

JOSÉ VAIDERGORN

Este exemplar corresponde à re-  
dação final da Dissertação defendi-  
da por José Vaidergorn e aprovada  
pela Comissão Julgadora em 26/05/87

*Roberto Romano*

AS MOEDAS FALSAS: EDUCAÇÃO, MORAL E CÍVICA

Dissertação apresentada como exi-  
gência parcial para a obtenção do tí-  
tulo de Mestre em Educação (Metodolo-  
gia de Ensino) à Comissão Julgadora  
da Universidade Estadual de Campi-  
nas, sob a orientação do Professor  
Doutor Roberto Romano da Silva.

Faculdade de Educação - UNICAMP

Campinas - SP

1987

U N I C A M P  
BIBLIOTECA CENTRAL

Comissão Julgadora:

Robert Raman

[Signature]

Carla Lima Vasconcelos

## INTRODUÇÃO

*Qui nescit dissimulare, nescit regnare\**. A educação escolarizada, dentre as áreas que as modernas pesquisas sociais se dedicam, é uma das que mais dissimula seus objetivos. Algumas das principais análises recentes incorporaram a idéia de que o sistema educativo formal corresponde às formulações dadas pela ordem sócio-econômica predominante, imputando-lhe funções de ajustamento e controle dos indivíduos.

Partindo desse pressuposto, a educação escolarizada, evidentemente, não pode ser autônoma. Os conteúdos que veicula, revestidos por vezes de uma aparência neutra, revelam, ao serem analisados, a profunda identidade que têm com as concepções desenvolvidas pelos setores dominantes da sociedade, e que são aplicados na gestão pública política. Isto fica bastante claro, no caso brasileiro, onde, desde os primeiros tempos da colonização, e que se estendem até hoje, os diversos grupos, mesmo não sendo homogêneos, mas que se identificaram com o poder, acabaram por implementar suas idealizações doutrinárias na educação formal.

A educação moral e cívica, tal como se apresenta atualmente, talvez seja a mais efetiva concretização dessas

---

\* Máxima de Luis XI: aquele que não sabe dissimular, não sabe reinar.

doutrinas, fazendo um discurso de poder que, mesmo não tendo aparência inofensiva, oculta mais do que mostra. Apareceu no ensino brasileiro, depois de diversas tentativas, em 1969, como uma criação do regime militar, apoiada por setores conservadores. Seu ideário, aparentemente, espelhava as concepções embutidas nas propostas que os militares mais autoritários faziam quanto à educação em geral e à administração do Estado.

Implantada como disciplina e área de estudo, a educação moral e cívica passou a ocupar um espaço dentro do processo de escolarização nacional, que atingiu mais fortemente as camadas populares, clientela das escolas públicas. Estas, como um dos veículos das propostas governamentais, passaram a sustentar o discurso moral e cívico. Que discurso é esse, tão poderoso e tão importante? Representaria apenas o discurso militar conservador? Quais as razões de sua vinculação à educação escolarizada? E ainda, por que se pretendeu tornar toda a educação brasileira, moral e cívica? E o que é, afinal, a moral e cívica?

Tais perguntas são as que dão o parâmetro para este trabalho. Para respondê-las, inicio com a análise, no capítulo I (A Educação Moral e Cívica e as Moedas Falsas) de uma obra que procurou suas raízes, apoiando-se nas idealizações dos mesmos que a propuseram. Como tal interpretação não me satisfaz, procurarei, na parte I, entender quais são as doutrinas que compõem o ideário da educação moral e cívica, buscando também entender as razões da educação escolarizada ter se tornado obrigatória para que o indivíduo se constitua como cidadão, favorecendo, com tal obrigatoriedade, que sejam divulgados conteúdos como os de moral e cívica. Estas abordagens estão contidas nos capítulos II (Liberalismo), III

(Cidadnia e Educação), IV (Conservadorismo, Romantismo e Ca  
tolicismo), V (Positivismo) e VI (A Segurança Nacional).

De posse dessas doutrinas e suas relações com a  
educação, desenvolverei, na parte II, um estudo histórico da  
educação moral e cívica no Brasil, abordando, no capítulo  
VII, seu surgimento desde os primórdios da colonização, até  
sua implantação legal, em 1969, e fazendo, no capítulo VIII,  
uma rápida análise da legislação atual.

Pretendo, assim, estar contribuindo para desvendar  
a dissimulação que a educação moral e cívica representa.

Encerro o trabalho sugerindo que a educação moral  
e cívica pode ter um vínculo com os germes do totalitarismo  
- hipótese que poderá vir a ser uma outra pesquisa.

\* \*  
\*

Para poder concretizar este trabalho, contei com  
a ajuda de muitas pessoas, a quem quero expressar a minha  
gratidão. Aos meus pais, pelo apoio que sempre tive. Aos  
meus caros amigos, que acompanharam interessados a gestação,  
de perto ou de longe: Emmanuel, Dêzinha e Ângela Meneses; De  
nise e Léo Martins; Rosella e José Augusto Sampaio; Comenda-  
dor Celso di Bolla; Iara Sydenstricker; Mônica Almeida; Sér-  
gio Cruz; Débora Kirschbaum; Marymárcia Guedes; Ângela V. M.  
Fernandes e Leda A. Pedroso. Aos professores colegas do ILC-  
SE-UNESP, nas pessoas de Maria Aparecida R. L. Grande e Car-  
los Felício Vanni. Ao professor Roberto Romano, pela sua ori-  
entação segura, que me fez caminhar até chegar a campos nun-  
ca dantes imaginados por minha modesta pretensão.

E à Consuelo, pelo amor, carinho e paciência com  
que me acompanhou por todo esse tempo, medicando-me no corpo  
e no espírito quando precisei, dedico este trabalho.

## ÍNDICE

CAPÍTULO I - <i>A Educação Moral e Cívica e a falsificação de moedas</i> .....	1
PARTE I - AS DOUTRINAS FILOSÓFICAS E A CIDADANIA .....	6
CAPÍTULO II - <i>Liberalismo</i> .....	8
CAPÍTULO III - <i>Cidadania e Educação</i> .....	25
CAPÍTULO IV - <i>Conservadorismo, Romantismo e Catolicismo</i> .	59
CAPÍTULO V - <i>Positivismo</i> .....	78
CAPÍTULO VI - <i>A Segurança Nacional</i> .....	103
PARTE II - UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA .....	121
CAPÍTULO VII - <i>A Patogênese da Moral e Cívica</i> .....	123
CAPÍTULO VIII - <i>O Espírito da Lei</i> .....	184
CONCLUSÃO .....	201
BIBLIOGRAFIA .....	204

"As opiniões falsas se parecem com a moeda falsa que é primeiro cunha da por grandes criminosos, e depois gasta por pessoas honestas que perpetuam o crime sem saber o que estão fazendo."

Joseph de Maistre - Serões  
de São Petersburgo.

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA E A FALSIFICAÇÃO  
DE MOEDAS

"As grandes massas do povo (...) são mais facilmente vitimadas por uma mentira grande que por uma mentira pequena."

Adolf Hitler, Mein Kampf

Existe um autor, Maury Rodrigues da Cruz, que publicou um livro chamado *Antecedentes e Perspectivas da Educação Moral e Cívica\**. Nele, pretende encontrar as raízes da educação moral e cívica brasileira "na obra poética de Homero" (p. 7), ao mesmo tempo em que encontrou bases filosóficas da mesma moral e cívica em Demócrito, em Sócrates, em Platão, em Aristóteles, em Jesus Cristo, em Kant, em Hegel e Durkheim. Termina o Autor por concluir que "o papel da educação moral limita-se a uma ação de estimulante do comportamento humano ou de descortinador do caminho para a convivência social" (p. 12). Isto lhe permitiu estabelecer uma identidade para a educação moral e cívica, calcada nos "fatos, atitudes, comportamentos e acontecimentos marcantes da nossa História" desde o início da colonização (p. 15), em vista dos

---

\* - Editora da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1982.

interesses das elites que aqui se formavam.

O discurso deste Autor não critica os atos dos colonizadores nem os intuitos que os moviam; não os enquadra nas condições que promoveram as formas de exploração do território brasileiro, nem se preocupa em identificar as alterações ocorridas interna e externamente nas relações sócio-econômicas. Sua exposição gira em torno da prática jesuíta, dos aristocratas rurais, dos bandeirantes por ele mistificados e dos demais descendentes dos colonizadores, que demonstrariam aquilo que o Autor chamou de patriotismo: a defesa e conquista do território, as ações nativistas e nacionalistas e, depois da Independência, a defesa da Pátria. As intervenções dos militares na política (Questões Militares) se justificariam por terem eles, os militares, "se sacrificado, sofrido a existência toda para o bem do país, enquanto que os civis e os grupos do poder viviam em intrigas e desordem moral" (p. 78). Com uma frase, o Autor pretendeu passar várias idéias: os militares seriam os verdadeiros patriotas desde o Império; os civis, por sua vez, os "casacas" depreciados por todos, ociosos, inúteis, parasitas. Isto justificaria, por exemplo, os *Coups d'État* ocorridos desde então, principalmente o de 1964, cujas racionalizações e propagandas oficiais apontavam a incapacidade dos políticos, a subversão, a corrupção e o caos administrativo como elementos justificados\* da deposição de um presidente legitimamente eleito. Como descreverei mais adiante, também o positivismo criticava a política e os políticos, esposando a idéia da ditadura ordenadora da sociedade.

Ao citar a abolição da escravatura, assim escreve

---

\* - Cf. Basbaum, Leôncio. História Sincera da República, vol. 4. Ed. Fulgor, São Paulo, 1968.

Maury R. da Cruz: "é a consciência crítica do cidadão brasileiro, da dignidade humana que se espalhou nos lares, no parlamento, na imprensa, nas escolas, na administração, nas profissões liberais, na religião, nas sociedades civis e militares, buscando a redenção, a liberdade, a justiça social para a raça negra. É a expressão lídima de brasileiros lutando por brasileiros" (p. 84). Como por encanto, apagam-se os séculos de lutas e massacres e desaparece toda a contradição representada pelo trabalho escravo brasileiro no século 19; ao mesmo tempo, batiza-se de "consciência" a mera inviabilidade econômica e social da escravidão. O fim desta última seria apenas um ato subjetivo de vontade; nenhuma referência, por exemplo, é feita às condições com que passaram os ex-escravos a viver, nem ao violento processo de implantação do trabalho livre\*. Identifica-se desta forma o Autor com o que há de mais apologético e ideológico em termos de compreensão histórica\*\*.

Da mesma forma ele, referindo-se à República, diz que a concretização de tal regime só pôde ocorrer "quando parte ponderável da classe dominante passou a se interessar pela reforma das estruturas institucionais imperiais" (p. 90). À mudança de regime, tal como faz acreditar as interpretações oficiais, atribui-se a inocente aparência, asséptica,

---

\* - A utilização de trabalhadores estrangeiros - japoneses, italianos etc. - deu-se como uma segunda expropriação, em termos brasileiros, de uma primeira expropriação, já realizada nos países de origem; os trabalhadores, separados da posse dos meios de produção em sua terra natal, aqui eram forçados à permanência no campo, sem a posse ou propriedade dos mesmos meios. Cf. Bresciani, Maria Stella Martins. Liberalismo, Ideologia e Controle Social. Tese de Doutorado. Depto. de História da FFLCH da USP, mimeo. São Paulo, 1976.

\*\* - Cf. Cerqueira Fº., Gisálio e Neder, Gizlene. "Conciliação e Violência na História do Brasil", in: Encontros com a Civilização Brasileira, vol. 2. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1978, p. 189-227.

de simples alteração na gerência empresarial, ao se implantar certas reformulações administrativas.

Apoiando-se em sua descrição da história brasileira, o Autor procurou "salientar que o espírito da Educação Moral e Cívica nasceu com os estágios da Defesa, da Conquista, da Consolidação, aprimorando-se na luta pela Independência, fortalecendo-se na campanha abolicionista, tomando corpo, sentido social, criando comportamentos, associando os indivíduos, valorizando a ocupação espacial na propaganda e no espírito republicano" (idem). Embora esta obra apresente formas e conteúdos altamente distorcidos e um viés profundamente ligado a interesses da mesma ordem, acho que sua lembrança é estratégica para mostrar que a problemática da educação moral e cívica é um assunto da maior importância como alvo analítico. Através da educação moral e cívica penso desvendar alguns dos mecanismos que constituem institucionalmente o ensino brasileiro e seu discurso autoritário, através de sistemática identificação de doutrinas e sistemas filosóficos e ideários educacionais presentes sobretudo no período republicano (embora exista uma certa continuidade desde a Colônia).

A urgência de se estudar a educação moral e cívica de modo crítico vai além de sua presença como disciplina e/ou prática de ensino na educação formal. Ao lado do aspecto acadêmico em termos de *Ratio Studiorum*, seu conteúdo, sua presença e permanência, tornam claras algumas das principais linhas e contradições filosóficas que formaram o ensino brasileiro. Isto é verdade, sobretudo para aquelas doutrinas vigentes nos setores que afirmaram sua hegemonia nas políticas educacionais do Estado nacional, desde o golpe de 1889 até hoje. Considero, em termos amplos, que as principais linhas

doutrinárias em educação, no período republicano, reportam-se sobretudo ao positivismo, ao liberalismo, ao catolicismo conservador e à chamada doutrina de segurança nacional.

Permeando tais discursos, é possível perceber um esteriótipo do indivíduo como cidadão, problema que desenvolverei mais adiante. A educação moral e cívica explicita-se como projeto e proposta conservadora, e esta é identificada, com requinte e astúcias retóricas, com o monopólio do pretenso "patriotismo". Cada uma das linhas doutrinárias apresenta, como descrevo nos capítulos seguintes, uma concepção própria frente ao ensino formal. Isto pode ser observado inclusive nas diversas legislações sobre o ensino brasileiro, correspondendo *grossa modo* a períodos de estabilidade ou de crise, de hegemonia ou luta pelo poder.

Para executar a desmontagem conceitual da educação moral e cívica, creio ser necessário primeiramente esclarecer o significado das doutrinas concorrentes, relacionando-as com o ensino quando for o caso; apresento, depois, um histórico onde mostro que as bases doutrinárias - citadas acima - de cada legislação educacional contribuem com práticas e conceitos que, a partir de 1969, foram unidos sob o nome genérico e abstrato de educação moral e cívica. Último argumento para o estudo da educação moral e cívica: as práticas e conteúdos veiculados por ela são transmitidos, direta ou indiretamente, por toda a vida escolar de mestres e estudantes, estendendo-se até a pós-graduação (na forma dos famigerados estudos de problemas brasileiros). Pela insistência com que esta moeda falsa é posta em circulação, talvez muitas pessoas honestas nela acreditem, denunciando, paradoxal e simultaneamente, os criminosos; porém, como escreveu Júlio Camargo, "só há vigaristas porque existe boa fé".

PARTE I - AS DOUTRINAS FILOSÓFICAS  
E A CIDADANIA

"O patriotismo é a convicção de que nosso país é superior, apenas porque nós nascemos nele".

George Bernard Shaw.

"Um patriota é um tolo em qualquer época".

Pope.

Para poder situar a educação moral e cívica face às doutrinas que a formaram, irei primeiramente desenvolver algumas idéias referentes à constituição de cada uma delas, sem esquecer a situação histórica em que surgiram. O critério de apresentação é cronológico, mas, como se poderá verificar, há uma continuidade histórica em cada uma.

Iniciarei esta narrativa com uma exposição sobre o liberalismo, cujas instituições permanecem até hoje; esta formulação introduz o conceito de cidadania e a obrigação da educação escolarizada, assuntos abordados adiante. As transformações promovidas pela industrialização, as crises intelectuais e o contexto histórico das restaurações pós-napoleônicas favoreceram o pensamento conservador romântico e o catolicismo conservador, como será desenvolvido a seguir. Já se poderá perceber uma contraposição de conceitos entre as duas correntes citadas até aqui, mas que estarão presentes na educação moral e cívica.

O positivismo, doutrina derivada do conservadorismo, é o assunto seguinte. É dele que surgiram algumas das práticas e conceitos que a educação moral e cívica terá como base fundamental. Finalmente, a doutrina de segurança nacional, última e mais recente influência sobre a EMC, terá sua exposição apoiada na sua concretização através da Escola Superior de Guerra brasileira.

## CAPÍTULO II - LIBERALISMO

Tentarei estabelecer um conceito operacional para "liberalismo" que me permita entender o período que estou expondo quanto às influências doutrinárias derivadas de minha concepção e os problemas que isto pode suscitar\*. Baseei-me principalmente em C. B. Macpherson\*\* para buscar as idéias iniciais e poder elaborar um corpo conceitual que procurei melhorar com a leitura de outros autores. Macpherson propõe alguns fundamentos do pensamento liberal, comuns a seus principais formuladores no século 17, e que serão relevantes na sociedade liberal-democrática que aparecerá posteriormente.

Em termos abstratos, amplos e esquemáticos, podemos dizer que o liberalismo correspondeu à ascensão da burguesia européia no decorrer dos séculos 17 e 18, uma classe que construiu uma complexa teoria racionalista para superar o *Ancien Régime* e permitir a implantação de um Estado volta-

---

\* - As idéias aqui expostas podem ser confrontadas com uma visão que privilegia a formação e desenvolvimento do liberalismo em seu aspecto econômico. Cf., para isto, Polanyi, Karl. A grande transformação - as origens da nossa época. Trad. de Fanny Wrobel. Ed. Campos, Rio de Janeiro, 1980.

\*\* - C.B. Macpherson. A teoria do individualismo possessivo de Hobbes até Locke. Trad. de Nelson Dantas. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1979.

do para o seu próprio interesse econômico e social. Para tanto, foi necessário dessacralizar as relações sociais fundadas na imobilidade estamental, rompendo com a concepção do poder como algo originário do divino - do Absolutismo - e promovendo o Contrato Social como a mediação universalizada entre os cidadãos, valorizando o individualismo, defendendo e realizando a liberdade, no campo político.

Macpherson afirma que a base teórica e, mesmo, a prática do liberalismo, foi a crença no valor e nos direitos do indivíduo. O individualismo será uma das características mais relevantes da formulação liberal desde o século 17, negando a tradição cristã sobre a lei natural (p. 13), onde o Estado era subordinado à Igreja e onde a idéia de legitimidade do contrato seria determinada pela autoridade religiosa. Já em Hobbes se encontrariam proposições individualistas quanto aos direitos e deveres políticos, partindo dos interesses e vontades dos indivíduos dissociados (p. 14). O pensamento puritano, por sua vez, observou doutrina semelhante, fundamentando-se na igualdade do valor moral de todos os seres humanos, tal como em Locke e nos utilitaristas, onde os entes individuais têm um importante lugar na justificação do Estado liberal (p. 14).

Esse Estado liberal é a sociedade política, que, para Luciano Gruppi\*, é separado da sociedade civil, sendo expressão dela, possuindo uma autonomia, uma soberania que não permite que sua autoridade dependa de nenhuma outra força (p. 9), ao contrário do Estado absolutista, de caráter divino.

---

\* - Gruppi, Luciano. Tudo começou com Maquiavel - as concepções de Estado em Marx, Engels, Lenin e Gramsci. Trad. e edição do texto de Dario Canali. L&PM Editora, Porto Alegre, 1980.

A partir do entendimento do individualismo, qualificado como "possessivo" por ser o indivíduo naturalmente "proprietário de sua própria pessoa e de suas próprias capacidades, nada devendo à sociedade por elas" (p. 15), Macpherson apresenta sete proposições que seriam comuns aos principais teóricos do liberalismo do século 17 e que se manteriam relevantes para as sociedades liberais-democráticas posteriores. A primeira das proposições afirma que a prerrogativa de humanidade a determinados seres é conferida pela "liberdade de dependência da vontade alheia" (p. 275). Esta significa, conforme a segunda proposição, a "liberdade de quaisquer relações com outros", excetuando-se as que os indivíduos estabelecem por sua vontade própria para seu interesse (p. 275).

A terceira proposição, "o indivíduo é essencialmente o proprietário de sua própria pessoa e de suas próprias capacidades, pelas quais ele não deve nada à sociedade", pode ser, segundo Macpherson, um postulado independente ou uma decorrência lógica das duas anteriores, ao se incluir "uma concepção de propriedade como direito exclusivo" do indivíduo, o que lhe dá o *status* de proprietário (p. 275).

A quarta e quinta proposições referem-se ao uso livre, por parte do indivíduo, de sua propriedade, de sua própria pessoa, que pode ser alienada em sua capacidade de trabalho dentro de uma relação de mercado; decorre daí que "a sociedade humana consiste de uma série de relações de mercado" (quinta proposição, p. 276). A relação de mercado contida na venda da capacidade de trabalho só pode existir na medida em que sejam efetivadas as condições de liberdade individual, características do ser humano, apresentadas na primeira proposição.

As duas últimas proposições referem-se ao processo

de legitimação do exercício da liberdade individual. Esta é limitada, por um lado, por "deveres e normas necessários para garantir a mesma liberdade aos outros" (sexta proposição); por outro lado, pela implantação da sociedade política (o Estado), ela é promovida artificialmente para proteger a "propriedade individual da própria pessoa e dos próprios bens". Desta forma, mantêm-se as livres relações de trocas entre os indivíduos, "considerados como proprietários de si mesmos" (sétima proposição, p. 276).

Macpherson encontra em Hobbes a configuração mais acabada dessas teses. O modelo antropológico hobbesiano, voltado para a obtenção de gratificações, "reduz a essência humana à liberdade das vontades alheias e à propriedade das próprias capacidades" (p. 277). Estas, para serem exercidas, devem se garantir por quaisquer meios pela sociedade política criada *artificialmente* para isto. O dever político, oriundo dos modelos de indivíduo possessivo e de sociedade de mercado, prescindiria dos conceitos tradicionais de justiça, lei natural ou determinação divina. Tais modelos possuiriam duas proposições que permitiriam deduzir seus direitos e deveres: "a igualdade de necessidade de movimento contínuo e a igual insegurança devida à igual probabilidade de intrusão de outros, por meio de mercado" (p. 277).

Outra corrente do pensamento individualista possessivo foi a promovida pelos niveladores (*Levellers*)\*, um movimento político que surgiu na Inglaterra durante a Guerra Civil e a Revolução de 1640. Os niveladores representavam as idéias da pequena burguesia, e propuseram uma Constituição

---

\* - Christopher Hill. A revolução inglesa de 1640. Trad. de Wanda Ramos. Editorial Presença, Lisboa, 1977, p. 93-99.

(*Agreement of the People*) onde essas idéias eram expostas: livre câmbio absoluto para os pequenos produtores, libertação das companhias mercantis dos monopólios, separação da Igreja do Estado, abolição dos dízimos, proteção da pequena proprieudade, reforma da lei dos devedores e, como garantia de tudo isto, a República, a extensão dos direitos parlamentares e o sufrágio extensivo a todos os homens. "O ideal dos *Levellers* era uma utopia de pequenos produtores no domínio econômico e, na prática, uma democracia pequeno-burguesa" (Hill, p. 95-98).

Após a execução do rei Carlos I<sup>o</sup> e a proclamação da República inglesa, em janeiro de 1649, os niveladores rebelaram-se contra o que consideravam traição dos "Grandes" (generais) vitoriosos, pela não aplicação do *Agreement of the People*. Foram derrotados e seus chefes fuzilados em maio de 1649 (idem, p. 97).

A teoria individualista possessiva dos niveladores parte do pressuposto de que "a essência humana é a liberdade das vontades dos outros, e a liberdade é o exercício da propriedade da própria pessoa do indivíduo" (Macpherson, p. 277). Isto implicaria no seguinte: "nenhum indivíduo pode alienar totalmente a propriedade de sua própria pessoa, mas qualquer um pode alienar sua propriedade de seu próprio trabalho" (idem, p. 278). A sociedade política apareceria artificialmente como a garantia dos direitos individuais naturais, entendidos como base para a liberdade individual e a condição de proprietário. Se o indivíduo alienar o seu trabalho enquanto propriedade, estará abrindo mão do direito de participação nas eleições, mas como não pode alienar a propriedade de sua pessoa mantém o direito natural às liberdades civis e religiosas.

A liberdade, para os niveladores, era o exercício da posse, da propriedade da própria pessoa; para tanto, poderiam até montar um discurso moral que sustentasse a liberdade individual. Esta moral, na verdade, se submete a valores de mercado: se o indivíduo está fora dele, tal como o assalariado e o pedinte, terá o seu direito político negado (idem, p. 279). Os niveladores entendiam, por sua vez, que a autoridade política deveria ser eletiva, representando uma coesão de todos os que estavam acima dos pobres.

A idéia do indivíduo, criado à imagem do homem de mercado, é recolocada por Locke, onde os direitos e deveres morais serão derivados das hipotéticas naturezas humana e social. O movimento de raciocínio de Locke parte, tal como o de Hobbes, do indivíduo para a sociedade e o Estado; nas palavras de Macpherson, "os indivíduos são por natureza igualmente livres da jurisdição de outros. A essência humana é a liberdade de quaisquer relações que não sejam aquelas em que o indivíduo não entra visando seus próprios interesses. A liberdade do indivíduo só é legitimamente limitada pelas exigências da liberdade dos outros. O indivíduo é proprietário da sua própria pessoa, pela qual ele nada deve à sociedade. Ele é livre para alienar a sua capacidade de trabalho, mas não a totalidade da sua pessoa. A sociedade é uma série de relações entre proprietários. A sociedade política é um artifício contratual para a proteção dos proprietários e a regulamentação ordeira das suas relações" (p. 281). Nos termos de Gruppi (op. cit.), o homem, no estado natural, é livre, mas, para Locke, é necessário impor um limite à liberdade para o homem garantir a sua propriedade (p. 13).

A concepção de Locke, no entanto, esbarraria na sua negação em reduzir "todas as relações sociais a relações

de mercado, e toda a moralidade à moralidade de "mercado" (Macpherson, p. 281), aceitando em parte a lei natural tradicional do dever. Macpherson vê a tentativa de Locke em combinar moral e dever como incapaz de superar a contradição própria da sociedade de mercado, geradora da diferenciação de classes (onde uns vendem e outros compram a força de trabalho). Tal diferenciação permite a desigualdade de direitos efetivos, mas sua justificativa será procurada na racionalidade e nos direitos naturais, iguais para todos.

Diferentemente dos autores anteriormente citados, Maria Sylvia Carvalho Franco\* encontrou na teoria liberal do século 17 uma expressão de consciência de classe que reproduziu um imaginário da burguesia que articulava teoricamente sua dominação (p. 22). A teoria liberal possui um significado antropológico, onde "a noção de propriedade não emerge como figura jurídica ou como termo econômico mas como um conceito que funda uma antropologia onde a propriedade significa o que é *próprio do homem*. O direito de propriedade está baseado na posse e no poder de uso que o homem tem sobre si mesmo - a propriedade de seu corpo, de suas virtualidades. A propriedade enquanto aquilo que é *próprio do homem* é posta como *natureza* e está sujeita às suas leis" (p. 7 - grifos da autora).

A mesma autora percebeu, quanto às idéias de Locke, que a natureza, mesmo existindo fora do homem, somente ao ser por ele apropriada deixará de ser desperdício. Ambos,

---

\* - Franco, Maria Sylvia Carvalho. John Locke. A propriedade como conceito fundamental. Mimeo, São Paulo, 1978. Cf. também: Capelato, Maria Helena Rolim. Os intérpretes das luzes - liberalismo e imprensa paulista: 1920 - 1945. Tese de doutoramento. Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, mimeo, São Paulo, 1986.

homem e natureza, fazem parte de um mesmo movimento que produz a vida e a liberdade. Sendo esta última, então, produzida, processada materialmente, apenas certos homens teriam acesso a ela. "Tal noção se relaciona à ética protestante, que pressupõe o trabalho como serviço de Deus e a inatividade como o maior dos pecados" (p. 8). Locke partiu de tais idéias para conceituar o crime, a transgressão da lei natural e o direito de punição.

Locke baseou-se em tais conceitos, segundo a autora, para estabelecer a proposição de igualdade natural do homem, feita no *Segundo Tratado*. Dentro do reino da natureza, o homem faz parte de uma espécie, gênero, família, classe e ordem que apresentam características comuns, repetitivas. Estas permitem o agrupamento através do conhecimento das semelhanças naturais; são, portanto, *naturalmente iguais* (idem, p. 9 - grifos da autora). A classificação da natureza é feita pelo homem, que se entende como espécie, portanto igual a todos os outros homens. Tal afirmação tem implicações políticas, já que, naquele momento, encontrava-se abalado o predomínio da concepção de mundo e sociedade fundados no catolicismo: ao se propor que os homens são concebidos como iguais na natureza, afastou-se a ordem política garantida por um Deus transcendente. A desigualdade não existiria, seja perante Deus, seja no conhecimento humano (idem, p. 10-11).

A esta idéia de igualdade natural, Locke juntou a de que a natureza só passa a ser real quando o trabalho do homem nela for inserido, tornando-a útil. O homem só se completaria enquanto tal quando agisse sobre a natureza, apropriando-se dela e da sua produção, fazendo-se proprietário. Desta categoria excluem-se os incapazes de se apropriar da natureza. A propriedade é a realização da potencialidade pró

pria do homem, feita através do trabalho executado sobre as coisas exteriores, da natureza.

A sociedade, para Locke, prolonga o estado de natureza. Sendo as relações de propriedade relações naturais, o direito do homem e de sua propriedade (fruto de seu trabalho) é também, na sociedade civil, um direito natural. Dentro da tradição de pensamento contratualista burguês em que se insere, Locke acreditava que havia um pacto de defesa da propriedade na sociedade civil, que garantia a harmonia e o equilíbrio na comunidade dos humanos. Assim, só os proprietários fariam parte dessa comunidade, e os que não se apropriassem da natureza, ficando inativos e passando a uma ordem inferior, justificariam sua submissão e exploração pelos proprietários. Além disso, não bastava apenas o trabalho sobre a natureza para tornar o homem proprietário; este só o seria se se utilizasse da razão.

