidero, na pesquisa se farão presentes, um grupo de filósofos que, vivendo momentos diferentes da modernidade, produziram referências de público, educação e cidadania - Hobbes, Rosseau, Locke, Tocqueville entre outros.

1.5.1 Democracia: A Modernidade na Política

As revoluções¹⁷¹ do século XVIII nos Estados Unidos e na França são símbolos do nascimento de um mundo novo. A revolução americana inventou a democracia representativa. A Revolução Francesa foi essencialmente uma ruptura política. Ela foi, como mostrou François Furet, "o momento de nascimento da modernidade política."¹⁷² Uma sociedade na qual a cidadania se constitui no fundamento da legitimidade política. A democracia moderna nasceu sobre a forma de nação. "Durante todo o século XIX e XX, na Europa, e depois no resto do mundo, a reivindicação de independência e de soberania nacionais não se separava das aspirações à democracia e da esperança de emancipação dos homens."¹⁷³ Até a 1ª Guerra Mundial a nação aparecia como o meio de se respeitar o que era verdadeiramente humano no homem, isto é, sua autonomia, que simboliza os valores de igualdade e liberdade. Nesse sentido, nação tem, por princípio e por finalidade, a participação de todos os governados no Estado. É por participar no Estado que as minorias reclamam que sua língua seja reconhecida. Negar a nação moderna é rejeitar, transferir à política a reivindicação eterna de igualdade.

A legitimidade política não era, a partir de então, fundada sobre a tradição dinástica ou religiosa, mas sobre o princípio da soberania. A revolução funda, a partir de então, a legitimidade política sobre a vontade dos povos, consagrava simbolicamente na Europa uma ruptura fundamental sobre a qual ainda hoje vivemos. Em uma sociedade onde as diferenças hereditárias desapareciam e se estabelecia a igualdade de condições, os valores sociais deixavam de ser a honra: definida pelo lugar que o indivíduo ocupa no seio de um grupo familiar ou estatutário particular, no interior de uma sociedade,

¹⁷¹ Para o conceito de revolução ver nota 2 do texto Da proletarização política à cidadania.

¹⁷² FURET, François. *La Révolution en débat*. Paris, Gallimard, 1999.

fundamentalmente desigual e hierarquizada, para ser doravante a igual dignidade de todos os seres humanos enquanto tais.

A Revolução Francesa tinha colocado em cena o princípio do individualismo político e social radical, quando foram abolidas, durante a noite de 4 de agosto de 1789, os estatutos desiguais e os laços de dependência entre os homens. Cada um dos cidadãos, investido de uma parcela da legitimidade política, se via doravante diante dos mesmos direitos e dos mesmos deveres, abstratamente definidos, consagrados pela lei. A cidadania não era somente um atributo jurídico-político no sentido estreito do termo. Era o meio certo de adquirir um *status* social, condição necessária, mesmo que não fosse concretamente suficiente, para que o indivíduo pudesse ser plenamente reconhecido como ator da vida coletiva. A cidadania é igualmente a fonte da ligação social. Na sociedade moderna democrática "não é a religião nem a dinastia que realiza o vínculo social mas a política. Viver em conjunto não é mais partilhar a mesma religião ou estar submetido ao mesmo monarca ou à mesma autoridade ser cidadão da mesma organização política."¹⁷⁴ O cidadão, além de ser um sujeito de direito individual, é também detentor de uma parcela da soberania política. É o conjunto dos cidadãos, constituídos em uma coletividade política ou em uma comunidade de cidadãos que, por eleição, escolhem os seus governantes. É o conjunto dos cidadãos que controlam e sancionam a ação dos governantes. Essa segunda experiência¹⁷⁵ com a democracia que a modernidade funda, tem por base uma determinada concepção de cidadania, de comunidade de cidadãos. Que concepção é essa? Qual é a sua

¹⁷³ SCHNAPPER, Dominique. La Communauté des Citoyens: Sur L'idée moderne de nation. Paris, Gallimard, 1994. p.13.

¹⁷⁴ _____ . Qu'est-ce que la citoyenneté. Paris. Gallimard, 2000. p.11.

¹⁷⁵ Digo segunda no sentido que a primeira experiência foi realizada por Atenas no século V.a.C. Foi apenas a partir da Revolução Francesa que a democracia voltou ao universo político, pois desde aquele período tinha sido banida do pensamento e da ação política no ocidente. Ver Finley, M. A invenção da Política. São Paulo. Zahar, 1989.

natureza? Esta questão é importante em nossa tese, já que o Ocidente procurou criar uma educação pública que educasse o cidadão, portanto, é necessário saber que concepção de cidadania é essa para a qual se destina a educação pública.

A idéia de cidadania tem um sentido às vezes incerto, freqüentemente normativo, sempre histórico. A atenção das ciências políticas tem se colocado sobre este problema da passagem do indivíduo ao cidadão, que é uma questão clássica para a filosofia política. A ciência jurídica faz da cidadania um *status* que confere um conjunto de direitos e de obrigações aos indivíduos, privilegiando o estudo dos critérios de acesso à cidadania, assim como o conteúdo e a definição de direitos e deveres que lhe são correspondentes. A teoria política se interroga sobre as condições de obrigação cívica e as relações que mantém o conceito de cidadania com os conceitos vizinhos, tais como a idéia de nação ou mesmo de democracia. A história tenta compreender os acontecimentos que favoreceram a extensão desse papel social.

O olhar que focaliza a cidadania em nosso trabalho é o do historiador que busca mostrar a invenção desta categoria social no interior de uma nova divisão do trabalho político, através da educação. Fazer da educação um espaço privilegiado de estudo da cidadania, nos leva a pesquisar as articulações que existem entre a democracia e as qualidades morais historicamente exigidas do cidadão, como também seu modo de pensar e agir, já que é nesse terreno das atitudes e condutas que a educação é chamada a participar na formação do cidadão.

A educação pública buscava refazer o homem através da investidura da cidadania, fazendo-o apto ao jogo democrático. É um longo processo, onde os pobres serão ora aceitos na cidadania, outras vezes barrados, ou participam em papéis pequenos na

política. Nesses momentos, a educação pública se manifesta como êmulo da cidadania, como o coração da república, ou integrando parcialmente, ou mesmo excluindo, como é a história da educação pública no Brasil, como veremos no decorrer desta tese. Esse processo de socialização cívica do qual a educação é o coração, deixa claro que o governo de si se torna uma questão política fundamental no processo de pacificação social e de construção de uma nova civilidade.¹⁷⁶

Embora tenham sido os gregos que fundaram a premissa que afirma ser melhor o governo na qual todos podem participar, do que o governo no qual alguns participam, é preciso entender que o movimento de formação da cidadania ocidental difere profundamente do modelo grego, mais ainda da modernidade. Eles inventaram a política como um princípio, um domínio autônomo da vida social, mas o fizeram de forma concreta, direta, onde cada cidadão participante do jogo político conhecia o outro, não havia intermediação. Famílias e amigos constituíam os verdadeiros momentos da vida política. Eram "as estruturas de participação que fundavam os laços de sociabilidade, cuja existência era necessária ao funcionamento concreto da *polis*."¹⁷⁷ O membro da sociedade política era definido pelo fato de participar pessoalmente e diretamente na gestão dos negócios públicos.

Também foram os gregos que inventaram o princípio de estado de direito. Uma verdadeira *polis* era aquela governada pelas leis e não pelos homens. Não apenas nos diálogos platônicos esta premissa aparece, mas nas tragédias, como é o caso dos Persas de

¹⁷⁶ Sobre este assunto é preciso observar o artigo de HAROCHE, Claudine "Se gouverner, gouverner les autres" *Communications*, 56, 1993, p. 63. Neste artigo a autora busca fazer uma ligação entre as regras de civilidade do século XVIII, as exigências de distância e de respeito dos costumes e dos corpos que prefiguram as formas de cidadanias na modernidade.

¹⁷⁷ GAUTHIER, Philippe. *La citoyenneté en Grèce et à Rome: participation et intégration*, *Ktema civilisations de l'Orient, de la Grèce et de Rome antiques*, nº6, 1981, p. 176-179.

Sófocles, que afirma o valor de se viver em uma cidade cuja obediência se deve às leis e não a algum tirano ou oligarca.

Os princípios de igualdade e liberdade já aparecem na constituição política dos atenienses e fundam o pensamento político moderno sobre a democracia. Esta igualdade perante a lei permitia ao cidadão não ser condenado sem ser julgado. Quanto à liberdade, uma de suas marcas é poder ser sucessivamente governante e governado. Como vimos, ser cidadão significava gerir os negócios públicos de forma direta, ou seja, os cidadãos representavam um número reduzido dentre os habitantes da *polis*, pois, do contrário, seria impossível essa reciprocidade. Tendo como objetivo o bem viver, como afirma Aristóteles,¹⁷⁸ a cidade grega permaneceu fechada à incorporação do estrangeiro enquanto cidadão. Como afirma Finley, ela criou uma gama imensa de *status* entre a liberdade e a escravidão que permitia uma relação com a cidade, mas o exercício da cidadania ficou restrito aos filhos de pais e mães atenienses durante o século V antes de Cristo.

Na concepção grega da política havia uma profunda separação entre a esfera própria do político ou mesmo do público, na qual participava cada cidadão, e aquela do mundo privado, no qual cada um era livre para viver à sua maneira desde, é claro, que não houvesse atrito com as leis da cidade. Esta dicotomia que fundamenta a cidade antiga se manifesta em todos os setores da vida: a pessoa privada era vista como diferente do cidadão, a casa, *oikos*, dos edifícios públicos, o interesse do indivíduo dos bens da *polis*, a riqueza privada da riqueza pública. Aqui a oposição é entre o privado e o público, sendo este último super-valorizado, ou seja, uma oposição radicalmente diferente daquela instituída pela modernidade, que tem como base a dicotomia entre o indivíduo e o Estado.

¹⁷⁸ ARISTOTELES. *Politique*, Paris, Belles Lettres, 1989, 5 volumes.

Se é dos gregos que vem a inspiração para a idéia de cidadania, tendo como base a igualdade e a liberdade, foram, no entanto, os romanos que legaram uma definição jurídica que possibilitou a fundação de uma idéia de abertura potencial da cidadania e de sua vocação universal. Os romanos construíram um novo tipo de relação com a cidade. Trata-se não mais de uma relação face a face entre os cidadãos, mas da mediação jurídica como elemento fundador dos laços na cidade. A cidadania se torna entre os romanos uma definição jurídica.

Talvez a diferença radical entre a liberdade dos modernos e a concepção cívica clássica, seja que a política não se define mais no mundo moderno como expressão de uma cidade, das necessidades de uma coletividade, mas como ação sobre a sociedade: "A oposição entre Estado e sociedade, um agindo sobre o outro, tal como se constituiu com a formação das monarquias absolutas a partir do fim da Idade Média, criou uma ruptura definitiva com o tema da cidade."¹⁷⁹ Trata-se, na modernidade, para os atores sociais, de agir sobre seus adversários sociais, para garantir espaços de autonomia, o maior possível, e não mais de uma criação de uma comunidade política.¹⁸⁰

A nação moderna, diz Schnnaper:

"é herdeira direta do duplo movimento que realiza a história da constituição de um corpo político independente nas cidades medievais e nas grandes monarquias da Europa do oeste. Nos dois casos, as ligações horizontais se estabeleceram entre os homens contra o modelo feudal, que unia verticalmente a prestação de serviços diretos e desiguais, os vassalos e os senhores."¹⁸¹

¹⁷⁹ TOURAINE, Alain. Qu'est-ce Que La Démocratie. Paris, Fayard, 1994. p.45.

¹⁸⁰ Op. Cit. p. 45.

¹⁸¹ SCHNNAPER, Dominique. La Communauté Des Citoyens : Sur l'idée moderne de nation Paris. Gallimard, 1994, p.89.

Para entender esse processo de nascimento é preciso observar com cuidado a forma como se institui um domínio político, independente de toda a vida religiosa e dinástica. Se nota com clareza esse nascimento se observarmos a explicação que Max Weber propõe para o surgimento dessa concepção de um domínio político autônomo. As cidades estados do oeste europeu se auto-administravam, o que permitiu que elas escapassem do jugo de um sistema feudal, como também não sofrer a pressão da crise que envolvia senhores feudais e camponeses. Dessa forma, se formou na Europa do oeste uma burguesia do trabalho que era pacífica, voltada para a administração, e que fazia da cidade sua unidade política. O burguês era cidadão, jurídica e politicamente autônomo. Diz Weber "É enquanto indivíduo que o cidadão entrava na burguesia. Mais do que a origem era a qualidade de membro da associação local da cidade que lhe garantia o *status* de burguês."¹⁸² As diferenças de *status* desapareciam nas cidades mesmo se elas fossem dominadas por uma camada de homens ricos, como era o caso das cidades do norte europeu. O que Weber percebe com clareza é a constituição de uma nova racionalidade que permite fundar a idéia jurídica de pessoa. Mais do que uma simples separação entre Igreja e política, o que se observa é a criação de um espaço autônomo regido por leis próprias, no qual a religião e sua lógica, ficavam doravante excluídas. Isto permite que se realize historicamente a comunidade de cidadãos. "Independência do corpo político face a igreja"¹⁸³, é dessa forma que funda-se a política, uma sociedade humana por excelência, e que marca claramente a especificidade da modernidade ocidental.

A transcendência da política toma formas diferentes, mas nenhuma rompeu com a nova definição da legitimidade tendo por base o indivíduo. Esta introdução do

¹⁸² WEBER, Max. *La ville*. Paris, Aubier-Montagne, 1982 p. 62.

¹⁸³ MANENT, Pierre. *História Intelectual do Liberalismo: dez lições*. Rio de Janeiro, Zahar, 1990.

indivíduo no espaço político significou uma mudança radical, já que a universalização da liberdade se realiza a partir de um indivíduo autônomo. "Proclamando que legitimidade passava do rei, fonte de todo poder, para o indivíduo com seus direitos, ou seja o conjunto dos indivíduos, os revolucionários colocaram todos os problemas de organização das sociedades individualistas modernas."¹⁸⁴ Aqui nota-se também uma profunda diferença em relação ao mundo antigo, já que este considerava a representação como uma usurpação da liberdade e para os modernos a invenção da idéia de delegação, em seus termos modernos, de representação que torna possível a concretização de uma prática política republicana. Os democratas modernos, ao contrário dos da antigüidade, pensaram a necessidade e o valor da representação, o que permitiu concretamente a fundação de instituições políticas que asseguravam a eficácia do governo e o sentimento dos cidadãos de não serem estranhos a políticas realizadas por seus dirigentes. Dessa forma, se instauram os princípios de funcionamento da sociedade política nas nações, através de um espaço público e da cidadania. É claro que esta instauração sofreu os percalços históricos de sua construção, como veremos ao tratarmos do século XIX em seus dois momentos: Guizot e Ferry, e mesmo na América e no Brasil e que redundam em uma determinada relação com a educação.

O que se desenha no Ocidente é uma matriz abstrata de possíveis aberturas em matéria de estabelecimento político, através da rearticulação do divino e do humano e que está na base do conjunto das revoluções modernas. Os caminhos históricos desta refundação geral da ordem legítima entre os homens, tanto no plano das idéias, como na concretização de novas perspectivas de ação política, se especificam conforme o país, o contexto e a combinação de fatores, como práticas públicas, formas sociais, etc.

¹⁸⁴ SCHNAPPER, Dominique. Qu'est-ce que la citoyenneté. Paris, Gallimard, 2000, p.25.

A realização da cidadania acompanha a história do Estado. De um Estado que "fundado sobre a idéia de que somente ele poderia elevar o nível de vida da população, educar, unificar, lhes dar um sentimento de fidelidade e de bem-estar¹⁸⁵ encontra na cidadania suas formas concretas de realização. A cidadania consagra, em efeito, um conjunto novo de relações e se acompanha de um nacionalismo político que favorece a criação de uma cultura política nacional.¹⁸⁶ "A idade do nacionalismo e da cidadania é aquela do Estado-Nação."¹⁸⁷

O novo princípio da cidadania democrática¹⁸⁸ moderna de legitimidade afirmava igualdade civil, jurídica e política dos indivíduos diferentes e desiguais, através de uma construção universalista e do direito de cada um a exercer concretamente seus direitos.

Rosanvallon afirma:

"O indivíduo-cidadão tinha a capacidade de, ao menos parcialmente, se desligar de suas raízes particulares e de entrar direto em comunicação

¹⁸⁵ SMITH, Anthony. Theories of nationalism. Londres, Duckworth, 1971, p. 231.

¹⁸⁶ DELOYE, Yves. École et Citoyenneté. Paris, Presses De La Fondation Nationale Des Sciences Politique, 1994, p. 22.

¹⁸⁷ GELLNER, Ernest. Nation et Nationalisme. Paris, Payot, 1989, p. 14-19.

¹⁸⁸ É preciso dizer que o advento do indivíduo-cidadão, que caracteriza a modernidade, surge através da ruptura que faz a Revolução Francesa com as referências que constituíam o cidadão-proprietário. Nenhum homem das luzes reclamava o direito de voto para todos, e mesmo em Rousseau não se encontra a idéia moderna de sufrágio universal. O cidadão-proprietário constituía no século XVIII o modelo positivo e de referência quase natural em matéria de direito político. Na Enciclopédia o cidadão é definido como: é a propriedade que faz o cidadão, todo o homem que possui é interessado no bem do Estado, é em razão de suas possessões que ele deve falar ou que adquire o direito de falar. Esta definição, que aparece no verbete representação, apenas lembra a origem fiscal da representação política. Tendo como base a teoria fisiocrata de economia, o cidadão-proprietário representou uma verdadeira revolução conforme diz Rosanvallon: "Ele substituiu a velha separação de ordens por uma divisão de classes definidas por seu lugar no processo de produção da riqueza.. Fazer pagar o imposto por todos os proprietários fundiários marcava uma ruptura com a visão de uma sociedade na qual as exações fiscais eram ligadas ao reconhecimento de ordens e de privilégios" (Rosanvallon, 1992, p. 46). Essa forma de cidadania já se articula a partir do indivíduo, mas não ainda está longe do advento do indivíduo-cidadão, que tem como fundamento, não apenas a individualidade, mas também a igualdade e a universalidade. Se observarmos as obras dos homens que participaram da Revolução Francesa, Condorcet, Sieyès em seu período de formação notamos a força da forma do cidadão-proprietário nas reflexões sobre os direitos políticos. (Rosanvallon, 1992 p. 52)

com todos os outros. Ele deixava de ser determinado pelo seu grupo real. Ele é definido precisamente por sua capacidade de romper com as determinações, que o fechava em sua cultura e em um destino imposto por seu nascimento, de se liberar dos papéis prescritos.¹⁸⁹

A construção de um espaço público político, onde os cidadãos se encontravam, se tornou o princípio fundador da ordem social, gerando uma separação com o espaço privado, caracterizado como da intimidade, do particularismo. O público era o lugar da afirmação da igualdade dos direitos. O que funda a cidadania moderna é a oposição entre as especificidades do homem privado, membro da sociedade civil, e o universalismo do cidadão. Esta nova legitimidade implicava em uma nova relação dos poderes constituídos e a Igreja que se concretizava pela separação real do espaço propriamente humano, o espaço político, do espaço religioso. A democracia, à medida que não aceita a existência de um princípio central, ao redor do qual outros gravitariam, nega toda essencialidade ao poder. Para desenvolver a tolerância é necessário que o Estado moderno seja neutro no que se refere à religião.

A origem da democracia no Ocidente está no chamado aos princípios éticos: liberdade, justiça em nome da maioria sem poder e contra os interesses dominantes. Enquanto os grupos dominantes procuram fechar as relações sociais em categorias instrumentais, falando de interesses e mercadorias a partir de categorias puramente econômicas¹⁹⁰ e referindo a escolhas racionais, os grupos dominados substituem a definição econômica de sua própria situação, e que implica sua subordinação, por uma definição ética: eles falam em nome da justiça.¹⁹¹ O movimento da democracia no

¹⁸⁹ _____, *Op. Cit.* p.26.

¹⁹⁰ Ver sobre este tema MARX, Karl. *Critique de la Philosophie politique de Hegel*. Paris, Gallimard, 1982.

¹⁹¹ TOURAINE, Alain. *Qu'est-ce que La Démocratie*. Paris, Fayard, 1994. p. 40.

Ocidente é feito desta oposição entre as decisões políticas e jurídicas que favorecem os grupos dominantes, e o chamado moral que caracteriza a defesa dos interesses dos dominados, cuja legitimidade, na modernidade, advém do fato que a política se funda no social. A sociedade não é mais vivida e pensada como uma clausura hierarquizada, uma ordem, ela é feita de relações sociais, culturais, de cooperação e conflito entre os atores sociais.¹⁹² Não se pode, então, reduzir a democracia a meras regras de um jogo,¹⁹³ ela mais do que isto, é mais do que procedimentos e instituições, é a força social e política, cuja história nos mostra o esforço para transformar o estado de direito em um sentido que corresponda aos interesses dos dominados. A igualdade política, sem a qual a democracia não pode existir, em sua radicalidade, não é apenas uma atribuição de direitos iguais aos cidadãos, é um caminho para compensar as desigualdades. Por mais que os Estados latino-americanos, e aí incluindo o Brasil, se esforcem por negar essa construção da democracia, os dominados com sua ação, os lembram dos compromissos sociais que compõem a democracia e a igualdade política, inscritos na própria história dessa prática política.

Como veremos nos capítulos que tratam da educação no Brasil e na América, retomada do sentido original da democracia pelos grupos que lutam pela educação e pelo acesso ao universo político, democracia é uma construção cultural de uma sociedade de indivíduos, na qual os sujeitos se constroem como atores pela associação de sua liberdade e de sua experiência vivida assumida e reinterpretada.¹⁹⁴ A democracia não é apenas um conjunto de garantias institucionais, como já vimos, ela é a luta de sujeitos em sua cultura e em sua liberdade contra a lógica dominadora dos sistemas; ela é a política do sujeito, por

¹⁹² _____
idem. p.46.

¹⁹³ Sobre democracia como regra de jogo ver BOBBIO, Norberto: O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo. São Paulo, Paz e Terra, 1986.

¹⁹⁴ _____
ibidem. p.23.

isto se fala no início deste capítulo em democracia como a forma específica da política na modernidade, vinculada a uma filosofia que construiu o indivíduo como um sujeito autônomo e capaz de produzir sua emancipação. Falamos acima que a democracia é cultura; é a cultura da igualdade,¹⁹⁵ já que pressupõe a destruição das hierarquias na sociedade, e a penetração de um maior número possível de atores, individuais e coletivos, no campo da decisão. É uma cultura à medida que diz respeito a uma forma de se viver na sociedade moderna na qual a democracia existe a partir de um sentimento de pertencimento a uma coletividade política, a uma nação. A democracia repousa sobre a responsabilidade dos cidadãos de um país. Se não existe uma cultura democrática que faz com que os cidadãos se sintam responsáveis pelo governo, porque este lhe parece estranho ou distante, ou mesmo porque represente uma integração falsa, isto acarreta uma relação fraca entre de um lado ao cidadão se distanciar da política, e de outro, a uma visão do governo como separado da sociedade. A cultura da democracia permite que a sociabilidade (moderna), fundada na cidadania, se fortaleça.

A noção de cidadania nos envia ao Estado nacional, certamente, mas se pode dar também um sentido mais largo como um direito de pertencimento a uma comunidade. "Tratando-se de uma comunidade territorial ou profissional, o pertencimento se define por direitos de garantias, em relação a aqueles que não pertencem à comunidade. É isto que direciona a luta pela democracia."¹⁹⁶ Falar em pertencimento, simplesmente, não significa por si só relações democráticas, "não existe nenhuma consciência democrática no sentimento de pertencimento que une o soldado ao seu exército, ou mesmo de um

¹⁹⁵ TOCQUEVILLE, Alexis. De la Démocratie en Amérique. In: Œuvres complètes, Tomo II. Paris, Gallimard, 1990.

¹⁹⁶ WALZER, Michael. Spheres of justice. A defence of pluralism and equality Oxford, Martin Robertson, 1983, p.283.

trabalhador da *Toyota* à sua empresa, o pertencimento democrático se caracteriza pela oposição à dependência e se define pelos direitos."¹⁹⁷ Este pertencimento de natureza democrática, que a consciência de ser cidadão constituiu a partir da Revolução Francesa, fazendo da cidadania uma forma de ligação social, é que define a vida coletiva. Através do exercício de direitos e da prática da cidadania é que os indivíduos formam a sociedade. Este sentimento de pertencer, que funda e legitima a ação política na modernidade, suscitava novas relações entre os homens, indivíduos, substituindo as antigas formas, sentimento comunitários, religioso e dinásticos,¹⁹⁸ pela relação abstrata da cidadania, assim, ser cidadão é mais do que votar em certos períodos, é entender e dizer o mundo no qual se vive, é se fazer conhecido e reconhecido no universo social.

Neste processo de afirmação de uma nova cidadania, a educação pública se vê no meio de um processo de construção de uma identidade cívica e nacional.

A noção de revolução democrática, cunhada por Tocqueville¹⁹⁹ revela claramente a separação entre o antigo e o moderno. Ela revela a descontinuidade entre dois mundos, uma ruptura de temporalidade. O mundo moderno está fadado à mudança; vive, sabe que vive e quer constantemente subverter tudo que está dado. Por isso, Tocqueville afirma que nos defrontamos com duas humanidades, aquela que se afirma no antigo e a outra nascida com a modernidade, que se esclarecem mutuamente. Ele vê a revolução democrática como irreversível, em função de mudanças que alteram de uma vez para

¹⁹⁷ TOURAINE, Alain. *Qu'est-ce la démocratie?* Paris. Fayard, 1984, p.112.

¹⁹⁸ Este de criação de uma nova sensibilidade comunitária levou também a destruição e construção de novas regras de civilidade: a substituição de termos de tratamento interpessoal com conotação hierarquizante pelo simples cidadão, ou a adoção do pronome tu nas relações do cotidiano. A base disto tudo era a igualdade política.

¹⁹⁹ Tocqueville apresenta esta noção quando trata da democracia na América, no livro cujo título é *De la démocratie en Amérique*. In: *Oeuvres complètes*. Tomo II. Paris, Gallimard, 1990. Também ver *L'état social et politique de la France*. In *L'Ancien Régime et la Révolution*. *Oeuvres complètes*, Tomo I. Paris, Gallimard, 1990.

sempre as relações entre as pessoas, já que põem em jogo as noções de humanidade, de indivíduo, e de sociedade. Que um homem se apresente a um outro como semelhante; que o indivíduo possua, por natureza, o direito de decidir sobre seu próprio destino; que a sociedade como tal emerge da diversidade das redes de dependência ou das comunidades particulares, ao mesmo tempo em que afirma a idéia da soberania do povo - não são simples fatos; são sinais do advento de uma verdade impossível de se recusar, a não ser que se ponha limites no pensamento. Pensar o que era impensável, se coloca como resultado da verdade que nos impede de voltar atrás, porque não possuímos o poder de rejeitar a idéia da liberdade individual como liberdade humana. Tocqueville elabora sua reflexão sobre a democracia americana a partir da oposição entre o antigo e o moderno, acrescentando aquela entre a aristocracia e a democracia.. No capítulo sobre o individualismo este contraste se faz muito sensível. De um lado, a aristocracia, cuja permanência através de sucessivas gerações leva à intensidade dos laços sociais no interior das classes; escalonamento que leva cada qual a sempre ver alguém acima que possa protegê-lo e, abaixo, alguém de quem possa reclamar apoio; disposição geral dos homens a conceber algo que está situado fora deles e, com freqüência, a se esquecerem de si.²⁰⁰ De outro, extrema mobilidade das famílias, que se elevam ou se desfazem ou incessantemente se modificam; ruptura com a trama dos tempos; consciência mais e mais aguda de poder bastar a si mesmo. Esta oposição pode ser resumida: "A aristocracia fizera com todos os cidadãos uma longa cadeia que remontava do camponês ao rei; a democracia quebra a cadeia e põe de lado cada elo."²⁰¹

²⁰⁰ TOCQUEVILLE, *Op. Cit.*, Tomo II, p. 106.

²⁰¹ _____, *Op. Cit.*, Tomo II, p. 106.

A democracia representou uma ruptura radical com o passado, já que se colocava como uma construção eminentemente humana, fruto da ação dos homens, um artifício no qual Deus nada tinha a fazer. Tendo como base o individualismo moderno que se colocava capaz de, pela razão, refazer-se de se aperfeiçoar continuamente, colocava-se contra a natureza naquilo que ela tem de determinante e definido. A democracia se abre para o futuro como uma criação livre de uma ordem política, tendo como sustentáculo a soberania popular. O processo mesmo de democratização se define como a criação de regras em um universo humano, onde se proclama a responsabilidade política de cada um e a organização voluntária do social contra as determinações não políticas. A democracia, diz Bergson, "é um esforço em sentido contrário ao da natureza."²⁰² É também uma utopia na visão de Manhein: "um pensamento de ruptura com a ordem existente em vista de transformá-la."²⁰³ É o rompimento com o dado, já que não é vivida como uma natureza prescrita. O que diferencia radicalmente a democracia de uma sociedade hierarquizada, como a feudal, que de alguma forma reproduz a natureza, é, antes de tudo, a presença do indivíduo e a partir dele a "construção de um espaço político, no interior do qual se procura superar as diferenças pela discussão pública, e pelo respeito às leis, fundada sobre uma idéia de interesse coletivo."²⁰⁴

A sociedade política é por natureza abstrata, justamente na medida em que ela é uma construção da vontade dos homens. Daí que a diferença entre uma sociedade democrática e outra arcaica, tradicional, é de qualidade e não de quantidade, ou seja, não é

²⁰² BERGSON, Henri-Louis. *A Evolução Criadora*. São Paulo: Zahar [s.d.]

²⁰³ MANHEIN, Karl. *Ideologia e Utopia*. São Paulo: Francisco Alves [s.d.]

²⁰⁴ SCHNAPPER, Dominique. *La Communauté Des Citoyens: Sur l'idée moderne de nation*. Paris, Gallimard, 1994, p. 104. Dominique sublinha em seu livro *Contre le fin du travail*, Paris, Les Editions Textuel, 1997, como trabalho e cidadania, emprego e dignidade são indissociáveis. A sociedade dos cidadãos apareceu junto com a sociedade dos trabalhadores.

o número mas a natureza mesma da relação que se estabelece entre os indivíduos, que a torna outra.

Uma sociedade verticalizada, dominada por relações de poder de origem familiar e patriarcal, impede o desenvolvimento do processo de individuação necessário à construção de uma ordem política autônoma.²⁰⁵ A garantia dos direitos civis aos cidadãos exprime, então, o reconhecimento da competência política da autonomia. O que funda essa autonomia é a razão pública, que permite a cada um exercer um dever de civilidade que consiste em ser capaz de explicar a todos os outros como os princípios funcionam, e as políticas que ele procura colocar em prática, e pelas quais vota, podem ser justificadas à medida que são razoáveis. Isto nos mostra a relação intrínseca entre educação e democracia, ou melhor, o caráter educativo da política na modernidade, ela se forja a partir da idéia de uma razão que se apreende e que se alarga com o exercício da autonomia.

A possibilidade de pensar uma razão pública, que perpassa a filosofia política moderna (até mesmo em Rawls),²⁰⁶ está na possibilidade de cada cidadão acessar, pela razão, via processo educativo, princípios através dos quais se realizam o acordo. É isto que permite o exercício da autonomia e a vigência de um espaço público, com um mínimo de veracidade, necessária ao exercício da democracia. O que define intrinsecamente a modernidade, e a liga ao destino da democracia, é, sem dúvida, a maneira pela qual o ser

²⁰⁵ A autonomia dos modernos difere radicalmente da dos antigos. Em Aristóteles, o direito que possuem os cidadãos de exercer coletivamente uma parte da soberania não se funda no reconhecimento de um princípio de autonomia, antes a cidadania é uma condição natural para aqueles que a detém, que se funda em organização finalizada de uma natureza no interior da qual alguns são feitos para comandar e outros para obedecer. Dessa forma o fundamento último da soberania reside em uma hierarquia natural no seio de uma ordem cósmica, e não na vontade do homem como tal, se dando ele mesmo suas leis e se submetendo à autoridade que ele reconhece. Os modernos vão além da autonomia relativa produzida pelo pensamento político antigo.

²⁰⁶ Sobre esta questão da autonomia e da razão pública ver: dois livros de J. Rawls: *Libéralisme politique*, Paris, PUF, 1995 e *Le droit des gens*, Paris, Esprit, 1996.

humano é concebido e afirmado como a fonte de suas representações e de seus atos, como seu fundamento (*subjectum*, sujeito), ou ainda, como seu autor: "O humanismo moderno é aquele que se pretende não receber suas normas e suas leis nem da natureza das coisas, nem de Deus, mas que pretende as escolher e as fundar ele mesmo a partir de sua razão e de sua vontade."²⁰⁷ As sociedades modernas se conceberam elas mesmas como auto-instituídas, por oposição às sociedades onde era a tradição (alteridade radical do passado) que fundava a autoridade.²⁰⁸ A igualdade política se constitui pelo rompimento das relações de subordinação, tanto à tradição quando ao social, o que, em sociedade comunitária ou de inspiração comunitária, não acontece. É isto que torna a educação importante para a construção da república para a cidadania, como bem frisou Condorcet, e é também isto que durante o século XIX gerou o medo das elites em relação ao governo democrático, dominado pela turba, levando à produção literária como política, neste período que relacionava o pobre à dissolução social.

O que desconcerta os adversários da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, elaboradas pelos franceses, é o seu aparente paradoxo. Esta afirma simultaneamente a idéia de soberania do povo, de identidade da nação, da independência do indivíduo e a idéia de homem. Estas idéias não coincidem, suscitam uma tensão entre exigências que correm o risco de se dissociarem, como muitos acontecimentos disso já

²⁰⁷ RENAUT, Alain. Liberté, Égalité, Subjectivité. In: *Naissances de la Modernité*. Paris, Calmann-Lévy, 1999, p.9-10.

²⁰⁸ *Op Cit.* p. 20. Rompendo com a idéia de um direito natural fundado em uma lei que é aquela mesma do da ordem do mundo e que prescreve a cada um o que deve ser, os modernos vão se referir a um direito natural fundado na natureza do homem que impõe a toda a realidade sua lei. Esta mudança leva a uma transformação da idéia de natureza, que deixa de ser um sistema fechado e pronto para se tornara a matéria bruta, sem significação por ela mesma. Da natureza à natureza humana como fundamento dos direitos e deveres; esta é a síntese de toda uma tradição moderna dos direitos naturais do homem enquanto homem. A definição de uma natureza própria do homem inscreve em cada um dos seres humanos a universalidade dos direitos.p.186.

deram mostra. Uma coisa é ser cidadão, antes de tudo, o que supõe uma adesão a um regime político, e outra coisa é ser patriota, que implica em aceitar servir voluntariamente a um tirano, após ter conhecido a liberdade, contanto que se veja no tirano a garantia da identidade nacional. Outra coisa ainda é querer levar uma vida como bem apeter, seja quais forem os motivos, outra coisa, por fim, é ter, enquanto homem, uma idéia da liberdade e da verdade.

As imagens da identidade nacional, da vontade popular, da independência do indivíduo são, de tal forma, que induzem a uma transferência para o outro (nação, povo, indivíduo); o modo de assumir sua identidade, num regime democrático é tal, que se torna possível uma identificação com aqueles que alhures se vêm despossuídos de sua identidade – isto ocorre ainda quando, de fato, com muito frequência, essa identificação é posta em xeque pelo nacionalismo ou por qualquer outra forma de comunitarismo.²⁰⁹

A idéia de humanidade no homem, assim como a idéia de humanidade que engloba todos os homens, furta-se à toda definição. "Aqueles que criticam têm razão nesse único ponto. Porém, o realismo deles - sua concepção de homem "real" – dissimula o caráter singular da democracia que impede que alguém seja, ao mesmo tempo, puramente patriota, puramente cidadão, puramente indivíduo, e deixa despontar, no reverso dessa impossibilidade, o homem. A democracia dá forma a uma comunidade de um gênero inédito que não poderia estar definitivamente circunscrita às suas fronteiras, mas sim aberta para os horizontes de uma humanidade infigurável."²¹⁰

²⁰⁹ LEFORT, Claude. Desafios da Escrita Política. São Paulo, Discurso Editorial. 1999, p. 39.

²¹⁰ _____ . *Op. Cit.* p.39.

A democracia se constitui, assim, no regime do cidadão, em uma nova esfera pública, que rompia com aquela esfera pública das sociedades das luzes, os círculos de educação, as sociedades secretas, que eram associações livres, ou seja privadas, mas que recuperavam seus princípios de igualdade política. Assim, a partir da Revolução Francesa começa um movimento de politização da esfera pública, necessário à constituição da nova esfera pública como dimensão constitutiva do mundo burguês.²¹¹

A educação pública que a democracia, como fundada na cidadania, exigia, era aquela capaz de levar a contento uma “aprendizagem do pensamento racional e a capacidade de resistir às pressões de hábito e de desejo, para submeter-se somente ao Governo da Razão,”²¹² ou seja, capacidade intelectual para discutir os problemas da sociedade civil no espaço público que se politizava e que, com a Revolução Francesa, se tornaria o modelo. Caberia à escola pública formar o cidadão ativo, aquele que exerce responsabilidades políticas, dar-lhes a cultura, gosto pela discussão. O cidadão é considerado um participante de direito no debate, e este permite o confronto do ponto de vista dos indivíduos. Na verdade, o descrito acima é mais uma intencionalidade da modernidade do que propriamente realidade. Em certa medida, a escola pública moderna cumpriu seu papel civilizador, já que serviu para aproximar o povo da cidadania. A escola pública é o elo de ligação entre o povo e a cidadania, porta de acesso ao espaço público.

²¹¹ HABERMAS, Jürgen. Prefácio inédito. In : L'espace Public: Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise. Paris Payot, 1997, p.IV.

²¹² TORAINE, Alain. Crítica da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1994.p.218.

1.6 Do Homem "Educável" à Teoria da Educação Pública

O Homem Novo não é mais assujeitado, súdito, ele é livre e todos os cidadãos são iguais. Também não é o homem novo do romantismo, que tem como base uma idealização do passado, onde este aparece liberto das amarras da urbanidade capitalista. O conflito que vai nortear as pedagogias desse período não é mais aquele a respeito da relação do homem com sua natureza interior, nem aquele da animalidade no homem em guerra com sua destinação transcendente, e menos ainda, entre uma utilidade imediata, oposta a uma formação humanista total do indivíduo.

O problema educativo vai nascer ao redor da idéia de cidadania durante todo o século XVIII, como atestam os escritos dos filósofos desse período. Até onde se estenderá a cidadania, ou qual é a parte política e social de cada um? Quem é que a define? E minha dependência em relação ao Estado? E ao contrário, é minha liberdade que constitui o Estado, sendo esse o resultado de uma vontade primeira fundadora? Em relação à política, estas são a liberdade e a igualdade que formam o que se poderia chamar de condições de possibilidade para o exercício da cidadania. Pela sua liberdade o cidadão se opõe ao súdito do antigo regime; por sua igualdade, perante a lei e de direito, ele rompe com os lugares assinalados no interior de uma hierarquia feudal.

Não é gratuito que nesse período floresceu uma literatura que buscava uma criação do homem. Desamarrado de um passado que o prendia em uma sociedade que definia sua existência *a priori*, ele precisa recriar uma articulação com o mundo e consigo mesmo em outras bases. Cabe à educação exercer o papel de arquiteto dessa construção.

Na modernidade, os filósofos pensaram a educação como uma filosofia da ação, da prática, ou seja, sua matéria era constituída do perecível, do que pode ser transformado. O homem era, então, pensado como se recriando via determinados processos, os quais caberia à educação instituir, a partir de um modelo advindo da filosofia do sujeito.

Assim, a educação se constitui, na modernidade, como espaço para se pensar as relações, não apenas de instauração, como também de transformação e reprodução da própria sociedade. Na modernidade esse espaço se articula através de um movimento caudaloso que articula duas grandes variáveis dominantes: uma que se desenvolve a partir do século XVII, voltada para a constituição de estudos sobre as relações interiores no ser humano, trabalhando, portanto, mais as questões de natureza subjetivas, e outra que se depreende da primeira, à medida que estabelece um vínculo, uma ligação com a política. É esta variável que vai conformar toda uma preocupação com a elaboração das relações que se estabelecem entre o novo universo da ação política na modernidade (a soberania, a democracia, a cidadania) e a especificidade da ação educativa.

A constituição de uma nova mentalidade não se daria de forma espontânea, era necessária a elaboração de uma ação educativa capaz de possibilitar a sua realização. A educação alia-se à política na medida em que é pensada como arte de governar os homens. Uma coisa é a elaboração que se faz com os conceitos de autonomia, emancipação, autodeterminação racional, no âmbito de uma teoria educativa voltada para a constituição de uma interioridade. Outra, bem diferente, é aquela que se realiza com esses mesmos conceitos no interior de um pensamento que busca explicar as novas relações que se estabelecem na modernidade entre os homens e a política. Nesse caso, esses conceitos são

incorporados por uma teoria de cidadania, de liberdade e mesmo de homem novo é fruto, sem dúvida, da articulação dessas duas tendências como arte de governar a si e aos outros, como arte de educar o cidadão, que se torna a porta de acesso à cidadania, através da construção de uma estrutura escolar pública. Não qualquer educação, mas aquela que prepararia o homem enquanto ser universal, pronto para, via razão, interferir no espaço público. Isto significa que cabia à educação dar antropologicamente os contornos concretos aos valores que tanto a política como a filosofia moderna conceberam. Assim, as duas condições de possibilidades de funcionamento da política moderna, acima referidas, coube à escola realizar, já que ela é chamada a construir o novo sujeito político, o cidadão, na nova arte política.

Liberado pela Revolução Francesa, o súdito se torna cidadão quase que por decreto, em um universo político que não é ainda o do cidadão, ou seja, tendo a necessidade de edificar uma concepção de ação pública, de educação, de humanidade, em suma, recriar as relações em sociedade.

Falar em soberania é determinar, também, um novo perfil de homem, agora não mais subordinado, mas tratado como igual perante a lei. A soberania exigia, de um lado, a instauração de uma compreensão do novo tipo de ação política e, de outro lado, que as diferenças, ou mesmo a pobreza se tornassem uma questão de Estado, como já vimos. Falta-nos observar como, então, a educação vai se desincumbir de sua obrigação.

Mais do que realizar, a Revolução abriu um campo de possibilidades, e todo o combate da educação, a partir do século XIX, se insere nessa ruptura que se tornou um ponto de origem. Nesse sentido somos herdeiros da revolução de 1789. Os problemas

levantados, os argumentos debatidos e os temas tratados pelos oradores estão, de alguma forma, presentes em nosso cotidiano.

Em alguns anos de debate, sob a urgência política dos acontecimentos, o período revolucionário colocou a nu, de maneira explícita, tratou freqüentemente com rigor, as questões essenciais que nos tocam diretamente, desde que são confrontados escola e política, instrução e sociedade, educação privada e pública, religião e escola. Indo além, talvez não sejamos nem herdeiros, nem filhos da Revolução, mas seu questionamento nos habita, é o mesmo nosso, como também sua armadura conceitual serve para organizar nosso pensamento. Nada se esgotou e o debate continua, apesar do pessimismo de alguns.

A composição do sujeito político moderno, o cidadão, passa por dois movimentos. O primeiro se caracteriza pela destruição das amarras feudais e o desenvolvimento de uma outra forma de se pensar e viver a pobreza. O segundo é aquele que busca romper o isolamento cultural e intelectual, que se concretiza na teoria de educação pública, necessária ao exercício da soberania. Estes dois movimentos são caudatários de uma nova concepção de humanidade, cujas categorias fundamentais são o indivíduo e a autonomia. A revolução política, da qual falamos anteriormente, é a culminância desse movimento que instaura uma nova sociedade, agora política, na qual a cidadania é a forma de ligação social, de sociabilidade. Só se pode falar em educação pública quando se tem uma relação de nação, de povo, de constituição, de uma identidade. É preciso que exista um processo concreto de incorporação, de inclusão, de consenso, para se chegar à construção de um projeto de educação pública.

A democracia é um regime por excelência da cidadania, já apresentada nesta tese, e se caracteriza por ser uma criação da inventividade humana em sua plenitude,

rompendo com qualquer laço com a natureza. Toda e qualquer forma de prática política híbrida, que se constituiu a partir do sincretismo de experiências tradicionais e arcaicas com a vivência moderna, a igualdade política, produz a subordinação, pois se apóia em uma noção de pobreza vinculada à natureza e à negação do processo de individuação, e pressupõe uma ideologia comunitária, levando à produção de um formalismo nas relações públicas, decorrentes da ausência da efetividade do espaço político como espaço autônomo. Essa relação entre o passado que não termina e um presente virado para trás, será analisada quando entrarmos na parte desta tese referente à construção do espaço público no Brasil. Este rompimento radical é o que permite que o pobre, o popular, se torne não apenas objeto do jogo político, mas também sujeito fundador dessa nova articulação da ação social. Este desvincular-se de toda ligação com a tradição, fundamenta a própria idéia de educação pública, como veremos a seguir, a partir da análise da construção que faz Condorcet de uma teoria da educação pública. Este autor aparece tratado nesta tese em função de sua importância como, de um lado, um autor que sintetizou esse processo descrito anteriormente a partir de sua compreensão do processo educativo moderno, ou seja, o que ele nos oferece como educação pública é o resultado desse processo de transformação radical que se viveu, durante a segunda metade do século XVIII, e de outro lado, sua teoria revela os fundamentos daquilo que ainda hoje consideramos como razoável e admissível quando pensamos e sonhamos com a educação pública.

1.6.1 – Condorcet:²¹³ A Teoria da Educação Pública ou a Didática do Cidadão

A tempestade que se anunciava, com o nome de Revolução²¹⁴ Francesa, trazia em seu bojo um conjunto de decepções: a decepção de uma larga fração da intelectualidade, a erosão de uma prática da autoridade vista como toda poderosa, a acusação aos que detinham o poder como os causadores da infelicidade social e a esperança partilhada em uma era nova. A relação complexa de pensamentos e afetos, de realidades objetivas e percepções subjetivas, constituem, talvez, a condição necessária para que toda revolução se inscreva na ordem do pensável.

Assim, a questão da educação pública, que a partir da Revolução se insere na ordem do realizável, sofre, mesmo em função dos acontecimentos, uma profunda revisão.

²¹³ No meio familiar, onde nasceu em 17 de setembro de 1743, foi batizado Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat de Condorcet, pouca coisa podia deixar antever a eclosão de uma carreira científica. Seu pai o cavaleiro Antoine Caritat de Condorcet tinha o nome de uma das mais tradicionais famílias nobres. Todos os membros da família se encaminham para a tradicional vocação das armas, normal para a nobreza. A estrutura familiar impunha a Condorcet a carreira das armas, conforme seu pai. A escolha de Condorcet pela ciência, e de sua recusa pela carreira das armas não era somente uma escolha pela ciência, mas por uma ciência pura que se opõe a ciências aplicadas desenvolvidas por muitos militares que como ele tiveram acento na Academia francesa. A partir de 1762 quando se instala em Paris, marca um passo em direção a afirmação de sua carreira científica. Ele se dedica à matemática tendo seus escritos sobre o cálculo integral sido lido em 1765 na Academia, já que esta obra foi considerada com importante para merecer uma sessão. Ainda neste momento Condorcet não era membro da Academia. Se torna amigo de D'Alembert. Em 1769 Condorcet entra para a Academia Real de Ciências, e em 1776 se torna secretário perpétuo. Ele também assume cargos públicos no ministério de Turgot, inspetor da moeda, a partir de 1774. Se dedica entre 1781 e 1784 aos estudos do cálculo das probabilidades e de sua aplicação nos estudos dos acontecimentos humanos. Em 1782 ele é eleito para a Academia Francesa, e se aproxima dos jovens revolucionários americanos e propõe projetos de reformas políticas, administrativas e econômicas para mudar a sociedade francesa. Se casa com Sophie de Grouchy, que exercerá uma influência considerável sobre seu marido. Sua casa nos anos que antecedem a Revolução é freqüentada por escritores e filósofos. Escreve a vida de Turgot. A partir de 1789 Condorcet se engaja em uma atividade política intensa que termina com sua prisão e morte em 1794. Neste período radicaliza suas opiniões. Em 1790 ele funda com o abade Siyès a Sociedade de 1789, e dirige o jornal da Sociedade. Também colabora na Biblioteca do homem público 1760–1793 e no jornal da instrução social -1793. Participa do clube dos jacobinos, após a fuga e a captura do rei ele se torna republicano e se elege para deputado à assembléia legislativa. Participa no Comitê de Instrução pública (1792) como presidente e apresenta à assembléia "um relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública". Escreve Cinco Memórias sobre a instrução pública (1791–1792). No ano de 1793 começa na vida de Condorcet um processo de ruptura com os girondinos e que o leva ao isolamento político que culmina com sua morte, suicídio ou assassinado, no dia 28 de março de 1794. Durante o período de três meses em que viveu escondido escreveu "Esquisse d'un tableau des progrès de l'esprit humain."

²¹⁴ Sobre o conceito de revolução ver o capítulo 1 do livro de Georges Gusdorf. La Conscience Révolutionnaire: Les Idéologues, Paris, Payot, 1978, p.51- 73.

A mediação do ponto de vista da filosofia é feita por Condorcet, que realiza uma transição do pensamento iluminista em direção a uma concepção política da educação pública. Ele faz essa transição através da construção de uma visão singular de educação pública. Notamos já em Kant, uma preocupação com a educação pública, mas é Condorcet que faz, com maestria, a construção política de uma justificativa para a existência de uma educação pública, como espaço público. Trabalhando com os conceitos do pensamento iluminista, ele vai além ao propor uma educação que representaria um processo de democratização do conhecimento. É ele que realiza a conjunção entre soberania e saber popular, é ele que percebe a importância, para exercício do voto, da qualificação da ação, via escola pública. Pela primeira vez no Ocidente é criada uma justificativa para uma educação pública e democrática. "Último grande filósofo das luzes, primeiro grande filósofo revolucionário, Condorcet assegura a continuidade entre os enciclopedistas e a revolução de 1789."²¹⁵ De fato, Condorcet é o "único filósofo reconhecido no antigo regime a ponto de ser o secretário perpétuo da Academia Real de Ciências, membro da Academia Francesa, discípulo de D'Alembert e de Turgot, a tomar parte da Revolução. Foi o único a pertencer aos dois mundos sucessivos da filosofia das luzes e da política revolucionária."²¹⁶ Seu pensamento sobre a educação pública nos possibilitou romper com a dicotomia que se colocava entre o preceptorado individual aos moldes de Rousseau e a educação patriótica de um Rabaut Saint-Étienne ou de um Le Peletier de Saint-Fargeau. Ele é o filósofo do progresso, da reversibilidade e do espírito crítico. Condorcet não apenas nos diz porque é importante em uma república a educação dos jovens, como também nos alerta para o

²¹⁵ CONDORCET. *Écrits sur l'instruction: Rapport Sur L'Instruction Publique*. Paris, Edilig, 1989. Texto apresentado anotado e comentado por Charles Coutel. p. 30.

²¹⁶ FURET, François. Apresentação. In: K. M. Baker. *Condorcet: raison et politique*. Paris Hermann, 1988. p.VII.

motivo que leva alguns regimes a não mais querer instruir a juventude, fazendo com que a república se torne uma democracia gestonária e a educação pública um imenso aparato burocrático e ineficaz.²¹⁷

Os trabalhos de Condorcet foram inegavelmente influenciados pela Revolução Francesa,²¹⁸ que proclama igualdade entre os cidadãos. No entanto, essa influência não o fez perecer com a revolução, no sentido de produzir uma obra presa à conjuntura e aos conflitos dos grupos que se digladiavam pela direção da Revolução. É clara a diferença de seus escritos em relação aos dos *montagnards*, que propunham entre 1792 e 1793, uma educação aos moldes da educação espartana, igualitarista, ou mesmo do Girondino Rabaut Saint-Étienne, ou do moderado Durand de Maillane, e mesmo dos ultras *montagnards*, Le Peletier e Bouquier. Essas diferenças são atravessadas por clivagens políticas, que se manifestam na orientação dada por cada um desses autores à sua concepção de educação pública em relação à vontade política, em última instância à concepção de soberania, como dizem os apresentadores das *Cinq Mémoires*:

"Segundo o lugar relativo, acordado a questão da verdade e do erro ou aquela da vontade política, se optará por uma das duas versões. Aquela que coloca a educação pensando a soberania popular em termos de vontade como último lugar da legitimidade. Aqueles que colocam a instrução supondo uma autoridade mais alta que a da soberania popular imediata: aquela da razão esclarecida, faculdade do erro e da verdade, cujo lugar está em cada um."²¹⁹

²¹⁷ _____ *Op. Cit.* p.29.

²¹⁸ Quanto à participação de Condorcet na Revolução Francesa, ver o livro Condorcet : Un intellectuel en politique de Elisabeth e Robert Badinter. Paris. Fayard, 1988. Neste livro, a partir do capítulo VII, tem-se uma descrição das atividades políticas e intelectuais de Condorcet durante o período revolucionário até a sua morte em 1794.

²¹⁹ CONDORCET. *Cinq Memoires sur L'Instruction Publique*. Paris: Flammarion, 1994. Apresentação, notas, bibliografia e cronologia de Charles Coutel e Catherine Kintzler. p. 34.

É a razão comum que funda a vontade comum, diz Condorcet, e não o inverso.²²⁰ É essa capacidade de, mesmo reconhecendo a filiação política da educação pública, não ceder a construção de princípios que a fundamentariam a um processo de politização completa, do tipo "tudo é política."²²¹ Apenas, indiretamente, a tarefa da educação é política. Essa politização completa de alguns dos autores dos *Rapport* talvez explique a profunda oscilação entre uma "proposta na qual o povo revolucionário inteiro seria seu próprio educador, e na qual a escola era simples complemento (Bouquier-1793), até a proposta da Constituição de junho de 1795, que deixa claro que o grande sonho de educar todo o povo se desarticulou, e a lei de 22 de outubro de 1795, onde o que se coloca não é mais a regeneração da nação, mas a formação de elites para o estado burguês."²²² É isto que o faz radicalmente moderno em relação a seus contemporâneos, rompendo o círculo conjuntural, no qual a maioria de seus colegas do comitê de instrução pública se perdem propondo um conteúdo educativo para a cidadania moderna. Para isto, ele se coloca frente a um problema, que é aquele de articular a ordem da cidade – a política – e aquele do acesso à humanidade - a pedagogia e aquele da verdade — a epistemologia. Sua modernidade está em não voltar-se para o passado, como fazem alguns de seus contemporâneos, quando pensam essa articulação, já que desde a antigüidade é a primeira vez que um povo é confrontado diretamente com o problema da soberania, sendo autor ele

²²⁰ CONDORCET, *Op. Cit.* p.62.

²²¹ O lugar do político no social é uma questão colocada para a democracia, a partir de Revolução e que se estenderá até a 3ª república. As propostas irão desde a politização completa do espaço social até a completa institucionalização do espaço político. Esta discussão acompanha a construção do popular enquanto sujeito político, e se liga necessariamente à questão da natureza da soberania. Do ponto de vista da educação essa politização exacerbada levou a projetos como o de Bouquier (1793) ou de Le Peletier (1793) que preconizavam o fim de toda diferença intelectual entre os homens. Como bem assinalou Kintzler (1987, pp 249-250) e Coutel e Kintzler (1989, vol. 2, p.20) esses projetos eram marcados por um igualitarismo radical, rejeitando até a idéia do cultivo de talentos individuais, na verdade eram propostas anti-intelectuais muito presas ao momento revolucionário no qual foram elaboradas.

²²² JULIA, D. *Les trois Couleurs du tableau noir: La Révolution*. Paris, Belin, 1981. p.11-12.

próprio.²²³ Condorcet rompe com o modelo antigo de pensar a ordem epistemológica, apoiando-se no modelo vigente em sua época, que pode ser caracterizado por uma ordem racional - tudo que pode ser conhecido pode ser ordenado e por uma literalidade - a idéia de que é possível a transmissão integral dos conhecimentos. A importância dessa ruptura aparece fundamentalmente no que tange às formas de reprodução do saber, que não mais estariam ligadas a um sistema totalmente subjetivado como era o caso da conversão, ascese e de relações com seres tidos como superiores, gurus. É isto que torna possível pensar a educação dos indivíduos, e daí uma educação pública, já que todos podem ter acesso ao conhecimento (todos são seres racionais) que, na modernidade, é humanizado, ou seja, produzido e reproduzido pelo homem. Assim, pensar a educação pública, como faz Condorcet, é dar forma concreta a uma questão que era até então apenas de natureza filosófica, é, em outras palavras, educar, dar forma a uma racionalidade, a uma cultura na qual novos instrumentos mentais - a razão, materiais, o livro entram em cena, e na qual a questão da verdade e do erro assume uma outra conotação vinculada ao desenvolvimento da autonomia de cada sujeito. Sua obra educativa²²⁴ coloca questões sobre a educação e a sua relação com o saber, com a cidadania, com o sufrágio universal, com a formação dos mestres, que mostram que sua reflexão sobre este assunto foi uma das mais completas do período revolucionário. Seus trabalhos, dedicados à arte de formar os homens, revelam que a educação para ele aparecia como as condições de possibilidades para uma política lúcida. A educação aparece em Condorcet através de uma problemática política, ou seja, o sufrágio universal, que na verdade revela uma discussão da natureza da qualidade da participação popular. Pensar a educação era uma forma de resolver o

²²³ CONDORCET. *Op. Cit.* p.19.

problema da natureza da soberania, ou da relação entre maioria e verdade. A validade do voto universal depende da capacidade de compreensão, por parte dos votantes, da situação política. Para Condorcet isto era uma questão eminentemente educacional, de política educacional. Era uma questão política fazer a maioria ter condições de acesso à razão, ter condições de compreender a vida política. É por isto que, para ele, a educação aparece como condição para a liberdade política, como condição para a formação de um sujeito político autônomo, já que ela visa ajudar a todos os cidadãos a deliberar com ele mesmo e com os outros. Para Condorcet, a cidadania não "dá em árvore" e nem é fruto do espírito santo "é necessário um trabalho cultural educativo árduo e ativo para tornar possível a adesão à cidadania. Educar para cidadania era, para ele, construir uma razão popular capaz de aprender e julgar as leis como também as respeitar. É a educação que permite a adesão aos direitos do homem."²²⁵

1.6.1.1 Educação como Espaço Público Republicano²²⁶

A partir do momento em que a Revolução decretou a igualdade de todos, rompendo de uma vez a tradição hierárquica na política, colocou ao mesmo tempo um problema. Como fazer para construir, a partir desse fato, o novo sujeito para uma nova forma de ação política? É a partir dessa interrogação que o pensamento de Condorcet sobre educação adquire sentido e importância para a modernidade.

²²⁴ Fundamentalmente *Les Cinq Mémoires* constituem a matriz do pensamento de Condorcet, podendo-se acrescentar ainda *Rapport Sur L'Instruction Publique*, *L'Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* e *Fragment sur l'Atlantide*.

²²⁵ ver citação número 214.

²²⁶ Sobre a questão da República em Condorcet ver: Coutel, Charles. *Republique et instruction chez Condorcet*. In: *Former un nouveau peuple? Pouvoir, Éducation, Révolution*. Sous la direction de Josiane Boulad-Ayoub. Paris, l'Harmattan, PUL 1993, p. 13-30.

A teoria da educação pública supõe uma reflexão sobre a constituição de um povo legislador. Isto diz respeito a uma questão também de natureza filosófica, que se refere ao tipo de decisão merece e exige submissão. Assim, rompido o laço com a submissão de natureza hierárquica que caracterizaria o mundo do súdito, se faz necessário refundar uma legitimidade em outras bases nas quais a obediência se constituiria através de um processo fundamentado na razão. "Supondo que eu deva obedecer a uma autoridade, é preciso que ela prove, não quem tem sempre razão, o que em política é sempre impossível, que para cada decisão se garantiu a possibilidade do erro e se pensou em como evitar no momento de tomada de decisão."²²⁷ Obedecer não é, nesse caso, aceitar, mas a partir da razão, participar de uma decisão onde o erro foi pensado e levado em conta e, dessa forma, a decisão adquire legitimidade, pois não é nem falsa ou supérflua. Obedecer significa, então, a formação de um corpo político e não de uma coleção de vontades que se autorizariam a regulamentar, não importando o que e o como.²²⁸ A lei, pensada dessa forma, surge como resultado de uma reflexão sobre sua necessidade e coloca, também, para a ação política, uma idéia de humanidade.

Para Condorcet, a ação política, que se inaugurava com a Revolução Francesa, exigia outras habilidades do espírito, exigia a reflexão crítica, o retorno, uma reflexão sobre o erro, como forma de se proteger dos enganos. O corpo político pressupõe um retorno à abstração como alavanca da ação e nunca um ativismo cego. A reflexão sobre o povo legislador parte do pressuposto que nenhuma pessoa pode ser excluída do corpo de cidadãos, já que todos são seres racionais, capazes de racionalizar sua vontade. Passo a

²²⁷ CONDORCET. *Cinq Mémoire sur L'Instruction Publique*. Paris, Flammarion, 1994. Apresentação, notas, bibliografia e cronologia de Charles Coutel e Catherine Kintzler. p. 21.

²²⁸ _____ *Op. Cit.* p.21.

passo, Condorcet vai aproximando sua idéia de soberania, ou seja, da natureza da legitimidade da autoridade na democracia, a sua teoria da instrução pública.

Em uma sociedade que distribui desigualmente os saberes e impede o acesso ao conhecimento como, então, evitar a cegueira na hora da decisão, como evitar o erro se o corpo de cidadãos vive, de fato, uma "desigualdade de instrução."²²⁹ Se os votantes são cegos, as decisões serão imbecis.²³⁰ É preciso possibilitar aos cidadãos as condições intelectuais para evitar o erro. "As luzes não podem ser concentradas, nem em uma casta, nem em uma corporação exclusiva."²³¹

É por isto que as luzes, em Condorcet, aparecem como constituindo a liberdade.

Segundo Condorcet:

"Mas o grau de ignorância em que o homem, joguete do charlatão que quer seduzi-lo, sem poder defender seus próprios intereses, é obrigado a entregar-se cegamente a guias que não pode mulgar nem escolher; este estado de uma dependência servil, que é sua consequência, subsiste na imensa maioria de todos os povos, para quem, a partir de então, a liberdade e a igualdade tornam-se apenas palavras que existem nas leis, e não direitos que se podem gozar" ²³²

É preciso instruir. Fazer das luzes um projeto popular, tornar acessível ao povo o saber produzido pela humanidade, e constituir uma educação universal, como condições essenciais sem as quais as decisões de uma assembléia são meros plebiscitos. Ao propor uma educação universal, necessária como condição para uma verdadeira democracia: "Esta obrigação consiste em não deixar subsistir nenhuma desigualdade que engendre a

²²⁹ Premier Mémoire, p.62.

²³⁰ Op Cit. p.23.

²³¹ Premier Mémoire, p.63.

dependência",²³³ Condorcet se distancia de alguns filósofos iluministas que, como Diderot, não acreditavam em uma educação universal, já que o povo não teria necessidade de ser instruído porque seria depositário de uma verdade intuitiva. Uma espécie de instinto político que o faria capaz de perceber o que é bom, tornando, assim, inútil a educação, ou mesmo uma razão. A nova forma que a política assumia na modernidade exigia uma atenção especial à educação, já que a passagem do súdito ao cidadão não se fazia de forma automática, era necessário romper a divisão desigual dos saberes, que instituíra uma proletarização política. Para ele, o povo não tem razão porque é povo, mas porque ele é esclarecido, tem consciência. Nada mais perigoso para a democracia e a liberdade que o refúgio na intuição, como também o chamamento ao sentimento cego e ao espontaneísmo popular.²³⁴ A liberdade política e a igualdade de direitos que fazem a democracia, exigem como condição concreta da realização, que os sujeitos se transformem em cidadãos, ou seja, em homens capazes de tomar decisões razoáveis. "Para que o sufrágio universal seja legítimo, para que a liberdade seja possível realmente, é preciso que os saberes, os conhecimentos, não sejam reservados a uma elite de sábios, mas estendidos a todos."²³⁵ Sem instrução, o sufrágio se torna cego, e se abre espaço à demagogia. Razão e sufrágio são conciliáveis na medida em que cada um aceda à instrução. Não uma instrução global à moda revolucionária,²³⁶ mas uma educação mínima indispensável ao acesso aos conhecimentos, o que permitiria a cada cidadão construir sua liberdade. A escola não tem a função de tornar os homens idênticos do ponto de vista dos saberes. Seu papel é agir para

²³² _____ *Op. Cit.*, p. 63. Tradução livre do autor.

²³³ _____ *ibidem*. p. 61. Tradução livre do autor.

²³⁴ Ver: Condorcet: *Une Conception anti-mesmérisme*. In : Robert Darnton: *La fin des Lumières*, Perrin, 1988.

²³⁵ CONDORCET. *Premier Mémoire: Nature et objet de L'instruction Publique*. Paris, Klincksieck, 1989. Introdução e notas de Bernard Jolibert. p. 12.

²³⁶ Alguns dos *Rapports* (destacam-se os de Bouquier e Le Peletier) propunham uma educação global, ou mesmo buscavam a destruição da diferença de saberes entre os homens. Toda desigualdade é apresentada como um mal que é preciso erradicar. Ver citação 220.

que a diferença de saberes e de talento não se constituam em uma desigualdade de direitos. O que pretende Condorcet? Ele deixa claro no Premier Mémoire, é separar identidade de saberes e igualdade jurídica, direitos e deveres devem ser iguais para todos perante a lei civil. A educação, para Condorcet, é a condição filosófica para a formação de um sujeito político autônomo. Negar isto, ou mesmo dificultar o acesso, é fazer de um povo soberano seu próprio tirano. Mas não é qualquer saber que serve ao processo de libertação da tutela de outro. Existem saberes que reduzem o homem às suas utilidades imediatas, outros se apóiam em saberes míticos, religiosos, enfim, é preciso sempre procurar o saber que liberta. Esta escolha que faz Condorcet, ligando liberdade e instrução, advém de sua escolha pela luzes, já que ele a percebe como produtora de um saber aberto e fundado em uma razão que a tudo perquire. Luzes, para Condorcet, é uma "metáfora que representa a idéia de esclarecimento progressivo, um tipo de desenvolvimento passo a passo, de um saber que se torna mais e mais sintético."²³⁷ A instrução é o primeiro passo em direção à possibilidade de julgamento, em direção à razão, entendida "não como uma faculdade estática, positiva, mas, ao contrário, como um instrumento de julgamento, dinâmico e dialético."²³⁸ A razão, assim pensada, se constitui em condição primeira de um poder sobre si mesmo. Enquanto faculdade individual ela é coextensiva à humanidade. "Ela é a mesma em seu princípio em cada homem, e a educação visa o seu exercício, o que somente será

²³⁷ Condorcet. Premier Mémoire: Nature et objet de L'instruction Publique. Paris, Klincksieck, 1989. Introdução e notas de Bernard Jolibert. p. 15.

²³⁸ *Op. Cit.* p. 20. Também Cassirer apresenta uma definição de razão para o século XVIII que enfatiza o papel de movimento. "O século XVIII confere à razão um sentido diferente e mais modesto. Deixou de ser a soma de "idéias inatas", anteriores a toda a experiência, que nos revela a essência absoluta das coisas. A razão define-se muito menos como uma posseção do que como uma forma de aquisição. Ela não é o erário, a tesouraria do espírito, onde a verdade é depositada como moeda sonante, mas poder original e primitivo que nos leva a descobrir, a estabelecer e a consolidar a verdade"... Não a tem em conta de um conteúdo determinado de conhecimento, de princípios, de verdades, preferindo considerá-la uma energia, uma força que só pode ser plenamente percebida em sua ação e em seus efeitos..." A razão desliga o espírito de todas as crenças baseadas no testemunho da revelação, da tradição, da autoridade." Cassirer, Ernst. A Filosofia do iluminismo. Campinas, Editora da Unicamp, 1992, p. 32.

possível com a ajuda do outro."²³⁹ A preocupação de Condorcet é evitar novos assujeitamentos. Para isto se faz necessário, de um lado, entender as luzes como um projeto crítico: "Esclarecer antes de aplicar ou manipular, exercer sua razão em qualquer circunstância antes de pensar na eficácia: isto é o programa proposto."²⁴⁰ De outro lado, encontrar uma forma de saber que permita ao cidadão julgar a partir de princípios. Em função desta preocupação, Condorcet elabora um conceito de saber escolar que aparece na Second Mémoire, na parte que trata da Reflexões sobre o Método de Ensinar:

"Formando o plano desses estudos, como se devessem ser os únicos, e para queles sejam suficientes para a maioria dos cidadãos, eles foram combinados de maneira que possam servir de base a estudos mais prolongados, e que o tempo empregado para segui-los não seja perdido para o resto da instrução."²⁴¹

Tendo já definido um determinado aporte às luzes - crítico - e construindo uma idéia de saber escolar, resta a Condorcet resolver o problema de a quem confiar a educação pública. Condorcet chega a esta questão a partir da discussão sobre a extensão das luzes e que seu crescimento significasse também um acréscimo de direitos e equidade. O problema estava em que não se poderia deixar as luzes simplesmente à mercê da vontade dos indivíduos; as luzes, em si, são boas; o problema era a forma de sua extensão. Era necessário precisar de quem seria a função de educar. Para determinar essa função, ele lança mão da diferença feita por Rousseau entre vontade de todos e vontade geral. Esta diferenciação aparece no Contrato Social. Para ele há duas maneiras de tratar a população, uma é pensá-la em seu bem-estar geral, ou a sua felicidade comum, ou em sua

²³⁹ Ibidem. P.21.

²⁴⁰ _____, *Op Cit*, p. 25.

²⁴¹ _____, Second Mémoire, p. 130-131. Tradução livre.

tranqüilidade, e tratar essas questões de forma quantitativa e global. É o ponto de vista da administração, que observa a vontade de todos. O outro é considerar a população não como um aglomerado, mas como um corpo de indivíduos distintos e tratar cada um desses indivíduos como encarnação abstrata, que se chama sujeito jurídico, definido como um conjunto de direitos e deveres. Este é o ponto de vista político, do Estado, que tem por objeto a vontade geral. Esta distinção entre vontade de todos, que não é mais do que uma coleção de vontades particulares, e a vontade geral que é aquela do cidadão abstrato, é muitas vezes negligenciada. Cada um, individualmente, pode não querer fazer o serviço militar, não pagar impostos, viajar sem pagar a passagem do ônibus. Este aglomerado de vontade, expressa, tão somente, a vontade particularizada de cada um, nunca a vontade geral. A vontade geral parte de um indivíduo universal, aquele cuja vontade poderia ser a vontade de outro, em uma palavra: o cidadão. Visto dessa forma, o sujeito pagaria os impostos, seu lugar no ônibus etc.

Esta distinção fundamental que Rousseau faz, opondo a coleção de vontades particulares, mesmo quando é unânime, à universalidade da vontade geral, chamada depois por Kant de vontade universal, marca sua construção jurídica da cidadania, e modifica o tratamento dado à questão das Luzes.

É preciso provar que as Luzes são um progresso, não para uma humanidade tomada enquanto uma coleção de indivíduos, mas pelo reconhecimento e estabelecimento dos direitos de cada um. Daí parte Condorcet, indo além da argumentação que diz que a ignorância é sempre uma perda de liberdade, ele propõe ter sempre em vista o interesse público, do cidadão e não a utilidade social, do bem-estar individual. É preciso abandonar a perspectiva da sociedade civil e passar ao nível do Estado. Se as Luzes são desigualmente

distribuídas, e não tem servido para o esclarecimento e afirmação de direitos e deveres para os cidadãos, se faz necessário uma ação que extrapole a vontade individual da sociedade civil no que tange à organização da educação. A solução é de natureza jurídica, como a cidadania de Rousseau. Assim, para modificar a natureza da extensão das Luzes, é preciso fazer da educação pública um "*affaire*" específico da cidadania. Para ser vontade de direito, a educação não poderia ser uma política social, no sentido que hoje damos ao termo, ela deveria ser uma política pública, ou seja, vontade geral institucionalizada. Em sua finalidade institucional, a educação pública não visa o indivíduo como entidade abstrata, seu objeto é o cidadão e o movimento de sua difusão e de seu funcionamento devem obedecer aos imperativos da vontade geral.²⁴² Esse movimento, que vai da vontade de todos à vontade geral, revela que o defeito mais grave é pensar a educação apenas em termos de sociedade, de vontades particulares, e não em termos de direitos, o que torna a educação cega em relação ao mundo da cidadania. Dessa forma, o Estado assume a responsabilidade pela extensão das Luzes, necessárias ao desenvolvimento da cidadania e base para o exercício da soberania.

No Premier Mémoire, Condorcet nos diz: "é um dever da sociedade oferecer a todos os meios para adquirir os conhecimentos aos quais, a partir de sua capacidade e de seu tempo, eles podem empregar para se instruir."²⁴³ Isto anuncia e inaugura uma era que buscou construir uma educação pública como direito do cidadão e dever do Estado. A instrução necessita do aparato jurídico e não do social, porque ela é liberdade pública, fundamento para o exercício da soberania, e não liberdade privada. Ela pertence aos

²⁴² KINTZLER, Catherine. Condorcet, L'instruction Publique et la naissance du citoyen. Paris, Folio, 1987, p.145.

²⁴³ CONDORCET. Premier Mémoire Sur L'Instruction Publique : Nature et Objet De L'Instruction Publique. Paris, Klincksieck, 1989, parágrafo 3 p.39.

poderes públicos, e cabe a ele garantir a homogeneidade, o desenvolvimento e a proteção.²⁴⁴ Partindo de uma definição de liberdade corrente no século XVIII, tributária da filosofia racionalista, que coloca a liberdade vinculada a um modelo racional de saber, ele pensa a instrução pública dando corpo à liberdade, em função de desenvolver a racionalidade necessária à liberdade política e à autonomia racional na qual o sujeito se apreende e exerce sua soberania.²⁴⁵

Para assegurar os meios para o exercício da liberdade, assim pensada, é preciso que eles existam como medidas gerais da república.

"O homem livre que se conduz por ele mesmo tem necessidade das Luzes que um escravo que se abandona à conduta de outro: aquele que escolhe seus guias que aquele que o acaso lhe dá. Faça todas as combinações possíveis para assegurar a liberdade, mas se as Luzes não chegarem aos cidadãos, todos os esforços serão inúteis."²⁴⁶

É o espaço público que se torna a passagem, o caminho em direção a uma igualdade real, a igualdade política.²⁴⁷ A república mesma que assume essa responsabilidade, já que antes de ser uma forma política ela é o direito imprescritível ofertado a cada um de ser instruído com o consentimento de todos. Pode-se pensar todas as combinações possíveis, mas se elas não estão gravadas no coração jurídico da república será em vão, pois que não se pode deixar a construção da liberdade, via educação, à mercê da boa vontade dos cidadãos, ou mesmo de associações, que ficam sempre vinculadas a uma vontade particular.

²⁴⁴ CONDORCET. *Cinq mémoire Sur L'Instruction Publique*. Apresentação, notas, bibliografia e cronologia por Charles Coutel e Catherine Kintzler. Paris, Flammarion. 1994, p.27.

²⁴⁵ KINTZLER. *Op. Cit.* P.147.

²⁴⁶ CONDORCET. *Quatrième Mémoire: Sur*

²⁴⁷ ----- . *Op. Cit.* p.235.

“Assegurar a cada um a facilidade de aperfeiçoar sua técnica, de se tornar capaz para as funções sociais, às quais cada um tem o direito de ser chamado, de desenvolver toda a extensão dos talentos que recebeu da natureza; e com isso, estabelecer entre os cidadãos uma igualdade de fato; tornar real a igualdade de fato e tornar real a igualdade política reconhecida pela lei. Este deve ser o objetivo primeiro de uma instrução nacional e, sob este ponto de vista, ela é para o poder público, um dever de justiça.”²⁴⁸

O Estado precisa garantir uma distribuição de escolas pelo território nacional, pois a educação garante os direitos elementares. Para o nosso autor, nada mais razoável e legítimo do que a instrução pública para garantir esses direitos. Para a república não seria apenas uma ação do ponto de vista estritamente educacional, seria também um princípio de economia, vinculado a uma idéia de progresso, na medida em que uma máquina de instrução é capaz de, ao mesmo tempo que propõe uma elaboração sistemática do saber, evita o gasto inútil por parte dos sujeitos que instrui, o custoso esforço de reativar o conhecimento em sua totalidade. Dessa forma, a instrução pública se torna uma síntese a meio caminho entre o passado e o futuro, no sentido em que o saber elaborado existente circula entre os cidadãos e ao mesmo tempo essa circulação enseja o progresso da ciência. A educação pública constituiria uma cultura escolar necessária ao desenvolvimento, do interesse individual, como também ao funcionamento da república. Existe no interior dos Cinq Memoires três grandes aprendizagens:

“1ª A aprendizagem dos saberes elementares no interior de uma história geral da razão humana, isto é, a exigência epistemológica-didática da educação pública. Cada mestre deve dominar os saberes necessários para conhecer o mundo e instruir os seus alunos. 2ª A aprendizagem da cidadania esclarecida e dos direitos dos homens: é a educação cívica indispensável à revisão racional dos enunciados jurídicos. 3ª A

²⁴⁸ CONDORCET. Rapport et Projet de Décret sur L'organisation générale de L'instruction Publique. Apresentado a Assembléia nacional, em nome do Comité da Instrução Pública, por Condorcet. Paris L'Harmattan, 1994, p. 132. Tradução livre.

aprendizagem do sentimento de humanidade: cada direito deve ser explicitado pelo dever que lhe corresponde."²⁴⁹

Para Condorcet era clara a necessidade, na elaboração de uma teoria da instrução pública, de oferecer instrumentos de trabalho para os alunos e mestres.

A teoria da instrução pública, tal como a pensou Condorcet, vai muito além do que uma fórmula de acesso do cidadão à escola pública. É, na verdade, o estabelecimento de uma relação do cidadão, do indivíduo, com o grande edifício do conhecimento, instruir-se e cultivar-se contribuem para a estima de si e ao amor à humanidade. Para isto é necessário evitar a relação incestuosa com o poder político, de forma a não transformar essa relação com o conhecimento em uma mera construção ideologizada. "É algo de muito importante que a nomeação daqueles que são encarregados do ensino e que têm por alvo o progresso das ciências seja feita independente do poder público."²⁵⁰ As implicações destas palavras são evidentes quando da separação do poder político e o progresso da ciência. "Em geral todo poder, de qualquer natureza, em qualquer mão que tenha caído e de qualquer maneira que tenha sido conferido, é naturalmente inimigo das Luzes."²⁵¹ É preciso separar as competências e reconhecer as dificuldades. Governantes, mestres pesquisadores, funcionários, ministros, são "naturalmente" antagônicos.

O problema, para Condorcet, surge quando não existe um canal através do qual essa difícil relação flua, ou seja, quando ela é institucionalmente impossível. A difícil relação entre intelectuais e o poder é salutar para a sociedade, desde que existam

²⁴⁹ CONDORCET. *Cinq Mémoire Sur l'Instruction Publique*. Apresentação, notas bibliografia e cronologia por Charles Coutel e Catherine Kintzler. Paris, Flammarion, 1994, p.11-12.

²⁵⁰ -----, *Cinquième Mémoire*. p. 261. In: *Cinq Memoiire Sul L'Instruction Publique*. Paris, Flamarion, 1994.

²⁵¹ -----, *Op. Cit.* p.261.

mecanismos legais que garantam essa liberdade. Também, quando pensa a escolha dos mestres, ele propõe um sistema independente do Estado, de forma que realmente o ensino público possa se concretizar como uma forma específica de relação com o saber, e não como, meramente, o lugar da produção da verdade oficial, do governo. Isto garante à instituição uma legitimidade, à medida em que ela não se confunde com a vontade individual, ou particular ou política. Na medida que o mestre está a serviço da cidadania, e uma vez nomeado, ele se torna funcionário e gozará de um estado permanente, que pode ser rompido mediante processo penal. O mestre não deve aceitar remuneração de particulares. Na *Seconde Mémoire*, que trata da instrução aos jovens, ele diz: "os mestres devem ser pagos pelo tesouro público."²⁵² E por que motivo o mestre não deve receber honorários de seus alunos? Ele explica: "Primeiro, porque a instrução não é somente útil às famílias que as gozam, mas ela é para todos os cidadãos, e, segundo, porque a instrução necessária a todos deve ser gratuita."²⁵³ É a universalidade do cidadão que faz da instrução pública uma instituição de direito e não uma máquina do poder. Condorcet nunca fala em educação nacional, mas em educação pública, já que a educação não é para fazer o homem voltar-se à família, às suas origens, à religião de seus pais. Quando se refere às formas de ensinar, ele deixa o mestre livre, mas interdita três tipos de comportamento, que estão em moda. Não se pode fundar sobre a afetividade, o entusiasmo, a sedução, humilhação ou o terror, desprezando o caráter racional da criança. Em uma longa nota que aparece no *Rapport et projet de décret*²⁵⁴ mostra suas diferenças em relação a uma educação que se funda sobre a autoridade e no sentimento, que se confunde com socialização, com a moral.

²⁵² ———— *Seconde Mémoire*. p.175.

²⁵³ ———— *Op. Cit.* p.176.

²⁵⁴ CONDORCET. Rapport et projet de Décret Sur la organisation générale de l'Instruction Publique. In *La Leçon de Condorcet*. Joffre Dumazedier. Paris, L'Harmattan, 1994. nota 1 , p. 145.

Mostra também sua aversão a toda forma de cultos, quaisquer que sejam. O que ele deseja é uma educação a serviço do desenvolvimento no indivíduo de uma razão universal.

O que se nota na obra de Condorcet é um esforço intelectual para criar uma teoria moderna de educação como razão pública e popular, pois criou uma teoria que abolia a distinção entre um ensino para os pobres e outro para a elite, na medida que aceitou tratar conjuntamente os problemas da pobreza e da educação. Ele rompe o círculo Kantiano de um espaço público reduzido aos homens letrados,²⁵⁵ à medida que buscou, via sua teoria, combater a produção da desigualdade pela educação: todos deveriam ter a possibilidade de desenvolver suas capacidades, o que tornaria real a igualdade política. Também extrapola os salões da aristocracia e os cafés, espaços de natureza privada, inícios de uma esfera pública burguesa,²⁵⁶ para fazer do sujeito coletivo, o cidadão, o centro do novo espaço público, e da educação pública o lugar de aprendizado de uma razão universal.

Pequeno Esboço Conclusivo

Vimos desenrolar neste capítulo as condições de possibilidades para a existência da educação pública na modernidade. A partir da edificação desse mundo, antropologicamente novo, abandona o terreno da especulação de funcionários da corte para se tornar objeto de uma realidade política, para a qual ela se constitui em elemento

²⁵⁵ Em Kant o tema da constituição do espaço público moderno aparece com ênfase em duas obras: Resposta à pergunta: Que é esclarecimento e A Paz Perpétua. Quanto à função da educação na modernidade ver Da Pedagogia.

²⁵⁶ Sobre a constituição do nova sociabilidade pública burguesa ver o livro de Habermas, Jürgen. Mudança estrutural da esfera pública.

necessário para efetivar, no âmbito da sociedade, a nova sociabilidade política: a cidadania. A possibilidade de realização política da educação pública modifica, epistemologicamente, o tratamento dado às questões que ela suscitava. Um lento processo, mental, social, político e econômico passa aos nossos olhos, marcado por profundas transformações que colocam em pé uma nova sociedade. Construção de uma nova civilização material e mental, sustentada politicamente por uma nova arte de ordenação dos interesses pessoais no espaço público, a democracia. Esta é vivida como criação humana, por excelência, já que é fruto da ação dos homens, mediados por um trabalho de elaboração de acordos públicos. Estes acordos são fundamentados, de um lado, na soberania popular lugar do qual a legitimidade emana, e, de outro, na igualdade política, conceito e prática central para a própria democracia moderna e que irrompe com força a partir da destruição dos privilégios feudais. Iguais e livres, os homens se vêem mergulhados em uma nascente cultura do indivíduo, regulada por uma lógica de direitos, que permite a criação de políticas públicas que objetivam processos de inclusão. Da servidão passa-se a novas formas de exploração do trabalho nas quais se assentam as relações capitalistas.

No meio do furacão, a educação pública como o coração da democracia republicana. Neste momento, se faz necessário determinar princípios que responderiam as novas articulações de uma nova ordenação educativa. Com a crise das corporações e das manufaturas o processo educativo desprende-se da família e do patrão e da fábrica, como faz também a política, que abandona o universo da tradição, da hierarquia e do patrimonialismo.

O capítulo finaliza por uma abordagem ao pensamento de Condorcet, o que não acontece de maneira espontânea, mas como decorrência lógica do processo descrito, já

que ele edifica uma teoria da educação pública, na qual se articulam as variáveis que aparecem em cada parte desse capítulo. Na verdade, Condorcet faz, com sua teoria, uma síntese possível para as grandes questões que envolveram os pensadores que se preocuparam com a educação durante o período revolucionário. Síntese, pois apresenta no conjunto de sua obra ligada à educação as demandas que circulavam no interior da arena política francesa: uma educação gratuita, universal, sem discriminação de pobres e ricos e voltada para a preparação do homem em seu duplo aspecto; como cidadão e como membro de uma humanidade.

Para uma sociedade de indivíduos fundada na lógica dos direitos se fazia necessário um sistema de ensino constituído a partir de um princípio geral, capaz de permitir a formação do povo, sem discriminação social ou econômica. Aceitando essa afirmação Condorcet articula de uma forma definitiva política e educação, à medida em que aceita o conceito de universalidade no espaço educativo. No entanto ao aceitar e incorporar esse conceito de natureza política, não perde de vista a especificidade, em sua teoria da educação pública, do processo educativo. A educação pública, para Condorcet, enquanto coração da república democrática, qualifica a universalidade política, a soberania, já que pelo desenvolvimento de uma razão crítica, conformaria uma ação capaz de elaborar decisões no universo democrático. É preciso possibilitar ao cidadão condições intelectuais, para isto é necessário instruir, fazer das luzes um projeto popular, tornar acessível ao povo o saber produzido pela humanidade, e constituir uma educação universal e necessária. O povo não tem razão porque é povo, mas porque sabem tomar decisões razoáveis.

Este capítulo buscou estruturar o objeto desta tese. A partir de um tensionamento temporal, um corte na espessura histórica dessa experiência, que marca de uma forma indelével o processo educativo ocidental. Subjaz ao capítulo uma pergunta que ordena a produção do mesmo. Cada de um nós, pesquisador ou professor, educador popular ou mesmo aluno de licenciatura, nos perguntávamos, à medida em que buscávamos problematizar a nossa experiência para entender o processo educativo brasileiro, o que é educação pública? De onde emanam os princípios que ordenaram e possibilitaram legitimidade a essa criação e que no Brasil se conforma de uma maneira bem particular? Esta pergunta resulta, em parte, necessária à compreensão da elaboração de um modelo de educação pública e popular no Brasil. Dito de outra forma, entender a produção social sobre a educação pública e popular em nosso continente é escamar a construção ocidental que dá legitimidade à especificidade, às práticas públicas e populares no âmbito da educação nestes confins. O que este capítulo começou a fazer, já que este procedimento se estenderá a todos os outros, foi problematizar a experiência, com o fim de reconstruí-la através do embate com a tradição.

É preciso salientar que nada escrevi neste capítulo sobre educação popular, não o fiz pelo motivo de que não existia, nem do ponto vista teórico ou mesmo prático, já que não se pode considerar como educação popular as iniciativas que antecederam a realização da educação pública no século XIX. Neste período havia uma clivagem que norteava o processo educativo, qual seja, uma educação para a elite e, outra para o povo, o pobre.

A gênese da educação pública é momento necessário para o estabelecimento de uma noção de educação popular. Uma coisa é o desenvolvimento de uma educação popular em uma democracia inclusiva como é o caso da francesa. Nela, a educação pública cumpre

seu papel e a educação funciona como compensação e alargamento, como espaço de integração dos idosos e dos que estão fora da idade e do tempo escolar. Outra coisa bem diferente é a construção da educação popular originada a partir de uma constatação de que a universalidade do espaço público é penetrada por ações que transformam este espaço em lugar de poucos, como é o caso da experiência brasileira. No primeiro caso, a educação pública é fruto, como também o é a democracia de um consenso entre os atores e grupos sociais, ou seja, a criação de uma sociabilidade fundamentada na cidadania e na superação do popular enquanto portador de um projeto social diferenciado, no segundo, na realidade brasileira, é a produção de uma experiência política marcadamente às avessas, um amálgama, uma alma moderna em um corpo velho penetrado experiências tradicionais, partimonialistas. No primeiro caso, a educação popular trabalha na direção da incorporação e da legitimação da educação pública existente, já no segundo, ela chama para si a tarefa de refundação do social em outros termos daqueles existentes. Esta dialética da inclusão e da exclusão do espaço público veremos nos capítulos seguintes.

“Da Utopia à Realidade

Do Sonho à Mediação Histórica

Algo sobra para que

possamos pintar nossas

visões com cores mais

vivas, demonstrando lampejos

da terra prometida”

SEGUNDA PARTE: A GRANDE TRAVESSIA

2 DA PERIFERIA AO CENTRO: A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO POLÍTICO MODERNO E DA EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTATAL

Chegamos ao século XIX com várias questões que se encaminharão em direção à resolução de um conflito estabelecido entre as novas exigências advindas de uma sociedade emergente, a burguesa, e as resistências do passado. Também brotam os conflitos oriundos da constituição de um modelo moderno de regulação social, a partir das novas concepções de humanidade, de indivíduo, de arte política, de trabalho, e que participam da elaboração de uma nova ordenação pedagógica.

O cenário está montado: de um lado, uma nova construção antropológica do homem, livre das amarras da subordinação e centrado no indivíduo, sustentado por uma nascente cultura dos direitos do cidadão e por uma nova arte política, fundamentada na igualdade, concretizada na figura do cidadão como novo vínculo em uma sociabilidade marcada pela separação do espaço público e privado. As condições de fundo para o homem realizar sua segunda natureza estão dadas. De outro, o choque entre essas novas exigências e sua realização, em um mundo marcado pela recente tradição feudal, como também pelas contradições inerentes ao mundo burguês, como por exemplo a oposição que faz a burguesia ao mundo da aristocracia quando opõe capacidades e educação à visão da tradição e do nascimento, abrindo as portas ao surgimento do mundo do pobre com suas

reivindicações próprias, em um mundo em industrialização. Recusando o mundo aristocrático com suas visões da pobreza, do pobre e da educação, a burguesia se vê em face de expectativas sócio-políticas que produzem as inserções do popular, fazendo-o também protagonista na construção do consenso. Só é possível falar em educação pública no universo descrito acima, cujo alargamento do espectro político, aliado à complexificação social, é o resultado de um movimento que parte da sociedade e que aos poucos ganha o espaço público.

2.1 Antes do Momento Guizot

A Revolução Francesa, farta em idéias pedagógicas, pouco fez para as realizar, em função principalmente da crise aguda que o processo revolucionário vivia. Apesar dos vários "*rappports*", a educação nunca foi o coração da revolução.¹ Dessa forma, a implementação de projetos se tornou, no século XIX, uma questão vital para o estabelecimento de uma instituição educacional que fosse capaz de recuperar os princípios da Revolução e, ao mesmo tempo, resolver os problemas de uma educação para o mundo burguês. Afinal onde foi parar a educação para o povo? As premissas colocadas na ordem do dia pela Revolução Francesa ficaram até então em suspenso, já que a indefinição de uma política que fosse consensual em relação à sociedade, impedia, mesmo, o desenvolvimento de um projeto educativo escolar. Assim, durante o século XIX, se verá uma luta entre as forças políticas, para definir, não apenas um modelo de democracia representativa, como também um sistema de ensino capaz de dar conta das novas necessidades da modernidade. Fica claro que é a partir da definição de um tipo de sistema

¹ DOMINIQUE, Julia. *Les trois couleurs du tableau noir: La Révolution*. Paris, Belin, 1981.

político e com ele um tipo específico de governo, que se pensa um modelo de ensino e de formação. Pensar um sistema de educação é, de alguma forma, realizar um projeto político.

A constituição do novo sujeito político que emerge a partir da Revolução, tendo como fundamento a igualdade civil e a liberdade política, legou ao século XIX a tarefa de implementar uma forma de governo que pudesse ser condizente com esse novo fundamento da arte política, tornando necessária uma nova arte de governo capaz de dar conta de uma vida política onde a igualdade se tornara a peça fundamental. Inegavelmente, a revolução social tornou inoperantes os velhos sistemas da arte política, já que eram sustentados pela hierarquia. A nova sociedade democrática moderna, mais complexa e anônima, exigia novas formas de ação e de responsabilidade. Isto significava construir instituições lá onde nada havia. Não apenas o novo sujeito político, mas também o sujeito trabalhador, necessitava da implementação de um processo educativo, capaz de torná-lo apto, tanto do ponto vista moral, como também técnico.

Na verdade, neste período, o que se discute é a nova forma de relação entre a sociedade e indivíduo, entre o público e o privado, entre o cidadão e o trabalhador. A igualdade de condições que marca essa nova arte política, denuncia a natureza das relações que a partir desse momento se articulam para fundar o novo espaço público moderno, tendo como base o indivíduo, pensado como cidadão.

"Nos inícios do século XIX a questão crucial que procura resolver uma grande parte de autores liberais é aquela das relações entre liberalismo e democracia. Seu objetivo é compreender as condições nas quais o ideal democrático de participação na coisa pública se volta contra as liberdades. Eles querem evitar que o cidadão pudesse de novo ser dissociado do indivíduo até a sua dissolução".²

² ROSANVALLON, Pierre. Le Moment Guizot. Paris, Gallimard, 1985. p.13-14.

Esta questão é totalmente nova e não aparece nos filósofos do século XVIII, como, por exemplo, Montesquieu ou mesmo Rousseau, já que eles não tinham sido confrontados com a radicalidade desta questão.³ Esta radicalidade se anuncia pelo desenvolvimento dos acontecimentos revolucionários e, principalmente, pelos acontecimentos de 1793 (o terror), que provocaram uma interrogação fundamental sobre o sentido da idéia de democracia. Assim, o que o pensamento e a política liberal da primeira metade do século XIX pretendiam era "terminar a revolução, construir um governo representativo estável, estabelecer um regime que garantisse as liberdades, fundado sobre a razão."⁴ Não é gratuito que, até o ministério Guizot, a educação tenha sido apenas uma tentativa de implementação de projetos.

"Nesse período a escola é submetida a uma guerra constante, a sobressaltos a cada alternância política, chegando a ponto de se reclamar que o Estado abandone qualquer pretensão quanto a sua organização".⁵

A situação é grave conforme a descrição que faz Portalis, *grand maître de l'*

Université:

"As crianças vivem em uma ociosidade perigosa, e na vagabundagem, a mais alarmante. Eles não têm noção do que seja a divindade, a justiça e a injustiça, costumes bárbaros, um povo feroz. Se se compara a educação que existe com a que deveria existir, não se pode deixar de lamentar a sorte que ameaça as gerações futuras."⁶

³ Sobre esta questão ver também Schnaper, Dominique *Qu'est-ce que la citoyenneté*. Paris, Gallimard, 2000.

⁴ _____, *Op. Cit.*, p.26.

⁵ NIQUE, Christian. *Comment L'École devint une affaire d'Etat*. Paris, Nathan, 1990, p.21.

⁶ ZIND, Pierre. *Les Nouvelles Congrégations de frères enseignants en France (1800-1830)* Genis Laval. 1969, T.1, p. 49. Trata-se de uma tese sobre o movimento de fundação durante a restauração (após 1815) de ordens religiosas voltadas para o ensino. Esta fundação em um momento tão específico se deve, de um lado, à urgente promoção do catolicismo em um meio que era largamente descristianizado, e, por outro lado, lutar contra o novo método pedagógico, o ensino mutual, promovido pelos liberais. Sobre o método mutual ver citação 9.

As reformas da revolução, se elas ficaram sem grande efeito, ao menos, fizeram emergir uma imagem nova da escola:

"A escola se tornou a figura central dos poderes ilimitados da sociedade sobre a felicidade do indivíduo: no antigo regime, ela serviu para formar os cristãos, na nova ela deverá fazer os homens felizes e livres. A revolução multiplica, assim, ao infinito as ambições escolares da igreja, transformando sua finalidade. A escola se torna a criadora de valores democráticos."⁷

Essa nova mentalidade sobre a função e o lugar da educação na vida de cada um e na ordenação social, produz uma reflexão pública e privada sobre o ensino, e, mais especificamente, o ensino popular, que se tornou intenso durante a restauração e a monarquia de julho. As viagens de estudo se multiplicam, as experiências estrangeiras são objetos de relatórios profundamente documentados e argumentados, os universitários e intelectuais, os mais iminentes, consagram seu tempo e seu interesse a esse tema do ensino popular que, na época, era um assunto politicamente em ebulição. Retomam a idéia de que o Estado deve se encarregar da instrução primária para todos, considerada já indispensável neste momento.

Dessa forma, os trinta primeiros anos do século XIX foram de constantes revisões, mas serviram para determinar o papel do Estado na construção, administração e controle do sistema de educação e para clarificar a disputa que se abre entre Estado e Igreja pela direção da educação do povo. Mesmo no período de maior influência dos liberais, após a segunda abdicação de Napoleão, nota-se uma profunda participação do Estado,

⁷ F.Furet et J. Ozouf. *Lire et écrire. l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. Paris. Minuit, 1977, p. 97.

como fica claro na *ordennance* de 29 de fevereiro de 1816.⁸ Apesar de um preâmbulo bem liberal que afirma encorajar a iniciativa privada, ele institui, na verdade, um sistema essencialmente nas mãos do Estado:

"Dos quarenta e dois artigos que compõem a *ordennance*, apenas quatro dizem respeito à iniciativa privada e de associações que desejam fundar e manter escolas. Todos os outros artigos se referem a dispositivos que colocam a educação em mãos do Estado, direta ou indiretamente."⁹

A obrigação escolar é afirmada neste texto fundamental. Mas se ela não se impõe aos indivíduos (como queria Condorcet), ela se impõe à comuna, que deve "poder dar instrução a todas as crianças que habitam, e que as crianças indigentes recebam de graça. "O Estado, na opinião de Nique, quer o ensino primário e não hesita em impor ao país".¹⁰ Esta decisão se manifesta de diversas maneiras: um comitê de vigilância fixa as condições para se tornar professor, fixa ou revoga métodos e regulamentos, emite diplomas, autoriza ou não professores a ensinar, em suma, o Estado, mesmo neste período

⁸ Esta "*ordennance*" é, na verdade, fruto do trabalho de um grupo ligado ao ensino baseado no "*méthode mutuelle*" tradução francesa de *monitorial system*. Tendo como principal instigador o Barão de Gerando, o método mutual se estabelece na França, como uma proposta liberal de educação, que não aceitava a participação do Estado na educação, como fica bem claro nas palavras de Benjamin Constant, publicada no *Le Mercure de France* de 1817: "Eu creio muito mais no aperfeiçoamento da espécie humana através dos estabelecimentos particulares de educação que na instrução pública a melhor organizada pela autoridade." Apesar desta fórmula liberal os autores da *ordennance* (Gerando, Cuvier e Rendu) agiram de outra forma, pressionados pelos conflitos entre os partidários do método mutual das escolas de irmãos (Lassalistas) e das escolas rurais sob tutela dos padres, e pela necessidade de acelerar o desenvolvimento do método em toda a França. Neste período, o método que dominava as práticas de ensino era o "individual", considerado pouco eficaz. O método mutual chega à França em 1815, através de Gerando, que o apresenta um *rapport* intitulado "Les nouvelles écoles pour les pauvres à Société d'Encouragement pour L'Industrie". Este método consistia em colocar várias dezenas de alunos em uma mesma sala divididos em grupos conforme o nível. Cada grupo era confiado a um monitor, que seguia as ordens de um mestre instalado em um estrado superior. O mestre transmitia, através dos monitores, as ordens aos alunos. Sobre o método mutual e os dois modos de ensinar "o individual" e o "simultâneo" presentes neste momento na França ver o livro de Nique, C., *La Petite Doctrine pédagogique de la monarchie de Juillet* (1830-1840), Strasbourg, 1987 ou P. Giolitto, *Naissance de la pédagogie primaire*, Paris, Nathan, 1986. Ver também o livro *A Escola Mutual Elementar no Séc. XIX: o método monitorial mútuo*. Organizada por M. Helena C. Bastos e Luciano Faria. P. Fundo, EDUPF, 1999.

⁹ _____, *Op. Cit.*, p. 23.

¹⁰ _____, *Op. Cit.*, p. 23.

de domínio da política liberal, assume a parte do leão na organização e implementação de um sistema de educação.

2.1.1 Filantropia e educação

Neste período, mesmo que houvesse uma ingerência do Estado, o que se nota na montagem de uma educação para o pobre, é um completo domínio do movimento filantrópico, ordenado a partir da "*Société pour l'Amélioration de l'enseignement élémentaire*" (1815). Se olharmos de perto a lista do conselho de administração aparecem algumas características: a primeira é claramente a inspiração filantrópica, isto é, uma vontade sempre afirmada de ajudar o pobre. Na primeira edição do "*Journal d'éducation*" uma notícia sobre a origem da "*Société*" designa os fundadores a partir de sua condição de Filantropo. Os filantropos se tornam diretores e criadores de escolas primárias, e gozam na sociedade de um conceito positivo em função da aceitação que seus trabalhos de ajuda e tutela que os pobres têm na sociedade. Outra característica é a referência liberal, menos proclamada, mas tão importante, já que os seus membros se reconhecem como participantes do partido liberal ou da facção liberal, e que se nota também a participação dos membros da "*Société*" no movimento mutualista, que, aliás, se torna o método oficial neste momento de nascimento de um sistema de educação. A terceira característica é a inserção institucional dos membros da sociedade no Estado.

"Os membros mais ativos são freqüentemente agentes do Estado, eles exercem uma dominação do Estado, que fica clara na 'ordonnance' de 15 de agosto de 1815",¹¹

Estes criam a comissão de instrução pública, como também na de 29 de fevereiro de 1816, sendo, na verdade, o texto que funda a educação primária na França,¹² e cuja motivação se encontra na ação de filantropos como Gerando, Cuvier, Amboise Rendu, que acreditavam que o Estado deveria intervir na educação do povo. Assim, apoiados pelo Estado, apesar da oposição dos católicos e conservadores, eles implementam o método mutual nas escolas; por volta de 1818 a "*Société*" contará entre seus membros com alguns ministros.¹³

Na Revista periódica que a "*Société pour l'instruction élémentaire*" edita a partir de 1815, se encontra de forma clara as posições típicas da filantropia. Em artigo do Duque de Rochefoucauld-Doudeauville, aparece em detalhe o "triste estado do povo que possui apenas sua qualidade de homem e que se encontra órfão moralmente, sobre o qual todo governo deve ter a obrigação de cuidar, proteger."¹⁴ Certamente o universalismo que está no coração da filantropia, se expressa no método mutual que pretende realizar a "educação de todos os homens, a massa inteira da sociedade humana."¹⁵

A Revolução Francesa já tinha elaborado a noção de universalidade no sistema

¹¹ Esta comissão foi criada por Luis XVIII para substituir o Conselho da Universidade Imperial. A partir dessa *ordonnance* as questões escolares foram colocadas sob a autoridade do ministério do interior. Apenas em 1828 se colocará na direção da instrução pública um ministro secretário de Estado, nascendo, então, um ministério específico para a educação. Ver F. Buisson, *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, 1911, art. "ministère de l'instruction publique".

¹² Conforme expressão de Nique, Christian, em seu livro *Comment L'École devint une affaire d'Etat*. Paris, Nathan, 1990, p. 21.

¹³ JACQUES-FRANCILLON, François. *Naissance de L'École du Peuple: 1815-1870*, Paris, Les Éditions de L'Atelier, 1995, p. 59.

¹⁴ *Journal d'éducation*, t. 8, 1818, p. 6.

¹⁵ _____, *Op. Cit.* t. 17, 1828, p. 24.

nacional de educação, a partir do comitê de instrução pública da convenção, e o que faz a "Société" é reclamar o direito dos pobres, e nesse sentido o ensino e sua generalização é indispensável, como uma demanda legítima do pobre. A educação é um bem ao qual todas as classes têm o direito de pretender.¹⁶

Este movimento generalizou a expressão instrução popular,¹⁷ na qual a palavra pobre se subsume na palavra povo, utilizando expressões como instrução do povo ou escola do povo, a partir do qual é substituída a expressão escola de caridade, revelando na época o caráter progressista desses discursos, sendo certo que os filantropos nunca foram além de uma postura moralista e tutelar, tendo como fundamento um ensino diferenciado conforme a classe social.

No contexto da idéia de instrução popular esta se define complementarmente sobre um plano moral e sobre um plano político.

Sobre o plano moral a instrução se destina à espécie humana. É inadmissível que um único indivíduo, enquanto ser sensível e inteligente, viva sem ser cultivado e desenvolvido. A educação primária é o meio de cultivar a dignidade do homem em todos os indivíduos. Este aperfeiçoamento das faculdades humanas era, na verdade, uma forma de desenvolver aquilo que Deus deu a cada um de nós, já que a filantropia era uma versão

¹⁶ _____, *Op. Cit.* t. 6, 1818, p. 311.

¹⁷ Outros termos surgem tendo ligação com o tema da educação e com o método mutual: as bibliotecas populares, os almanaques populares e os livros ditos populares, usados para alargar os horizontes das escolas primárias, pelos promotores do método mutual, que ofereciam conhecimentos elementares ou vulgarizados no domínio das ciências, das artes e das técnicas. Na verdade, para a filantropia, a noção popular é destituída de qualquer conotação política, muito menos de oposição. Se notarmos as obras de Rui Barbosa que tratam da educação o mesmo acontece em relação a noção de popular. Popular é o pobre para quem se olha com certa benevolência, quando se pensa alguma forma de educá-lo, afinal ele é humano e merece participar, mesmo que de forma limitada, na construção do progresso.

da bondade divina em um mundo sem Deus.¹⁸ Ela emana da comunidade dos homens, a partir de um trabalho educativo.

No plano político a instrução se dirige:

"Às classes sociais e a princípio às classes laboriosas, às classes mais numerosas, às classes industriais. A população é, assim, tratada através de categorias hierarquizantes, seguindo as noções habituais no pensamento econômico dos fisiocratas do século XVIII".¹⁹

A filantropia pensa o povo a partir da noção de classe; as classes do povo ou as classes inferiores, introduzindo o povo enquanto plebes, depois existem as classes médias, e por fim as classes superiores, que são as primeiras.²⁰ Cada classe do povo tem uma necessidade específica e diferente em relação à sua formação, o que leva a uma articulação na qual participa um esquema de ordem moral universalista com um esquema político educacional distinto.²¹ O movimento filantrópico produziu projetos escolares, sendo mais conhecido o organizado a partir do método mutual, e que são muito diferentes dos produzidos pela Constituinte e pela Convenção, o pensamento revolucionário.²² O primeiro é mais liberal e desigual que o segundo.²³

O modelo educativo dos filantropos impõe saberes do conhecimento no lugar dos saberes da espiritualidade, seguindo uma visão universalista, herdeira da época das Luzes: trata-se de tornar cada homem útil a si e à sociedade. A missão do saber é combater

¹⁸ Sobre a relação entre a filantropia e a providência divina ver: N. Hampson, *Le Siècle des lumières*, Paris, 1972 e R. Mauzi, *L'idée du bonheur dans littérature et la pensée française au XVIII siècle*, Paris, 1960.

¹⁹ JACQUET-FRANCILLON, François. *Naissance de L'École du Peuple: 1815-1870*, Paris, Les Éditions de L'Atelier, 1995, p. 91.

²⁰ Encyclopédie Méthodique.

²¹ JACQUET-FRANCILLON, François, *Op. Cit.* p. 92.

²² Sobre o pensamento revolucionário ver o livro de Dominique Julia, já citado.

²³ JACQUET-FRANCILLON, François, *idem*, p. 92.

a credulidade e libertar da dependência. A utilidade da instrução é, em seguida, social e técnica, como atesta o grande sucesso dos cursos mutuais. A exigência da utilidade, da profissionalização, principalmente em seus inícios, o desenho linear, geométrico, é a grande especificidade das escolas mutuais elementares, como também dos cursos mutuais de adultos, que têm, por esta razão, grande sucesso entre a elite operária.

Ao se ler vários programas de aula dos professores, se constata que o papel instrumental da cultura escolar já se afirmava desde as primeiras décadas do século. O Inspetor Matter se orgulha de ter introduzido em uma escola de província:

"O estudo da gramática, da geografia e do desenho linear (geométrico); e mesmo de ter aberto um curso de desenho realmente aplicado aos trabalhos dos jovens aprendizes, depois um curso de música 'para os jovens das classes necessitadas' e enfim um curso de redação de cartas."²⁴

Estas práticas do movimento filantrópico se apóiam em uma ideologia escolar na qual a educação, além de seu papel de imposição moral, deveria, também, se tornar uma força econômica. Esta ideologia aparece de forma clara no livro de L. P. De Jussieu,²⁵ *Simon de Nantua ou Le Marchand de Forain*, que ganha o prêmio, em 1818, oferecido pela "*Société élémentaire*" ao melhor livro para o uso dos habitantes das "*villes et des campagnes*". Centrado em uma visão utilitarista, este livro é o primeiro a colocar os princípios modernos da escola primária. Ele mostra uma representação ideal do "*Instituteur*" que pretende expor seu saber nas ruas e nas praças, lá onde as pessoas se reúnem, sempre em lugares de grande visibilidade e intensa sociabilidade. Simon não

²⁴ MATTER, A. J. L' Instituteur Primaire. p. 104. *Apud* Jacques Francillon.

²⁵ L. P. De Jussieu era redator do *Journal d'éducation* e autor de vários artigos anônimos. O livro citado é anterior a outro livro famoso *Tour de la France par deux enfants de Madame Fouillée*, cujo pseudônimo era G. Bruno, lançado no início da Terceira República. *Apud* Jacques Francillon.

construiu seu saber em segredo como as pessoas da Igreja, ele aspira relações abertas, pois seu modelo de instrução se volta ao mundo vivo do qual emana. É exatamente essa articulação harmoniosa, pré-estabelecida do saber e do mundo, que define a categoria de utilidade através do homem instruído. Dessa forma, De Jussieu assinala claramente um parâmetro educativo que abandona o paradigma religioso.

A educação para os pobres estava presa a dois modelos educativos: a escola mutual da qual falamos e o modelo das escolas cristãs. Estes dois modelos revelam uma oposição entre duas formas de educar. As escolas cristãs se fundam nos saberes da espiritualidade e o modelo da escola mutual, como já vimos, tinha como base um conhecimento voltado para a vida moderna, isto é, um conhecimento capaz de tornar o homem livre e útil à sociedade. Na realidade, este conflito se inscreve ao longo tempo no campo escolar e ele não depende unicamente da rivalidade entre os grupos de dominação do Estado e da Igreja. Ele existe em germe nas primeiras formas de ensino dos pobres no século XVI e XVII, a partir do momento em que se articulam uma imposição dogmática e uma formação profissional, que penetrará todo o século XIX. Entre os dois modelos educativos a diferença radical se situa na opção religiosa vinculada a um ideal de verdade, enquanto que a opção laica atualiza um ideal social (social – técnico e social – moral) indexado a um valor de utilidade. A boa fé dos filantropos radicalizou este antigo conflito, anunciando a luta que a Terceira República desenvolverá em prol da laicização da educação pública.²⁶

Os filantropos não buscam nenhum tipo de igualitarismo, nem procuram nivelar as condições sociais, o que eles querem é apropriar o ensino primário às

²⁶ JACQUES-FRANCILLON, François. *Naissance de L'École du Peuple: 1815–1870*, Paris, Les Editions de L'Atelier, 1995, p. 109.

necessidades das classes existentes, o que pode ser entendido como adaptar ou como limitar as ambições.

O que se pode notar, de forma clara, é uma aproximação desse movimento com uma visão social sustentada pela hierarquia e articulada por uma noção de necessidade específica de cada classe em relação à sua formação, o que os aproxima de Guizot, apesar deste ter evitado a influência da filantropia no sistema de ensino por ele desenvolvido, como veremos mais adiante. Estão longe de Condorcet, pois não têm nenhuma preocupação em superar a subordinação e tornar real a igualdade política via um processo educativo, configurando uma razão popular.

Filantropia e educação: tal era a fórmula mágica, que com contradição no seio da burguesia, se desenvolve na primeira metade do século XIX. Para Charlot, filantropia e educação têm o mesmo objetivo: diminuir o humor vagabundo dos trabalhadores e propagar a ordem e a disciplina na economia.²⁷

Na verdade, existia uma simbiose entre a educação e o movimento filantrópico, não apenas porque os mesmos homens estavam nos dois lados, mas porque as propostas do ideário da filantropia se tornaram, no período da restauração 1815-1830, políticas para a implementação de um sistema de educação para o povo. Homens como Gerando, introdutor do método mutual na França, o duque Rochefoucauld-Liancourt, "verdadeiro homem-orquestra da filantropia, fundador de *"l'école"*, Liancourt, antepassado das escolas de artes e ofícios,"²⁸ entre outros, representam um momento no qual se estabelece uma verdadeira luta pela definição de estruturas políticas; natureza da soberania, do regime

²⁷ CHARLOT, Bernard; FIGEAT, Madeleine. *Histoire de la Formation des Ouvriers: 1789-1984*. Paris, Minerve, 1985, p. 91.

²⁸ _____, *Op. Cit.* p. 91.

político e da prática da cidadania, sufrágio e institucionais que levassem a efeito o mundo moderno burguês, no qual começam a se desenvolver a grande indústria e o proletariado.

Nesse sentido se observa que, embora a Revolução Francesa tenha criado um modelo de sociedade regulada pela pedagogia, como elemento central na arte política, voltada à constituição da cidadania, as ações de natureza político-educativas ficavam a meio termo entre uma visão francamente subordinadora da educação para o pobre e um universalismo que mistura providência divina e bondade humana. Estamos longe da execução de uma educação para a cidadania voltada à criação de uma nova sociabilidade, e o que domina, em matéria de educação para o pobre, é, ainda, influenciado pela objeção conservadora de que uma educação expandida, uma educação primária universal, é pura fantasia e não merece encorajamento legal, conforme pensava Guizot,²⁹ ou então, que o alargamento da educação para o povo poderia ser um dos piores fermentos para a desordem e para a Revolução.³⁰

Se houve uma intervenção do Estado na educação, ela se deu de uma forma que se poderia caracterizar como sendo originada a partir de ações de homens, participantes do movimento filantrópico (de natureza privada) e que estavam investidos de funções públicas, a partir das quais implementavam ações, pois compreendiam a necessidade da formação para resolução do conflito social, como é o caso desse movimento. Embora seja a partir do Estado, não se pode caracterizar como uma política pública, já que o arcabouço estatal era apenas meio de realização e não produtor dessas ações. É Guizot que realmente implementa um conceito de educação pública, mesmo que

²⁹ GUIZOT, F. *Mémoire pour servir à l'histoire de mon temps*, Paris, Michel-Lévy et Frère, t. 3, 2ª ed. , 1860, pp. 66-67.