A dominação social em Locke é consequência de sua representação material do homem: "só realiza os atributos da humanidade aquele que completa o movimento de apropriação, só ele é portador, conhecedor e executor da lei" (idem, p. 15). Seguindo o raciocínio da Maria Sylvia C. Franco, a teoria da igualdade alicerçaria uma teoria da desigualdade, consequência dos diferentes equipamentos que os homens dispõem para conhecer a lei e a necessidade de sua imposição, o que indicaria que a transgressão está próxima apesar da natureza das coisas.

É aí que Locke revelou, segundo a autora, seu processo de inversão da realidade, ao propor que a lei encubrisse as oposições e conflitos, que negassem a aparência de homogeneidade do estado de natureza. A repressão protegeria os que deteriam os atributos de humanidade (proprietários), contra os

que estariam fora deles, justificando-se a desigualdade. Sem a idéia de sociedade igualitária não haveria a justificação da sociedade diferenciada. A dominação de classe se estabeleceria, então, a partir da imposição da homogeneidade - os desiguais não teriam o atributo de humanidade, e a justiça existiria para afastar a ameaça, representada pelos não-proprietários, de rompimento da harmonia e coesão do todo. Seriam degenerados e não homens, seriam virtualmente perigosos e deveriam ser destruídos.

Tais idéias, para a autora, deixam claro que Locke se definia enquanto defensor do homem burguês, e apenas dele: para preservar toda a humanidade era necessário o extermínio legítimo de parte dela, mostrando-se assim que, ao lado da sociedade harmônica, havia a luta social. A coesão da sociedade era garantida e mantida pelo terror, pela violência e pela execução de sua lei (natural) sobre os de fora do grupo (p. 21). Mas, da forma como Locke desenvolveu suas idéias, esta violência apareceu como estritamente defensiva, tal como foi apresentado no texto sobre o estado de guerra. Esta seria, para Locke, a contraposição radical do estado de natureza; é, na verdade, gerado por ele mesmo, voltando-se para a manutenção e proteção dos proprietários, homens livres e independentes. A harmonia e defesa do estado pacífico, no discurso de Locke, é, no entender da autora, a luta contra os que ameaçam esse grupo (p. 23).

No século 18, Kant foi um dos pensadores que contribuíram para a formulação do Estado liberal. Para ele, a soberania do Estado pertenceria ao povo, ou melhor, aos cidadãos independentes. Estes se diferenciavam dos não-independentes porque podiam exprimir uma opinião política e decidir a orientação do Estado; são eles os cidadãos que não depen-

dem dos outros, ou seja, são os proprietários. Os não-independentes não poderiam ter o direito de votar ou de serem votados; não exprimiam então uma opinião política. Os direitos ativos da cidadania seriam exclusivos dos proprietários. A distinção entre proprietários e não-proprietários era o alicerce do liberalismo, já que só é livre quem for proprietário, por não depender de outrem.

A soberania do povo depende e é delimitada por alguns direitos que podem ser definidos como eternos e permanentes: os direitos naturais (Gruppi, op. cit., p. 16-17). Estes já eram utilizados pelos filósofos das Luzes para criticar o poder arbitrário dos monarcas absolutistas. Tal negação era feita pela transferência desse poder "para um princípio impessoal e universal (lei da natureza, razão, vontade geral, povo etc.). A submissão de todos à mesma lei impessoal constitui a própria definição de igualdade, mas então se coloca o problema de quem ou daqueles que se pretenderão intérpretes qualificados do princípio universal".\* Kant, diferentemente, esforçou-se em "eliminar, entre a consciência e a consciência, o intermediário, o intérprete das Luzes e da igualdade, para tornar possível o ideal de autonomia absoluta, signo da verdadeira liberdade" (Roberto Romano, p. 65). Para ele, nada nem ninguém pode pretender o papel de mediador. "Qualquer Ser supremo, ou objeto, que se coloque entre o Eu e ele próprio, é marca de dependência ao exterior, es-

---

\* - Starobinski. 1789, Les emblèmes de la raison - p. 150-151 apud Romano, Roberto. "Kant e a Aufklärung", in: Corpo e Cristal: Marx romântico. Editora Guanabara, Rio de Janeiro, 1985, p. 64. As citações de Kant aqui colocadas foram transcritas desse texto. Cf., igualmente, Habermas, Jürgen. L'Espace Public (tradução francesa de Strukturwandel der Öffentlichkeit) Paris, ed. Payot, 1978, p. 112-126.

cravidão" (idem).

Kant via a política de forma cosmopolita (tal como a moral e a teoria estética). Na *Crítica do juízo*, colocou-se contra "toda imposição de uns sobre outros, ao domínio de certas vontades sobre as demais" (idem, p. 66).

As leis, para Kant, eram sagradas e invioláveis, e se sobrepujam mesmo à soberania do povo. Eram, por exemplo, o direito à propriedade, à liberdade de palavras e expressão, de reunião e associação. São extensivas apenas aos cidadãos, ou seja, aos proprietários. Na *Crítica da razão pura*, Kant afirmou que "já na imaginação empírica é impossível a permanência das representações sem uma regra constante, uma série ou sequência formal" (idem, p. 68). Nos termos de Kant, "se uma certa palavra fosse atribuída ora a uma coisa, ora a outra, ou, se a mesma coisa fosse ora chamada de um modo, ora de outro, sem que houvesse uma regra determinada a qual os fenômenos fossem submetidos por eles mesmos, nenhuma síntese empírica da reprodução poderia ocorrer" (apud Roberto Romano, p. 67). Estas regras são estabelecidas pelos homens, que não as subordinam "a uma natureza exterior, mas, pelo contrário, dá-lhe forma e limites" (idem, p. 68).

A liberdade, para Kant, é a autonomia do interior da pessoa, o seu auto-respeito, a sua consciência. "A liberdade, pois, não pode ser vista. (...) O dever dá-nos só uma perspectiva do agir livre. Cabe aos indivíduos esboçar seu desenho, seu próprio perfil, com suas livres e voluntárias ações" (idem, p. 78). Kant, no entanto, terminou por se conformar às ordens reais em seu caso particular, enquanto o soberano (Frederico Guilherme II) fosse vivo ou seu poder subsistisse, mas manteve no íntimo e nas suas idéias a liberdade, dentro, evidentemente, dos estritos parâmetros burgueses.

Quanto à idéia de constituição, para Kant ela deveria ser produzida autonomamente pelos cidadãos livres. As reformas sociais deveriam vir "de cima para baixo", e não o inverso. Kant entendia que "esclarecer o povo é lhe ensinar publicamente seus deveres e direitos face ao Estado que participa". Só os filósofos, "com uma certa ajuda do sentimento religioso, podem 'ensinar e educar bons cidadãos'. Além disso, os filósofos podem ajudar o próprio Estado 'a se reformar, tentando, ao invés da Revolução, a evolução para progredir rumo ao melhor'" (apud Roberto Romano, p. 88).

A formulação do individualismo possessivo, base para a idealização do liberalismo nos séculos 17 e 18, supunha que "o ser é livre e humano em virtude de sua exclusiva propriedade de sua própria pessoa, e de que a sociedade humana é essencialmente uma série de relações de mercado" (Macpherson, p. 282). Tal concepção revelaria a sociedade de mercado daqueles séculos; no entanto, a moderna teoria liberal manteve em parte esses pressupostos, sem perceber as modificações promovidas pela articulação política da classe operária: o individualismo possessivo não resistiu a uma sociedade classista, onde as relações não se dão entre indivíduos, cada um por si, subordinados às condições de mercado, mas sim a uma nova relação, onde "uma classe operária industrial ganhava uma certa consciência de classe e se articulava politicamente. Os homens já não se viam mais como fundamentalmente iguais numa inevitável sujeição à determinação do mercado" (Macpherson, p. 285). As relações sociais de mercado deixavam de ser as únicas com autoridade para exercer o poder (através da coesão que a classe dos proprietários possuía para decidir e, portanto, dominar); a cessão do sufrágio universal destruiu o monopólio do poder dos proprietários, ao

menos formalmente, embora o discurso liberal tentasse arditosamente negar a capacidade política dos não-proprietários.

Para mim, uma das formas de preservação da formulação liberal se dará na educação, notadamente na moral e cívica, que a meu ver, tenta impor, entre outras, as relações idealizadas de mercado contidas no individualismo possessivo.

A aplicação das idéias do individualismo possessivo promoveu o aparecimento de mecanismos jurídicos próprios, que se formalizaram como um contrato, na forma de constituições, voltadas para a preservação dos direitos individuais. Montesquieu e Condorcet foram, no século 18, dois dos principais teóricos do constitucionalismo. Franz Neumann\* mostra que "as doutrinas constitucionais que emergiram das teorias de Montesquieu e de Condorcet, combinadas com o liberalismo econômico dos fisiocratas e de Adam Smith, levaram às concepções seguintes quanto ao papel e à estrutura do Estado.

1. O Estado deve interferir o menos possível na vida social.
2. Qualquer mudança social que seja necessária só poderá ser feita por meio de legislação.
3. Legislação significa a promulgação de regras gerais fixas e abstratas.
4. Legislação é o monopólio da legislatura.
5. A administração não é o órgão da mudança social, nada mais é do que a concretização das regras gerais, sua aplicação aos casos concretos.
6. A função judicial é uma função lógica. O juiz é apenas o porta-voz da lei"\*\*.

---

\* - Neumann, Franz, "Montesquieu", in: Estado Democrático e Estado Autoritário. Trad. de Luiz Corção. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1969, p. 109 a 164.

\*\* - Neumann, Franz. op. cit., p. 158. Cf., também: Gandini, Raquel Pereira Chainho. Tecnocracia, Capitalismo e Educação em Anísio Teixeira (1930-1935). Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1980, p. 16 a 19.

Uma outra base teórica do liberalismo é a idéia de tolerância. Ela apareceu no século 16 relacionada com as lutas religiosas (Cf. Raquel Chainho Gandini, p. 20). Em Locke, já toma o sentido de defesa da propriedade privada, da inviolabilidade da vida e da "abertura do mercado a cada um, de acordo com seus objetivos pessoais. O próprio mercado regulará as restrições e limitações mútuas e, em último caso, o Estado intervirá" (idem, p. 22).

Modernamente, a tolerância manteve-se como um mecanismo domesticador das diferenças, através das teorias e práticas do pluralismo democrático, um conceito de mediação próprio das sociedades industriais onde a classe operária já se articula politicamente como grupo. O pluralismo democrático, privilegiando apenas certos grupos que dominam o poder, divide os demais negando a existência daqueles que estão desarticulados e estimula o conflito entre eles e os outros, submetendo a luta de classes aos interesses dominantes. A tolerância seria então discriminatória, um instrumento de proteção e preservação da sociedade repressiva (idem, p. 23), e que apareceu no processo de formação da cidadania, como será desenvolvido no próximo capítulo.

Em resumo: Estabelecendo-se como base um critério cronológico, o pensamento liberal é a primeira influência encontrada na educação moral e cívica. As formulações liberais surgiram em um período que correspondeu à formação do capitalismo, nos séculos 17 e 18, quando os pensadores do período, que se identificavam com a nascente burguesia, procuraram formar um sistema de pensamento que justificasse as relações sociais e econômicas do novo modo de produção.

Ao negar as concepções divinas do Absolutismo, o

pensamento liberal valorizou o individualismo, favorecendo, através do conceito de igualdade estendido a todos os homens, o direito à propriedade, a livre concorrência e a economia de mercado, sem a interferência do Estado. Este fora criado artificialmente para garantir tais direitos, entendidos como naturais.

O referencial do liberalismo é o mercado livre, e sobre ele todas as relações sociais e econômicas se dão, inclusive a liberdade do indivíduo. O limite desta é o limite da liberdade do outro, garantindo-se a propriedade de ambos. Dentre os autores que desenvolveram tais idéias, no século 17, Locke aparece como um dos principais. Para ele, a propriedade é entendida como o que é próprio do homem, e seu direito se fundamenta na posse e no poder de uso que cada um tem de si mesmo, de seu corpo, de suas virtualidades. Ao exercer o direito de propriedade, o homem se tornaria igual a todos os outros, igualmente proprietários. Tal igualdade negava a concepção católica da vontade divina. Possibilitava-se, assim, uma nova ordem política e social onde a igualdade dava-se pela apropriação da natureza, realizando a potencialidade do homem enquanto proprietário ao inserir trabalho nas coisas exteriores, da natureza. Sendo a igualdade natural, a desigualdade seria consequência do uso diferente das capacidades que os homens possuiriam.

A sociedade civil, para Locke, protegeria o proprietário, defendendo-o contra os que não possuíssem tal atributo, elaborando leis que, na verdade, justificariam a desigualdade.

A distinção entre proprietários e não-proprietários foi estabelecida por Kant, no século 18, como o alicerce do liberalismo: os primeiros seriam livres e independentes,

ao contrário dos outros. Os direitos ativos da cidadania seriam exclusivos dos proprietários, afastando-se a mediação que o Absolutismo, por exemplo, exercia sobre as relações sociais. As leis tornavam todos os homens iguais - os proprietários, bem entendido. Os homens *deveriam* ser igualmente educados para os deveres e direitos sociais e frente ao Estado que participassem, favorecendo uma reforma social "de cima para baixo".

As formulações liberais, estabelecidas para uma sociedade fundada no livre mercado e no individualismo, não resistiram às novas formas de sociedade classista, contrapondo não mais indivíduos, mas classes. A manutenção dos valores individualistas, formalizados juridicamente, passou a ser uma das formas de controle e abafamento das lutas de classe, relacionando-se a práticas conservadoras, onde o conceito de tolerância servirá como argumento de defesa e proteção das classes dominantes. A divulgação de tais conceitos será um dos papéis da educação moral e cívica.

### CAPÍTULO III - CIDADANIA E EDUCAÇÃO

Entre as idéias surgidas com o processo de formação do Estado absolutista e desenvolvidas na doutrina liberal, as de cidadania e de autoridade nacional ocupam um lugar de destaque. Reinhard Bendix\*, ao analisar o surgimento da cidadania dentro do Estado nacional, mostra que "cada cidadão guarda uma relação direta com a autoridade soberana do país". Assim, a formação do Estado nacional de contrato passa pela "codificação dos direitos e obrigações de todos os adultos classificados como cidadãos" (p. 78).

Alfred Marshall\*\* entendia ser o cidadão um membro completo da sociedade. Para ele, o surgimento da cidadania brotaria de dentro de cada indivíduo; não era imposto de fora, pelo Estado. Haveria aí um respeito à liberdade do mercado competitivo. A única interferência (coação) do Estado seria sobre a educação das crianças, porque "o ignorante não pode apreciar e, portanto, escolher livremente as boas coisas que diferenciam a vida de cavalheiros daquela das clas-

---

\* - Bendix, Reinhard. Estado Nacional y Ciudadanía. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1974.

\*\* - Alfred Marshall, apud: T.H. Marshall. "Cidadania e Classe Social", in Cidadania, Classe Social e Status. Trad. de Porto Gadelha. Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1967.

ses operárias" (p. 60)\*. Da mesma forma, para ele, o único direito incontestável da cidadania era o de se educarem as crianças, visando a igualdade humana básica de participação.

Verifica-se, dentro do pensamento liberal, um forte vínculo entre a cidadania e a educação básica. Tal relação é importante fonte de elementos constitutivos da educação moral e cívica, ainda mais que nas concepções conservadoras românticas, como se verá no próximo capítulo, a crítica aos ideais liberais reforçará o papel do Estado como uma ordem "moral" da sociedade. Para desenvolver estas teses, é necessário estabelecer primeiramente alguns conceitos de forma mais precisa.

A idéia de cidadania\*\* é anterior ao desenvolvimento do capitalismo moderno. As formulações dos pensadores do século 17 já distinguem a exigência de emancipação do homem feita de forma racional. O cidadão possuía a razão, que corresponderia, de fato, à ordenação sócio-econômica do mercantilismo e do pensamento ilustrado.

De uma forma geral, o mercantilismo\*\*\* pode ser en

---

\* - T. H. Marshall propõe que se leia "cavalheirismo" como "civilização". Cf., na mesma pág 60.

\*\* - Em sua dissertação de mestrado, a Profª Eloísa de Mattos Höfling desenvolveu o conceito de cidadania, comparando as teses de T.H. Marshall com as de A. Pizzorno. Embora não as utilize aqui, creio ser uma importante contribuição as proposições contidas em: Höfling, Eloísa M.. A Concepção de cidadania veiculada em livros de Estudos Sociais do Primeiro Grau. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, mimeo, 1981; e Pizzorno, A., Kaplan, M., e Castells, M.. Participación y Cambio Social en la Problemática Contemporánea. Ediciones Siap, Buenos Aires, 1975.

\*\*\* - Cf. Deyon, Pierre. O Mercantilismo. Trad. de Paulo de Salles Oliveira. Ed. Perspectiva, São Paulo, 1973, e Rosen, George. Da polícia médica à medicina social - ensaios sobre a história da assistência médica. Trad. de Angela Loureiro. Ed. Graal, Rio de Janeiro, 1980.

tendido com um "esquema político e organizacional cujo objetivo supremo era colocar a vida econômica e social a serviço dos poderes políticos do Estado". É descrito comumente como uma política de poder, onde "o bem-estar da sociedade era identificado ao bem-estar do Estado" (Rosen, p. 146). O fundamento da política social mercantilista era a *raison d'État*. Dentro dos parâmetros mercantilistas, a existência de um poder nacional exigia uma população densa, bem provida materialmente e controlada pelo governo, para "ser utilizada de acordo com as necessidades do poder público" (idem, p. 147).

A Ilustração, por sua vez, foi o esforço do pensamento do século 18 destinado a dar à matéria, considerada como caos, uma síntese que a dominasse, que submetesse o todo natural a um "sujeito autocrático", nas palavras de Adorno e Horkheimer. Utilizando as concepções destes autores, Dörner\* descreve o movimento do pensamento ilustrado confrontando a racionalidade iluminista que preconizaria o domínio absoluto sobre a vida, através da auto-conservação obrigatória, do domínio da natureza interior e exterior etc, numa intervenção ordenadora e dominante, com a sua negação, sentida como força de dissolução, como um perigo absoluto para a sociedade e uma fonte de angústia, devido à sua natureza desconhecida, ameaçadora e irracional. Esta é representada pelos instintos, fantasias e imaginação teórica, promiscuidade e ascese, superabundância e fome. Ao mesmo tempo em que se procura manter como princípio social dominante a auto-conservação e o descobrimento da identidade, desenvolve-se a angústia da perda desta e o medo de se esquecer do pensamento e do pra-

---

\* - Dörner, Klaus. Ciudadanos y Locos. História social de la psiquiatria. Trad. espanhola de Fernando Riaza. Taurus Ediciones, SA, Madrid, 1974.

zer (cf. Dörner, p. 15).

Na "Dialética das Luzes", o cidadão racional considerava irracional a pobreza (a não propriedade) e a loucura. Esta separação dos loucos e dos pobres do restante da sociedade já é um momento de luta de classes, e uma forma de tentar solucionar a nascente "questão social" a partir do século 17. Na época, o exército de desempregados e de pobres atingia, nas cidades, a marca de até mais de 30% da população, em épocas de crises. O racionalismo, a economia mercantil e o absolutismo ilustrado afastaram fisicamente os "irracionais", que na Idade Média eram divinizados e no Renascimento incluídos no mundo cotidiano, secular. As "Luzes" colocaram "fora do mundo do comércio, da moralidade e do trabalho", enfim, do mundo da razão, "mendigos e vagabundos, gente sem propriedades, sem trabalhos ou sem ofício, criminosos, rebeldes políticos e hereges, prostitutas, libertinos, sífilíticos e alcoólatras, loucos, idiotas (...), mas também esposas doentes, filhas violadas ou filhos dissipadores". O afastamento de toda esta população visava torná-la invisível e inócua (Dörner, p. 29), o que foi conseguido com o seu recolhimento em casas construídas para tal fim, já no início do século 17.

O pensamento das "Luzes" pretendia um domínio da razão sobre a natureza e a irracionalidade: a do absolutismo, sobre a ordem civil; a do capitalismo era o princípio do trabalho regulado e calculado; a ciência pretendendo dominar sistematicamente a natureza; a Igreja, os movimentos puritanos; e o domínio dos pais sobre a família. Com isto, criou-se uma base para a ordenação sócio-econômica que predominou posteriormente, o capitalismo: o trabalho foi convertido em dever moral e, posteriormente, em evidência so-

cial (idem, p. 30-31).

O racionalismo iluminista procurava conter e dominar a natureza; a humana era considerada selvagem e indomável, bestial. Tornava-se, assim, necessário dominá-la, limitar a liberdade para a segurança da ordem e da razão do cidadão. A irracionalidade e a loucura eram o testemunho político "de um estado caótico de mundo e do homem, da quebradiça base de suas paixões, em uma palavra, da situação em que Hobbes via o homem e da qual não encontrou mais saída que a submissão completa do homem ao Estado, segunda natureza, e social, do mesmo: 'Só na vida do Estado há uma medida universal para vícios e virtudes, e esta não pode ser outra que as leis de cada um deles; quando uma Constituição se consolida, ainda as leis naturais são parte das leis do Estado'" (Hobbes, apud Dörner, p. 32).

As leis do Estado têm sua elaboração originada pela "opinião pública"\*, promovida pela participação da burguesia na "esfera pública" e que constitui opiniões norteadoras da atuação do Príncipe e do Estado e da elaboração das leis. A "opinião pública" se impôs em primeiro lugar na Inglaterra, e, posteriormente, na França e Alemanha. Seu nascimento obedeceu a duas condições determinantes, uma de ordem ideológica e outra sócio-econômica. Ideologicamente, a "opinião pública" é fruto do Estado Absolutista, quando há a separação entre o público e o privado. Hobbes percebeu que a "consciência" (religiosa, moral...) tornava-se uma opinião, escolhida pelo indivíduo, e pessoal, privada. Tal opinião é livre quando é uma convicção íntima e não interfere na autoridade do

---

\* - Habermas, Jürgen. op. cit., e Lebrun, Gérard. "Morte ou Metamorfose da opinião pública", in: Passeios ao Léo. Editora Brasiliense, São Paulo, 1983.

soberano e na obediência do súdito a ele. Será através da penetração da liberdade de pensamento no Absolutismo que a Ilustração irá difundir-se, até que a opinião privada passe a julgar os negócios públicos e destrua o poder absolutista. O conjunto das opiniões privadas, confrontadas, explicitadas, serão condensadas na opinião pública como leis, como será descrito mais adiante.

Uma segunda condição determinante da "opinião pública" é a questão da *informação*, forma de superar a dicotomia entre o interesse do Estado absolutista, que domina a vida pública, detendo o poder, e o interesse dos súditos, limitado ao âmbito do privado. O crescimento da vida econômica não mais comportava a separação do interesse privado (dos súditos) do público (do Estado). A intervenção do primeiro sobre o segundo deu-se pela formação de uma *esfera de expressão pública* (no enunciado de Habermas), onde a burguesia passava a se exprimir politicamente, antes mesmo de surgirem os modernos partidos políticos. E é nesse contexto que a idéia de cidadania deve ser analisada.

T.H. Marshall estabelece algumas proposições sobre a cidadania, que, enquanto igualdade básica, acrescida de direitos formais, é compatível com a desigualdade social legitimada. A igualdade básica, no entanto, termina invadindo o livre mercado competitivo, que se mantém dentro de certos limites. Marshall acredita que a tendência moderna é voltada para a igualdade social através da evolução da cidadania dentro de uma proposta reformista, caracterizada como social-democrata (p. 63).

Ele justifica suas proposições (igualdade formal compatível com desigualdade social legitimada) ao fazer um histórico da cidadania a partir da situação inglesa, que po-

deria ser quase generalizada. A cidadania se divide, no seu entender, em três elementos: civil, político e social. Inicialmente, antes do século 12 na Inglaterra, os três elementos estariam fundidos em um único direito (p. 64), mas seu alcance era apenas local. Aos poucos, há a superação das estruturas feudais e o aparecimento do Estado nacional moderno. Kosseleck entende que tal Estado é produto de uma "situação especial" onde o Absolutismo nem chega a se impor, ao contrário dos Estados do continente. Nestes, o Absolutismo monárquico foi a consequência das guerras civis religiosas, e seu fim é consequência da Revolução Francesa, como se verá adiante. Na Inglaterra, a guerra civil religiosa deu-se junto à revolução burguesa, condenando totalmente, de antemão, o Estado absolutista (Dörner, p. 37).

A revolução burguesa na Inglaterra diferenciou-se pela coexistência das estruturas velhas, ligadas à nobreza, com o meio novo, burguês, onde o poder deixava de ser legitimado pelo sangue, passando a sê-lo pela posse da terra e pelas propriedades. A nobreza passava a se confundir com a burguesia, participando de empreendimentos comerciais, dos partidos e do Parlamento (idem).

É em tal Estado burguês que Marshall vai distinguir e separar os direitos da cidadania, que terão o seu reconhecimento, estendido a toda a população, em épocas diferentes\*: os direitos civis, necessários à liberdade individual, como a liberdade de ir e vir, a de imprensa, pensamento e fé, o direito de propriedade e conclusão de contratos, de

---

\* - Ressalte-se que as datas devem ser consideradas de modo elástico e aproximado, já que os momentos históricos de relevância para Marshall não são rígidos, impedindo que se estabeleçam marcos exatos.

justiça, através de tribunais, reconhecidos no século 18; os direitos políticos, que seriam os de participação no exercício do poder - Governo, parlamento - como membro do organismo investido de autoridade política ou como eleitor, reconhecidos no século 19; e os direitos sociais, relacionados ao bem-estar econômico e à participação social, através de instituições como o sistema educacional e os serviços sociais, reconhecidos no século 20 (p. 63-66).

Os direitos civis têm sua formação confundida com as transformações advindas do nascente capitalismo inglês, onde "as restrições eram uma ofensa à liberdade do súdito e uma ameaça à prosperidade da nação" (idem, p. 67). É o momento em que se vê nascer o "público político" (Habermas), onde os conflitos que poderiam surgir do exercício desta liberdade amadureceram na Inglaterra antes que em outras nações. É a participação política que faz o mercantilismo progredir, tornando-se "a forma capitalista de produção tal como se dava na Inglaterra depois da Revolução Gloriosa" (Habermas, p. 71). A passagem da economia mercantilista para a capitalista, vale dizer, do capital comercial para o manufatureiro, ou de uma economia restritiva para uma expansionista, dá-se com a conversão do reino inglês em centro econômico mundial, após a fundação do Banco da Inglaterra, na mesma época em que se instala o primeiro governo de gabinete e é suprimida a censura prévia, transformando tudo em público político, nos anos de 1694-95. A imprensa, os cafés e as casas de chá, os clubes e as ruas tornavam-se instituições do "public spirit", contando inclusive os partidos com publicistas, jornalistas e mesmo ficcionistas para divulgar suas idéias: Defoe escreveu *Robinson Crusoe* dentro de uma visão idealizada do mundo *whig*, liberal, enquanto que Swift respondeu com as

viagens de *Gulliver* de forma amargamente *tory*, conservadora, pessimista, o reverso da Ilustração (Habermas, p. 72; Dörner, p. 38-39).

No setor econômico, o direito civil básico, para Marshall, é o de trabalhar de acordo com o gosto e no local escolhido pelo indivíduo, "sujeito apenas à legítima exigência do treinamento preliminar" (p. 67), acabando com os monopólios locais e a exclusividade de certas profissões a alguns grupos. Tal direito foi negado até o século 18; só no seguinte foi aceito sem contestação ao se revogarem as leis que garantiam ainda os privilégios antigos. Bendix lembra que, até então, eram excluídas da cidadania "todas as pessoas social e economicamente dependentes" (p. 78), ou seja, sem propriedades. Estas, para Locke, seriam a vida, a liberdade e os bens, como já foi visto no capítulo anterior. Já para Habermas, a propriedade, na concepção das Luzes, constituía a "base natural de um poder do Estado, que está fundamentado sobre um contrato", garantindo o direito de apropriação da natureza pelo indivíduo ativo\*. A propriedade privada estabelece a autonomia do homem enquanto homem, a qual "se manifesta na esfera da família burguesa, no amor, liberdade e educação, em uma palavra: como humanidade que se realiza inteiramente a si mesma" (idem, p. 69).

O direito ao trabalho, tal como defendido por Marshall, deve ser confrontado com o processo de desenvolvimento industrial inglês, que promoveu a Revolução Industrial e a liderança britânica no mundo capitalista dos séculos 18 e 19. As condições prévias para a industrialização já haviam

---

\* - Habermas, J.. Theory und Praxis, apud: Dörner, op. cit., p. 40.

sido atingidas antes da metade do século 18, com as conquistas coloniais e a política mercantil da Coroa e dos governos, promotores de uma grande acumulação prévia de capitais. A disponibilidade da força de trabalho inicial vem de dois movimentos: o primeiro, provocado pela expansão territorial da nobreza rural, que, após o cercamento (*enclosures*) das terras e expulsão dos camponeses e pequenos lavradores, forçando-os a emigrar para as cidades, passou a implantar técnicas racionais de agricultura, como a rotação e a estabulação, favorecendo o aparecimento de empresas agrícolas e a sua capacidade mercantil; o segundo, provocado pela estabelecimento da ampla liberdade industrial, em 1750, o que levou muitos operários a serem "liberados", ficando sem trabalho. Ao mesmo tempo, a Inglaterra foi se afirmando como a mais importante potência colonial européia, após as vitórias nas guerras contra a França e seus aliados entre 1744 e 1763, garantindo, após a Paz de Paris (1763), a sua presença em quase todo o mundo colonial existente.

A expansão do mercado comercial, tanto interno quando externo, promoveu um crescimento da produção. Esta, no entanto, encontrou uma situação em que as ferramentas e os métodos estavam superados e incompatíveis com as novas necessidades. É dentro de tal quadro que se dá a Revolução Industrial. Dörner indica três processos que se entrelaçam para a sua efetivação. No primeiro, torna-se clara a necessidade da substituição dos instrumentos anacrônicos das manufaturas por máquinas de produção mais potentes (como a máquina a vapor, a de fiar e a de tecer). No segundo, ocorrido entre 1750 e 1780, dá-se o aparecimento do "capital fixo constante", representado por aquelas máquinas que, juntamente com o regime de livre concorrência, marcam a diferença entre a ma-

nufatura e a indústria capitalista.

No terceiro, ele entende que "esta troca para uma nova forma de produção *destruiu as condições de existência de muitos trabalhadores empregados nas velhas instalações e acarretou a indigência e a falta de segurança*. Mas também se viu obrigada a recrutar um número muito maior de operários que os que a estrutura econômica anterior poderia empregar. Levou não só à instituição de um capital constante, mas também ao capital variável, ou seja, *necessitou da movimentação massiva das forças trabalhadoras e sua inclusão em uma economia organizada de forma capitalista*" (Dörner, p. 57-58; *grifos meus*). O "direito ao trabalho" referido por Marshall terminou sendo, muito mais, uma consequência das necessidades próprias da Revolução Industrial, fazendo, assim, parte integrante dela.

O que marcaria, para Marshall, a história dos direitos civis rumo à liberdade garantida por lei é a "adição gradativa de novos direitos a um *status*\* já existente" (p. 68), e que pertencia a todos os homens adultos da comunidade. As mulheres, principalmente as casadas, não possuíam o mesmo *status*. A liberdade fora conquistada pelos homens das cidades e estendida para todos. Os termos "liberdade" e "cidadania" se equivaliam nos centros urbanos. Para ele, "quando a liberdade se tornou universal, a cidadania se transformou de uma instituição local numa nacional" (p. 69).

A conquista dos direitos civis promoveu modifica

---

\* - T.H. Marshall entende *status* da mesma forma que Talcott Parsons ("o *status* de uma pessoa é 'seu lugar no sistema de relações considerado como uma estrutura, isto é, um sistema padronizado de partes'" - p. 173) e R. Linton (trata-se também de "um conjunto de direitos e obrigações" - p. 177). Cf. "Uma nota sobre *status*", in: Cidadania, Classe Social e Status", op. cit., p. 174-180.

ções profundas na estrutura social e da população. Os estratos médio e pequeno-burguês desenvolviam uma consciência, mesmo contraditória, frente à pretensão de liderança da aristocracia e da grande burguesia inglesa. A consciência da média e pequena burguesia deu-se primeiro no nível econômico, ao se confrontar o empobrecimento de parte dela com a elevação de riqueza e aceitação social da outra parte (comerciantes, empresários, engenheiros, funcionários das colônias, etc.), em função do desenvolvimento do comércio de mercadorias e da industrialização. Este setor social diferenciava-se do comerciante do antigo estilo e da pequena nobreza rural, não só economicamente quanto pelo pensamento, pela "revolução do sentimento", "a estilização romântica do privado e do íntimo, pelo que a classe média se convence de seu triunfo definitivo sobre o racionalismo e ceticismo aristocrático, e isto precisamente no momento em que começa a ver o 'lado negro' da sociedade" (Dürner, p. 58).

A própria grande burguesia passa também a duvidar da racionalidade que a levou ao triunfo contra o Absolutismo. A sua crise moderna abala a convicção da identidade do indivíduo como homem e como proprietário, formulada por Locke. "Junto com o conceito de propriedade como um direito do pequeno proprietário que trabalha para a sua própria necessidade aparece também o direito de defendê-la, o direito do grande capital à exploração sistemática dos bens econômicos" (idem, p. 59). As leis da sociedade e do Estado burguês, formuladas por Locke em termos jusnaturalistas, se modificam em leis naturais da sociedade, originando, na segunda metade do século 18, a "economia política". Os direitos veiculados pelo liberalismo político entravam em choque com o liberalismo econômico. Na literatura é o momento do romantismo e, na po-

lítica, da exigência dos direitos humanos. Nas ciências naturais, além de sua crescente objetividade e neutralidade, desenvolveu-se uma dimensão humanitária e filantrópica. Tais processos levam dentro de si a possibilidade da contradição, "pois tratam de pôr em relação ao homem concebido como algo subjetivamente abstrato, ao minimizar sua existência social e econômica, a um Estado concebido de forma objetivamente abstrata" (idem, p. 59). A mediação de tal conflito será tentada pela filosofia moral, que irá harmonizar criticamente a autonomia burguesa com a autoridade estatal.

Ainda em relação ao direito ao trabalho, a entrada das camadas mais pobres no sistema de atividade industrial deu-se, como já mencionei anteriormente, pela necessidade de força de trabalho para a indústria. Os operários integrados, no entanto, eram recrutados dentre os que fossem manejáveis, ou seja, pobres, necessitados e sem ocupação, arrancados de suas ligações sócio-econômicas tradicionais. A cidadania, para estes, era concedida como um direito à liberdade para todos os homens, exigindo-se, em contrapartida, uma completa integração ao sistema e impossibilidade de revolta. Antes de analisar o processo de conquista dos direitos políticos, creio ser importante perceber as conseqüências da industrialização inglesa.

No final do século 18 e início do 19 a sociedade já se encontrava tão afetada pelo processo de industrialização que se tornava notável aos políticos e intelectuais mais perspicazes a inclusão dos trabalhadores na sociedade civil, mesmo que em um nível inferior, como se pode perceber nas obras de Dickens. Notável também era a pobreza e a opressão, conseqüências de natureza social, e que não podiam ser trivializadas. Pobreza e opressão já não faziam mais parte de

uma ordem natural, mas eram consequência da economia de indústria, de uma sociedade racionalista criada pela Ilustração. A teorica clássica de economia nacional já não conseguia mais responder à situação: a jornada de trabalho aumentava e era estendida às mulheres e crianças, ao mesmo tempo em que os salários eram rebaixados; aos que não obedeciam os regulamentos das fábricas eram aplicadas multas em dinheiro; o pagamento passava a ser feito em espécie. Faltavam moradias e alimentação; as famílias se dissolviam; a escolaridade era ilusória; acidentes de trabalho e alcoolismo eram comuns. As promessas do Iluminismo, quanto à inclusão dos trabalhadores em um mundo melhor, esfumaçavam-se. As crises de superprodução e as lutas e derrotas dos trabalhadores no século 19 (ludistas, cartistas, trade-unionistas) mostraram que a questão operária era, na verdade, a "questão social", e os direitos sociais, uma luta a ser levada, como descreverei mais abaixo.

O que se percebe, na verdade, é que a dificuldade de se realizar a promessa de vida da Ilustração é que nem a racionalidade do homem é suficiente nem existe uma classe social que seja o sujeito capaz de realizar tal promessa, que, na prática, teria que se constituir em uma utopia social. O pensamento liberal desta época, se garantia grandes possibilidades de desenvolvimento promovido pela industrialização, não desconfia da opressão social, atacando apenas os restos da "antiga" opressão. Por outro lado, começa a se formar um pensamento que irá atribuir as crises ao estado de caos e anarquia promovidos pela liberdade ilimitada dos movimentos sociais, gerada pela Ilustração. Tal pensamento terminará propondo duas alternativas para as crises provocadas pelo liberalismo: ou se volta romanticamente aos tempos anteriores

às Luzes e à industrialização, ou se aceitam no essencial os ganhos da sociedade burguesa, mas estabilizados por estruturas de autoridade crescente e madura. O pensamento conservador aí desenvolvido não confia na racionalidade que se imporia pela dinâmica dos impulsos e pelas necessidades sociais e humanas. Ao contrário, são irracionais as bases de construção da sociedade, fundada na autoridade natural própria da família, nas normas morais que a contêm em certos limites e nas instituições criadas pelo Estado e pela Igreja, que são a sua culminância. A sustentação de tal modelo de sociedade não pode ser, evidentemente, racional; ele é apoiado por uma autoridade inquestionável e pela fé. A sua realização se dará através de meios concretos, como a educação (família, Estado, Igreja), e seus objetivos educativos são as normas de conduta sócio-morais. O pensamento conservador volta-se para a eficácia prática imediata, apelando para as leis próprias da interioridade humana e para a necessidade de normas obrigatórias, e se conduz dentro dos valores da ordem e da culpabilidade moral, que vão além das penas legais. Tais idéias serão melhor desenvolvidas no próximo capítulo.

Pode-se concluir então que, se o modelo liberal é utópico, o conservador é sobretudo autoritário, assim entendido por ser incapaz de modificar as relações sociais desenvolvidas pela economia capitalista industrial, adaptando-se a tais relações embora propondo uma compensação irracional e autoritária nos âmbitos não econômicos. O cidadão fracassado economicamente é, em troca, o *Pater familias*, o súdito patriota, puritano e virtuoso; ele é fraco perante a sociedade, mas será premiado no Além. Este modelo identificar-se-á paradoxalmente com a moral utilitária e tradicionalista da Escócia e com a apoteose romântica da intimidade burguesa,

da fuga ao campo e do passado heróico (Cf. Dörner, p. 99-104).

A luta pelos direitos civis deu-se, pois, sob tais condições. Os direitos políticos, a segunda parte dos direitos de cidadania conforme T.H. Marshall, não estavam incluídos nos civis. Como já citei, eram privilégios monopolizados por grupos (aristocracia, grande burguesia); a questão era estendê-los a todos os indivíduos que tinham conquistado os direitos civis, ou que, de outra forma, tinham sido incorporados ao sistema sócio-econômico capitalista industrial; não era um novo direito. A adoção do sufrágio universal, no século 20, abolirá tais privilégios, "associando os direitos políticos direta e independentemente à cidadania como tal" (Marshall, p. 70).

Quanto aos direitos sociais, o mesmo autor irá procurar suas origens nas comunidades locais e associações funcionais, que foram substituídas na Inglaterra por um programa de planejamento econômico.

Para ele, este programa, ao invés de criar uma nova ordem social, irá preservar a já existente, com algumas pequenas mudanças. Na medida em que a antiga ordem social vai sendo dissolvida pelas transformações econômicas do capitalismo competitivo, os direitos sociais representados pela *Poor Law* ("Lei dos Pobres", uma série de medidas criadas em épocas anteriores e que visavam dar um certo bem-estar social às camadas pobres da população) passaram a ser associados à antiga ordem, e os direitos civis à nova. "A cidadania se dividiu contra si mesma" (p. 71) e os direitos sociais "quase que desapareceram no século 18 e princípio do 19", atingindo um plano de igualdade com os outros dois apenas no atual século (p. 75). Até então, eles não faziam parte do

conceito de cidadania. As ações sociais eram voltadas para a diminuição da carga de pobreza sem modificar as condições de desigualdade que a promoviam (p. 88).

Somente no final do século 19 o princípio igualitário social passou a ser associado com a cidadania. Isto se deu ao mesmo tempo em que as rendas distribuídas desigualmente entre as classes sociais diminuíram as distâncias econômicas entre elas, além de ser implantada na Inglaterra uma nova sistemática de impostos diretos progressivos, que comprimiram a renda líquida. O desenvolvimento do sistema produtivo, permitindo o consumo e o acesso de bens pela massa, até então distantes deles, possibilitou-lhes também alcançar "uma vida civilizada e culta" (idem). Os direitos sociais são incorporados à cidadania, sendo entendidos como um redutor das diferenças de classe, incluindo aí, como será melhor relatado, a educação.

O atendimento dos direitos sociais pressupõem a atuação do Estado como fornecedor garantido "do mínimo de certos bens e serviços essenciais (...). Qualquer pessoa capaz de ultrapassar o mínimo garantido por suas qualidades próprias está livre para fazê-lo" (idem, p. 93). A igualdade dos direitos sociais representa, em suma, uma igualdade de *status* e não de renda ou de classe.

Para Bendix, os direitos sociais são, face ao poder do Estado, "benefícios que compensam o consentimento do indivíduo em ser governado pelos agentes de sua comunidade política nacional e de acordo com suas regras" (p. 90). Isto significa que o estabelecimento de relações entre os órgãos centrais do Estado nacional e cada indivíduo é feito pelo consenso e o consentimento de participação. Todos os indivíduos aptos têm o direito de participar, pelo voto, das deci-

sões do governo, ao mesmo tempo em que têm o dever de enviar seus filhos à escola. Ambos os direitos, por serem princípios igualitários, estabelecem uma relação direta entre a administração do Estado e cada membro da comunidade, consolidando a idéia de cidadania nacional.

O mesmo autor entende que o processo de extensão da cidadania nacional às "classes baixas" (utilizando sua própria terminologia) deu-se através do atendimento dos direitos fundamentais: o civil (de se associar e se organizar) e o social (educação formal mínima). Tais direitos "estabelecem um marco para a incorporação das classes baixas e condicionam as estratégias e atividades de seus movimentos, uma vez que lhes permite formalmente tomar parte na política" (p. 83).

Dörner irá perceber nas reformas que passarão a relevar os direitos sociais a influência do pensamento conservador romântico, que adquiriu, no seu início, uma função anti-capitalista anti-maquinista, propondo limitações no trabalho feminino e infantil, na jornada de trabalho e preocupando-se com a higiene das fábricas. Tais medidas promoveram um aumento da burocracia estatal.

As idéias deste primeiro romantismo têm sua culminância no período vitoriano, a partir da metade do século 19, época da grande expansão econômico-industrial e do colonialismo inglês, como já foi citado de passagem anteriormente. Hauser entendeu que tal reação ao liberalismo econômico seria uma necessidade da burguesia como uma salvação moral, ao mesmo tempo em que defendia na prática a liberdade econômica (apud Dörner, p. 104). O romantismo nasceu da visão do fracasso que a aristocracia tinha do proletariado, procurando formar uma associação entre eles, a partir do antilibera-

lismo e do estatismo, de um lado, e do romantismo filantrópico, de outro. Apesar disto, foram os românticos-conservadores, com sua "irracional recordação de autoridade", que terminaram por sancionar a sociedade "ilustrada" no âmbito extra-econômico, ao aplicarem reformas sociais e estabelecerem uma ordem moral, tradutora das condições e pressões externas (idem, p. 105).

Diferentemente das condições do surgimento da cidadania inglesa, o exemplo francês contou com um Estado absolutista monárquico, o qual manteve o estreito controle econômico e social que impediu o desenvolvimento da mesma liberdade ocorrida entre os britânicos. O Estado absolutista francês marginalizava os problemas sociais em nome de uma sociedade moral e racional, pretendendo com isto tornar invisível a "questão social". Até a Revolução Francesa, tal questão era considerada como parte das discussões que envolviam as "questões políticas" de mudança de forma do Estado e da libertação do indivíduo; somente quando as crises eclodem, e durante a Revolução, é que a "questão social" será percebida como possuidora de um significado próprio (idem, p. 147).

Apesar de tal controle por parte do Estado absolutista, desenvolveu-se na França um público político, representante da opinião pública, como os enciclopedistas, os filósofos de intenções moralizantes, os membros de clubes e de lojas maçônicas, os frequentadores de cafés - enfim, instrumentos de opinião pública política da alta burguesia, a mesma que estava concentrando em suas mãos o poder econômico, tornando progressivamente formais o poder do rei, de sua burocracia, da nobreza e do clero (Cf. Dörner, p. 148). A ampliação do público político para as classes inferiores, promovida por Rousseau, servirá como o estopim da Revolução,

conseguindo que seu caráter burguês seja superado por algum tempo (idem, p. 154).

O caso da Alemanha diferencia-se, por sua vez, dos anteriores. Tal diferença pode ser percebida no caráter conservador que a educação elementar para as "classes baixas" tomou para fortalecer o absolutismo ilustrado no processo de formação do Estado nacional prussiano, durante as guerras napoleônicas (Bendix, p. 91). A exigência de que "todos os habitantes, sem exceção, fossem providos de conhecimento úteis e de uma educação nacional que elevassem o espírito moral, religioso e patriótico do povo" (idem, p. 92), representava não só um esforço de guerra inculcando uma lealdade das massas aos monarcas e ao país, como também é parte da própria evolução do absolutismo local. Sua peculiaridade torna-se clara na análise do cameralismo.

O cameralismo foi a forma germânica do mercantilismo. Possuía características intrínsecas, entre elas a explicação, justificação e orientação da política econômica e da administração dos Estados monárquicos absolutistas da Alemanha do final do século 17 e decorrer do 18. Os teóricos do cameralismo elaboraram uma sistematização dos mecanismos administrativos do Estado para o treino de funcionários públicos a partir de idéias emanadas da nascente ciência política e social contemporânea. Tais idéias possuíam como base a teoria do absolutismo esclarecido alemão, sistematizada, entre outros, por um autor da época, Samuel Pufendorf, e assim resumida por Rosen: "o Estado surgiu de um contrato social firmado para auto-preservação, levando os homens a renunciar à liberdade. O propósito do Estado é assegurar para seu povo o maior bem-estar e segurança possíveis, cabendo ao dirigente do Estado determinar o que é o maior bem-estar possível.

Além disso, o Estado pode intervir nos negócios do povo quando for do interesse geral", através de funcionários do Estado treinados na *Polizeiwissenschaft*, ciência da organização ou da polícia. O bem-estar dos homens se relacionaria com a riqueza, a saúde e o gozo de direitos. "Por este motivo", continua Rosen, "a ciência da polícia diz respeito à população do Estado, ao estabelecimento de escolas e universidades, ao estímulo ao trabalho, à organização do Estado para preservar a saúde do povo, aos cuidados com os pobres, à promoção da segurança, à preservação da beleza do país" (Rosen, op. cit., p. 157, grifos meus).

O cameralismo apareceu com a consolidação legal e administrativa do Estado germânico moderno, fortalecendo a figura do soberano em torno do qual as províncias começaram a se unificar, passando de uma débil federação para uma unidade institucional de administração centralizada. O cameralismo era a sistematização das idéias destinadas ao funcionamento do Estado, desenvolvidas como uma disciplina estudada e ensinada em cadeiras (idem, p. 148). As necessidades do Estado absoluto germânico irão transformar a idéia de organização em uma teoria e prática administrativa: a partir de 1727, o ensino da cadeira de cameralismo constava, entre outros assuntos, de princípios de gerência econômica e de polícia (ibidem, p. 155).

O conceito de polícia é um dos mais caros para o cameralismo. Sua origem vem do grego *Politeia*, constituição ou administração de um Estado. Tal significado mantém-se até o século 16. No século seguinte, polícia passa a equivaler ao acesso de informações seguras sobre o povo para prevenir e proteger o Estado contra a ruína, mantendo a sua integridade. A finalidade da polícia, nesta época, é a de fazer com

que os "súditos criem seus filhos correta e utilmente, levem uma vida proveitosa e cristã, e assim se conduzam de forma que possam ser uma honra e uma bênção para seus filhos, para nós os governantes divinamente designados, para seus vizinhos e para o bem-estar comum, o que reverterá em seu próprio benefício temporal e eterno" (George Obrecht, escrito em 1617; apud Rosen, op. cit., p. 149-150).

A administração e a regulação social passavam a ser o objetivo da polícia no cameralismo, manifestando-se o bem-estar da população e do território com o aumento da mesma. Tal crescimento leva naturalmente à preocupação com a saúde e a preservação da vida dos súditos, através de cuidados administrativos e de leis sobre a higiene, muitas vezes ligadas à moral. Isto acontecia porque, para o cameralismo, "o comportamento moral do povo deve ser regulado por lei para que a dissipação não mine suas energias vitais" (idem, p. 168), além da necessidade, por parte do monarca, da saúde dos súditos para o cumprimento de suas obrigações na paz e na guerra (ibidem, p. 165). O papel dos governantes seria então, para os cameralistas, através da utilização de boas leis, "proteger, governar, controlar e manter seus súditos em verdadeira religião, amor e conhecimento de Deus; em boa moral, disciplina, honra e integridade; em boas e diversas ciências; e também favorecer o crescimento de sua subsistência, seus ganhos legítimos, sua saúde e sua vida. Nestes cinco pontos está a origem de todas as leis e o funcionamento da autoridade e obediência" (Becher, apud Rosen, p. 151; grifos meus).

No século 18 o conceito de polícia passou a se referir a condições constitucionais (*Verfassung*) internas e externas do Estado, ao lado do fisco, do comércio e da taxa-

ção. Em obra de 1717, Cristian Thomasius cita um autor anônimo que sintetizou o papel da Polícia naquele período. Caberia a ela manter a condição interna, entendida em parte como um crescimento vigoroso dos seus habitantes e em parte como uma vida feliz da alma e do corpo. A felicidade da alma seria atingida através da religião, da conduta virtuosa e da educação; a do corpo, através do sustento e satisfação (pela abundância dos meios de vida necessários, úteis e supérfluos), saúde e segurança.

Caberia ainda à polícia garantir a condição externa, ou seja, a boa ordem do povo, coisas e lugares, e a ornamentação da cidade e do campo. Sem tais cuidados, o Estado entraria em desintegração e desordem pelo declínio da população, desrespeito à religiosidade, vida viciosa, descuido com a educação, dificuldade de subsistência e aumento da classe pobre, epidemias e pestes, turbulências, revoltas e disputas privadas, confusão irregular das camadas, negócios e lugares sociais, campos não cultivados e cidades mal ordenadas. A promoção dos trabalhos considerados como bons e a remoção dos maus ficaria a cargo de uma repartição da Polícia, que vigiaria e controlaria a população, responsabilizando-se pela manutenção das boas condições através das leis criadas para tal fim (Cf. Rosen, p. 153-154).

A *Polizeiwissenschaft* partiu das condições práticas de segurança para desenvolver uma praxis administrativa do Estado voltada a seus objetivos políticos, pela conservação do poder e pela lealdade da população. Esta última, até então, estaria comprometida pela ação do clero, que manteve o ensino sob o seu controle durante séculos. A situação deste na educação questionava a autoridade política nacional do monarca absoluto que, para se impor, estabelecia sua autori-

dade sobre o sistema escolar, eliminando a jurisdição clerical sobre o ensino (Bendix, p. 92).

A implantação das formas cameralistas de organização do Estado germânico encontrou uma burguesia que, à semelhança da inglesa e da francesa, exigiam uma liberdade econômica ao lado de massas disponíveis e relativamente livres para o trabalho assalariado. Na Alemanha, porém, isto ocorreu apenas na medida em que os príncipes ilustrados e absolutistas transformaram o Exército e a burocracia (formada nos princípios cameralistas) na coluna vertebral de seus Estados, educando seus subordinados a realizar o trabalho como um dever moral, obtendo, assim, vantagens econômicas.

A questão demográfica fazia parte das preocupações dos príncipes (tal como nas outras concepções mercantilistas), que entendiam poder superar a exígua extensão de seus territórios com o aumento populacional, prejudicado desde a Guerra dos 30 anos (1618-1648). Compreendiam eles que, para chegar a uma auto-suficiência econômica, era necessário casamentos, mesmo que à força, para aumentar o número de operários, contribuintes e soldados. Tornava-se imprescindível uma ordenação dos marginais, do exército de reserva de mão-de-obra, até então alimentado por mosteiros e instituições de caridade (nos territórios eclesiásticos esta massa superava 25% da população). O refugio social - mendigos, aleijados, feridos de guerra, arruinados por incêndios, anciãos, viúvas, órfãos, condenados pela justiça, soldados e oficiais sem emprego - passaram a ser cuidados pelo Estado, que substituiu as instituições de caridade e mesmo as corporativas, ao mesmo tempo em que se alterava a consciência familiar. Até então, os necessitados recebiam uma ajuda de parentes próximos e de vizinhos; a partir da intervenção estatal, a família

passou a responder apenas por parentes próximos, desobrigando-se de qualquer ajuda aos familiares afastados. O trabalho forçado de mulheres e crianças contribuiu igualmente para a desagregação familiar. Tais estruturas criavam uma ordem, educando a população para o trabalho e para a razão.

A economia capitalista e a consciência da cidadania seria, então, o resultado da política econômica dos príncipes que apoiaram os empresários privados e promoveram a educação para o trabalho, processo que veio evoluindo desde o mercantilismo, quando a economia deixava de ser doméstica, passando a receber influência do público através da implantação do mercado livre, independente da política, da administração estatal e do poder público. A emancipação da economia, tornada pública e incluída na cidadania, permitiu que a sociedade burguesa se constituísse e se afirmasse perante o Estado alemão. As condições para que tal ocorresse eram a liberdade pessoal de empresários e trabalhadores e sua possibilidade de contrato livre, entendida no sentido burguês, superando as práticas mercantilistas de trabalho forçado ao concluir que este era ineficaz.

Somente no final do século 18 tais idéias passaram a ser consideradas na Alemanha, ao mesmo tempo em que surgem a industrialização, o romantismo e algumas reformas sociais. A livre iniciativa foi consequência do surgimento dos centros industriais, embora fosse o Estado o promotor da industrialização ao criar tais centros e financiar empresas privadas. Este processo deu-se com atraso em relação à Inglaterra e à França, pois estendeu-se até o final da década de 1830 e o início da de 1840, consequência dos entraves provocados pela nobreza para racionalizar suas terras e liberar os ofícios. Da mesma forma, o pensamento protestante alemão impediu a au

tonomia política da sociedade civil. Assim, o Estado despótico-ilustrado alemão terminou por impedir a concretização de mudanças econômicas e políticas promovidas pelos cidadãos que, devido ao dirigismo inadequado, não puderam tomar a consciência de suas condições na sociedade. A industrialização significou que o trabalho teria para o público uma finalidade não mais moral-pedagógica, mas sim voltada para sua rentabilidade, fazendo com que até mesmo os marginalizados fossem incorporados ao trabalho e liberados socialmente, adquirindo direitos no processo das reformas sociais.

Reformas mais profundas só aconteceram após a derrota prussiana para Napoleão em 1806/07, mostrando as falhas do sistema feudal e a debilidade momentânea da nobreza, aproveitadas pelos reformadores que se utilizaram do argumento do patriotismo, como citei anteriormente, quanto à educação, e que atingiram também a administração autônoma das cidades, a libertação dos camponeses, a liberdade de ofícios, a igualdade de direitos aos judeus e a reforma do Exército. Os reformadores, correspondendo talvez à tradição cameralista, transformaram a administração no verdadeiro soberano nacional, identificando política e administração. É esta a "via prussiana", consequência de uma burguesia fraca, sem poderes para agir revolucionariamente. A direção do Estado passa para a burocracia, apoiada pela burguesia, "mais interessada na liberdade nacional que na política, e posteriormente mais na unidade nacional que na Constituição" (Dörner, p. 291).

Os reformadores, a maioria de formação kantiana, entendiam que a sociedade era "manejável", podendo dirigi-la rumo aos seus ideais sem a necessidade de revoluções, seguindo os princípios livre-cambistas de Adam Smith e a razão prática de Kant. E assim foi feito: a sociedade passou a ser

moldada nos princípios da livre propriedade e educação, da igualdade de direitos e da liberdade de concorrência, não sem antes serem destruídas as instituições constitucionais. Desta forma, a autoridade do governo é agigantada de maneira racional sobre os direitos políticos dos cidadãos, mantendo-se, porém, uma sociedade de economia livre.

A reforma da educação germânica no período merece aqui maior atenção. Nela, o Estado procurou desenvolver nas crianças mais as suas capacidades intelectuais que as habilidades mecânicas, mas procurando também manipular sua consciência do dever e sua própria razão. O mesmo pensamento norteou a reforma do Exército, cuja instrução militar deixou de ser um fim em si mesma para se transformar em "sentimento de honra e dever, ou seja, a construção interiorizada, a educação para uma ação autônoma e racional, a formação e os sentimentos patrióticos" (idem, p. 293-294).

Uma das especificidades alemãs decorrentes de tais reformas é que, tendo a burocracia estatal pretensões educativas, a moral deixou de ser imposta pelos cidadãos ao Estado, mas, inversamente, tornou-se tarefa do mesmo, tal como postulou, entre outros, Hegel. A educação voltou-se para a formação da personalidade interna e para a ética individual pluralista, sem se preocupar com a ética social. O Estado era baseado na autoridade e no poder; opunha-se, pois, à cultura e à formação, em nome do bem-estar comum. O papel das igrejas protestantes era semelhante, já que, mesmo que possuíssem autonomia, não podiam estimular a consciência política e a atividade ético-social dos cidadãos, pois eram departamentos dos ministérios estatais; sua função política passou a ser principalmente, depois da Restauração, a de manter a unidade monárquica por ela apoiada.

Somente depois da industrialização germânica da década de 1830 a situação começa a se modificar. Os problemas sociais decorrentes permitiram a alguns cidadãos o reconhecimento do mito que identificava a burocracia com a política, criando uma consciência social voltada para as mudanças desta ordem, as quais iriam "mais além dos interesses econômicos e do aristocratismo do espírito próprio de idealistas e de românticos" (ibidem, p. 295)\*.

Considerando tudo o que foi levantado até aqui, posso entender que a educação obrigatória surge com a incorporação à cidadania dos direitos civis e políticos. Educar-se passou a ser condição para se exercer a cidadania, parecendo então um ato de libertação. No entanto, "o direito à educação elementar é inseparável do dever de frequentar a escola" (Bendix, p. 190), onde os poderes do Estado moderno prescrevem e submetem todos os cidadãos.

A obrigatoriedade do ensino básico, para Marshall, é ao mesmo tempo um direito individual e um dever público. Isto se explicaria pela extensão dos direitos políticos ("a democracia política necessitava de um eleitorado educado") e pelos avanços científicos, já que, para ele, a produção científica carecia de técnicos e trabalhadores qualificados (p. 74).