³⁰ JACQUET-FRANCILLON, François. *Op. Cit.* p. 91.

utilize os pressupostos do movimento filantrópico,³¹ a partir da criação de políticas públicas e de um corpo de funcionários voltados à execução de um plano educacional.

Uma decisão que vai ser motivo de políticas durante todo o século XIX, o que demonstra uma longa adequação entre os princípios da educação como formação e construção racional e soberana dos seres humanos e as necessidades de construção e estabilização do mundo burguês, o qual buscava, através de constantes reformas educativas, ia, estrategicamente, moldando os princípios educativos necessários ao universo social. A elaboração de uma educação que fosse ao mesmo tempo moralizadora (rever os costumes dos pobres e suas atitudes, sua cultura) e educadora, preparar para vida na cidade moderna em uma democracia representativa, ou seja, educar para a cidadania, como se observará, é um longo e árduo processo de resistências, de assimilações, de construção de uma nova concepção de criança e de uma nova pedagogia.

Tematizar a construção da educação pública feita na modernidade pela burguesia pressionada pelos grupos sociais, é lembrar que esta construção, mais do que leis, tem sido o desenvolvimento de uma cultura educativa, de certas noções de espaço público e de participação na vida política da cidade. Ajudando a moralizar os costumes, ela trabalhava no sentido de produzir uma identidade, formando o cidadão e constituindo-se no pilar do mundo público moderno. A educação pública se constitui no coração de um processo de formação identitária, cívica e nacional, de consenso entre os grupos sociais que durante o século XIX participavam da luta política na França.

Para compreender essa articulação é preciso observar de perto dois momentos

³¹ Contra a universalidade da educação pública, já que para cada classe haveria um ensino apropriado.

considerados fundamentais para o desenvolvimento da educação pública na França.³² São, na verdade, dois momentos de definições políticas, onde se estabelecem acordos entre os grupos sociais, que permitem, então, a elaboração de um programa efetivo de reformas na área da educação que alterará totalmente a relação desse setor com a sociedade. O primeiro, que chamo momento Guizot,³³ estabelece, pela primeira vez na história, um corpo de funcionários ligados ao Estado. O ministério Guizot implementa uma estrutura moderna quanto à forma e à estrutura. O segundo estabelece definitivamente a relação da educação com a república, certamente, não exatamente nos parâmetros propostos por Condorcet, mas assumindo seus princípios fundadores, como por exemplo: a gratuidade e a obrigatoriedade.

São dois momentos muito diferentes politicamente: um surge após a Revolução de 1830, inaugurando uma monarquia constitucional; o outro é fruto da terceira fundação da república na França, definitiva, logo ao fim da guerra franco-prussiana e a queda da comuna. No meio dos dois períodos há a luta pelo sufrágio universal (1848), o que significa alterar, de uma forma radical, a inserção do cidadão na ação política, e que redundará em uma outra concepção de soberania e de cidadania, bem diferente daquela existente no momento Guizot. É deste momento o aparecimento da educação popular como instrumento de alargamento da educação pública.

³² Quanto a esses momentos existe um consenso entre os especialistas: Nique, Lelièvre, Charlot, Proust, entre outros, admitem que esses dois momentos são fundamentais para a compreensão da educação pública na França, não apenas para entender o processo de formação, como também para pensar a crise que hoje vive a educação pública francesa.

³³ Utilizo essa forma de nomear a monarquia de julho, em função da importância do ministério e do próprio para as reformas na educação como também na política, como veremos mais adiante. *Moment Guizot* é

2.2 O Momento Guizot

Este momento é representativo de um paradoxo causado pela Revolução Francesa e pela entrada do povo na arena política, através da igualdade política. Durante o século XIX e, mais especificamente no período de 30 a 48, se coloca em marcha uma ação política que buscava de todas as maneiras reduzir o círculo dos participantes da cena política. A democracia era aceita, o governo representativo existia, a questão era purificar o espaço da política através de um processo político institucional que, ao mesmo tempo que impedia, justificava a exclusão da maioria da população dos direitos políticos. As concepções de soberania e de cidadania são, não apenas discutidas no espaço político propriamente dito, o parlamento, mas também intelectuais se dedicam a pensar as relações do cidadão, da soberania com a política na modernidade, onde a figura do indivíduo ainda era algo novo, visto como causador da anarquia, e a soberania popular como causadora da dissolução social. Se a França de 1789 a 1804 fez a experiência caótica de todas as formas políticas modernas, como diz François Furet, é a partir das primeiras décadas do século XIX que se começa a pensar "uma questão que ainda hoje não perdeu sua atualidade, que é aquela de uma política pós-revolucionária. É, em efeito, a partir das transformações operadas pela revolução e pelas lembranças do terror e do império, que os publicistas tentam pensar a política".³⁴ No centro dessa tempestade está a idéia de soberania popular como dissolução social. As multidões revolucionárias, como caudais incontroláveis,

também o nome do livro de Pierre Rosanvallon, que estuda em detalhes o período de Guizot no poder durante a monarquia de julho. Vide bibliografia.

³⁴ ROSANVALLON, P. *Op.Cit.* p. 76.

tiravam o sono dos intelectuais e dos políticos, que negavam a prática do sufrágio universal.

Este paradoxo se manifesta em uma modernidade pós-revolucionária, através de problemas que se podem dividir em dois grupos: a "ambivalência do fenômeno democrático; e o enigma sociológico que se constitui a sociedade pós-revolucionária".³⁵

Se, por um lado, a democracia era um fato neste período, por outro, não era certo sua forma constitucional. Como politicamente ela se organiza em uma forma de governo que produz um imenso debate, como também revoluções que atestam bem a dificuldade que foi, mesmo para a burguesia, dar forma à sua própria criação. Assim, durante praticamente todo o século XIX, se desenvolveu um pensamento entre setores liberais e de oposição quanto à relação entre o fundamento positivo da democracia na sociedade moderna e seu caráter de constante instabilidade.

"Como traduzir a soberania do indivíduo cidadão em instituições políticas? Como construir um corpo político a partir do indivíduo radicalmente autônomo e independente? Como conciliar a autonomia do indivíduo e os contratos coletivos?"³⁶ Essa coreografia que a democracia, em seus poucos anos de vida, tinha dançado, tendo como base a igualdade civil, assustava, principalmente porque ela era o exercício real da participação da maioria da população. A própria Declaração dos Direitos do Homem em seus artigos seis (6) e quatorze (14) mostra que tanto a democracia direta como a representativa era admitida. Foi um longo aprendizado marcado, durante o século XIX, pela violência, pelo caos que a França ilustra muito bem. A passagem da soberania do indivíduo, fonte de toda legitimidade política, a organização de instituições políticas

³⁵ _____, *Op. Cit.*, p.77.

³⁶ SCHNAPER, Dominique. *Qu'est-ce que la citoyenneté*. Paris, Gallimard, 2000. p. 28.

representativas, foi realizada através de um processo nem sempre pacífico, já que a vontade geral teorizada por Rousseau levou os revolucionários franceses a não conceber a distinção entre governo e sociedade, que funda o sistema representativo. A idéia de vontade geral, teorizada por Rousseau, para alguns autores,³⁷ teria levado à confusão entre os cidadãos e as instituições, tendo alimentado aspirações de uma democracia direta sustentada na vontade do povo. Durante mais de um século, na França, o conflito entre o poder do povo e da Assembléia eleita pelo povo, levou a tentativas de democracia direta ou a um governo providencial de um homem.³⁸

O enigma falado anteriormente reside essencialmente no *déficit* de representação, que fez germinar e crescer a idéia de dissolução social. Todos os publicistas do período não cessaram de tentar anular essa herança da Revolução, seja a partir de uma reconstituição do modelo anterior de um grande corpo social, seja tentando discernir a emergência de uma ordem auto regulada (B. Constant, Charles Conte, Dunoyer). O que caracteriza o momento Guizot é justamente a tentativa de encontrar uma terceira via. O retorno ao mundo feudal era visto como impossível, e não era factível o desaparecimento dos políticos a partir de um automatismo social. Para pensar a representação, os liberais que compõem o grupo de Guizot e que se chamavam de doutrinários, buscam, antes de tudo, compreender a natureza da sociedade nova que se edificava sob seus olhos. A sociedade moderna não corresponde a nenhum dos ideais típicos utilizados por qualificar as sociedades anteriores que eram regidas por um sistema simples.³⁹ Para estes homens do grupo de Guizot, o trabalho civilizatório, em seu duplo movimento de unificação e complexificação social, levou à formação do Estado Nação, à emergência do interesse

³⁷ Ver sobre o tema: Schnnaper, Dominique, os dois livros citados, como também os de Touraine.

³⁸ SCHNAPER, Dominique. *Qu'est-ce la citoyenneté*. Paris, Gallimard, 2000. p. 36.

³⁹ GUIZOT, F. *L'histoire de la Civilisation en Europe*, Leçon 10 a 14. *Apud* Rosanvallon.

geral, à multiplicidade de formas de relações entre os indivíduos e os grupos no quadro do princípio da igualdade civil, exigindo novas formas para construir a diferença na sociedade política. "A sociedade marchava em direção a uma indiferenciação primária, ela se tornava pura multidão, como organizar a diferença em uma sociedade da igualdade?"⁴⁰

Na verdade, o que os liberais procuravam era responder politicamente a uma nova diversidade social, na qual a política, tendo como base a igualdade dos direitos políticos, tornava todos cidadãos e, portanto, podendo participar da vida política. Como introduzir na nova arte política a limitação da soberania? Como, não negando a sociedade da igualdade que caracteriza a democracia moderna, reintroduzir a diferenciação no espaço político? O número, a multidão incapaz, assustava esses liberais, pois pensavam que o povo não pode se governar e tem necessidade de ser conduzido. "Uma tese brutal",⁴¹ mas fundamental para compreender a justificativa que faz Guizot da recusa do voto universal e sua oposição a uma democracia participativa e a uma educação que formasse além do homem também o cidadão. Incapaz de dirigir-se a si mesmo, o povo tem uma identidade que se manifesta em seu destino, pois é responsável pelo que lhe acontece. "Os povos possuem os meios de se libertar desde que não se deixem levar pelas facilidades".⁴² Responsável pelo que lhe acontece, como também pela loucura de seus dirigentes, o povo, para Guizot, tem uma realidade política, existe como fundamento de um poder, sem, no entanto, exercê-lo diretamente. Apesar de sua importância política, o povo não intervém diretamente na história, aparece, apenas, como capaz de reconhecer os homens de bom de senso. É por este bom senso que o povo é governável, ou melhor, "é através desse bom

⁴⁰ ROSANVALLON, Pierre. *Le Moment Guizot*. Paris, Gallimard, 1985, p. 80.

⁴¹ BILLARD, Jacques. *De L'École a la République: Guizot et Victor Cousin*. Paris, PUF, 1998, p. 55.

⁴² GUIZOT, F. *Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps*. Paris, Michel Lévy, Prère, 1869, T. VIII, p. 408.

senso que povo sabe extrair de seu seio os homens que saberão governar e construir as instituições que lhe permitem viver."⁴³ Esta tese da incapacidade do povo de se governar não leva, em Guizot, a um resultado teocrático, mas ao reconhecimento de uma impossibilidade, a da democracia direta, e a uma limitação do sistema de representação. Cabe ao povo retirar de seu seio aqueles homens que poderão lhe conduzir. Estes homens são aqueles capazes, ou seja, dignos de serem representantes da nação, a partir de um sistema eleitoral que considera o voto como função e não como direito dos cidadãos. Dessa forma, Guizot e os liberais pensam ter encontrado a solução para romper de vez com a herança da Revolução e sua visão de soberania popular, que é substituída por uma soberania abstrata da razão. "Eu não creio", escreve Guizot, "nem no direito divino nem na soberania do povo, como se entende quase sempre. Eu creio na soberania da razão, da justiça, do direito."⁴⁴ Ele pensa o poder a partir de seus detentores, para considerar o poder em si. A razão, à qual se refere Guizot:

"É uma razão transcendente, a qual os indivíduos não teriam acesso, uma razão absoluta que não se confunde com o exercício pessoal e privado da razão. Esta noção de razão se coloca como antípoda da razão kantiana, que funda seu direito na autonomia da vontade".⁴⁵

A teoria da soberania da razão não conduz apenas a criticar a idéia de soberania do povo e a negar a possibilidade de toda soberania de direito. Ela funda uma nova doutrina da representação, que é expressão de uma razão superior, mais apta a julgar o justo e o injusto.

"Existe em toda a sociedade, uma certa soma de idéias justas. Esta soma de idéias justas estão dispersas entre os indivíduos que compõem a sociedade e desigualmente repartida entre eles. O problema está em recolher os fragmentos deste poder de os concentrar e de os constituir

⁴³ BILLARD, Jacques. *Op. Cit.* p. 56.

⁴⁴ GUIZOT, F. *Du gouvernement* 1820 p.201. *Apud* Rosanvallon.

⁴⁵ ROSANVALLON, Pierre. *Le Moment Guizot*. Paris, Gallimard 1985, p. 90.

em um governo. Em outros termos trata-se de descobrir todos os elementos do poder legítimo disseminado na sociedade e de os organizar em poder de fato, isto é, de os concentrar, de realizar a razão pública, a moral pública e de os reunir ao poder. O que se chama representação não é outra coisa que os meios de se chegar a este resultado. É um procedimento natural para se extrair da sociedade a razão pública, única com direito a governar."⁴⁶

Isto colocaria fim ao segundo enigma da sociedade moderna: a democracia. Neste sentido, o sistema político não é o lugar das vontades autônomas se encontrarem e tentarem definir seus acordos, mas trata-se apenas de uma participação no discernimento, que levaria antes descobrir do que inventar as leis. A soberania da razão produz, na verdade, uma legitimação da dominação de fato daqueles que possuem a inteligência social, ou seja, uma nova aristocracia que expressaria uma razão superior, mais apta a julgar, por que tem capacidade de discernimento. Completando essa visão de uma soberania da razão, Guizot produz também uma idéia de cidadania fundamentada na capacidade, definida como faculdade de agir segundo a razão.⁴⁷ É a capacidade que estabelece uma ponte entre a razão e a ordem da ação humana. É a capacidade que confere direito, "a capacidade é um fato independente da lei, que a lei não pode nem criar, nem destruir, mas que deve se empenhar em reconhecer com exatidão."⁴⁸ Esta noção de capacidade é a pedra angular do pensamento político de Guizot, é o núcleo duro que fundamenta sua teoria da soberania da razão.⁴⁹

Constituindo a razão pública a partir de uma noção de capacidade, ele produz um rompimento com a tradição da Revolução Francesa e, mais especificamente, com a

⁴⁶ GUIZOT, F. *Origines du Gouvernement représentatif*, T. II . pp.149-150. Apud ROSANVALLON.

⁴⁷ STRAUSS, Leo. *Droit Naturel et Histoire*. Paris, 1954.

⁴⁸ GUIZOT, F. *Élections*. Apud Rosanvallon.

⁴⁹ ROSANVALLON, Pierre. *Le Moment Guizot*. Gallimard, 1985, p. 97.

proposta de Condorcet, que pensa a razão pública se fazendo a partir do acesso garantido a todos à educação. A razão, aos moldes de Guizot, não passa por um processo de constituição via educação, mas é um atributo geral dos homens. Ela não funda direitos políticos, e se institui, ela mesma, como soberana, a partir de um princípio de capacidade. Este princípio de capacidade se inscreve em uma visão de mundo, no qual a seleção dos melhores se torna, em cada domínio, a condição do progresso. A capacidade se torna, então, um fundamento teórico coerente para a separação que faz Guizot entre cidadão ativo e cidadão passivo, pois era preciso observar a experiência de cada indivíduo para saber se teriam ou não direitos políticos, já que variavam conforme a experiência pessoal de cada um.⁵⁰ Não sendo universais, os direitos políticos se definiam, antes de tudo, pela capacidade, pela inteligência de uma elite, que se encarrega do trabalho da razão na história. Guizot pensa em uma sociedade da inteligência, superior a todas as distinções profissionais daqueles que a compõem. O objetivo deste pensamento é de criar uma classe política na sociedade a partir da distinção funcional entre sociedade civil e política. O que busca Guizot é, não negando a democracia, retirar dela toda e qualquer possibilidade de instabilidade.

"A democracia moderna não é devotada à vida política. Ela não aspira ao poder, governar ela mesma, ela quer intervir no governo somente para que ela seja bem governada, e que ela possa em toda segurança gozar a vida doméstica e os negócios privados."⁵¹

Para ele, a democracia rege a sociedade civil, e o princípio das capacidades governa a sociedade política. Separando direitos políticos, não universais, de direito civis universais, Guizot, a partir de sua participação no governo, instaura, pela primeira vez,

⁵⁰ Discurso pronunciado em 5 de outubro de 1831, p. 301. *Apud* Rosanvallon.

⁵¹ Discurso na Câmara em 5 de outubro de 1831, *Histoire Parlementaire*, t.1. p. 316. *Apud* ROSANVALLON

uma estrutura moderna de ensino, mas o faz mediado por essa concepção de política e sociedade, fazendo com que sua escola já seja estatal, mas não republicana e muito menos democrática.⁵²

2.2.1 Guizot e a Educação

Para Rosanvallon existe na França um culto à escola. De Rousseau a Gambetta, de Ginguéné a Jules Ferry, não existe um político, ou mesmo um filósofo, que não tenha celebrado as virtudes políticas e sociais da educação. Tudo se passa como se uma mesma comunhão nos benefícios das luzes tenha tecido uma unidade contínua em nossa cultura política desde a metade do século XVIII, para além das diferenças sociológicas ou filosóficas.⁵³ O século XIX se tornou conhecido como o "século da educação" e Guizot e os liberais não esqueceram a vinculação existente entre educar e governar, tarefas vistas como inseparáveis, ao se inscreverem no interior de um movimento ao qual o tema do governo dos espíritos se liga diretamente.

Durante a monarquia de julho a obra dos doutrinários antecipa, no domínio da educação, aquela da Terceira República. Deve-se ao período de Guizot no ministério da educação a implantação da instrução primária (lei de 1833), a efetivação de um sistema de salas para as crianças menores de seis anos (uma espécie de escola maternal), a reorganização da escola normal e a estruturação de um sistema de instrução pública. Apesar de esquecida, sua obra não é menos importante que aquela de Jules Ferry, no entanto, é preciso realçar e mesmo desconfiar de uma visão globalizante e sintetizada na expressão "ideologia educativa francesa".

⁵² BILLARD, Jacques. De L'École a la République : Guizot et Victor Cousin. Paris, PUF, 1998, p. 213.

Rosanvallon afirma que:

"Sobre uma aparência de continuidade e consenso se articulam diferenças fundamentais, e uma interpretação rápida pode esconder a especificidade da cultura política doutrinária no espaço liberal na primeira metade do século XIX."⁵⁴

Guizot não era apenas um político, era também um historiador e preocupado com a situação da educação para o povo. Casado com Pauline de Meulan, que participa com ele na elaboração dos Anais de Educação de 1812 a 1813⁵⁵ e que escreve *Les Enfants*, em 1812; *L'Écolier*, em 1821; *L'Éducation Domestique*, em 1826. Desses textos se descola uma visão de infância e de educação que deve, sem dúvida, influenciar Guizot na elaboração de seu pensamento pedagógico.⁵⁶ A criança é capaz de inteligência, de vontade, de consciência moral: o recém nascido é um ser humano. As noções são presentes na obra pedagógica de Guizot, combinadas a uma visão de administrador e político. Como sua mulher, ele concebe a criança como um indivíduo, que enquanto tal merece uma atenção personalizada, uma educação ativa.⁵⁷ Ele insiste sobre uma educação que leve à frente um projeto de uniformização, sob a responsabilidade do Estado, que vigia os conteúdos e os valores ensinados, em um tempo onde as instabilidades ideológicas e sociais ameaçam a unidade política. A partir de 1814 Guizot é associado aos esforços da primeira restauração para reformar o projeto napoleônico de educação. Guizot escreve o *Rapport sur l'état du Royaume* onde analisa o modelo que Napoleão implantou. Durante a segunda restauração ele faz um outro *rapport* com ajuda de Cuvier que intitula: *Essai sur l'histoire et l'état actuel de l'instruction publique en France*, onde ele defende a necessidade de uma escola que

⁵³ ROSANVALLON, Pierre. *Le Moment Guizot*. Paris, Gallimard, 1985, p. 240.

⁵⁴ _____, *Op. Cit.* p. 242.

⁵⁵ Os Anais de Educação foram publicados mensalmente de 1811 a 1814, e os artigos mais importantes de Guizot se encontram reunidos no volume: *Méditation et études morales*. Apud ROSANVALLON.

⁵⁶ REBOUL-SCHERRER, Fabienne. *Les Premiers Instituteurs 1833-1882*. Paris, Hachette, 1989, p. 61.

⁵⁷ _____, *Op. Cit.* p. 61.

atingisse a todos os homens das diferentes classes, como forma de garantir a estrutura social. Ministro do Interior em 1830, após a revolução de julho ele faz uma curta passagem pela oposição e se torna Ministro da Instrução Pública, em 1832. Começa, então, o grande trabalho de organizar o ministério e de reunir as escolas e os "*instituteurs*" espalhados pelas cidades da França para os transformar em um corpo de profissionais eficazes e respeitados.

Com uma visão política particular, na qual a participação no espaço público é mediada, não pela igualdade dos cidadãos, mas pela visão de uma soberania da razão, que resulta em uma arquitetura eleitoral sustentada por um princípio de capacidade, ou seja, o sufrágio restrito às elites instruídas, Guizot procura, enquanto ministro, responder à questão que circulava entre todos os interessados pelo debate sobre educação, tanto de forma política ou mesmo intelectual. Qual é ou qual deveria ser a educação para o povo. Este tema perpassa os debates políticos durante o período que vai da Revolução à instauração definitiva da república no último quartel do século XIX. Que educação dar ao povo e que "*instituteurs*"⁵⁸ a realizariam? Confrontados a uma instabilidade política que lhes parece sem precedentes, a uma descristianização, há ameaça de sobressaltos sociais. Guizot assume o ministério para elaborar, pela primeira vez na França moderna, uma política coerente que realmente interferisse no cotidiano educacional deste período.⁵⁹ Isto se dá, pois se realiza um processo de hegemonização política do grupo de liberais doutrinários durante a monarquia parlamentar de Louis-Philippe." Em nosso estado de

⁵⁸ *Intituteurs*. Esta palavra foi oficialmente proposta por Condorcet. "*Les maîtres* de escola se chamarão *instituteurs*" artigo 2 de seu plano apresentado à Assembléia legislativa em 20 e 21 de abril de 1792. Preferi não traduzir, pois me parece que esta palavra encerra semanticamente uma definição mais exata do papel que se exigia do mestre escola na França do XIX. Mais do que um simples decodificador de conteúdos o "*instituteur*" se colocava também como um mediador do ponto de vista da cultura e da civilização na sua relação com os alunos. Tinham como missão instituir a nação, a república. Sobre esta definição ver também Lelièvre, Claude. *L'École À Française en Danger?*, Paris, Nathan, 1996, p. 28.

⁵⁹ NIQUE, Christian. *L'impossible gouvernement des esprits*. Paris, Nathan, 1991.

civilização, a instrução do povo é uma necessidade absoluta, uma vez que é indispensável e inevitável,"⁶⁰ constata Guizot que não alimenta nenhuma esperança sobre os obstáculos que existem para a elaboração de uma doutrina simples e coerente de instrução pública, dificuldades menos ligadas a considerações estritamente pedagógicas ou escolares, que aos conflitos fundamentais que marcam a sociedade francesa deste período, onde as convicções anteriores foram destruídas sem que ainda nada tenha sido edificado para suportar as novas relações sociais e políticas do século XIX. A concepção de um ensino primário se ressentia de uma falta de objetivos, em um mundo onde o ensino voltado para o trabalho ligado às corporações, estava desarticulado, os sistemas de transmissão cultural do antigo regime destruídos, e a sociedade dos indivíduos, em plena formação, a partir, de um lado, das transformações na produção e, de outro, da constituição de um espaço público sustentado por uma prática política apoiada na radical demarcação entre o mundo público e o privado, sustentado na figura de um homem indivíduo.

Rompido, como foi pela Revolução, o secular círculo da subordinação pessoal, se descortinava um horizonte no qual se fazia necessário pensar a educação como um dos lugares fundamentais de um novo processo civilizador. Fundamental no sentido de ser a partir da educação que se buscou concretizar os ideais dessa nova cultura política na sociedade burguesa.⁶¹

Instruir os franceses era instruir o cidadão? Dar-lhes os meios de uma eventual ascensão? Ou era, ao contrário, um tipo de formação moral que lhes permitiria se satisfazerem com a sua situação, sem reagir? É esta a luta que perpassa o período acima

⁶⁰ GUIZOT, François Pierre Guillaume. *Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps*. Paris, Michel Lévy frères, 1860, T. III, p. 86.

⁶¹ ELIAS, Norberto. *Conocimiento y Poder*. Madrid, La Piqueta, s.d.

citado. Contrapor-se à instabilidade pela estagnação como segurança, ou construir um consenso a partir da sociedade para elaborar uma educação pública e democrática. Guizot opta pelo primeiro modelo, que visa constituir uma escola pública republicana, mas não democrática.⁶² É preciso, certamente, assegurar o aprendizado de saberes elementares, ler, escrever e contar, que se percebia de uma forma confusa, como de interesse econômico, mas o fundamento não era este, era, na verdade, de instituir uma educação que pudesse ser um instrumento na regulação das emoções, das paixões sociais, contribuindo, assim, para a formação de um governo dos espíritos,⁶³ como denominava Guizot, sendo a natureza do trabalho dos "*instituteurs*" nas escolas.

A situação na França não era menos dividida em classes do que em características locais, religiosas e lingüísticas. A própria concepção de Guizot da soberania, como soberania abstrata da razão, expressa através de uma cidadania capacitária, produz também uma divisão no frágil sistema político francês. Neste sistema podem votar apenas aqueles homens que têm tempo para se dedicarem à cultura, à inteligência e ao interesse coletivo,⁶⁴ e o resto da população se enquadra na categoria de cidadãos passivos. Nessas condições, o "*instituteur*" não exerce nenhuma influência política, será necessário o sufrágio universal (1848) para a situação mudar.⁶⁵ Em uma sociedade dividida entre

⁶² BILLARD, Jacques. De L'École a la République: Guizot et Victor Cousin. Paris, PUF, 1998.

⁶³ Guizot estava convicto que o problema moderno era o governo dos espíritos, ou seja dirigir a opinião, evitar a confusão intelectual do povo. É por isto que ele vai em seu período no ministério investir na formação dos *instituteurs*. Guizot, F. Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps. Paris, Michel-Lévy, 1858-1867, Tome 3, p. 14. Ver também sobre este assunto o livro de Nique, C. L'Impossible gouvernement des esprits. Paris, Nathan, 1991.

⁶⁴ PASQUINO, Pasquale. La Théorie constitutionnelle de la monarchie de Juillet. In: Actes du Colloque François Guizot et la culture politique de son temps. Paris, L'École des Hautes études en sciences sociales, 1992.

⁶⁵ A partir da aprovação do sufrágio universal, e mais especificamente com o crescimento de educação popular que pressiona pela construção de uma educação democrática com a terceira República, é que se notará a intensa participação política dos "*Instituteurs*", como atesta o livro de Jacques e Mona Ozouf: La République des Instituteurs. Paris, Gallimard, 1992. Neste livro os autores, a partir de entrevistas realizadas na década de sessenta com professores ainda vivos do início do século XX, comprovam essa militância dos *instituteurs* na defesa da república, p. 109 em diante. Neste momento, a educação estava no centro de um

cidadãos ativos e passivos era necessário construir uma ponte que permitisse uma conciliação nacional. A realidade política é mais complicada que a simples divisão entre cidadãos ativos e passivos. Os cidadãos passivos são cultivadores, trabalhadores, mineiros, mas também compreendia a pequena e a média burguesia, comerciantes, e gente sem fortuna familiar, com maneiras de viver diferentes. Esta população, principalmente nas camadas médias, tinha aspirações e ambições de ascensão social, e de uma boa educação para os seus filhos, vista como um signo, ou como meio de ascensão. A vulnerabilidade do sistema político ordenado por Guizot mostra a importância da educação na consolidação de uma estrutura hierárquica, na qual cada um sabe o seu lugar.

O ministro, buscando adaptar os diferentes graus de ensino a públicos diferentes, cria um sistema educacional no qual o povo, os trabalhadores em geral, mineiros, cultivadores, operários e pequenos comerciantes, que não têm direito ao voto, ficam confinados a uma escola primária elementar ou popular,⁶⁶ já que não terão acesso à escola primária superior. O ensino primário superior, que não tem nenhuma ponte como o primário elementar, se dedica a um ensino que não é nem profissional, nem técnico, ela visa alargar os conhecimentos do primário elementar, e seus "*instituteurs*" tem o *brevet* superior. A imensa maioria das crianças escolarizadas neste período concentraram-se no elementar, apenas uma pequena parte freqüentará o superior. O ensino primário superior nunca foi suficientemente estendido para acolher uma população de crianças e de "*instituteurs*" significativa.

processo de formação de uma socialização política do cidadão. Esta obra, pode-se dizer, é a continuação de uma outra produzida em 1973 por Jacques Ozouf: Nous les maîtres d'école. Auto biographie d'instituteurs de la Belle Époque. Paris, Gallimard-Julliard, 1973.

⁶⁶ No período de 1833 à 1840, o Estado assume a instrução primária popular e a faz desenvolver rapidamente. No período acima citado as escolas passam de quarenta e dois mil para cinquenta e cinco mil, e o número de comunas sem escola se reduz de quatorze mil para quatro mil.

"O ministro não prometeu uma escola primária como meio para os homens escaparem de seu destino. Ele perseguia dois objetivos: permitir melhorar seu modo de vida, sua inteligência e seu nível moral, sem, no entanto, escapar do lugar que seus pais ocupavam na hierarquia, e, mais a se contentarem com as condições de vida que levavam".⁶⁷

A lei de 1833 precisa as atribuições de cada um dos ensinos primários: o elementar compreende o ensino da moral e da religião, a leitura, a escrita, os elementos da língua francesa e do cálculo e o sistema legal de pesos e medidas. O primário superior abarca o ensino da geometria, e de suas aplicações usuais, noções de ciências físicas e de história e de geografia, sobretudo de história e geografia da França (Lei Guizot, artigo 1, de 28 de junho de 1833). Esta lei seria completada por outra que dispunha sobre a função e a qualificação dos "*instituteurs*". A escola, para Guizot, se ordenava ao redor de quatro princípios: a escola é um lugar de estudos; ela visa construir espíritos vigorosos, antes que espíritos sábios; a disciplina é a condição principal para a realização dos objetivos e na escola se apreendem os modelos eternos do bem e do belo.⁶⁸ Para esta escola, os "*instituteurs*" eram antes sacerdotes laicos, já que se contentavam com pouco, não tinham o orgulho de um falso sábio, eram homens excepcionais, vindos do meio camponês. As escolas deveriam se adaptar a um estilo rústico, suprimindo todo o luxo e o supérfluo intelectual. Era preciso combinar o rigor de uma organização educacional e cultivar a elevação moral dos alunos. Guizot, com a lei de 1833, faz da educação realmente um serviço do Estado, já que procurou liberar este sistema de toda influência particular ou privada. É por isto que ele rompe com a *Société élémentaire*, da qual foi membro, e que desenvolvia um trabalho mutual na educação. Ele marginaliza o método mutual de ensino por considerar menos adequado que o método simultâneo, dos irmãos das congregações, a

⁶⁷ REBOUL-SCHERRER, Fabienne. *Les Premiers Instituteurs : 1833-1882*. Paris, Hachette, 1989, p. 66.

⁶⁸ BILLARD, Jacques. *De l'école a la République: Guizot et Victor Cousin*. Paris, PUF, 1998, p. 100.

realidade das escolas rurais. Na realidade, o método mutual estava muito ligado ao anticlericalismo e à Revolução.⁶⁹

Parece-me que ficam claras as diferenças que Rosanvallon ressaltava, os liberais doutrinários, grupo ao qual pertence Guizot, partindo de uma visão política particular, elaboraram uma filosofia e uma prática educacional que rompe com os princípios educacionais republicanos que, a partir de Condorcet, se afirmavam. O princípio da universalidade, que se torna uma palavra de ordem no pensamento pedagógico, a partir de uma compreensão da necessidade da extensão das luzes, fórmula utilizada por Condorcet em seu "*Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*", se vincula a uma difusão generalizada dos conhecimentos e da cultura na sociedade, como condição do progresso, da felicidade e da liberdade. Este princípio indicava o caminho para uma convergência entre o real e o racional, de acesso da humanidade a uma idade da razão, na qual o ideal democrático pode ser configurado. Embora partilhando desse ideal, os doutrinários viam sua concretização de uma forma que significava, na verdade, um divórcio do sentido republicano implícito no projeto de universalidade da educação pública. Criticando a visão de público instaurada a partir da Revolução Francesa, Guizot nega a possibilidade mesma da existência de um espaço público politizado, pois retoma uma construção hierárquica e vertical da sociedade, partindo de um projeto intelectual que adquire sentido observando as necessidades de cada categoria social. Guizot se expressa assim:

"Quando é preciso governar, civilizar, instruir então a condição social, o grau de civilização, de lazer, de luzes, são fatos imperiosos que é preciso

⁶⁹ JACQUET-FRANCILLON, François. *Naissance de L'École du Peuple : 1815 - 1870*. Paris, Les éditions de L'Atelier, 1995, p. 70.

levar em conta, e a mesma enciclopédia não serve a todas as classes de cidadãos."⁷⁰

Não havia nenhuma pretensão universalista, mas construir tendo como base um sistema de necessidades específicas de cada classe, uma expansão das Luzes. A hierarquia entre o primário, o secundário, a instrução especial e a superior, não corresponde apenas a uma distribuição de níveis de saberes, mas tem uma função sociológica, que consiste em estabelecer uma relação direta entre a instrução e as necessidades de cada classe. Esta perspectiva de gestão diferenciada do sistema de necessidades se encontra naturalmente no domínio da educação. A lei de 1833 distingue com muito cuidado a instrução primária elementar da instrução primária superior. A primeira é definida como necessária para todos, nas campanhas, as mais retiradas e para os de condição social humilde, enquanto que a segunda é destinada às populações trabalhadoras, que nas cidades estão em contato com as necessidades e os gostos de uma civilização mais complicada, mais rica e mais exigente. Em um célebre discurso, Victor Cousin diz, claramente: "A instrução primária é feita para todos, a instrução secundária para um pequeno número. Este pequeno número é uma aristocracia legítima que renova sem cessar a sociedade moderna."⁷¹ Guizot, Victor Cousin, Paul Loran, entre outros, criticam a universalidade, porque a vêem como uniformidade. Para eles, a verdadeira universalidade não reside no fato de dar a todos os homens uma educação idêntica, de maneira geral e global, mas o Estado que tem a tarefa de gerir centralizadamente as situações sociais diversificadas que se exprimem em um sistema de complexo de necessidades. A noção de universalidade, em Guizot, se define como um princípio de ordem na diversidade, no entanto, não tem nada de democrático no

⁷⁰ Artigo "Encyclopédie" 1826, reproduzido em *Discours académiques*, p. 326.

⁷¹ Discurso pronunciado em 21 de abril de 1844, em *Défense de l'Université et de la philosophie*, p. 55.

sentido republicano, expresso em Condorcet quando diz: "A instrução bem dirigida corrige as desigualdades das faculdades."⁷² Para este autor, o futuro da espécie humana evoluiria em três direções: destruição das desigualdades entre as nações; progresso da igualdade no interior de um mesmo povo e aperfeiçoamento do homem. No entanto, para os doutrinários, a educação não é meio para o desenvolvimento da igualdade entre os homens. Ela tem por alvo tornar coerente uma sociedade que repousa sobre as desigualdades de faculdades. Ela tem por objetivo prevenir o perigo democrático definido, como já vimos, como confusão social.

Partindo de uma visão, na verdade, hierárquica da universalidade, os liberais rompem também com os outros princípios que caracterizariam a visão republicana da educação. O princípio da positividade, que considera que a educação traz, obrigatoriamente, frutos positivos para a sociedade e para o indivíduo; princípio da perfectibilidade, que perpassa toda a filosofia da educação ocidental, é negado, já que para estes liberais, embora acreditassem no indivíduo como motor e meio do progresso social, apenas um grupo, via educação, participaria de um processo de melhoria. O princípio de maleabilidade que é, na verdade, a radicalização do precedente, fica prejudicado, pois a mudança do homem é condicionada a um sistema de necessidades sociais. Mudar o homem a fim de que o espírito humano se transforme e a sociedade pudesse ela mesma ser transformada, é uma utopia que não estava inscrita na ideologia desses liberais, que buscam, via processo educativo, retirar toda capacidade de conflito que possa haver na democracia. O Estado assume a educação pública, mas o faz não como manda a figura republicana oriunda da Revolução Francesa, mas para governar os espíritos, subjugá-los, e não para esclarecê-los. A educação é um meio de governar e não um meio de emancipação.

⁷² CONDORCET. *Esquisse d'un tableau des progrès de l'esprit humain*. Paris, Gallimard, 1992, p. 216.

"Trata-se de fazer os homens que o Estado tem necessidade."⁷³ A teoria das elites e das capacidades dos doutrinários acaba por ser uma celebração e apologia da ordem existente, o que era para ser um governo dos espíritos se torna, na prática, uma polícia da ordem.⁷⁴

No período de 1836 a 1840, o Estado deverá fazer frente a um novo problema. Ele desejou criar uma escola que estivesse a serviço da ordem social. Para isto seria necessário criar um corpo de funcionários públicos, os "*instituteurs*". Depois de alguns anos de experiência, a ordem social continua sendo ameaçada, apesar do desenvolvimento do ensino primário, e se acusa os "*instituteurs*" de falta de moral, principalmente aqueles egressos das escolas normais, criadas por Guizot para a formação dos "*instituteurs*". Acusava-se os "*instituteurs*", como diz um inspetor primário: "O fruto dessa educação viciada que criou *instituteurs* mal preparados, sempre descontentes com sua posição, sem vocação, para os quais o ensino é um meio e não uma carreira."⁷⁵ Deputados, imprensa, o governo, enfim, todos estavam preocupados com o caminho que tomou a criação de um corpo de funcionários criados para servir ao Estado e a ordem, a partir da educação, e que estavam saindo do controle em função de suas opções republicanas. Estado e Igreja se unem na tentativa de moralizar os "*instituteurs*" para que eles possam moralizar o povo. O Estado abandona seu anticlericalismo diante do que se considerava como perigo maior, a escola se opor ao Estado. Após a criação de uma instituição educacional conservadora, o Estado, incapaz de imaginar as evoluções sociais, quer evitar que o instrumento que ele criou mude de sentido, de objetivo.⁷⁶

⁷³ GUIZOT, F. *Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction publique en France*. p 8-9.

⁷⁴ ROSANVALLON, Pierre. *Le Moment Guizot*. Paris, Gallimard, 1985, p. 248.

⁷⁵ Carta de um inspetor primário ao ministro Guizot. *Apud* Rosanvallon.

⁷⁶ NIQUE, Christian. *Comment L'École devint une affaire d'Etat*. Paris, Nathan, 1990, p. 238.

O que se estabelece, a partir de então, é uma guerra no seio da escola, buscando se opor ao Estado. De um instrumento do Estado ela se torna capaz de se opor a ele. Começa, então, um novo período da história das relações entre Estado e educação. Apesar de fundar um estilo moderno quanto à administração do sistema educacional, os conservadores implementaram concretamente uma estrutura que ficava a meio caminho entre a tradição de subordinação, que caracteriza o mundo ligado ao sistema feudal, e as expectativas da modernidade de romper todas as amarras que prendem os sujeitos ao passado. A proposta educacional que se constituiu a partir de Guizot ministro buscou, claramente, evitar a construção da igualdade política à medida que entendia o processo pedagógico como totalmente neutro: a escola deveria ser preservada de tudo aquilo que lhe é exterior, já que o saber era visto como uma produção submetida a uma ordem e descolada de todo interesse objetivo. Em uma sociedade dividida como era a francesa, entre os que podiam ascender ao espaço político e os que não podiam, em função de suas condições sociais e culturais, também a educação, embora pública, todos tinham acesso e “ordenada e financiada pelo Estado”, era profundamente marcada por esta divisão, já que ela não era pensada como universal, mas como uma mesma escola para todos. A educação, mais do que ser uma propagadora de um projeto de inclusão, se estabelecia, neste universo, como cimento em um estrutura hierárquica e excludente. Um sistema de ensino para todos, mas que separava e limitava as classes populares a um primário elementar.

O projeto de um sistema público de educação, como propunham os doutrinários, não permite a produção da hegemonia em uma sociedade livre, ou seja, sem um sistema de subordinação ligado à tradição, já que não se constitui uma rede de auxiliares do regime, como é caso dos “*instituteurs*” no período posterior à terceira República. Dessa forma, com uma postura totalmente excludente, a partir de uma teoria

política que dividia os cidadãos entre ativos e passivos, os liberais doutrinários se tornam, na prática, conservadores que constroem um sistema educacional voltado à reprodução da diferença. Um sistema público, mas marcado por uma prática política que separava direitos políticos de direitos civis (negando a unidade dos dois) e rompia com a proposta universalizante das Luzes, que tinha um conteúdo democratizante.

Com o advento do sufrágio universal, com a queda do império e com a luta pela república, a educação volta ao centro de uma tormenta, na qual os movimentos de educação populares e sociais aparecem na história da educação, buscando pressionar o Estado para a encaminhar a criação de uma educação democrática e republicana.

O caminho em direção à constituição da escola pública como efetivamente ligada à implantação da república, implica na inclusão de grandes camadas da população, que durante o período que vai da Revolução Francesa ao governo de Ferry, lutaram sem cessar, disputando, no espaço sócio-político, o processo de hegemonia. Os pobres se constituíram como cidadãos, em um primeiro momento em abstrato, pois que não havia nem a experiência que fundamentasse a nova prática, como também faltavam canais legais para estabelecer um fluxo entre os interesses dos outros em conflitos e o Estado.

Rompidas as correntes que prendiam o pobre ao mundo da subordinação, como já vimos, se tornou necessário pavimentar o caminho em direção ao centro da ação política, da liberdade. Essa pavimentação se daria através da determinação da natureza da soberania e da definição de um projeto de educação, ou seja, da criação de mecanismos legais que envolvessem os grupos antagônicos, possibilitando a criação de um consenso, e a institucionalização do conflito. É no interior dessa luta na busca por espaços no mundo, que se implementa a educação pública. Ela é resultado, não de uma prática pedagógica,

mas da ação política visando construir o cidadão necessário à república. Da exclusão parcial no período de Guizot, à produção da integração, a partir do governo Ferry, a educação se torna o lugar a partir do qual se pode pensar a produção do novo homem, o cidadão, resultante de um processo no qual os atores, embora antagônicos, são reconhecidos e legitimados no campo da ação política. A educação pública que se forja a partir do fim do século XIX, é o resultado da criação de um projeto de sociedade que envolveu as classes sociais na elaboração de um consenso, resultado da mediação política, é a convergência para um ponto comum, entre as classes sociais, que se reconhecendo como diferentes, negociam politicamente suas aspirações e sonhos, criando um espaço de integração, e uma cultura política fundada no reconhecimento do outro. No coração da modernidade política, a educação pública se constituiu a partir de um processo de consenso e não de uma doação de um governo ou mesmo de uma elite esclarecida, a partir do reconhecimento de alguns pressupostos já tratados. (Ver o subtítulo “O Consenso” neste capítulo)

A partir da definição de um modelo, de um sistema de educação, no momento Guizot, se evidencia por decorrência desse próprio modelo, uma luta para alargar ou mesmo superar essa ordenação, que produzia, ele mesmo, a exclusão, já que determinava para os pobres um acesso limitado ao ensino. De um lado, os princípios de igualdade e liberdade e, de outro, uma educação que, na prática, produzia uma ruptura entre pobre e povo, no que tange ao ensino, levando à reintrodução do modelo aristocrático que separava, do ponto de vista da formação, o pobre do povo. Esta clivagem produzida neste período ocasiona o surgimento de movimentos que buscavam realizar a expansão do ensino de forma idêntica para toda a nação, já que estavam politicamente amparados, como também havia um pressuposto político que amparava esse processo de universalização da

educação. A igualdade política, para ser efetivada, necessitava da construção da educação pública. É como resistência que brota, na França, em meados da década de 40 do século XIX, a educação popular. Ela desempenhará um papel fundamental para a constituição da educação republicana.

2.3 Educação Popular: o limite do campo e a elasticidade do conceito

Falar em educação popular pode gerar confusão se não se determinar práticas específicas que corporifiquem um conceito. É sabido que as atividades de educação popular são designadas sob outro nome em outros países, sendo diferente no Brasil. Esta diferença interessa à história. Pujol nos fala de "diferentes reflexos de cultura política, em particular de modalidades distintas de constituições e de arranjos de instituições sociais de base (igreja, sindicatos, partidos, escola etc.)."⁷⁷ Na França, a educação popular é inseparável da cultura republicana e do conflito inerente a esta cultura. Sua realidade histórica é indissociável de seu estatuto nesta cultura, em suma, das representações que a república estabeleceu.⁷⁸ Apesar dessa identificação com a cultura republicana, sua substância varia.

"Se poderia passar em revista um certo número de conceitos vizinhos, surgidos em diferentes períodos, em partes superpostos, mas, entretanto distintos: educação operária, educação permanente, educação de adultos, animação sócio-cultural, economia social, etc., sem se chegar a uma verdadeira especificidade da noção de educação popular. Na verdade trata-se de um conjunto vago situado na encruzilhada de outros conjuntos

⁷⁷ POUJOL, Geneviève, La dynamique sociale des associations. In: Les Cahiers de l'Animation, Marly-le-Roi, INEP, n° 39, 1983.

⁷⁸ MARTIN, Jean-Paul. Histoire de L'Éducation Populaire et de ses Représentations. In: L'Éducation populaire: un pari pour la démocratie, documents de L' INEP, n° 6, 1986.

frequentemente também vagos, mas que recobrem projetos coletivos, mitos, utopias e práticas sociais."⁷⁹

A educação popular é, antes de tudo, “uma filosofia, uma ética, é o fazer que lhe dá sentido, valor. Ela precisa de uma utopia”⁸⁰, diz Coulon, ou como expressa Poujol:

“Hoje, como ontem, a educação popular, é antes de tudo, um estado de espírito militante, isto é, considerando o sujeito para além de sua ambição individual, como um ator da sociedade. Trata-se de o fazer assumir seu destino individual e coletivo.”⁸¹

Os campos de ação da educação popular são os processos de aprendizagens, qualquer que sejam os conteúdos, tendo com destinatários adultos e crianças fora do tempo obrigatório de escola, ou do tempo de trabalho, também aqueles que são excluídos dos trabalhos das ações de agrupamentos de cidadãos que visam primeiramente agir sobre as estruturas da sociedade.⁸² Esta delimitação de sua definição, as funções educativas, não significam que a finalidade da educação seja a única, quase sempre na educação popular a finalidade educativa aparece vinculada, imbricada a ideologias que colocam em jogo escolhas éticas, políticas e sociais. Dessa forma, a educação popular foi, sucessivamente, em sua história, articulada a outros fins: recristianizar o povo e defender a Igreja nas obras da juventude católica do início do século XIX, depois, transformar o meio social nos movimentos da juventude católica de 1920–1940, assegurar a república de 1871 a 1900,

⁷⁹ _____, *Op. Cit.* p. 14.

⁸⁰ COULON, Marie Jo. Démarche d' éducation populaire en histoire de vie collective. In: Histoire de vie Collective et Education Populaire: Les entretiens de Passay, Paris, Harmattan, 2000, p. 162.

⁸¹ POUJO, Geneviève. Education Populaire. In: Dictionnaire Encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris, Nathan Université, 1998.

⁸² LABOURIE, R. Education Populaire et animation culturelle. In: Les Cahiers de l'Animation, INEP, Marly-le-Roi, n° 34, 1981, p. 45.

após alargar a democracia pela democratização da cultura no movimento laico, enfim, assegurar a participação, mobilizar uma consciência social, lutar contra as desigualdades.⁸³

Quanto aos fundamentos da educação popular, existe uma unanimidade entre os autores⁸⁴ franceses que tratam do tema: todos fazem de Condorcet o grande inspirador desses movimentos que buscavam, antes e durante a república, a ampliação da educação a todas as camadas da população.

O "*rapport*" apresentado por Condorcet em abril de 1792 na Assembléia Nacional, em nome do Comitê de Instrução Pública, se tornou, na historiografia, um verdadeiro mito fundador. Ele contém a maior parte das idéias centrais que animam ainda hoje nosso ensino e a educação popular.⁸⁵ Os motivos destas interpretações que vinculam Condorcet e a educação se encontram nos temas tratados por ele: a educação deve atender todas as idades, a ligação entre cidadania e educação, como já vimos, e, de uma forma mais radical, se poderia dizer que ele previu uma série de ações levadas a efeito pela educação popular, como por exemplo bibliotecas, museus do trabalho, conferências populares organizadas por "*instituters*". Para Léon é um erro⁸⁶ apresentar para a educação de adultos uma origem precisa, "ela é múltipla e se vincula ao pensamento revolucionário que afirmou a vontade de pensar a sociedade inteira como um trabalho pedagógico sem fim, fazendo com que a educação popular habitasse o coração do imaginário político da República."⁸⁷ O desenvolvimento e a sobrevivência da sociedade republicana repousam sobre os cidadãos conscientes que exercem continuamente a razão. Neste modelo, o social

⁸³ _____, *Op. Cit.* p. 46.

⁸⁴ Ressaltamos entre eles: Coulon, Jean-Paul Martin, R. Labouric, Poujol, J. L. Jacquet, Cacères.

⁸⁵ CACERES, Bengnino. *Histoire de l'Éducation populaire*, Paris, Seuil, 1964. Ver também de Cacères e Minelle Verdié: *Guide de l'Éducation populaire*, Paris, La Découverte, 1985.

⁸⁶ LEON, Antoine. *Histoire de l'Éducation Populaire en France*, Paris., Nathan, 1983.

⁸⁷ MARTIN, Jean-Paul. *Op. Cit.* p. 16.

é subordinado ao educativo, ou melhor, ele procede deste, o político é uma pedagogia. Dessa forma, se exprime uma crença que envolveu não apenas a educação popular enquanto movimento, mas toda a edificação educativa da República, no poder ilimitado da educação em modelar o progresso do espírito, e que foi partilhada por todas as correntes sociais, sem exceção. Para Martin se poderia periodizar a educação popular a partir de quatro fases;

"Da revolução francesa até próximo e 1870: este é o momento constitutivo;

Das leis de Jules Ferry até 1920-1930: é o momento de fixação das relações no interior da cultura republicana;

Dos anos trinta aos anos sessenta: é o período complexo, de transição, de inovações e de rupturas onde, entretanto, os ideais tradicionais da educação popular parecem se manter;

A partir dos anos sessenta: esta fase é caracterizada pela explosão da educação popular e pela sua indeterminação quando a suas representações." ⁸⁸

A primeira fase é marcada fundamentalmente pela criação de instituições autônomas, por volta de 1830 e 1848, tempos marcados pela disputa entre os grupos pela definição do regime político, e a partir de 1860 a 1870, sua cristalização. O que faz com que essas duas décadas se transformem em um período de criação de associações e de movimentos de educação popular é um conjunto de variáveis que estabelecem um novo patamar na relação social. A industrialização nascente e o início do movimento operário são o pano de fundo a partir do qual as outras determinações adquirem sentido. A dinâmica

⁸⁸ _____ . *Op. Cit.* p. 15. Existem outras periodizações que enquadram a educação popular, mas que não alteram substancialmente a de Martin. Uma de J.L. Jacquet, que aparece no artigo sobre *De l'éducation populaire à l'éducation permanente*. In: *Les Cahiers de l'Animation*, INEP, nº 34, 1981. A outra se encontra na revista acima citada, no artigo: *Éducation populaire et Animation socio-culturelle* de R. Labourie. Não tratamos da 3ª fase, já que nosso objetivo é marcar a relação com o espaço público em criação na educação, via República.

educativa com a lei Guizot de 1833, com as obras de Duruy, chegando às leis de Ferry, colocam em movimento o ensino primário (voltado para o povo) e as primeiras experiências da modernidade política: o sufrágio universal em 1848. Agulhon afirma que:

"as mutações na sociabilidade burguesa, e secundariamente operária, com o aparecimento de círculos onde se reuniam os membros da classe média e dirigentes, e, mais largamente todo associativismo extremamente difundido, e de inspiração filantrópica e de caridade, seu alvo é a luta contra o pauperismo pela educação moral."⁸⁹

A educação popular aparece na segunda metade do século XIX, em uma época de transformações sociais e políticas. A educação se torna objeto de um consenso nacional, e educar o povo é o meio de lutar contra as dissidências dos operários, de os introduzir no futuro de uma nação que coloca o progresso diante de si. Nesses momentos iniciais, as primeiras instituições de Educação Popular se desenvolvem no interior das grandes correntes ideológicas que estruturam a sociedade francesa. Opõem-se, em função de objetivos diferentes, os católicos, os protestantes ou ainda os burgueses liberais e positivistas.

A primeira corrente vem do século das Luzes. Ela atravessa os anos 1830 – 1850 e são motivadas pelas ações positivistas de *Saints* simonianos promotores dos cursos de educação para adultos: associação politécnica de 1830 e 1848. Esta corrente é marcada pelos republicanos promotores da liga de ensino ao redor de Jean Macé⁹⁰ em 1866 da

⁸⁹ AGULHON, Maurice. Les cercles dans la France bourgeoise 1810 – 1848. étude d'une mutation de sociabilité. Paris, Armand Colin, 1977.

⁹⁰ Fundador da liga francesa de ensino, republicano convencido da necessidade da instrução para todos, ele lutou a vida toda pelo desenvolvimento de bibliotecas e pelo estabelecimento da educação pública laica e obrigatória. Nascido em 1815 e morto em 1894, Macé de origem operária (seu pai era caminhoneiro e sua mãe doméstica), advogando uma neutralidade política e religiosa, ele cria bibliotecas como lugar de instrução. Em 1866 lança a idéia da liga de Ensino, e o primeiro objetivo desta associação é a criação de bibliotecas populares. Macé acredita que o sufrágio universal nada serve se o povo é analfabeto e não tem os meios de se instruir nem de se informar. Com a consolidação da República ele vê seus esforços, à medida que a educação se torna realmente pública, laica e obrigatória. Sobre Macé ver o *Dictionnaire Biographique des*

universidade popular, enfim, da cultura popular. Para este movimento trata-se de levar a implementação da cidadania em um estado republicano, usando a razão para seu desenvolvimento. A educação realiza o desenvolvimento das capacidades que os faz progredir e defender a democracia. É da ciência, do saber, da cultura, que esta corrente espera, não somente o crescimento do indivíduo, mas também uma democracia social.⁹¹ As ações desta corrente são, em sua maioria, voltadas à alfabetização de adultos, que se utilizavam de bibliotecas populares, a partir das quais Macé lançará a liga de ensino.

A segunda corrente nasceu das obras católicas de educação popular, particularmente no século XIX e inícios do século XX sob domínio da burguesia. Os valores são aqueles da comunidade católica, e, portanto, visam menos o cidadão do que o cristão como fermento de uma comunidade concreta que é objeto de uma educação que articula o apostolado e a ação social. Da educação para a caridade, a educação para os meios e para as classes sociais, o que se observa nas organizações cristãs é uma rejeição, ou desconfiança em relação à modernidade e à sociedade industrial, como afirma Martin.⁹²

A segunda fase citada por Martin é caracterizada pela relação que se estabelece entre educação popular, a república e a escola. O voto das leis escolares tem por efeito imediato modificar o *status* institucional da educação popular. Ela constitui seu campo numa articulação direta com a escola. Para Martin, o que vai constituir a educação popular

Militants: Siècles XIX et XX: De l'Éducation populaire à action culturelle. Paris, L'Harmattan, 1996, p 251-252.

⁹¹ LABOURIE, R. *Éducation populaire et animation socio-culturelle*. In: *Les Cahiers de l'animation*, n^o 34, Marly-le-Roi, INEP, 1981, p.47.

⁹² MARTIN, Jean-Paul. *Op.Cit.* p.17. Dentre as correntes católicas é preciso ressaltar o movimento protestante que se caracterizou por uma atitude mais progressista, mais aberta ao avanços da modernidade e à laicização, que os católicos ligados à juventude operária, juventude estudantil e juventude camponesa.

serão as articulações extra-escolares envolvendo o movimento pela laicização e o confessional na educação.⁹³

A educação popular encontra seu espaço, e sua razão de ser, nessa nova conjuntura, ao redor da escola. Utilizam-se expressões como: escola prolongada, ou pós-escolar. Seria mais exato dizer "escola prolongada", em uma época na qual as classes populares não tinham acesso ao ensino secundário. O alvo da educação popular parece ser o de repetir o gesto original da escola laica, prolongar seus efeitos e virtudes, ou de tentar corrigir os defeitos das iniciativas católicas, e impedir que as lições sejam esquecidas e perdidas, como também completar as lacunas no domínio da educação social, profissional e cívica. O que parece claro é que são aos adolescentes, mesmo que se utilize o termo educação de adultos, que esses cursos se dirigem. São destinados ao conjunto da população, mas têm a sua clientela mais significativa nos grupos de adolescentes de quatorze a vinte anos. Entre a escola e o regimento, período no qual o jovem ficava sem espaço oficial de educação, é que as forças da liga de ensino jogam para interferir na educação desses jovens. Conforme Martin:

"Entre a escola e o regimento o adulto fica exposto a todos os problemas naturais de sua idade. Sem levar em conta os casos em que eles se tornam alcoólatras e preguiçosos, primeiramente, para depois rumarem em direção ao crime. Nesta fase da vida do homem dois perigos o rondam: um é a indiferença intelectual que lhe torna fatigante e por consequência insignificante a experiência cívica do regimento; o outro perigo é o retorno aos hábitos de pensar, ou mesmo sentir, transmitido por herança maternal e desenvolvido na família, anteriormente à escola."⁹⁴

⁹³ _____ . *Op. Cit.* p. 18.