Em termos econômicos, a educação básica obrigatória foi uma ajuda para o capitalismo industrial emergente. O desejo de receber uma educação era muito forte entre os trabalhadores, "em parte para melhorar suas possibilidades de vida, em parte para que seus filhos contassem com melhores oportunidades que eles, e em parte para dar maior peso às re-

---

\* - Cf. Dörner, p. 235-295.

clamações políticas da classe operária" (Bendix, p. 93).

Dada a fraca organização do proletariado daquela época, a educação básica apenas aumentou o valor do trabalhador, "sem educá-lo acima de sua condição de subsistência" (Marshall, p. 80). O trabalhador, que se esforçara para conquistar facilidades educativas (e que foram conseguidas devido também aos interesses que o Estado teria na educação, como já expus), aprofundou mais ainda a sua condição social, já que ter educação básica passava a ser essencial para ser operário, e não um meio para combater o capitalismo. Em 1875, um conhecido autor alemão apontava a falácia da educação popular geral e igual a cargo do Estado, da assistência escolar obrigatória para todos e gratuita, como ficou claro no seguinte trecho da "Crítica ao Programa de Gotha":

"Educação popular igual"? Que se entende por isto? Acredita-se que na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser *igual* para todas as classes? O que se exige é que também as classes altas sejam obrigadas pela força a conformar-se com a modesta educação dada pela escola pública, a única compatível com a situação econômica, não só do operário assalariado, mas também do camponês?

"Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita'. A primeira já existe, inclusive na Alemanha; a segunda, na Suíça e nos Estados Unidos, no que se refere às escolas públicas. O fato de que em alguns Estados deste último país sejam 'gratuitos' também os centros de ensino superior, significa tão somente, na realidade, que ali as classes altas pagam as suas despesas de educação às custas do fundo dos impostos gerais (...).

"Isto de 'educação popular a cargo do Estado' é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pes-

soal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disso, o que deve ser feito é subtrair a escola de toda influência por parte do governo e da Igreja. Sobretudo no Império Prussiano-Alemão (e não vale fugir com o baixo subterfúgio de que se fala de um 'Estado futuro'; (...)), onde, pelo contrário, é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa"\*.

A argumentação liberal colocava a educação como um direito social que envolvia os interesses individuais e coletivos, ao mesmo tempo em que a sociedade reconhecia a necessidade de uma população educada. A educação básica não seria, portanto, apenas um instrumento de competição entre nações industriais, mas uma forma de assegurar o direito à desigualdade individual dentro da própria sociedade, convertendo a cidadania num instrumento de estratificação social.

O desenvolvimento do sistema de educação obrigatório básico e nacional encontra, enfim, nas várias tendências políticas, um argumento de manutenção. Os conservadores a sustentam pelo temor de rebelião do povo, evitada ("domada") pela instrução dos "princípios fundamentais da religião" e da inculcação da "lealdade ao rei e à pátria". Os liberais entendem que a cidadania deve ser mantida pelos órgãos estatais. E os populistas, como Marx criticou no texto acima reproduzido, afirmam que os trabalhadores, verdadeiros promotores da riqueza no país, devem também usufruir dos benefícios

---

\* - Marx, Karl. "Crítica ao Programa de Gotha", in: Marx e Engels. Textos, vol. 1. Edições Sociais/Editora Alfa-Ômega, São Paulo, 1977, p. 241. Grifos do autor.

da civilização (Cf. Bendix, p. 94).

Em resumo: A idéia de cidadania é anterior ao pensamento liberal. Sua origem está no *Ancien Régime*, quando o Estado absolutista estabeleceu-a junto com a idéia de autoridade nacional. O pensamento das Luzes concebia o cidadão como o indivíduo dotado de razão, dominando a natureza humana (bestial, caótica, irracional), e voltando-se para o trabalho, considerado, primeiro, como dever moral, e, depois, como evidência social.

As transformações advindas da superação do Absolutismo e das novas condições promovidas pelo liberalismo econômico deram origem às leis de Estado. Sua base era a "opinião pública", promovida pelos cidadãos na "esfera pública", exercendo a liberdade de pensamento e de informação. Tais leis são a "expressão pública", política, da cidadania.

A educação será incorporada à cidadania na sociedade moderna, visando como fim um comportamento das classes subalternas compatível com aquilo que é desejado pelas dominantes, estabelecendo-se através das escolas o ensino de conceitos e comportamentos morais e cívicos. O cidadão será considerado, então, como um membro completo da sociedade, relacionando-se com a autoridade soberana do país, e possuindo uma igualdade básica de direitos, comuns a todos. A conquista de tais direitos, na realidade, favorecerá as classes dominantes e o sistema econômico capitalista. A educação, que seria um direito básico da cidadania, será tornada obrigatória pelo Estado, e a igualdade básica resultará na desigualdade real entre os indivíduos.

T.H. Marshall dividiu a igualdade dos cidadãos em três elementos: o civil, o político e o social. Seriam estes

os direitos da cidadania, conquistados de formas e em épocas diferentes em cada região da Europa, tomando-se como exemplo a Inglaterra, a França e a Alemanha.

Os direitos civis seriam relacionados à liberdade individual, de ir e vir, de imprensa, de pensamento e de fé; ao direito de propriedade e de conclusão de contratos, de justiça, de trabalho onde e como o indivíduo desejasse. Tais direitos apareceram em função das transformações econômicas advindas do capitalismo, e, por sua vez, passaram também a promovê-las.

Os direitos políticos relacionar-se-iam com a participação no exercício do poder do cidadão, ou, como eleitor, ao intervir na gestão do Estado, pretendendo superar os privilégios do poder da aristocracia e da grande burguesia.

Os direitos sociais referir-se-iam ao bem-estar econômico e à participação social, entendidos como um redutor das diferenças de classe, com o fornecimento, por parte do Estado, de serviços e bens sociais, visando uma igualdade de *status*, mas não de renda ou de classe. A educação pública, gratuita (e obrigatória) faz parte destes direitos.

O atendimento dos direitos civis e sociais representariam a incorporação das classes baixas à sociedade capitalista. O pensamento romântico, com sua "mã consciência" em relação às condições de vida das classes baixas, influenciou na extensão dos direitos sociais ao proletariado, o que favoreceu, na verdade, à implantação de mecanismos e medidas de controle, através, por exemplo, da educação.

Na Alemanha, a educação pública obrigatória teve um caráter diferente na Inglaterra e França. Era destinada à sustentação do Absolutismo ilustrado, voltada à lealdade ao monarca. Sua implantação partiu do modelo mercantil camera-

lista, e visou um comportamento moral e virtuoso dos súditos para o fortalecimento do Estado, garantido pela ação da Polícia. Esta não era apenas criminal; agia sobretudo, naquela época, na saúde, na moral, no comportamento, nas relações sociais etc.

A educação obrigatória passou a ser, de uma forma geral, uma condição para que o indivíduo exercesse a cidadania, onde o Estado moderno prescreveria seus poderes e submetteria a todos os cidadãos, favorecendo as formas capitalistas de exploração. Estas passavam a necessitar de novos tipos de trabalhadores, técnicos ou no mínimo mão-de-obra treinável em novas funções, o que só seria possível se fossem atendidas algumas condições, como uma escolarização mínima, básica. Divulgou-se, por outro lado, o mito de que a educação popular e geral a cargo do Estado permitiria a melhoria de vida do proletariado; na verdade, passou a ser condição obrigatória a escolarização não só para ser operário como também cidadão. A educação obrigatória garantiria a manutenção da desigualdade no interior da sociedade capitalista, servindo aos conservadores como uma medida que evitaria a rebelião das massas, aos liberais como a marca da cidadania e aos populistas como uma forma de usufruto dos benefícios da civilização e possibilidade de superar as diferenças de classe.

#### CAPÍTULO IV - CONSERVADORISMO, ROMANTISMO e CATOLICISMO

No capítulo anterior, citei várias vezes, ao descrever o processo de conquista dos direitos da cidadania, a influência do pensamento romântico, desenvolvido a partir do choque das formulações liberais na política com a economia capitalista. Isto fez com que a ascendente burguesia se defrontasse com o "lado negro" da sociedade, diante do "fracasso" da promessa das Luzes e do liberalismo frente à "reivindicação da justiça e (apoio) sobre o progresso tão característico da escola romântica"\*. O romantismo surgiu na última década do século 18 como uma alternativa para o domínio burguês sobre o Estado e a sociedade civil e, ao mesmo tempo, como uma re-ordenação do liberalismo econômico e político, e, também, como uma recusa dos pressupostos democráticos e igualitários que resultaram na filosofia das Luzes. O romantismo reforçou a tendência conservadora que teve seu apogeu no século seguinte, influenciando a educação, a literatura, a estética, a política e a religião, voltando-se para uma prática autoritária.

O fundamento teórico do conservadorismo do século

---

\* - Picard, Roger. Le Romantisme Social, apud: Costa, João Cruz. Augusto Comte e as Origens do Positivismo. Cia. Editora Nacional, São Paulo, 2ª edição, 1959, p. 25.

19 foi dado por autores que pretendiam "fixar limites ao individualismo em nome de uma autoridade que, fosse a Igreja ou o Estado, impediria a queda na anarquia social que acreditavam ser inerente à idéia liberal\*. Como ficará mais claro no decorrer desta exposição, tal posicionamento político se apoiará em elementos constitutivos de importante parcela do discurso conservador e doutrinário inserido na educação moral e cívica no Brasil: a família, o grupo, a comunidade, a classe social, o município, a Igreja, a nação, o Estado. A mesma concepção apoiará a Igreja católica na recuperação de seu prestígio abalado pelas Luzes, permitindo-lhe elaborar um projeto político adaptado ao mundo capitalista que forneça saídas e respostas fora do liberalismo e das suas seqüelas (conforme o pensamento por ela elaborado), os vários sistemas socialistas - fora, portanto da luta de classes, pois calcado na visão romântica do século 18, defensora da família e da tradição.

O conservadorismo surge como uma reação às consequências da Revolução Francesa, opondo-se, igualmente, ao individualismo do direito natural da Ilustração e às doutrinas de igualdade, liberdade e soberania popular\*\*. Constitui uma resposta à exaltação dos princípios racionais do século 18, ampliando desmesuradamente o elemento afetivo ou, até, para alguns dos românticos mais conservadores, irracional (entendido como "natural") do homem, enaltecendo a emoção e o imaginário, apoiando o renascimento da religião, da poesia e

---

\* - Laski, Harold J.. O Liberalismo Europeu. Editora Mestre Jou, São Paulo, 1973, p. 171.

\*\* - Nisbeth, Robert. "Conservadorismo", in: História da Análise Sociológica, organizado por Bottomore, Tom e Nisbeth, Robert. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1980, p. 118.

das artes\*, dando ênfase à ordem institucional, defendendo a família, a religião, a comunidade local, a corporação, a classe social, a nação, tornando-os conceitos importantes enquanto instituições de ordem moral (Nisbeth, p. 118).

Politicamente, o conservadorismo manterã forte influência na Europa até além das crises de 1870-1871 (derroca da de Napoleão 3º e da Comuna de Paris), favorecendo a permanência da tese *nem restauração, nem revolução*, "uma palavra de ordem fundamentalmente conservadora e que tendia, antes de mais nada, a consolidar as vantagens conquistadas em 1789 e que, no entanto, procurava evitar que se atribuisse um caráter reacionário ao domínio da burguesia"\*\*. Para os conservadores, a Revolução Francesa resultara na filosofia materialista individualista das Luzes e da industrialização. Um dos expoentes do pensamento conservador francês, Louis de Bonald, profundamente religioso, via nesta revolução "um castigo direto de Deus à humanidade, pela sua assimilação de todas as heresias que se haviam tornado parte do espírito europeu desde a Reforma" (apud Nisbeth, p. 127). Para ele, a Revolução Francesa seria mesmo uma maldição divina sobre a sociedade que produziu as Luzes.

Os conservadores eram, enfim, propagadores da ordem social, da hierarquia, "inimigos de qualquer forma de individualismo que tendesse a separar o homem de seus contextos sociais primários", naturais, como a família, a aldeia, a paróquia e mesmo a classe social e demais formas fechadas de associação (idem, p. 128), enquanto que a visão abstrata

---

\* - Zeitlin, Irving. Ideología y Teoría Sociológica. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2ª edição, 1973, p. 47.

\*\* - Labarène, Paul. apud: Costa, João Cruz. op. cit., p. 136.

do homem iluminista e a modernização econômica promovida pela Revolução Industrial teriam desorganizado a sociedade ocidental, permitindo o deslocamento, a fragmentação e a atomização da mesma nos moldes tradicionais (idem, p. 120 e 129).

A política conservadora insere-se no movimento que ficou conhecido por *romantismo*\*. O termo "*romântico*", embora se tenha procurado vinculá-lo a uma tradição que já teria suas raízes no Império Romano, apareceu no século 19 em ambientes literários para designar conteúdos empíricos, ligados a observações daquilo que podia ser efetivamente visto e descrito, de forma diferente do Iluminismo abstrato e cartesiano. O racionalismo passava a ter a sua autoridade reduzida, substituída pelo cientificismo, pelo experimentalismo e pela valorização das sensações. Alguns conteúdos passaram a ser descobertos: o elementar, o primitivo, a força incontrollada, a inocência, a possibilidade da culpa e da degeneração, da redenção e do renascimento. Para os românticos, o racionalismo, com suas convenções e leis, "pôs ordem nos fenômenos do mundo e não soube descobrir um significado que transcendesse a descrição superficial" dos mesmos\*\*.

O romantismo conservador terá a sua maior produção filosófica e literária na Alemanha e na França, onde sua importância foi maior. Nesta corrente conservadora, dos autores que se notabilizaram, apenas um, Donoso Cortés, era espanhol; os demais eram alemães e franceses. Os principais autores românticos do período que se estende da última década

---

\* - Cesa, Claudio. "Romantismo Político", in: Dicionário de Política, organizado por Bobbio, Norberto; Matteucci, Nicola e Pasquino, Gianfranco. Ed. da UnB, Brasília, 1986, p. 1131-39.

\*\* - Cf. Guinsburg, J. (org.). O Romantismo. Ed. Perspectiva, São Paulo, 1978. Em especial: p. 13-111 e 261-274.

do século 18 à metade do seguinte, entre os alemães, são: Schlegel, Novalis, Adam Müller, Baader, Schleiermacher e Schelling. As suas origens sociais encontram-se na base de apoio do Estado territorial alemão: funcionários públicos e eclesiásticos. Receberam influência da moral kantiana e dos escritos de Fichte, que, em uma primeira fase, entendia ser a universalização do contrato o fundamento do Estado, para, posteriormente, afirmar, tal como os românticos, a *superioridade do Todo sobre as partes*\*. Os românticos alemães procuravam mais uma regeneração moral e cultural que política, ao se confrontarem com a situação germânica após o fim da Revolução Francesa: enquanto que os políticos, a nobreza e a burguesia promoviam a "revolução do alto", na chamada *vía prussiana*, os românticos procuravam elaborar um novo tipo de Estado. Este, analogamente ao liberal, limitaria a autoridade do Estado, se oporia ao espírito de conquista e defenderia o social contra o predomínio do político. Contra o liberalismo, que era o verdadeiro oponente, e que propunha a subordinação do social aos interesses individuais pressupondo o *consenso*, os românticos alemães entendiam ser a sociedade anterior ao indivíduo, o qual é por ela vinculado. Desconfiavam do poder burocrático e de assembleias por intervirem em todas as esferas da vida, manipulando-a e modificando-a. As *revoluções* não seriam promovidas pelo corpo social, mas seriam um esforço violento do poder para desviar a sociedade de seu curso espontâneo, enfraquecendo sua resistência. A ordem social não seria formulada racionalmente, mas como o resulta

---

\* - Romano, Roberto. *Conservadorismo Romântico Origem do Totalitarismo*. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1981, p. 59. Cf. a metáfora fichteana da árvore na justificativa do Todo prevalecer sobre as partes, que é reproduzida na página citada.

do da sua evolução "natural", permanecendo os elementos fundamentais da comunidade humana, vista como um organismo: família, classe social, nobreza, clero, monarquia. A estabilidade promovida pela manutenção das instituições e das "coisas" é que permitiria existir "representações" no sentido político, ao contrário da concepção liberal, já vista anteriormente. Criticavam, enfim, a economia industrial, por estabelecer relações "mecânicas", funcionais, na sociedade, ao invés das "orgânicas" (Cf. Cesa, C., op. cit.).

Na França, o romantismo teve como expoentes: Louis de Bonald, Joseph de Maistre, Lamennais, Chateaubriand e Larouche. Procuravam uma continuidade história da França para estabelecer um sistema político e social conservador, pois, diferentemente da Alemanha, a Revolução e o Império haviam fortalecido o Estado na sua organização burocrática e centralizadora.

As "inspirações" do Romantismo encontram-se no *direito natural* que restabeleceu uma lei originária, manifesta da pelo testemunho do coração e do pensamento e pela revitalização do cristianismo "verdadeiro", não mais uma religião apenas moral, mas cercada de mistérios e ascese. A tradição romântica será alimentada pelo surgimento das escolas decadentistas, aparecidas nas crises de 1870-71, e que passaram a reproduzir na literatura, nas artes e nas representações cotidianas uma atitude de mal-estar social, do crescimento dos movimentos de inspiração cristã e da insatisfação com o sistema parlamentar.

Na procura de uma linguagem original, os autores românticos terminaram desenvolvendo uma "nova mitologia", na procura de uma doutrina sobre o *espírito do povo* ou do *caráter nacional*, que se prestou a fins políticos conservado-

res\*: foi contra o despotismo esclarecido iluminista, contra a Revolução Francesa e suas seqüelas (o jacobinismo, o Império napoleônico), contra o "Concerto Europeu" de Metternich, enfim, contra a política européia que se desenvolveu desde as Luzes\*\*.

O romantismo sustentou-se parcialmente em esquemas idealistas hegelianos, na procura de um Estado que suprimisse a individualidade, relativizando esta última e submetendo-a a um Todo, antologicamente anterior e superior aos pretensos "átomos sociais" das Luzes, promovendo um modelo autoritário de mando. A identidade entre Hegel e os românticos pode ser apreendida na concepção de que a guerra submete o indivíduo às "grandes causas, oferecidas pela Religião, Pátria, Partido ou Humanidade", as quais são armadilhas e interesse do Universal (Romano, R.. *Conservadorismo Romântico*, op. cit., p. 67). A guerra, para Novalis e para De Maistre, atenuava a vontade e o valor do indivíduo, permitindo um retorno à Origem, à vida primitiva, que se ligava à religião (idem). A guerra aparece, igualmente, como a negação da Razão das Luzes burguesa, "classe discutidora" oposta à Ordem romântica conservadora, que é subjetiva, desconhecendo o interesse particular e priorizando o poder, a hierarquia\*\*\*.

---

\* - Um exemplo desta "nova mitologia" romântica e de oposição à política européia do século 19 foi Richard Wagner, o "gênio de Bayreuth". Cf. Romano, Roberto. "Wagner: o conceito no palco", in: Corpo e Cristal: Marx Romântico. op. cit., p. 97-112.

\*\* - Há uma corrente de pensadores que, a partir das afirmações de Karl Schmitt, entende ser o romantismo inapto à atividade política por sua natureza essencialmente estética. Esta afirmativa, dado seu caráter polêmico e abrangente, requisitaria toda uma pesquisa. Não é este o meu objetivo. Para tanto, cf. Costa, João Cruz. op. cit., p. 56.

\*\*\* - Cf. no capítulo Liberalismo o comentário sobre Locke e seu texto sobre a guerra, a página 17.

Comparando o discurso de Hegel com o de Novalis, há no primeiro a procura de um "fundamento estável para a propriedade e para a sociedade civil (idem, p. 68), ao contrário do outro, que se esforçava em impedir que a mecanização, engenho burguês, tivesse consequência desestabilizadora na organização social\*. Quanto à Revolução Francesa, se Hegel procurou pensá-la nas suas contradições, os românticos pensaram *contra* ela, procurando manter, no entanto (como já citei), certas vantagens que exprimiriam uma evolução da natureza e a possibilidade de retorno do Todo.

A política romântica entende a sociedade como que fundada no geral, onde os membros não se diferenciavam verdadeiramente, pois eram "elos de uma cadeia mais ampla" (idem, p. 77). Desta forma, não cabia uma distinção radical entre o que é público e o que é privado, diferenciando-se do fundamento da sociedade burguesa, apontada pelos românticos como estando sempre em vias de explosão revolucionária. Dentro das doutrinas conservadoras, Schelling e De Bonald desenvolveram a tese da inexistência do Eu individual, fora da sociedade que é "a verdadeira e mesmo a única natureza do homem" (idem, p. 79), satisfazendo os indivíduos por um vínculo de amor e dependência (Novalis). Este é, na verdade, um projeto autoritário, onde os deveres de cada um (família, classe, município, Igreja, Estado) ficam claros, em um contexto de procura da harmonia, reunindo "todos os cidadãos num corpo indissolúvel, a fim de prendê-los uns aos outros e todos a

---

\* - Na verdade, Marx foi quem apontou certeira-mente o significado das invenções e da mecanização: "Seria possível escrever toda uma história das invenções feitas desde 1830, cujo único propósito era prover o capital com armas de guerra (Kriegsmittel) contra a revolta da classe trabalhadora". Marx, Karl. El Capital. Tomo I. Ed. Cartago, Buenos Aires, 1973, p. 418.

seu solo" (apud Romano, R., *ibidem*). Após o período de ameaças representado pela Revolução Francesa, bastava "conservar as famílias e *consumir* os indivíduos" (*ibidem*) para restaurar a almejada harmonia no "Estado poético", a pretensa comunidade estatal (p. 81).

Se o indivíduo deixava de ser problema, restava o povo, que era considerado pelos românticos uma eterna criança a ser "protegida". Para De Bonald, "a razão do povo deve ser seus sentimentos; é preciso portanto dirigi-los e formar seu coração e não seu espírito", e, para Novalis, o povo é "como uma criança, um problema individual, pedagógico" (*idem*). Explica-se então a proposta de Baader, inspirado pela obra de Lamennais, *L'Avenir*, que o povo fosse representado pelo clero, que teria de volta a sua função original de representar os pobres (cf. Cesa, C., *op. cit.*), enquanto que, para Novalis, o papel pedagógico deveria ficar nas mãos dos governantes. Considerando a eterna imaturidade do povo, o que impediria modificações políticas mediante conceitos ou através da vontade, Novalis vai justificar a legalidade do *poder pessoal* dos governantes, representante da *família mode*lar, fundamento da *sociedade natural* e do *poder do Estado*, e constituído pelo rei unido à rainha. "Cada membro do Estado deveria tomá-los como exemplo, restabelecendo-se a unidade da vida corriqueira com a política" (Romano, R., *op. cit.*, p. 88).

Embora tomasse uma aparência de volta ao passado, a proposta de Novalis pretendeu suprir com uma "atitude religiosa" uma época sem Deus. É aqui que fica clara a idéia de que os românticos se justificam *pela e na História*, não pretendendo retornar às condições anteriores à Revolução Francesa ou mesmo à Industrial, e, tal como citei acima, aprovei-

tando e incorporando alguns de seus ensinamentos. Para eles, o problema não era o conceito mecânico transposto para a sociedade, mas sim a absolutização do mesmo, "desconhecendo os vínculos orgânicos que seriam mais primitivos e fundamentais" (idem, p. 92). Os românticos não pretendiam voltar às formas superadas de relacionamento humano, com a inexistência, por exemplo, de leis escritas, mas sim promover um outro que ocupasse o espaço deixado pelos anteriores e, especialmente para De Maistre, que fosse essencialmente teocrático, já que a História seria, para ele, "um positivo manifestar-se da Providência divina" e "uma antropologia que implica um singular entendimento da racionalidade" (ibidem). A Providência, o catolicismo e o antiindividualismo seriam, pois, "os focos principais da vida política considerada saudável" (p. 97)\*.

Quanto ao antiindividualismo, o discurso romântico chega mesmo a justificar as ditaduras contemporâneas. Nas palavras de De Bonald, "o indivíduo só tem deveres e não direitos. Ele tem deveres para com a natureza humana, para com a sociedade e para com Deus, que tudo envolve (...). O direito do povo a governar a si próprio é um desafio contra toda a verdade. A verdade é que o povo tem o direito de ser governado" (p. 98). Tal concepção confirma que o povo seria a eterna criança incapaz. Mas De Bonald, para evitar que a sociedade caia no despotismo, promove "corpos intermediários", associações intermediárias entre indivíduos e Estado, embora este continue sendo o único poder. De Bonald privilegia, den-

---

\* - Cf., para o romantismo político europeu, nas suas variantes católica, positivista e liberal: Benichou, Paul. Les Temps des Phrôphetes. Doctrines de L'Age Romantique. Ed. Gallimard, Paris, 1978; e Gusdorf, G. Fondements du Savoir Romantique. Ed. Payot, Paris, 1980.

tre estes "corpos", as *comunas rurais* (onde os "homens esperam tudo de Deus"), sendo este o modelo ideal de sociedade constituída, em oposição aos operários urbanos, que seriam mais inclinados à revolta contra a Ordem.

Como já citei anteriormente, o catolicismo foi um dos principais elementos do conservadorismo romântico. A aproximação de ambos ocorreu nas relações entre a Igreja e o Estado no mundo moderno, onde a soberania laica se impôs na luta contra a dominação religiosa. O catolicismo aproximou-se das posições contra-revolucionárias na França, apoiando as restaurações pós-napoleônicas e sendo ameaçado nos movimentos sociais burgueses e proletários do século 19 (notadamente em 1848). Chateaubriand, em seu livro *O Gênio do Cristianismo*, procurou assim justificar a ressurreição do cristianismo: "O mundo degenerado clama por uma segunda pregação do Evangelho; o cristianismo se renova e sai vitorioso do mais terrível dos assaltos que o inferno já lhe proporcionou. Talvez aquilo que tomamos como sendo a queda da Igreja seja apenas a sua ressurreição. Ela perecia na riqueza e no repouso; ela não se lembrava mais da cruz; a cruz reapareceu, ela será salva" (apud Costa, J. Cruz, op. cit., p. 62).

O conceito que os católicos ultramontanos (conservadores) tinham da Igreja aproximava-se do ideário sobre o Estado romântico. Nas palavras de Plongeron, discutindo as idéias político-elesiásticas de Lammenais e seus pares, "a Igreja é uma sociedade, isto é, uma reunião de homens que forma, unidos, um mesmo corpo no qual há essencialmente superiores e um Chefe principal, depositário da autoridade necessária para manter uma Ordem e governar todos os membros; pois, sem superioridade, não há subordinação possível e sem subordinação não há sociedade, mesmo em pensamento" (apud

Romano, R., op. cit., p. 19).

Utilizando-se das representações românticas, o catolicismo seria considerado como natural, enquanto que o protestantismo seria mecânico. A Igreja seria o modelo para toda a sociedade, uma *perfeição da natureza* onde, segundo Donoso Cortés, subsistiria a síntese perfeita do governo: a monarquia, aristocracia e democracia ao mesmo tempo. Para ele, a Igreja colocava cada indivíduo em seu lugar, submetendo-o à autoridade de Deus, permitindo a junção da Ordem de um corpo com a liberdade de todos os seus membros, mas voltando-se à harmonia social da comunidade dos iguais desde que os que foram colocados nos últimos lugares não ameaçassem os outros. Justificar-se-ia a defesa da ditadura pela falta de controle religioso (cf. Romano, R., op. cit., p. 83-86), ou seriam promovidos artifícios como os que De Bonald propôs, os "corpos intermediários" acima descritos\*.

A Igreja católica tornou-se, assim, um dos centros do discurso romântico, referência e modelo de uma sociedade que se queria organizar, superando o radicalismo revolucionário e a Reforma protestante. A concepção católica global de sociedade, mesmo possuindo forte identidade com o romantismo, foi muito além dele, pois, para se colocar contra o liberalismo e o socialismo dos séculos 19 e 20 teve que elaborar soluções para os problemas sociais com que seus inimigos se defrontavam e procuravam resolver. A doutrina social católi

---

\* - Note-se que esta concepção de "corpos intermediários" frutificou nas idéias do final do século 19 e no século 20 não só nas conservadoras mas também liberais laicas. Verifique-se a influência dela no corporativismo fascista, de um lado, e, de outro, nas formulações de Durkheim sobre o social. No Brasil, tais idéias corporativistas, evidentemente, operaram na ditadura getulista, dissolvendo-se gradativamente à medida em que a aliança do Estado Novo com a Igreja foi perdendo sua força, mantendo-se, no entanto, na estrutura social. Cf. Vianna, Luis Werneck. Liberalismo e Sindicato no Brasil. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1976.

ca teve como base o anexo da encíclica papal *Quanta Cura*, conhecido como *Syllabus*, publicado em 1864 pela papa Giovanni Mastai Ferreti (Pio 9º). O *Syllabus* propunha o retorno a uma ordem social cristã, recuperando para a Igreja o papel de organizador da sociedade\*.

A ofensiva católica conservadora foi potencializada pela publicação da encíclica *Rerum Novarum*, em 1891, no papado de Gioacchino Pecci (Leão 13). Esta Encíclica é a base do catolicismo integral contemporâneo, intransigente contra a burguesia, que seria a causadora da desordem social e das revoluções, ao mesmo tempo em que faz a defesa do povo cristão e dos pobres. A partir daí, desenvolvem-se novas bases na relação entre a Igreja e o Estado, atualizando-se o conteúdo da ordem social cristã. Um elemento importante desta Encíclica é a recuperação do *tomismo* nas escolas católicas, restaurando-se os princípios aristotélicos e os conceitos de *matéria, forma e vontade*. Esta última, para S. Tomás de Aquino, não era própria do homem, mas *estabelecida nas Escrituras pela palavra de Deus* para o ensino de todos os povos e confirmação pela Providência. "Não há criação independente na atividade do homem; esta não é mais de que um meio pelo qual o ideal da verdade e o ideal do bem, autoritários e dogmáticos, devem formar a natureza corrompida do homem"\*\*.