⁹⁴ MARTIN, Jean-Paul. *Histoire de L'Éducation Populaire et de ses Représentations*. In: Document De L'INEP: L'Éducation populaire : un pari pour la démocratie. Marly-Le-Roi, INEP, n^o 6, nouvelle série, 1986, pp 13-27.

O que se nota com clareza nas preocupações da educação popular é o implemento de um projeto de moralização e socialização sob domínio do Estado educador, já que este mesmo Estado não assumia oficialmente a educação pós-escolar. Para isto, o Estado prefere utilizar o potencial existente, isto é, ações de cunho privado e fazer um chamado ao voluntariado. O que justifica essa aproximação entre a iniciativa particular e a República (laica e religiosa), é a concordância quanto ao processo de moralização e socialização realizado pela educação popular que seguia os moldes do projeto republicano, ou seja, ênfase ao desenvolvimento da cidadania. Fazendo apelo aos "*instituteurs*", o ministro da *Instruction Publique* os chamava a participarem desses projetos, fazendo-os verdadeiros soldados da educação popular.

Esta situação reflete, no fundo, a coincidência entre os modelos de educação popular e os modelos de ação coletiva que se desenvolvem no interior da cultura republicana. Existem numerosos pontos em comum aos dois campos. Sobre o plano pedagógico, por exemplo, é a relação vertical entre professor-aluno que domina, mesmo em uma conferência popular da Liga ou nas universidades populares.

De maneira geral, é a criação de um dispositivo que visa à socialização política, isto é, uma educação que é, ao mesmo tempo, moral, social e cívica. A evocação do civismo é também presente no catolicismo social do fim do século, como também na Liga de Ensino fundada por Macé. A comunidade de referência é percebida como uma unidade, apesar da presença do conflito. A educação, enfim, desborda para as condutas, e essas condutas são pensadas como criação de novas disposições psicológicas. O contexto dessas ações as situam em um momento de elaboração do consenso ente os grupos sociais, necessário à democracia. Neste contexto da afirmação do ideário republicano na sociedade francesa, de afirmação da educação pública, como veremos mais adiante nesta tese, a

educação popular se coloca, antes de mais nada, como um braço do próprio Estado para a realização desse fim. A conclamação que faz o ministro, para que os "instituteurs" participem desse movimento, referenda esta união. Para Martin, esta participação dos "instituteurs" no movimento de educação popular revela a integração deles ao projeto republicano educacional.⁹⁵ Esta luta ilumina os educadores populares com as possibilidades de uma nova sociedade. O importante, para estes educadores que realizavam esse processo de construção de uma nova esfera pública, pedagogicamente falando, era somente a questão de como transmitir, não o porquê, ou o que transmitir. Quanto às finalidades e sua urgência, não havia dúvida. A pedagogia mergulhava no projeto político, tornando-se meio para a realização de um projeto coletivo de emancipação e de integração, cuja sustentação se situava na crença na ciência e no progresso. Isto explica a centralidade da educação popular no imaginário republicano.

O que vinha acontecendo desde a Revolução Francesa, e que os escritos de Condorcet deixam claro, a partir dos anos 90 do século XIX, se torna inquestionável: o interesse estratégico da educação e do movimento escolar na consolidação de um novo espaço público. As universidades populares, apesar do fracasso, representaram essa ida ao povo por parte da classe média, através de intelectuais, professores, "instituteurs," que buscavam realizar uma integração cultural, fundamento para a democracia. Com problemas da ordem da inadequação dos métodos escolares a um público de trabalhadores, que nem sempre estavam dispostos simplesmente a receber os saberes desses intelectuais sem alguma forma de crítica, as universidades tiveram seus objetivos solapados pela sua própria concepção de ação baseada nas boas intenções.⁹⁶

⁹⁵ MARTIN. *Op. Cit.* p. 21.

⁹⁶ POUJOL, Geneviève. Education Ouvrière et Education Populaire. In: Les cahiers De L'Animation, Marly-Le -Roi, INEP, n° 34, 1981, p. 75-88.

Na história que escreve sobre a educação popular, Martin considera este movimento como sendo de classe média: "ele será, então, e por longo tempo, ligado a parte desta classe".⁹⁷ Não é, afirma Martin, "um projeto germinado pelo movimento operário, mas um projeto visando a integração da classe operária a modelos sociais nascidos fora dela. Este objetivo não é dissimulado."⁹⁸ Em um contexto marcado, com intensidade, por uma reflexão operária sobre a educação, por auto-didatismo que produz ascensão social, observam-se alguns grupos de operários, ou mesmo indivíduos, a participarem dos trabalhos de educação popular. Não existe uma ligação orgânica entre esse movimento e o nascente movimento dos trabalhadores franceses. Os sindicalistas revolucionários, defensores de uma cultura operária autônoma, nunca se consideraram herdeiros dos cursos de adultos do período que os precedeu. A educação popular se exprimia em termos de integração das classes no projeto moderno, nunca buscando a promoção da classe operária enquanto tal. A educação dos trabalhadores, na França, é radicalmente distinta, tanto quanto ao recrutamento, sua organização, como por seus conteúdos, como também por seus professores: os movimentos dos operários, em particular os sindicatos, não vinham e nem se remetiam aos organismos de educação popular para formar seus militantes ou mesmo simples aderentes. A educação dos operários andava a partir de meios próprios, fundamentada em uma visão utópica do socialismo. Nota-se que das reivindicações educativas do jornal *l'Atelier* que quer que os trabalhadores sejam educados pelos próprios trabalhadores (jornal *l'Atelier*, novembro

⁹⁷ _____ . *Op. Cit.* p.17. Também aparece esta determinação de classe no artigo organizado por Chantal Guérin, a partir de entrevistas com as principais associações que realizam trabalhos de educação popular na França na década de 80 do século XX. "Se sabe que a Educação popular funciona majoritariamente por e para as classes médias da população. Ninguém ignora esta situação". Guérin, Chantal. Où en est l'éducation populaire? Entretiens avec des responsables d'associations et fédérations, des conseillers technique et pédagogique d'éducation populaire. In: *Les Cahiers de L'Animation*, Marly-le-Roi, INEP, n° 34, 1981, p.5-21.

⁹⁸ _____ . *Op. Cit.* p. 18.

1848), passando à defesa de uma cultura proletária de Martimer (1935), pelas primeiras bolsas de trabalho (1890) de F. Pelloutier e o jornal "*La vie ouvrière*" (1890–1914), existe sempre um distanciamento em relação à educação popular. Um exemplo claro é o da Liga de Ensino que em seus inícios não toma partido na luta de classe.

"Jamais a liga de ensino e as instituições de educação popular, antes da primeira guerra mundial, visavam a promoção da cultura operária, a educação dos trabalhadores. A idéia de uma educação social que se poderia dispensar às classes mais desfavorecidas seria recusada pelos fundadores da liga".⁹⁹

A intenção política é clara: preparar os jovens para o bom uso do sufrágio universal. 1848 e o fracasso da República são apresentados ao espírito dos primeiros aderentes da Liga, como prova da necessidade de formar "maiorias conscientes". A educação cívica é indispensável para o sucesso do sufrágio universal e para não tornar a igualdade letra morta. O que é preciso notar é que a inspiração humanista não desaparece, no entanto, ela se torna secundária em função dos imperativos políticos. O que se busca é, democratizando a cultura, assegurar o fundamento, o caráter durável da democracia política.¹⁰⁰ Se for verdade que a ignorância é a causa primeira da decadência nacional, "é a difusão universal da instrução popular que é preciso invocar como remédio, como um instrumento de regeneração."¹⁰¹ Na verdade, o conceito de educação popular, neste momento, é utilizado pelas duas correntes acima referidas, não apenas por suas práticas, mas por seus discursos e referências à educação popular, aparecendo de forma bastante nítida. Esta referência é clara, principalmente para o período entre 1830 e 1885,

⁹⁹ MORA, Christiane. *La Diffusion de la culture dans la jeunesse des classes populaire en France depuis un siècle: L'Action de la Ligue de l'Enseignement*. In: *Niveaux de culture et groupes sociaux*, Paris, Ed. Mouton, 1971, p. 246 – 261.

¹⁰⁰ POUJOL, Geneviève. *Education Ouvrière et Education Populaire*. In: *Les Cahiers de L'Animation*, Marly-le-Roi, INEP, n° 34, 1981, p.75 – 88.

¹⁰¹ MORA, Christiane. *Op. Cit.*

conjuntamente com a escolarização da França, a obrigação da educação e por ocasião das lutas ao redor da escola entre republicanos laicos e católicos.

Para Pujol, ainda hoje, a educação popular e a educação operária não se encontram. “Este encontro não se produziu no século XIX e nem no século XX e o encontro em 1936 não passou de mito.”¹⁰² Recrutamento, organização, conteúdo se diferenciam, e, apesar de contar com trabalhadores em sua fileiras, trata-se de operários não envolvidos no movimento e que buscam a educação popular como forma de superar sua miséria e como meio de ascender à cultura burguesa. Em oposição, a formação operária atinge, sobretudo, os militantes, não todos os trabalhadores das fábricas, os quadros, ou seja, aqueles que assumem responsabilidades sindicais: secretários, delegados, representantes sindicais. Os dirigentes sindicais cuidam da formação dos aderentes, apesar desta ser rudimentar.¹⁰³

Enquanto a educação popular não se limita a um ensino de ordem intelectual, aspira estender-se a um processo de renovação do espírito e de métodos a todos os domínios da vida intelectual, a formação operária se quer mais estreitamente ligada a um ensino de ordem econômica, social e política. A formação deve tornar eficaz a luta dos trabalhadores contra o capital. A formação não visaria a construir um gosto pela cultura, mas para entender as relações de dominação na sociedade e combatê-la.¹⁰⁴

A educação popular se estabelece no espaço da Nação, do Estado republicano. Ela é satelizada ao redor da escola pública e laica, e se articula nacionalmente. As funções da educação popular são, às vezes, compensatórias e de reparação, trata-se de ir em direção

¹⁰² POUJOL, Geneviève. *Op. Cit.* p. 86.

¹⁰³ DAVID, Marcel. *Séance inaugurale du Colloque international sur la formation ouvrière*, Dalloz, 1956. In: Annales de la Faculté de Droit et des Sciences politique de Strasbourg.

¹⁰⁴ _____ . *Op. Cit.*

ao povo, como classe distinta e distante. Mas, igualmente, ela tem uma função política e ideológica para o movimento republicano: preparar o cidadão para que os católicos de 1896 a 1930 realizem a harmonia social. A educação popular se articula aos valores éticos como o dever, o trabalho e a solidariedade a um projeto unitário humanista, que é aquele da cultura burguesa do século XIX até 1930, e depois ao projeto de democratização social e cultural. O destinatário da educação popular é o "*homo civis*": a criança e o adulto futuro cidadão. Seu objetivo é o indivíduo cidadão ou o membro de uma comunidade, usa das luzes da razão ou da fé para entrar em uma nova fase da história de sua nação. Ela se dirige ao sujeito histórico, o povo, e exprime para eles a possibilidade de apropriação coletiva dos bens culturais. Os quadros de realização concreta da educação popular são fundamentalmente coletivos: a Nação, a Igreja, a sociedade, a cultura macro-social e o acento pedagógico são colocados sobretudo nos conteúdos, nos saberes e na ligação estreita com os conteúdos e os métodos de ensino escolar.

Apesar de seu vínculo com a escola republicana em seu momento de criação, a educação popular se constituiu em um espaço de inovações pedagógicas, como atestam a lanterna mágica utilizada pela Liga de Ensino para animar as conferências populares, de alguns métodos de leituras públicas como o método Boucher (este método consistia em ler em voz alta os textos de obras dramáticas nas reuniões públicas; nas universidades populares, a idéia de auto- formação, técnicas de reuniões, para desenvolver a expressão oral e escrita). Também o estudo do meio se desenvolve, sobretudo no movimento católico, e após penetra no terreno laico. A educação popular se caracteriza:

"por uma propensão à inovação, mais do que à instituição escolar, os métodos ativos são propagados fora das escolas, antes de serem

introduzidos, eles se tornam possíveis a partir das experimentações que se fizeram no movimento de educação popular."¹⁰⁵

A questão da educação operária se refere a uma longa jornada que acompanha a auto-organização dos trabalhadores, rompendo com a filantropia e buscando o associativismo. Para Charlot, "a associação é a grande idéia da classe operária nos anos de 1830–1850, quando ele começa a ter voz. Associação não como cooperativa, mas como meio de luta e de emancipação",¹⁰⁶ portanto, acreditando no trabalho da educação como elemento necessário à formação de uma nova ordem. Muitos operários pensam que é preciso instruir e moralizar a classe trabalhadora para que ela encontre sua dignidade, já que o alcoolismo, a violência e a instabilidade dificultam não apenas o trabalho nas fábricas como também o processo de associação.

¹⁰⁵ MARTIN, Jean-Paul. *Op. Cit.* p. 21-22.

¹⁰⁶ CHARLOT, Bernard et Figeat, Madeleine. Histoire de la Formation des Ouvriers :1789 – 1984. Paris, Minerve, 1985, p. 95. Neste livro, Charlot e Figeat apresentam uma reconstrução detalhada das iniciativas que visavam em diferente momentos educar o operário: ressaltam a importância do associativismo para a luta emancipatória da classe operária e o papel central da educação para esta libertação. Afirmam que operários e burgueses produziram o consenso quanto ao processo de educação, já que ambos acreditavam nos poderes civilizadores e de progresso da educação. Revelam também que os militantes operários recusavam a educação dos filantropos. Em suma, o livro traça um amplo painel da formação do trabalhador na França, mostrando que muitas vezes esta educação caminhou lado a lado com as iniciativas burguesas, a partir de um consenso que se estabeleceu na sociedade com a terceira República de que a educação era necessária para o desenvolvimento do cidadão e do progresso. Este livro não trabalha a partir de uma distinção entre educação popular e educação operária, como aparece de forma clara nos artigos e obras citadas anteriormente na parte referente à educação popular na França. Para os autores citados esta é fundamental, já que assinala para os objetivos educativos que estão envolvidos neste dois campos. Também o autor citado logo abaixo não faz esta distinção usando de forma indiscriminada as noções de povo, popular e operário. O livro de Jacques-Francillon, François. Naissance de L'École du Peuple 1815 - 1870. Paris, Les éditions de L'Atelier, 1995, salienta o conflito que se estabelece entre o tempo industrial e o tempo escolar em relação ao trabalho infantil, e como era compreendido o trabalho das crianças. Apesar de, a partir da década de 40 do século passado, ter surgido um clamor contra o trabalho infantil, é preciso salientar que este clamor não era contra o

2.4 A República ou o Estado Educador

2.4.1 Uma Ligação Fundamental

Chegamos à III República,¹⁰⁷ como se pode notar, com um efetivo movimento de consenso sobre a utilidade da educação na construção de um novo país e para as novas necessidades da nova sociedade: fundada no indivíduo e regida por uma lógica de direitos. Tanto burgueses, como setores da classe média e do movimento operário, acreditavam no trabalho de formação da educação e, portanto, defendiam a existência de um sistema público que, estendido, fosse capaz de, numa forma universal, receber os cidadãos.

Se o século XIX é o século da educação para os franceses, como afirma Rosanvallon,¹⁰⁸ é, sem dúvida, nos seus últimos 30 anos, com a instauração da III República, que essa importância da educação toma ares de uma verdadeira paixão, na qual não faltam guerras (como a dos manuais e pelo ensino laico). É preciso reconhecer que o regime republicano era concebido a partir de uma referência explícita à instituição educacional, isto é verdade, a tal ponto que Jules Barni, filósofo da III República, cunhou a expressão: "República: educadora do povo."¹⁰⁹ Esta ligação tão orgânica se inscreve na própria definição da experiência republicana francesa.

Para Charles Coutel:

"Advém do período revolucionário, onde os republicanos souberam tirar as lições de algumas das ilusões da filosofia iluminista e do

trabalho dos menores mas quanto às situações degradantes de sua realização, excesso de horas de trabalho em locais insalubres, já que era consenso que este trabalho era importante para a manutenção da família.

¹⁰⁷ Faz parte da tradição política francesa marcar as várias fases da experiência republicana por números. Esta forma de ordenar encerra também uma visão de cada república um número, uma nova fundação. A primeira república data de 1793, a segunda de 1848 e a terceira começa a 6 de setembro de 1870 com a declaração de Gambetta e Favre.

¹⁰⁸ ROSANVALLON, Pierre. *Lé Moment Guizot*. Paris, Gallimard, 1985, p. 240.

¹⁰⁹ BARNI, Jules. *Ce que Doit être la République*. In: *La République et L'École: Une Anthologie*. Inglaterra, Presses Pocket, 1991, p. 49.

rousseauismo: a igualdade entre os homens não deve ser somente proclamada, mas a escola, através de seu funcionamento e de seus programas deveria trabalhar para fazê-la real."¹¹⁰

O próprio modelo de República repousava sobre uma unidade entre pedagogia e política, o que fazia da ação política, neste período, um lugar de referência educativa.

O indivíduo na República era respeitado, mas, ao mesmo tempo, era dever se instruir: pela instrução, a razão de cada um se educa e faz aparecer a consciência do bem comum; a cidadania se torna o desenvolvimento do indivíduo, e não sua negação. Do ponto de vista da política, o mesmo acontece, as ilusões alienantes da monarquia e da unanimidade ligadas à obediência, uma vez superadas, transformam o povo e o colocam em condições de debater e governar por si. A República se apresenta como o ideal laico aplicado à democracia e cabe à educação pública a tarefa de submeter a democracia à razão.

2.4.2 O tempo de Ferry¹¹¹

A III República realiza a laicização do sistema escolar francês, processo que remonta à própria Revolução Francesa e que marca todo o século XIX assumindo características diferenciadas.

¹¹⁰ COUTEL, Charles. *La République e L'École: Une Anthologie*. Inglaterra, Presses Pocket, 1991, p. 24.

¹¹¹ Hoje, graças aos estudos da Professora Maria Helena Bastos, sabemos que muitos pedagogos e filósofos ligados a esse período exerceram uma considerável influência no estabelecimento de uma educação republicana no Brasil. Em um desses trabalhos ela apresenta as relações de Buisson com o Brasil. Ferdinand Buisson no Brasil: Pistas, Vestígios e Sinais de suas Idéias Pedagógicas (1870-1900). In: *História da Educação*, ASPHE, Pelotas, n. 8, setembro 2000.

A grande ruptura, na qual se acelera a realização da laicidade como autonomia da sociedade, não é a lei de 1905, mas a revolução de 1789, pois esta coloca em causa definitiva o antigo regime e notadamente a forma de legitimação da ordem social que o caracterizava. É sobre este plano que as coisas decisivas e irreversíveis se produzirão.

A Revolução coloca em causa o modo de instituição do social que caracterizava o antigo regime. A passagem a uma sociedade laica não se reduz a uma simples ruptura com a religião, nem à independência do Estado que lhe serve de apoio. Para se entender essa ruptura é preciso notar que o rei não era somente um corpo carnal e mortal como todos os homens, havia um segundo corpo, simbólico e espiritual: em sua pessoa, a nação encontra sua representação como corpo e sua unidade.¹¹² Esta dualidade do corpo do rei encontrava legitimidade mesmo na dualidade de Cristo, participando da divindade e da humanidade. Se se questiona a ruptura revolucionária, a partir dessa leitura do antigo regime, se pode entender a desarticulação do social que a execução de Luis XVI expõe. O grande problema das sociedades laicas é, de alguma forma, recuperar a unidade perdida e que leva à construção da nação e da República e sua relação com a democracia. A partir da Revolução, a laicidade é o fundamento mesmo da sociedade e, ao mesmo tempo, do Estado. O que faz a lei de 1905 é marcar esta separação em um momento bastante conturbado, de afrontamento entre a Igreja e o Estado. A lei de 1905 não é um contrato, mas um ato unilateral do poder de público.¹¹³ Este problema é tratado aqui, pois ele tem implicações para a própria construção de um espaço autônomo político no mundo

¹¹² KANTOROWICZ, Ernst. *Les Deux Corps du roi*. Paris, Gallimard, 1989.

¹¹³ A questão da laicização de educação e da sociedade é bastante estudada. Manent, P., *La cite de L'Homme*, Fayard, 1994, Boussinesq, J. *La Laïcité française*, Seuil, 1994, Coq, Guy. *Laïcité et République: Le lien nécessaire*. Paris, Du Félin, 1995. Fontes para tratar dessa questão: Condorcet, J. Ferry, (Quanto aos textos políticos existe uma publicação em 4 volumes: *Discours et Opinions de Jules Ferry*, por Paul Robiquet, Paris, Colin, 1886) e F. Buisson. No livro organizado por Charles Coutel existe uma seleção de fontes sobre o tema da Laicidade na Republica, ver citação 110.

moderno. É por isto que a III República francesa, à medida que busca viabilizar um sistema de ensino público, assume a formação de republicanos, conforme diz Buisson¹¹⁴ no congresso radical de 1903.¹¹⁵ Na verdade, a ação da III República é "instituir uma educação laica contra toda a luta que fazia a igreja à existência de uma instituição pública de ensino laico, contra a possibilidade de uma escola de Estado laica."¹¹⁶ A veemência, com a qual as elites católicas condenam a política escolar adotada pelos republicanos, anuncia a natureza do conflito que a lei de 28 de março de 1882¹¹⁷ introduziu no universo educacional. Para os republicanos a questão não é simplesmente afirmar a autoridade do Estado, mas assegurar a autonomia deste último em relação ao poder espiritual. A escola laica reforça o movimento antigo que busca a especialização das instâncias (notadamente políticas) e autonomia dos diferentes campos da atividade e do pensamento na sociedade francesa. A emancipação do ensino moral da tutela da igreja aparece como resultado de uma evolução histórica necessária e da qual não se pode escapar. Esta preocupação se expressa com clareza no pensamento de Jules Ferry:

"Há cem anos, senhores, o poder civil foi secularizado. Há duzentos anos os grandes espíritos do mundo, Descartes, Bacon, secularizaram o saber humano, a filosofia. Nós, hoje, devemos seguir esta tradição; nós apenas

¹¹⁴ FERDINAND, Buisson (1841-1932), educador e político. Foi Inspetor geral da instrução pública no ano de 1878. Foi, de 1879 a 1896, diretor do Ensino Primário. Dirigiu a publicação de um Dicionário de Pedagogia, como também do novo dicionário em 1911 Teve grande participação no processo de radicalização legislativa durante o período de implementação das leis que fundamentaram a educação pública durante o governo Ferry.

¹¹⁵ PROST, Antoine. *Histoire de l'enseignement em France 1800 – 1967*. Paris, Colin, 1968.

¹¹⁶ LELIÈVRE, Claude. *Jules Ferry: La République Éducatrice*, Paris, Hachette, 1999, p. 30.

¹¹⁷ Após a lei de 16 de junho de 1881, que impôs a gratuidade para o sistema público, duas foram as leis que determinaram o processo de laicização do sistema público de ensino. As duas grande leis laicas datam de: a primeira de 28 de março de 1882 e, a segunda, a lei Goblet de 30 de outubro de 1886. A lei de 1882 buscou realizar a laicização dos locais e programas e a segunda o corpo de professores. Para saber sobre essa duas leis ver: Albertine, Pierre. *L'École en France: XIX–XX*. Paris, Hachette, 1992 Prost, Antoine. Ver citação 115.

obedecemos a lógica desse grande movimento, começado há várias centenas de anos, em lhes pedir a secularização da escola."¹¹⁸

Afirmção importante esta de Ferry, pois nos informa sobre a anterioridade do processo de secularização que se encontra com a escola e sobre a necessidade histórica de colocar em andamento uma moral independente que permita finalizar o movimento iniciado há dois séculos atrás. A questão da moral laica está no coração do conflito entre a instituição religiosa e o Estado. A pretensão da Igreja de manter o magistério moral, responde à vontade política dos republicanos de promover uma ética coletiva que não seja absorvida pelos religiosos. É apenas a partir dessa ética autônoma que o campo do político se separa da Igreja: o político necessita de uma esfera pública secularizada; à religião cabe, então, uma parte da esfera privada, cuja importância é deixada ao domínio da vontade individual.¹¹⁹ Em outros termos, o que diz Ferry é que é chegada a hora da separação da Igreja e da escola. Esta afirmação é carregada de sentido político. O primeiro deles nos remete à relação entre a instauração da cidadania e a difusão da moral laica; o outro nos envia a perscrutar a direção política desta laicidade. Para Déloye este primeiro sentido nos remete:

"À separação que instaura a cidadania entre um pertencimento propriamente político, cidadão, e um pertencimento social. A definição da moral laica está no coração desta separação. Nos autores de manuais escolares ligados à Igreja Católica, a religião comanda todos os aspectos da vida do cidadão e tem por vocação prescrever o conjunto de suas atitudes e de seus comportamentos. A distinção entre o pertencer ao mundo da cidadania e ao mundo da religião não existe, não é vislumbrado como possível, já que a moral cívica fica integrada a uma lógica eclesial que impede a realização da autonomia da esfera pública. Para os autores de manuais utilizados nas escolas laicas, públicas, trata-se do contrário, de colocar em marcha a separação. A neutralidade

¹¹⁸ FERRY, Jules. Discours sur la loi sur l'enseignement primaire du 23 de décembre 1880. In: Discours et opinions, organizado por Paul Robiquet, Paris, Colin, vol. 4, 1986, p. 124.

¹¹⁹ DÉLOYE, Yves. École et Citoyenneté. Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1994, p.60.

escolar, ou seja, a autonomia e a independência, constitui aos seus olhos, como traço fundamental e mesmo determinante da própria constituição da laicidade."¹²⁰

A moral ensinada pelos "*instituteurs*" laicos recusa tomar partido quanto aos fundamentos religiosos daquilo que ensina, sendo que era proibido misturar os assuntos morais com os religiosos, havendo, mesmo, sanções¹²¹ aos "*instituteurs*" que não seguissem essa norma. A separação das esferas religiosa e da cidadania produz uma autonomização da moral em relação à Igreja. A educação moral não se confunde mais com a educação religiosa, já que esta pertence à família e à construção da moralidade pública. A partir de então, a religião não é mais condição para a existência da moral. Assim, como decorrência desse movimento, a religião é convidada a retirar-se da escola, pois ela se torna um assunto privado, doméstico, ligado à vida de cada um, e que não diz respeito ao universo da escola e do Estado.

O nascimento da moral laica marca o fim de um processo no qual o espaço político francês, e aí incluindo a escola, como uma instância fundamental de socialização, se autonomiza do poder, dessa forma colocando fim a uma era na qual a apropriação hierocrática da moral política era dominante. A construção da escola como um espaço no qual a religião não deve ter ascendência, como espaço laico, nos chama a atenção para sua finalidade, isto é, o que faz de específico a escola, ela educa, ensina, instrui. O aluno não está atrás de um *guichet* ou mesmo o professor, ou ainda a escola não é um serviço como são os correios, ou mesmo a segurança pública. Não se vai à escola como se vai consumir um serviço, isto faz com que a laicidade assuma, no ambiente escolar, uma determinação

¹²⁰ DÉLOYE, Yves. *Op. Cit.* p. 60.

¹²¹ Nas cartas endereçada aos *instituteurs* Ferry deixa claro esta possibilidade: "Lettre adressée aux instituteurs le 17 novembre 1883. In : *Discours et opinions* *Op. Cit.*, V. 4, p. 262.

específica, já que ela consiste em retirar tudo o que possa impedir ou enterrar o princípio do livre exame, tudo que pode fazer ou ser um obstáculo à finalidade da educação que é a liberdade de pensamento, o exame necessário das coisas do mundo, buscando construir a auto-emancipação.¹²²

O segundo princípio, que mencionamos anteriormente, é justamente a criação, por parte da moral laica, de uma verdadeira ética da tolerância, o que toca de uma forma indelével o sentido político da laicidade. É por ser a sociedade civil tolerante quanto às formas de religiosidade que a escola tem que se afastar dessa tolerância, sob pena de perder sua natureza de formadora, é por que a escola é pública e obrigatória que ela precisa manter o religioso à distância. A separação que opera a cidadania entre o pertencimento político - cidadania - e o pertencimento religioso, promove o sentimento de tolerância, como uma condição necessária. O respeito à diversidade confessional, à capacidade de diferenciar sua ligação política de seus vínculos religiosos, o reconhecimento tolerante da moralidade daqueles que não praticam a mesma religião ou que não praticam nenhuma: tais são os objetivos explícitos dos novos programas escolares elaborados pelo Conselho Superior de Instrução Pública.¹²³ Sem esta tolerância, que permite pacificar a tensão entre o sentimento de pertencer a uma unidade, a cidadania, e a diferenciação religiosa, não haveria uma moral laica, elemento necessário à nova sociabilidade política.

Os pedagogos republicanos (Octave Gréard, Louis Liard, Charles Zévort e Ferdinand Buisson), que trabalharam com Ferry (assume o ministério em 1879 e o deixa

¹²² KINTZLER, Catherine. Aux Fondements de la laïcité scolaire. In: Revue *Les Temps Modernes*, Junho 1990. Neste artigo a autora explica como a moral laica deve ser vivida na escola. Para esta vivência é necessário ir mais além do que a tolerância incentivada pelo Estado. O que define a forma de atuação frente aos problemas decorrentes da laicidade na escola é a especificidade mesma do trabalho educacional, diz a autora.

¹²³ DÉLOYE, Yves. *École et Citoyenneté*. Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1994, p. 64.

em 1885) na III República e com os outros ministros da instrução Pública, levaram avante uma verdadeira revolução, que marcou uma profunda ruptura na história escolar francesa. Esta revolução se caracteriza mais por ser uma ação em direção aos espíritos, ganhar os espíritos, colocar ordem nos espíritos, para evitar o pensamento retrógrado (a internacional negra – jesuítas) e o utopismo aventureiro e perigoso das esquerdas (internacional vermelha), conforme diz Lelièvre.¹²⁴ A moral laica se faz presente em todos os níveis em matéria de locais e de funcionários como também nos programas e conteúdos. O ensino primário e o ensino superior são os grandes beneficiários desta mutação ideológica. A escola comunal rompe com o modelo de Guizot, tratado anteriormente, e tem por missão popularizar a razão, o esclarecimento, e de enraizar a república nos espíritos dos jovens cidadãos. É a escola primária que atinge o povo francês. Quanto ao desenvolvimento das faculdades, se manifesta a ligação substantiva entre a III República positivista e a pesquisa científica. Quando Ferry deixa o ministério, em novembro de 1885, o essencial está realizado, o que se faz após é efetivar medidas de leis precedentes. Valores modificados, expansão da audiência e de conteúdos e emancipação dos mestres, marcam bem as rupturas que a III República realizou em relação ao modelo anterior. Tendo como base a tríade "gratuidade, obrigatoriedade (dos 6 anos ao 13 anos), laicidade", a educação pública se reorganiza ao serviço do Estado republicano a partir de medidas que modificam o perfil da formação dos professores através da reestruturação das escolas normais, que tem como alvo formar um novo tipo de "*instituteurs*" ligados à República. Expandindo o currículo, centrando-se na formação do cidadão¹²⁵ e reforçando a formação pedagógica aos

¹²⁴ LELIÈVRE, Claude. *Jules Ferry: La République Éducatrice*. Paris, Hachette, 1999, p. 17.

¹²⁵ Caba à escola pública no pensamento republicano a partir de Condorcet viabilizar a qualificação do sufrágio universal, isto é, era necessário proporcionar ao povo o desenvolvimento de uma racionalidade que lhe possibilitasse penetrar no mundo da política preparado. Ferry, Buisson, Barni, Macé entre outros, leitores de Condorcet, expressam essa convicção.

“*instituteurs*”, a escola primária se torna o principal suporte da unidade nacional e do desenvolvimento de uma nova sociabilidade democrática.¹²⁶ A educação para a democracia está no coração dessa jovem República. Ela tem por alvo fazer coincidir o direito e o fato, fazer acordar os costumes com as conquistas políticas.¹²⁷

Para os republicanos, edificar o cidadão, os moralizar, os fazer respeitar as leis, é desenvolver, nos futuros cidadãos, algumas disposições psicológicas, encorajar certos tipos de sociabilidade e, em uma palavra, educar as sensibilidades e os costumes com fins políticos. Na verdade, é uma verdadeira economia psíquica que a educação procura desenvolver para se constituir em elemento fundamental na elaboração de uma ideologia do cidadão. Trata-se, em efeito, de favorecer, conforme diz Foucault:

"Uma submissão voluntária a um governo eleito pelo sufrágio universal. Aquele que decide soberanamente pelo seu voto deve saber se governar ele mesmo, em outros níveis, governar sua família, seus bens, sua economia. Pensada dessa forma governar é: estruturar o campo da ação dos futuros cidadãos."¹²⁸

A originalidade da educação para a cidadania da República foi pretender codificar o espaço da ação (pública, mas também privada) do futuro cidadão, tudo contribuindo para assegurar sua liberdade e sua emancipação das relações comunitárias, que prescreviam tradicionalmente seu comportamento. Instaura-se uma relação complexa entre a aceitação de ser governado e a capacidade de disciplinar suas próprias paixões e atos. A leitura dos manuais de moral mostra como, para os pedagogos da República, trata-

¹²⁶ NIQUE, Christian. *L'Impossible gouvernement des Esprits*. Paris, Nathan, 1992, p. 147 – 152. Nique e Lelièvre produziram um livro cujo título marca bem a crise desta escola republicana a “*la française*” *La République N'Éduquera Plus: La Fin du Mithé Ferry*. Paris, Plon, 1993.

¹²⁷ Sobre a relação da República com a educação ver Rosanvallon, Pierre. *Le Sacre du Citoyen: Histoire du suffrage universel em France*. Paris, Gallimard, 1992, principalmente o capítulo 2 da terceira parte.

¹²⁸ FOUCAULT, Michel. *Deux essais sur le sujet et le pouvoir*, In: Hubert Dreyfus, Paul Robinow. *Michel Foucault. Un parcours philosophique*. Paris, Gallimard, 1984, p. 314.

se de construir um tipo de racionalidade que seria intrínseca ao ato de governo democrático, à auto-disciplina do cidadão. Desenvolvendo a educação para a cidadania, os republicanos esperavam favorecer uma educação que levaria à aceitação e ao respeito pelos cidadãos da ordem política republicana. Também desenvolver uma ética da responsabilidade, buscando com isto a autodisciplina e a moderação do comportamento, redução da imprevisibilidade dos cidadãos.¹²⁹ Na verdade, a "autodisciplina é uma forma de realização plena do processo de governamentalização do Estado".¹³⁰

A importância dada a essa questão pela República Francesa, do controle do sistema pedagógico, da formação de professores e da elaboração de programas escolares, particularmente em história e educação para a cidadania, testemunha a vontade de construção de uma cultura da cidadania como também de uma comunidade de iguais. A educação pública se torna, na França, o elemento central na elaboração de um processo de integração política e também social em um conjunto cívico que tem como sustentáculo a transformação das sensibilidades políticas, onde o Estado aparece como instância do coletivo, como lugar de realização do público. Mas este público exige outras qualidades psíquicas afetivas. A civilização do cidadão que se instaura, se constitui a partir de uma transformação completa do indivíduo. Significa controlar suas emoções, desenvolver o autocontrole; o mundo da cidadania exige um processo constante de racionalização dos comportamentos.¹³¹ O processo de civilização que produz o homem educado, produz também o cidadão, que sabe governar suas paixões e dominar suas emoções. A política se

¹²⁹DELOYE, Yves. *École et Citoyenneté*. Paris, SCPO, 1994, p. 27.

¹³⁰FOUCAULT, Michel. La gouvernamentalité. In: *Actes*, 54 éfé 1986, p. 14. A autodisciplina como técnica do poder na sociedade moderna assume, através da educação escolarizada, um papel central na conformação das atitudes necessárias a um novo padrão cultural.

¹³¹ Esta importância do controle dos comportamentos é atestada pela presença do verbete "psicologia" no *"Nouveau Dictionnaire de pédagogie et de l'instruction primaire"*, coordenado por Ferdinand Buisson, Paris, Hachette, 1911. O autor, Henri Marion, do verbete, era também redator do programa moral para o primário.

torna a forma de entendimento na sociedade, a partir de uma profunda mudança na maneira de ver, sentir e de se comportar politicamente. Engendra-se um processo que leva, como diz Turner, a "transformar a pessoa a fim de que se torne conforme as exigências de uma civilização do cidadão."¹³² Também Elias menciona a educação "como uma agência civilizadora capaz de transformar hábitos psíquicos a fim de ordenar uma nova economia da sensibilidade onde o controle da violência e das emoções extremas é necessário para a vida pública".¹³³

Dessa forma, se justifica o controle do sistema de educação pelo Estado, e este controle não visa apenas responder às exigências de uma formação econômica moderna, em seus aspectos técnicos, mas também, e talvez principalmente, desenvolver uma consciência de pertencimento a uma comunidade de cidadãos, a uma nação. Controlar a socialização política é uma forma de determinar uma identidade social.

2.4.3 O Consenso

É inegável que uma obra desta envergadura só se torna possível mediante a construção de determinados processos de consenso que legitimam e possibilitam o engajamento da sociedade na elaboração de uma outra visão de si. A unidade que se estabelece na moralidade republicana entre pedagogia e política, para que tenha sucesso, seja real, e condicione o futuro, necessita que as forças em confronto realizem concessões para viabilizar uma transformação institucional e social necessária e inadiável em favor do

¹³² S. Turner, Bryan. Outline of a theory of citizenship. In: Dimensions of radical democracy, Londres : Verso, 1992, p. 49.

¹³³ ELIAS, Norberto.

bem comum. Esta ação produz uma eficácia possível. Dessa forma veremos, então, a construção em torno dessa questão fundamental para a França do século XIX, que é a educação pública, uma mediação possível. É disto que fala Charlot em dois livros: o primeiro, *Histoire de la formation des Ouvriers*, onde, na página 97, em seu final, afirma que:

"Se constituiu uma necessidade de educar o povo, e que levou os antigos militantes como Corbon ou Toulon a apoiarem os projetos de burgueses liberais como Jules Simon ou Jules Ferry. A escola primária da III República nasceu a partir do consenso entre o trabalho burguês de moralização e a reivindicação dos trabalhadores por dignidade."¹³⁴

Esta afirmação nos mostra que há uma outra história da educação, na qual os processos de institucionalização passam por disputas e pela construção, na medida do bem comum, de um consenso. Mas existe uma história da educação francesa¹³⁵, marcada por posturas que fazem dessa história um caminho linear de desdobramentos das idéias e práticas e não incluem, neste processo de refazer o passado, o antagonismo social inerente à sociedade burguesa, como se as práticas educativas não passassem pelo interior de um movimento de acomodamentos e trocas necessárias à criação da instituição. É uma história institucional do ponto de vista dos grandes personagens e das políticas oficiais. No caso específico da construção da educação pública, como coração de um projeto democrático republicano, parece um esquecimento carregado de significações. A postura de Charlot em relação ao consenso avança na segunda obra.¹³⁶ Avança no sentido em que esse consenso é

¹³⁴ CHARLOT, Bernard; FIGEAT, Madeleine. *Histoire de la Formation des Ouvriers: 1789-1984*. Paris, Minerve, 1985, p. 97.

¹³⁵ Entre todos os autores trabalhados, vinculados à história da educação, apenas Charlot trabalha com o conceito de consenso, que pressupõe atores sociais ou individuais em disputa para a construção de um projeto pedagógico fundamental para a constituição de uma nova sociabilidade democrática. É como se o houvesse apenas Ferry e não existisse Toulon e outros.

¹³⁶ CHARLOT, Bernard. *L'École en Mutation: crise de l'école et mutations sociales*. Paris, Payot, 1987. O capítulo três se chama "Lê Consensus Republicain."

explicado no interior de um processo de profundas mudanças mentais ocorridas com a luta pela laicização em meio a um processo de luta pela hegemonia entre grupos de republicanos e conservadores monarquistas. Diz Charlot:

"As contradições são numerosas e vivas no início dos anos de 1880, nos quais se verá a instituição da escola gratuita, obrigatória e laica: os conservadores monarquistas brigam entre si depois de ter, em comum, massacrado no sangue a revolução operária de 1871. Estas contradições exprimem-se notadamente nos debates sobre a escola. Entretanto, ao fim de uma luta política difícil e, apesar das condenações da Igreja e das reticências de uma parte do movimento operário, os republicanos reunidos ao redor de Ferry, obtiveram um largo consenso em favor da escola laica, que eles vão generalizar, racionalizar e fundar solidamente. A crise das relações sociais dará nascimento a uma escola pública com forte coerência social, institucional e pedagógica, coerência que contribuirá para a solução da crise social."¹³⁷

O texto de Charlot nos leva a um outro universo interpretativo no qual a realização da escola pública passa também por uma solução dos conflitos políticos nos quais estava mergulhada a França. No texto do professor observa-se a escola sendo gestada na crise e sendo ela também solução para a mesma. Longe de uma visão meramente institucional o autor nos faz ver como se edifica na crise a própria instituição, isto é, a educação pública, como expressão de um projeto político republicano. No centro desta crise está a criação de uma nova moralidade, capaz de fazer frente à tradição da igreja na condução do povo, a partir de uma nova base de adesão do popular, a ordem social.¹³⁸ O tratamento dado ao "combate laico" por Charlot é fundamentalmente político e social,¹³⁹ isto é, uma nova forma de realizar a hegemonia da burguesia na sua luta de afirmação. A centralidade da construção dessa nova mentalidade pública é a educação, pois ela é o primeiro contato dos jovens com um processo regular de socialização, e que vivem um

¹³⁷ CHARLOT, Bernard. *Op. Cit.* p. 45

¹³⁸ CHARLOT, Bernard. *Op. Cit.* p. 56.

¹³⁹ _____ . *Op. Cit.* p. 46.

período de suas vidas propício à elaboração de projetos, de visões de futuro e de sociedade. Percebe-se, então, o porque da aposta da III República na educação pública como lugar para desencadear uma luta pela hegemonia contra os grupos conservadores republicanos e monarquistas que tinham na igreja um sustentáculo determinado, e as classes populares. Este combate, diz o autor, que se chamará de laico, é, a princípio, social e político. O debate laico só toma sentido a partir do duplo conflito entre a burguesia e, de um lado, o campo monarquista e clerical, e, de outra parte, as classes populares."¹⁴⁰ Em um mundo marcado pela presença do indivíduo como articulador de sentidos e de direitos, tanto para a vida privada como para a vida pública, se fazia vital romper o cerco paroquial que a ideologia religiosa impunha, a partir de uma outra moralidade, como também de um outro espaço, a escola, capaz de forjar "uma identidade de cidadão francês republicano. Identidade, percebida como direito, aberta pela gratuidade da escola, e um dever imposto pela obrigação escolar."¹⁴¹ A escola laica leva à superação da contradição da burguesia do século XIX: aquela que se estabelece entre defender a educação e ter que limitá-la por uma questão de classe.

"ela substitui pela moral laica, a religião como muralha da sociedade e apazigua, sem solucionar, a contradição fundamental que atravessa a forma educativa burguesa: ela realiza o direito de todos à educação, mas um direito que é universal apenas no nível primário e um direito dissociado da aquisição de uma qualificação."¹⁴²

¹⁴⁰ _____, *Op. Cit.* P. 53.

¹⁴¹ _____, *Op. Cit.* p. 55

¹⁴² _____, *Op. Cit.* p. 53 -54.

Esta força em redefinir o quadro das articulações políticas a partir da escola leva, segundo Charlot: "

"a burguesia ter sucesso com a própria escola laica a partir de uma íntima ligação entre o conservadorismo social e o acesso do povo a novas formas de dignidade, fazendo com que houvesse um desarme em parte do campo reacionário e assegurando uma certa adesão das classes populares levando à criação de um consenso ao redor da escola laica."¹⁴³

O que se observa é o surgimento de um processo de unificação cultural, no qual os grupos sociais, como camponeses, fiéis partidários dos conservadores e dos clérigos, operários, são incluídos a partir de uma transformação de sua inserção na República. A escola laica, apoiada em valores universais, educa a criança contra o meio e a família, no sentido em que os coloca frente ao mundo e lhes abre a possibilidade de romper com a tradição, com os preconceitos¹⁴⁴. Destruindo a religião como concepção de vida e base da ordem social, a moralidade laica anuncia a reconstrução de uma nova identidade popular.¹⁴⁵ Uma identidade sustentada por unidade entre indivíduo e Estado. O movimento operário participa da construção, juntamente com a burguesia laica, da elaboração de um consenso mínimo, mas necessário à conquista da dignidade e da integração em uma coletividade, a nacional. Afirma Charlot: "embora concebendo dignidade e integração de forma diferente, o consenso se faz possível, consenso instável, carregado de conflitos e que expurga as contradições fundamentais¹⁴⁶, mas consenso."¹⁴⁷ A moral laica substitui a religião na sustentação da ordem social, mas ela é, também e indissociavelmente, a afirmação da dignidade de todo o homem, isto é, o que faz a República, a partir de um

¹⁴³ _____, *Op. Cit.* p. 55.

¹⁴⁴ _____, *Op. Cit.* p. 56.

¹⁴⁵ _____, *Op. Cit.* p. 57.

¹⁴⁶ _____, *Op. Cit.* p. 65.

¹⁴⁷ CHARLOT, Bernard. *Op. Cit.* p. 62.

consenso elaborado entre os grupos sociais, é destruir as amarras da sociedade que prendia as relações comunitárias e de subordinação, propícias à influência da Igreja e dos conservadores. O movimento laico, que serve de leito pelo qual correm as mudanças de implementação dessa nova ordenação, transforma radicalmente a escola, lhe dando uma "coerência institucional e pedagógica."¹⁴⁸ Coerência que não esconde as diferentes faces da integração quanto ao mundo camponês e o mundo do operário. Ao primeiro, a escola, responde com mais sucesso, já que este participa dos valores sociais, da ordem republicana,¹⁴⁹ mas o operário passa por um processo de desencontros entre sua identidade de trabalhador e aquela proposta pela escola laica.¹⁵⁰

A escola de Jules Ferry, que possibilitou a inclusão e a integração, a partir da criação de uma identidade nacional e cidadã, que levou para a República um conteúdo pedagógico, esta escola atualmente "não está em crise, pois está morta desde os anos 60".¹⁵¹ Aqui, no limite desta tese, nosso interesse se esgota no processo de constituição da educação pública, e isto é obra, como podemos notar, do momento histórico vivido por Ferry, a partir de uma edificação centrada em um consenso possível e necessário para o estabelecimento de um novo patamar de sociabilidade política, ou seja, a cidadania.

¹⁴⁸ CHARLOT, Bernard. *L'École en Mutation: Crise de L'École et Mutation Sociales*. Paris, Payot, 1987, p. 66.

¹⁴⁹ _____, *Op. Cit.* p. 63.

¹⁵⁰ _____, *Op. Cit.* p. 63.

¹⁵¹ Este estudo do modelo francês em crise, que de alguma maneira se faz presente em nossas aspirações de educação pública, pretende ser objeto de estudo em um pós-doutorado. Seria importante observar de que forma as ZEP – Zona de Educação Prioritária – políticas, criadas a partir da regionalização e da

Pequeno Esboço Conclusivo

Vimos neste capítulo a grande travessia realizada pela sociedade em direção à construção de uma nova sociabilidade política. Uma travessia das idéias e sonhos, da revolução e dos filósofos que pensaram e dos atores que viveram na carne a construção da democracia moderna e com ela da escola pública, elemento central na política da República, da transformação do servo em sujeito político, da lenta construção da igualdade e da liberdade e do espaço público, da destruição das relações comunitárias e tradicionais e o surgimento da universalidade e da soberania na prática política. Travessias em direção à implementação de políticas por parte de vários governos na sua luta com grupos de oposição. Podemos notar, neste capítulo, as transformações que levaram ao alargamento da inserção do popular na cidadania. De ações como a do momento Guizot, que a partir de uma postura de exclusão da soberania, em cuja maioria o povo concebeu uma estrutura educacional estatal, mas não republicana, a realização via consenso da educação pública no tempo de Ferry. Um consenso que já se coloca como ação política moderna, no sentido do reconhecimento dos atores e de suas diferenças. Observamos que os projetos de institucionalização da educação caminhavam junto a tentativas de ordenação política da sociedade, dito de outra forma, como as novas exigências da modernidade se plasmaram em novas instituições e práticas. Observamos o nascimento da educação popular como forma de luta e de alargamento do espaço da educação pública na sociedade.

Uma travessia que vai da construção de um sistema de educação altamente excludente, como o proposto por Guizot, à realização da educação pública na III República, que recupera, em parte, a teoria da educação de Condorcet, na medida em que

territorialização, estão participando na busca de soluções. As ZEP se encontram nas periferias das cidades, em zonas populares. Este tema é amplamente pesquisado e hoje as ZEP se fazem presentes em Portugal.

busca instaurar uma República que se fundamenta em uma relação esclarecida e laica com a política.

A luta pelo ensino laico se caracteriza como a instauração de uma nova relação social entre os indivíduos, que se vinculam não mais obrigatoriamente à Igreja, mas podem optar por outra moralidade que utiliza a educação como baluarte na construção de novos hábitos e comportamentos. É preciso educar-se para ser cidadão.

Enfim, está de pé o mundo do indivíduo cidadão autônomo, do espaço público, livre dos laços da comunidade regida por articulações patrimonialistas e com grandes vínculos com a religião. Fica clara a centralidade da educação pública na transformação dessas realidades, a tal ponto que a própria construção da cidadania passa pelos bancos escolares, pois é gratuita, obrigatória e universal, e a República se torna educadora. Foi preciso modificar o modelo de organização social para que se realizasse a cultura do cidadão e da educação pública e com ela viabilizar a democracia. Aos poucos, o passado vinculado à subordinação e a uma estruturação social verticalizada e hierarquizada, se esfuma em função de radicais mudanças que fundaram o mundo burguês e com ele a educação pública como coração da República democrática.

VIEMOS PELA MÃO DAS COISAS

*Vimos pela mão das coisas
pela mão da noite
Os caminhos em nossa mão
rendidos, segregados*

*Vimos de onda a fadiga
e o amor,
um grito irrevelado.*

*De que norte ou aragem
começamos a morte ?*

*Vimos
por nosso suprimento
de manhãs.*

*Os ossos se levantam
para arrastar com os mortos
os tambores
do que está morto.*

Carlos Nejar

TERCEIRA PARTE: NA ENCRUZILHADA DOS TEMPOS

DE VOLTA AO PASSADO

Ser escravo não é nada, intolerável é ser escravo e ser chamado de cidadão. (D. Diderot)

Voltamos agora ao Brasil, de onde saímos na busca do enigma: é possível o público acolher o popular? Fizemos a edificação do objeto, no sentido de entender os pressupostos que ancoram a concepção e as práticas da educação pública e popular. Isto, na verdade, foi um mergulho na experiência moderna, em busca do entendimento de nossa própria experiência, já que a narrativa de minha vida, enquanto professor e educador, se articula com esta história moderna. Articula-se de uma forma intrínseca, assim, quando lá em Cachoeirinha (cidade da periferia de Porto Alegre) lutávamos por uma educação libertadora, ou mesmo quando vivíamos a esperança de uma educação qualificada para as classes populares em Rio Grande (cidade ao sul do estado do Rio Grande do Sul), o que dava sentido às nossas ações eram as práticas e os conceitos que a própria modernidade germinou, a logicidade de cada ato se encontra mergulhada na experiência construída pelos povos que engendraram essas conquistas no passado. O que fazíamos, ao defender uma educação qualificada que preparasse para a cidadania e que fosse universal e que ela, a educação, não fosse, também, produtora da desigualdade na sociedade? O que fazíamos não era recuperar, nestes cantões, uma das mais significativas lutas do ocidente, que era aquela para a formação de uma racionalidade popular, via educação pública, capaz de

possibilitar à imensa maioria da população, o acesso ao mundo da política, sem a tutela da tradição, e que levaria à qualificação da soberania? Porque, quando estávamos com Paulo Freire em baixo do braço, nas periferias, em projetos de educação popular, ter consciência política era melhor que não ter, já que vivíamos e vivemos mergulhados em uma sociedade que nunca defendeu seriamente a educação pública, a tal ponto que, ainda hoje, esta luta não perdeu sua atualidade? A resposta fundadora não está à nossa volta, mas no diálogo com a tradição que refigura o vivido. A nossa experiência é, mais do que o ontem, o que vemos; em uma visão estratigráfica, é o primeiro nível, sendo necessário aprofundar o corte na espessura histórica que dá sentido a uma narrativa que se articula em um tempo longo (vide introdução).

Dessa forma, a nossa luta, a minha e a de cada educador, se encontra na experiência ocidental, lugar da gênese, de onde parte para, pela problematização, explicitar a historicidade do que experienciamos. Dessa forma, podemos entender a singularidade do movimento de educação popular que tivemos e a educação pública que vivemos. Somos encruzilhadas a vivermos tempos diferentes.

3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO PRECÁRIA OU DE COMO FAZER O ESTADO MODERNO PROLONGAMENTO DA DOMINAÇÃO PATRIARCAL

“A tragicidade da República está em que ela não foi, este fato marca a concepção e a prática de cidadania entre nós, em especial entre o povo”.

José M. de Carvalho. Os Bestializados. SP: Cia das Letras, 1997, p.10.

3.1 A Institucionalização Precária

Veremos neste capítulo o processo de formação do espaço público estatal brasileiro, com suas especificidades que o fazem herdeiro de uma tradição sintetizada no conceito de patrimonialismo. Observaremos como as práticas modernas são apreendidas de forma a possibilitar a manutenção de um processo de exclusão política, pelo autoritarismo e pela criação de um aparato estatal dominado pelo clientelismo. O processo de racionalização burocrática que acompanhou o desenvolvimento das democracias modernas no mundo europeu, esteve, na sociedade brasileira, sistematicamente obstaculizado pela prebendalização dos cargos públicos, em função de sua pouca especialização. Veremos a resistência, ainda no século XX, feita por intelectuais à categoria de indivíduo, fundamental ao funcionamento da democracia moderna, e que é expressão de um cruzamento das tradições católicas ligadas ao comunitarismo, com a cultura dominante no Brasil, marcada por uma tradição de subordinação, levando à negação de uma lógica de

direitos que sustenta e informa a moderna sociedade política, como vimos no capítulo anterior. Em suma, veremos como uma tradição "criada"¹ a partir da experiência concreta com a escravidão recente, levando a uma síntese política impregnada de práticas tradicionais,² na qual povo não combina com democracia e público rima com família. É no interior dessa experiência que se forma uma prática pública de educação e, depois, como resistência a estas coisas, a educação popular.

Notamos no capítulo anterior que a República democrática não é uma criação literária no sentido de pressentir da ação popular no seu geral, ela se forja de alguma forma e em algum momento tendo na participação popular a alavanca capaz de projetá-la como modelo real. Mais, a República moderna significou a realização de um processo de incorporação de grande parte da população a um modo de vida radicalmente diferente e qualitativamente superior do ponto de vista das possibilidades que abrem para a construção de políticas públicas ligadas à área da justiça, da educação e mesmo para a saúde, apenas citando os setores mais trabalhados. O processo de inclusão propiciado pela democracia moderna é inegável, e é a partir de transformações, que resultaram em uma mudança antropológica, que redefiniu a natureza das relações sociais.

No Brasil, a República é outra coisa, ela não surge de uma revolução política, nem de uma mudanças antropológicas nas relações sociais, cujo resultado seria uma nova forma de entender a diferença produzida pela sociedade, isto é, ver o pobre e a pobreza não como fenômenos ligados à natureza, mas como produto de uma determinada relação

¹ Sobre a idéia de invenção da tradição ver: HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. A Invenção da tradição. R.J. Paz e Terra, 1997.

² Nomeio como práticas tradicionais aquelas que não representam propriamente o modelo moderno da ação política, isto é, eleições, igualdade, cidadania, legalidade, em suma os componentes da sociabilidade política sustentada na cultura do indivíduo, da igualdade, da liberdade e a universalidade. Clientelismo, machismo, são expressões que designam uma mesma relação de subordinação.

econômico-social. Também não recriou a noção de diferença entre pobres e ricos, manteve aquela que separava os homens de uma forma hierárquica do mundo escravocrata, inviabilizando, de alguma forma, a própria concepção de República, já que esta passa por um processo de recriação semântica e real de povo que torna plausível a idéia de nação na modernidade.

O público se constitui, no Brasil, como parte de uma matriz sócio-cultural geral, cuja reconhecibilidade e inteligibilidade se devem à modernidade, mas que se conforma através de uma produção barroca. Como diz José de Souza Martins, “somos uma sociedade barroca dominada pelos adornos da aparência.”³ Assim, temos a República com suas imagens e adornos da soberania do povo, democracia e igualdade, adornos apenas, para uma prática marcadamente excludente. Constitui-se, no Brasil, um amálgama composto por práticas patrimonialistas e burguesas, conformando um sistema público-estatal⁴ onde “a efetividade da lei se estende muito irregularmente sobre o território e as relações funcionais - inclusive as relações de classes, étnicas e de gênero, que ele supostamente regula.”⁵ Apesar da matriz moderna, observada nas eleições, na presença de um Congresso (instituição que supostamente é a fonte da legalidade) de legisladores nacionais e estaduais, de governadores, prefeitos e partidos, na base de funcionamento do público estão fenômenos como o personalismo, o nepotismo e o clientelismo.

“Assim, temos um modelo de público que sustenta um sistema de dominação privatizada, que leva à obliteração da lei, privando os poderes da dimensão pública, legal,

³ MARTINS, José de Souza. *O Poder do Atraso*. São Paulo: Hucitec, 1994.

⁴ Remeto aos autores como J. M. de Carvalho, O'Donnell, Renato Ortiz entre outros, que mostram de forma clara em seus trabalhos a origem do público no Brasil. Essa origem não está na sociedade.

⁵ O'DONNELL, Guillermo. *Sobre o Estado. a Democratização e alguns problemas conceituais*. São Paulo: Novos Estudos Cebrap. (36): 145-173, julho.1993.

sem a qual o Estado nacional e a ordem que supostamente eles sustentam, esvaecem.”⁶

Uma introjeção do autoritarismo no público leva à negação da publicidade, de efetiva legalidade e da cidadania, ou, no máximo, temos uma cidadania de baixa intensidade⁷, onde condições especificamente políticas são atendidas - eleições limpas, partidos, etc.- “mas que os mais fracos, os pobres - camponeses, favelados, índios, as mulheres, etc. - não conseguem normalmente receber tratamento justo nos tribunais ou obter dos órgãos do Estado serviços dos quais têm direito, ou estar a salvo da violência policial.”⁸

Ao contrário do movimento europeu, a República foi no Brasil um assunto de poucos e para poucos, o povo estava afastado da onda revolucionária. Falharam os esforços das correntes republicanas que tentaram expandir a legitimidade do novo regime, e o esforço despendido não foi suficiente para quebrar a barreira criada pela ausência de envolvimento popular na implantação da República.⁹

As instituições públicas - e seus conceitos universalizantes da modernidade - os princípios de neutralidade e imposição imparcial das regras de comportamento - foram subvertidos no âmbito do controle social, como também o foram na política, nas relações sociais, no acesso à oportunidade educacional e nos recursos econômicos.¹⁰

Apesar dos adornos modernos e revolucionários da República “os modernos sistemas administrativos, as modernas forças policiais”... “a substituição das masmorras

⁶ Idem. p. 130.

⁷ Segundo G. O'Donnell, cidadania de baixa intensidade se refere apenas à esfera política, não levando em conta as condições sociais. p.134.

⁸ Idem. p.134.

⁹ CARVALHO, José Murilo de. A Formação das almas: o imaginário da República no Brasil. S. P. Cia das letras, 1977. p. 141. Ver também do mesmo autor, Desenvolvimento de la Ciudadania en Brasil, onde ele define a natureza da cidadania no Brasil.

¹⁰ HALLOWAY, Thomas. Polícia no Rio de Janeiro: Repressão e Resistência numa cidade do Século XIX. R. J., Fundação Getúlio Vargas. p. 262.

pela penitenciárias...”. “Policia, tribunais e leis impessoais funcionaram, não como salvaguardas dos direitos civis ou humanos, mas como instrumentos de repressão.”¹¹

O que explicaria essa situação, a partir da qual se estabelece no Brasil a República, e que passados mais de cem anos, ainda, de alguma forma se mantém, já que os textos citados acima dão conta de uma situação atual? Esse passado que não quer abandonar a cena, esse peso que curva nossa modernidade, se ancora e adquire sentido através de que experiências culturais e relações sociais? O que faz dela uma obra inconclusa: é sua incapacidade, depois de cem anos, de realizar seu trabalho, ou seja, de incluir, de integrar, de constituir uma educação pública que fosse capaz de mudar os nexos entre as pessoas?

Ao tratar dessa persistência do ontem, não apenas em nossa história, o que não causa nenhum tipo de espanto, mas sua permanência no cotidiano através de uma presença marcante nas práticas sócio-políticas, Martins chama a atenção para o significado desse fato na construção de um sentido que reorienta o sentido das ações com propósitos transformadores, mais do que obstáculos ao progresso e à modernização, essa persistência de mediações redefine o próprio projeto moderno,¹² fazendo com que a situação de fronteira em que se debate nossa política, entre o ontem e a modernidade, seja vista assumindo algumas características. Em princípio, essa situação é definida como específica do Brasil e dos países latino-americanos, evidentemente, com variações nacionais, mas se distinguindo das experiências européias e norte-americana que, tendo resolvido o impasse, deveriam ser observadas, mas não imitadas. Colocadas dessa forma, as bases dessa

¹¹ HALLOWAY, Thomas, *op. cit.* 260.

¹² MARTINS, José de Souza. O Poder do Atraso: Ensaio de Sociologia da História Lenta. São Paulo, Hucitec, 1994, p. 14.

complexa situação radicavam-se no longo processo de formação histórica de cada país, mais especificamente, em seu processo de modernização política, que tinha na esfera estatal seu ponto de partida e ou de sustentação. O desafio que as nações atrasadas como o Brasil deveriam enfrentar envolvia, na compreensão de Gomes, duas premissas:

“De um lado, o reconhecimento de um certo paradigma de política moderna, entendida como o mundo dos cidadãos racionais e dos procedimentos públicos impessoais, mundo existente de fato nos países desenvolvidos. De outro lado a compreensão de uma realidade social que com ela se confrontava, pois fundava-se em padrões de autoridade tradicionais - personalizada e emocional - que não podiam ser esquecidos ou desprezados.”¹³

Na verdade, a autora nos coloca uma tentativa de construção de um acordo com o passado, no qual se aceitava a modernidade, mas a instituía a partir da mediação com as forças do atraso,¹⁴ levando à construção de uma ambigüidade constitutiva da política brasileira que não precisaria ser desfeita e que levaria a uma institucionalização precária da sociedade. Dentro dessa premissa, o pensamento social brasileiro vai desenvolver uma ideologia, na qual as conquistas modernas se esfumam em meio a interpretações da sociedade claramente autoritária, sustentadas por um realismo.¹⁵

3.2 Da Nação sem Povo à Cultura do Favor

Por volta da década de 20, no Brasil, surge uma profunda crítica à República, no sentido em que ela não teria resolvido os grandes problemas nacionais e nem tinha

¹³ GOMES, Ângela de Castro. A política brasileira em busca da modernidade: na fronteira entre o público e o privado. In: *História da Vida Privada do Brasil*. São Paulo, CIA das Letras, 1998, p. 449

¹⁴ Expressão cunhada por Martins no livro *O Poder do Atraso*.

¹⁵ PÉCAUT, Daniel. *Entre le Peuple et la Nation: Les Intellectuels et la politique au Brésil*. Paris, Maison de L'homme: 1989, p.32.

produzido uma visão de nação capaz de constituir uma identidade. Esta crítica espelha, de um lado, o desenvolvimento industrial e o crescente processo de urbanização, levando ao aparecimento de uma classe média, como de um proletário urbano. De outro lado, nos remete a uma crise de consciência de uma elite que foi deixada de lado pelos militares que levaram o processo de realização da República. A década de vinte se torna, então, pelas suas características específicas, o período de expressão desse descontentamento. A sociedade é sacudida por mudanças tecnológicas que permitem o nascimento de uma consciência histórica. É nesse momento que surge uma transformação cultural profunda, pois se busca adequar¹⁶ as mentalidades às novas exigências de um Brasil moderno. Destacam-se, nesse momento, um grupo de autores que, preocupados com a formação da nação e da nacionalidade brasileira, irão desenvolver um pensamento que explica e ao mesmo tempo quer ser ideologia de uma nova fase de fundação do Estado no Brasil. Esta geração dos anos 20 e 40 amalgamou visões sobre o Brasil e seus problemas estruturais que compuseram o repertório interpretativo, não apenas desse momento, mas se transformou em um patamar aceito pela sociedade sobre si mesma.

Tendo como objeto de estudo uma sociedade em franca mudança, mas presa a um passado escravista, que como dizia Joaquim Nabuco: "mancha o presente e hipoteca o futuro"¹⁷, esses intelectuais participam da vida pública e procuram dar um tom científico

¹⁶ Nesta década o Brasil é sacudido por movimentos culturais como também políticos. A semana de arte moderna quis criar novas referências para a produção cultural brasileira a partir de um encontro com a cultura autóctone, buscando a valorização do tipo humano brasileiro, juntamente com seu entorno, isto é, a natureza luxuriante. O tenentismo, movimento de jovens tenentes que almejavam uma recuperação moral da República, mergulhada em um processo de corrupção, e a Coluna Prestes que se origina no Tenentismo, mas que de pois de 6 anos andando pelo interior do Brasil buscando insuflar o povo, termina no interior da Bolívia, sem grandes resultados para a política do Brasil, a não ser que muitos de seus integrantes tornaram-se membros do governo de Getulio Vargas a partir da década de 30. É de fato nesta década que define um perfil de ação política que se torna padrão na sociedade brasileira, já que mesmo o projeto populista é uma criação política justamente em função da realidade ordenada por este padrão de conduta política.

¹⁷ NABUCO, Joaquim. *Minha Formação*. Rio Janeiro, TopBook, 1999, p. 156. Nabuco acreditava que era necessário ir mais além do que simplesmente libertar, era preciso transformar a natureza da propriedade da terra.

para teorias francamente conservadoras e autoritárias. Eles ajudaram na elaboração de um pensamento que oficializou uma relação de descrença com a democracia e com a cidadania, a partir de uma teoria elitista.

Não é casual, portanto, que entre 1920 e 1940 tenham sido produzidos ensaios tão significativos para a compreensão do país e que suas interpretações povoam ainda, de forma vigorosa, o nosso imaginário político. Este foi um tempo de descobertas e de valorização do homem e da realidade nacionais, embora tenha dividido os intelectuais quanto à possibilidade de se alcançar, no país, a modernidade nos marcos da democracia liberal.¹⁸ Neste sentido, o dilema vinha de longe. Estava na fronteira entre o público e o privado e lançava suas raízes no período colonial: em nossa tradição rural e escravista e na cultura ibérica onde havia nascido.

A República que nascera de uma ficção, já na década de 20 era bombardeada por este grupo de jovens intelectuais que atacava o paradigma liberal, por considerá-lo impróprio ao país. Assim, a idéia de igualdade liberal, fundada na equidade política do indivíduo cidadão, portador da opinião-voto, era contestada pela desigualdade natural dos seres humanos que, justamente por isso, não podiam ser tratados da mesma maneira pela lei. Esse cidadão liberal era, no Brasil deste período, uma ficção, como o eram os procedimentos a ele e associados: eleições, partidos políticos, parlamentos etc.

Um desses jovens intelectuais, Alceu de Amoroso Lima, afirmava: "que era necessário vencer o artificialismo legal republicano que postulava normas inaplicáveis ao

¹⁸ GOMES. *Op. Cit.* p. 508.

Brasil. A centralização política e o fortalecimento do Estado era nessa ordem a nacionalização e a modernização do poder no Brasil."¹⁹

A partir de uma postura elitista, este intelectual cristão investe contra a República a partir de uma constatação que a nossa realidade não suportava, em função de sua tradição escravista e de latifúndio, as mudanças liberais, era necessário para fundar a nacionalidade, buscar uma alternativa a partir de uma observação de que somente o desenvolvimento de um Estado forte poderia dar a coesão necessária para viabilizar a existência de uma identidade nacional. O que se delineia no pensamento de Amoroso é um processo de recriação do espaço da Nação, levada a efeito por uma política altamente dirigista que buscava recriar o povo, já que sua indiferenciação, do ponto de vista cultural e político, impedia que por si só ele realizasse sua tarefa histórica. É inegável que no Brasil dos anos vinte, os projetos dos intelectuais eram indissociáveis de uma vontade de contribuir para a fundação da cultura e da política. Tudo está em jogo, nada fica fora dessa necessidade de colocar o Brasil no rumo, a partir da criação de uma nova legitimidade. A Igreja, o Exército, o Estado, as universidades e a educação pública participam desse furor de encontrar o futuro. A intervenção de Lima e de outros intelectuais como Oliveira Vianna, Azevedo Amaral, Fernando de Azevedo, Francisco Campos, primeiro ministro de educação do regime nascido em 1930, entre outros, que partia da construção que fez na década de 10 Alberto Torres, sobre a realidade brasileira. Este antigo governador²⁰ do Rio de Janeiro, pela sua produção cultural, caracterizada por um forte nacionalismo e elitismo,

¹⁹ LIMA, Alceu de Amoroso. *Política e Letras*. In: *A Margem da história da República*. Brasília, UNB, 1981.

²⁰ Nos primeiros anos da república se chamava os governadores dos Estados de presidente, o que mostra a força desses pequenos presidentes na política regionalizada que caracterizava o Brasil e que ficou conhecida como Política de governadores. É a partir de 1930 que essa forma entra em crise, justamente pelo centralismo imposto pelo Estado Novo. Torres lança em 1914 um livro: *O Problema Nacional Brasileiro*, que fazia um chamado para que os intelectuais se integrassem à nação. Ele conclama os homens das letras a se tornarem arquitetos da nacionalidade, traçando a política. Sobre os intelectuais do período ver Gomes e Pécaut.

tornou-se o guia intelectual da geração de vinte.

Esta intervenção política dos intelectuais se insere em uma conjuntura de recriação institucional que, em larga medida, irá se consumir apenas com o golpe militar na década de 60, e que pretende recuperar a nacionalidade. Constituídos por magistrados e advogados formados em Coimbra e por outras profissões liberais, sempre marcados pela tradição política portuguesa, esse grupo de intelectuais contribui, poderosamente, pela sua coesão ideológica, para consolidar as bases do Estado e para a realização de uma ordem nacional. Composto com os interesses emergentes de uma burguesia urbana e com os proprietários agrários, como também com os interesses econômicos regionais, eles afirmam um poder, cuja origem não se situa em um processo representativo, mas sobre uma unidade ideológica sólida, como afirma Carvalho.²¹ Ele afirma também que "esta unidade ideológica sólida funciona como superadora de conflitos intraclasses dominantes e leva a regimes de compromisso, ao estilo da modernização conservadora."²² A República criada por esta elite se caracterizava por uma "ideologia liberal pré-democrática, darwinista, reforçada pelo poder oligárquico e pelo peso das tradições escravistas que obstruíam as liberdades civis."²³ Este peso do Estado na construção da República é explicado por Carvalho:

"todos os grupos que participaram da República acabavam dando ênfase ao Estado, mesmo os liberais. Levava a isso, em parte, a longa tradição estatista do país, herança portuguesa reforçada pela elite. A sociedade escravocrata abria poucas possibilidades e espaços ocupacionais, fazendo com os deslocados acabassem por recorrer diretamente ao emprego público ou à intervenção do Estado para abrir perspectivas de carreiras. Bacharéis, desempregados, militares insatisfeito com os baixos

²¹ CARVALHO, José Murilo de. *A Construção da Ordem*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 1996, p. 34. O autor afirma a importância das elites políticas na formação de Estados não oriundos das primeiras revoluções. Elas se tornam dirigentes à medida em que garantem uma coesão e uma homogeneidade entre si.

²² *Op. Cit.* p. 31.

²³ CARVALHO, José Murilo de. *Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo, CIA das Letras, 1997, p.161-162.

salários e com o minguado orçamento, operários do estado em busca de uma legislação social, migrantes urbanos em busca de emprego, todos acabavam olhando o Estado como porto de salvação."²⁴

Este texto nos coloca duas questões: a primeira é explicar o interesse dos intelectuais em agir em prol do estabelecimento de uma ordenação estatal forte e burocratizada. Apesar de suas preocupações ideológicas, eles viam no Estado a possibilidade de uma carreira sólida e de futuro, ou seja, eles estavam trabalhando também para si, e, em segundo, a noção do favor se fazendo presente já na constituição da esfera pública no Brasil, isto é, a inserção desses grupos se dava não por uma questão de direitos, mas pela sua proximidade com a burocracia que, via a cultura do favor, que trataremos mais adiante, os empregava ou não.

Temos, na década de vinte, mais do que uma reestruturação da República, uma criação ideológica forte, produzida por intelectuais interessados em completar o serviço dos primeiros republicanos, já que eles assumem, a seu modo, "a especificidade desta terra", como fica claro nas palavras de Alberto Torres: "Este Estado não é uma nacionalidade, este país não é uma sociedade; esta gente não é um povo. Nossos homens não são cidadãos."²⁵

Talvez o autor que melhor expressou a preocupação com a constituição de um modelo de espaço público, que fosse mais próximo "do que nós somos", tenha sido Oliveira Vianna. Diz Gomes:

"Ele foi o produtor de uma das mais sólidas e duradouras interpretações sobre as causas do "atraso" político do país, tendo-o acompanhado de uma não menos sólida e duradoura proposta de solução, mediante intervenção de um Estado autoritário e corporativo. As idéias de Oliveira

²⁴ _____, *Op Cit.*, p. 48.

²⁵ TORRES, Alberto. *A Organização Nacional*. Rio de Janeiro, CIA. Editora Nacional, 2ª edição 1933, *Apud* Carvalho, José Murilo de. *A Formação das Almas*. São Paulo. CIA das Letras, 1997, p. 33.

Vianna são capitais para se entender a relação que se estabelece entre o público e o privado, como foi explicado historicamente e recriada institucionalmente, e simbolicamente em toda a sua ambigüidade."²⁶

Tendo publicado o livro "As Populações Meridionais do Brasil",²⁷ Vianna foi saudado como grande intérprete das causas que levaram ao naufrágio o "idealismo da constituição." As causas do fracasso desta conquista ocidental no Brasil se devia, conforme o autor, ao desconhecimento que se tinha do Brasil real, de seu funcionamento, de suas ambigüidades. Aproveitando uma conjuntura de crise do liberalismo em escala mundial, a questão se colocava em não mais vencer os obstáculos para a implantação do paradigma liberal, mas, ao contrário, encontrar o nosso caminho. E, para isto, era necessário conhecer o Brasil real, fazer um esforço de compreensão de nossas singularidades.²⁸ Mas qual era a singularidade brasileira capaz de ser suporte para uma opção qualitativamente superior ao liberalismo republicano?

O que propunha Vianna era que, para superar os localismos, os personalismos e o artificialismo jurídico, se fazia necessário um Estado forte e centralizado, com uma autoridade sem limite sobre o país. Para ele, era a fragilidade do Estado e de suas instituições que bloqueavam a criação de um verdadeiro espaço público. A sua crítica ao que se convencionou chamar a República Velha (que abrange o período que vai da Proclamação 1889 até a ascensão de Getúlio Vargas em 1930), não soube separar as conquistas da modernidade e as características da forma de ação política no país. Seu diagnóstico, no que tange à relação incestuosa entre o público e o privado, que se estabeleceu no Brasil a partir da experiência escravista, estava correto, o problema é que

²⁶ GOMES, Ângela de Castro. *A Política Brasileira Em Busca da Modernidade: Na Fronteira entre o Público e o Privado*. In: *História da Vida Privada no Brasil*, São Paulo, CIA de Letras, 1998, v.4, p. 507.

²⁷ OLIVEIRA VIANNA. *Populações Meridionais do Brasil*. Rio de Janeiro, Paz e Terra & UFF.

²⁸ GOMES. *Op. Cit.* P. 508.

ela achava possível transportar as qualidades desta estrutura patriarcal para o interior de um Estado forte que ordenaria o espaço público. Mas errou no remédio, sua proposta de Estado forte e central não levou à criação de uma ordem capaz de reverter essa realidade, apenas a instalou no interior de uma outra, burocratizada e autoritária, como foi o Estado Novo, ou seja, com o Estado Novo as velhas estruturas se acomodaram a uma nova relação, na qual o corporativismo se constitui em uma forma de acesso à cidadania, a partir da mediação feita pelo privilégio (do cargo) que gera o favor, e não direitos. A solução de Vianna, autoritária e realista,²⁹ acoplou a tradição da casa grande ao Estado moderno, a partir da destruição das mediações da política, como eleições, partidos, Poder Legislativo, que eram identificados com os interesses locais e não nacionais. Mais ainda, o Estado orgânico, preconizado por Vianna e por Azevedo Amaral, mesmo industrial, é, em última instância, uma casa grande, onde o único indivíduo é o próprio Estado. Inegavelmente, se pensava o Estado como prolongamento da dominação patriarcal. O que se observa nesta geração que alimentará ideologicamente o Estado Novo, a partir da década de 30, é um forte sentimento de que é o Estado e não a sociedade civil que é apresentado como agente da construção nacional. Eles desenvolvem uma ideologia do Estado, que faz história no Brasil, que rejeita toda possibilidade de auto regulação do social.³⁰ O que serve de fundamento ao político é a própria realidade, as relações existentes conferem consistência, fazendo supérfluo qualquer idéia de contrato social. A identidade cultural cimenta a identidade nacional. Mas qual identidade cultural? Aquela do homem cordato, da

²⁹ O realismo que triunfa no domínio político nesta época, visa romper com o país político para chegar ao país real, e então propor instituições que correspondam ao país real. O realismo combina-se com uma postura autoritária, já que pressupõe um construtivismo o mais voluntarioso e deliberado. Organizar a sociedade política, fabricar as peças das instituições que permitem colocar em pé o social.

³⁰ Sobre o tema da ideologia de Estado ver principalmente Lamounier, Bolívar: Formação de um pensamento político autoritário na primeira República: uma interpretação. In: FAUSTO, Boris. *O Brasil Republicano*, t.II, Rio de Janeiro, Difel, 1977. Ele caracteriza a ideologia de Estado a partir de três variáveis: 1) aspiração a uma constituição orgânica – corporativa; 2) política objetiva; tomada de posição em relação aos conflitos sociais a partir de uma postura paternalista-autoritária e 3) objetividade técnica, científica.

bondade como caráter nacional, para esses autores (Vianna, Azevedo, Amoroso, Freyre, entre outros), a cultura aparece, como diz Pécaut,³¹ em seu caráter fundador, ordenando uma nação que preexiste à sua organização política. Nesta visão política ou pré-política, cabe ao intelectual, levando em conta as raízes culturais do povo, fazer sua intervenção para fazê-lo chegar à civilização, o que é sintetizado na expressão de Otávio de Farias, civilizar pelo alto, e Vianna, em um texto de 1951, diz que é "suficiente as massas aprenderem a ler, escrever e contar."³² Os intelectuais citados participam de um assalto ao processo de esclarecimento, fundamentado na razão iluminista e aos valores universais que ela engendrou. Eles expressam uma visão da seleção natural das capacidades para justificar o direito de uma minoria impor sua lei a uma maioria. Em sua luta contra a política como uma nova forma de sociabilidade sintetizada na figura do cidadão, eles, valorizando uma visão orgânica da sociedade a partir de uma volta à realidade brasileira, na qual eles "pescam os peixes que querem", olham a vida nos engenhos como uma grande família, deduzindo disto o caráter arbitrário do indivíduo, ele não existe, ele, o homem, está mergulhado no coletivo. Assim mais uma conquista da modernidade se vê arruinada e com ela toda e qualquer forma política que se refere ao individualismo. Desvalorizando ideologicamente a cultura do indivíduo, que se sustenta em uma lógica de direitos, eles caminham em direção a valorizar as relações de dependências entre aqueles que ocupam posições sociais desiguais, ou seja, eles teorizam, na verdade, a subordinação no âmbito da nação e não mais simplesmente no engenho. No período escravista o negro não era gente, portanto não se manifestava, na República o homem branco pobre, como também o

³¹ PÉCAUT, Daniel. Op. Cit.p. 36.

³² Este texto de Vianna aparece em MEDEIROS, J. Ideologia Autoritária no Brasil, 1920-1945. Rio de Janeiro, FGV, 1978. Este livro juntamente com o de S. Miceli: Intelectuais e classe dirigente no Brasil, 1920-1945. São Paulo, Difel, 1979, tratam de forma esclarecedora as relações que esses intelectuais mantiveram com Estado, e como elaboraram uma ideologia que se mantém ainda atual.

negro, sem terras e sem ligações com o Estado, está impedido, já que a ideologia hierarquiza a utilização da palavra enquanto expressão política. Esta negação do indivíduo como realidade, se fundamenta em um pensamento cristão conservador, do qual Amoroso é um dos representantes, juntamente com Jackson de Figueiredo, já que parte de uma visão orgânica, comunitarista de sociedade, na qual a manifestação propriamente política não tem lugar, tecem-se relações de dependências fundamentadas em visões naturais de sociedade. Afirmando a impossibilidade do indivíduo, eles afirmam e valorizam, de um lado o patriarcalismo e a família estendida, e de outro, eles condenam o individualismo como sustentação do político. Esta pregação contra a política leva a uma ausência de mediações sociais e possibilita a relação que coloca, fase a fase, a massa e o poder. Não apenas no Brasil existe uma difusão do modelo orgânico-estatal, mas também na América Latina ele se propaga. Em contrapartida, a ausência de uma forma de auto-regulação da sociedade civil e da proliferação de interesses não ordenados, tende a conciliar a afirmação de uma ordem social "natural" com os interesses de um Estado centralizador. Os intelectuais aderem a esse modelo, e a nação se faz longe do povo.

Aos poucos estamos percebendo a lógica de funcionamento da estrutura estatal que vai amadurecer na década de 30, a partir do Estado Novo, e que se constitui no arcabouço do Estado moderno no Brasil, via um processo autoritário de resolução de conflitos chamado conciliação. A conciliação é uma prática de acordo que se realiza entre as elites, sem a participação da população. É uma prática antiga de coexistência e compromisso entre elites no interior de uma sociedade fortemente hierarquizada.³³

³³ Dessa forma não é o mesmo que em seu livro *L'École en Mutation*, CHARLOT (capítulo 2) chama de *consensus*, já que este pressupõe um reconhecimento dos grupos sociais em posição antagonica na sociedade. Ver sobre o tema RODRIGUES, J H. Conciliação e Reforma no Brasil. R. J. Nova Fronteira, 1975.

É certo que este Estado vai trabalhar para levar adiante o sistema burguês de exploração do trabalho, mas é também certo que esse processo passa pela elaboração específica de cada sociedade sintetizada na forma através da qual constitui-se uma estrutura sócio-econômica burguesa. O processo histórico de formação do mundo burguês no Brasil, Coutinho relaciona com:

"O problema da formação de uma economia livre, mais caracteristicamente capitalista, com base no trabalho livre. Trata-se de uma sociedade na qual a passagem para o capitalismo ocorre sem alterar as estruturas agrárias. Em lugar de uma autêntica revolução de cima para baixo, realizam-se arranjos de cúpula, de cima para baixo. Todas as grandes alternativas concretas vividas em nosso país, direta ou indiretamente ligadas àquela transição (independência, abolição, República, modificação no bloco no poder em 1930 e 1937, passagem para um outro patamar de acumulação em 1964), encontraram uma resposta prussiana: uma resposta na qual a conciliação "pelo alto" não escondeu jamais a intenção explícita de manter marginalizadas ou reprimidas - de qualquer modo fora do âmbito das decisões - as classes e camadas sociais de "baixo."³⁴

Para este autor, a forma de instalação das relações capitalistas em nossa terra, seguiu os padrões de relações sócio-políticas defendidas pelos ideólogos que fizeram as amarras entre o antigo, o tradicional e o moderno, levando à criação de uma situação chamada de modernidade conservadora.³⁵ Este Estado produz uma construção institucional altamente frágil, em função de uma quase ausência de significado para a sua existência, que seja mais do que empregar os intelectuais ou a classe média em ascensão. Essa precária institucionalização da vida social marca a nossa história de uma forma indelével e leva a uma descrença no princípio de justiça política, que é aquele fundamentado na

³⁴ COUTINHO, Carlos Nelson. A Democracia Como Valor Universal. São Paulo, Ciências Humanas, 1980, p.71-72. O título do livro revela o caráter singular de nossa estrutura política, em plena década de 80 muito se discutiu a questão da democracia como valor o que levou a publicações de artigos e livros envolvendo as posições que vieram à luz no momento. Outro sobre o mesmo tema é Porque Democracia de Francisco Weffort, editado pela Brasiliense, em 1984.

³⁵ Sobre este tema ver bibliografia.

igualdade de todos perante a lei, que se torna mero "biombo" para esconder o real, cuja sustentação advém de uma cultura marcadamente hierarquizada, cujo êmulo é o favor. De alguma forma a cultura política é influenciada pelas instituições políticas e, segundo Moisés:

"As concepções sobre o papel do poder público, das relações entre o Estado e a sociedade, de grupos sociais e dos atores políticos entre si - todas essas dimensões implicam em valores e orientações intersubjetivas que, no final das contas, afetam o comportamento e influenciam a tomada de decisões relativas à formação de instituições"³⁶

Dessa forma, a partir de uma relação de interação, valores, atitudes e procedimentos políticos, se reforçam o comportamento e o funcionamento das instituições políticas, o que implica tanto em aprendizagem do seu uso, como de ressocialização política induzida pela experiência, mas ambos sedimentam-se, com o passar do tempo e com a continuidade dos processos que constituem os sistemas políticos. Dito de outra forma, a nossa experiência com essa situação de precariedade institucional nos leva mais à ação direta do que à mediação institucional, por exemplo, na resolução de um conflito podemos chegar ao linchamento, ou pelo lado dos movimentos sociais quando temos a criação de um sistema próprio de educação em paralelo ao sistema público, como é o caso

³⁶ MOISÉS, José Álvaro. Os Brasileiros e a Democracia: Bases Sócio-Políticas da Legitimidade Democrática. São Paulo, Ática, 1995. p. 94.

do MST.³⁷ Essa precariedade institucional conforma uma atitude em relação ao Estado cuja lógica é: se eu, nós, não fizer, não fizermos, nada será feito, ou se for feito, será à revelia de nossos interesses. Existe uma descrença generalizada na capacidade institucional na resolução das questões sociais fundamentais como saúde e educação. As regras moderadíssimas em benefício das populações do país, são a parte visível da histórica fragilidade institucional que permeia as relações do Estado brasileiro com a sociedade. Voltando a Moisés, ele nos diz que esta relação entre cultura e instituição política, não é, evidentemente, uma dialética simplista entre estrutura e valores políticos:

"Na ausência de instituições democráticas adequadas, torna-se difícil desenvolverem-se práticas e hábitos democráticos, por exemplo, como a tolerância em face dos que pensam e agem diferentemente; mas da mesma forma, se a aceitação da tolerância política ou da superioridade da lei para dirimir conflitos é reconhecida apenas como algo que sobrevive a circunstâncias que, em dada conjuntura histórica, justificam-nas para certos atores políticos, as instituições perdem a sua razão de ser, deterioram-se e, por fim, podem desaparecer."³⁸

Esta prática de ausência de reciprocidade no espaço político e de fraqueza institucional, aparece de forma clara na forma imperial como o governo age, fundando seu autoritarismo em um casuísmo jurídico que são as Medidas Provisórias, que representam bem o tipo de transição política que se efetivou na América e no Brasil a partir do

³⁷ Existe um livro que trata da relação do sistema de educação do MST com o Estado. Nele o autor mostra que essa independência em relação ao Estado vai tão longe ao ponto do movimento recuperar o mito do homem novo da cultura educacional moderna, buscando com isto fortalecer uma pedagogia voltada à recriação dos laços do homem com uma nova sociedade. O que justifica é o descaso do Estado em relação a estrutura do sistema de ensino na qual faltam professores, saberes e vontade para tratar do ponto de vista dos direitos os pobres quando buscam soluções para seu cotidiano. O livro se chama Sem-Terra Aprende e Ensina, de Luiz Bezerra Neto, Autores associados, 1999. Ver também o *site* do movimento onde aparecem não apenas os princípios, mas também o número de escolas organizadas em acampamentos e assentamentos, programas e manifesto dos alunos aos professores que trabalham nestas escolas. Sobre Instituição ver: Lapassade, George. Grupos, Organizações e Instituições. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989. In: Albuquerque, J.A. Guillon. Instituição e Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1980 e Dreyfus, Françoise. L'Invention & La Bureaucratie. Paris: La Decouverte, 2000.

³⁸ MOISÉS. *Op. Cit.* p. 94.

esgotamento dos regimes autoritários e, segundo Weffort:

"Fez emergir no espaço político novas democracias que se caracterizam por serem regimes ainda não plenamente consolidados e que são institucionalmente frágeis e politicamente instáveis porque são regimes nos quais a transição levou a uma mescla de instituições democráticas com importante herança de um passado autoritário."³⁹

Como se isto não bastasse, existem os constrangimentos econômicos e sociais, a duradoura crise econômica, a enorme desigualdade social de renda e a ausência de reformas sociais prometidas pela antiga oposição ao autoritarismo, fazendo com que a maioria da população associe a ineficácia das sucessivas políticas governamentais com a vigência do regime democrático. Por sua vez, a manutenção disseminada de práticas políticas antidemocráticas – clientelismo, patrimonialismo corrupção – reforçam traços autoritários antipartidários presentes na cultura política do país. Como se pode notar, essas práticas são recorrentes na sociedade brasileira e advém, como já falamos, de uma tradição de preponderância do Estado em relação à sociedade civil e pela persistência do autoritarismo,⁴⁰ não apenas nas relações políticas propriamente ditas, mas em toda a sociedade determinada pela cultura do favor. Após a década de 80, o Brasil e em alguns países da América Latina, as sociedades tornaram-se mais modernas e complexas do ponto de vista do desenvolvimento da economia, mas mantiveram "o legado de um arcaísmo político, clientelismo, prebendalismo, favoritismo, que contrastam com a emergência de

³⁹WEFFORT, Francisco. Incertezas da transição na América Latina. In: Dilemas da consolidação da Democracia. R. J. Paz e Terra. 1989, p. 69-116.

⁴⁰ARTURI, Carlos, S. As Eleições no Processo de transição à democracia no Brasil. In: Transições eleições Opinião Pública. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 1995, p. 10 -11. É claro que sabemos que a sociedade pós regime militar é mais complexa: trata-se de uma sociedade mais urbana, mais diversificada socialmente e muito mais complexa na expressão de suas reivindicações sociais, econômicas e políticas. A própria presença de um partido dos trabalhadores a partir dos anos 80 marca essa mudança o que se acentua a partir da chegada ao poder desse partido nos municípios e nos fins do anos 90 (1998) no governo de alguns Estados no Brasil.

estruturas econômicas e sociais modernizadas."⁴¹ Os interesses privados vão bem, em desenvolvimento e se modernizando, mas aquilo que se refere à população desprovida de segurança e à mercê do Estado, anda ao ritmo das relações pessoais como as define da Matta,⁴² e que será trabalhada mais adiante, nesta tese.

Esta hibridização, que caracteriza as relações sócio-políticas⁴³ no Brasil, dificulta a marcha das construções modernas que instauram um novo patamar de conduta pessoal e social: a presença do indivíduo, da lógica dos direitos, da democracia, da política como exercício racional dos conflitos e, por fim, da própria educação pública. Hibridização esta que, até o momento, não se tornou capaz de criar uma sociabilidade autenticamente política, no sentido em que a lógica dos direitos seja real e que o universo institucional público realize as mediações que lhe cabem no interior dessa sociabilidade. Também, quanto à educação pública, esta forma de ordenação do real, não institui um processo educativo do desencanto, isto é, o incentivo a uma prática metódica e racional que a transformaria realmente em escola que prepara a cidadania, no sentido em que pretende desenvolver uma nova relação entre as pessoas, mediada no espaço público pelas práticas da cidadania e da universalidade dos direitos, drasticamente desvinculada do favor e do comunitarismo que torna a escola, principalmente aquela escola pública vinculada às

⁴¹ MOISÉS, José Álvaro. Dilemas da Consolidação democrática no Brasil. In: Dilemas da Consolidação da Democracia. R. J. Paz e Terra, p. 119-177.

⁴² DA MATTA, Roberto. Carnavais, Malandros e Heróis. Para uma Sociologia do Dilema Brasileiro. R. J. Guanabara, 1979.

⁴³ Sobre o mesmo tempo ver: CHAUI, Marilena. Conformismo e Resistência – aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1983; DEBRUN, Michel. A Conciliação e outras estratégias. São Paulo, Brasiliense, 1983; SCHWARTZMAN, Simon. Bases do Autoritarismo brasileiro. R. J. Campus, 1982. No que se refere à cultura política do Brasil, os estudiosos têm demonstrado o predomínio de uma formação histórica reprodutora de relações sociais autoritárias e conservadoras, seja no plano da sociedade civil ou no plano da política institucional. Levando em conta outros momentos da história do Brasil, nota-se a presença, na mobilização da sociedade civil de antes de 1930, dos anarquistas; antes de 1964, de setores sindicais e as esquerdas tradicionais, logo após 1964, da resistência armada e os novos grupos da esquerda. O que se observa é como estes grupos não apresentaram garantias de continuidade e de capacidade de corrosão das formas autoritárias e excludentes das elites no poder.

classes populares, e, portanto, situada em bairros carentes de cidades de pequeno e médio porte e em periferias de grandes centros urbanos, destituída de singularidade. Claro que a miséria e a solidão institucional fazem da escola pública, nestes locais, um centro no qual as necessidades de lazer, saúde, entre outras, disputem com os trabalhos propriamente educacionais, a centralidade da atenção.

Este Estado produziu, em toda a sua história, representações de povo que marcam o predomínio de uma ideologia de Estado capaz mesmo de preencher o vazio deixado por um povo que, em sua pobreza e solidão, não é aceito como co-partícipe da empreitada republicana. Apenas a partir da década de 60, e como consequência da democracia populista, através das ações de intelectuais de classe média, que descobrem o mundo do povo, tanto a cultura como a pobreza, é que teremos sua valorização. Esta descoberta, que leva à reconstrução do povo como sujeito histórico e político de suas relações, acontece juntamente com o nascimento da educação popular, o que será tratado mais adiante nesta tese.

3.3 O Povo, Cadê o Povo... A incorporação Subordinadora

Pode-se observar a produção, a partir dos inícios da República, mas mais fortemente do Estado Novo, de uma ideologia que buscava dizer o que era e quem era o povo, conformando-se uma matriz de representação, um imaginário que edificou uma determinada construção sistemática e substantiva sobre os trabalhadores, os pobres, os dominados da sociedade - o povo brasileiro.

Autores como Oliveira Vianna, Azevedo Amaral e Alberto Torres, construíram um imaginário sobre as camadas populares onde articulavam três variáveis fundamentais: a primeira, “a heterogeneidade de sua composição, que impediria qualquer possibilidade de construção ordenada sobre sua identidade como povo único e singular; a segunda, o efeito nefasto que esta heterogeneidade provocaria sobre a ação política coletiva popular, exigindo uma intervenção de fora que incorporasse e organizasse este povo disperso, e, por fim, a terceira, a falta crônica de aptidão para a coletivização que este povo sofreria, pois os grupos que o compõem seriam carentes de integração entre si e com o resto da sociedade, portanto, sem vocação para a solidariedade e para universalidade.”⁴⁴

Só uma ação saneadora, advinda de fora desse mar de diversidades, poderia consolidar o espaço público, ou seja, o Estado, através de uma ação lenta e contínua, poderia fixar um sentimento de liberdade pública. Para estes autores, é a ação interventora do estado getulista que conformou o povo autêntico, isto é, a burguesia e o proletariado, na visão de Oliveira Vianna ou a coletividade nacional-popular para Azevedo Amaral.⁴⁵

Cria-se, assim, um estado demiúrgico, capaz mesmo de fundar a sociedade, de tirar o povo de sua diversidade, criando um imaginário, onde o povo é idealizado, já que a população real e existente era, por demais, díspare, racial e cultural.

Assim, essas ideologias produziram um discurso para uma República construída sem a participação do povo, onde a alma e qualidades abstratas do povo eram reverenciadas, enquanto as práticas políticas subordinavam a população que não tinha canais oficiais para realização das mediações necessárias à vida civilizada. Se conformou uma matriz de representação, um imaginário, que edificou uma determinada construção

⁴⁴ DURHAN, Eunice. *A Aventura Antropológica*. R.J., Paz e Terra, 1986. p. 41.

⁴⁵ DURHAN, Eunice. *Op. cit.* p. 42.

sistemática e substantiva sobre trabalhadores, os pobres, os dominados da sociedade - o povo brasileiro.

Esta solidão institucional, referida anteriormente, fica bem clara se observarmos na literatura brasileira os personagens ligados ao povo.⁴⁶ Eles nunca são apresentados como cidadãos, nunca reclamam direitos no limite da lei, mas agem sempre violentamente e são tratados como seres de segunda categoria. Os malandros, viradores, justiceiros, seres degradados que se apresentam a nós na literatura, não conhecem a prática republicana. Apesar dos autores se situarem no período republicano, nenhum deles se refere ao povo como cidadão, nenhum dos autores mostra um mundo de direitos políticos, de intermediação institucional, capaz de canalizar as injustiças. São sempre ações individuais, particulares e privadas que falam da insuportabilidade do social, das condições de carência. É como se a revolta nunca adquirisse uma dimensão social. É como se República, com seu mundo de direitos, nunca houvesse existido na realidade expressada na literatura⁴⁷. Eles não vivenciaram transformações em suas vidas que os fizesse agir conforme os parâmetros republicanos. O sistema de ensino é precário e a prática política os exclui através da pobreza e da falta de domínio de códigos próprios, e, dessa forma, ainda não se sabe quem é a nação, já que a grande maioria da população ficou reduzida às mediações realizadas pela família, vizinhança e religião. A República, por não modificar sensivelmente a situação sócio-econômica das populações, propiciou o desenvolvimento do clientelismo, de um lado, e, de outro lado, uma desarticulação social e institucional

⁴⁶ Realizei, em função de minha pesquisa, um levantamento dos personagens ligados ao povo na literatura e pude observar que para esses personagens não existem direitos, deveres, respeito ao público. Eles vivem em um mundo lubrificado pela subordinação, violência. Somente a partir do populismo surgem personagens que se rebelam contra o patrão. No conto O poço, de Mário Andrade (1947), surge, pela primeira vez, um personagem que se rebela contra o patrão. Ver sobre o tema POLINÉSIO, Julia Marchetti, O Conto e as Classes Subalternas. São Paulo, AnneBlume, 1994.

⁴⁷ As classes subalternas não são vistas através de descrições informativas, mas como matéria fabulada segundo uma recomposição do mundo através da diferentes modalidades assumidas pela voz que narra.

(vide notas 36, 37) que penetra e faz de todas as conquistas da modernidade, palavras sem sentido, desprovidas das forças que as instituíram. A igualdade política e a liberdade, em um país dos emblemas como o nosso, não têm vigência real. Vivendo em sociedades desarticuladas de grandes centros urbanos, são cada vez mais sufocados, cada vez com menos condições de vida, perdendo espaço e identidade, tornando-se habitantes de favelas, cidades nas cidades, lugares onde toda e qualquer noção de sociedade política moderna, não existe, já que o que domina é a organização fundada em uma autoridade sustentada pela violência. Da submissão pura e simples à violência sem limite.

Agindo determinante no controle da população, a República se utilizou da polícia, que se tornou, na modernidade, uma das principais instituições, através da qual o poder se intromete no espaço público para controlar e dirigir comportamentos. A polícia, enquanto serviço público, foi parte de um processo mais de transição do controle tradicionalmente exercido pelas hierarquias privadas, para o moderno exercício do poder através de instituições públicas. Também, nesse caso, o público se mostra mais formal do que real, já que se torna o braço repressor do Estado que gera um processo de resistência nas praças, favelas e vielas. A polícia se identificou como uma força militar ligada às elites. Apesar do fim da escravidão, a polícia republicana manteve o hábito da agressão física, fez mais, incorporou mecanismos violentos à regularidade de sua ação, ao contrário da Europa, onde os "reformadores queriam suprimir a tortura e a brutalidade pública porque estas estimulavam os instintos rebeldes."⁴⁸ Todo o arcabouço moderno que representou conquistas e melhoria de tratamento à população no Brasil, passa pela

⁴⁸ HOLLOWAY, Thomas. A Polícia no Rio de Janeiro: Repressão e Resistência. R. J., FGV, p. 260.

mediação do jeitinho feito pelo burocrata, pelo seu "Doutor",⁴⁹ do favor, e não do direito da pessoa, do cidadão.

Na verdade, na América Latina e no Brasil, os grupos populares são vistos pelas elites como sendo incapazes de “efetivarem suas demandas político-sociais, são eles os membros dos partidos tradicionais que fazem essa intermediação entre os interesses dos pobres vistos como interesse privado e o espaço público político.”⁵⁰

Afinal, o que irriga as relações sociais e lhes dá sentido em um mundo político, francamente híbrido, no qual a permanência do ontem dobra a vara da modernidade, no sentido como já citado, refazendo o sentido próprio do projeto moderno. Essa sociabilidade que permeia a formação social brasileira é ela política? Sim e não. Sim, no sentido em que se tem movimentos nos quais os pobres e oprimidos se descobrem enquanto produtos de relações sociais construídas e não apresentadas. Também porque, sem socialização política não haveria movimentos sociais, como veremos mais adiante, nem projeto em torno do que lutar, nem mesmo educação popular. É, de alguma forma, a criação de uma consciência e de uma identidade social que nos revela essa sociabilidade política. O não refere-se à cultura do favor que será tratada no próximo subtítulo.

Em nossa tradição as coisas são de um lado, mas se olhadas de um outro ângulo nos mostram facetas que muitas vezes os estudiosos, em função de seus engajamentos, não percebem. Estamos falando da cultura do favor, que se dissemina no Brasil a partir, fundamentalmente, da abolição da escravidão e da Proclamação da República. É nas áreas de Antropologia, Sociologia e mesmo da História, que veremos

⁴⁹ Expressão utilizada pelo povo na sua relação com a autoridade.

⁵⁰ SALAZAR, Gabriel. *Integração Formal y Segregación Real. Matriz histórica de la autoeducación popular*. In: *Profesionales em Acción. Una Mirada Crítica a la Educación Popular*. Santiago, CIDE, 1982.

referências a essas práticas. Na educação, será que é se referindo a essas práticas que os estudos culturais e pós-estruturais utilizam as expressões assujeitamentos de corpos, moldagem de atitudes e comportamentos, ou será que eles se referem ao que deveria fazer a escola moderna pública em grande escala? O certo é que os estudos que buscam trabalhar a construção do espaço público na educação não o fazem a partir de sua lógica, das formas através das quais a escola pública se torna tudo, menos pública, isto é, em que tipo de sociabilidade política está estruturada, mergulhada. Não podemos esquecer que a educação pública é também, como o Estado que a instituiu, filha de um projeto híbrido. A escola pública, se olhada na sua aparente institucionalidade que as estatísticas oficiais proclamam, como por exemplo 97% das crianças em idade escolar freqüentam a instituição, ou que a escola fundamental, na nova LDB e 1ª grau na lei 5692/71, se massificou e atinge o povo, aparece como pública, o que não deixa de ser real, de uma certa forma, mas que, no entanto, precisa ser relativizada pela sua integração em uma sociedade que ainda reluta em aceitar plenamente a igualdade política.

3.4 Cultura do Favor, ou do "ajutório"⁵¹

A discussão deste tema desabrochou na década de 50, com o lançamento da obra de Raimundo Faoro, "Os Donos do Poder"⁵², mas ficou adormecida, talvez por um momento de euforia intelectual, com a descoberta do povo, até os anos 70 quando, então, aparecem dois livros: o primeiro, de Roberto Schwarz, cujo título "Ao vencedor as

⁵¹ Esta palavra é uma construção popular da palavra ajuda. Ela aparece quando alguém do povo pede algo à autoridade instituída.

⁵² FAORO, Raimundo. Os Donos do Poder. Porto Alegre, Ed. Globo, 1975, 2 v.

Batatas,⁵³ ligado à crítica literária machadiana, em seu primeiro capítulo intitulado "As idéias fora de lugar," no qual diz que o nexos que se criou após a escravidão, entre os pobres e as elites, foi o favor. Nos mesmos anos 70 aparece o livro de Da Matta: "Carnavais, Malandros e Heróis: Para uma Sociologia do Dilema Brasileiro"⁵⁴, e após, Martins, recentemente, em textos que datam de 93 e 94, é o problema do "Poder do Atraso: Ensaio de Sociologia da História Lenta"⁵⁵, onde ele retoma à discussão do tema. Estes três autores trabalham o "favor" a partir de pontos de vista complementares.

Esta retomada, na atualidade, desta discussão, nos mostra se teoricamente esta prática é evidente, e isto se dá porque, ainda, na estrutura social e política brasileira, ele, o favor, é real.

Em um texto bastante conhecido, Schwarz, mostra que as grandes abstrações burguesas (igualdade perante a lei, universalidade), pouco valiam em circunstâncias, digamos assim, não burguesas, que eram aquelas do momento de formação da República no Brasil. Nesse momento de passagem de um mundo real e simbolicamente hierarquizado, no qual o escravo sintetizava a própria natureza da sociedade e, segundo o autor, "sua presença indicava a impropriedade das idéias liberais"⁵⁶ e que, embora fosse a escravidão a relação produtiva fundamental não era, no entanto, "o nexos efetivo da vida ideológica."⁵⁷ Para o autor, isto mostra um processo de total ausência de critério de realidade por parte da elite escravista que, desta forma, se pacifica do ponto de vista

⁵³ SCHWARZ, Roberto. Ao vencedor as Batatas. São Paulo. Duas Cidades, 2000.

⁵⁴ DA MATTÁ, Roberto. Carnavais, Malandros e Heróis: Para uma Sociologia do Dilema Brasileiro. R. J. Guanabara, 5ª edição, 1990

⁵⁵ MARTINS, José de Souza. O Poder do Atraso: Ensaio de Sociologia de História Lenta. São Paulo, Hucitec, 1994

⁵⁶ _____ *Op.Cit.*, p. 15.

⁵⁷ _____ *Op.Cit.* p. 15.

ideológico. O *favor*⁵⁸ se insere na própria matriz produtiva do momento, conforme diz Schwarz:

"A colonização produziu, com base no monopólio da terra, três classes de população: o latifundiário, o escravo e o "homem livre", que na verdade era dependente. Entre os primeiros dois a relação é clara, é a multidão de terceiros que nos interessa. Nem proletários, nem proprietários, seu acesso à vida social e a seus bens, depende materialmente do *favor*, indireto ou direto de um grande."⁵⁹

A figura do agregado, muito conhecida na história do Brasil, de norte ao sul, da fazenda ao engenho, é uma forma de caricatura desse homem livre que, não sendo proprietário, trocava-se para usufruir condições básicas de vida, e que faz, segundo o autor: "do *favor* o mecanismo através do qual se reproduz uma das grandes classes da sociedade, envolvendo também outra, a dos que têm. Note-se, ainda, que entre estas duas classes é que irá acontecer a vida ideológica, regida, em consequência por este mesmo mecanismo."⁶⁰

Observa-se que o favor definia uma relação entre homens livres, na qual não participava o escravo, e que fundamentava uma concepção de mundo na qual o pobre era destituído de singularidade no sentido de, embora livre, não tinha nenhum tipo de domínio sobre si e sobre qualquer coisa. Tornando-se a relação dominante entre o livre, o crítico nos diz que:

"O favor esteve presente por toda a parte, combinando-se às mais variadas atividades, mais e menos afins dele, como administração, política, indústria, comércio, vida urbana, Corte, etc. Mesmo profissões liberais, como a medicina, ou qualificações operárias, como a tipografia,

⁵⁸ O grifo na palavra favor é de Schwarz.

⁵⁹ _____ . *Op. Cit.*, p.16.

⁶⁰ _____ . *Op. Cit.* p. 16.

que na acepção europeia, não deviam nada a ninguém, entre nós eram governadas por ele."⁶¹

Assim, toda a vida produtiva: o profissional dependia do favor para o exercício de seu *metier*, o pequeno proprietário depende dele para a segurança de seu estabelecimento e o funcionário, sem indicação, nunca consegue a nomeação, do homem livre era irrigada pela lógica da dependência que o favor institui.

Apesar dele mesmo ser um atentado à idéia de universalidade de princípios, o "*favor é a nossa mediação quase universal*"⁶² e sendo mais simpático do que a escravidão, fez com que fosse através dele que os autores construíram sua interpretação "disfarçando a violência que sempre reinou na esfera da produção."⁶³

Notamos que, para o liberalismo, o escravismo era uma afronta, mas os liberais, de uma forma geral, vêem as relações a partir do favor, como se ele não fosse tão insidioso, tão incompatível com as idéias liberais quanto o escravismo. O que faz o favor, para o autor, é que ele absorve e desloca, originando um padrão particular. "O elemento do arbítrio, o jogo fluido de estima e auto-estima a que o favor submete o interesse material, não podem ser integralmente racionalizados."⁶⁴ Vimos que na Europa se destruíram os laços de dependência e se criou uma nova realidade, na qual o homem se vê como ser autônomo e participando de uma comunidade universal de direitos, tendo seu trabalho, a partir de uma ética do trabalho, valorizado. Aqui, ao contrário, se praticava a mais clara dependência, conforme Schwarz: "o favor ponto por ponto pratica a dependência da

⁶¹ _____ *Op. Cit.* p. 16.

⁶² SCHWARZ, Roberto. *Ao Vencedor as Batatas*. São Paulo, Duas Cidades, 2000, p. 16. O grifo é do autor da obra.

⁶³ _____ *Op. Cit.* p. 17.

⁶⁴ _____ *Op. Cit.* p. 17.

pessoa, a exceção à regra, a cultura interessada, remuneração e serviços pessoais."⁶⁵ As idéias eram adotadas, o liberalismo não tinha como ser recusado, mas se constituía uma cultura híbrida, não dual, na qual se discutia na sala de jantar as noções da civilidade burguesa, e na cozinha o favor era reafirmado sem descanso, como também os sentimentos e as noções em que implica. Havia uma coexistência estabilizada, produzida pelo próprio antagonismo de mundos, e que se expressava nas instituições, "por exemplo, com a burocracia e a justiça, que embora regida pelo clientelismo, proclamavam formas e teorias do estado burguês moderno."⁶⁶ Para o autor, tem-se um composição com o "liberalismo, embora não fosse possível praticá-las, elas foram, no entanto, colocadas em uma constelação especial, uma constelação prática, a qual formou sistema e não deixou de afetá-la."⁶⁷

Parece-nos que acontece uma imbricação do novo no velho, sendo que as experiências ligadas ao favor, com suas práticas, se estabelecem na cultura política como marca de uma sociedade que jamais produziu rupturas com suas criações, mas que, ao contrário, as mantém sempre no armário. Partindo da casa, as relações de dependência se espalham, tingindo o tecido social de forma a produzir um processo civilizador totalmente às avessas, onde o centro não era, como seria de se esperar, o espaço público, mas a casa. Tudo converge para a casa-grande, que sintetiza a própria moralidade social vigente, e que se articula com uma doutrina autoritária, na qual a família se torna o paradigma da sociedade. A imbricação da doutrina liberal com o paternalismo conservador, cujas referências centrais advinham da família e, que adotou as idéias e razões européias, o que as levava (idéias e razões), muitas vezes, à justificação para o momento de arbítrio, que é a

⁶⁵ _____ *Op. Cit.* P. 17,

⁶⁶ SCHWARZ. *Op. Cit.* p. 18.

⁶⁷ _____ . *Op. Cit.* p. 26.

natureza do favor. O processo que se instala com a República não realiza uma superação das estruturas tradicionais de dominação, mas edifica uma recomposição, onde o liberalismo torna-se o penhor da tradição, perdendo suas forças inovadoras que o caracterizavam na Europa.

Roberto da Matta introduz, nesta questão, uma diferenciação entre pessoa e indivíduo, a partir de um olhar que procura entender o que ele chama o dilema brasileiro. Diz ele: "no sistema brasileiro é básica a distinção entre o "indivíduo e a pessoa, com duas formas de conceber o universo social e nele agir."⁶⁸ É uma divisão entre o mundo da norma e o plano da prática. Da Matta explica:

"Que no caso das leis gerais e da repressão, seguimos sempre o código burocrático, ou a vertente impessoal e universalizante, igualitária, do sistema. Mas no caso das situações concretas, daquelas que a vida nos apresenta, seguimos sempre o código das relações pessoais e da moralidade pessoal, tomando a vertente do jeitinho, da malandragem, na qual aparecem as situações nas quais a utilização da expressão "você sabe com quem está falando?" No primeiro caso, nossa unidade é o indivíduo; no segundo é a pessoa."⁶⁹

Essa oscilação permite se passar por cima, ou da lei ou da regra universal, mas também encontramos em casos onde a lei está ausente, e onde a expressão "Você sabe com quem está falando?" serve para chamar a lei. O que se nota sempre é uma lógica tradicional que, buscando romper o compromisso, oscila. Esta oscilação é determinada pela capacidade, ou melhor, pela reserva de qualidades de cada pessoa. Esta expressão funciona como uma chave capaz de restabelecer, se não a velha e querida hierarquia, pelo menos uma gradação ao mundo das leis, tão impessoal e sem atrativos. Mas, afinal, o que compõe

⁶⁸ DA MATTA, Roberto. Carnavais, malandros e heróis: Para uma sociologia do dilema brasileiro. R. J. Guanabara, 1991, p. 178-179.

⁶⁹ _____, *Op. Cit.* p. 178.

esta expressão tão corriqueira na vida brasileira? O autor como, Schwarz, encontra na literatura a resposta:

No livro "A volta do gato preto,"⁷⁰ observo que o autor – Érico Veríssimo – isolou bem os ingredientes básicos para o uso da expressão. Ele fala em fortuna - eixo econômico – posição, que nos remete ao eixo propriamente político ou social e, finalmente, menciona o parente, a rede de parentesco ou a parentela."⁷¹

Esta expressão que habita nossa consciência, e que durante nossas vidas observamos sua utilização um número infindável de vezes: nos serviços burocráticos, na casa, na escola, ou mesmo na ruas, em conflitos como os do trânsito, nos remete à pouca significação que tem para nós o mundo da sociabilidade política fundada na cidadania. Ela revela, no quadro de uma cultura do favor, como as coisas são na "prática" resolvidas, já que em situações de disputa a tendência na nossa tradição é romper o círculo do predeterminado, seria uma forma de trazer à consciência dos atores aquelas diferenças necessárias às rotinas sociais em situações de intolerável igualdade. É a palavra mágica sustentada pela visão tradicional do mundo da pessoa, que realiza o rompimento com a figura abstrata. Como diz o autor: "Passa-se da condição de 'cidadão brasileiro' ou de 'indivíduo', papéis sociais universalizantes que nessas situações não dão qualquer direito a alguém que é "realmente alguém": advogado, deputado, oficial das forças armadas, secretário de Estado, ou até mesmo professor em seu cotidiano, de escola pública em periferias, etc. Ou o que é ainda melhor, parente e amigo, isto é alguém ligado de forma efetiva a um "figurão."