Em 1907, a encíclica *Pascendi dominici gregis*, divulgada pelo papa Giuseppe Melciorre Sarto (S. Pio 10º), rejeitava os valores liberais e o socialismo, opondo-se ao progressismo e ao modernismo. É neste quadro que o

---

\* - Poulat, Emile. "Integralismo", in: Bobbio, N. et al. op. cit., p. 635-636.

\*\* - Suchodolski, Bogdan. A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas. Livros Horizonte, Lisboa. 3ª ed., 1984, p. 21-22.

alcance das idéias conservadoras católicas atinge setores da sociedade que vão do romantismo aristocratizante, englobando as práticas do pároco, sejam elas cotidianas ou políticas, na educação, no embate dos grandes (e pequenos) temas onde a opinião católica se faz presente, influenciando nas políticas de Estado e nas questões sociais. Tal preocupação fez com que o clero elaborasse suas idéias no mundo terreno, de forma a convencer os setores mais sensíveis às formulações que se oporiam ao mundo cristão, e que seriam a sua massa tradicional: os pobres. Mais do que um discurso anti-liberal, a doutrina social católica elaborou as idéias anti-socialistas, conservadoras, embora revestidas de aparência progressista, visando a salvação da alma do seu rebanho e a sua própria sobrevivência.

A emblemática polêmica entre o marxismo e o cristianismo foi bem posta pelo padre Jean-Yves Calvez\*. Ele afirma que a Igreja católica apresenta uma oposição doutrinária fundamental com o marxismo, pensamento relevante da época contemporânea, uma oposição que coloca de um lado a salvação cristã e de outro o socialismo científico. Para tanto, o cristianismo passa a se apresentar como a *verdade*, em oposição à crítica marxista da alienação religiosa, que termina propondo a supressão prática de todas as religiões.

A idéia de alienação é central no marxismo, e Calvez transita por ela para desenvolver sua argumentação. Marx descreveu o homem como *produtor de si mesmo*, plenamente independente quando supera a alienação; na sociedade socialista, tal se dá quando o homem é tomado pela "paixão" por outro ho

---

\* - Calvez, Jean-Yves. La Pensée de Karl Marx. Éditions du Seuil, Paris, 1956, p. 592-601. As citações aqui transcritas foram por mim traduzidas.

mem. A identificação se dá através da sociedade. No cristianismo, essa identificação pode ser confundida com uma "tentação" do homem se elevar, com suas próprias forças, a Deus. "Quando o homem se esforça a suprimir toda diferença exterior a si mesmo e pretende, por suas próprias forças, chegar ao saber, isto é, à perfeita igualdade de si mesmo, o cristianismo denuncia em seu projeto a vontade do homem de se igualar a Deus, em suprimir Deus e de *transgredir as leis de sua natureza*" (p. 593 - grifos meus). Querer ser como Deus seria a experiência da morte, ou seja, o pecado, a superação da alienação sem Deus, transgredindo a sua (do homem) própria natureza.

É a fé que afirmaria, no cristianismo, a identidade da identidade e da não-identidade, no dogma da Santíssima Trindade, onde "o Pai engendra um Outro Ele-Mesmo, um Filho semelhante a ele-mesmo" (idem); são duas "pessoas" que se tornariam uma unidade em sua natureza divina. Da mesma forma, o Espírito, gerado pelo Pai e pelo Filho, seria o amor comum de duas "pessoas" que são "uma", reunindo esta "paixão" do homem em si mesmo. O marxismo veria a diferença entre Pai e Filho como objetivação do produto social e da natureza, e o Espírito, a "paixão do homem pelo homem" que se realizaria na sociedade comunista. Para Calvez, "tudo que Marx descobriu do homem na auto-produção de si mesmo e na sua paixão pelo homem, o cristianismo reconhece em Deus, em um Deus no qual a identidade através da alteridade não é mais um impossível voto no infinito, mas a expressão essencial da divindade infinita. Desta maneira, manifesta-se em Deus a soberana liberdade, o descompromisso de explicações, a perfeita clareza de si, que Marx entendeu conferir ao homem em seu destino de produtor de si mesmo, chegar a uma li-

berdade que seria a posição de um Outro que se identifica a si" (p. 594).

O homem se realizaria, para Calvez, enquanto criatura fundada no puro amor que lhe confere autonomia, e que se objetivaria na sua dependência ao Criador. Quando ele se objetiva no mundo e se reconhece em outro homem, ele "devotará a realizar sua liberdade e a se realizar a si mesmo", experimentando a vertigem do *Criador*. "Em se querer fazer Deus sem o apoio de Deus, para uma objetivação a qual ele contempla seu outro perfeitamente idêntico criado para si mesmo, o homem aliena sua própria essência" (idem), tornando-se pecador ao pretender tomar o lugar do Outro, em um processo de alienação muito mais profundo que aquele que teria sido descrito por Marx.

Confrontando-se com a crítica marxista da *família*, instituição que conservadores, românticos e católicos elevaram como natural, Calvez indica que o pecado não é a relação de naturalidade que existe entre o homem e a mulher, dentro das relações familiares, mas o uso das mesmas para a submissão "às forças objetivas que ele desencadeou acreditando ter em suas próprias mãos os poderes sociais e políticos opressivos que o acorrentam", submetendo-se às "fantasias do espírito", "ideologias vãs" que lhe asseguram a possessão do mundo, ilusão provocada por sua alienação inicial (p. 595). A Igreja percebe que tal alienação terminaria por separar o homem de si mesmo, ou seja, de Deus, por ser uma pseudo-realização, já que não conciliaria o idêntico e o não-idêntico com o reconhecimento de Deus.

Calvez conclui que o ensinamento-chave do cristianismo está no homem alienado, que deveria esperar "uma conciliação de sua aparência e de sua essência perdida", por-

que, em sua finitude, não pode se colocar como infinito e sucumbiu "à vertigem de sua liberdade até a dominar". O homem, então, salvaria o homem, ressurgindo da alienação para reencontrar a sua identidade, a vocação à liberdade original. A solução não seria feita, no entanto, por qualquer homem, mas por um que fosse excepcional, que pudesse sofrer e ser infinitamente humilhado para que o outro fosse infinitamente elevado. O salvador teria que ser homem e Deus *ao mesmo tempo*, "sem nenhuma dissociação entre esses dois termos: ele precisa que a divindade apareça na humanidade e, mais do que isto, apareça da alienação a mais radical da humanidade" (idem).

O reconhecimento e a superação da alienação precisariam ser assumidos pelo homem como um "serviço de Deus". Este seria um dom dado divinamente que permitiria ao homem tal reconhecimento e superação sem, no entanto, incidir no pecado. Este, como foi descrito acima, seria cometido pelo homem que pretendesse "ser como Deus". A salvação e restauração do homem seria condicionada pela servidão infinita do Outro de Deus, o Filho feito homem, ao seu Outro, o Deus seu Pai, depois do primeiro ter experimentado a condição e a alienação humanas. É por isto que o Cristo, o Homem-Deus, seria "infinito" e não somente "universal" como o proletário marxista, já que teria experimentado a alienação humana em um grau jamais atingido pelo proletário; além disso, ela teria sido livremente consentida como um "serviço". "Em se fazendo homem e impondo sobre ele o peso da condição alienada do homem, o Cristo se aliena a si mesmo tanto quanto ele suporta a alienação" (p. 597). Superando a alienação, o catolicismo voltar-se-ia para a construção de uma sociedade humana reconciliada, a partir da morte vitoriosa de Cristo.

Se no marxismo a reconciliação da sociedade ocorre com a supressão de classes, Calvez vai entender que, no catolicismo, tal reconciliação é divina, pois só seria possível com a mediação do Cristo e da própria Igreja, seu Corpo místico, de que todos os homens são membros. O Cristo, tornado efetivamente toda a humanidade, igualaria a sociedade e eliminaria "todo o fermento de divisão social radical" (p. 598), derrubando o "muro de separação" que oporia os homens entre si sob a forma de classes, raças e nações.

A Igreja seria, pois, a sociedade humana perfeita, já que possuiria a presença do mediador social divino e teria seu Espírito habitando-a, de forma efetiva e misteriosa. Nesta sociedade o homem poderia vir a ter a verdadeira paixão por outro homem, um dom de amor ao próximo, através da mediação do Espírito, que transformaria a paixão de "necessidade" em "caridade". E, mais uma vez contrapondo-se ao marxismo, a reconciliação do homem com ele mesmo através do Cristo Homem-Deus se daria também na natureza (entendida tal como os românticos), que não seria mais estranha à Igreja. Ela, a natureza, passaria a ser um dom de Deus, chamada a participar da "renovação gloriosa", deixando de ser hostil ao homem.

Finalmente, se no marxismo o fim da história se dará com o comunismo, com a abolição positiva da luta de classes e da propriedade privada dos meios de produção social, a Igreja também veria o fim da história com a salvação de todos os homens na ressurreição. Calvez argumenta que, se o marxismo defronta-se com uma contradição ao prever o fim da história *na história*, o catolicismo não entraria em contradição, pois tal fim ocorreria "como plenitude da salvação da história já operada, mas que se refere ao mesmo tempo a uma

realização transcendente da história" (p. 599), não sendo apenas temporal.

A Igreja pretenderia, portanto, ter uma solução mais eficaz para o "enigma da história" que o marxismo: o fim da história não seria a supressão paradoxal de si mesma ou da história anterior ou posterior ao acontecimento central, mas solucionada pela salvação na história, sem a violação das suas condições existenciais, estabelecidas pela Igreja no sacramento. Este seria a "ligação entre o fato da mediação e seu resultado escatológico para o intermediário do presente na história atual" (p. 600).

As idéias desenvolvidas por Calvez, embora voltadas a um debate contra um algo específico e ameaçador, permitem-me traçar uma homologia entre o pensamento católico e o romantismo conservador: são formulações destinadas a se contrapor às ameaças representadas pelo liberalismo e pelo socialismo através da autoridade e da hierarquia. Alguns dos temas aqui abordados serão retomados, por exemplo, pelo positivismo, desenvolvido no próximo capítulo.

Das idéias expostas neste capítulo, procurei esclarecer que os valores institucionais da "natureza" (conforme o entendimento conservador e romântico) subsumem o indivíduo perante a família, a religião, a comunidade, o Estado etc., legitimando o discurso de autoridade da educação moral e cívica.

Em resumo: Delineei neste capítulo os temas que o conservadorismo europeu, inserido em um momento histórico de crise, desenvolveu na sua argumentação anti-liberal. O pensamento conservador opunha-se ao individualismo, ao racionalismo e à concepção de "direito natural" iluminista, voltando-

se ao irracionalismo, à emoção, ao coletivismo (família, religião, comunidade local, nação) como instituições morais e à hierarquia como organizadora da sociedade.

O romantismo é a marca do conservadorismo no campo das idéias e das artes. Valorizou conteúdos empíricos (contra a abstração das Luzes), o cientificismo e o experimentalismo (contra a dedução cartesiana) e as sensações. Seu pensamento de ordem impunha a superioridade do Todo sobre as partes, justificando o apoio à autoridade do Estado e às instituições. O seu "direito natural" é aquele promovido pela sociedade, guiada pelos sentimentos; ele é "orgânico" e moral e não "mecânico". O homem não existiria fora da sociedade e a ela deveria se submeter; só teria deveres e nenhum direito.

O catolicismo, apoio conceitual do mundo conservador e romântico, passa a se utilizar de seus elementos teóricos para se contemporanizar e voltar a ter influência no mundo secular. A doutrina social da Igreja é o fruto das elaborações anti-liberais e anti-socialistas, abordando temas do mundo político, econômico e social, do cotidiano às questões mais sensíveis, polêmicas e profundas. Usando sua autoridade como *verdade*, a Igreja passa a se identificar com as posições mais conservadoras. As questões postas, por exemplo, pelo marxismo, serão resolvidas através da fé, com a salvação em Deus através da Igreja: acabariam as diferenças sociais eliminando-se as diferenças de classes, raças ou nações, dentro das conformações românticas de natureza.

## CAPÍTULO V - POSITIVISMO

Dentre as principais influências doutrinárias que a educação moral e cívica e, mais ainda, o sistema educacional brasileiro de um largo período recebeu, está a do positivismo, um dos ramos que o pensamento conservador do século 19 produziu, e que tem inúmeros pontos em comum com o romantismo. A análise do positivismo remete necessariamente ao seu formulador, Augusto Comte, nascido em 1798 e falecido 59 anos depois.

O conturbado período em que Comte viveu foi determinante para o sentido que tomou sua obra, espelho de sua crítica à Revolução, à Restauração, aos acontecimentos de 1848 e à ascensão de Napoleão III. É nesse prisma que deve ser o positivismo transposto e entendido no Brasil para que se possa traçar as razões de sua influência, neste caso na educação, e suas seqüelas.

Embora a exposição do pensamento comteano venha normalmente acompanhado de comentários sobre a sua vida particular, procurei evitar, na medida do possível, tal aspecto, limitando-me ao corpo de suas idéias relevantes. Para isto, vou me valer principalmente das anotações contidas no livro já citado de Cruz Costa, *Augusto Comte e as Origens do*

*Positivismo*, onde encontrei idéias essenciais, complementadas pela leitura de outros autores\*.

Comte era um conservador identificado com românticos como Lamennais, De Bonald, De Maistre, Chateaubriand. Tal identificação se deu pelo momento histórico em que todos eles viviam, de crises sociais, econômicas e políticas que ameaçavam a "ordem natural" conservadora, o que os levou à procura de outros valores artísticos e estéticos e a uma renovação da religião e de seus dogmas, com a conseqüente valorização da hierarquia social. As doutrinas conservadoras e seu processo de formulação foram rapidamente descritos no capítulo anterior. Comte, no entanto, diferenciava-se dos conservadores românticos por seu racionalismo extremado, voltado à regeneração filosófica e política da humanidade (Cruz Costa, p. XIV), pretendendo "realizar uma reforma espiritual tão profunda que pudesse conduzir a uma verdadeira reorganização social e política" (p. 1), a partir de um fundamento científico.

Comte apreendeu as idéias de Saint-Simon (seu principal mentor intelectual, de quem foi secretário e com quem depois rompeu), absorvendo "sua visão progressiva da história e seu projeto de reorganização da sociedade sob um escol de cientistas, artistas e empresários", associando "uma teoria progressiva da história a um interesse prático pelos pro

---

\* - Além da obra de Cruz Costa, uma síntese do pensamento comteano pode ser também encontrada em: Marques Jr., Rivaldavia. Política Educacional Republicana (o ciclo da de soficialização do ensino). Tese de doutoramento. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Araraquara, 1967 - mimeo - p. 62-90. Cf. também: Benichou, Paul, op. cit., para uma análise mais atualizada das relações entre o pensamento de Augusto Comte e o romantismo; Marcuse, Herbert. Razão e Revolução: Hegel e o advento da teoria social. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978; Coelho, Ruy. "Indivíduo e Sociedade na teoria de Augusto Comte", in: Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo nº 297, São Paulo, 1963.

blemas da organização social e política", acalentando "o ideal de aplicar o método científico ao estudo da sociedade de uma maneira ainda mais radical e incondicional" que Condorcet e Saint-Simon\*.

Comparativamente, romantismo e positivismo são "animados pela necessidade de aprofundar grandes realidades" (C. Costa, p. 48), apresentando-as seja, como os românticos, subjetivamente, seja, como no positivismo, sobre fatos objetivos. Comte restringia o domínio do conhecimento "aos fenômenos e às relações entre fenômenos" (Gardiner, p. 89), desconhecendo o que está além das experiências.

Marcuse desenvolveu a afinidade das duas correntes - romântica e positivista - confrontando, primeiramente, o pensamento de Comte com o idealismo hegeliano. Este era objetado pelo positivista por sua sistemática negação das coisas tal como elas são. As questões que constituem o estado de coisas dado, contempladas à luz da razão, tornavam-se, para Hegel, negativas, isto é, limitadas, transitórias, convertendo-se em formas finitas dentro de um processo mais amplo. A dialética hegeliana seria o protótipo de todas as negações destrutivas do dado, pois nela toda forma imediata passa para sua oposta e só ao fazê-lo realiza seu verdadeiro conteúdo. Comte e os demais críticos de Hegel recusaram o princípio da negatividade, o qual, segundo eles, conteria os germes destrutivos da revolução.

Noutro momento, Marcuse faz a relação entre Comte e um dos principais autores românticos, Schelling, mostrando as suas diferenças e convergências: "Nos seus aspectos fundamentais, a Filosofia positiva de Schelling é, certamente,

---

\* - Gardiner, Patrick. Teorias da História. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1974. p. 88-89.

muito diferente da de Comte. O que é 'positivo' para Comte são os fatos comuns de observação; Schelling acentua que a 'experiência' não é limitada aos fatos dos sentidos externo e interno. Comte está orientado para a ciência física e para as leis necessárias que governam toda a realidade; Schelling procura expor uma 'filosofia da liberdade' e sustenta que a atividade criadora livre é o último dado da experiência. Não obstante, a despeito dessas diferenças essenciais, há uma tendência comum a ambas as filosofias que é a de se opor ao controle do apriorismo e de restaurar a autoridade da experiência (...). Este é o ponto em que se torna clara a conexão entre a filosofia positiva e o positivismo (no sentido moderno da palavra). O que os une, afora a luta comum contra o apriorismo metafísico, é a convergência do pensamento para os fatos e a elevação da experiência à posição de meta do conhecimento\*\*.

Românticos e positivistas, então, constroem seus ideais dentro da "realidade", considerada como síntese regular de "impressões sensórias"\*\*\*; o que está fora dela é falso. Valorizam, portanto, a história, para superar a crítica racional do século 18.

A valorização da história permitiu às duas correntes de pensamento procurar a restauração da continuidade que brada pelas Luzes e pela Revolução, através do conceito de desenvolvimento, conhecimento do passado e vida espiritual. Comte, no entanto, não aderiu ao catolicismo romântico; como

---

\* - Marcuse, Herbert. op. cit., p. 296-298. Cf. também: Cruz, Sérgio Amâncio. A Pedagogia de Paulo Freire: questões epistemológicas. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987 - mimeo.

\*\* - Giddens, Anthony. "O Positivismo e seus críticos", in Bottomore, Tom e Nisbeth, Robert (Orgs.) op. cit., p. 317.

descreverei abaixo, a evolução do seu pensamento se aproximou cada vez mais da elaboração de uma religião peculiar, fundada na filosofia positiva. Comte procurou, na verdade, reconstruir a sociedade moderna nos princípios intelectuais e espirituais de sua doutrina filosófica, o positivismo\*.

A filosofia positiva excluía a metafísica, considerada como sofisma ou ilusão (Giddens, p. 317), tendo aversão às especulações que ultrapassassem a experiência. O ataque direto de Comte à metafísica foi além do empirismo de Hume e do idealismo crítico de Kant (idem, p. 319). Procurava compor uma visão geral da natureza e do homem, tentando fundir o método baconiano com o racionalismo cartesiano, recusando os métodos apriorísticos e os problemas que comportassem soluções transcendentais. Pretendia aplicar aos fatos políticos os métodos utilizados pelos físicos, substituindo a "inacessível indagação das causas pela simples pesquisa e determinação das leis" (C. Costa, p. 3).

Esse "espírito filosófico" não era novo, mas sim uma síntese do pensamento corrente desde o início do século 19. A filosofia de Comte prestou-se, no entanto, a uma base moral\*\* e a uma política que promoveria uma religião derivada da ciência. Não se pode, então, distinguir ou ressaltar

---

\* - Nisbeth, Robert. op. cit., capítulo cit..

\*\* - A moral para Comte não era entendida apenas como os costumes sociais; referia-se antes a uma racionalização do comportamento psicológico. Alfredo de Araujo Lima, um positivista brasileiro, explica a não adoção do "termo psicologia e sim moral, na forma organizada por Comte, isto é, em íntima relação com as demais ciências, principalmente com a Biologia e a Sociologia, sem o que não é possível estudá-la (...). A psicologia na forma como é estudada atualmente, infelizmente tem sido um acervo de metafísica e de correntes incoerentes e contraditórias que se digladiam entre si, sem chegarem a um entendimento". A ideia de moral positivista ficará ainda mais clara no decorrer deste capítulo. Cf. Lima, Alfredo Araujo. Filosofia e Ciência ao alcance de todos. Editora do Autor, Guarulhos, 1953, p. 4.

um aspecto em detrimento de outros, embora a influência que cada "parte" deixou para a posteridade seja desigual. Comte pretendeu reformar a sociedade, tal como vários de seus contemporâneos, distinguindo-se por pretender usar a ciência para atingir seus objetivos. Sua justificativa encontrar-se-ia na religião, um sistema de autoridade, de organização da vida social e política tão perfeito quanto as ciências exatas. A filosofia positiva possuiria como atributo a "realidade" e a "utilidade", ao contrário da rejeitada filosofia especulativa: para Comte, os fenômenos variáveis determinariam campos onde se manifestam leis provisórias e não absolutas. Este seria o caráter construtivo do espírito positivista, fundado na "certeza" e na "precisão" (Giddens, p. 320-321).

Nos seus primeiros escritos, Comte já diferenciava a política teológica da científica. A distinção que existiria desde o passado, ao se contrapor o poder espiritual do papa e da teologia com o poder temporal dos senhores feudais seria substituída nos nossos dias pela "capacidade industrial ou das artes e ofícios" (Cruz Costa, p. 9). Enquanto que a guerra fosse o meio de prosperidade das nações, Comte aceitava que fosse natural que a direção dos negócios temporais da sociedade estivesse nas mãos do poder militar e que a indústria, considerada então como subalterna, apenas fosse tida como instrumento (idem). Tal proposta sem dúvida tornou-se sedutora aos partidários da ditadura militar, os *pais da pátria* que dirigiriam o Estado até quando as sociedades se convencessem "pela experiência" de que a riqueza estava contida na atividade pacífica, ou seja, a industrial. Os negócios temporais passariam naturalmente para a "capacidade industrial" (idem), e o poder espiritual seria substituído pela capacidade científica positiva. Como se verá adiante, tal

Estado seria então governado por uma "ditadura positivista" por ele teorizada, diferente da romântica citada no capítulo anterior.

Ainda nos seus primeiros escritos Comte traçou as diretrizes filosóficas e sociais que permaneceriam até o fim, abandonando a posição crítica que tomara até então. A formulação de tais diretrizes deu-se num contexto de ascensão do partido *ultra*, com o aumento conseqüente da influência do clero. Este pretendeu fortificar "a autoridade da religião no espírito do povo, por um sistema de educação cristão e monárquico" (p. 11, nota), e influenciou a nomeação de empregos através da *Congrégation*, formada por bispos, deputados e altos funcionários. A burguesia procurava um sistema de organização que evitasse a volta do absolutismo vislumbrada pelos *ultra*, e Comte procurou elaborar tal sistema no positivismo.

A formulação orgânica e sistemática de Comte conduziu-o à *lei dos três estados* (teológico, metafísico e científico) e à solução da *ordem e progresso*. Para ele, um sistema social que se extingue, outro que chega à plena maturidade e um terceiro que tende a se constituir mostram dois movimentos da natureza: um de organização e outro de desorganização. Neste, a sociedade "é impelida a uma profunda anarquia moral e política que parece ameaçá-la com uma próxima e inevitável dissolução", enquanto que no outro "todos os meios de prosperidade devem receber o seu mais inteiro desenvolvimento e a sua aplicação mais direta" (*idem*, p. 12-13). A coexistência destes dois movimentos promoveria a crise das nações civilizadas, levando à conclusão de que "a ordem era uma necessidade, era a própria condição para o progresso" (*idem*).

A "anarquia moral" era causada, conforme Comte, pela "anarquia intelectual" promovida pelos leigos que opinavam sobre questões políticas e sociais, desordenando a sociedade e impedindo seu progresso. Este conceito para ele era de significado diferente do "progresso" dos revolucionários, que o entendiam como a contínua extensão da liberdade e a "gradual expansão dos poderes humanos"\*. Segundo Comte, a verdadeira liberdade "não é nada mais que a submissão racional à preponderância das leis da natureza", determinadas pela elite científica. O progresso dependerá, pois, de uma "reorganização intelectual e, portanto, moral" que precederia e dirigiria a reorganização política. "Cada elemento e cada instituição da sociedade, inclusive o governo, devem servir para promover a estabilidade, a solidariedade e a ordem. No esquema de Comte, a sociedade é o todo e o indivíduo nada" (idem, p. 93-94). O indivíduo, como se verá abaixo, terá suas recompensas em troca da submissão: a sua obediência em troca da "pesada responsabilidade" de decidir sua própria conduta geral, cedida aos sábios.

Se na antiguidade, ordem e progresso eram inconciliáveis, nas nações modernas seriam condições imperiosas. Nas palavras de Comte, "nenhuma ordem real pode estabelecer-se e, sobretudo, durar, se não é plenamente compatível com o progresso; nenhum grande progresso poderá realizar-se efetivamente, se não atender finalmente para uma evidente consolidação da ordem" (apud Cruz Costa, p. 14).

Comte argumentou contra as filosofias críticas, ao contrapor o que chamou de "dogma da liberdade ilimitada de consciência" (que estas propunham para a política) com a ine

---

\* - Zeitlin, Irving. op. cit., p. 90.

xistência da mesma no domínio da ciência, e ao transferir os mesmos princípios científicos para o domínio da política. Concedia, no entanto, que o dogma da "liberdade de consciência" teve um importante valor na luta contra o dogmatismo religioso, mas perdia este papel quando confrontado com as leis científicas\*. Comte procurou, assim, com seu *sistema orgânico*, promotor de uma convergência mental entre o domínio político e os fenômenos da natureza, solucionar o conflito entre o espírito teológico e o crítico, solucionando também a crise da história moderna dentro dos seus termos.

Esta solução, para ele, só poderia ser estabelecida pelos *sábios*, "capazes de formar uma coalizão, ativa e compacta, pois seus membros se estendem e se correspondem com facilidade, e de modo contínuo" (Cruz Costa, p. 15). A justificativa está nos sábios comungarem idéias comuns, linguagem uniforme e possuírem objetivos permanentes e ativos, ao contrário das outras classes: os industriais, por exemplo, mesmo voltados para a realização do sistema orgânico comteano por sua natureza de trabalho, "deixam-se ainda dominar pelas inspirações hostis de um patriotismo selvagem" (idem, p. 16), o que impediria o estabelecimento de uma política européia. Desta maneira, "somente os sábios (...) serão capazes de constituir o novo *poder espiritual* destinado a substituir o clero no sistema teológico tradicional. Só os sábios possuem elevada autoridade moral para isto. Só eles serão capazes de *elegar a política à altura das ciências da observação*" (idem - grifos do autor).

\* - Além da "liberdade de consciência", outro dogma da filosofia crítica (iluminista) era o da igualdade, que Comte também rejeitava; foi, no entanto, uma arma contra o absolutismo, mas deveria deixar de ser considerada quando fosse uma ameaça que tornasse os superiores dependentes das massas no processo de reorganização da sociedade em bases diferentes. Cf. Zeitlin. op. cit., p. 87.

A partir daí, Comte dedicou-se a elaborar a *física social* – futura *sociologia* – para alicerçar a sua filosofia positiva, que satisfizesse as necessidades reais da sociedade, tal como a física celeste, a vegetal e a animal satisfizeram o conhecimento da astronomia, da física, da química e da biologia. A física social dedicar-se-ia ao estudo do passado para tratar o presente e prever o futuro. O estudo não seria feito por admiração ou crítica, mas por observação (tal como nas demais ciências), procurando estabelecer relações mútuas entre os fatos sociais e as influências que cada um deles exerce no desenvolvimento humano. Existiria assim uma "unidade da ciência", que aglutinaria as naturais (da natureza) e as sociais em torno de uma lógica comum. A sociologia seria o triunfo final do positivismo no pensamento humano: é uma "ciência natural da sociedade" que reproduz "um sistema de leis semelhante, na forma, às leis estabelecidas nas Ciências Naturais" (Giddens, p. 318).

A filosofia positiva de Comte daria uma "nova ordem à sociedade" (Cruz Costa, p. 19 - grifos do autor), lastreada pelos métodos que surtiram efeito nos outros setores do conhecimento: a *coerência lógica*, "base espiritual permanente da ordem social" (p. 19). Assim, a teologia e a metafísica perderiam sua razão de ser, pois a filosofia comteana realizaria a "unidade de entendimento" (nas palavras de Lévy-Bruhl, p. 20), harmonizando-se com a moral, a política e a religião da humanidade.

Quanto à questão do poder espiritual, Comte considerava um progresso a sua divisão com o poder temporal. O primeiro, no entanto, seria incompatível com a filosofia crítica, que destrói, dificultando-se a implantação de uma nova ordem política. Sustentar-se-ia aí o argumento da incompati-

bilidade entre filosofia crítica e organização moral e política.

O catolicismo e a Igreja, embora tivessem a simpatia de Comte por sua grandeza e organização, não poderiam para ele atingir o poderio que se destinaria ao positivismo, devido à filosofia teológica e política temporal que os sustentavam. Comte admirava a Europa medieval como obra do poder espiritual da Igreja, uma obra voluntária, harmônica e perfeita. Sua destruição no século 16 teria feito com que o mundo caísse em selvageria, sem se encontrar um substituto para o poder espiritual que a teria mantido equilibrada anteriormente. As tentativas de equilíbrio foram destruídas pela Revolução Francesa.

A filosofia crítica, assim, seria para Comte o fruto de tal desordem. A inexistência de um poder espiritual levaria à indisciplina moral e à impossibilidade de haver um permanente acordo quanto às questões sociais com as massas.

Contra a anarquia que teria sido causada pela filosofia crítica, Comte propôs a filosofia positiva, voltada para a harmonia da atividade humana, uma filosofia fundada no "desenvolvimento que as ciências tiveram a partir do século 16" (p. 29). Desta maneira, a transição para um novo poder espiritual organizado deveria ficar a cargo de intelectuais, cientistas, integrados em corporações — os sábios acima citados. Cruz Costa observa: "não é apenas este ponto que nos lembra, no positivismo, as idéias de Platão..." (p. 24).

A filosofia e a política positiva comporiam, de forma inseparável, o positivismo, uma sendo a base e a outra o fim do seu sistema universal, combinando inteligência e sociabilidade. Tal fim, para Comte, só seria atingido através da ciência social, a ciência final que comportaria todo o con-

junto das contemplações reais do homem, desenvolvidas harmoniosamente, e que regenerariam a Europa Ocidental (p. 30).

Como vimos, para explicar a natureza e o caráter da filosofia positiva, Comte estabeleceu o princípio dos três estados teóricos diferentes: o *teológico*, o *metafísico* e o *positivo* ou *científico*, pelos quais passariam as principais concepções do conhecimento. "A inteligência emprega, no envolver histórico, nas suas indagações, três métodos de filosofia, cujo caráter 'é essencialmente diferente e até radicalmente oposto'. O primeiro método constitui o ponto de partida necessário de toda inteligência; o terceiro o seu método definitivo e o segundo serve unicamente de transição entre o primeiro e o último. Esta lei domina inteiramente a filosofia e a política positivas" (p. 31).

Cruz Costa, citando o *Cours de Philosophie Positive* de Comte, sintetiza assim a lei dos três estados: "No estado *teológico* - estado natural e primitivo da inteligência humana - os fenômenos explicam-se pela intervenção arbitrária de agentes sobrenaturais que dão conta de todas as transformações do universo. No estado *metafísico*, forças abstratas, ou como diz Comte, 'abstrações personificadas', tomam o lugar dos agentes sobrenaturais na explicação da experiência humana. No estado *positivo*, a inteligência do homem, 'reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia à procura da origem e do destino do universo e ao reconhecimento das causas íntimas dos fenômenos para se preocupar exclusivamente com o descobrimento, pelo uso combinado do raciocínio e da observações, das leis efetivas, isto é, das relações invariáveis de sucessão e semelhança' que ligam os fenômenos" (p. 32). O estado positivo seria, então, mais uma teoria da ciência que uma política.

Comte entendia a ciência como um "produto das nossas necessidades" (idem), nascida de grosseiras observações como a sua regularidade, percebida já no estado teológico. Seria "um simples prolongamento do bom senso, da 'razão pública', da sabedoria universal" (p. 33). Seu objetivo é o estabelecimento das relações entre fatos e previsões de outros fatos para dirigir as ações do homem, de forma racional e positiva: "ela é *positiva* porque são exclusivamente os fatos o seu domínio e fundamento. Ela é *racional* porque tem por objetivo e substância as relações abstratas e inteligíveis dos fenômenos"\*. É também "obra coletiva da humanidade", visando a realidade e usando o mesmo método positivo, identificando todas as inteligências.

A história e a lógica das ciências permitiram a Comte ordená-las, partindo das que considerava simples para as mais complexas, conforme sua formulação: matemáticas, astronomia, física, química, biologia e finalmente a sociologia. Na noção de ordem implantada por sua filosofia, Comte entendeu que todas as demais ciências subordinavam-se à sociologia, embora esta, diferentemente das outras, devesse ser construída. Seu objeto eram os fenômenos sociais, "submetidos às leis gerais da vida orgânica" (p. 38), mas o método utilizado por ela não seria o mesmo das outras. A especificidade da sociologia estaria no uso do *método histórico*, que passaria a dominar todos os outros, dando-lhes a racionalidade que ainda lhes faltaria e a progressão ordenada que ainda não existiria senão para os detalhes (p. 40).

O conceito de história para Comte passa pela subordinação "às condições filosóficas que o verdadeiro espírito

---

\* - Cantecor, G. - Comte; apud Costa, Cruz, op. cit., p. 35.

científico impõe" (idem), superando a descrição e disposição cronológica dos fatos, que seriam os *anaís*, para, a partir deles, pesquisar as "leis que presidem ao desenvolvimento social da espécie humana"\*. Procurava, pois, os passos da evolução histórica, que nas várias faculdades físicas, morais e intelectuais deveriam ser sempre as mesmas, sem nunca alterar a sua natureza, sem criar ou destruir nem inverter a ordem de importância até se atingir a ciência social e o estado positivo.

Isto se daria quando se conciliasse a ordem com o progresso. A solução do problema político que o aparente antagonismo entre estes dois conceitos suscita está na física social: "o que desde muito cedo Comte pretendeu, foi fundir, em uma ciência nova e positiva, as idéias sociais originadas da especulação do século 18 com as verdades históricas postas à luz pelos adversários desta filosofia" (p. 50). Tentou, então, fundir as idéias de progresso que Condorcet projetava para o futuro (relacionando-a com o passado) com a ordem espiritual que De Maistre via no passado (projetando-a para o futuro), visando a reorganização social nos termos da sua religião.

Comte propunha que sua religião fosse a transposição para o domínio social da doutrina ou do sistema de crenças que possuísse a mesma unidade do pensamento científico, homogêneo e comum a todos os homens. Para espalhar e manter a doutrina, propôs que um poder espiritual fosse implementado, através de igrejas onde os sacerdotes seriam os sábios, à semelhança de Platão, como observou Cruz Costa (p. 52-53). É a mesma influência sofrida por românticos como De Bonald e De

---

\* - Comte, A. Système de Politique Positive; apud Costa, Cruz, op. cit., p. 43.

Maistre. Comte procurou transformar, para resolver a crise social de sua época. "os quadros da hierarquia eclesiástica, o prestígio do poder espiritual em benefício da civilização moderna e do espírito científico"\*. Tal crise, como já descrevi, passou pela Revolução até a ascensão de Napoleão III, com a burguesia utilizando-se das massas populares para se consolidar no poder, e descartando-se delas quando se sentiu firme e forte. Cada momento, mesmo naqueles em que a burguesia aparentava fraqueza, representou o aprofundamento do seu poder: a ascensão e queda dos jacobinos marcou o triunfo da burguesia moderada; o Império napoleônico e a restauração dos Bourbons, a sua expansão; a política retrógrada de Carlos X e do partido *ultra*, a utilização das massas populares para derrubá-los e depois reassumir plenamente o poder com Luis Felipe, o Rei Burguês, marca da sua consolidação. A herança da Revolução e as crises por ela provocadas seria então, para Comte, burguesa, acumulativa, anárquica, egoísta.

Contra tal estado de coisas o positivismo se colocou, exaltando o altruísmo e pretendendo, nas palavras de Comte, "*regular a vida humana, particular ou pública, que se encontra em plena anarquia universal*" (p. 67). Ressalta-se, por um lado, a dissolução da fronteira entre o público e o privado, tal como os românticos fizeram\*\*; por outro lado, a realização da doutrina positivista se daria plenamente no domínio da moral positiva, refutando tudo o que não fosse da experiência histórica e social, que fosse extra-humana. Afastando o metafísico, Comte colocou toda a filosofia como ten

---

\* - Brunschvicg, L. Le Progrès de la Conscience dans la Philosophie Occidentale; apud Costa, Cruz, op. cit., p. 54.

\*\* - Cf. capítulo anterior.

do origem e fim no humano, pretendendo intervir na realidade social para evitar retardamentos e incoerências (tal como o tentaram as filosofias tradicionais), que seria o domínio própria da política. O elemento ou, na terminologia comteana, a *função* que coordenaria filosofia e política seria a *moral sistemática*, aplicação da filosofia e guia da política (p. 69).

A *moral* no positivismo abrangia a especulação, a afetividade e a ação. A primeira permitia reconhecer o alvo, seguindo-se as leis da evolução histórica; a segunda valorizava o sentimento frente à inteligência para atingir a felicidade, e a terceira reforçava a autoridade e a vida prática. "A moral de Comte terá, pois, um caráter de *arte educativa*, de *técnica de vida*" (p. 73), voltando-se para uma educação que generalizaria a *solidariedade* e a *perpetuidade*, ao contrário da religião teológica que não oferecia uma finalidade apreensível por ser abstrata. A Sociologia tornar-se-ia, enfim, uma "técnica de ação moral e política" (p. 74), realizando "a coerência lógica necessária à própria unidade moral" (p. 75).

A organização da sociedade, porém, não seria criada pela inteligência (que apenas a ordenaria e sistematizaria), mas sim pelo coração, a origem do organismo social. Haveria no positivismo a preponderância do coração sobre o espírito como um dogma fundamental e essencial da unidade humana, prevalecendo os instintos simpáticos sobre os impulsos egoístas e a sociabilidade sobre a personalidade (idem)\*.

---

\* - A preponderância da sociabilidade sobre a personalidade seria atingida através do uso do princípio biológico de "desenvolvimento das funções e dos órgãos pelo exercício habitual e sua tendência à atrofia pela inação prolongada". Comte, apud Cruz Costa, p. 76.

A moral seria, pois, a síntese total, uma nova disciplina que intermediaria a sociologia e a política através da crítica, da estética e da ética (ser pensante, afetivo e ativo ao mesmo tempo). A moral seria a condição, conforme Comte, para a resolução dos problemas humanos; nas suas palavras, "subordinar o progresso à ordem, a análise à síntese e o egoísmo ao altruísmo, tais são os enunciados prático, teórico e moral do problema humano (...). A solução destes problemas é, no entanto, uma só. Todas estas modalidades do problema humano são ultrapassadas pelo problema moral. A ordem supõe o amor e a síntese não se pode realizar a não ser pela simpatia; a unidade teórica e a unidade prática são, pois, impossíveis sem unidade moral" (p. 78-79).

A educação moral positivista funda-se no lema *viver para outrem*, altruísta como marca do progresso sentimental. Inicia-se no âmbito familiar (afeição familiar, instinto de continuidade e conseqüentemente veneração pelos predecessores, portanto pelo passado humano), prossegue na vida conjugal indissolúvel e mútua (plenitude de devotamento) e resulta na paternidade, estabelecendo a ligação do passado com o futuro e a *submissão do indivíduo à sociedade*. Com isto, Comte pretendia regenerar a humanidade: "só o Amor da Humanidade renovará a conduta moral" (p. 80).

Sua intenção regeneradora passaria pela repugnância à burguesia e às classes médias, já que, para ele, positivistas (sábios) e proletários possuíam o mesmo espírito, apesar de uma aparente diversidade. Ambos teriam o mesmo "*instinto de realidade*", uma semelhante predileção pela *utilidade* e uma igual tendência para subordinar os *pensamentos de detalhe às visões de conjunto*" (p. 82). O proletariado seria a classe que poderia "compreender e sentir a moral

real", mas não conseguiria sistematizá-la. "A *regeneração social* somente poderá ser assim realizada quando o proletariado se tornar o auxiliar indispensável do poder espiritual" (idem).

A identidade do positivismo com o proletariado levou Cruz Costa a se indagar se houve alguma proximidade entre Comte e Marx, concluindo rapidamente que não, embora Engels tenha feito tal relação no discurso à beira do túmulo de Marx e no *Anti-Düring*\*. Marx privilegiava em última instância as relações econômicas na luta de classes, enquanto que para Comte a questão social se resolveria com a moral e a educação, sistematizando o princípio do comunismo como uma preocupação exclusiva com as riquezas, sua má repartição e administração. A solução moral, no entanto, nunca tornou-se prática, ao menos neste aspecto\*\*.

Até aqui, expus as bases da filosofia, da política e da moral comteanas. A partir do encontro de Comte com sua musa Clotilde de Vaux, em 1844, o positivismo vai se transmutar em religião, "que muito se assemelha, nas fórmulas e disciplina, ao catolicismo" (p. 88), tanto pela influência e admiração que ele tinha pela Igreja quanto por uma predisposição que já apresentava (p. 95), além da paixão que Mme. de Vaux lhe produziu e que foi o estopim, promovido pelo clima romântico difuso em toda a Europa.

A mulher passa a ter, a partir daí, para Comte, um indispensável papel no positivismo, sendo divinizada pelo seu exemplo de amor e devotamento, condição para que o senti

---

\* - Cf. MacLellan, David. As Idéias de Marx. Ed. Cultrix, São Paulo, 1977, p. 85-86.

\*\* - Comte possuía um entendimento do comunismo diferente dos socialistas científicos. Cf.: Comunismo e Positivismo (1945) e Positivismo e Comunismo (a propósito do surto comunista) (1947), publicações da Igreja Positivista do Brasil, Rio de Janeiro.

mento de solidariedade social pudesse prosseguir rumo à regeneração da sociedade através do princípio fundamental, o altruísmo. As mulheres, como mães e esposas, "poderão exercer uma eficaz ação educativa, muito valiosa para a regeneração social", exaltando esse princípio (p. 91).

Apesar de toda a valorização, a mulher, para Comte, não deveria concorrer com o homem nas funções ativas. Para ele, "o verdadeiro progresso da Humanidade consiste, ao contrário, em excluir cada vez mais as mulheres de qualquer autoridade e de qualquer trabalho, e em concentrá-las na vida doméstica. É por esta razão que, sustentadas pelo homem, elas não devem possuir vida econômica própria" (p. 92). Não apenas a emancipação feminina era negada, como, mesmo (ou por causa de) sendo objeto de culto, a mulher deveria ser sufocada.

A idéia de religião em Comte originava-se de sua formação católica e da influência romântica de restauração e renovação, fundada não em uma divindade sobrenatural, como no catolicismo, mas tendo como centro "a própria noção que a sociologia analisa e valoriza, a *idéia da Humanidade*" (p. 101), que substituiu Deus na sua religião, adquirindo "valor incomensurável" e tornando-se "objeto de adoração religiosa" (idem).

A religião, tal como pensada e praticada por Comte, surgiu como um desenvolvimento do positivismo, passando primeiro pela espontaneidade, depois pela inspiração, pela revelação e, finalmente, pela demonstração, satisfazendo ao mesmo tempo o sentimento, a imaginação e o raciocínio (p. 102-103). Sua função é a de "*regular* cada existência pessoal, como ligar as diversas individualidades" (p. 103).

A subjetividade representada pela religião, frente ao método objetivo em que o positivismo se apoiava, não

era uma contradição, já que o estado religioso seria influenciado pelas relações com o raciocínio (objetivo) e o sentimento (subjetivo), sistematizados tal como a filosofia o fizera com os conhecimentos intelectuais, a moral com os sentimentos (ao mesmo tempo que dava disciplina) e a política com a ordem nas atividades. A religião, para Comte, seria "como uma disciplina de vida" (idem), baseadas no amor e na crença (tal como em todas as religiões). "O amor dominando inteiramente os sentimentos e os atos dos homens, dirige-os no sentido da ordem e, como o progresso é apenas o prolongamento da ordem, também o é do progresso. A máxima mais importante, que sistematiza toda a doutrina comteana será, assim, o amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim" (p. 104).

Nos seus últimos escritos, notadamente no *Apelo aos Conservadores*, Comte aderiu o positivismo ao partido conservador (apesar do nome, ele o considerava politicamente o mais adiantado, capaz de realizar a ordem e o progresso), afastando-se dos revolucionários e dos retrógrados, e procurando guiá-los como chefe de uma religião voltada aos negócios terrestres. Aos conservadores, oferecia a supremacia do sentimento, a relatividade completa e a indivisibilidade da verdadeira síntese (p. 114).

O regime positivo iria se constituir de três elementos: o primeiro seria a preponderância da moral; o segundo, a separação dos poderes temporal e espiritual, que obedeceria a direção histórica, onde ocupariam o poder espiritual os padres (estado teológico), os filósofos (estado metafísico) e os sábios-sociólogos (estado positivo), correspondendo, no estado temporal, aos militares, aos legistas e à burguesia. Na sociedade moderna o poder caberia então aos indus

triais e aos cientistas, obedecendo-se a uma hierarquia de funções e poderes, a uma classificação que determinaria a aptidão ou o direito à autoridade (uma hierarquia que lembraria a classificação das ciências): a atividade mais abstrata ocuparia o lugar mais elevado da escala social, repetindo modernamente Platão (p. 116).

A *ordem social* de Comte seria: agricultores, fabricantes e banqueiros. A espiritual seria: poetas, artistas, sábios e filósofos (sociólogos). A chefia do Estado comteano seria exercida por sociólogos e banqueiros.

O terceiro elemento referir-se-ia ao papel da mulher e, por extensão, da família. Como "o homem deve sustentar a mulher" (axioma positivista), ela renuncia ao dote e à sucessão feminina (favorecendo a concentração de capitais nas mãos dos "servidores práticos da Humanidade") e é dispensada do trabalho exterior (p. 118).

Neste texto, Comte continuou acenando ao proletariado como sendo o positivismo a única doutrina que poderia resolver seus problemas. Desafiava todos os movimentos intelectuais (como os anarquistas) a se confrontar com o positivismo quanto à solução das questões sociais. Era a época onde, como descrevi no capítulo Cidadania e Educação, os direitos civis já haviam se consolidado, mas não os políticos e os sociais. O proletário, no positivismo, era cidadão no interior da fábrica e, fora dela, na família; não aspirava ao sacerdócio nem ao governo. Comte aceitava seu voto como uma depuração do que, para ele, seria a contraposição entre liberdade (que promoveria a desigualdade) e igualdade (que significaria "a compreensão permanente de superioridades quaisquer" - p. 126-127). O voto, no entanto, seria público, já que a publicidade só seria recusada por "almas corrompidas

ou tímidas" (p. 126), e de livre delegação, para tornar-se realmente representativo.

Enquanto o Estado positivo não vinha, Comte recomendava aos positivistas que se limitassem a um papel consultivo, evitando o poder mesmo que este lhes fosse oferecido. O seu êxito se daria quando toda a sociedade fosse regenerada na Religião da Humanidade. Até lá, a sua função seria a de esclarecer os conservadores (tal como foi — e ainda é — feito pelo Apostolado Positivista do Brasil).

Finalmente, Comte considerava que a *ditadura* seria a guardiã da ordem e do progresso, extinguindo o parlamentarismo e o poder político da burguesia. "Monocrática e republicana, a ditadura procurará realizar a passagem do regime representativo para o ditatorial sem que a ordem sofra alteração" (p. 133), através de uma transformação instituída de cima, para evitar-se uma insurreição. A ditadura para Comte exige "uma plena renúncia à violência, para estabelecer, entre governantes e governados, o livre pacto que deverá gradualmente trazer uma conciliação durável entre duas necessidades simultâneas" (apud Cruz Costa, p. 133), evitando, através de um programa social, qualquer simpatia dos governados por perturbações da ordem.

A ditadura positivista concentraria todo o governo, mantendo uma assembléia apenas para questões de finanças e orçamento. A sucessão do ditador se fará pela livre escolha, através da sociocracia, visando sempre o progresso.

As palavras finais do livro de Cruz Costa, citando Paul Lebérenne, sintetizam bem o fim do pensamento de Comte: "(...) Pode-se dizer que Comte procurou, inutilmente, conciliar a sincera simpatia que a sua origem pequeno-burguesa (...) o impelia a ter pelo proletariado, com o temor que lhe

causava uma igualdade possível e total em relação a esse mesmo proletariado. Igualmente sincera e entusiasta era a sua admiração pelo poder e pela ordem que a grande burguesia estava imprimindo, como ele assistia, ao regime industrial, e cujo domínio ele acreditava que poderia ser temperado pela influência dos filósofos. É a existência dessa profunda contradição que melhor permite explicar o aspecto tão francamente contraditório do seu pensamento. Podemos dizer que a impossibilidade em que Comte se encontrava para resolver praticamente esta contradição, é uma das causas de sua fuga para a utopia e de sua queda final no misticismo" (p. 136-137).

Se metodologicamente Comte não correspondeu ao rigor científico por ele mesmo proposto, o seu modelo político e social foi uma utopia autoritária, a serviço dos mesmos problemas que sua teoria procurou superar. Comte não avaliou completamente o tipo de papel que os conceitos teóricos desempenharam na explicação e previsão científicas; usou o termo "lei" de forma ambígua e imprecisa, além de generalizar de forma acientífica alguns fatos históricos (circunscritos à Europa) e fazer analogias deslocadas das ciências naturais (principalmente a biologia) onde tais exemplos não caberiam. Suas convicções, fundadas na necessidade do progresso intelectual, levou-o à interpretações fisiológicas de fenômenos psíquicos (mentais).

A destruição da vontade individual e a coletivização é tratada, para Comte, como um dado fundamental da sua teoria sociológica, sendo determinante para a evolução da sociedade. Não contou, no entanto, que as leis da sociedade não seriam as mesmas das ciências naturais, podendo então sofrer variações pela ação deliberada da sociedade. Muitas idéias de Comte foram rapidamente refutadas e esquecidas,

mas o positivismo deitou raízes principalmente na elaboração e disseminação de conceitos úteis ao discurso autoritário, como o da educação moral e cívica.

Em resumo: Comte elaborou sua doutrina filosófica partindo de pontos comuns aos românticos conservadores, tendo em mente evitar a revolução e estabelecer uma reforma na sociedade. Esta passaria a ser dirigida a partir das leis formuladas pelas ciências, ordenadas hierarquicamente. Esta hierarquia obedecia a uma ordem de complexidade, onde as mais simples dariam a base para as mais complexas. A última, portanto, a mais complexa ciência, a física social (sociologia), seria o fundamento do estado positivo, onde o governo seria exercido pelos mais capazes, no poder temporal — setor produtivo (industrial) — e no poder espiritual — os cientistas (sábios). Comte terminou sustentando a idéia de ditadura, para evitar que a ordem fosse ameaçada. Na verdade, terminou sustentando e justificando o poder da burguesia industrial e bancária, oferecendo-se a ela.

Filosoficamente, baseou-se na lei dos três estados, o teológico (religioso-medieval), o metafísico (iluminista-moderno) e o positivista. Todas as atividades sociais e científicas passariam por todos estes estágios, obrigatoriamente, segundo Comte.

A doutrina positivista terminou recaindo na criação de um sistema religioso, com dogmas e rituais baseados em suas idéias, mas de concepção formal de influência católica. A intenção de Comte era compatibilizar as suas idéias de "ordem" (fundamento conservador identificado com o medieval) com as de "progresso" (de caráter iluminista, moderno, "anárquico" mas necessário à evolução da humanidade). Sustentou

assim o discurso da autoridade do Todo sobre o indivíduo, justificado pelas leis das ciências naturais aplicadas à sociedade. Entre as idéias veiculadas pelo culto positivista, notabilizaram-se as de família, tradição, passado, papel doméstico e subalterno da mulher, disciplina social, hierarquia, altruísmo, estabilidade, solidariedade e sobretudo ordem e progresso. Valorizou aquilo que entendia por "Humanidade", dirigida por seu lema primordial: "o amor por princípio; a ordem por base e o progresso por fim", em um projeto incompatível com o desenvolvimento das forças produtivas e das contradições delas decorrentes.

Embora sustentasse suas idéias nas "ciências", quase toda sua doutrina baseou-se em valores e sentimentos (principalmente os burgueses), reforçados em sua religião, favorecendo a concepção de despotismo e autoritarismo que acompanhou o positivismo onde quer que tivesse deitado raízes, como na América Latina.

Dentre os temas que a educação moral e cívica se utiliza, quase todos já foram apresentados e tracejados nas suas origens doutrinárias. Há uma vertente doutrinária essencial que ainda falta analisar, e que foi responsável pela sua implantação em 1969 no Brasil: a doutrina de segurança nacional, objeto do próximo capítulo.

## CAPÍTULO VI — A SEGURANÇA NACIONAL

A Doutrina de Segurança Nacional (DSN), como sistema de representações, surgiu de modo bem diferente dos demais vistos até aqui. Seu referencial não era mais o mundo europeu onde as relações de produção capitalistas foram implantadas, a economia de mercado livre expandiu-se e as lutas sociais mal conseguiram suas primeiras vitórias, como descrevi anteriormente.

Para compreender a peculiaridade da DSN, acredito ser necessária uma contextualização histórica diversa da apresentada até aqui. Esta doutrina surge nos Estados Unidos logo após a 2ª Guerra Mundial, e de lá é transposta e transfundida principalmente para os Estados latino-americanos, por motivos que ficarão claros abaixo. O seu aparecimento está diretamente relacionado com a ascensão dos Estados Unidos à liderança dos países capitalistas, tornando-se a superpotência econômica e política do mundo burguês do pós-2ª Guerra.

A perda do predomínio das nações européias, como pode-se encontrar nas análises históricas e sociais de autores como Dobb\*, foi decorrência das crises e depressões eco-

---

\* - Dobb, Maurice. A Evolução do Capitalismo. Trad. de Affonso Blacheyre. Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 6ª edição, 1977, p. 366-390.

nômicas do final do século 19 (entre 1873 e 1895, com surtos de recuperação em 1880 e 1888), agravados pela grande guerra de 1914-1918 e pela depressão de 1929, marcando a profunda crise do sistema de livre mercado. Esta última favoreceu, na recuperação econômica dos Estados Unidos, o início da intervenção do Estado na economia (o *New Deal* de Roosevelt), criando o que Dobb chamou de capitalismo de Estado (p. 471). No mesmo período, as grandes empresas capitalistas privadas reorganizaram-se: as *holdings*, os *trustes* e os *cartéis* foram sendo gradativamente substituídos por uma nova organização, liderada pelo capital financeiro e pelas grandes corporações, diversificando a produção, internacionalizando seus interesses e estabelecendo novas formas de exploração distribuídas pelos países pertencentes ao sistema econômico capitalista. Procuravam assim auferir maiores lucros, com a divisão especializada e regional da produção, garantindo o controle e a tecnologia aos seus administradores. A associação dos interesses expansionistas do capitalismo de Estado norte-americano com o das corporações de mesma origem nas áreas econômicas e estratégicas comuns favoreceu a elaboração de uma doutrina de ação e defesa de semelhantes interesses.

As duas guerras mundiais deste século constituíram a pã de cal sobre os Impérios europeus, predominantes no século anterior. As condições produzidas no decorrer da 1ª Guerra forma elementos poderosos que, entre outros, favoreceram a Revolução Russa de 1917, com o nascimento do primeiro Estado que pretendia abolir a propriedade privada dos meios de produção e impor a ditadura do proletariado, na transição do capitalismo para o socialismo. Após a Guerra Civil russa e a vitória do Exército Vermelho, consolidando o poder do Partido Comunista liderado por Lenin, os Estados burgueses ,

assustados com a ameaça que representava a permanência do sistema capitalista, tentaram isolar a União Soviética através do "cordão sanitário", pretendendo com isto evitar o "contágio", a explosão da luta de classes\*.

A 2ª Guerra terminou com um quadro bem diferente: a União Soviética passou a dominar a política de metade da Europa e expandiu sua influência na Ásia, tornando-se então a única potência comparável aos Estados Unidos. A reordenação do mundo no pós-guerra fez surgir, em função das duas "superpotências", os blocos, comumente denominados Ocidental ou Capitalista e Oriental ou Socialista, conforme a adesão, naquela época, a um dos sistemas.

A constituição dos Estados Unidos como potência não foi apenas fruto da conciliação de interesses entre o capital de Estado e o privado. A expansão econômica e o "destino manifesto" já dirigiam desde o início do século a política interna e externa norte-americana como meta nacional\*\*. A acumulação de grandes fortunas deu-se ao mesmo tempo em que o seu território avançava para o oeste, conquistando terras até então mexicanas. Posteriormente, a guerra hispano-americana (que permitiu o controle de Cuba e o domínio sobre as

---

\* - Cf. Trotski, Leon. A História da Revolução Russa. Trad. E. Huggins. Ed. Saga, Rio de Janeiro, 1967 (em especial o Apêndice Dois do vol. 3: "Socialismo num país isolado?", p. 1009-1047); Carr, Edward Hallet. História da Rússia Soviética - 1ª parte: A Revolução Bolchevique - 1917-1923, vol. 3. Trad. Carlos Lemos. Ed. Afrontamento, Porto, 1984; Carr, E.H.. A Revolução Russa de Lenin a Stalin - 1917-1929. (condensação da História da Rússia Soviética). Trad. Waltensir Dutra. Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1981. Para o papel de Lenin, cf. Wilson, Edmund. Rumo à Estação Finlândia. Trad. Paulo Henriques Britto. Ed. Companhia das Letras, São Paulo, 1986, p. 349-377 e 427-443.

\*\* - Cf. Hobsbawn, Eric. A Era do Capital - 1848-1875. Trad. Luciano Costa Neto. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 3ª edição, 1982, p. 153-164.

Filipinas), a abertura do Canal do Panamá e a posse de Porto Rico favoreceram a tendência expansionista do século passado e do início deste.

A participação dos Estados Unidos nas duas guerras mundiais não obedeceu à mesma condição que os conflitos acima citados tiveram. Comblin\* afirma que a "entrada dos Estados Unidos na guerra foi o resultado de uma árdua luta contra o isolacionismo" (p. 108). Em termos militares, não tinham uma meta de guerra clara: "queriam a vitória, e uma vitória que pudesse estabelecer uma paz duradoura. Isto significa que seus objetivos tendiam a ser absolutos. Ora, objetivos absolutos resultam numa guerra absoluta. Desta maneira, os Estados Unidos habituaram-se a fazer, de suas guerras, guerras absolutas" (idem).