⁷⁰ VERÍSSIMO, Érico. *A Volta do Gato Preto*. Porto Alegre, Globo, 1954.

⁷¹ DA MATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e Heróis: Para uma Sociologia do Dilema Brasileiro*. R. J. Guanabara, 1991, p. 168.

Continuando neste trabalho de penetrar na concepção social que articula a vida de cada um e de todos na sociedade, podemos notar que esta moralidade bifurcada nos lembra, de um lado, a centralidade da família no processo de construção de uma tradição conservadora e cristã⁷², centrada na figura das relações de parentesco, ou seja no mundo da pessoa, e, de outro o mundo do cidadão, o indivíduo, que se esfuma em um cotidiano que não lhe é socialmente favorável. Essas relações de um código duplo, relacionando igualdade e hierarquia se viabilizam, não por uma tendência natural ao 'jeitinho', mas que 'jeitinho' é a resposta para a precária institucionalização da vida social, pois o cidadão pobre, que pela lei nada consegue, é preciso abrir outras portas. Já o caso é diferente para a elite, que usa deste expediente numa clara tentativa de colocar-se acima de tudo, das leis e de todos. Para Da Matta se poderia caracterizar indivíduo e pessoa como:

"O indivíduo é livre, tem direito a um espaço próprio, é igual a todos, tem escolhas, que são vistas como direitos fundamentais, tem emoções particulares e consciência individual, a amizade é básica no relacionamento e é uma escolha, o romance e a novela íntima, individualista são essenciais e não há mediação entre ele e o todo."⁷³

Já a pessoa é compreendida por Da Matta como:

"Presas à totalidade social, mantêm relação de complementariedade com os outros, não tem escolhas, a consciência é social, isto é, a totalidade tem precedência, uma espécie de holismo, a amizade é residual e juridicamente definida, a mitologia, as formulações paradigmáticas do mundo são básicas como forma de expressão e a segmentação é a norma."⁷⁴

⁷² Observamos que os ideólogos do Estado, também se colocavam contra o indivíduo como fenômeno político, a partir de uma influência da Igreja Católica. Notamos a articulação entre uma visão organo-estatal e uma cultura que reluta individualizar-se, do ponto de vista político.

⁷³ Da Matta. *Op. Cit.* p. 184.

⁷⁴ DA MATTA, Roberto. *Carnavais, Malandros e Heróis: Para uma Sociologia do Dilema Brasileiro*. R. J. Guanabara, 1990, p. 184.

Assim, a dialética do dilema ou o dilema de uma dialética, mostra-nos como o passado é revigorado no sentido que lhe dá Martins, isto é, ele não é um obstáculo como muito se pensou, ao progresso, ele tinge com suas cores fortes a nossa modernidade, à medida que atualiza uma ética pessoal fundada na moralidade, das relações totais impostas pela família e teias de relações sociais. O que se tem é uma oposição dramática e altamente significativa de duas éticas. Uma delas é a "ética burocrática", a outra é uma "ética pessoal".

De fato, diz Da Matta:

"quando uma regra burocrática, universalizante e impessoal perde sua racionalidade diante de alguém que alega laços de filiação, casamento, amizade ou compadrio com outra pessoa considerada poderosa dentro do sistema, estamos efetivamente operando com uma situação muito complexa. Pois, de um lado temos uma moral rígida e universal das leis ou regras impessoais que surgem com uma feição modernizadora e individualista. E, de outro, temos a moralidade muito mais complicada das relações impostas pelos laços de família, que produzem relações imperativa, onde a relação pessoal e a ligação substantiva permitem pular a regra ou, o que dá no mesmo, aplicá-la rigidamente, reproduzindo o velho ditado " aos inimigos a lei, aos amigos tudo"⁷⁵

Tudo isso indica anulação da cidadania. Sob vários aspectos se golpeia uma tradição que, ligada ao desenvolvimento do indivíduo, poderia levar a uma efetiva relação de direitos. É preciso salientar que esta situação não ajuda em nada a vida dos que dependem cotidianamente de alguém ou de alguma coisa para sobreviver. Nesta situação de interesses diversificados, na qual a lógica do capital impõe-se a todas as relações e poros da sociedade sem mediações, cabe ao Estado, proteger, tutelar e disciplinar o cidadão e o povo. No Brasil criou-se a figura da cidadania regulada, que não tem raízes em um

⁷⁵ DA MATTA. *Op.Cit.*, p.182.

código de valores político, mas em um sistema de estratificação ocupacional, sendo cidadão aquele que exerce alguma ocupação reconhecida e definida pela lei.⁷⁶

No texto de José de Souza Martins intitulado "A cultura do favor e do débito político"⁷⁷, mostra um outro componente desta cultura, que é a sua ligação contínua e renovada com algo que pode ser chamado de cultura da apropriação do público pelo privado. Diz ele:

"Tudo passa pela proteção e pelo favorecimento dos desvalidos. Mesmo na universidade e na imprensa, os mesmos críticos estão, muito vezes, envolvidos em práticas cotidianas de trocas de favores com superiores, colegas e funcionários administrativos, seja para receber benefícios pessoais, como promoções ou facilidades, ou aliciamento para conseguir que um chefe ou colega se omita no cumprimento do dever funcional."⁷⁸

Embora sejam difíceis as relações de favor na escala ampliada do voto urbano, fica economicamente impossível manter a relação cliente-patrão, mas acontece, mostrando que é difícil a ressocialização do eleitorado para padrões modernos de conduta política.

O fundamento dessa relação, que teima em ficar na frente do palco de nossa história política, está para Martins:

"Não é preciso realizar uma pesquisa sistemática de dados para se ter uma idéia, ainda que fragmentária, a respeito do que se poderia chamar 'história da corrupção no Brasil'. A tradição de um sistema baseado na confusa relação do patrimônio público e do patrimônio privado."⁷⁹

⁷⁶ IANNI, Otavio. O ciclo da Revolução Burguesa no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1984, p.37.

⁷⁷ MARTINS, José de Souza. O Poder do Atraso: Ensaio de sociologia da história lenta. São Paulo. Hucitec, 1994.

⁷⁸ . *Op. Cit.* p.38.

⁷⁹ MARTINS, José de Souza. O Poder do Atraso. Ensaio de Sociologia de História lenta. São Paulo, Hucitec, 1994, p. 40.

O favor deita raízes em uma cultura patrimonialista, que torna indiferente, do ponto de vista moral, as relações incestuosas que envolvem o nosso e o meu, na verdade, se somem as diferenças. Seria esta prática apenas dos rincões, longe das cidades com suas luzes de néon e sonhos de consumo? Não, diz Martins:

"Estamos em face de uma insidiosa disseminação das práticas clientelísticas e patrimonialistas da política brasileira para amplos e até inesperados setores dessa sociedade. Se a sociedade se democratiza, o populismo urbano se dissemina, nutrindo-se de simulacros de patrimonialismo para o estabelecimento de um vínculo de natureza clientelística com os eleitores. Como o patrimônio pessoal já não pode fazer face ao tamanho da clientela política, o uso descarado do bem público seria considerado corrupção."⁸⁰

Assim, outros mecanismos se articulam do interior do próprio Estado reatualizando essa prática. Segundo o autor:

"Desde os vereadores até os deputados federais podem consignar no orçamento da respectiva unidade política, seja Município, seja o Estado, seja a União, amplas verbas para serem distribuídas às chamadas entidades assistenciais. Desde bolsa de estudos para estudantes carentes, até cadeira de rodas, óculos e dentaduras a quem precise. Esta distribuição é feita diretamente pela política."⁸¹

Como se nota, a complexidade da sociedade, com seus mecanismos de controle, nada pode com a tradição que se traveste em contribuição desinteressada a uma associação de assistência. Do presentinho ao professor na universidade, até aos rincões em relações paroquiais, tem-se uma mentalidade que parece rebelar-se contra uma relação política com bases unicamente na igualdade na racionalidade e na reciprocidade.

⁸⁰ MARTINS. *Op. Cit.* p. 40.

⁸¹ _____. *Op. Cit.* p. 40-41.

Pequeno Esboço Conclusivo

Podemos observar neste capítulo como se conforma o Estado no Brasil e através de que lógica. Vimos que se erige um Estado que se apropria das aquisições da modernidade, mas o faz de uma maneira bastante particular, levando ao desenvolvimento de uma cultura política marcadamente híbrida, que produz uma rarefação do espaço público, cujo fundamento é a família patriarcal, refratária às normas que regem o Estado moderno. Vimos como se desenvolve, na década de 20, uma ideologia de Estado que, aliada a um realismo, julga-se capaz de refazer a sociedade a partir do Estado. Nota-se que se ordena uma cultura política amparada nas instituições republicanas brasileiras, que vê tudo pela ótica do privilégio e do favor, em detrimento da universalidade dos direitos, embora tenhamos tido sempre, desde 1889, Constituições que falavam da soberania popular e dos direitos dos homens. Vimos como se instaura uma relação entre liberalismo e a elite escravocrata, que acaba por bloquear as possibilidades de mudanças qualitativas na órbita da República. Mais do que bloquear o progresso das práticas políticas democráticas, esse hibridismo produziu uma determinada estrutura que se articula a partir do próprio Estado, sendo reproduzida incessantemente em nosso cotidiano, através dos mecanismos de funcionamento do próprio sistema de representação, como afirma Martins (os vereadores, deputados federais). Com aparência de modernidade, as estruturas do Estado brasileiro produzem, não uma vocação republicana e democrática, mas ao contrário, uma prática marcada pela corrupção, sinal visível da cultura do favor. Uma coisa é pensarmos as estruturas do favor no âmbito de uma sociedade patriarcal, outra coisa, bem diferente, é esta cultura se instalar no Estado, já que isto significa que as próprias instituições são habitadas por esta prática, manchando a própria idéia de República. A cultura do favor se articula a partir de uma diferenciação entre indivíduo e pessoa, entre direitos e privilégios,

entre igualdade e hierarquia e uma imbricação entre público e privado. Ela repõe, cotidianamente, em nossa sociedade, o espectro da subordinação, como critério válido para o estabelecimento de ações no âmbito das estruturas do Estado, ou mesmo entre as pessoas.

Observamos, também neste capítulo, que o fenômeno da cultura do favor não é uma produção dos cantões brasileiros, mas que se instaura no centros urbanos de forma a constituir um amálgama de práticas populistas e tradicionais que ocupam o espaço da ação política em um sentido moderno, isto é, realizada pelo consenso, a partir de definições de posições.

4 EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTATAL NO BRASIL.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO APARENTE

Veremos agora, como se conforma, no Brasil, uma singular construção de educação pública totalmente desconectada de uma preocupação com a cidadania. Observaremos como os intelectuais que circulavam ao redor da ABE vão desenvolver uma ideologia ingênua e idealista das relações entre escola e sociedade. Notaremos uma mesma preocupação autoritária e higienista no trato com a população que os ideólogos do Estado Novo. Após, veremos a realidade da escola republicana e o seu processo de expansão a partir da década de 40. Todo esse movimento é irrigado pelas mesmas práticas descritas no capítulo 3, ou seja, pelas práticas engendradas por uma cultura do favor. Notaremos que com a Lei 5692/71 se realiza uma expansão física da educação e pela primeira vez o pobre aparece na cena escolar de uma forma massiva para o momento. Por fim, buscaremos traçar, no campo da educação, um pequeno mapa do mandonismo, indo do pequeno município à União, após termos parado no movimento de municipalização.

4.1 A Causa Nacional

A década de 20, do século XX, se caracterizou pelas profundas mudanças que se produziram no campo da cultura, ao que já nos referimos no capítulo 3. Trata-se de um processo no qual grandes mudanças educacionais começam a negar as formas antigas e persistentes do ensino, propondo-se a uma modernização da administração, dos conteúdos e dos métodos escolares, no esteio de um movimento de modernização geral da sociedade brasileira. Durante as décadas de 20 e 30, se busca, pela primeira vez, determinar um projeto educacional para a nação. É claro que é preciso salientar que estas mudanças se encontram no bojo do processo já trabalhado no capítulo 3, quando traçamos o perfil do Estado no Brasil, isto é, no meio de uma construção autoritária, a partir de uma ideologia de Estado, que se começa a elaborar uma proposta para a educação pública no Brasil. Este processo de modernização envolveu profundamente os educadores que fundaram em 1924 a ABE (Associação Brasileira de Educação) e, a partir de 1927, a Associação começa a realizar Conferências Nacionais de Educação. Este esforço de modernização educacional se colocava em função do processo de industrialização e urbanização da sociedade, bem como do desenvolvimento das ciências.

Nota-se que a preocupação era definir uma relação entre escola e sociedade, mas uma relação muito mais idealista e politicamente ingênua. Ainda que progressista, o movimento educacional das décadas de 20 e 30 apresenta uma série de limitações que revelam, na verdade, os próprios limites do tipo de inserção destes intelectuais neste momento de euforia nacionalista. Eles praticavam um evolucionismo econômico e uma ingenuidade política. Pertencentes à elite, esses educadores queriam civilizar o povo de uma forma a fazê-los úteis ao progresso, que eles acreditavam que chegaria. Contribuíram

com governos altamente autoritários e elaboraram projetos de educação pública para um país no qual as relações políticas não eram totalmente políticas, no sentido moderno, já que, como vimos, estavam mergulhadas em práticas tradicionais. Além do mais, é preciso salientar que a questão religiosa interfere bastante na construção da educação pública. Em 1931, o governo provisório incluiu o ensino religioso no currículo das escolas públicas primárias, secundárias e nos cursos normais. Não teremos nada que lembre o combate laico da III República francesa, pois o pressuposto daquele combate era criar uma nova forma de legitimidade política, na qual a educação jogava um papel decisivo. O combate laico, na França, deu visibilidade à República para camponeses, operários, etc. O que se nota nesse momento é a prática de "cartas de princípios", que pouco alteravam a realidade, já que estava nas mãos de um Estado centralizador a capacidade de agir, mas que não tinha interesse em educar para a cidadania.

Apesar de tudo, no século XX, é na década de 20 que os debates sobre a escola pública entram na pauta das discussões fundamentais para a formação da nacionalidade. Anísio Teixeira¹ é dos primeiros e principais autores do discurso e da prática da escola pública brasileira. Ele discute a educação a partir de uma visão de inserção da escola na comunidade, à medida em que acreditava que esta teria condições melhores para levar a termo esse processo. Diz ele:

"É por excelência a escola da comunidade, a escola mais sensível a todas as necessidades dos grupos sociais e mais capaz de cooperar para a

¹ Anísio Teixeira. Foi secretário da educação do Distrito Federal, Rio de Janeiro, ocupou cargos no Ministério da Saúde e desenvolveu intensa militância na Associação Brasileira de Educação, tendo produzido uma vastíssima obra sobre educação. Nascido em 1900, era um discípulo de John Dewey, tendo traduzido artigo do mesmo. Sobre Anísio Teixeira ver: Dicionário de Educadores no Brasil: Da Colônia aos Dias Atuais. R. J., UFRJ, 1999. Ver também Carvalho, Marta Maria Chagas de. Molde Nacional e Forma cívica: Higiene Moral e Trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931), Bragança Paulista, EDUSF, 1998; Nunes, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da Ação. Bragança Paulista, EDUSF, 2000; Brandão, Zaia. A Inteligência Educacional: um percurso com Pascoal Leme por entre memória e as histórias da escola nova no Brasil. Bragança Paulista, EDUSF, 1999.

coesão e a integração da comunidade, como um todo. As suas relações com a família não são algo acidentais, mas relações intrínsecas, pois são, mais do que tudo, suas representantes em tudo que elas tenham em comum e de mais essencial."²

A concepção de educação de Teixeira é uma simbiose entre comunidade e família. Para ele, a escola representa a família e não se caracteriza por ser uma instância de natureza diferente com um outro tipo de lógica. A escola comunitária, aquela próxima da vida do sujeito, é capaz de ser mais sensível aos seus anseios. Nada aqui nos faz pensar em uma escola pública a partir de um espaço diferenciado, distante da família e da comunidade. Distante, pois vinculada à construção de um projeto universal de integração. A obra de Anísio é marcada por esta procura da escola que seja capaz de integrar e realizar a coesão da grande comunidade. Dessa forma, associando escola pública e a formação da grande comunidade, Anísio define escola pública:

"comum a todos, não seria instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho não se conservasse servil, submetido e degradado, mas igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos."³

Ficam claras mais preocupações de ordem econômica do que formação de uma nova sociabilidade, e, também, o texto demonstra um certo desconhecimento da ordem capitalista no que tange à possibilidade do capital se igualar ao trabalho.

A idéia de escola pública de Teixeira se insere em uma conceituação de

² TEIXEIRA, Anísio. A Educação é um Direito. São Paulo, Campanhia Editorial Nacional, 1968. p.36. Sobre a relação educação-comunidade, ver: VIEIRA, Sofia. O Público e o Privado Comunitário. In: Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez, Ano IX, n.27, 1987, p.5-12.

educação que traduz a característica da educação como direito individual assegurado pelo Estado, isto é, como interesse público. Por isso, ela é um direito de cada indivíduo e um dever da sociedade politicamente organizada, que é o Estado. A educação pública é a que melhor serve aos interesses múltiplos e complexos dos indivíduos e não algo que lhe é contrário.

Anísio é um dos formuladores de uma educação como um processo de cultivo e amadurecimento individual, crescimento orgânico, humano. Governado por normas científicas e técnicas, ele procura fazer da escola um instrumento para promover uma educação comum, para todos. Ele estabelece que essa educação seja predominantemente pública como condição para assegurar-lhe a universalidade. Professando um liberalismo igualitarista, que tinha em Dewey sua grande inspiração, acreditava que a partir de uma pedagogia – nova – (a pedagogia nova era uma tentativa de construir uma outra relação entre professor - aluno e escola – escola e sociedade), se poderia alterar as relações de subordinação impostas pelo mundo do trabalho ao homem. Teixeira pensou uma escola como um exército, onde as diferenças desaparecerão e todos os brasileiros se encontrarão para uma formação comum igualitária e unificadora, destruindo preconceitos e prevenções. O que a faz pública não é um programa, um currículo, ou mesmo o estabelecimento social de uma perspectiva, não, é simplesmente por que o Estado a financia. Anísio, contrário a Condorcet, não pensa uma escola pública constituindo-se a partir de uma definição jurídica, mas apenas por normas técnicas e científicas. O fundamento da escola pública, para Teixeira, não é o desenvolvimento de uma razão pública popular, mas o capacitar aos indivíduos a se fazerem melhores.

³ TEIXEIRA, Anísio. A Educação não é Privilégio. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1968, p.36.

Nos anos 30, com a ascensão de Getúlio Vargas, se abrem novas perspectivas e a educação adquire uma visibilidade pública que até então não havia alcançado. Cria-se o Ministério da Educação e da Saúde, em 14 de novembro de 1930, e é deste período o discurso considerado marco para a compreensão da educação brasileira no século XX, o Manifesto dos Pioneiros.

O Manifesto é resultado das discussões dos intelectuais ligados à educação, que participavam das reuniões da Associação Brasileira de Educação, e onde, na época, os protagonistas do campo educacional se agrupavam numa formação autoritária, que reunia os católicos, os fascistas e os defensores da ordem. Noutra formação estavam os liberais que lutavam por uma educação nova. Estes liberais se dividiam em uma tendência elitista e outra igualitária. Participavam deste Manifesto, além de Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e mais vinte e quatro auto-proclamados pioneiros da educação. O nome do Manifesto já nos anuncia os objetivos dos que o firmaram: A Reconstrução Educacional do Brasil – ao Povo e ao Governo.

Para Cunha, o texto do manifesto é contraditório em função: “de ter sido escrito por mais de um autor, a educação vem definida segundo concepções funcionalistas, como também aparecem influências do socialismo marxista.”⁴

O manifesto se dizia inspirado:

"Em novos ideais pedagógicos e sociais e planejado para uma civilização urbana industrial, com o objetivo de romper as tradições excessivamente individualistas da política do país, fortalecer os laços da solidariedade nacional, manter os ideais democráticos de nossos antepassados e adaptar a educação, com a vida, as transformações sociais e econômicas operadas pelos inventos mecânicos que governam as forças naturais e

⁴ CUNHA, Luis Antonio. Apresentação. In: Teixeira, Anísio. Educação para a Democracia. R. J. UFRJ, 1997, p. 12. O Manifesto dos Pioneiros é resultado da IV Conferência Nacional de Educação, realizada em fins de 1935. O Manifesto virá a público em março de 1932.

revolucionaram nossos hábitos de trabalho, de recreio, de comunicação e de intercâmbio."⁵

Além de fazer uma confusão do ponto de vista pedagógico, como afirma Cunha acima, também aceita o discurso dos ideólogos do Estado, já falados nesta tese, ao afirmar "os ideais democráticos de nossos antepassados." Que ideais eram esses, se os nossos antepassados eram escravocratas, ou escravo ou homem livre dependente, não havia nenhum antepassado democrático nesta história, apenas uma cultura do favor na qual a própria recriação do passado passava por uma lavagem total, afim de que a mancha da escravidão fosse esquecida ou mesmo substituída por uma tradição democrática muito mais ao gosto dos educadores.

O Manifesto reflete muito mais uma visão dos educadores do que um ato de efetiva possibilidade de aplicação, já que o Estado publicava, no mesmo ano em que se reuniam os educadores para a IV Conferência Nacional de Educação, em dezembro de 1931, importantes reformas da legislação do ensino. Em apenas dois meses o governo provisório de Getúlio Vargas mudou a face da educação, alterando de forma profunda o ensino secundário, o ensino superior, o ensino comercial, criando o Conselho Nacional de Educação e, como já falamos, incluindo o ensino religioso nos currículos. Mas, é claro que o Manifesto se colocou contra a divisão da educação, entre a escola para o pobre, o primário e o profissional e, para a elite, o secundário. Esta divisão reflete uma valorização do trabalho como "coisa" para pobre, e para o rico a divagação de um curso propedêutico. A escola primária e a profissional serviriam às classes populares, enquanto que o secundário

⁵ AZEVEDO, Fernando. *A Cultura Brasileira*. Brasília, UNB, 1963, p. 667.

e o superior seriam para a burguesia, a partir de uma reivindicação ao ensino público através da aceitação de que,

"do direito de cada indivíduo à sua educação integral decorre, logicamente para o Estado, que o reconhece e proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a desempenhar com a cooperação de todas as instituições sociais."⁶

O Manifesto não esqueceu de definir como princípio da educação: a laicidade, a nacionalização, conforme aparece:

"A laicidade, a nacionalização do ensino, a organização da educação popular, urbana e rural, a reorganização das estruturas de ensino secundário e do ensino profissional, criação de universidade e de institutos de alta cultura."⁷

E mais:

"fortificar a obra do ensino leigo, tornar efetiva a obrigatoriedade escolar, criar ou estabelecer para as crianças o direito à educação integral, segundo suas aptidões, facilitando o acesso, sem privilégios, ao ensino secundário e superior, e alargar pela reorganização e pelo enriquecimento do sistema escolar, sua esfera e os seus meios de ação."⁸

O que se busca é solidificar a educação primária que assume caráter imprescindível (as classes populares não tinham acesso ao secundário) e, por isso, ninguém deveria ser dela excluído. Como as democracias são regimes de igualdade social - igualdade de direitos individuais - de povos unificados e de sistema de governo de sufrágio

⁶ AZEVEDO, F. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. R. J. , 38(78) : 14, abril jun 1960.

⁷ AZEVEDO, F. A Cultura Brasileira. Brasília , UNB, 1963 p. 667.

⁸ _____ Op. Cit. p. 667.

universal, não poderiam prescindir de uma sólida educação comum. A educação primária cumpriria a função de base da educação, de toda educação, preparando com currículo completo e dia letivo integral, o cidadão nacional e o trabalhador ainda não qualificado, estabelecendo a base igualitária de oportunidades de onde todos partiam. Para o pensamento liberal das "elites intelectuais", com a instrução popular todo homem teria o direito e, mais do que um direito, o dever de preparar-se para poder atuar na construção de uma sociedade determinada. É bem certo que esta imagem da sociedade liberal de homens livres possibilitava a expressão formal de uma luta dos grupos determinantes. Ao exprimirem seus interesses e orientações, mediante a adesão a um corpo de doutrinas, davam forma a um projeto de sociedade, com o qual se comprometiam, e de certo modo, embora num plano vazio, retórico, irrealista em função do tipo de Estado, que negava a racionalidade à população, conforme já vimos no capítulo anterior.

A educação para todos era um componente intrínseco à sociedade que se pretendia realizar e, também, o principal instrumento de preparação dos homens para a construção dessa ordem em particular. Apesar da incompatibilidade entre suas perspectivas e o Estado, esses intelectuais revelavam uma aspiração moderna no que tange à educação, no sentido de ser o lócus privilegiado de formação do homem e através do qual encontraria seu destino como ser racional e dono de sua vontade. Todo o cidadão tem direito à educação e o dever de preparar-se para poder atuar na construção do futuro desejado. Conforme Beisiegel "a educação era assim entendida como exigência individual e social, era necessária para todos e deveria dar a todos, mesmo quando a coletividade ainda não tivesse consciência dessa necessidade individual e desse dever cívico."⁹

⁹ BEISIEGEL, Celso. Cultura do Povo e Educação Popular. In: Cultura do Povo. São Paulo, Cortez, 1988, p. 44.

No imaginário dos entusiastas da educação dos anos vinte, estava o anseio por “regenerar as populações brasileiras, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas.” A educação era uma causa nacional, de redenção, para regenerar o brasileiro. Este tema da regeneração do povo recupera na educação a visão da ideologia de Estado, comum no período. Eles pretendiam romper com a velha República, que tinha sido incapaz de livrar as populações do atraso, e adestrá-lo para a liberdade. A implantação de hábitos de trabalho e o cultivo da operosidade como valor cívico, eram pontos essenciais da grande reforma de costumes. Carvalho nos diz que: “essa reforma deveria ajustar os homens às novas condições e valores de vida. O ajustamento dependia de uma remodelação das estruturas do aparelho escolar,”¹⁰ que era incipiente. Em um mundo que se adentrava nas relações de produção capitalista, novas formas de disciplina para garantir o trabalho metódico adequado, remunerador e salutar, resultam de uma “disciplina consciente e voluntária e não apenas automática e apavorada, como era aquela do mundo agrário.”¹¹

Na produção deste discurso da necessidade da educação para as populações, se encontrava a Associação Brasileira de Educação (ABE) que, segundo Carvalho, não tem um povo à sua altura.

“era uma verdadeira máquina discursiva a produzir de forma maniqueísta uma visão da realidade das populações e do Brasil como um lugar que deveria ser refeito. O presente era condenado sendo visto como lugar a ser reformado. No discurso da ABE a figura do brasileiro como um ser doente e indolente, apático e degenerado, alegoriza os males de um país.”¹²

¹⁰ CARVALHO, Marta M. Chagas. *A Escola e a República*. São Paulo, Brasiliense, 1989, p. 57.

¹¹ _____ . *Op. Cit.* p. 58.

¹² _____ . *Op. Cit.* p. 56-57.

O que se queria da escola, neste momento, era que ela fosse capaz de refazer o pobre, fazê-lo digno, laborioso e disciplinado, saudável, ou seja, que fosse outro. A preocupação desses intelectuais, apesar de acreditarem na educação, não era em construir uma escola pública como lugar de criação de uma racionalidade capaz de qualificar a soberania, ou de possibilitar ao cidadão uma vida independente. Não pensavam dessa forma porque, em primeiro lugar, eles estavam em um Estado no qual a participação tinha sido banida por ser considerada como fator de desagregação, além do mais, sendo um Estado constituído de uma forma corporativa, a cidadania não se colocava, muito menos a participação do pobre. E depois, em função de uma preocupação em preparar a população para o trabalho, para o nascente mundo industrial brasileiro. Neste momento, a criação de propostas para a educação pública não passava por nenhuma preocupação de formação dos quadros cívicos, no sentido político, também não se queria, e nem se desejava, uma educação como coração de uma República democrática. Estamos longe de uma proposta de construção da identidade nacional via a definição de um padrão educativo que almejasse algo além da formação para o mundo do trabalho.

O que se nota é uma concepção de escola como meio para ser organizada por máximas similares às da racionalização do trabalho industrial, o que significou não apenas valorização de providências do tipo aludido. Esta concepção também sustentou uma pedagogia que perseguia a eficiência industrial, levando à redefinição do processo de ensino, da relação professor-aluno, a chamada educação moderna que buscava introduzir a criança na razão da fábrica. Assim como os ideólogos do Estado pensavam recriar a cultura político-nacional, a partir de um pressuposto: o caráter nacional, os intelectuais buscavam, a partir de uma marcada configuração autoritária, reconstruir o povo, já que este é figurado

como matéria informe e plasmável pela ação de uma elite que projetava conformá-lo a seus anseios de ordem e progresso.¹³

Na verdade, a ABE funcionava como uma instância de organização e credenciamento de reformadores sociais que, a partir da década de 30, penetram na burocracia estatal. Também eles espelham uma mentalidade na qual o desejo de controlar esse desconhecido chamado povo, leva ao desenvolvimento de dispositivos de controle, ordenação, regulação e produção do cotidiano das populações.¹⁴

Na década de 30, quando no Brasil se instaura um projeto de nação - o Estado Novo -, a educação pública se ordena buscando construir o espaço de ligação entre um Brasil moderno, e outro atrasado, camponês, dos confins. O espaço escolar torna-se o lugar da educação, mas também, e principalmente, o lugar da palavra oficial. Não apenas a escola, mas todo o aparato público estatal se articula no Brasil não para desenvolver e fecundar a cidadania, mas como lugar de onde se profere a palavra da autoridade, que, em vez de incorporar a noção de representatividade, se torna o oráculo da vontade de grupos privados ou mesmo de vontades individuais.

A construção da educação pública, que representaria uma modernização das estruturas culturais e políticas no Brasil, se torna, de um lado, a demonstração de como o pensamento conservador e a questão nacional trataram a modernidade como valor em si, sem ser questionada e, de outro, a produção de uma modernidade marcadamente às avessas, onde as conquistas sociais advindas de uma forma nova de fazer política, não se fizeram presentes até bem pouco tempo, (como exemplo o acesso à escola pública e sua democratização).

¹³ CARVALHO. *Op. Cit.* p. 57.

O movimento de 30 aprofundou sucessivas contradições sem resolvê-las. Uma delas foi a ausência de uma ruptura política, acompanhada da possibilidade de uma ruptura ideológica com o Estado, que lhes deu cargos e espaço para exercitar seus projetos.

4.2 Do Real

Começa, assim, nas décadas iniciais do século XX, o desenvolvimento de um sistema de escolas primárias, (aquelas para os pobres). Encontravam-se, em sua imensa maioria, isoladas e dispersas. Os alunos, quando não tinham documentos, eram matriculados pelo exame dos dentes. Sem estrutura e voltadas para atender os pobres que não tinham nenhuma capacidade de intervenção no momento, as escolas primárias eram situadas em casas alugadas¹⁵ pelo poder público e transformadas para receber os alunos, pouco ventiladas, eram focos de doenças e alastramento de epidemias. Nunes diz:

"Faltava ar. Faltava luz. Faltava água. As doenças se propagavam: a bexiga (varíola), a gripe, a tuberculose, a meningite cérebro-espinhal. Todas conviviam com as verminoses que sugavam a desnutrida população infantil. As epidemias e os altos índices de mortalidade atingiram de forma implacável outras capitais brasileiras. Muitas crianças se afastavam da escola por vários motivos: doenças, necessidade de trabalhar, de mudar de casa pelo aumento sucessivo do aluguel, medo de apanhar"¹⁶.

Como se vê, os motivos que levam os filhos das classes populares a se afastarem da escola, se mantêm os mesmos há quase um século, talvez o que esteja

¹⁴ _____ *Op. Cit.* p. 56.

¹⁵ Durante as primeiras décadas da República as escolas funcionavam em casas alugadas. Toda vez que aumentavam os aluguéis, as escolas reduziam o seu número, e os alunos tinham seus horários de aulas reduzidos.

¹⁶ NUNES, Clarice. (Des) Encantos da Modernidade Pedagógica. In: 500 Anos de Educação no Brasil, Belo Horizonte, Autêntica, 2000, p.377.

descartado seja apanhar na escola (o professor aplicava castigos). “Como extensão da casa a escola revela toda a tragédia do cotidiano: habitação, saúde e das relações sociais hierarquizadas e hostis.”¹⁷

Esta escola primária estava impregnada, diz Santos:

“por uma ordem cristã de sociedade, por ideal civilizatório conservador, que encontrava suporte num catolicismo difuso, emaranhado no cotidiano da sociedade, particularmente nos bairros pobres, nos subúrbios e no interior. Um catolicismo que se encontrava disperso nas cerimônias, nas devoções, nas novenas, nas procissões e festas, nas bênçãos, nos cheiros de incenso, no apostolado da oração.”¹⁸

Neste momento, a escola era invadida por uma série de ações e práticas religiosas, que marcavam presença no ambiente escolar através de programas, seus agentes e mesmo nos programas de ensino. Esta escola das primeiras décadas do último século, era mais um lugar de adestramento moral do que de aprendizagem. A escola primária limitava-se ao ensino das técnicas de escrever, ler e contar, o que possibilitou a ampliação da oferta de serviços educacionais. Por um lado, este ato revela uma vontade dos poderes em expandir o sistema, mas por outro, no que diz respeito à educação escolarizada, o ideal democrático acabaria sendo solapado justamente por aquela parte da população inculta e rústica, para qual a preparação formal que a escola proporciona não apresentava maior sentido em função da vida prática que levavam. Quanto à escassez da demanda de educação, derivada da estrutura sócio-econômica, deve-se imputar a maior parte da responsabilidade aos graves problemas educacionais que a República se dispusera a

¹⁷ _____ *Op Cit.* p. 378.

¹⁸ SANTOS, Newton Paulo Teixeira dos. *Vida de Menino*. R.J. Editora do Autor, 1993. *Apud* Nunes, Clarice. (Des)Encanto da Modernidade Pedagógica. In: *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autentica, 2000. p.378.

enfrentar. A ausência de uma preocupação em formação profissional nas escolas era freqüentemente sentida nas áreas rurais, mas também nas cidades, como se poderia apurar pela taxas de deserção e evasão escolar.¹⁹ Além do problema econômico-social, o sistema educacional ficava à mercê das interferências locais, ou seja, o mandonismo²⁰ mostrava sua força no interior da República: nomeando professores, determinando os locais para a instalação de escolas. No interior do Estado de São Paulo “os políticos locais definiam não apenas as nomeações, como também marcavam os locais das futuras escolas e às vezes responsabilizando-se pela a sua manutenção.”²¹ Esta relação de favor se estabelecia não apenas no interior de fazendas, nas quais a presença da escola significava para o seu dono a certeza de ter uma mão-de-obra fixa e não em constante movimento, mas também nas sedes dos municípios, os prefeitos se empenhavam pessoalmente tanto na manutenção da escola como também em resolver a questão da moradia para o professor que chegava à cidade, como nos diz Demartini, que a “professora residia na casa do prefeito, quando não o prefeito comprava a pensão da cidade para hospedar os professores.”²² O Coronel resolvia duas questões ao mesmo tempo: a primeira era a reivindicação pela escolarização que realmente havia, e a outra, era a transformação desse direito em um “ganho” político no sentido de que satisfeita a necessidade se consumava a relação de favor.

Estas relações fundadas no favor se estabeleciam através de uma imbricação com as peças modernas do mundo escolar, como já escrevemos anteriormente, trata-se não

¹⁹ INFANTOSI, Ana Maria. A escola na República Velha – Expansão do ensino primário em São Paulo. São Paulo, EDEC, 1983.

²⁰ Quanto ao conceito de mandonismo ver O Mandonismo Local na Vida Política Brasileira. São Paulo, USP, 1969, de M. Isaura Pereira.

²¹ DEMARTINI, Zeila. O coronelismo e a 1ª República. In: AVELAR, Sílvia. Clientelismo de Estado e Política Educacional. In: Educação e sociedade. São Paulo, Cortez, ano X, n. 34 dez. 1989, p.44 – 74. Ver também “Autoritarismo Social e Educação. In: Educação e Sociedade. SP:Cortez, Ano XVI, n.53, 1995.

²² DEMARTINI. *Op. Cit.* p.58.

de um processo de bloqueio ao processo moderno, mas um tingimento de seu tecido, uma persistência, jamais um impedimento.

Dessa forma, o processo de estabelecimento de uma educação pública no Brasil passou por algumas fases que mostram bem o tipo de estrutura que se monta a partir de uma postura. Assim, a partir dos anos 40, a história dos serviços públicos de educação escolar elementar tem sido a história da ampliação de sua cobertura e da busca da superação da estrutura dual que era delineada pela própria legislação e que fazia da educação primária o lugar do pobre e do secundário um espaço destinado às elites dirigentes. Crescia a demanda e o Estado buscava responder com os mecanismos do momento. O mecanismo foi outra LDB (Leis de Diretrizes e base da Educação). Este processo culminou com a lei 5692/71²³ que unificou os antigos primário e secundário em uma escola fundamental de oito anos. O que se observa é que a função do espaço ocupado pela escola secundária perdeu-se através de um processo real de aumento de escolas secundárias. Beisiegel mostra como em São Paulo, mesmo que mediado pelo favor, esse processo de expansão do ensino secundário se realiza:

"Num regime representativo, onde a aquisição ou a manutenção de posições de poder dependem do voto e, conseqüentemente, da conquista do eleitor, estas necessidades reais de amplos setores do eleitorado sensibilizam o militante, que busca a obtenção do voto e orientando-se, por isso mesmo, para o atendimento das reivindicações educacionais das comunidades, a atuação do agente político - no legislativo ou no executivo - foi decisiva para a rápida multiplicação do número de escolas secundárias, em pouco tempo, em função da eficácia do método antigo, praticamente todas as cidades do Estado de São Paulo passaram a contar com pelo menos uma escola secundária pública estadual. Abertura das oportunidade de acesso fez com que perdessem qualquer significado as teses que definiam esse tipo de ensino como um estágio de

²³ A lei 5692/71 foi uma reforma na Lei de Diretrizes e bases 4 024/61. Esta lei esteve em discussão por quase vinte anos e se caracterizou pela sua postura altamente liberal, principalmente no que tange ao financiamento do ensino privado com verbas públicas, também abriu a possibilidade para a privatização do ensino. A nova lei que rege a educação no Brasil foi aprovada em 20 dezembro de 1996. Esta lei mudou profundamente as concepções da educação.

formação das futuras elites condutoras do país. Assim, passou-se de uma escola seletiva para um a escola comum, e dessa forma a Lei apenas referendou uma prática estabelecida a partir de uma ação política vinculada ao favor que tornou acessível a todas as camadas sociais, simples continuação da escolaridade básica, tendencialmente aberta, predominantemente pública e destinada à formação comum da população”.²⁴

É partir desta lei que os pobres adquirem visibilidade nas escolas públicas. Adquirem visibilidade pelo simples fato que o sistema público tem um grande aumento quantitativo. Este aumento desencadeia uma crítica conservadora que associava esse processo de extensão do ensino a uma natural e certa redução da qualidade. Esta crítica revela a visão da classe média, pois, na verdade, era esta classe que freqüentava a escola pública. A partir da lei 5692/71, o ensino público entra em um processo de intensa massificação, e mostra sua face. A classe média começa o longo exílio nas escolas particulares e a educação pública passa, então, a ser conhecida como a escola do pobre, com todas as significações que a pobreza²⁵ assume em uma sociedade que nega humanidade e direitos aos que estão fora do circuito do mercado. É o período das leituras ligadas à teoria da reprodução, da visão Althusseriana de aparelhos ideológicos, mas, sem dúvida, é o momento em que a escola pública no Brasil passa por um processo de crescimento de sua rede física. O crescimento súbito da estrutura educacional no país se deu de forma desordenada, pouco planejada e com todos os atropelos característicos das contradições do regime autoritário, combinando elementos de descentralização

²⁴ BEISIEGEL, Celso. Cultura do Povo E Cultura Popular. In: A Cultura do Povo. São Paulo, Cortez, 1988, p.44-45

²⁵ Sobre as mudanças que o conceito de pobreza passou nos últimos anos ver: Zaluar, Alba. Exclusão social e violência. In: Sociedade Civil e Educação, São Paulo, Papyrus, 1992, p. 113 – 124. Ver também: Hahner, June E. Pobreza e Política: os pobres urbanos no Brasil – 1870-1920. Brasília, UNB, 1993.

administrativa e planejamento centralizado. O que surge disto é um sistema marcado por um autoritarismo e verticalismo na sua gestão.²⁶

4.3 Poderes locais e Educação

O autoritarismo que sempre marcou as relações entre os governos e as populações no Brasil, nos assuntos ligados à educação e a experiência caótica, com a estruturação montada a partir da lei 5692/71, para a administração do ensino no Brasil, chegou-se a um debate durante os anos 80 sobre a implantação do que se chamou "municipalização da educação". Este movimento, que buscava superar esse processo de concentração de decisões, apenas em nível federal, levou a um desejo de que os municípios assumissem os encargos ligados à educação no que tange ao ensino fundamental, e os Estados com o secundário. No entanto, é preciso reafirmar que esse processo, analisando a área de educação, que o autoritarismo se manifesta também quando se concentra, sobretudo no executivo da na União o poder de decidir o que e o como descentralizar. O Estado brasileiro, sobretudo na educação, teve, e ainda tem, a tendência de centralizar no âmbito da União o ensino de elite, e de omitir-se ou descentralizar, sem recursos proporcionais, os serviços de atender a educação da maioria, o ensino básico, chamado hoje de fundamental. De um modo geral, descentralizam-se encargos considerados difíceis, sem contrapartidas reais de recursos, que continuam a ser liberados por repasses e convênios, sujeitos à morosidade burocrática e ao jogo da manipulação política. O certo é que se realizou o processo de descentralização ou como se chamou municipalização, após a

²⁶ DUARTE, Maria. Política e Trabalho na Escola: Administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica. Belo Horizonte. 1999, p. 72.

aprovação da Emenda Calmon 7348/85, que determinou aos municípios o aumento de sua obrigação de colocar 25% de sua receita, incluídas as transferências, que em si não resolveria o problema, em função da profunda desigualdade entre os municípios brasileiros. Mello, analisando esse processo de municipalização, diz que:

"ele aconteceu de uma forma sem critérios, vindo de cima, e deixou caóticas as relações entre as esferas de poder. Em nome da descentralização, põe-se a caminho um sistema burocrático aliado ao repasse de verbas, a partir de projetos, de modo causuístico e sujeito à velha técnica da manipulação política".²⁷

A partir dos anos 80, o Ministério da Educação desenvolveu ações e programas para o ensino fundamental, diretamente junto aos municípios, por meio de uma prática que se tornou bastante usual e que ainda hoje é parte da relação entre Estado e Município, como também entre o público e o privado, que é o convênio, tendo inclusive separado, na época, uma verba, uma quota federal do Salário Educação, para financiar programas municipais, numa ação direta entre Ministério e Municípios. Esta estratégia tinha dois aspectos importantes: reforçava o discurso municipalista e buscava uma relação com o Município, passando por cima das Secretarias Estaduais, atrelando estas últimas a projetos específicos, sem uma política de conjunto. Pior ainda, criando nas Secretarias de Estado uma forte dependência dos "famosos" convênios federais para alimentar grupos que cuidavam dos diferentes programas. Na verdade, foi um esforço sistemático para fortalecer as bases políticas de sustentação do governo federal junto aos governos municipais. Esta discussão sobre a municipalização, que envolveu os atores da educação nos 80, retoma, necessariamente, a questão da redefinição do espaço político do Município e oportuniza o

²⁷ MELLO, Guiomar Namó de. A Descentralização que vem do Centro. In: Revista Educação Municipal. São Paulo, Cortez, Ano 1, n.1 junho 1988, p.46 – 60.

debate sobre o peso político e a competência da esfera municipal para participar de decisões e assumir compromissos que afetam diretamente as condições de vida da população.

Ninguém duvida que é na esfera municipal que se materializam os serviços de educação, saúde, habitação, locomoção, esporte, lazer. Ninguém duvida, que é nessa mesma esfera, apesar da tradição política autoritária, que surgem os movimentos populares que pressionam para reorientar as políticas públicas na direção da priorização dos problemas cotidianos das populações. Vista desta forma, a municipalização, em seu momento histórico, governo Sarney, fins dos anos 80, representou para uma sociedade que começava os primeiros passos em direção à democracia, a possibilidade de incorporar propostas advindas de outros setores que não o Estado, e poderia apontar para a construção de uma nova prática de poder local. A tese da descentralização não se esgota no repasse de verbas conforme índices constitucionais, mas se coloca como um patamar mesmo, de reeducação política, tanto das camadas populares, como também daqueles que assumem o poder nas cidade, eles também, às vezes, de origem popular. Entre um passado que faz do prefeito um chefe local, cuja influência e autoritarismo envergonharia os militares da geração de 64, e uma possibilidade concreta de uma educação para a cidadania, eles preferem os amigos, a camaradagem da grande família. Mesmo em épocas de controle fiscal e com sanções, esses oligarcas utilizam-se do espaço público, não apenas do ponto de vista econômico, com o simples argumento de que é preciso ajudar aos amigos ou mesmo aos familiares, pois eles são a "minha gente" expressão que nos reporta à definição que faz da Matta do conceito de pessoa. Dentre o espaço municipal, é talvez na Secretária de Educação onde se concentra um tipo de mandonismo que é o "empreguismo". Se em outras secretarias, pelas suas características, o favor se viabiliza, por exemplo, por uma

carga de terra para aterrar um terreno que alaga a qualquer chuva, na educação é o lugar preferido para empregar os amigos, os filhos dos amigos, e não importa a natureza da função, pode ser professor, funcionário da limpeza, secretário, o que interessa é o seu vínculo com o pequeno oligarca que garante sua fidelidade. Mesmo com a presença de concursos, necessários para o provimento de cargos públicos, funciona, nesses casos, simplesmente passar por cima, não levando em conta a ordem de aprovação, é isto que Martins chama o poder do atraso. De um lado, uma população jogada ao abandono, em condições adversas, e sem os instrumentos, tanto concretos como mentais (educação) para transformar o favor em direito, presos ao reino da necessidade, vivendo em locais sem saneamento, eles tem na bondade do "seu prefeito" a possibilidade de uma vaga no hospital, na escola, em um emprego da Prefeitura. Martins, em texto sobre a reforma agrária, diz:

"você pode ir a qualquer lugar do Brasil, para tratar de qualquer assunto, desde problema de saúde, educação até reforma agrária e, inevitavelmente, encontra pela frente o poder, a presença insidiosa desse pessoal, do político local, do oligarca, que age em função de seus interesses privados e que é incapaz de assumir com impessoalidade as funções do Estado."²⁸

Um Prefeito tem relações, diz Martins, com:

"deputado federal oligárquico que tem contatos que se capilarizam pelos ministérios e agências governamentais, atravessam governos estaduais e chegam às prefeituras, chegam poderosamente aos balcões das agências governamentais e à casa do eleitor. O que este requer e solicita, recebe, como se fossem favores de sua excelência e não direitos do cidadão."²⁹

²⁸ MARTINS, José de Souza. A Questão Agrária Brasileira e o Papel do MST. In: A Reforma Agrária e a luta do MST. Petrópolis, Vozes 1997, p. 31.

²⁹ MARTINS. *Op. Cit.* p.31.

Esta estrutura que se revigora a cada reforma do Estado, determina, mesmo no nível local, processos eleitorais nos quais os sistemas municipais de educação funcionam como uma rede cativa de distribuição de programas dos candidatos do prefeito. Diretores, professores, alunos e pais, se não por vontade, pelo menos pela apatia de quem já conhece a história, e se existe algum tipo de resistência, a solução é a demissão sem discussão. Falando da experiência de educação popular no Município de Cachoeirinha, na década de 80, a ex-secretária relata o motivo da demissão que, além de uma total falta de sintonia do prefeito (vide relato na introdução) com um trabalho popular de educação, o que levou ao desenlace foi: "a ordem que o Prefeito expediu para a distribuição de um panfleto com o seu nome e do vice, após nossa recusa fomos demitidos, todos os coordenadores da Secretaria Municipal e eu."³⁰ Continua Éster: "Na verdade, a Secretaria é um curral político, um trampolim que serve para sustentar os políticos tradicionais."³¹ Diz mais: "Quando ela deixa de ser isto (um trampolim), não serve, eles demitem."³² É no meio do emaranhado dos municípios brasileiros, grandes ou pequenos, importantes ou desconhecidos, que cotidianamente se reproduz essa violência calada insidiosa e que não se vê: a destruição dos direitos dos pobres. Todos, por seus bons motivos, assumem a postura da tradição e a escola pública, esta fabricação da modernidade para, nas palavras de Condorcet, fazer possível uma razão popular e, a partir dela, uma ação qualificada na cidade, no Brasil tem sido correia de transmissão do passado. "Para que dar certos conteúdos de matemática para os alunos se eles não passarão da 8ª série?"³³ dizia uma

³⁰ Educação popular, poder político e burocracia: Os Casos de Pelotas e Cachoeirinha. In: Educação e Realidade, Porto Alegre, UFRGS, V.12. n.2 julho dezembro 1987, p. 53.

³¹ _____. *Op. Cit.* p. 53.

³² _____. *Op. Cit.* p. 53.

³³ Pesquisa realizada junto ao Pós-graduação em Educação, sob coordenação do Professor Dr. Nilton Fischer, cujo título é "Qualidade na Educação". Esta pesquisa envolveu os municípios gaúchos de Rio Grande, Santa Maria, Caxias, Farroupilha, Porto Alegre, em escolas públicas e privadas, de centro e rurais. Esta pesquisa teve sua coleta no mês de dezembro último passado, e se encontra em fase final de elaboração.

professora de português. Vil pragmatismo? Cansaço diante de uma realidade que ela conhece tão bem e que não se altera, já que eles não terão dinheiro para usar o transporte "público" que os levaria ao centro da cidade para frequentar o ensino médio. Pais desempregados e sem condições materiais para enfrentar, de forma individual, a ausência de escola pública na periferia. Ela sabe que o currículo é uma questão de direitos? E se soubesse mudaria alguma coisa? A escola pública, esta que o pobre frequenta, não trabalha no diapasão dos direitos. Se existe uma cultura escolar e, compreendendo como sendo conjunto de normas e práticas produzidas historicamente por sujeitos e/ou grupos determinados com finalidades específicas que estão relacionadas com a definição de saberes a serem ensinados, das condutas a serem modificadas e de todo um processo não só de transmissão de saberes, mas de modificação de saberes, podemos, então, perceber a exata noção do serviço que escola pública presta ao futuro. As palavras da professora repõem e atualizam as relações de subordinação nas quais os pobres ocupam posições que não se alteram. Pequenos exemplos como os acima citados, como aqueles que aparecem na introdução desta tese, revelam essa presença insidiosa do atraso, deste não acolhimento do popular na esfera pública. Este fenômeno não é apenas de pequenas cidades, Spósito nos fala da cidade de São Paulo:

"O crescimento e a centralização administrativa não só favoreceram políticas clientelísticas como a de alocação de pessoal ou a criação de um aparato tecnocrático ineficaz, estes mecanismos impediram que a participação popular ocorresse de um modo mais intenso. De modo que, durante toda a década de 70, os órgãos públicos do Estado e municípios estiveram ainda mais distantes das demandas populares e, em consequência, impediram qualquer possibilidade de controle popular sobre os serviços públicos"³⁴.

³⁴ SPÓSITO, Marília. A Ilusão Fecunda. São Paulo, Hucitec 1992, p.64.

A autora, citando depoimentos, no referido livro, de um funcionário e educador, afirma a necessidade de uma profunda mudança na esfera pública se eles pretendem realizar um processo de democratização:

"Nenhum órgão com tal elenco de atribuições poderá orientar o processo e democratização interna da escola porque o pleno funcionamento do órgão pressupõe uma escola domesticada, simples cumpridora de ordens, e não uma escola autônoma, buscando os próprios caminhos de melhoria do ensino."³⁵

Ou ainda: "a permanência dessa estrutura é obstáculo a um autêntico esforço democratizante. Há uma contradição entre uma ação possível a partir da estrutura existente e a verdadeira autonomia da escola."³⁶

4.4 Mundo Escolar Nacional: a natureza da oferta escolar

Não é admissível, hoje, uma nação sem um funcionamento regular de um sistema de ensino, menos ainda se pode imaginar um país democrático que não ofereça uma educação escolar a todos os seus habitantes.

Podemos notar que esta realidade de incompatibilidade entre a estrutura pública e o desenvolvimento da cidadania, fica também clara se observarmos alguns dados ligados ao mundo escolar nacional.

O Brasil se caracteriza por uma escolarização desigual, como salienta Cunha,³⁷

³⁵ _____, *Op. Cit.* p.66.

³⁶ SPÓSITO. *Op. Cit.* p. 66.

³⁷ CUNHA, Luis Antonio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro, 1975.

também se nota uma contradição entre intenção do governo federal e seletividade do sistema, conforme mostra Barreto ao estudar o II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975 – 1979). Este plano reconhecia que apenas 40% dos alunos eram promovidos da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental, além da existência de 12,5 milhões de analfabetos com 15 anos em fins de 1974. Os dados mostram uma taxa de escolarização de 67% da população de 7 a 14 anos, variando essa taxa de 80%, no meio urbano e 50%, na zona rural. O que vemos nestes dados é a influência das disparidades na distribuição de renda provocada por um modelo concentrador. De 1942 a 1984 os dados do Ministério da Educação afirmavam que a taxa de evasão na 1ª série do ensino fundamental tinha estacionado ao redor de 50% dos alunos matriculados. Isto mostra duas coisas: de um lado a aparente falta de utilidade da escola pública, e de outro lado, o descompasso desse mundo da carência com as tecnologias de ponta que o país domina. Hoje se anuncia que 97% das crianças em idade escolar estão nas escolas, mas ninguém sabe dizer por quanto tempo, já que ,como no século XX recém findo, elas abandonam para ajudar a manutenção econômica da família. As taxas, distantes de políticas públicas efetivas e eficazes, nada servem. A escola brasileira tem sido sempre a mesma na produção da exclusão. Ela não acolhe todas as crianças, mas, o pior é a reafirmação de que a marginalização, que a maioria das crianças sofre dentro da escola pública, tem como causa principal a pobreza das camadas populares.³⁸ Elas são condenadas *a priori*. Outro dado importante é o salário dos professores. Os Estados tiveram um aumento no número de professores ao redor de 19%, enquanto que o gasto no mesmo período com os mesmos, se incrementou ao redor de 12%. Esta diferença indica uma redução real dos salários dos professores ao longo da

³⁸ BARRETO, Elba. Ensino de primeiro e segundo graus: intenções e realidade. Cadernos de Pesquisa, São

década de 80 e inícios dos anos 90. Mesmo com esse aumento de professores, ainda assim estava abaixo das matrículas dos alunos em 10%, ou seja, enquanto faltavam em média 10%, as matrículas dos alunos aumentaram em 20%. O que isto nos indica: a degradação das condições de trabalho do professor. Aumento de alunos por turma, aliado aos baixos salários que os faz procurar empregos em outras escolas ou mesmo dividir seu tempo em várias escolas do sistema público através de contrato por hora/aula, chega-se até a 60 horas semanais. Ampliar as horas trabalhadas, significa desgastes, o que o leva ao esgotamento físico e mental. Esta é a realidade do trabalho docente no sul do País, em Estados ditos com mais tradição educacional e riqueza. O pior de tudo é que durante um período de 13 anos os professores do Estado de São Paulo tiveram perdas ao redor de 80%.³⁹

Fernandes diz que nos anos 60 o problema é institucional:

“O sistema educacional brasileiro abrange instituições escolares que não se ajustam, nem qualitativa nem quantitativamente, a necessidades educacionais prementes, que são compartilhadas em escala nacional ou que variam de uma região para outra do país. Daí ser urgente e vital alterar a estrutura, o funcionamento e o modo de integração das instituições. O aspecto prático do dilema revela-se neste plano: o reconhecimento dos problemas educacionais de maior gravidade e a realização dos projetos de reforma educacional esbarram, inelutavelmente, com diversos obstáculos, do apego a técnicas obsoletas de intervenção na realidade à falta de recursos para financiar até medidas de emergência. Em resumo, o referido dilema possui dois pólos, ambos negativos: primeiro, instituições deficientes de ensino, que requerem alterações complexas, onerosas e profundas (...). Segundo, meios de intervenção insuficientes para fazer face, com expectativas definidas de sucesso, as exigências práticas da situação.”⁴⁰

Paulo, n.30, p. 21 –41. set. 1979

³⁹ FRACALANÇA, Paulo Sergio. A Gestão do ensino fundamental pelo Governo do Estado de São Paulo: Uma análise do financiamento e dos indicadores sociais de educação. (1980 – 1993) In: Educação e Sociedade. Campinas, v.20n.69, dez 1999, p. 92 – 118.

⁴⁰ VERAS, E. Palestra proferida na Fundação Perseu Abramo sobre seu livro: Florestan Fernandes: o militante solitário. S.Paulo, Cortez, 1997.