Guerras absolutas significavam vitórias absolutas e segurança absoluta. A veiculação destas idéias era necessária na medida em que os Estados Unidos entravam em guerras sem o objetivo de se defender da ameaça de ataques alemães ou japoneses. "Era necessário, portanto, justificar a guerra não como uma defesa da nação contra um ataque direto, mas como uma ameaça longínqua: o que estava em jogo não era a terra pátria, mas a segurança da nação a longo prazo" (idem, p. 107). Após 1945, a União Soviética ocupou o lugar do Eixo para os analistas políticos norte-americanos, que entenderam ser necessário interpretar a política externa soviética "a partir do messianismo universal da doutrina marxista: essa política visava a revolução universal, isto é, a sujeição do mundo inteiro à Rússia de Stalin. Se a Rússia não entrava nu

---

\* - Comblin, Joseph. A Ideologia da Segurança Nacional - O Poder Militar na América Latina. Trad. A. Veiga Fialho. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2ª ed., 1978.

ma guerra aberta era porque decidira levar a guerra para outro terreno: a guerra fria\*. A guerra fria criava um perigo permanente para a segurança dos Estados Unidos e talvez mesmo para sua integridade territorial" (idem, p. 107-108). É sob tais condições que a doutrina de segurança nacional começa a tomar forma e dar uma direção à política interna e externa de Estado do governo norte-americano. Embora sua estruturação seja feita em instituições criadas para tal, nos Estados Unidos ela não foi sintetizada, sem que houvesse perda de sua eficácia (idem, p. 22).

As propostas que a DSN norte-americana elaborou desde o final da 2ª Guerra foram fruto da política oficial dominante. Iniciou-se com a Doutrina Truman, de 1947, que declarava como seu objetivo garantir a manutenção da segurança dos Estados Unidos em qualquer lugar do mundo onde o comunismo ameaçasse se impor, fosse através da "agressão externa" fosse por "subversão interna". A política soviética, para os estrategos norte-americanos, visava a conquista do mundo, não se utilizando apenas de ações militares, mas da política, da economia e da psicologia. Era necessário contê-los, mesmo que à força.

Sob Eisenhower e seu secretário Foster Dulles, o conceito de segurança nacional foi universalizado\*\*, promo-

---

\* - Este conceito será discutido adiante.

\*\* - Nos segmentos mais conservadores da intelectualidade americana, chegou-se até à proposta de uma educação das elites estadunidenses, para que estas bem cumprissem sua "missão" imperialista: *"For America plays today the role which was Britain's at the end of the eighteenth century: like the English then we Americans have become, without willing it, the defenders of civilisation against the enemies of order and justice and freedom and the traditions of civility. Our are imperial duties, requiring imperial intellects for their execution"*. Burke Newsletter, Winter, 1962-3. Artigo de Russel Kirk, citado em: O'Brien, Conor Cruise: "Introdução", in: Burke, E.. Reflection on the Revolution in France. Penguin Books, New York, 1976, p. 58-59.

vendo-se a tentativa de, através de quinhentas bases militares norte-americanas espalhadas no mundo, isolar o comunismo em um "cordão sanitário". Brandindo com a ameaça da bomba atômica, os Estados Unidos impunham a adesão à sua segurança: "qualquer governo desfavorável aos Estados Unidos ou 'neutra lista' era portanto considerado como favorável à expansão comunista e constituía, em consequência, uma ameaça à segurança dos Estados Unidos" (Comblin, p. 112).

Tal posicionamento foi superado quando a União Soviética igualou-se no domínio da tecnologia nuclear, ao explodir sua bomba atômica. A guerra absoluta contra os soviéticos tornava-se inviável, pois seria uma guerra de extermínio mútuo. A segurança nacional passou a ser vista como um "poder de dissuasão: o mundo da segurança nacional lança-se em especulações infundáveis sobre as condições de dissuasão nuclear, a tal ponto que a ciência da segurança nacional acabou sendo quase inteiramente absorvida pela ciência da dissuasão na década de 60" (idem, p. 113).

A DSN passou, a partir daí, a privilegiar os países do Terceiro Mundo e os que surgiam no processo de descolonização. A Revolução Cubana de 1959 deu aos norte-americanos a aparência de uma nova estratégia russa. "A segurança dos Estados Unidos estava portanto ameaçada pelos movimentos revolucionários: por trás de todas as revoluções do Terceiro Mundo era preciso suspeitar da presença do comunismo soviético. Desde esse momento a segurança torna-se uma doutrina contra-revolucionária.

"Essa parte da segurança nacional americana era particularmente destinada como mensagem adaptada aos países do Terceiro Mundo. Os Estados Unidos iam ensinar a todos os seus satélites que a segurança coletiva do mundo livre repou

sa sobre uma certa divisão do trabalho: os Estados Unidos as sumem sozinhos a responsabilidade da dissuasão nuclear; porém os satélites devem se encarregar - com a ajuda americana - de lutar contra a guerra revolucionária dentro de suas fronteiras. Pois que, daí por diante, as fronteiras do mundo livre passam dentro das fronteiras de cada nação do Terceiro Mundo. Desta maneira, a segurança nacional de cada país torna-se uma parte da responsabilidade de cada nação. As nações do Terceiro Mundo não devem mais contar apenas com o poder americano para defendê-las contra as agressões do mundo comunista: este penetrou no interior de suas fronteiras. Essa é a Doutrina McNamara para os países do Terceiro Mundo. As nações latino-americanas foram doutrinadas com um cuidado todo especial" (idem, p. 113-114), após a adesão de Cuba ao bloco soviético e a crise dos mísseis de 1962.

Cada vez mais, a segurança do bloco ocidental ficava nas mãos dos países satélites. A garantia da sua permanência estava na transmissão do modelo doutrinário às elites dirigentes destes países e sua aplicação em uma política anti-comunista. Através de cursos e estágios nas instituições americanas, elaboradoras da doutrina, os conceitos e formulações passavam a orientar políticas de Estado favoráveis aos interesses da segurança norte-americana e, por extensão, do sistema econômico por ela representado. A intenção era o de manter o livre acesso dos Estados Unidos aos mercados mundiais e aos fornecedores de matéria-primas. Ao lado do discurso anti-protecionista e de livre-iniciativa, da defesa da livre empresa, está a luta contra o comunismo, identificado como a ameaça permanente à paz mundial e à liberdade de comércio.

Um problema real era como fazer com que a idéia de

segurança fosse identificável e aprovada por outros países, favorecendo a ambição de liderança dos Estados Unidos. Para isso, foi necessário convencê-los de sua incapacidade por si sós de defesa contra o comunismo, levando-os à integração no sistema norte-americano, "pois sua segurança e a segurança dos Estados Unidos são inseparáveis" (Comblin, p. 119). Isto significava que a adesão aos Estados Unidos colocava-os em um dos dois blocos em que o mundo fora dividido.

A administração e a burocracia da segurança nacional dos Estados Unidos passou a ser copiada e adaptada pelos países em que a doutrina criou raízes e floresceu. Em relação à América Latina, os Estados Unidos agiram de três formas: reuniões de chefes militares, programas de ajuda militar e treinamento de oficiais e especialistas em suas escolas militares (Comblin, p. 134). Durante a 2ª Guerra Mundial os contatos entre as forças armadas do continente favoreceram medidas conjuntas de defesa. Em 1962, foi fundado o Colégio Interamericano de Defesa, análogo ao *National War College*, ambos destinados à transmissão da estratégia de segurança norte-americana. Ao mesmo tempo, as ofertas de armamentos obsoletos para os exércitos dos demais países tornou-os dependentes neste aspecto dos Estados Unidos. As missões e os programas de formação militar terminaram com a formação dos quadros da elite militar latino-americana, tendo-se tomado o cuidado de reforçar o ensino da guerra contra-revolucionária e de guerrilha. Nas palavras de Comblin, "a estratégia que os oficiais latino-americanos aprendem nessas escolas leva-os, direta ou indiretamente, a assumirem eles próprios as tarefas políticas em seus países" (p. 141). A modernização das forças armadas e sua administração semelhante às grandes empresas, aliadas com a luta anti-comunista, levaram muitos militares for

mados nas escolas norte-americanas e do Panamá a assumir governos através de golpes, executando o aprendido quanto à segurança nacional. No entanto, a partir da metade da década de 1960, um novo aspecto começou a ser valorizado nas instituições elaboradoras da DSN: o desenvolvimento.

Este novo tema promoveu, ao lado dos regimes autoritários (de "segurança"), o aparecimento de regimes voltados para o desenvolvimento nacional ("nacionalistas"), representando um perigo para o domínio norte-americano. Elaborou-se, conseqüentemente, uma nova estratégia, destinada a tornar inofensivos os "nacionalistas" que pregavam o desenvolvimento econômico rápido, aceitando "qualquer direção doutrinária" (idem, p. 147). Referiam-se especificamente ao Peru do general Alvarado. A nova estratégia distinguia, por outro lado, os militares autoritários e repressores dos que se utilizavam da autoridade para a volta à normalidade constitucional "o mais breve possível". Estes seriam os "bons militares".

Apesar das mudanças e das imprecisões de determinadas formulações, a DSN possui um corpo de conceitos básicos, e que ajudam a entendê-la. Vários autores listam e explicam tais conceitos. Para os fins a que me propus neste trabalho, creio ser suficiente descrever tais conceitos sob os pontos de vista que influenciaram doutrinariamente o processo em que a educação moral e cívica se formalizou no Brasil. Porém, a introdução de tais idéias requer a sua localização primária: a Escola Superior de Guerra (ESG). Remotamente, sua origem está na Lei do Ensino Militar, de 1942, que criou um Curso de Alto Comando destinado a generais e coronéis do Exército, mas que não foi posto em funcionamento. Só em 1948 o curso foi efetivado, sendo estendido às demais Forças. A ênfase dada relacionou-se, na fala de seus ideólogos,

com a "inevitável" proximidade, naquela época, de um conflito entre os blocos Ocidental e Oriental\*, alinhando-se o Brasil, "inevitavelmente", ao primeiro\*\*.

Ao iniciar seu funcionamento efetivo, a ESG passou a receber "gentilmente" dos norte-americanos uma Missão Militar "para apoiar a implantação de nossa Escola" nos moldes do *National War College* (cf. Arruda, idem). Este não foi o único modelo: as experiências inglesa e francesa também foram examinadas. Ao contrário da Escola norte-americana, que se voltava preferencialmente para os assuntos de guerra, a ESG brasileira preconizou a formação de "elites para a solução dos problemas do país em tempos de paz" (idem, p. XXII). Embora minha intenção não seja reproduzir uma história da ESG, limitando-me agora aos principais conceitos que lá se desenvolveram\*\*\*, é necessário lembrar a relação feita por Rizzo de Oliveira entre a criação da Escola e o confronto havido no interior da corporação militar quando do debate do petróleo, em 1947, opondo-se as posições dos generais Horta e Juarez Távora. Foram os seguidores deste último que formaram o núcleo inicial da ESG, pretendendo garantir a presença política "de um grupo militar em alta posição no aparelho de Estado", subordinando-se ao Estado-Maior das Forças Armadas. Pretendiam difundir suas idéias às elites acima citadas, ci-

---

\* - Cf. Oliveira, Eliézer Rizzo. As Forças Armadas: Política e Ideologia no Brasil (1964-1969). Ed. Vozes, Petrópolis, 1976, p. 22.

\*\* - Cf. Arruda, Antonio. A Escola Superior de Guerra. Editora GRD/INL-MEC, Rio de Janeiro, 2ª edição revista e ampliada, 1983, p. XXI.

\*\*\* - Além das obras citadas de Rizzo de Oliveira e de Arruda, encontram-se elementos para a história da ESG em: Gurgel, José Alfredo Amaral. Segurança e Democracia: uma reflexão política sobre a doutrina da ESG. Biblioteca do Exército/Livraria José Olympio ed., Rio de Janeiro, 1975; e em Comblin, op. cit., p. 151-165.

vis e militares, especializando-se no estudo da Segurança Nacional (Rizzo de Oliveira, p. 20).

Desde o início, a ESG cuidou de desenvolver algumas categorias teóricas, formuladoras de sua Doutrina: geopolítica, bipolaridade, guerra (total, global, fria, revolucionária, psicológica etc), objetivos nacionais, poder nacional, segurança, desenvolvimento etc. A idéia de geopolítica espousada pela ESG é a chamada determinista ("a geografia determina o destino dos povos"), desenvolvida por Kjellen e Ratzel, e que é chamada por Golbery do Couto e Silva de "organicista"\*.

Carlos de Meira Mattos procurou estabelecer uma tradição geopolítica brasileira desde o século 18, até a introdução do determinismo na década de 1930 por Mário Travassos, Backheuser e outros. Objetivavam a ocupação do território brasileiro e seus vazios e a expansão na América do Sul. Na década de 1960, introduziu-se a perspectiva de o Brasil tornar-se potência mundial, conforme a concepção de Meira Mattos, aliando-se segurança ao desenvolvimento.

A consequência da veiculação destas idéias, no interior da corporação militar, foi o fortalecimento das posições mais conservadoras, que pregavam o intervencionismo na política. A identidade dos conservadores com os anti-comunistas favoreceu o amálgama do expansionismo com a luta pela manutenção do predomínio da "civilização ocidental e cristã", alinhando-se em todas as circunstâncias aos Estados Unidos. Couto e Silva afirma claramente que "o Brasil essencialmente depende — e quanto! — do restante do Ocidente e, em particular, dos EUA", contra o comunismo possuidor de uma "ideolo

---

\* - Cf. Silva, Golbery do Couto. Geopolítica do Brasil. Liv. José Olympio ed., Rio de Janeiro, 2ª ed., 1967. Cf. também: Mattos, Carlos de Meira. Brasil, Geopolítica e Destino. Liv. José Olympio ed., Rio de Janeiro, 1975.

gia dissociadora", propagador de um "vil sucedâneo" da religião, "que mistifica, que escraviza, que envenena, que mata" (p. 247).

Esta adesão incondicional ao Ocidente, determinada por motivos geopolíticos, justifica-se pela bipolaridade. Sob este nome, entende-se a divisão do mundo em duas tendências antagônicas e conflitantes. O final da 2ª Guerra estabeleceu a oposição entre Ocidente e Oriente: a adesão a um significava a rejeição do outro. Os geopolíticos, ao considerarem que a proximidade com os soviéticos ameaçava a Europa, entenderam que a sustentação do "mundo livre", da "civilização ocidental e cristã" estaria destinada à América, em um novo "destino manifesto".

Na década de 1960 passou a se fazer presente outra concepção de bipolaridade, contrapondo países industrializados aos subdesenvolvidos (antagonismo norte-sul). No Brasil, estas idéias representadas no movimento terceiromundista não tiveram repercussão, já que na época pretendia-se visualizar o "Brasil-potência" identificado com os países industrializados e oponentes do comunismo (cf. Meira Mattos e Couto e Silva, op. cit.).

Ao mesmo tempo em que os conceitos de geopolítica e bipolaridade vão se fixando, criam-se na ESG representações que, sob o nome de *Objetivos Nacionais*, definem estratégia básica de atuação. Estes Objetivos se dividem em *Permanentes* e *Atuais*; os primeiros, como o nome diz, perdurariam por longo tempo, enquanto que os segundos são intermediários para que sejam atingidos os permanentes. Em termos gerais estes são: Soberania, Integridade Territorial, Integração Nacional, Democracia, Progresso e Paz Social, entre outros, cujos conteúdos alteram-se conforme a conjuntura interna ou ex

terna indiquem outra concepção.

A "Segurança Nacional" passava a ter a pretensão de se atingir os Objetivos Nacionais Permanentes, ameaçados por inimigos internos, tal como divulgaram os conferencistas norte-americanos, civis e militares, preocupados com as "novas táticas" que os soviéticos estariam se utilizando para derrotar o "mundo livre". Vem daí uma outra conceituação de guerra, não mais aquela que definiu Clausewitz ("a guerra é um ato de violência com o objetivo de forçar o adversário a executar nossa vontade"), mas a que, segundo os elaboradores da Doutrina, seria a inspirada nas concepções de Lenin e dos soviéticos: uma guerra total, única, subordinando todas as formas de poder do Estado\* para atingir "a vitória da revolução comunista em todas as nações" (Arruda, p. 246). Não é mais a concepção alemã, de nação contra nação, pela sobrevivência, uma guerra externa; passava a ser uma outra, interna, contra o inimigo que enfraquece o Poder Nacional através da Guerra Psicológica (idem, p. 248), da Guerra Revolucionária, incluindo-se guerrilhas e insurreições, e da Guerra Fria (idem, p. 250-265). Esta última é permanente, e trava-se em todos os planos (militar, político, econômico, psicológico etc), mas evita o confronto armado direto (cf. Comblin, op. cit., p. 39). O seu antídoto é a *Segurança Nacional*.

A *Segurança Nacional* passou, de um conceito relacionado com a ameaça à Pátria por um inimigo externo, como uma estratégia de defesa, para a ameaça representada por "ini

---

\* - Poder do Estado, ou Poder Nacional, é um dos conceitos de maior importância para a ESG; seria, na concepção atual, "a expressão integrada de toda ordem de que dispõe a Nação, acionados pela vontade nacional, para conquistar e manter, interna e externamente, os Objetivos Nacionais". Cf. Arruda, op. cit., p. 20.

migos internos", modificando até mesmo o ensino militar tradicional. Este se concentrou cada vez mais no estudo da luta anti-guerrilha e da "guerra fria", contra o inimigo interno.

A consequência foi a militarização do país, presupondo uma *mobilização total* para evitar a ação dos adversários. Tal conceito é bem desenvolvido no livro já citado de Golbery do Couto e Silva, e nortearia a organização econômica e política do país, inclusive sua política externa, visando com isto o combate ao "inimigo interno". A *Segurança Nacional* daí emanada é voltada, portanto, para a manutenção da *ordem interior*, não só para derrotar os "inimigos internos" como para evitar seu desaparecimento, através de meios como a repressão violenta, espionagem, controle de informações e mesmo a eventual distribuição de alimentos aos pobres. Segundo Golbery, era esta a lógica da proposta do Marechal Gøering, do 3º Reich alemão: mais canhão e menos manteiga; sacrificava-se o bem-estar para favorecer a segurança (Cf. Couto e Silva, p. 13), quando esta estivesse ameaçada. É bem verdade que segurança, aí, como sugeriu Basbaum, relaciona-se muito mais com a do governo, representante circunstancial de um grupo no poder, que com a segurança da nação como um todo (Basbaum, op. cit., vol. 4, p. 123).

A mudança de papel atribuído às Forças Armadas fica patente, inclusive, ao se confrontar a Constituição de 1946 com a de 1967, feita sob a influência das concepções da Segurança Nacional. O artigo 177 da primeira estabelecia o seguinte: "Destinam-se as Forças Armadas a defender a pátria e garantir os poderes constitucionais, a lei e a ordem", enquanto que o artigo 91 da outra estabeleceu: "As Forças Armadas, essenciais à execução da política de segurança nacional, destinam-se à defesa da pátria e a garantir os poderes

constitucionais, a lei e a ordem".

A análise da penetração da DSN no Brasil é, por si só, assunto para mais de uma tese. As diversas alterações ocorridas nos Objetivos Nacionais, tanto Permanentes quanto Atuais, revelam facetas de cada período correspondente, com implicações, por exemplo, no âmbito da educação\*. As propostas daí emanadas influíram nas leis gerais do ensino após o golpe de 1964. É importante, no entanto, lembrar que a *Moral* foi "introduzida expressamente na doutrina da ESG" em 1964, como um dos Fatores da Expressão Psicossocial do Poder Nacional" (Arruda, p. 152), ao lado *do* Moral (grau de firmeza), da Opinião Pública, das Ideologias etc. Associou-se à ética e à religião: "A Ética nos acena permanentemente com valores que suplantam as mutações sociais, pois fluem da própria natureza humana e do seu fim último. A Moral aponta ao homem a docilidade intelectual, para adequar-se a uma realidade social que muda a cada passo, exigindo-lhe a flexibilidade necessária, de modo a revestir de novos aspectos as normas e valores vigentes, em função da dicotomia do Bem e do Mal. Quanto à Religião, existe em torno da idéia de um ou vários seres sobrenaturais e de suas relações com os seres humanos" (Arruda, p. 154). Várias propostas passaram a ser feitas, a partir das análises da ESG, para promover a ética, a moral, a religião, dentro da lógica da Segurança Nacional. O resultado foi a implantação da educação moral e cívica em 1969.

Em resumo: Dentre as principais influências que

---

\* - Cf. Cintra, Geraldo de Ulhôa. Educação e Segurança Nacional. ADESG, São Paulo, 1967; cf. também: Educação para o Desenvolvimento e Segurança. Trabalho de Grupo. ADESG, São Paulo, 1968 (X Ciclo de Estudos sobre Segurança Nacional e Desenvolvimento).

recebeu a educação moral e cívica, a última a surgir, em termos cronológicos, foi a conhecida como Doutrina de Segurança Nacional (DSN). Seu aparecimento correspondeu às novas condições econômicas, sociais e políticas consequentes à 2ª Guerra Mundial.

Os fundamentos empíricos e históricos da DSN encontram-se no processo de formação e expansão dos Estados Unidos à condição de líder do chamado "mundo capitalista" ou "bloco Ocidental", a partir da associação dos interesses das grandes corporações com os do capitalismo de Estado. A partir de 1945, tal liderança passou a ser confrontada com aquela exercida pela União Soviética, à frente do chamado "bloco socialista" ou "Oriental", antagônico ao sistema representado pelos norte-americanos e seus aliados.

A impossibilidade de guerrear diretamente com os soviéticos levou os norte-americanos a um outro plano de luta, não mais a guerra clássica, do tipo sistematizado por Clausewitz, mas a um confronto total, através de ações econômicas, políticas, psicológicas etc, tanto interna quanto externamente a seus territórios. O limite desta "guerra total" é a possibilidade da destruição mútua, a guerra atômica, fato que transferiu às regiões periféricas dos dois blocos a luta pela hegemonia.

O interesse norte-americano está na manutenção do livre acesso aos mercados mundiais de matérias-primas e facilidades de comércio dos seus produtos, o que levou os estrategos estadunidenses a propor a seguinte divisão de trabalho: aos Estados Unidos caberiam a contenção do avanço do comunismo e a dissuasão nuclear; aos países periféricos ao sistema, caberia a segurança interna de cada um. Tal estratégia considerava que a ação dos soviéticos dirigia-se à "guerra fria",

contra a qual era necessário preparar uma elite em cada país para combatê-la e ao perigo do comunismo. A universalização do pensamento norte-americano em torno da sua segurança foi o cerne da Doutrina de Segurança Nacional, que, divulgada sistematicamente aos países periféricos do "bloco Ocidental", passou a orientar suas políticas, tornando-os mais ainda dependentes dos Estados Unidos.

A divulgação de tais concepções foi mais estimulada na América Latina, por razões de estratégia norte-americana. Sua sistematização esteve a cargo, inicialmente, do Colégio Interamericano de Defesa, onde os quadros da elite militar de cada país latino-americano passaram a ser preparados, com ênfase na guerra contra-revolucionária e na luta anti-guerrilha. No Brasil, foi a Escola Superior de Guerra (ESG) a introdutora de tais idéias, animada pelos estudos geopolíticos que vinham sendo feitos desde a década de 1930, e pelo debate do petróleo da década de 1940. O objetivo da ESG, além de formar a elite civil e militar brasileira, era o de conter o comunismo, o que lhe dá uma identidade conservadora. A agregação do tema "desenvolvimento" ao da "segurança", na década de 1960, favoreceu a concepção do "Brasil-potência", identificado com os países industrializados.

A sistematização do pensamento da ESG se dá sob o nome de *Objetivos Nacionais*, que podem ser *Permanentes* (perdurando por longo tempo) ou *Atuais* (variáveis, conjunturais). A concretização desses Objetivos Nacionais é a pretensão da "Segurança Nacional", ameaçada sempre pelos "inimigos internos". Para afastar tal ameaça, é necessária a mobilização total do país, o que favoreceu a militarização, intervindo em todos os âmbitos da vida pública e privada, adequando-os aos fins dos Objetivos Nacionais. Na educação brasileira, o esta

belecimento da moral e cívica como disciplina e prática de estudo, em 1969, incluiu-se em tal intervenção, disseminando conteúdos próprios e aqueles outros, conservadores, que não se incompatibilizariam com a DSN.

Após o relato das principais bases doutrinárias da educação moral e cívica, farei um histórico do seu trajeto no sistema educacional brasileiro; onde tais doutrinas es tão presentes.

PARTE II - UMA HISTÓRIA DA  
EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

"O patriotismo é o último  
refúgio de um patife".

Dr. Samuel Johnson,  
citado por Boswell.

"... permito-me sugerir  
que é o primeiro".

Ambroise Bierce.

Após desenvolver as concepções doutrinárias constitutivas da educação moral e cívica brasileira, relacionando-as com as respectivas condições históricas de aparecimento, farei um relato contrapondo a educação brasileira à moral e cívica, ressaltando tais doutrinas. Algumas das referências estão aparentemente distantes da educação, mas são relevantes nos pensamentos que constituíram a moral e cívica, tal como se deu em sua formalização de 1969.

Encerrarei com a análise sucinta da legislação que a implantou, apontando alguns dos principais conceitos que veicula.

## CAPÍTULO VII - A PATOGÊNESE DA MORAL E CÍVICA

"Deus, Pátria e Família"  
Lema integralista.

"Adeus, Pátria e Família"  
Aparício Torelly,  
Barão de Itararé.

O ensino da moral e cívica, bem como toda a educação brasileira, deve ser estudado à luz das transformações e contradições econômicas e sociais que no Brasil tiveram lugar. A legislação educacional, neste sentido, representa interesses de grupos que ocupam o poder ou mesmo que se encontram associados a eles, contra os quais outros setores da sociedade agem ameaçando sua hegemonia.

A exposição que farei neste capítulo procurará vários referenciais históricos (econômicos, políticos, sociais, legais, filosófico-doutrinários, entre outros)\* para permitir-me traçar de maneira sucinta os caminhos percorridos pelos elementos que terminaram constituindo a atual educação moral e cívica, com sua organização e formas de veicula-

---

\* - As referências mais completas estão, por exemplo, em: Holanda, Sérgio Buarque (dir.). História Geral da Civilização Brasileira, Tomos I e II, e Fausto, Boris (dir.) idem, Tomo III, Ed. DIFEL, São Paulo.

ção.

Formalmente, algo que se aproxima da educação moral e cívica, tal como é ministrada atualmente nas escolas, apareceu após a proclamação da República, em 1889. No entanto, desde o início da colonização é possível encontrar alguns elementos constituintes deste ensino na educação dada nas missões e escolas das ordens religiosas, principalmente jesuítas\*. O ensino, naquela época, era adequado à vocação que a metrópole lusitana impunha ao Brasil: uma economia voltada basicamente ao atendimento dos interesses mercantis portugueses. A formação da elite colonial teve seus limites estabelecidos dentro desses parâmetros. A supervisão do ensino ficava a cargo das ordens católicas, que recebiam subsídios do Estado para catequizar os índios (submetidos aos interesses dos colonos) e instruir os filhos dos senhores, os mestiços e os filhos de caciques. Dos instruídos, saíram os quadros administrativos da Colônia; os mais afortunados complementavam seus estudos na Europa\*\*.

A orientação dada em tais escolas preocupava-se, primeiramente, em fortalecer o catolicismo contra as herecias, através da veiculação da doutrina ortodoxa. Era a época da Contra-Reforma católica, tentativa de reconstituir o poder do papado e da hierarquia frente aos abalos provocados pelos cismas protestantes. Na Europa, as concepções laicas passavam a predominar. Tal situação favoreceu o surgimento da Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loiola em 1534,

---

\* - Cf. Holanda, Sérgio Buarque. op. cit., Tomo I, vol 1 (2ª ed., 1963), p. 138-144.

\*\* - Cf. Ribeiro, Maria Luisa Santos. História da Educação Brasileira - a organização escolar. Ed. Moraes, São Paulo, 3ª ed., 1981, p. 26. Cf. também, Faoro, Raymundo. Os donos do Poder. Ed. Globo, Porto Alegre, 3ª ed., 1976, p. 198-202.

desenvolvendo um trabalho missionário que visou, antes de fortalecer a Metrôpole portuguesa, a sua estruturação como um poder paralelo aos governos seculares, combatendo as Luzes, o liberalismo, o protestantismo, as heresias — tudo, enfim, que ameaçasse o catolicismo segundo a concepção inaciana\*.

A instalação das escolas jesuítas no Brasil, iniciada com a vinda de Nóbrega, estabeleceu um plano de estudos que seguiu primeiramente a orientação desse padre e, a partir de 1570, a do *Ratio* baseado na escolástica tomista. O caráter era marcadamente europocêntrico e elitizante. Naturalmente, a doutrina cristã ocupava o lugar de destaque (cf. Ribeiro, p. 30-32).

As concepções educativas do período inicial da colonização, implantadas pelos jesuítas, quando a economia era baseada na exploração extensiva da cana-de-açúcar e a sociedade era predominantemente patriarcal, modificaram-se com o passar do tempo e com as transformações sócio-econômicas, ainda mais no período pombalino (1750-1777). As relações econômicas, a partir do final do século 17, passaram a se concentrar em torno da mineração nas Gerais, o que levou a coroa portuguesa a implementar um sistema administrativo cada vez mais centralizado. Os jesuítas, que chegaram a ter um poder quase autônomo em relação a Portugal, terminaram sendo expulsos dos domínios lusitanos em 1759\*\*. É o período do "despotismo esclarecido", implantando Pombal várias medidas de caráter iluminista. A educação, que servira aos interesses je-

---

\* - Cf. Holanda, Sérgio Buarque. op. cit., tomo I, vol. 2, 1960, p. 51-75. Cf. também Gusdorf, Georges. La Révolution Galiléenne, T. II, Paris, Payot, 1969, p. 263-290.