É inegável a dependência das variações econômicas e de seu crescimento e as orientações francamente desfavoráveis à promoção da igualdade por meio de políticas sociais redistributivas, a contraposição entre lutas pela cobertura universal dos serviços educacionais e a reivindicação de qualidade para esses serviços, marcando profundamente o debate em torno da relação entre democracia e educação escolar.

Já em 1954, em um texto denominado “A educação como fator de integração política”, Florestan aborda o problema da perspectiva do estabelecimento de uma ordem social democrática no país e o papel da educação neste processo:

“O que prejudica o desenvolvimento da democracia no Brasil é a persistência de uma mentalidade política arcaica, inadequada para promover ajustamentos dinâmicos não só a situações que se alteram socialmente, mas que estão em fluxo contínuo no presente. A contribuição que a educação sistemática pode oferecer para alterar semelhante mentalidade exprime, naturalmente, as tarefas políticas que ela pode preencher”.⁴¹

Podemos notar nesta estrutura, a partir da matriz que informou sua constituição, que a preparação da cidadania nunca esteve seriamente contemplada, a não ser, é claro, no discurso. As próprias formas que se estabeleceram durante a República de ação política, no Brasil, não efetivaram, na sociedade, nenhum tipo de necessidade premente da relação estabelecida pela sociabilidade de natureza política. A cidadania apesar de ser o portal para qualquer projeto de educação ser considerado, ela está, na prática, banida do cotidiano por uma razão muito simples que é a incompatibilidade dessa estrutura em aceitar a existência mesmo do cidadão e sua lógica dos direitos: não pode haver cidadão, não pode haver civilização, numa sociedade que tem uma massa tão grande

⁴¹ FERNANDES, Florestan. Mudanças Sociais no Brasil. São Paulo, Difel, 1960.

sem nenhuma oportunidade de se inserir na única via que nela há para gestar e sustentar a cidadania, que é o mercado de trabalho. Só quando se está no mercado é que se pode ser cidadão, pode-se ter direitos, etc. Para além disso não há humanidade possível, as pessoas se perdem em uma imensa troca de favores, que nada mais é do que a degradação concreta da dignidade. Ao tratar as relações da cidadania como relações de propaganda, de uma forma abstrata, excluindo de relações sociais concretas, mediadas pela igualdade e pelo direito, não se ajuda a efetivação de uma cultura de direitos que poderia substituir aquela cultura do favor. Não havendo um projeto cultural e político que tornasse a educação pública um articulador fundamental, ela hoje se torna, não apenas ociosa, mas propícia a críticas quanto à sua eficácia em um mundo jovem no qual a sociabilidade se forja em relações fundamentalmente via imagem. A democracia é um lugar institucional, um espaço de realização pública no qual se formam sujeitos, portanto não se formam aqueles que sustentam a democracia. Pelo que tem a escola de afinidade com a informação - condição necessária à democracia - e porque a escola é um lugar de convívio durante longo tempo importante na vida das pessoas, a formação de sujeitos pode e deve se dar também no ambiente escolar. Caso contrário, a educação escolar se manterá indiferente, como geralmente ocorre, ou mesmo se oporá ao processo democrático.

A escola pública constitui-se no interior dessa experiência, forjando-se enquanto um sistema altamente burocratizado e hierarquizado, cujos pressupostos nunca foram trabalhar a expansão, a superação da cidadania de baixa intensidade, mas reproduzir, em processos educativos, as determinações da exclusão. Por obrigações formais, a escola pública perdeu sua legitimidade. Situada em lugares nos quais, às vezes, é o único aparato público, não soube transformar essa situação em um diálogo com os pobres, apesar de ter se tornado, por excelência, a escola do pobre, com todas as conseqüências que isto tem em

uma sociedade como a nossa, marcada por uma postura excludente. Atas de notas, relatórios, cadernos de presença oficiais, tornam a escola pública apenas formalmente, já que no seu cotidiano os sistemas públicos de educação funcionam regados com a mesma lógica anteriormente descrita para o ordenamento do público no Brasil.

Os pobres,⁴² os mais fracos, convivem com um cotidiano escolar, com uma estrutura pública para lhes prestar serviços, que inclui apenas professores, orientadores, supervisores, diretores e, no limite, o próprio aluno. Estes professores, orientadores e diretores desconhecem os processos sociais de exclusão e revelam, através de suas práticas, noções fatalistas, ingênuas e autoritárias nesse convívio.

A escola pública assumiu a missão conservadora de fazer da ordem o princípio regulador do progresso e do passado, o tempo, regulador do possível e do futuro. O ensino público não acolheu o povo, o pobre, o popular, para transformá-lo em cidadão - função burguesa da escola - mas para torná-lo subordinado, passivo, disciplinado, sabedor de seu lugar na sociedade.⁴³ A escola pública exclui não apenas por uma questão de incompetência intelectual, mas porque a exclusão é parte de sua constituição. Diz Di Giorgi: “não se pode mais deixar de lado o fato de que o sistema educacional é congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos e que não tem sentido culpar a criança pobre e seu meio cultural por um fracasso inscrito na própria lógica burocrática deste sistema.”⁴⁴ Marília Pinto de Carvalho nos fala “da guerra entre escola e população e de uma lógica de ineficiência, na qual a estrutura burocrática, a centralização

⁴² Remeto o leitor para o texto de Carlos Monarcha O Estado Republicano e a Escola Pública na Revista Filosofia Sociedade e Educação. Ano 1, n.1, 1997. Pós-Graduação em Educação de Marília - SP. Neste texto, fala da república educadora que tratava o povo como ignorante e supersticioso. p.229.

⁴³ A escola pública, serviço do Estado, recebe fundamentalmente alunos oriundos das classes populares, cidadãos de baixa intensidade.

⁴⁴ DI GIORGI, Cristiano Amaral G. Utopia e educação popular. Tese Doutorado. São Paulo: USP, 1992. p.132.

de decisões, a divisão de funções, a hierarquia, levam a que o trabalho pedagógico real, paradoxalmente, seja realizado sem qualquer planejamento efetivo e baseado exclusivamente no bom-senso de cada professor, individualmente considerado.”⁴⁵ Também Maria Malta Campos diz que “o setor educacional, em comparação com outras áreas sociais como a saúde, promoção social, é o mais fechado à participação da população”⁴⁶.

Sabemos da criação dos Conselhos Municipais de Educação, como também das eleições para diretores. No entanto, essas ações marcadamente políticas, pouco influíram naquilo que a escola pública tem de mais conservador, que é a rejeição à população pobre.

Professores com baixos salários, prédios caindo e uma estrutura altamente burocratizada, a escola perde seu fundamento de futuro e o professor deixa de ser um agente civilizador. A educação pública vive uma profunda desordem em um incessante estado de perturbações, tumulto e caos.

Pequeno Esboço Conclusivo

Vimos neste capítulo o surgimento, a partir da década de 20, no Brasil, de uma preocupação com a educação pública, articulada a por um pensamento eminentemente conservador. Este pensamento, seguindo a ideologia do Estado citada no capítulo 3, desenvolve seus pressupostos quanto a um aparato público para a educação, onde o povo aparece como um ser informe que precisa ser refeito para recuperar sua destinação.

⁴⁵ CARVALHO, Marília P. Um invisível cordão de isolamento: Escola e participação popular. Cadernos de pesquisa. Revista da Fundação C. Chagas. São Paulo. (70), agosto, 1989.

⁴⁶ CAMPOS, Maria M. As lutas sociais e a educação. Cadernos de Pesquisa, Revista da Fundação Carlos Chagas. São Paulo. 79, Nov, 1991.

Esses intelectuais que se reuniam na ABE não tinham preocupações reais em efetivar um processo educativo como centro de uma República democrática, ao contrário eles buscavam uma elaboração altamente tecnicista de preparação dos jovens para uma sociedade que chegaria à industrialização. Dominados por uma ideologia do progresso e por uma visão no mínimo ingênua das relações sociais no Brasil, eles desejavam a criação de uma sociedade homogênea, como um quartel, como aparece na visão de Teixeira.

Notamos no pensamento de Anísio uma influência de idéias comunitaristas, na sua concepção de educação comum. O Manifesto dos Pioneiros é o resultado de um pensamento liberal aliado a um liberalismo igualitarista, de influência marcadamente do pensamento de Dewey, de quem Teixeira já tinha traduzido alguns artigos. Eles propõem uma educação voltada ao indivíduo, ao cultivo de suas faculdades e à sua preparação ao mundo do trabalho.

Vimos também como a ABE se torna em uma fábrica na área da educação, de teorias sobre a natureza do povo e sobre as formas de reconstruí-lo, mediante um processo determinado educativo. Este pensamento desses intelectuais era marcadamente conservador e autoritário, não reconhecendo, na população, a possibilidade de romper o círculo da miséria a não ser pela reconstrução proposta por eles. É nesse sentido que afirmamos anteriormente sua relação de aproximação visceral com o projeto autoritário da ideologia de Estado cultivado pelos mentores do Estado Novo, aliás o qual muitos desses intelectuais irão servir e realizar projetos.

O que é claro, nesses momentos fundadores da educação pública, é a ausência de uma compreensão política do fenômeno que os levaria a pensar uma outra dimensão do espaço público educacional. Vimos que esta ausência de uma reflexão sobre o espaço

público educacional e a República, faz da escola estadonovista uma escola totalmente ligada ao governo, à palavra oficial, contrária ao modelo moderno de distância entre o governo e a sala de aula.

Após, notamos as condições concretas de funcionamento das escolas na República que nascia, e notamos que suas mazelas se reproduzem até hoje, em função de sua inadaptação à vida do pobre. À medida que este modelo de escola se insere em um sistema republicano, altamente comprometido com o passado, também passa a reproduzir as situações próprias da cultura do favor. A educação, ela também se constitui, devendo ao passado a sua existência. Como a República que negocia com o passado a possibilidade de sua existência, a escola é habitada por uma alma que, em tese, não pertenceria ao seu mundo do acordo, da didática da cidadania.

Notamos como o processo que levou à Lei 5692/71, já se inscrevia na realidade e que, na verdade, a destruição do sistema dual, escola primária para os pobres e secundária para as elites, já não era efetivo neste período, pois a elite já tinha migrado. Observamos como acontece na década de 70 um processo de massificação, identificado como destruição da educação pública de qualidade pela classe média.

Nesse momento, o pobre ganha visibilidade na escola pública e esta se torna a escola do pobre, reproduzindo suas carências, uma escola que discrimina e mantém durante quase 50 anos índices alarmantes de exclusão. Vimos as formas da produção de uma escola pública que nega seu princípio fundador, a universalidade.

Notamos que o movimento de municipalização da educação acaba por também entrar no circuito do mandonismo local, e acaba perdendo sua força de criação de uma nova forma política. Por fim, buscamos construir, a partir de exemplos concretos o

caminho da cultura do favor no campo da educação. Utilizamos, para isto, exemplos de pequenas e desconhecidas cidades, como da grande e imensa São Paulo, para então chegar na esfera, lugar primeiro e último de onde sai e para onde convergem as ações.

No fundo, é a produção de uma institucionalização precária, onde transborda para o privado, o pessoal levando a uma perda de identidade da própria instituição. Seus objetivos se perdem em meio a uma situação onde tudo é carência, onde o médico é mais importante que a raiz quadrada, onde a sala de aula disputa atenção com o assistencialismo, o lazer, etc. Neste momento, há de se perguntar, então, o que é central na educação pública?

5 EDUCAÇÃO POPULAR: A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA.

*"Um mapa do mundo que não inclua a utopia,
não vale nem a pena ser olhado"*

Oscar Wilde

Escrever sobre educação popular é se colocar algumas questões quanto à própria existência dessa categoria, no sentido em que ela representaria um mundo em extinção, a partir do processo de unificação cultural realizado pela cultura burguesa. Desta forma, este conceito teria algum sentido arcaico como tem, por exemplo, a expressão cultura do favor que nos remete diretamente ao interior de um mundo contrário ao da universalidade e da lógica dos direitos, em suma, amarrado firmemente ao passado e ao privilégio. Ele emerge na década de 60 com uma força e uma carga semântica antes então desconhecida.

Houveram, na história republicana, dois momentos de irrupção do povo na cena nacional. O primeiro, já vimos, trata-se daquela recriação higienista dos ideólogos do Estado que, na década de 20, tentaram recriar em laboratório o povo dos sonhos, um povo limpo, culto, contrário a essa massa suja e inculta, supersticiosa. O outro momento se

caracteriza por uma descoberta das manifestações populares de sua existência mesmo. No primeiro momento era preciso romper e esconder, no segundo, era o momento de ver e apreender com o povo. O primeiro momento representava a inauguração de uma forma híbrida na história política do país, era a República que se anunciava como um espetáculo, no qual esse povo viu passar. No segundo, na esteira da experiência com o populismo, dá-se o início de um processo de integração, mesmo que a partir de um forte cunho de cooptação. Era um outro povo que aparecia na cena, era forte, lutava, tinha qualidades, e mais ainda, tinha e produzia uma compreensão própria do mundo, isto é, ele pensava. Tinha cultura e vida ativa com manifestações próprias.

A década de 60 foi caridosa com este povo, que até então estava a um passo da mais profunda animalidade, lembremos das prédicas do intelectuais nos idos de 20 e 30.

5.1 A Educação Popular ou a Construção da Dignidade

Se é verdade que as sociedades contemporâneas aprofundaram as transformações nos ritmos, em suas perspectivas, em seus parâmetros de riqueza material, na escolha de valores, na multiplicação das energias produtivas, ela desenvolveu simultaneamente um sistema complexo de equilíbrios instáveis, de redefinição de hierarquias. De um lado o conceito tradição aparece como superado, e por outro, a tendência de ver todas as sociedades como semelhantes, passa por uma crise.

A educação, nesse sentido, assume um papel de pêndulo entre uma sociedade atrasada e dominada, tradicional, com seus sistemas de poder próprios, e uma outra, vislumbrada através do projeto de educar o cidadão, um projeto moderno, que a educação

popular colocava em cena por volta dos anos 60 até os 80. Era o povo pobre, oprimido, que se tornava objeto, não apenas das ações desses intelectuais, como das reflexões de seus livros. *A Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, *O teatro do Oprimido*, de Augusto Boal.

A idéia de um homem novo ressurgiu aqui nos confins do ocidente, como síntese de uma busca educativa para a construção de uma outra humanidade que não aquela explorada, pobre e analfabeta, em suma, incapaz de dirigir seu próprio destino na trilha da história. Buscávamos isto, queríamos isto, quando realizávamos trabalhos de educação popular. Como dizia Paulo Freire, em seu livro *Conscientização*, "a alfabetização é uma alfabetização política."

O reconhecimento do povo no universo cultural dos anos sessenta, marca uma arrancada no processo de urbanismo e de modernização da sociedade brasileira. Na verdade, a própria modernidade,¹ antes de ser um fato acabado, no Brasil é um projeto às avessas, demonstrado pelo funcionamento da instituição que representa a própria alma desse processo de modernização, a educação. Esse movimento buscava uma refundação do social, algo que rompesse a longa noite da conciliação por cima, como já vimos no capítulo 3.

Como já foi tratado nesta tese, para que aconteça um processo de inserção é necessário que a noção de divisão social seja reescrita a partir de uma outra compreensão, isto permitiria que as camadas, que antes eram vistas como sem condições morais, e mesmo de natureza para participar da sociedade de forma a protagonizarem suas vidas,

¹ O processo modernizador no Brasil e na América Latina é resultado de um movimento de conjugação de duas variáveis: a herança das luzes e sua visão de cidadania e democracia, e o romantismo com suas idéias de defesa da diferença do povo como cultura e não como uma construção política. Ver o artigo de Damian Bayón: *Les Lumières En Amérique Espagnole*. In: *Utopie et Institutions au XVIII Siècle: Le Pragmatisme des Lumières*. Textes recueillis par Pierre Francastel. Paris, Mouton & Co, 1963, p. 259-265.

pudessem entrar no palco dos acontecimentos como legitimidade. Ora, no Brasil a constituição de uma noção da divisão social após o escravismo, não levou à superação de uma visão arcaica e tradicional como aquela que dominava antes da Revolução Francesa na Europa. Ao contrário, produziu-se uma estrutura marcadamente conservadora, tendo como base uma concepção da divisão social que justificava a exclusão dos negócios públicos, da maioria da população. A superação da visão tradicional se articula a partir da emergência da categoria de indivíduo com direitos, através do qual se funda a nova arte da política.

Esta não ruptura com o passado condiciona o presente, na medida em que o privilégio é mantido, produzindo, como resultado, algo de nefasto para as novas estruturas de poder, que é a sua incorporação ao mundo do cidadão.

Neste quadro, politicamente sem definições claras, ou bem marcadas, a própria noção de povo também não sofreu um processo de valorização a partir de sua incorporação real à nação, sendo apenas uma ficção das elites para entrarem em uma nova fase de ordenação política. Esta ficção se nota, não apenas pela exclusão do povo do fato republicano, conforme já vimos, mas, também, em função de uma concepção excludente do pobre e da pobreza, que caminha lado a lado com uma ojeriza ao processo moderno de individualização (capítulos 1 e 3), fenômeno fundamental para a constituição na modernidade de uma nova arte política. Toda a literatura (política, sociológica, histórica etc.) fala do processo de patrimonialização do poder, que não é mais do que a negação radical do fato moderno na política. Isto resulta que o Estado nunca se comprometeu em desenvolver uma política, na qual o princípio: diante da ação do Estado todos os cidadãos são iguais, fundamental para o direito público, fosse realmente considerado, já que a

população era tratada diferentemente em função de uma forte estratificação do social, os pobres continuavam ainda desumanizados, portanto, sem acesso à política e à mercê do favor em um mundo de subordinações constantes. Para a compreensão da educação popular, entender essa relação de desigualdade perante as ações do Estado, é fundamental, já que é em resposta a esse "descaso" com o pobre e sua educação para a cidadania que se articula a educação popular. Nesse universo de rejeição, ou no mínimo de subordinação, o povo é sempre sinônimo de pobre, de pobreza. É uma categoria indiferenciada, que engloba pobres das zonas urbanas e rurais. São pessoas que trabalham para os outros, são um grupo cujo ponto comum é viverem a mesma experiência de vida social nas camadas oprimidas da sociedade. Geralmente habitam regiões sem condições razoáveis de moradia, sem transporte. Esta categoria se opõe à elite, "as autoridades não fazem nada para melhorar a condição do pobre trabalhador. O patrão domina quando o povo é desorganizado. Como podemos nos opor às decisões dos políticos ou do prefeito se somos mais fracos."² Também o pobre é associado à violência, já que é um problema que atinge as camadas populares. Embora tenha crescido o nível de renda no Brasil, o nível educacional continua baixíssimo. A educação pública é péssima, quando comparada a países como a Argentina, e o Brasil é o país na América Latina que tem os piores índices, quando ao tempo que o trabalhador permanece na escola. O tempo médio é de apenas 3 anos, o que, aliás, se confirmou na pesquisa já citada³.

² OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro. *Conflicts et mutations au sein de l'Eglise catholique brésilienne*. In: *Ruptures Sociales et Religion*. Paris, L'Harmattan, 1992, p.65.

³ A pesquisa sobre qualidade na educação buscou saber o nível de escolaridade dos pais e dos avós dos alunos. Notou-se que entre os pais (homem) e o avô apareciam duas questões. A primeira era o pouco tempo de permanência na escola, ao redor de 3 anos, a escola era abandonada na 3ª série. A outra é consequência desta. Em duas gerações a vida escolar desses homens tinha sido exígua, o que demonstra a pouca penetração da educação pública na vida das classes populares. A escola e a vida andam em mãos contrárias. Em duas gerações a escola não se tornou um elemento presente, este dado afirma-o.

5.2 O Estado e o Pobre

Vimos no capítulo 3 desta tese, de que forma se constituiu, no Brasil, o espaço público. Em relação à educação popular, cabe observar de que forma se engendra uma relação com o Estado, levando sempre à produção da exclusão.

Nos anos 60 ganha expressão, em função da luta anti-imperialista e da revolução cubana, um nacionalismo diferente daquele dos anos 20, feito em gabinete, e preso a uma estrutura autoritária, que quer pegar carona na modernidade, sem abrir mão de sua condição de elite tradição. Na década de 60 se instaura um nacionalismo decorrente do populismo, que busca, com todos os seus defeitos, abrir espaços para as manifestações da cultura, em seu sentido de manifestação de um povo real e com história, estabelecendo-se uma batalha simbólica, na qual as práticas adquirem sentidos novos e as visões de mundo, que são divisões de mundo, entram em choque. No meio disto tudo a cultura e a educação.

5.2.1 Classes Populares e a Cena Política

A participação do Estado brasileiro na construção e consolidação da industrialização não é apenas na fase inicial, mas também se realiza posteriormente através da aplicação de grandes parcelas da verba pública no processo de industrialização, via construção da infra-estrutura industrial. Assim, ou porque as negociações com o capitalismo internacional exigem dos próprios industriais brasileiros, o Estado acaba investindo em terrenos, pontes, estradas, água, esgoto e luz, que servem como infra-estrutura para o próprio processo industrial.

Após 64 aumenta a transferência de verba pública para a instalação e intensificação da instalação de indústrias multinacionais ou para a construção de grandes projetos como a transamazônica.

Ao mesmo tempo existe um aumento no processo de degradação das condições de vida de grandes contingentes de desempregados e subempregados, uma situação histórica no Brasil que data do século XIX, mas que é agravada nos últimos anos, na medida em que a industrialização em processo no Brasil, intensifica uso de tecnologia que poupa mão-de-obra. De outro, as áreas urbanas sofrem, como consequência, um rápido crescimento. Uma das consequências mais contraditórias dessa expansão é o desenvolvimento de um processo que se chama urbanização pela expansão da periferia. Quer pela super-exploração nos empregos, quer pelo subemprego ou desemprego, grandes contingentes populacionais urbanos são obrigados a buscar sua moradia nos terrenos mais baratos onde, freqüentemente, não há condições mínimas para sua reprodução diária (transporte, moradia, adequada, saneamento básico).

No Brasil realizou-se uma acumulação a partir de um urbanismo produzido pelos grandes contingentes de mão-de-obra sobrantes, isto leva ao achatamento dos salários e aos grandes investimentos do Estado na infra-estrutura industrial, resultando em uma reprodução de uma força de trabalho de baixo custo.

A partir do período posterior aos anos 30, emerge uma pressão das classes populares que se tornará rapidamente um dos elementos centrais do processo político, no sentido em que as formas de aquisição ou de preservação do poder estarão cada vez mais impregnadas da presença popular,⁴ tendo uma característica particular mais gradual, onde

⁴ WEFFORT, Francisco. O Populismo na Política Brasileira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

os interesses populares passam a contar e o regime, de uma forma ou outra, deve atendê-la. O voto secreto, a grande conquista de 1930, só vai mesmo mostrar seus efeitos a partir de 15 anos. Devemos salientar essas mudanças, mesmo que sejam tímidas, representam um processo de institucionalização, mesmo que precário, da vida política, pois este espaço permite a entrada em cena do povo.

Esta chegada do povo ao mundo da política significou, por um lado, uma dupla pressão sobre as estruturas vigentes: pressão sobre as estruturas do Estado, no sentido da ampliação das possibilidades da participação popular na política, mesmo que seja só e apenas pelo voto, como também na vida social – educação e direitos sociais – e pressão sobre as estruturas do mercado, particularmente no sentido da ampliação das possibilidades de participação no emprego e no consumo. Por outro lado, a emergência política das classes populares importou algum grau de efetiva incorporação aos quadros político-institucionais vigentes, ou seja, significou pressão popular no interior do regime político vigente⁵. O levantar-se da classe popular, durante o período populista, se situa em relação a uma luta de nível internacional que é aquela entre uma burguesia internacional e imperialista e as burguesias locais.

No pequeno espaço de manobra, uma brecha que possibilitou um alargamento do mundo do favor em direção ao mundo que prometia ser mais aquele do cidadão. Aliando-se ao povo, a burguesia nacionalista busca espaços no mercado internacional. Chamado de Estado populista, esta estrutura política significou um processo de manipulação das populações pobres em nome de uma unidade nacional, também foi o momento no qual as camadas populares foram introduzidas no mundo moderno com

⁵ WEFFORT. *Op. Cit* p. 81-82.

alguns benefícios materiais. Dessa forma, o populismo só conta com a adesão das massas por que estimula a expressão de suas insatisfações através de mobilizações.⁶

O que temos, então, é um processo inicial de ação política por parte das classes populares, um momento fundamental, mesmo como querem alguns, de participação controlada por sindicatos dirigidos por funcionários do governo Vargas. Tudo verdade, mas, é também verdade que a ação política tem seu ritmo próprio e que nos parece acertado afirmar que as massas, a partir de 1945, vêm ganhando relevância, e que talvez se possa afirmar que elas se tornam a principal fonte de legitimidade do regime. É um regime que mistura bem o passado, o sentido paternal de Vargas - com as aquisições modernas quanto aos aparelhos - partidos e sindicatos - que fazem a política funcionar.⁷ O que se torna claro, nesse emergir das classes populares na cena política, é que ela se torna o eixo de atenção de setores da sociedade. O Estado, a Igreja, os intelectuais, partidos de esquerda, vão, a partir principalmente da década de 50, buscar realizar "trabalhos populares."

Cabe ao Estado a parte do leão, em função de uma tradição de provedor único dentro de uma relação marcadamente autoritária com a população e, portanto, acaba sendo o alvo das reivindicações das classes populares. Nesta situação, o Estado tende a querer ser o único a decidir como gastar os impostos recolhidos, podendo satisfazer a todos de acordo com seu interesses. Temos, nesse momento, os primeiros atos de uma cidadania em gestação, já que buscavam, junto ao governo, as satisfações de serviços. Nestes atos de reivindicação vai se conformando, em relação às classes populares, uma forma peculiar de cidadania, algum desenho dessa categoria que estaria sendo gestada a partir de uma luta

⁶ _____, *Op Cit.* p. 83.

⁷ Sobre o mesmo tema ver TOURAINE, Alain. *La Parole et Sang.* Paris, Odile Jacob, 1988.

levada a efeito por uma massa que se define muito mais pela carência, e que, portanto, justamente, em função desse seu estado de carência tem um determinado tipo de comportamento político. Esta situação de carência marca também a própria cidadania, no sentido em que as classes populares assumem uma postura não de vigiar as conquistas, como é, por exemplo, o caso europeu, mas, ao contrário, lutar pela sua existência.

Assim, a democracia populista, com todas as dificuldades que lhe são inerentes, como já dissemos, se tornou o primeiro momento de expressão do pobre no exíguo espaço político da República. Como um novo ator que entra em cena exigindo espaço e direitos, as classes populares começam a ser percebidas pelos representantes de todos os setores da sociedade, isto é, do Estado, da Igreja, da burguesia industrial, da pequena indústria e da própria classe operária.⁸ Todos os setores elaboram projetos e propostas para as classes populares que, implícita ou explicitamente, revelam um projeto para a sociedade brasileira. No Brasil, é com Getúlio Vargas que se tem o ensaio político do povo, através da democracia popular - 1945-1964. Se o populismo foi um movimento determinado e concreto de manipulação das massas, foi também um modo de expressão de suas insatisfações. Foi a principal forma de expressão política da emergência popular no processo de desenvolvimento industrial e urbano,⁹ como foram as campanhas pela educação pública laica, pela LDB (1961).

Essas campanhas no ensino público nos mostram claramente a natureza do espaço público no Brasil, já que na metade do século o ensino público gratuito não era uma realidade para a imensa maioria da população. Eram campanhas pela extensão desse ensino e que estavam ligadas ao projeto de desenvolvimento industrial. É inegável que sempre

⁸ VALLA, Victor Vicent. Educação popular: Libertação das classes populares ou socialização da verba pública? In: Educação & Sociedade. São Paulo, Cortez, ano X, n. 29 julho 1988, p. 79.

persistiu uma prática no meio educacional brasileiro que separava o ensino para a população do ensino para a elite.

Como resultado do movimento da democracia populista, surgiu uma real percepção, por parte dos intelectuais, das condições de produção da existência e das manifestações culturais do povo. Uma preocupação que, por um lado, rompia uma visão preconceituosa que as elites tinham acerca das capacidades da população, mas, por outro lado, estes intelectuais estavam presos a uma idéia de “levar” cultura ao povo ou considerar as manifestações populares de uma forma pura, sem situá-las no universo sócio-econômico e político, no qual essas manifestações adquiriram sentido.¹⁰ Entrava em cena, assim, o povo, na década de 60.

5.3 Cultura Popular: cultura do oprimido.

Assim, desnudado pelo populismo, e no interior de um projeto nacional-popular, o povo, esse desconhecido, assume uma identidade a partir de uma oposição aos grupos internos que favorecem esse processo de integração dependente ao capitalismo. Dessa forma, o popular se torna a esperança de alguma coisa que não seja a cultura de consumo aos moldes americanos, algo que pudesse, na barganha com o imperialismo, mostrar a singularidade, como também a resistência de uma sociedade na busca de caminhos. As lutas de emancipação nacional e o distanciamento do socialismo soviético pareciam abrir caminhos para uma outra opção libertadora, terceiro-mundista, para a humanidade diferente da polarização proposta pela guerra fria, entre os aliados dos Estados

⁹ WEFFORT, Francisco. O populismo na Política Brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. p. 62.

Unidos e da União Soviética. Encabeçado por figuras nacionais com Nehru, Nasser ou mesmo Castro, que propositadamente fugiam à classificação, o terceiro-mundismo deu a muita gente, a impressão de inventar um caminho original, melhor que o capitalismo ou comunismo. Daí o clima de profetismo e vanguarda propriamente dita que se transmitiu a uma ala de artistas e deu envergadura à vibração estético-política de seu trabalho.¹¹

O que durante a década de 20 era visto como defeito pelos intelectuais como, por exemplo, as formas do povo viver, tornou-se, nesse período, motivo para a elaboração de uma estética; a estética da fome proposta por Glauber Rocha,¹² que marcou de uma forma incisiva a cultura da década de 60. Em seus filmes, a nação, o povo oprimido pela ganância do capital, eram levados ao subdesenvolvimento. Os filmes de Glauber marcam esse momento, pois se tornaram emblemáticos de uma vontade de criação singular, do ponto de vista de uma estética nacional, na qual a tela se tornava a própria nação, com suas dores, com seu arcaísmos, enfim, o povo oprimido ganhava visibilidade.

Crescia uma onda nacional cultural, cujo objetivo era forjar, de alguma forma, uma identidade nacional, através de uma ida ao povo, sempre entendido como o pobre. Dele, de seu mundo, de sua dor, haveria de brotar uma unidade cultural capaz de instituir uma nação que não fosse apenas prolongamento dos interesses imperialistas. A libertação nacional passava também por uma libertação cultural e estética, somente compreensível em um momento de grande efervescência terceiro-mundista. Neste quadro de criações culturais e mesmo pedagógicas, o que se buscava era erguer uma nova relação entre Estado

¹⁰ Aprender com o povo, ouvir o povo, denotavam uma preocupação, sem dúvida, singular, na tradição cultural das elites, mas podia levar ao basismo.

¹¹ SCHWARZ, Roberto. *Que horas são? Ensaios*. São Paulo, CIA das Letras, 1989, p. 127.

¹² XAVIER, Ismail. *Alegorias do Subdesenvolvimento – cinema novo, tropicalismo, cinema marginal*. São Paulo, Brasiliense, 1993

e sociedade, através da qual se poderia conformar uma identidade surgida de um acordo nacional.

Não apenas Glauber, mas também o teatro estava em franca denúncia das formas de opressões que eram colocadas pela sociedade brasileira neste momento. É desse período o lançamento de um livro que procurava recuperar o teatro em seu sentido popular. Era o teatro do oprimido. Nesta obra, o autor, que pertencente ao Grupo Arena de São Paulo, procurava criar uma poética do oprimido. Diz Boal:

"As classes dominantes se adonaram do teatro e construíram seus muros divisórios. Primeiro dividiram o povo, separando atores de espectadores: gente que faz e gente que olha. Acabou-se a festa. Depois separou, entre os atores, os protagonistas e a massa, começou a doutrinação. Depois o povo oprimido se libera e, outra vez, se adona do teatro, derruba os muros, o espectador volta a atuar."¹³

Romper com o passado, recriar a sociedade, encontrar um caminho em direção ao futuro, neste momento a sociedade brasileira buscava um lugar para si no mundo e os brasileiros uma nação para eles.

É preciso salientar que havia um movimento mundial de resistência ao imperialismo, a guerra do Vietnã colocava, para cada nação pobre do mundo, o problema de sua autodeterminação.

No Brasil, as questões que levavam a esse euforismo com o futuro se ligavam a uma realidade concreta que parecia entrar em ritmo de mudanças, como atestavam as reformas de base que anunciavam-se na política nacional.

¹³ BOAL, Augusto. Teatro Del Oprimido y otras poéticas políticas. Buenos Aires, De La Flor, 1974. p. 143.

O processo de democratização político-social, com a crescente mobilização popular pelas chamadas "reformas de bases – agrária, educacional, tributária, e outras que permitissem a distribuição mais eqüitativa da riqueza e o acesso de todos aos direitos de cidadania.

Este período da democracia populista é reconhecido como um momento no qual os brasileiros vivenciaram um espaço de liberdade cultural e política como nunca tinham vivido. Artistas e intelectuais afirmam esse clima de euforia democrática.¹⁴

É neste contexto de valorização das expressões populares que brota a cultura popular como uma arma na luta pela independência cultural. O popular aparecia agora tendo um mundo. Esse mundo produz saberes, constitui pessoas articuladas no interior de relações sociais, que são inseparavelmente relações de comunicação e relações de poder, os pobres, ou melhor, o popular se compõe com o mundo, em um mundo no qual os processos simbólicos não asseguram apenas o controle afetivo e intelectual, mas participam da construção social da realidade, pois elaboram parâmetros simbólicos pelos quais constroem efetivamente, transformam e criam o real, com a sua ação estruturalmente condicionada. Dentro de um processo de luta, onde convive com a diversidade e a conflituabilidade e se afirma nos padrões simbólicos.

Curiosamente, a noção de cultura popular, apesar de muito usada, não tem sido objeto de uma empreitada de sistematização visando sua definição. É uma noção onde as definições se encontram esparsas e frequentemente colocadas como evidentes, em discussões sobre problemas gerais da cultura, ou de estrutura social. Utilizada mais

¹⁴ RIDENTI, Marcelo. Em Busca do Povo Brasileiro: Artistas da Revolução, do CPC à era da TV, R.J., Record, 2000, p.36. Ridenti considera esse movimento como romântico, uma volta ao passado para angariar forças e fazer o futuro.

freqüentemente para designar um conjunto simbólico com coerência e estabilidade, a noção de cultura popular remete-se, a maior parte das vezes, a uma designação de uma realidade simbólica mais englobante e mais fundamental que aquela que é evocada pelo conceito de ideologia.

Nas Ciências Sociais, o conceito de popular se torna mais ambíguo em função de duas razões: a princípio, pela associação desse conceito a construções de uma lógica interna que tem como base um pensamento teológico. E depois, as profundas mudanças no processo de produção e de estratificação social, tornaram difícil a valorização das classes populares.

Qual é o conteúdo do vocabulário popular? Em um artigo que se chamou "Você diz popular", P. Bourdieu escreve que "as locuções que comportam um epíteto mágico "de popular", são protegidas contra o exame, pelo fato de que toda análise crítica de uma noção que toca o povo de perto ou de longe, se expõe a ser imediatamente identificada como uma agressão simbólica."¹⁵ As dificuldades advêm, na maior parte dos casos, da falta de discernimento na utilização do conceito.

A cultura popular¹⁶ expressa uma polarização ideológica dos valores contemporâneos, tendo como pressuposto que existe uma apreensão de classe em relação aos bens culturais. "É popular uma cultura quando é comunicável ao povo, isto é, quando

¹⁵ BOURDIEU, P. Você Diz Popular. In: Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n.46, 1983.

¹⁶ Osmar Fávero, em um livro que reúne documentos elaborados nos anos 60 sobre cultura popular e educação popular, na introdução diz: "Quando a expressão cultura popular apareceu no Brasil no início dos anos 60, na verdade, ela existia há muito tempo. Não era um invenção original, nem mesmo uma descoberta brasileira. Em vários países da Europa, principalmente na França, discutia-se a elitização da cultura e o acesso aos bens culturais. A partir do estudo dos problemas da consciência histórica, da ideologia e da cultura, de um lado, e das discussões sobre arte popular revolucionária e o papel das vanguardas artísticas e intelectuais, de outro lado, essas idéias foram retrabalhadas no Brasil". Fávero, Osmar. Cultura popular educação popular: memória dos anos 60. São Paulo. Grall, 1983.

suas significações, valores, ideais, obras, são destinadas efetivamente ao povo e respondem às suas exigências de realização humana em determinada época, em suma, à sua consciência histórica real."¹⁷ Esta noção expressa bem as necessidades dos movimentos que procuravam a construção da identidade do povo, e para isto, definiam um espaço cultural próprio que desse sentido às ações de reestruturação da sociedade. Já Gullar, apresenta uma definição marcada por uma determinação de classe: "A expressão cultura popular surge como uma denúncia dos conceitos culturais em voga, que buscam esconder o seu caráter de classe."¹⁸ Diz mais:

"Quando se fala em cultura popular, procura-se por uma cultura a serviço do povo, isto é, dos interesses efetivos do país. A cultura popular é, em suma, a tomada de consciência da realidade nacional. Cultura popular é entender que o problema do analfabetismo não está desligado da condição de miséria do camponês nem da dominação do imperialismo econômico sobre o país."¹⁹

São definições que colocam acento na ação, no ato de mudar o mundo, é também uma didática, no sentido em que ofereceria os meios da libertação. O conceito de consciência perpassa as definições de cultura popular, pois ela se coloca como instrumento do povo para construir sua consciência do mundo. Essa noção de cultura popular, ligada claramente a um propósito de mudança social, de ruptura com o *status-quo*, para eles é o esclarecimento sobre a nossa situação que define a cultura popular da cultura que domina.

¹⁷ FÁVERO. *Op. Cit.* Esta definição de cultura popular foi elaborada pela Ação Popular em 1963 e distribuída aos militantes.

¹⁸ GULLAR, Ferreira. Cultura Popular. In: Cultura Popular, Educação Popular: Memória dos anos 60. R. J. Graal, 1983, p.49.

¹⁹ GULLAR, *Op. Cit.* p. 51.

É uma totalidade que se põe como antagônica a outra totalidade dominante.²⁰

5.4 Educação Popular: A Construção da Consciência

Se o livro de Boal representou uma ruptura com a convenção teatral, partindo para a construção de uma opção própria de manifestação do oprimido, a pedagogia do oprimido de Paulo Freire se tornou a referência de uma forma específica de educação, uma educação que não esquece as origens dos educandos, uma educação que não trata como iguais os diferentes. A Pedagogia do Oprimido é a pedagogia da palavra-ação, da liberdade que instaura a própria humanidade.

Em meio à efervescência das lutas ideológicas da década de 60, emergem as experiências em educação popular ligadas ao próprio Estado populista. Nos inícios dos anos 60 estava posta a questão da alfabetização para toda a sociedade. No auge do populismo brasileiro e, simultaneamente, no bojo de uma crise de hegemonia política e de aceleração econômica, nasceram alguns dos mais expressivos movimentos de educação e cultura popular. Fávero diz:

"esses movimentos (para citar alguns: Maio de 1960, Movimento de Cultura Popular MCP, no Recife; fevereiro de 1961, De pé no chão também se aprende a ler, Natal; Março de 1961, Movimento de Educação de Base, criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, com o apoio da Presidência da República; Março de 1961, Centro popular de Cultura CPC, ligada à União Nacional de Estudantes; Janeiro de 1962, Primeira experiência de Paulo Freire com seu método de alfabetização e conscientização; Julho de 1963, Experiência de Brasília, início da adoção do Sistema Paulo Freire de Educação em vários Estados), operaram um salto qualitativo em relação às campanhas

²⁰ Marilena Chauí apresenta uma crítica a essa visão militante de cultura popular. Esta crítica à visão produzida na década de 60, é representativa das revisões sobre esta década, realizadas nos anos 80. Esta crítica aparece nos seguintes livros: *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1986; *Cultura e Democracia*. São Paulo, Cortez, 1997 e *Seminários: O Nacional e o Popular na Cultura Brasileira*. São Paulo, Brasiliense, 1984.

e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos ou de educação de base promovidos durante a década de 50. O que as fez diferentes, radicalmente diferentes, foi o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, e o fato de terem orientado sua ação para uma política renovadora”²¹

Na verdade, a década de 60, e que se prolonga pela década de 70 e inícios da década de 80, assiste a uma explosão em termos de educação popular em toda a América-Latina, cujo inspirador é Paulo Freire.

A América Latina constitui-se em um mapa que é, ao mesmo tempo geográfico e histórico, contemporâneo e escravista, republicano, monárquico e colonial, moderno e arqueológico. Toda a história parece se fazer presente, como se nessa região do globo, o passado fosse uma “sina” que não abandona mais o presente.

Esta situação, de singular expressão, tem sido motivo para a América Latina viver, de alguma forma, o passado como peso (passados nacionais e regionais) “onde tradições, anacronismos, exotismos, ecletismos, formas sociais pretéritas, próximas e distantes, de organização da vida e do trabalho”²² revelam a complexidade das relações do público e da educação pública numa região tão díspare e diversa, onde a cidadania nem sempre é o melhor caminho em direção aos direitos.

Diante dessa diversidade de formas de construção da modernidade nessas paragens, construiu-se um intenso debate, onde autores como Zea, Kusch, Argumedo,

²¹ FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: Primeiros tempos. In: Paulo Freire: A Práxis Político-Pedagógica do Educador. Vitória, EDFES, 2000, p.159 –180.

²² IANNI, Octavio. A idéia de Brasil Moderno. São Paulo, Brasiliense, 1994. p. 64.

Morse, Cullen Huidobro e Salazar²³, entre outros, procuram, então, definir, decifrar essa esfinge que é a América Latina, do ponto de vista de sua ordenação sócio-política cultural moderna, observando as possibilidades de ruptura e de que forma se tecem os encontros e desencontros entre sociedade civil e Estado em diferentes conjunturas. Buscam as raízes da sociedade nacional, quanto às expressões de povo, cultura, regiões, grupos raciais e classes sociais; perguntam-se sobre a recorrência do autoritarismo, do patrimonialismo, da natureza do público, do privilégio e dos direitos sociais.²⁴

No interior desse debate, o público, e a própria educação pública, são tematizados, na tentativa de entender uma estrutura moderna que, na América, incorporou as práticas do privilégio no direito e fez da escola pública o lugar também da exclusão. Esse processo de exclusão produz, na América Latina, apesar da diversidade, uma certa unidade, já que este rompe fronteiras de países e de culturas levando ao desenvolvimento, em todo o território, de uma reflexão sobre o popular e a educação popular.

A descoberta do popular na América Latina está ligada à busca de identidade e à crítica a uma estrutura social marcadamente excludente. Em uma época, como foi a década de 60, onde o debate político de todos os países (Latino-americanos) tratavam sobre os grandes temas da mudança estrutural da sociedade, da economia e do Estado, o popular

²³ Esse movimento interpretativo é bastante diversificado e começa já no século XIX com Sarmiento – e seu livro Facundo – onde busca pensar a civilização no meio da barbárie que era o pampa. Também Haya de La Torre – Peru fundador do APRA escreveu América Indoamérica. Kusch em seu livro Sedução da Barbárie propõe reconhecer a barbárie para entender uma América madura que busca, a partir de um mergulho em uma tradição de dupla face, o demoníaco e o civilizado, responder quem somos. Diz o autor: “é preciso reconhecer em nossa sociedade uma natureza dividida que vive ao mesmo tempo uma sedução pela barbárie e pela civilização”.

²⁴ Autores como Weffort, Trindade, De Riz, O'Donnell Lhosa, Lamoumier, López, entre outros, abordam temas como a incerteza de uma transição que não finda, a volta do populismo, agora eletrônico, a fraqueza dos partidos, a democracia delegada, a cidadania de baixa intensidade, a presença recorrente de práticas patrimoniais no espaço público e a cultura autoritária. Temas necessários ao entendimento da América Latina no interior do processo civilizador moderno.

emerge como uma força que até então estava como sombra, como massa vivendo em uma situação colonial e que se fazia povo mediante sua organização. Esse processo de descobrimento do popular levou Kusch a afirmar que “descobrimento, no fundo da América, nos leva a um futuro imprevisto que nenhuma força pode deter...”²⁵ O saber popular, suas formas de interpretar a vida, de construir significados às coisas, adquiriu uma dimensão de conhecimento reconhecido pela elite cultural, que fazia da palavra popular “A grande palavra, a palavra poética”²⁶ carregada de sentido, que o mundo moderno transformou em silêncio, em vazio. Nesse momento se fazia necessária a presença da identidade cultural negada por um processo de modernização que rompe a unidade cultural de três séculos que, “para os países latino-americanos se apresenta mais como uma imperiosa necessidade de ajuste de sua identidade diante da necessidade imperiosa de mudanças no equilíbrio de forças das potências européias.”²⁷ E não como a experiência dos povos europeus para os quais a modernização foi um lento processo de desenvolvimento interno que fez eclodir novos grupos sociais e novas cosmovisões.

Neste contexto, o popular, além de significar uma realidade cultural, social (de carências) é também objeto analítico, como vemos, por exemplo nos trabalhos de Salazar. Este autor, partindo de uma redefinição do político, a partir da valorização positiva do social e do popular, já que as atividades dos pobres adquirem legitimidade de movimento e de sujeitos históricos, pensa o popular enquanto categoria emergencial de identidade em processos de segregação, vigentes no Estado nacional. Nessa construção, o papel da

²⁵ KUSCH, R. Esbozo de una antropología filosófica americana. Buenos Aires, Castañeda, 1978. p. 9.

²⁶ KUSCH, R. *Op. cit.* p. 8.

²⁷ MORANDE, Pedro. Cultura y modernización en América Latina. Madrid, Encuentro, 1987. p. 16-17.

educação popular é altamente significativo, já que esta identidade é, na verdade, a luta dos pobres pela sua humanização, pela refundação do social.²⁸

Os movimentos de educação popular emergem do interior de movimentos de pobres, demonstrando a existência de sujeitos históricos, não definidos pelo Estado e pela política, e vida crítica sem o concurso do Estado ou com seu apoio mínimo, ou melhor, o que é historicamente mais real, contando com a oposição e repressão estatal.

A educação popular²⁹ se constitui no lugar através do qual o popular – identidade de emergência – se faz visível no contexto institucional afirmando sua vontade de liberdade, autonomia e emancipação.

Nas décadas de 70 e 80 se consolidou um tipo de trabalho social e educativo denominado educação popular. Experiências diversas produziram respostas educativas e culturais aos problemas mais graves dos setores populares excluídos econômica e politicamente da sociedade “Nos mais variados rincões de nossas paisagens, profissionais e técnicos formularam projetos de ação que, em conjunto com a população e os camponeses, homens e mulheres, enfrentaram problemas econômicos, organizacionais, familiares e outros ligados ao vasto campo da vida cotidiana.”³⁰

Este texto de Huidobro se refere ao Chile, mas se pode generalizar para a América Latina, já que esse processo se espalhou do Uruguai ao México, do Brasil ao Equador.

²⁸ SALAZAR, Gabriel. Integración formal y segregación real: Matriz histórica de la auto educación popular. In: *Profesionales en acción. Una mirada crítica a la educación popular*. Santiago – CIDE, 1988. p. 110-111. Saliento dois livros *Conformismo e Resistência* e *Cultura e Democracia*, onde M. Chani busca discutir o conceito povo, popular e nacional, a partir da tradição da Revolução Francesa.

²⁹ Nas primeiras décadas deste século se fizeram ações importantes para fundar uma educação distinta da dominante cujo eixo central era o reconhecimento da identidade cultural latino-americana. Puiggrós A., 1983.

³⁰ HUIDOBRO, Juan Eduardo. *Educación popular en Chile*. Santiago CIDE. 1989. p. 1.

A partir dos anos 60, através de uma enorme influência de P. Freire e de Gramsci, se constitui um conceito de educação popular que ocorre à margem dos sistemas formais e públicos, onde a experiência do sujeito é a origem e a chegada dos processos pedagógicos. A problematização do mundo e a transformação deste, através da *práxis*, caracteriza a relação educador-educando.

Esta educação aspirava, não somente a solucionar um problema concreto, mas a criar espaços organizativos que permitam aos grupos populares expressar suas opiniões, desenvolver suas identidades e se fazer presentes no poder e na sociedade. Para Vigil, o que caracteriza a educação popular é a opção popular “A educação é popular por que, sendo uma única prática pedagógica, busca seus objetivos, indica suas finalidades, encontra sua razão de ser, não nela mesma, mas no sujeito coletivo – as classes populares – e nos seus interesses.”³¹

Tendo por base modelos participativos, a tomada de consciência, como também a organização, a educação popular busca, de alguma forma, realizar as promessas de uma modernidade que na América³² tem sido incapaz de cumpri-las, no que tange aos processos educativos como processo de formação da cidadania.

A educação popular irrompe na América Latina (Brasil, inclusive) chamando a si a tarefa da conscientização da emancipação, da autonomia do sujeito histórico, através de uma ação pedagógica voltada à formação da cidadania. Não estamos diante dos ideais da educação pública moderna conforme já dissemos páginas atrás?

³¹ VIGIL, Carlos José. Educación popular v protagonismo histórico. Buenos Aires. Humanitas, 1989. p. 111.

³² GADOTTI, Moacir. Educação popular: utopia Latino-Americana. São Paulo, Cortez, 1995.

Que modernidade às avessas é essa que produziu a América Latina onde o espaço público não acolheu o popular, fazendo-o cidadão, via formação? Que público é esse que nega seu princípio fundamental: a universalidade?

Como podemos notar, Paulo Freire é o grande inspirador desse movimento Latino-Americano de educação popular.

Sustentada pela categoria de conscientização, a obra de Freire busca recuperar o homem de sua condição de oprimido. Eis um princípio essencial: a alfabetização e a conscientização jamais se separam, enfim, todo o aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando. Mas o que é conscientização para Freire? Em seu livro "Ação Cultural para a Liberdade" ele nos diz:

"O ponto de partida para uma análise, tanto quanto possível sistemática da conscientização, deve ser um compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e com o mundo. Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específico exclusivamente de seres humanos. É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres "abertos", são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio da linguagem criadora"³³

Isto implica em tomar distância do mundo e, a partir, elaborar sua compreensão do mundo e de si. É preciso dizer que, para Paulo Freire, se o processo de conscientização é um ato de relação através do qual: a "conscientização se elabora na troca entre o seres

³³ FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade. R. J., Paz & Terra. 1977, p. 65.

que realizam a ação-reflexão."³⁴ Distanciando-se do mundo vivido, problematizando-o descodificando-o, criticamente, no mesmo movimento da consciência, o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo, de sua experiência. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta³⁵. "A conscientização está ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso que assumimos de transformação."³⁶

Voltada para a conscientização, a finalidade da alfabetização era dar ao povo consciência social, e esta por sua vez abriria o leque das opções políticas. "Escolher o próprio caminho e não apenas preparar para as próximas eleições como queriam os políticos populistas",³⁷ assim Paulo Freire definia seu processo educacional, criação de capacidade crítica, "uma educação que antecipe uma verdadeira política popular."³⁸

Em um universo marcadamente hierarquizado por uma noção vertical de poder, Paulo Freire trazia, como elemento central em sua pedagogia, o diálogo, a horizontalidade da fala como construção crítica de todos, daí que preparar para a democracia é ir além da conversão dos analfabetos em eleitores, é transformá-los em "anunciadores-denunciadores."³⁹ Ao apontar o caráter bancário da educação tradicional, Freire atingiu a função definidora da educação escolar, qual seja, a transferência de saber "já pronto", análogo ao ato de depósito. A assunção pelos educandos, desse papel de "recipientes" reafirmaria sua condição de objeto, em detrimento de seu desempenho como agentes de

³⁴ _____, *Pedagogia do Oprimido*. R. J., Paz & Terra, 1987, p. 78.

³⁵ FIORI, Ermani Maria. *Aprender a dizer a sua palavra*. In: *Pedagogia do Oprimido*. R.J. Paz & Terra, p. 15.

³⁶ FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo. Moraes, 1980, p.28.

³⁷ FREIRE, Paulo. *Op. Cit.* p. 20.

³⁸ FREIRE, Paulo. *Op. Cit.* p. 21.

³⁹ FREIRE, Paulo. *Op. Cit.* p. 28.

transformação, isto é, de sujeito. Educação Libertadora torna-se uma expressão precisa para designar a educação que se opõe à educação bancária. A ação transformadora identificou-se em Freire como ação revolucionária, uma vez que esta traz em si uma dimensão democrática, e, portanto, libertadora. Ter consciência é tomar da realidade, é fazer da vida um projeto de libertação na qual os outros seres humanos participam em uma sinfonia solidária. Explicando sua teoria da consciência, Paulo Freire, diz: "Na constituição da consciência, mundo e consciência se põem como consciência de si e consciência do mundo."⁴⁰ Toda a pedagogia de Freire se ergue a partir desse conceito que tem uma precedência sobre os outros conceitos da pedagogia, pois, antes de tudo, está o ser a fazer-se no mundo em solidariedade como os outros. A libertação pressupõe a conscientização, uma educação também.

A educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação, diante do modelo oficial de educação, ele pretende ser uma retotalização de todo o projeto educativo. A educação popular, em um mundo que produz desigualmente saberes, precisa usar o saber como ferramenta de luta. Educação popular era semanticamente habitada por conceitos como conscientização, denúncia, utopia, mobilização, mesmo tendo surgido em um movimento marcadamente cristão e ligado às estruturas do Estado (no caso do Recife com apoio do Presidente João Goulart). Assume, assim, caráter de projeto político do povo na sua luta pelos seus direitos. Aos poucos, e a partir daí, Educação Popular vai se opor à Educação Pública, à educação popular que buscava viabilizar um processo político pedagógico diferenciado do ensino público, embora estivesse trabalhando com conceitos modernos. Refiro-me ao

⁴⁰ FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. R. J. Paz & Terra, 1987, p.17.

movimento⁴¹ de educação popular que surge no Brasil a partir da década de 60, que visava a superação do Estado marginal do ponto de vista sócio-cultural, no qual se encontrava a população. De alguma forma, esses movimentos de educação popular buscavam a inclusão que a educação pública estatal sempre lhes negara. A própria idéia de uma educação popular nos mostra, de alguma forma, o caráter “reduzido” da universalidade da educação pública no Brasil. A escola brasileira foi criticada por seu autoritarismo e sua orientação assistencialista, com os quais se constituía em agência de domesticação do homem como produto e reforço da inexperiência democrática do povo brasileiro.

Pequeno Esboço Conclusivo

Vimos neste capítulo o desabrochar de um movimento que constrói uma nova noção de povo, mais participativo e ligado aos problemas da sociedade. Vimos, também, o nacional e o cultural e o desenvolvimento de uma cultura popular como elemento necessário ao momento para a libertação do povo. Depois, notamos que a democracia populista tinha uma positividade, no sentido em que permitiu uma margem de ação ao povo. É nesse espaço de manobra que as coisas acontecem, fazendo com que surja a educação popular, e a sua generalização para toda a América-Latina.

Após observamos a constituição da educação popular e notamos seu antagonismo com a educação pública, em função do tipo de conduta. autoritária que existe inerentemente à própria estrutura escolar. Notamos, também, que os conceitos e as preocupações de Paulo Freire são as mesmas de toda pedagogia moderna: “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social.” Isto não nos lembra Condorcet.

⁴¹ Movimento popular: para Doima são movimentos específicos da América Latina.

CONCLUSÃO: DE VOLTA AO VIVIDO – O RUMOR

DE VOLTA AO VIVIDO: O RUMOR

O processo investigativo que realizei quis ser uma viagem. Uma viagem em direção à experiência. Uma viagem estratigráfica, cujas paradas eram os cortes nas camadas vividas em momentos diferentes dessa experiência. Um diálogo com a tradição, como falo na introdução, buscando entender os motivos das ações que realizei no decorrer de minha vida enquanto educador. Quando trabalhando em Cachoeirinha, e sofríamos a pressão de uma Prefeitura que procurava impor um padrão de conduta aos educadores, no sentido de tratá-los como dependentes, ou quando, em Rio Grande, os conflitos com a Secretária levaram ao rompimento do acordo, o que estava inscrito nessas ações, o que elas revelam agora, depois de um mergulho na experiência, no sentido de recuperar, não enquanto algo já vivido, mas descobrir um sentido que ordena as truncagens e as aparentes derrotas, e mostre que aquilo que parece perdido, já que findo, pode ser motivo de recuperação, em função de um trabalho histórico que escame as camadas da experiência, buscando refigurar o vivido.

A trajetória de uma vida inventariada, que pela sua narração, explicita as tramas que compõem o tecido das relações estabelecidas ao longo das páginas desta tese.

As tramas, que revelam as relações que fizeram a história da narrativa ter sido construída do jeito que foi. Não se termina pelo que se sabe, mas pelo que se descobriu e que é um outro começo. A dialética da experiência se caracteriza pela sua abertura, pelo seu eterno recomeço.

Toda a construção ocidental perde eficácia em meio a uma realidade híbrida que se estabelece na educação, que a transforma, e faz mera retórica uma cultura de direitos, a partir de relações ordenadas por uma lógica de subordinações. Uma educação para a cidadania não resiste ao embate com uma estrutura que exclui, pois educar para a cidadania pressupõe valores que a escola realmente não produz, por exemplo, uma postura universal frente aos direitos de cada um, já que não está inscrita na lógica que a norteia. A educação pública não tem um norte, um projeto que a fizesse viável como escola pública em uma república democrática. A construção de uma razão popular capaz de possibilitar as populações que freqüentam a escola, uma explicitação de suas vidas em sociedade e pessoal não acontece, pois suas práticas levam ao desenvolvimento de um sentimento comunitário, avesso ao universal e preso às relações de favor, que os pequenos tiranos, os Prefeitos, chefiam em suas cidades.

As políticas governamentais brasileiras vieram, desde o fim do regime militar, combinando a ampliação da cobertura com a formalização e o incentivo ao funcionamento de mecanismos institucionais de participação. Essas tentativas formais e desarticuladas, fracassaram em larga medida. Um caso específico é o Conselho Municipal de Educação, encarregado de fiscalizar e propor as políticas educacionais na cidade, eles são, na prática dominados pela Prefeitura que tem a presidência e que organiza as reuniões. É sempre um Estado demiúrgico que assume as posições que deveriam ser ocupadas pela sociedade.

Como fortalecer a participação de um maior número de pessoas na escola pública, quando os pais trabalham e vão às escolas para receber as "nota"? Quando se sabe do estado de pobreza dos que freqüentam a escola, e, sendo pobres, estão mais presos à lógica que os afasta de seus direitos, a lógica do favor. A construção de uma escola democrática inicia para além dos portões, na sociedade. Notamos que a mentalidade reinante no ambiente escolar não favorece, nem uma educação para cidadania, como também a própria especificidade se perde em meio a uma prestação de serviços de assistência, fazendo com que a sala de aula, o ensinar e o aprender, se tornem uma preocupação, entre outras. Neste ambiente, como criar condições para gerar conhecimento? O que se vê é um lento caminho de desinstitucionalização da escola e de seu caráter público. Motivada justamente pelo seu distanciamento desse mundo, ela não responde aos interesses e perde sua legitimidade nos espaços em que se situa. Na verdade, a educação pública nunca usufruiu de um espaço próprio, sua história oscila entre a casa e o público, entre a comunidade e o espaço amplo da República que nunca apareceu. Uma mudança de atitudes, de mentalidades? Como romper o círculo vicioso do passado que se perpetua no silêncio? A educação pública não acolhe o popular em função dessa estrutura burocratizada e discriminadora do pobre e fortemente hierarquizada. Apesar de sermos uma República com Constituição e soberania popular, a educação pública não funciona nesse diapasão, a lógica dos direitos, a igualdade política, o exercício real da cidadania, enfim, um processo de inclusão cultural pelo menos. Nos primeiros tempos, a preocupação era uma formação para o trabalho e depois, a partir da lei 5692/71, quando a escola pública se expande, torna-se o lugar por excelência do pobre, com todas as significações que esta designação carrega. O modelo ocidental que se espalhou a partir da França, necessita certas condições sociais e econômicas para a sua realização. Na França, escola pública laica surge a partir de um consenso entre os grupos,

buscando pactuar para romper com o passado, para instituir, por menor que seja, um espaço onde as relações possam ser fundadas nos direitos. O pensamento de Condorcet, buscando criar uma educação pública que qualificasse o cidadão para o mundo público, não sobrevive em função de uma história de precária institucionalização, que sintetiza a República que temos. A própria existência da educação popular entre nós, já nos diz da escola que temos e do tipo de institucionalização que se arquitetou nestas regiões ao sul do Equador.

A presença de uma educação popular, como um projeto de refundação social, no qual os valores modernos são norteadores desses processos: liberdade, consciência, autonomia, emancipação, defesa de um saber público, necessário à construção de uma sociedade mais justa. Isto não lembra Condorcet e sua proposta de educação pública voltada ao cidadão? A educação popular chama para si as categorias modernas que compuseram o ideário republicano democrático para a realização de uma educação pública de qualidade. Quando estávamos com Paulo Freire nos braços, ou quando íamos às casas das famílias nas periferias marcar reuniões para atividades na escola, queríamos instaurar relações fundadas na lógica dos direitos e não continuar negociando com a cultura do favor.

O processo republicano instaurado no Brasil e vigente, não se sustenta a partir de uma construção eminentemente de natureza republicana, mas através de uma "*melange*" na qual participam elementos que expressam a força de um passado que se mantém nas estruturas da República. Dessa forma, o projeto que instaura no Brasil uma modernidade, o faz de uma maneira conservadora. Nele, a educação pública não desempenha uma centralidade, apesar dos intelectuais do início do século XX insistirem em dizer justamente

o contrário. A educação pública, no interior de uma construção dependente de articulações com o passado, encontra-se algemada no sentido em que se torna uma aparente institucionalização.

Não houve a produção de um consenso (o caso francês), mas de conciliação na qual os excluídos permaneceram excluídos, já que a natureza da conciliação é ser um acerto de contas intra-classe dominante. Neste sentido, a educação pública, mais do que participar de um processo de rompimento com o passado, instaurando uma outra moralidade que sustentará a nova sociabilidade, neste caso, a cidadania, é uma forma de arrigementar o povo sem preocupações de natureza identitária, que não fossem aquelas do caráter nacional. Buscava, antes de civilizar, domesticar no sentido depreciativo. Queria formar o trabalhador, não o cidadão. Na verdade, os valores modernos passaram por um processo cirúrgico, no qual se extirpou aquilo que representava perigo ao domínio de uma elite preocupada, muito mais em construir uma República de aparência, do que instituir uma nova forma de integração e sociabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACTES du Colloque d'Aix em Provence: 25 et 26 octobre 1969, Paris, 1973.
- ADICK, Christel. La escula en el sistema mundial moderno de educación. Revista Educación. Túbinguén, v. 40, p. 70-89, 1989.
- ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. SP: Paz e Terra, 1995.
- AGUILHON, Maurice. 1848. O aprendizado da República. RJ: Paz e Terra, 1997.
- AGUILLON, Maurice. Les cercles dans la France bourgeoise 1810 – 1848. étude d'une mutation de sociabilité. Paris: Armand Colin, 1997.
- ALICELELIS, Isabel. A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio. São Paulo: Cortez, 1993.
- ANDERSON, Perry. Teoria política e história - um debate com E. P. Thompson. Madrid. XXI, 1985.
- ANDRADE, Mário. Contos novos. Belo Horizonte, 1980.
- APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael W. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- APPLE, Michel; NÓVOA, Antonio (Orgs). Paulo Freire: Política e Pedagogia. Porto Editora, Portugal, 1998.
- ARAMAYO, Roberto. El individuo y la história. México: Paidós, 1990.
- ARENDT, Hanna. Da revolução. SP: Ática, 1990.
- ARGUMEDO, Alcira. Los silencios y las voces en América Latina: notas sobre el pensamiento nacional e popular. Buenos Aires: Ed. del pensamiento nacional.
- ARISTOTE. Metafisique. Paris: Belle Lettres, 1980.

- ARROYO, Miguel. Da escola carente à escola possível. SP: Loyola, 1991.
- ARROYO, Miguel. Ofício de mestre - imagens e auto-imagens. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- ARTE EM REVISTA. São Paulo: CEAC. Ano 2, n.3. Março, 1983.
- AVRITZER, Leonardo. Além da dicotomia estado/mercado: Habermas, Cohen e Arato. SP: Novos Estudos, CEBRAP (36), julho, 1993.p.213-222.
- AVRITZER, Leonardo. Racionalidade, mercado e normatividade: uma crítica dos pressupostos da teoria da escolha racional. SP: Novos Estudos, CEBRAP (44), Março, 1996, p.84-114.
- AZEVEDO, Fernando. A Cultura Brasileira. Brasília: UNB, 1963.
- AZEVEDO, Fernando. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro,38 (78): 14,abril-jun, 1960.
- BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BADINTER, Robert; BADINTER, Elisabeth. Condorcet: un intellectuel en Politique. Paris: Fayard, 1988.
- BAKER, K. M. Condorcet: Raison et politique. Paris: Hermann, 1988.
- BALANDIER, Georges. O contorno: poder e modernidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BAQUERO, Marcelo (Org) Cultura política e democracia. Os desafios das sociedades contemporâneas. RS: Editora da Universidade.UFRGS, 1994.
- BAQUERO, Marcelo. A Lógica do processo eleitoral em tempos modernos. Novas Perspectivas de análise. Porto Alegre: Editora da Universidade/La Salle, 1997.
- BAQUERO, Marcelo. Condicionantes da consolidação democrática: ética, mídia e cultura política. Porto Alegre/RS: Editora da Universidade/UFRGS, 1996.
- BAQUERO, Marcelo; CASTRO, Henrique Carlos; GONZÁLES, Rodrigo S. (Orgs.) A Construção da democracia na América Latina – Estabilidade democrática, processos eleitorais, cidadania e cultura política. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS – LA SALLE, 1998.
- BARBOSA, Rui. Obras completas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação.
- BARCELOS, Carlos Alberto (org.). Educando para a Cidadania. Porto Alegre: Palloti, 1992.

- BARNI, Jules. Ce que doit éter la République. In: La République et l'école: Une Anthologie. Inglaterra, Pocket, 1991.
- BARREIRO, Júlio. Educação popular e conscientização. Petrópolis: Vozes, 1980.
- BARRETO, Elba. Ensino de Primeiro e Segundo Grau: Intenções e realidades. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.30, setembro, 1979, p .21 ~ 41.
- BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA, Luciano. A Escola Elementar no Século XIX: O método monitorial/mútuo. Passo Fundo, EDIUPF, 1999.
- BASTOS, Maria Helena. Ferdinand Buisson no Brasil: Pistas vestígios e sinais de suas idéias Pedagógicas. In: História da educação, "ASPHE", Pelotas, n. 8, setembro, 2000.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Política e educação popular. São Paulo: Ática, 1982.
- BERGSON, Henri. Evolução criadora. São Paulo: Zahar, [s.d.]
- BEZERRA, Luis. Sem-Terra Aprende e Ensina. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- BIANCHI, Diana; GAYOSO, Andréa. Pobreza, utopia y práctica social. Departamento de Publicaciones – Universidade de La Republica, Uruguay, 1994.
- BILLARD, Jacques. De l'école a la République: Guizot et Victor Cousin. Paris: 1998.
- BISPOS DA AMÉRICA LATINA. Conclusões de Medelin São Paulo: Paulinas.
- BLOCH, C.; TUETEY, A. Procès-Verbaux et Rapports du Comité de mendicité de la Constituante 1790–1791. Paris: Impremirie Nationale, 191. In: Collection de Documents inédits sur l'histoire de la Révolution Française.
- BOAL, Augusto. Teatro del Oprimido y Otras poéticas políticas. Buenos Aires, Argentina, Ediciones de La Flor, 1974.
- BOBBIO, N. e BOVERO, M. Sociedade e Estado na Filosofia Política Moderna. SP: Brasiliense, 1987.
- BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOBBIO, Norberto. Estado, Governo, Sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BOBBIO, Norberto. O Futuro da Democracia: Uma Defesa das Regras do Jogo. São Paulo: Paz eTerra, 1986.
- BOLLÈME, Geneviève. O povo por escrito. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BOSI, Ecléa. Cultura de Massa e Cultura Popular. Leitura de Operárias. 9 ed. RJ/Petrópolis: Vozes, 1986.
- BOTO, Carlota. A escola do homem novo. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.

- BOURDIEU, Pierre. Você diz Popular. In: Actes de la Recherche em Sciences Sociales, n.46, 1983.
- BOUSSINESQ, J. La laïcité française. Paris: Seuil, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Henrique. Com campo aberto. SP: Cortez, 1995.
- BRANDÃO, Carlos Henrique. Saber e ensinar: três estudos de educação popular. Campinas: Papyrus, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Henrique. A educação como cultura. SP: Brasiliense, 1988.
- BRANDÃO, Carlos Henrique. Educação popular. SP: Brasiliense, 1984.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O Ardil da Ordem: Caminhos e armadilhas da Educação Popular. Campinas, SP: Editora Papyrus, 1983.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador. RJ. Editora Graal, 1982.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre a educação. São Paulo: Loyola, 1984.
- BRANDÃO, Zaia. A Inteligência Educacional: um percurso com Pascoal Leme por entre memória e as histórias da escola nova no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.
- BRAUDEL, Fernand. Écrits sur l'histoire. Paris: Flammarion, 1976.
- BRUM TORRES, João Carlos. Figuras do Estado Moderno. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BUFFA, Ester. Educação e cidadania. SP: Cortez, 1988.
- BUFFA, Ester. Ideologias em conflito: escola pública e escola privada. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- BUFFA, Ester. O nascimento da escola pública na França: uma lição de método. In: Ande, v.1, n.5, 1982.
- BUISSON, Ferdinand. Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire, Paris, 1911. Journal d'Éducation, t.8, 1818, t. 17, 1828; t.6, 1818.
- BURKE, Peter. Cultura popular na idade moderna. SP: Cia das Letras, 1989.
- BURUCÚA, José; BIANCHI, Diana (Orgs). Modernidad y Representaciones. Temas de História Intelectual Europea Siglos XVI-XVIII. Edição: Departamento de Publicaciones de La Facultad de Humanidades y Ciencias de La Educación, Universidad de La Republica, Uruguay, 1996.
- CÁCERES, Benigno. Histoire de l'Éducation Populaire. Paris; Seuil, 1964.

- CÁCERES, Verdié. Guide de L'Éducation populaire. Paris: La Decouverte, 1985.
- CADERNOS CEDES. O público e o privado na educação brasileira contemporânea. SP: Papyrus, n.25, 1991.
- CADERNOS PEDAGÓGICOS. Congresso constituinte. SMED, Porto Alegre, 1995.
- CADERNOS PEDAGÓGICOS. Proposta político-pedagógica da escola cidadã. SMED, Porto Alegre, 1996.
- CALDEIRA, Tereza Pires. A política dos outros. SP: Brasiliense, 1987.
- CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas populares no capitalismo. SP: Brasiliense, 1983.
- CANCLINI, Nestor García. Consumidores e Cidadãos. Conflitos multiculturais da Globalização. RJ: Editora da UFRJ, 1995.
- CANCLINI, Nestor. Culturas híbridas. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CANIVEZ, Patrice. Educar o cidadão? Campinas: Papyrus, 1991.
- CARDOSO, Ruth (Org.). A aventura antropológica. São Paulo: 1986.
- CARVALHO, José Murilo. Os Bestializados. SP: Cia das Letras, 1997.
- CARVALHO, José Murilo. A Construção da Ordem. Rio de Janeiro:UFRJ, 1996.
- CARVALHO, José Murilo. Desenvolvimiento de la ciudadanía en Brasil. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- CARVALHO, José Murilo de. A formação das almas: O imaginário da República no Brasil. SP: Cia das Letras, 1997.
- CARVALHO, Marília P. Um indivisível cordão de isolamento. Escola e participação popular. Cadernos de Pesquisa. Revista Fundação Carlos Chagas. SP (70). Agosto, 1989.
- CARVALHO, Marta. A Escola da República. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Molde Nacional e Forma Cívica: higiene moral e trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.
- CASSIRER, Ernst. A filosofia do iluminismo. Campinas: UNICAMP, 1992.
- CERTEAU, Michel de. A cultura no plural. SP: Papyrus, 1995.
- CHARLOT, Bernard. L'École en Mutation: Crise de L'École et Mutation Sociales. Paris: Payot, 1987.

- CHARLOT, Bernard; FIGEAT, Madeleine. Histoire de la formation des Ouvriers. Paris: Minerve, 1985.
- CHARTIER, Roger. Espacio publico critica y desacralizacion en el siglo XVIII. Barcelona: Gedisa, 1995.
- CHAUÍ, Marilena. Política Cultural. POA: Mercado Aberto, 1984.
- CHAUÍ, Marilena. Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil. SP: Brasiliense, 1986.
- CHAUÍ, Marilena. Cultura e Democracia. São Paulo: Cortez, 1997.
- CHAUÍ, Marilena. Seminários: O Nacional e o Popular na Cultura Brasileira. 2ed. SP: Editora Brasiliense, 1984.
- COBB, Richard. La Protestation Populaire en France. Paris: Calmann-Lévy, 1975.
- CONDORCET. Cinq Mémoires sur L'instruction Publique. Paris: Flammarion, 1994.
- CONDORCET. Écrits sur L'instruction: Rapport sur L'instruction Publique. Paris: Edilig, 1989. Texto apresentado, anotado e comentado por Charles Coutel.
- CONDORCET. Esquisse d'un tableau historique des progrès humain Fragment sur L'Atlantide. Paris: Flammarion, 1988.
- CONDORCET. Primier Mémoire: Nature et objet de L'instruction Publique. Paris: Klincksieck, 1989. Introdução e notas de Bernard Jolibert.
- CONDORCET. Rapport et Projet de Décret sur L'organisation générale de L'instruction Publique. Paris: Harmattan, 1994.
- COQ, Guy. Laïcité et République: Le lien nécessaire. Paris: Du Felin, 1995.
- CORAZZA, Sandra Mara. Poder, Saber e Ética da Escola. Ijuí. Editora Unijuí, 1995.
- COSTA, Marisa C.V. Escola básica na virada do século. SP: Cortez, 1996.
- COSTA, Marisa C.V. Trabalho docente e profissionalismo. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- COSTA, Marisa C.V. Pesquisa, ação e hermenêutica: interpretando a tradição em educação popular. In: Educação e Realidade. v.19, n.2, Jul/dez, 1994.
- COSTA, Marisa V. (Org.). Educação Popular Hoje. SP: Edições Loyola, 1998.
- COSTAS, Sérgio. Contexto da construção do espaço público no Brasil. SP: Novos Estudos, CEBRAP (47), março, 1997, p. 179-192.
- COULON, Alain. Etnometodologia e Educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

- COULON, Marie Jo. Démarche d'éducation populaire em histoire de vie collective. In: Histoire de Vie Collective et Education populaire: Les Entretiens de Passay. Paris: Harmattan, 2000.
- COUSSIN, Victor. Cours de L'histoire de la philosophie de 1828. Paris: Fayard, 1991.
- COUTEL CHARLES. La République et L'École: Une Anthologie. Inglaterra, Pocket, 1991.
- COUTEL, Charles. République et instruction chez Condorcet. In: Former um novo povo? Paris: Harmattan, 1993.
- COUTINHO, Carlos Nelson. A Democracia como Valor Universal. São Paulo, Ciências Humanas, 1980.
- CREVIER, Jean-Baptiste. De L'Éducation Publique. In: Naissance de la L'École Moderne: Textes Fondamentaux, présenté par Bernard Lehenbre. Paris: Nathan, 1989.
- CULLEN, Carlos. Autonomia moral, participação, democrática y cuidado del artes. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1996.
- CULLEN, Carlos. Crítica de las razones de educar. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- CUNHA, Luis Antonio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro, 1975.
- CUNHA, Luis Antônio. Escola pública, escola particular e a democratização do ensino. SP: Cortez, 1989.
- CUNHA, Luis Antonio. Apresentação. In: TEIXEIRA, Anísio. Educando para a Democracia. Rio de Janeiro, 1997.
- DAM, Anke Van. Educación popular en América Latina: críticas y perspectivas. La Paz, 1990.
- DAMATTA, Roberto. Carnavais, Malandros e Heróis. Para uma sociologia do Dilema Brasileiro. 5ed. RJ: Guanabara, 1990.
- DAMATTA, Roberto. A Casa e a Rua. 4ed. RJ: Guanabara, 1991.
- DARNTON, Robert. La Fin des Lumières. Paris: Perrin, 1988.
- DARNTON, Robert. Os Best-Sellers proibidos da França pré-revolucionária. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
- DAVID, Marcel. Séance inaugurale du Colloque international sur la formation ouvrière. In: Annales de la faculté de Droit et des Sciences politique de Strasbourg. Dalloz, 1956.

- DEBRÛN, Michel. A conciliação e outras estratégias. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- DECCA, Edgar Salvadori de. Industrialização e mudanças na esfera pública. In: História: fronteiras. Vol. 1. ANPUH, 1999.
- DECCA, Edgar Salvadori de; LEMAIRE, Ria. Pelas Margens, outros caminhos da História e da Literatura. Editora da Unicamp- Editora da UFRGS.
- DÉLOYE, Yves. École et Citoyenneté. Paris: Sciences Politique, 1994.
- DEMARTINI, Zélia. O Coronelismo e a educação na 1ª República. In: Educação e Sociedade. São Paulo, Cortez, ano X. 341989, p. 44-74.
- DI GIORGI, Cristiano Amaral. Utopia política e educação popular. Tese de Doutorado. SP: USP, 1992.
- DICTIONNAIRE Biographique des militants: Siècles XIX et XX: de L'éducation populaire à action culturelle. Paris: Harmattan, 1996.
- DICTIONNAIRE ENCYCLOPÉDIQUE de L'éducation et de la formation. Paris: Nathan, 1998.
- DO VALE, Ana Maria. Educação popular na escola pública. SP: Cortez, 1996.
- DOCUMENTO da Prefeitura de Porto Alegre, SMED. Princípios da escola cidadã, 1996.
- DOIMO, Ana Maria. A vez e a voz do popular. Movimentos sociais e participação política no Brasil pós 70. São Paulo, Relume-dumarã, 1995.
- DORNELES, Malvina do Amaral. Lo público y lo popular en el ambito racionalizador del ordem pedagógico moderno. Tesis Doctoral. Condoba, Argentina, 1996.
- DREYUFUS, Ferdinand. L'Assistance sous la Legislative et la Convention: 1791-1795. Paris, 1905.
- DREYUFUS, Ferdinand. Un Philanthrope dautrefois: La Rochefoucauld-Liancourt. Paris, 1903.
- DUARTE, Maria. Política e Trabalho na Escola. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- DUMAZEDIER, Joffre. La Leçon de Condorcet. Paris: Harmattan, 1994.
- DUMEZIL, George. A ideologia tripartide indo-européia. Madri, Tauros, 1986.
- DUMONT, Louis. O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.
- DURHAN, Eunice. A caminho da cidade. São Paulo: Perspectiva, 1978.

- EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: Revista Quadrimestral de Ciências da educação. CEDES. Campinas: Papyrus. n.44, 45 e 49, 1993.
- EDUCAÇÃO POPULAR, Poder Político e Burocracia: Os Casos de Pelotas e Cachoeirinha. In: Educação e Realidade. Porto Alegre, UFRGS, V.12 n.2 julho a dezembro, 1987, p. 53.
- ELIAS, Norbert. A Sociedade de Corte. Lisboa: Estampa, 1995.
- ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ELIAS, Norbert. Conocimiento y poder. Madrid: La Piqueta [s.d.]
- ELIAS, Norbert. O processo civilizador. RJ: Zahar, 1939.
- ENCYCLOPÉDIE Méthodique, section jurisprudence, t.10, Paris.
- ENCYCLOPÉDIE ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers. (1751–1771) Paris: Verlag, 1966.
- FAORO, Raimundo. Os Donos do Poder. Porto Alegre: Globo, 1975, 2v.
- FÁVERO, Maria de Lourdes (Org.); BRITO, Jader. Dicionário de Educadores no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.
- FÁVERO, Osmar (Org). Cultura Popular: educação popular, memória dos anos 60. RJ: Edições Graal, 1983.
- FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: Primeiros Tempos. In: Paulo Freire: A Práxis Político-Pedagógica do Educador. Vitória: EDFES, 2000.
- FEDOZZI, Luciano. Orçamento Participativo: Reflexões sobre a experiência de Porto Alegre. Porto Alegre: Tomo Editorial. RJ: Observatório de Políticas Urbanas e Gestão Municipal, 1997.
- FEIJOO, Bernardo Canal. Confines de Occidente. Notas para uma sociologia y la cultura americana. Buenos Aires, Raigal, 1954.
- FERNANDES, Florestan. Educação e Sociedade no Brasil. São Paulo: Dominus, EDUSP, 1966.
- FERNANDES, Florestan. A Revolução Burguesa no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FERNANDES, Florestan. O Desafio Educacional. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERNANDES, Florestan. Mudanças Sociais no Brasil. São Paulo: Difel, 1960.
- FERREIRA, Nilda Teles. Cidadania: uma questão para a educação. RJ: Nova Fronteira, 1993.

- FERRY, Jules. Discours et Opinions, par Paul Robiquet. Paris: Collin, 1886.
- FERRY, Luc; VINCENT, Jean-Didier. Qu est-ce que L'homme Sur les Fondements de la Biologie et de la Philosophie. Paris: O. Jacob, 2000.
- FICHER, Nilton et al. Educação e Classes Populares. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- FINLEY, M. A Invenção da política. São Paulo: Zahar, 1986.
- FISCHER, Nilton Bueno; FONSECA, Laura Souza; FERLA, Alcindo (Orgs.). Educação e Classes Populares. POA: Editora Mediação, 1996.
- FISCHER, Nilton Bueno; MOLL, Jaqueline. Por uma nova esfera pública: a experiência do Orçamento Participativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- FONSECA, Claudia. Caminhos da Adoção. SP: Cortez, 1995.
- FORREST, Alain. La Révolution Française et les Pauvres. Paris: Perrin, 1986
- FORREST, Alain. Society and Politics in the Revolutionary Bordeaux. Oxford: 1981.
- FOUCAULT, Michel. Deux essais sur le sujet et le pouvoir. In: DREYFUS, Hubert; ROBINOW, Paul. Michel Foucault un Parcours Philosophique. Paris: Gallimard, 1984.
- FOUCAULT, Michel. La Gouvernamentalité. In: Actes, 54, éte, 1986, p.14.
- FRACALANÇA, Paulo Sergio. A gestão do Ensino Fundamental pelo Governo do Estado de São Paulo: Uma Análise do Financiamento e dos Indicadores Sociais da Educação.(1980-1990). In: Educação e Sociedade. Campinas: v.20, n.60, dezembro de 1999, p. 92-118.
- FRANCASTEL, Pierre. Utopie et Institution au XVIII Siècle: Les pragmatisme des Lumières. Paris: Mouton & Co, 1963.
- FREI BETTO. O que é comunidade eclesial de base. SP: Brasiliense, 1981.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. Analfabetismo no Brasil – da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anãs, Genebras, Apolônias e Gracia até Severinos. 2 ed. SP Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. Conscientização. SP: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. Ação Cultural Para a Prática da Liberdade e Outros Escritos. São Paulo. Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. SP: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. Professor sim, tia não. SP: Olho d'água, 1992.
- FURET, F. OZOUF, J. Lire et écrire, l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry. Paris: Minuit, 1977.
- FURET, François. La Révolution em Debat. Paris: Gallimard, 1999.
- GADAMER, Hans-Georg. Verdade e Método. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GADOTTI, Moacir (Org.). Educação popular: utopia latino-americana. SP: Cortez, 1994.
- GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: Uma biobibliografia. SP: Cortez/Instituto Paulo Freire DF/1996.
- GADOTTI, Moacir. Educação comunitária e economia popular. SP: Cortez, 1991.
- GADOTTI, Moacir; GUTIERREZ, Francisco (Orgs). Educação Comunitária e Economia Popular. SP: Cortez Editora.
- GARCIA, Pedro Benjamim. O Pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade. RJ: Editora Relume-Dumará, 1994.
- GAUCHET, Marcel. La Révolution des Droits de L'homme. Paris: Gallimard, 1989.
- GAUTHIER, Philippe. La Citoyenneté en Grèce et á Rome: Participation er intégration. In: Ktema, Civilisation de L'Orient, de la Grèce et de Rome antiques. n.6, 1981, p. 176-179.
- GELLNER, Ernest. Nation et Nationalisme. Paris: Payot, 1989.
- GENRO, Tarso. Novo estudo para nova cidadania. In: Filosofia Política. Nova Série. Porto Alegre: L&PM, 1997, p.151-159.
- GHANEM, Elie (Org.) Participação popular na Gestão Escolar- Bibliografia. SP: Ação Educativa; 1995.
- GHIRARDELLI, Paulo Jr. (Org.). Infância escolar e modernidade. SP: Cortez, 1997.
- GINSBURG, Carla. O queijo e os vermes. SP: Cia das Letras, 1996.
- GIOLLITO, P. Naissance de la Pédagogie Pimaire. Paris: Nathan, 1986.
- GIROUX, Henry. Pedagogia radical: subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.
- GOHN, Maria da Glória. História dos Movimentos e Lutas Sociais. A Construção da Cidadania dos Brasileiros. SP: Edições Loyola, 1995.

- GOHN, Maria da Glória. Teoria dos Movimentos Sociais. Paradigmas Clássicos e Contemporâneos. 2 ed. SP: Edições Loyola, 2000.
- GOMES, Ângela de Castro. A Política Brasileira em busca da modernidade: na fronteira entre o público e o privado. In: História da Vida Privada no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
- GOMES, Ângela Maria de Castro. História e historiadores. A política cultural no Estado Novo. RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- GONÇALVES, Jussemar. A paixão pela ação. In: Teoria da organização nos clássicos em uma incursão na filosofia política contemporânea. Rio Grande: Ed. FURG, 1991.
- GRACIANI, Maria Stela Santos. Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida. São Paulo: Cortez, 1997.
- GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- GRAMSCI, Antônio. Obras Escolhidas. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- GROETHUYSEN, Bernard. Filosofia de la revolución francesa. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- GUADARRAMA, Pablo. Humanismo y filosofía de la liberación en América Latina. La Habana: Universidad Central de las Villas, 1991.
- GUIBERNAU, Montserrat. O estado nacional e o nacionalismo no séc.XX. RJ: Zahar, 1997.
- GUIZOT, F. Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction publique em France. Paris: 1816.
- GUIZOT, F. Mémoire pour servir à l'histoire de mon temps. Paris: Michel Levy Frères, 1860.
- GULLAR, Ferreira. Cultura Popular. In: Cultura Popular, Educação Popular. Memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- GUSDORF, Georges. Fondements du Savoir Romantique. Paris: Payot, 1982.
- GUSDORF, Georges. La Conscience Révolutionnaire: Les Ideologues. Paris: Payot, 1978.
- GUSDORF, Georges. Les Principes de la Pensée au Siècle des Lumières. Paris: Payot, 1971.

- GUSDORF, Georges. Naissance de la Conscience Romantique au Siècle des Lumières. Paris: Payot, 1976.
- GUTTON, J. P. La Société et les Pauvres. Paris, 1970.
- HABERMAS, J. O estado nação europeu frente aos desafios da globalização. O passado e o futuro da soberania e da cidadania. SP: Novos Estudos, CEBRAP (43), Novembro, 1995.p.101.
- HABERMAS, J. Soberania popular como procedimento: um conceito normativo de espaço público. SP: Novos Estudos, CEBRAP (26), Março, 1990.p.100-113.
- HABERMAS, J. Mudança estrutural da esfera pública. RJ: Tempo Moderno, 1984.
- HABERMAS, J. O discurso filosófico da modernidade. Lisboa: D. Quixote, 1990.
- HABERMAS, J. Uma conversa sobre questões da teoria política. SP: Novos Estudos, CEBRAP, 1975, março, 1987.p.85-102.
- HALL, Stuart. Identidades culturais na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HALLOWAY, Thomas. Polícia no Rio de Janeiro: repressão e resistência numa cidade do século XIX. RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- HAMPSON, N. Lê Siècle des Lumières. Paris, 1972.
- HAROCHE, Claudine. Se gouverner, gouverner les autres. In: Communications, 56, 1993, p.63.
- HEGEL Discursos sobre Educação. Lisboa: Faculdade de Letras, 1994.
- HEGEL. Princípios da filosofia do direito. Lisboa: Guimarães, 1990.
- HEIDEGGER. O Ser e o Tempo. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HIMMELFARB, Gertrude. La idea de la pobreza: Inglaterra a principios de la era industrial. México: Fondo de Cultura Económica, 1988.
- HOBBSBAWN, Ranger. A Invenção da Tradição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1997.
- HUFTON, Olwen. The Poor of Eighteenth Century France: 1750 – 1789. London, 1969.
- HUIDOBRO, Juan Eduardo. Educación popular en Chile. Santiago: CIDE, 1989.
- IANNI, Otávio. A Idéia de Brasil Moderno. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- IANNI, Otávio. A formação do estado populista na América Latina. SP: Ática, 1989.

- IANNI, Otávio. O ciclo da revolução burguesa. Petrópolis: Vozes, 1984.
- IMBERT, Jean. La Protection Sociale sous la Révolution Française. Paris, 1990.
- INFANTOSI, Ana Maria. A Escola na República Velha: Expansão do ensino primário em São Paulo, EDEC, 1983.
- INWOOD, Michael. Dicionário Hegel. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- JACQUES-FRANCILLON, François. Naissance de L'école du Peuple: 1815-1870. L'Atelier, 1995.
- JARA, Oscar. Concepção Dialética da Educação. Edição: CEPIS - Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae. SP, 1985.
- JORGE, J. Simões. A Ideologia de Paulo Freire. SP: Edições Loyla, 1979.
- JORGE, J. Simões. Puebla Libertação do homem pobre. SP: Edições Loyola, 1981.
- JORGE, J. Simões. Sem ódio sem violência - A perspectiva da Libertação Segundo Paulo Freire. SP. Edições Loyola, 1979.
- JULIA, Dominique. Les tris Couleurs du Tableau noir: La Révolution. Paris: Belin, 1981.
- JÜRCKE, Christoph (coord.). Nietzche uma provocação. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 1994.
- KANT. Sobre a Pedagogia. Piracicaba: Unimep, 1996.
- KANT. Textos Seletos. Petrópolis: Vozes, 1974.
- KANT. A Paz Perpétua. Porto Alegre: LPM Editores, 1989.
- KANTOROWICZ, Ernst. Les Deux Corps Du Roi. Paris: Gallimard, 1989.
- KINTZLER, Catherine. Aux fondements de la laïcité scolaire. In: Les Temps Modernes, junho, 1990.
- KINTZLER, Catherine. Condorcet: L'instruction publique et la naissance du Citoyen. Paris: Folio, 1987.
- KLAFKI, Wolfgang. La importancia de las teorías clásicas de la educación por una concepción de la educación general hoy. Revista Educación. Tübinguen. v.36.p.40-66, 1986.
- KRISCHKE, Paulo. Uma revolução no cotidiano? São Paulo: Brasiliense, 1987.
- KUSCH, Rodolfo. América Profunda. Buenos Aires: Camarron, [s.d.]

- KUSCH, Rodolfo. El pensamiento indígena y popular en América. Buenos Aires: Editora Achette, 1977.
- KUSCH, Rodolfo. Esbozo de una Antropología Filosófica Americana. Buenos Aires: Castañeda, 1978.
- KUSCH, Rodolfo. La negación en el pensamiento popular. Buenos Aires: Cimarron, 1975.
- KUSCH, Rodolfo. La seducción de la barbarie. Análise herético de un continente mestizo. Buenos Aires: Editorial Fundación Ross, [s/d]
- LA CHALOTAIS. Essais D'Éducation Nationale. In: Naissance de L'école Moderne: Les textes Fondamentaux. 1791-1804, présenté par Bernard Lehenbre, Paris: Nathan, 1989.
- LABOURIE, R. Éducation populaire et animation culturelle. In: Les Cahiers de l'Animation, INEP, Marly-le-Roi, n.34, 1981.
- LAHIRE, Bernard. Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável. SP: Ática, 1997.
- LAMOUNIER, Bolívar. Formação de um pensamento autoritário na primeira República: uma interpretação. In: FAUSTO, Boris. O Brasil Republicano. Rio de Janeiro, Difel, 1977.
- LE TROSNE, G. Mémoire sur les Vagabonds et sur les Mendiants. Paris, 1764.
- LEFEBVRE, Henry. Tempos Equívocos. Barcelona: Kairós, 1976.
- LEFORT, Claude. A invenção democrática. SP: Brasiliense, 1987.
- LEFORT, Claude. Desafios da Escrita política. São Paulo: Discurso, 1999.
- LELIÈVRE, Claude. Jules Ferry: La République Éducarice. Paris: Hachette, 1999.
- LELIÈVRE, Claude. L'École á française en Danger. Paris: Nathan, 1996.
- LELIS, Isabel Alice. A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio. SP: Cortez, 1993.
- LEON, Antoine. Histoire de l'Éducation Populaire em France. Paris: Nathan, 1983.
- LHOSA, Jorge. Identidade histórica da América Latina. México: Diana, 1992.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública. SP: Loyola, 1986.
- LIMA, Alceu de Amoroso. À Margem da História da República. Brasília: UNB, 1981.
- LIMA, Venício Artur de. Comunicação e Cultura: as idéias de Paulo Freire. RJ: Paz e Terra, 1981.

- LÓPEZ, Eliane Marta Teixeira (Org.); FARIA FILHO, Luciano Mendes de. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica.[s.d.]
- LÓPEZ, Rafael. O debate atual sobre o populismo. In: A construção da democracia na América Latina. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998.
- LÖWY, Michael. A guerra dos Deuses. religião e política na América Latina. Petrópolis, RJ; Vozes, 2000.
- MACCIOCCHI, Maria Antonietta. A favor de Gramsci. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- MACEDO, Carme Cinira. Tempo de gênese. SP: Brasiliense, 1986.
- MADEIRA, Felícia (Org.). Educação na América Latina. SP: Cortez, 1985.
- MADELAINÉ, Philipon. De L'éducation des Collèges. Paris, 1784.
- MADELAINÉ, Philipon. Vues Patriotiques sur L' éducation du peuple. Paris, 1783.
- MANENT, P. La cité de L'Homme. Paris, Fayard, 1984.
- MANENT, Pierre. História Intelectual do liberalismo: Dez lições. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- MANFREDI, Silvia Maria. Política e Educação Popular. 2 ed. SP: Cortez Autores Associados, 1981.
- MANHEIM, Karl. Utopia e Ideologia. São Paulo.[s.e.] [s.d.]
- MARCEL, David. La Souveraineté du Peuple. Paris: PUF, 1992.
- MARTIN, Jean-Paul. Histoire de L'éducation Populaire et de ses Représentations. In: L'éducation populaire: un pari pour la démocratie. Documents del INEP, n. 6, 1986.
- MARTINIC, Sergio. Educación y cambio social. Santiago, CIDE, 1984.
- MARTINS, José de Souza. Henry Lefebvre e o retorno da dialética. SP: Hucitec, 1996.
- MARTINS, José de Souza. O poder do atraso. SP: Hucitec, 1994.
- MARTINS, José de Souza. A Questão Agrária e o Papel do MST. In: A Reforma Agrária e o Luta do MST. Petrópolis, Vozes, 1997.
- MARX, Karl. Critique de la Philosophie Politique de Hegel. Paris: Gallimard, 1982.
- MAUZI, R. L'Idée du bonheur dans littérature et la pensée française au XVIII siècle. Paris, 1960.
- MAVIDAL, M et LAURENT, E. Recueil Complet des débats législatifs er politique des Chambres Française. Paris [s.d.]

- MEDEIROS, J. Ideologia Autoritária no Brasil 1920 –1940. Rio de Janeiro: FGV, 1978.
- MELLO, Guiomar. A Descentralização que vem do Governo. In: Revista Educação Municipal. São Paulo, Cortez, ano 1, junho, 1988.
- MERQUIOR, José Guilherme. Rousseau e Weber: dois estudos sobre a teoria da legitimidade. Rio de Janeiro: Guanabara [s.d]
- MICELI, S. Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil 1920–1940. São Paulo: Difel, 1979.
- MICHELET, Jules. El Pueblo. Editora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de La UNAM. México, 1991.
- MOISÉS, José Álvaro (Org.). Dilemas da consolidação da democracia. SP: Paz e Terra, 1985.
- MOISÉS, José Álvaro. Os Brasileiros e a Democracia. São Paulo: Ática, 1995.
- MOLL, Jacqueline. Histórias de Vida, Histórias de Escola. Elementos para uma pedagogia da Cidade. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- MONARCHA, Carlos. A Reinvenção da Cidade e da Multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Cortez, 1990.
- MONTEIRO, Paula. Cultura e Democracia no Processo de Globalização. SP: Novos Estudos, CEBRAP (44), Março, 1996, p.84-114.
- MONTESQUIEU. De L'Esprit des Lois. Paris: Garnier, 1961.
- MORA, Christiane. La Diffusion de la culture dans la jeunesse des classes populaire em france depuis um siècle: L'Action de la ligue de L'Enseignement. In: Niveaux de culture et groupes sociaux. Paris: Mouton, 1971.
- MORANDE, Pedro. Cultura y Modernización en América Latina. México: Encuentro, 1987.
- MORSE, Richard. O Espelho de Prospero. São Paulo: Cia das Letras, 1988.
- MORTIER, R. Diderot et la Notion de Peuple. In: Revue Europe. Janvier–février, 1963.
- MOTA, Carlos Guilherme. Ideologia da Cultura Brasileira: pontos de partida para uma revisão histórica. 2 ed. SP: Ática, 1977.
- NABUCO, Joaquim. Minha Formação. Rio de Janeiro: Topbook, 1999.
- NIQUE, Christian. Commet L'École devint une affaire d'Etat. Paris: Nathan, 1990.

- NIQUE, Christian. L'impossible gouvernement des esprits. Paris: Nathan, 1991
- NIQUE, Christian. La Petite Doctrine Pédagogique de la monarchie de juillet (1830-1840). Strasbourg, 1987.
- NIQUE, Lelièvre. La Republique n'éduquera plus. La fin du Mithe Ferry. Paris: Plon, 1993.
- NOGARO, Arnaldo. A história e as ações educativas das organizações sociais populares da cidade de Erechim. URI, 1996.
- NÓVOAS, Antonio (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NUNES, Clarice. (Des) encantos da modernidade Pedagógica. In: 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- NUNES, Clarice. Teoria e educação dossiê: história e educação. Porto Alegre: PANNONICA, 1992.
- NUNES, Clarice. Anísio Teixeira. A poesia da ação. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.
- O'DONNELL, Guilherme. Sobre o Estado, a democratização e alguns problemas conceituais. SP: Novos Estudos. CEBRAP (36).p.145-173. Julho, 1993.
- OLIVEIRA, Pedro. Conflits et mutation au sein de L'Eglise Catholique brésilienne. In: Rupture Sociales et Religion. Paris:Harmatan, 1995.
- ORTIZ, Renato A moderna Tradição Brasileira, São Paulo: Brasiliense, 1995
- ORTIZ, Renato. Cultura Brasileira e Identidade Nacional. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ORTIZ, Renato. A Moderna Tradição Brasileira. SP: Brasiliense, 1995.
- ORTIZ, Renato. Cultura e Modernidade. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- OZOUF, Jacques Mona. La République des Instituteurs. Paris: Gallimard, 1992.
- OZOUF, Jacques. Nous Les maîtres d'école. Paris: Gallimard, 1973.
- PAIVA, Vanilda (Org). Perspectiva e dilemas da educação Popular. RJ: Edições Graal, 1984.
- PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987. 368 p. (19-49).
- PAIVA, Vanilda. Autoritarismo Social e Educação. In: Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez, ano XVI, n.53, 1995.
- PARO, Vitor Henrique. Por dentro da escola pública. São Paulo: Xamã, 1995.

- PASQUINO, Pasquale. La Théorie Constitutionnelle de la monarchie de juillet. In: Actes du Colloque François Guizot et la culture politique de son temps. Paris: EHSS, 1992.
- PASSERON, Jean-Claude; GRIGNON, Claude. L'É Savant et Le Populaire. Misérabilisme et populisme em sociologie et Littérature. Éditions du Seuil, novembre, 1989.
- PÉCAUT, Daniel. Entre le peuple et la nation: Les intellectuelles et la Politique au Brésil. Paris, Maison del'Homme, 1989.
- PELUSO, Luis Alberto. O Projeto de Modernidade no Brasil. Campinas/SP: Editora Papyrus/PUCCAMP, 1994.
- PERROT, Michelle. Os Excluídos da História; operários, mulheres, prisioneiros. RJ: Paz e Terra, 1988.
- PIERUCCI, Antonio Flavio; PRANDI, Reginaldo. A realidade social das religiões no Brasil. SP: Editora Hucitec, 1996.
- POLINESIO, Julia Marchetti. O conto e as classes subalternas. São Paulo: Annablume, 1994.
- POUJOL, Geneviève. Education ouvrières et Éducation populaire. In: Les Cahiers de L'Animation, Marly-le-Roi. INEP, n. 34, 1981
- POUJOL, Geneviève. La dynamique sociale des associations. In: Les Cahiers de L'Animation, Marly-le-Roi, INEP n.39, 1983.
- PRESTES, Nadja. Educação e ética: Relações e perspectivas. In: Identidade Social e Construção do Conhecimento. Porto Alegre: SMED, 1997.
- PRESTES, Nadja. Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 1996.
- PROCACCI, Giovanna. La Naissance d'une rationalité moderne de la pauvreté. In: Exclusion: Letat des savoirs. Paris: La Decouverts, 1996.
- PROJETO Ágora. Uma Proposta Pedagógica-Cultural, Rio Grande: FURG, 1994.
- PROST, Antoine. Histoire de l'Enseignement em France 1800-1967. Paris: Colin, 1968.
- PUCCI, Bruno (Org.). Teoria crítica e educação. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PUIGGROS, Adriana. La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas. Editorial nueva Imagen, 1984.
- QUEIRÓS, Isaura Pereira de. O Mandonismo Local na Vida Política brasileira. São Paulo: USP. 1969

- QUEIROZ, José J.; VALLE, Edênio (Orgs). A Cultura do Povo. 4ed. SP: Cortez/ Instituto de Assuntos Especiais, 1988.
- QUEIROZ, Teresa. La sistematización en el trabajo de educación popular. Clube, 1989.
- RAWLS, J. Le Droit des Gens. Paris: Esprit, 1996.
- RAWLS, J. Libéralisme Politique. Paris: PUF, 1995.
- REBOUL-SCHERRER, Fabienne. Les Premiers Instituteurs: 1832-1882. Paris: Hachette, 1989.
- REIS, Fábio Wanderley. A república e o liberal. In: Filosofia Política. Nova Série. Porto Alegre: L&PM, 1997. p.159-166.
- RENAUT Alain. Lumières et Romantisme. Paris: Calmann-Levy, 1999.
- RENAUT, Alain. Libert, Égalité, Subjectivité. In: Naissance de la modernité. Paris: Calmann-Levy, 1999.
- RIBEIRO, Renato J. Aos leitos sem medo. SP: Brasiliense, 1984.
- RICOEUR, Paul. História e verdade. Rio de Janeiro: Rio Janeiro Forense, [s.d.]
- RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa. São Paulo: Papyrus, 1997. 3. V.
- RIDENTI, Marcelo. Em Busca do Povo Brasileiro: Artistas da Revolução, do CPC à era da TV. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- RODRIGUES, José Honório. Conciliação e Reforma no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 1975.
- ROHDEN, Valério (Coord.). Ética e política. Porto Alegre: Ed. da Universidade.
- ROJAS, Ricardo. El Pensamiento vivo de Sarmiento. 2 ed. Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1944., 256 p.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1978.
- ROMANO, Roberto. Pressupostos autoritários da Constituição e da Educação no Brasil. In: Educação e sociedade. n.24. Agosto, 1996. p.5-18.
- ROSANVALLON, Pierre. Le Moment Guizot. Paris: Gallimard, 1985.
- ROSANVALLON, Pierre. Le Sacre du Citoyen: Histoire du Suffrage Universel em France. Paris: Gallimard, 1992.
- ROSENFELD, Denis L. Filosofia política & natureza humana: uma introdução à filosofia política. Porto Alegre: L&PM, 1990.

- ROUANET, Sérgio Paulo. As razões do iluminismo. São Paulo: Cia das Letras, 1987.
- ROUSSEAU, J. J. Oeuvres Complètes. Paris: La Pléaide, Gallimard, 1964.
- RUDÊ, George. Ideologia e Protesto Popular. RJ. Zahar Editores, 1982.
- RÜDIGER, Francisco. Literatura de auto-ajuda e individualismo: Contribuição ao estudo da subjetividade na cultura de massa contemporânea. Porto Alegre: Ed. da Universidade, UFRGS, 1996.
- SADER, Eder. Quando novos personagens entraram em cena. RJ: Civilização Brasileira, 1988.
- SALAZAR, Gabriel. Integración formal y segregación real: matriz histórica de la autoeducación popular. In: Profesionales en acción una virada crítica a la educación popular. Santiago: Cide, 1988.
- SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez, 1983.
- SCANNONE, Juan Carlos. Sabedoria popular, símbolo y filosofia: diálogo internacional em torno de una interpretacion latino americana. Buenos Aires: Guadalupe, 1984.
- SCHWARTZMANN, Simon. Tempos de Capanema. Rio de Janeiro: Paz Eterna, 1984.
- SCHWARTZMANN, Simon. Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v.66.153. mai/ago, 1985.
- SCHWARZ, Roberto. Ao Vencedor As Batatas. São Paulo: Duas Cidades, 2000.
- SCHWARZ, Roberto. Os Pobres na Literatura. SP: Brasiliense, 1983.
- SCHWARZ, Roberto. Que horas são? São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- SCIACCA, Michele Federico. História da filosofia do séc. XIX aos nossos dias. SP: Mestre Jou, 1962.
- SENNET, Richard. O declínio do homem público: as tiranias do privado. SP: Cia. das Letras, 1988.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo: EPU, 1986.
- SHAMA SHIMON. Os Cidadãos. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- SHEPPARD, Francis. London: 1808 - The Infernal war. Berkeley, 1971.
- SHERER-WARREN, Ilse. Rede de movimentos sociais. 2ed. SP: Edições Loyola, 1996.
- SIEYES. Essais sur les Privilèges. In: Qu'est-ce que le tires État. Paris: PUF, 1985.

- SILVA, Augusto Santos. Tempos cruzados: um estudo interpretativo da cultura popular. Porto: Aprontamento, 1994.
- SILVA, Luis Leon da (Org.). Reestruturação curricular. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Luiz Heron da. Escola Cidadã, Teoria e Prática. Petrópolis, RJ, 1999.
- SILVA, Luiz Heron da (Org.). A Escola Cidadã no Contexto da Globalização. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SMITH, Anthony. Theories of Nationalism. London: Duckworth, 1971.
- SOCIEDADE CIVIL E EDUCAÇÃO. Campinas: Papyrus, CEDES, SP: Ande, Amped, 1992.
- SPOSITO, Marilia Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: Educação e Realidade. v.15.n.1. Jan/Jun, 1990. UFRGS.
- SPOSITO, Marilia Pontes. A ilusão fecunda. SP: Hucitec.
- SPOSITO, Marilia Pontes. O Povo vai à escola – A Luta Popular pela Expansão do Ensino Público em São Paulo. SP: Edições Loyola, 1984.
- SPOSITO, Marilia Pontes. O povo vai à escola. São Paulo: Loyola, 1984.
- STRAUSS, Leo. Droit Naturel et Histoire. Paris, 1954.
- STURNER, Bryan. Outline of a theorie of citizenship. In: Dimensions of radical democracy. London: Verso, 1992.
- TAYLOR, C. Hegel: La Sociedad Moderna. [s.d.]
- TEIXEIRA LOPES, Eliane Marta. Perspectivas Históricas da Educação. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- TEIXEIRA, Anísio. Educação para democracia. RJ: Editora da UFRJ, 1997.
- TEIXEIRA, Anísio. A Educação é um Direito. São Paulo, Cia. Editorial Nacional, 1968.
- TEIXEIRA, Anísio. A Educação não é um privilégio. Rio de Janeiro, UFRJ 1994.
- THOMPSON, E. P. Costumes em Comum: Estudo sobre a Cultura Popular Tradicional. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
- THOMPSON, E.P. A miséria da teoria. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

- THOMPSON, John B. Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- TOCQUEVILLE. Oeuvres Completes. T.1, 2. Paris: Gallimard, 1990.
- TORAINÉ, Alain. Crítica da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- TORRENGUY, Teófilo. F. As Origens da pobreza no Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS: Mercado Aberto, 1994.
- TORRES, Alberto. A Organização Nacional. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1933.
- TORRES, Carlos Alberto. Diálogo com Paulo Freire. SP: Edições Loyola, 1979.
- TORRES, Carlos Alberto. Educação, poder e Biografia pessoal: Diálogos com educadores críticos. POA/RS: Editora ArtMed, 2000.
- TOURAINÉ, Alain. La Parole et le Sang. Paris. Odile Jacob, 1988.
- TOURAINÉ, Alain. Q' Est-ce Que La Démocratie. Paris, Fayard, 1994.
- TREVISAN, Leonardo. Estado e Educação. SP: Moraes, 1988.
- TRINDADE, Helgio. Construção da Cidadania e representação política: lógica liberal e práxis autoritária. In: Cultura e democracia: os desafios das sociedades contemporâneas. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1994.
- UNDURRAGA, Consuelo. Investigación en Educação Popular. Santiago: CIDE, 1990.
- VALLA, Victor. Nova ordem mundial e condições de vida no Brasil: modificando as relações entre sociedade civil e educação popular. In: Educação e Realidade. v.19, n.2. jul/dez, 1994. UFRGS.
- VELHO, Gilberto (Org.). Cidadania e violência. RJ: UFRJ, 1996.
- VELOSO, Jacques. Estado e Educação. Campinas: Papyrus, 1992.
- VENTORIM, Silvana; PIRES, Marlene de Fátima C.; OLIVEIRA, Edna Castro (Orgs.) Paulo Freire: A práxis Político-Pedagógico do Educador. Vitória: EDUFES, 2000.
- VERAS, Eliane. Palestra proferida na Fundação Perseu Abramo sobre o livro: Florestan Fernandes: o militante solitário. São Paulo: Cortez, 1997.
- VERDÍN, Jean-Denis. Siyès, La Clé de la Révolution Française. Paris: Fallois, 1988.
- VERÍSSIMO, Érico. A Volta do Gato Preto. Porto Alegre: Globo, 1954.
- VIANNA, Oliveira. Populações Meridionais do Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, UFF.
- VICENT, Luc. Educação e liberdade; Kant e Fichet. SP: UNESP, 1994.

- VIEIRA, Sofia. O Público, o privado e o comunitário. In: Educação e Sociedade. São Paulo, Cortez, ano IX, n. 27, 1987, p. 5-12.
- VIGIL, Carlos José. Educación popular y protagonismo histórico. Buenos Aires, Humanitas, 1989.
- VOLTAIRE. Dictionnaire Philosophique, 1794. Apresentação de R. Pomeau, Paris: Flamarion, 1964
- VOVELLE, Michel. L'Etat de la France. Paris: La Découverte, 1998.
- VOVELLE, Michel. Piété Baroque et Deschristianisation: Les attitudes devant la mort em Provence au XVIII siècle. Paris: 1973
- WALZER, Michel. Spheres of justice: A Defence of pluralism and equalit. Oxford: Martin Robertson, 1983
- WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Educar para transformar. Petrópolis: Vozes, 1984.
- WEBER. La Ville. Paris: Aubier-Montagne, 1982.
- WEFFORT, Francisco. A América errada. In: Lua Nova, São Paulo, CEDEC, nº 21, outubro de 1990.
- WEFFORT, Francisco. O populismo na política brasileira. RJ: Paz e Terra, 1980.
- WEFFORT, Francisco. Por que Democracia? São Paulo: Brasiliense, 1984.
- WILLIAMS, Raymond. Cultura. SP: Paz e Terra, 1992.
- WREN, Brian. Educação para Justiça. SP. Edições Loyola; 1979.
- XAVIER, Maria Elisabete S.Prado. História da Educação: a escola no Brasil. SP: FTD, 1994.
- XAVIER, Maria Elisabete S.Prado. Poder político e educação de elite. SP: Cortez, 1980.
- XAVIER, Ismail. Alegorias do Subdesenvolvimento – cinema novo, tropicalismo, cinema marginal. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- ZALUAR, Alba et al. Violência e educação. SP: Cortez, 1992.
- ZALUAR, Alba. A máquina e a revolta. SP: Brasiliense, 1989.
- ZALUAR, Alba. Exclusão social e Violência. In: Educação e Sociedade. São Paulo: Papirus, 1992.
- ZIND, Pierre. Les Nouvelle Congrégation de frères enseignants en France (1800-1830). Genis Laval, 1969.

PERÍODICOS:

Caderno da Semana Teológica – Tema: Teologia e Outras Ciências. Interdisciplinaridade. São Leopoldo, RS, 1996.

Cadernos da Associação de Educação Católica do Brasil – Temas de Educação Popular n. 17, 1983.

Cadernos de Debates n.8 - Descaminhos da Educação pós-68. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

Cadernos de Educação Popular 1, Editora Vozes/Nova, 1981.

Citoyenneté Identités – Nouvelles Figures de La Citoyenneté et formes actuelles de L'Engagement des Jeunes. Document de L'Injeo Hors- Serie 4, Janvier 1997.

Civilités, Incivilités et Espace Public: La Ville Educatrice Journée Organisée le 10 abril à L'Institut de La Jeunesse et L'Éducation Populaire(INJEP)

Éducation populaire – Bibliographie Historique 1800 à nos Jours; septembre 1997. Centre de Documentation Institut National de La Jeunesse et de L'Éducation Populaire.

Éducation populaire – Dossier de Presse, Centre Documentation: Institut National de La Jeunesse et de L'Éducation Populaire, Novembre 1997.

Le Journal de L'Apprenti Citoyen – Education Civique 6. Hatier, Paris 2000.

Le Journal de L'Apprenti Citoyen – Education Civique 6. Livret Pédagogique du Professeur. Hatier, Paris, 2000.

Paulo Freire - Educação Popular, 2ed. Boletim Informativo da Diocese de Juazeiro, n 79, BA, 1983.

REVISTAS

Educação e Sociedade, ano XV. Revista quadrimestral de Ciência da Educação.

Educação Municipal, ano 1, n 1, Municipalização; sim, não, em termos. junho 1988.

Educação Municipal, ano 1, n 3; Nova LDB – Novos Planos Municipais. Dezembro 1988.

Educação Municipal, ano 2, n. 4. Utopia da escola cidadã. Maio de 1989.

Educação Municipal, ano 1, n. 2. Escola Pública Popular. Setembro 1988.

Sociologias Sociedade Civil e Estado Social. Porto Alegre, ano 2, n 3, jan/junho 2000.