\*\* - Cf. Holanda, Sérgio Buarque. op. cit., tomo I, vol. 2, p. 43.

suítas, deixava de se isolar das necessidades mais imediatas do Estado. As escolas, que, como citei, eram apenas subsidiadas pela administração central, passavam a ser efetivamente públicas e se voltavam para as necessidades locais. A forma de ensino, no entanto, que era seriada em cursos pelos jesuítas, passou a ser a de aulas avulsas, *κῆγίας*, o que representou um retrocesso pedagógico. A concepção europocêntrica e a necessidade de estudos superiores complementares na Metrôpole foram mantidos para os que pretendessem se manter na elite colonial, pretensamente mais eficiente na administração interna e na defesa dos interesses das Cortes. A formação desta elite, em contato com as formulações iluministas, pode ser confundida com uma súbita descoberta do nacionalismo, tal como os exaltadores da moral e cívica entendem ser as rebeliões como a Inconfidência Mineira (1789)\*. O fundamento das revoltas está no esgotamento do sistema colonial português frente às novas condições sociais, econômicas, políticas e doutrinárias que passaram a predominar na Europa do século 18; as teorias da Ilustração fornecem às revoltas brasileiras um referencial de atualidade e um lustro retórico.

As contradições do sistema colonial português não chegaram ao ponto crítico da sublevação geral. Acontecimentos europeus promoveram, antes que tal ocorresse, alterações fundamentais nas relações econômicas e no processo de emancipação política da Colônia. A vinda das Cortes ao Brasil, em 1808, e sua permanência até 1821 favoreceram a conjugação de inúmeros interesses promotores da Independência, com todas as implicações que isto significou: no plano econômico, a

---

\* - Cf. com as idéias de Cruz, Maury Rodrigues. op. cit., p. 39-45.

possibilidade de se implantarem relações de livre-mercado e o predomínio econômico da Inglaterra\* ; na sociedade, as elites locais passaram a disputar com a nobreza cortesã a hegemonia, com a burguesia comercial portuguesa tentando manter sua posição. Nas palavras de Faoro, "a transmigração superpôs à estrutura social existente a estrutura administrativa do cortesão fugitivo, com os renovamentos das supérfluas velharias de uma sociedade desfibrada, em que a burocracia se tornará o ideal da vadiagem paga' (Euclides da Cunha). Provocou um estremecimento, quase um terremoto, na ordem social e econômica: atingem o comércio, em todas suas implicações e braços, a classe lucrativa já ferida com a contração do latifúndio agrário, excitou os senhores territoriais enamorados da aristocracia, experimentada oficialmente, brevemente com as milícias e ordenanças, no exercício dos cargos das câmaras militares, desencadeou a animosidade, o ciúme do burocrata colonial ao funcionário emigrado, favorecido com promoções à fidalguia e aos postos principais" (Faoro, op. cit. p. 256). A mesma disputa se estendia a outros âmbitos, como, por exemplo, às relações culturais. A educação, que mantevera os métodos arcaicos adequados à situação de colônia\*\*, mo dificava-se para o preparo de pessoal qualificado para o ser viço público das Cortes, forças militares, áreas técnicas etc. Em muitos dos cursos mantiveram-se as aulas avulsas, e a preocupação era de formação imediatista e profissionalizante (Ribeiro, p. 45).

O ensino primário manteve-se, nesta época, tal como era anteriormente: instrumentalizador da técnica de ler e

---

\* - Cf. Holanda, Sérgio Buarque. op. cit., tomo II, vol. 1, (2ª ed., 1965), p. 64-99.

\*\* - Cf. Holanda, Sérgio Buarque. op. cit., tomo I, vol. 2, p. 76-87.

escrever. O secundário manteve o mesmo conteúdo desde a época dos jesuítas, assim como continuavam a predominar as aulas avulsas (idem).

A volta das Cortes a Lisboa acelerou o processo da Independência. Frente à pretensão da burguesia portuguesa em recolonizar o Brasil, dois grupos se articularam: os que pretendiam manter o vínculo com Portugal em bases liberais, e os que propugnavam pela ruptura completa. O predomínio desta posição, que originalmente representava a intelectualidade influenciada pelos ideais franceses, seria consequência das medidas que Portugal tentou executar no período de regência do príncipe Pedro.

A Constituição outorgada por Pedro I em 1824 diminuía o alcance do liberalismo das elites no poder, estabelecendo, com o Poder Moderador, um tipo de governo absolutista e ao mesmo tempo constitucional, garantindo-se certos direitos de cidadania. Entre eles, a Constituição, no artigo 179, refere-se à educação: "a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império (...) pela instrução primária gratuita a todos os cidadãos" (nº 32) e pela criação de "Colégios e Universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas artes e artes" (nº 33) (apud Ribeiro, p. 48). A concretização da Lei geral de ensino elementar de 1827 privilegiaria o ensino das primeiras letras, deixando claro que o interesse continuava a ser o de apenas instrumentalizar na leitura e escrita os que não pudessem continuar com seus estudos. Além disso, mantinha-se o sistema lancasteriano de ensino. Neste, segundo Francisco Larroyo, "os alunos de toda uma escola se dividem em grupos que ficam sob a

direção imediata dos alunos mais adiantados, os quais instruem a seus colegas na leitura, escrita, cálculo e catecismo, do mesmo modo como foram ensinados pelo mestre horas antes. Estes alunos auxiliares se denominam monitores (donde o nome também de sistema monitorial) (...). Além dos monitores há na classe outro funcionário importante: o inspetor, que se encarrega de vigiar os monitores, de entregar a estes e deles recolher os utensílios de ensino, e de apontar ao professor os que devem ser premiados ou corrigidos". A disciplina se mantinha "por um severo sistema de castigos e prêmios". O papel do mestre era o de supervisionar, como "um chefe de fábrica", o funcionamento da escola, vigiando e só intervindo nos casos difíceis. Só dava lições aos monitores e àqueles que desejassem se tornar professores. "Era", segundo Ribeiro, "o método planejado para solucionar o problema de educação popular com uma quantidade insuficiente de professores" (p. 49). Tal situação espelharia a penúria do país, conseqüência da crise econômica do 1º Império; além disso, a educação pública não seria exatamente a prioridade do governo.

A abdicação de Pedro I não provocou imediatas alterações na educação. Só em 1834, com a reforma da Constituição através do Ato Adicional\*, começaram a ocorrer algumas alterações. O Ato marcou um "compromisso entre as tendências radicais e os ideais conservadores"', e várias foram as conseqüências mesmo na educação. No artigo 10º, parágrafo 2º do Ato, estabeleceu-se que as províncias passariam a ter "o di-

---

\* - Holanda, Sérgio Buarque. op. cit., Tomo II, vol. 2, (1964), p. 37.

\*\* - Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. O Ensino Secundário no Império Brasileiro. Ed. Grijalbo/EDUSP, São Paulo, 1972, p. 17.

reito de legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, excluindo, porém, de sua competência as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias então existentes e outros quaisquer estabelecimentos que, no futuro, fossem criados por lei geral" (Haidar, p. 17). Estabeleceu-se, aí, uma dualidade de competências, provincial e geral, submetidos ao sabor da instabilidade política de cada região. Concretamente, após o Ato Adicional, só se criaram estabelecimentos de ensino primário e secundário submetidos ao Poder Geral no Município Neutro (o Rio de Janeiro, capital do Império), ao mesmo tempo em que os estudos maiores, o ensino superior, conservaram-se submetidos àquele Poder.

Até então, mantiveram-se tanto na Corte quanto nas províncias o sistema de aulas avulsas no ensino público, só extinto no Rio em 1857. O ensino secundário seguia ainda a tradição jesuíta, como no famoso Colégio do Caraça, dos Irmãos Lazaristas, em Minas, fundado em 1820. O ensino secundário mantido pelas Províncias na época destinava-se ao preparo para ingresso nas escolas superiores do Império; seu *currículum* era semelhante àquele fixado pela Capital Imperial para o exame de ingresso nas academias. A avaliação dos candidatos cabia ao governo central (idem, p. 19). Quanto ao Município Neutro, "a rede escolar crescia bastante. As escolas primárias, obedecendo ao sistema lancasteriano, que revolucionava por toda a parte, funcionava em casas alugadas e com professorado que não se recomendava muito, porque não tivera onde preparar-se. Em 1850, somavam 17 as aulas de grau primário. O ensino a cargo da iniciativa privada, bastante melhor, com internato para moças e rapazes, prosperava e era preferido pelas pessoas de recursos. Para o grau secun

dário, transformara-se, em 1837, o Seminário Imperial de São Joaquim em Colégio Pedro Segundo" (Holanda, op. cit., p. 341). Este Colégio não fora o primeiro a surgir como escola pública sistematizada; antes, apareceram o Ateneu do Rio Grande do Norte, em 1835, e o Liceu da Bahia e da Paraíba, de 1836. No entanto, o Colégio Pedro II passou a ser o padrão de ensino, e sua *Ratio* reveladora das tendências da educação brasileira por muito tempo.

Os liceus provinciais, mesmo com a tentativa de uniformizar o ensino a partir do Pedro II, continuavam como que um aglomerado de aulas avulsas, tendendo mais a serem precárias escolas preparatórias para as Academias. Era um período onde o Estado imperial ainda se consolidava, após o Regressismo de 1840, o golpe da Maioridade e as lutas entre liberais e conservadores no início do 2º império. O início da Conciliação Política de Honório Hermeto (1853) marcou também o início da expansão econômica cafeeira, o fim do tráfico de escravos (com o conseqüente uso do capital disponível nos setores secundários e terciários da economia) e a urbanização. Nas províncias, sucediam-se desde então tentativas de reformas da instrução pública, com disposições muitas vezes desconexas. Em relação ao ensino secundário, "ã descontinuidade administrativa e ã precariedade dos recursos financeiros somavam-se os tropeços decorrentes do não-reconhecimento das aprovações conferidas pelos liceus provinciais para fins de matrícula nos cursos superiores do Império" (Haidar, p. 31). Várias propostas foram feitas para sanar este problema, passando pela centralização do ensino secundário, que passaria a ser provido pelos cofres gerais, ficando, segundo a idéia concebida pelo Ministro Paulino de Souza, em 1870, o ensino primário obrigado a ser dado pela Província

dos 7 aos 15 anos de idade. No entanto, o ensino secundário continuava a ser encarado "quase que exclusivamente como canal de acesso aos cursos superiores" (idem, p. 47), reduzindo-os assim a preparatórios exigidos para o ingresso na Faculdade. Durante todo o Império, propugnou-se pela intervenção do poder central sobre as escolas provinciais para salvá-las da ruína, elevando o nível e tornando-a atrativa para os candidatos aos cursos superiores. Tal não foi conseguido, a ponto de, em 1878, o positivista Pereira Barreto comentar que, pela impossibilidade de se dispensar a atuação do governo na educação, preferir a "'módica, mutilada e falsa' instrução do Estado à fornecida pela Igreja" (apud Haidar, p. 34).

A análise dos cursos dados pelas escolas secundárias permite desvelar a concepção educativa que estava inserida nas concepções políticas e sociais da época. A sociedade brasileira, como afirmei anteriormente, urbanizava-se, criando "novos pólos dinâmicos do crescimento capitalista interno" (Ribeiro, p. 55). Fortalecia-se, no entanto, uma aristocracia letrada, existente desde o século 16, europocêntrica ("olhados à distância terão o ar ridículo dos velhos retratos, com os versos finos dedicados a musas e damas mal-alfabetizadas. Falta-lhes a voz áspera, o tom rude, a energia nativa dos colonos norte-americanos e dos políticos platinos, menos obedientes ao estilo europeu, mais homens, menos artistas e mais dotados de encanto poético" - Faoro, p. 389), burocrática, patriarcal. Cursavam Ciências Jurídicas e Sociais, curso criado em 1827, reformulado em 1831, e Medicina, criado em 1832. Muitos aderiam ao romantismo; outros, já no final do século, seriam positivistas, evolucionistas,

spencerianos, germanistas, ultramontanos\*. Já era parte dos conhecimentos necessários para o exame de preparatórios para os cursos superiores a *filosofia racional e moral*, dada nos estabelecimentos provinciais e particulares de ensino secundário (Haidar, p. 47).

Os liceus provinciais decaíam cada vez mais frente à iniciativa particular, que preparava mais rapidamente os candidatos aos exames das Academias. Mesmo os seminários, que nos tempos coloniais foram "os mais importantes focos de irradiação de cultura", tornaram-se canais de acesso às Academias (idem, p. 77). O governo passava, a partir de 1863 (decreto 3073), a subvencionar algumas cadeiras nos seminários; entre elas, estava a de *Filosofia Racional e Moral* e a de *Teologia Moral* (p. 79). Em 1883, 20% das escolas (59 de 292) que funcionavam nas províncias contavam com a matéria *Religião e Moral* (p. 75). Um ano antes, o Ministro do Império Rodolfo Souza Dantas dera um parecer quanto ao ensino da moral e religião nas escolas primárias, nos estabelecimentos de instrução secundária e nas escolas normais:

"I - Nas escolas normais, o ensino religioso, assim pelos professores das mesmas escolas, como pelos sacerdotes de qualquer religião, é absolutamente vedado.

II - O ensino religioso fica ao cuidado das famílias e dos ministros de cada religião. Nas escolas primárias e nos estabelecimentos de instrução secundária se facultará lugar, onde, depois das aulas, os ministros dos vários cultos possam distribuir a instrução religiosa aos alunos matriculados que pertencerem às suas respectivas comunhões (Lei

---

\* - Cf. Holanda, Sérgio Buarque. op. cit., Tomo II, vol. 3, (2ª ed., 1969). p. 323-343. Cf. também Costa, Cruz. *Contribuição à História das Idéias no Brasil*. Livr. José Olympio Ed., Rio de Janeiro, 1956, p. 89-330.

Belga etc ).

III - Nas escolas primárias e normais primárias o ensino moral não deve formar curso especial, convindo antes que se ligue a todas as lições da classe.

IV - Nos estabelecimentos de instrução secundária, o ensino científico da moral deve ser feito na última série do curso".\*

Já era um período de crises do Império\*\*. Ao lado da ascensão da oligarquia cafeeira paulista na economia nacional, da decadência do café fluminense, da escravidão em fase de desaparecimento, da propaganda republicana, das crises militares e religiosas, também as frequentes alterações na legislação educacional revelavam várias tendências concorrentes, ao menos frente à moral e cívica. O relato das mudanças na principal escola pública do Império, o Colégio Pedro II, desde a sua criação, e nas escolas particulares, pode esclarecer algumas questões que se referiram aos momentos de estabilidade ou crise do regime:

- Em 1838, não havia, no Colégio Pedro II, a matéria de *Filosofia Racional e Moral*, mas só *Filosofia*, no 6º e 7º anos. No Regulamento de 1854 — já na Conciliação — estabeleceu-se que o ensino do Colégio Pedro II fosse dividido em dois cursos distintos, o primeiro de 4 anos (1ª classe) que facultava um certificado especial aos alunos que não qui

---

\* - Lins, Ivan. História do Positivismo no Brasil. Cia. Editora Nacional, São Paulo, 2ª ed., 1967. p. 260. Vale notar neste Parecer a distinção entre Instrução e Ensino: a primeira refere-se ao processo de adestramento no setor técnico e nos cultos e práticas religiosas, a Erziehung, enquanto que ensino já se refere à Bildung, à formação intelectual. Cf. Lebrun, Gérard. "Sur homme et Homme Total" in: Manuscrito. Centro de Lógica e Epistemologia do Departamento de Filosofia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP, Campinas. Cf. também a nota à p.172.

\*\* - Cf. Holanda, Sérgio Buarque. op. cit., Tomo II, vol. 4, (1971). p. 317, 327-329, 338-365, e Tomo II, vol. 5, (1972).

sessem se bacharelar, e o segundo de 3 anos (2ª classe) que, junto com o primeiro curso, integrava a formação de Bacharel em Letras (7 anos). A matéria *Filosofia Racional e Moral* entrava na 2ª classe, 5º ano.

- Em 1870, iniciava-se a Campanha Republicana, com a fundação do Partido Republicano. O positivismo começava a polemizar com o Estado e os defensores do ensino humanista (das Letras), contrários ao ensino científico. O conservadorismo católico, tal como já descrevi, ampliava sua influência. A Guerra do Paraguai recém-terminara. O novo regulamento do Colégio Pedro II criava o Exame de Admissão, exigindo-se, entre outras coisas, o bom conhecimento da *doutrina cristã*.

- Em 1876, a Reforma José Bento da Cunha Figueiredo extinguiu as matérias avulsas, e estabeleceu a seriação concentrada nos 4 anos iniciais, obrigatórios. *Religião e História Sagrada* eram dadas no 1º ano e *Filosofia* no 4º. Já se vivia, desde 1872, o clima da Questão Religiosa.

- A Reforma Leôncio de Carvalho, de 1878, amplia os estudos literários aumentando também a importância dos estudos científicos. Estabelece a liberdade de frequência (favorecendo uma desorganização geral), extinguindo as aulas de *Religião e História Sagrada*. A *Filosofia* é dada no 5º e 6º anos. Seria esta uma forma de afastar o clero do setor público e forçar o desaparecimento do ensino transcendente. O ensino do catolicismo, obrigatório até então devido ao *padroado*, deixava de sê-lo aos não-católicos. Em resposta, os católicos, através de Pimenta de Laet, pediram em 1883 para lhes ser facultada a aula de *filosofia*.

- Quanto ao ensino particular, propôs-se em 1874 uma reforma, que isentava os professores destas escolas pro

vas de capacitação profissional, exigindo-se "como única condição para a abertura de escolas a apresentação da folha corrida de professores e diretores. Os estabelecimentos fundados pela iniciativa privada ficariam, entretanto, sujeitos à fiscalização na parte relativa à moralidade e à higiene, devendo igualmente prestar às autoridades competentes todas as informações que lhes fossem solicitadas" (Haidar, p. 185). Os ultramontanos combateram esta Reforma e a liberdade de ensino proposta, vendo nelas a possibilidade de possuírem elementos contrários a certos dogmas da religião do Estado, às formas de governo e aos princípios da legislação. Seriam idéias subversivas e crenças anti-católicas.

- O positivismo aos poucos começava a influenciar a organização escolar: no plano de ensino proposto para o curso de ciências e letras da Escola Normal da Corte, dado preferencialmente para moças, incluir-se-ia *Moral Universal e Instrução Cívica*, revelando a típica valorização da mulher pelos positivistas\*.

A pretensão dos católicos, mesmo com a questão religiosa, era a de continuar a formar os filhos das elites dentro dos seus princípios. Os liberais e os positivistas, embora em essência se diferenciassem em termos de concepções, conforme já descrevi anteriormente, "estabelecem pontos comuns em seus programas de ação: abolição dos privilégios aristocráticos, separação da Igreja do Estado, instituição do casamento e registro civil, secularização dos cemitérios, abolição da escravidão, libertação da mulher para através da instrução desempenhar seu papel de esposa e mãe e a crença na educação enquanto chave dos problemas fundamen-

---

\* - Os dados referentes à legislação foram coletados em Haidar - op. cit..

tais do país" (Ribeiro, p. 65). São propostas que demonstram as novas condições em que a sociedade brasileira se encontrava, ao menos nos setores que usufruíam o desenvolvimento econômico, e que promoveriam um processo de "reformulação dos esquemas e padrões de comportamento e do quadro dos valores morais" que atingia o Império em crise\*. Estas iniciativas de reformulação, principalmente a liberdade de ensino agitada pelos ultraliberais (o que implicava na supressão da obrigatoriedade do ensino religioso, segundo Lustosa - op. cit., p. 32) apontam para as novas posições que promoverão o aparecimento da moral e cívica no ensino posterior à queda do Império, e que passarão a representar conjuntamente a tendência predominante no Estado quanto à educação.

No embate das idéias educativas, durante o período final da monarquia, os positivistas apresentaram as primeiras manifestações quanto à implantação de uma disciplina que tem a moral como finalidade. Em 1876, Pereira Barreto, positivista, incluía a moral entre os artigos da "nova religião da humanidade", no seu livro As Três filosofias. Filosofia Metafísica (cf. Lins, op. cit., p. 64). Augusto Comte já mostrava, dentro dos pressupostos positivistas, a relação entre a educação e uma nova base social, na 57ª lição do seu Curso de Filosofia Positiva. Em 1880, Abílio Marques inaugurou, em São Paulo, a Biblioteca Útil, que publicou várias obras de inspiração positivista, demonstrando bem tal preocupação: entre os cinco primeiros livros editados, encontra-se Da Educação, do Dr. Nicolau França Leite (idem, p. 151). Nesta obra, França Leite "historia as diversas fases da evolução da humanidade, 'procurando provar certas asserções relati-

---

\* - Lustosa, Oscar F. Política e Igreja. Ed. Paulinas, 1982, p. 28.

vas à educação e concluindo ser o positivismo o mais sublime sistema filosófico moderno'" (idem, p. 147).

A divulgação do positivismo por todas as províncias do Império (cf. Lins, terceira parte) determinou sua influência na transição para a República\*, marcando, por exemplo, um estilo no Rio Grande do Sul\*\* que corresponde ao castilhismo, modelo de autoridade e austeridade associado a uma moral. Sua influência permaneceu na República Velha, tendo Lins, por exemplo, considerado Getúlio Vargas como tendo formação e concepção política castilhista, profundamente marcada pelo positivismo (p. 208-212)\*\*\*.

Ao mesmo tempo em que os positivistas estendiam sua pregação, o Império entrava em agonia. Sílvio Romero percebeu desta maneira a situação: "Até 1868, o catolicismo reinante não tinha sofrido nestas plagas o mais leve abalo; a filosofia católica e eclética a mais insignificante oposição; a autoridade das instituições monárquicas o menor ataque por qualquer classe do povo; a instituição servil e os direitos tradicionais do feudalismo prático dos grandes proprietários a mais indireta opugnação (...). Tudo tinha adormecido à sombra do manto do príncipe feliz que tinha acabado com o caudilhismo nas províncias e na América do Sul e preparado a engrenagem da peça política de centralização mais coesa que já uma vez houve na história de um grande país. De repente, por um movimento subterrâneo que vinha de longe, a insta

---

\* - Cf. Holanda, Sérgio Buarque. op. cit., Tomo II, vol. 5, 1972.

\*\* - O Prof. Pedro L. Goergen, da Faculdade de Educação da UNICAMP, defendeu uma tese de doutoramento, na Alemanha, sobre este tema. Não o cito, por seu trabalho ainda não estar traduzido.

\*\*\* - Cf. também: Pinto, Celi Regina J. O Positivismo. L&PM editores, Porto Alegre, 1986.

bilidade de todas as cousas se mostrou em toda a sua nudez".\*

A degradingolada do Império, usando uma expressão de Caio Prado Júnior, estendeu-se até o golpe de 1889, decompondo-se e cedendo aos poucos até que "uma simples passeata militar foi suficiente para lhe arrancar o último suspiro...\*\*". A imobilidade da monarquia residiu no espírito "conservador-retrógrado" que passou a dominar os gabinetes ministeriais desde 1868. Os interesses por eles defendidos — permanência de instituições como o trabalho escravo, o Senado vitalício e o Conselho de Estado, entre outros privilégios — chocavam-se violentamente com as novas condições econômicas e sociais que passavam a predominar, como o trabalho livre, uma classe média à qual se incorporaram os empregados, funcionários públicos e militares cada vez mais desejosos de participação política. No mesmo ano de 1868, uma fração que se constituíra dois anos antes no interior do grupo "progressista", e que se denominou "liberal-radical", sistematizou seu programa político, onde se destacava: descentralização, ensino livre, Senado temporário e eletivo, extinção do Poder Moderador, substituição do trabalho escravo pelo livre, sufrágio direto e generalizado com a eleição dos presidentes das províncias por este meio etc. A fração "liberal-radical" bandeou-se em grande parte para o Partido Republicano em 1870 (Prado Jr., p. 88-90).

A partir da opção conservadora pelo Estado, as bases de apoio da monarquia ficaram cada vez mais minadas. Os

---

\* - Apud Costa, João Cruz. Pequena História da República. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2ª Edição, 1972, p. 7.

\*\* - Prado Júnior, Caio. Evolução Política do Brasil. Editora Brasiliense, São Paulo, 10ª edição, 1977, p. 90.

três acontecimentos que muitos apontam como as causas da queda do Império — a questão religiosa, as questões militares e a abolição da escravatura, são conseqüências de tal opção que levou os ministérios a irem "cedendo em doses homeopáticas" (Prado Jr., p. 90), desagradando tanto os que apoiavam a monarquia, pelas concessões, quanto os republicanos, que as consideravam insuficientes. A Abolição terminou com as últimas simpatias com que o regime contava; nem mesmo o programa de reformas de Ouro Preto salvou a monarquia. Como escreveu Cruz Costa, "o Império foi liquidado de maneira sumária. Já alguém disse que não derrubaram e sim que caiu. Os acontecimentos que assinalam, desse modo, o advento do regime republicano, são de reduzida importância, mas não o é, porém, a mudança" (op. cit., p. 21).

O golpe republicano encontrou uma boa articulação entre os positivistas, que ocuparam espaços políticos, principalmente na educação. É no Rio de Janeiro que sua marca foi mais forte, não só pela ação de Pereira Barreto e Miguel Lemos no Apostolado, mas principalmente pelo desempenho de Benjamim Constant que, em 1882, polemizou contra o ensino da religião nas escolas, propondo um ensino científico que predominou posteriormente (Lins, p. 258-260). A eficácia do argumento de Constant é facilmente perceptível, bastando lembrar o parecer do Ministro Souza Dantas, reproduzido acima, e elaborado no mesmo ano. O chamado ensino científico, de origem positivista, teve grande influência nas principais escolas da Capital imperial (Escola Central, depois Politécnica; Escola Normal; Colégio Militar; Colégio Pedro II; Liceu de Artes e Ofícios; Escola Militar; Escola Naval; Escola de Medicina; Escola de Belas-Artes), de São Paulo (Faculdade de Direito, Escola Normal, Ginásio e Escola Modelo do Estado) e

mesmo de Campinas (Culto à Ciência). A presença e permanência das concepções positivistas foi tal que um professor católico indignado escreveu, no Jornal católico A Cruz (27/07/1941), o artigo "Males do Positivismo", afirmando que "ao ingressar em 1917 na antiga Escola Normal, hoje Instituto de Educação, como docente de Educação Moral e Cívica, deparei com um ambiente francamente positivista" (Alfredo Balthasar Silveira, apud Lins, op. cit., p. 284).

Com tamanha influência na vida política do Império e conspirando contra ele, não é de admirar que os positivistas tenham ocupado lugar de destaque no golpe republicano e no Governo Provisório. Não foram apenas Benjamim Constant e Demétrio Ribeiro que tiveram presença marcante no Ministério; também na Constituinte a bancada positivista foi grande, embora "a ignorância de quase todos sobre as questões políticas mais elementares chegou a limites estupendos!"\* Tal como os constituintes da malograda Assembléia de 1823-1824, os de 1890-1891 aderiram às fórmulas do liberalismo descentralizador, favorecendo uma composição entre a burguesia e a oligarquia rural, permitindo ao setor cafeeiro assumir logo o comando do governo republicano, imprimindo a marca do individualismo burguês justificador do poder e das diferenças sociais (Costa, op. cit., p. 53-54). Na educação, porém, as concepções positivistas não só permanecem como se ampliam. No gabinete do Governo Provisório, os dois positivistas ocuparam lugar de destaque, mas logo isto se alterou: Demétrio Ribeiro, da pasta da Agricultura, deu lugar ao cafeeiro paulista Francisco Glicério, e Benjamim Constant, o "homem coração, nada político, mal colocado na pasta da Guerra", se

---

\* - Medeiros e Albuquerque. O Regime Presidencial no Brasil. Apud Lins, op. cit., p. 348.

gundo Cruz Costa (p. 50), foi rapidamente substituído pelo Marechal Floriano Peixoto, assumindo o Ministério da *Instrução Pública, Correios e Telégrafos*. Neste, elaborou e implantou a Reforma de Ensino de 1890, orientada para a liberdade e laicidade do ensino, além da gratuidade da escola primária, conforme estabelecia a Constituição.

Tencionando combater as influências do catolicismo (identificado como o conservadorismo do final do século 19, que reproduzia ideologicamente as posições anti-científicas, e que se fortalecera com o fim do padroado) e do liberalismo das oligarquias rurais (e que era considerado "anárquico" pelos positivistas, como já descrevi), a Reforma Benjamin Constant pretendeu implantar um ensino "formador" e não apenas preparatório do aluno para o ingresso no curso superior, tal como fora no Império. A orientação deixaria de ser a predominante humanista clássica, sendo substituída pelo ensino científico, introduzindo-se a seriação de Comte: matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral (Ribeiro, op. cit., p. 72).

Estas duas últimas seriam ministradas nas aulas de Sociologia e Moral, Noções de Direito Pátrio e Política Brasileira, lançando "as primeiras sementes da Educação Moral e Cívica no País"\*. A junção da sociologia à moral na mesma aula foi assim explicada por Roquete Pinto: "a sociologia, segundo Augusto Comte, foi uma construção de passagem que lhe permitiu chegar ao estudo do homem individualizado. Isto

---

\* - ADESG (Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra) - Avaliação dos Resultados obtidos com a implantação da disciplina de Educação Moral e Cívica e de Estudos de Problemas Brasileiros, analisando, em particular, os fundamentos doutrinários dos programas em vigor. Trabalho do Grupo 4, XVII Ciclo de Estudos, São Paulo, mimeo, 1975, p. 7.

não lhe foi difícil, e, nas bases de que dispunha, estabeleceu o filósofo de Montpellier a ciência do homem - a moral"\*.

A Reforma Benjamim Constant fracassou tanto pelas críticas feitas pelos positivistas (por não ter sido respeitado o modelo comteano de idade de introdução dos estudos científicos) quanto pela mera agregação de matérias científicas às tradicionais, o que tornou o ensino enciclopédico, reforçando aqueles que defendiam o ensino predominantemente literário (Ribeiro, *idem*). As elites, que se pautavam nos "valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-rural"\*\*, identificadas com as proposições católicas conservadoras ou liberais, entendiam igualmente como perigosos para a formação da juventude as idéias contidas nas propostas da Reforma.

A orientação fornecida por Benjamim Constant permaneceu ainda por muitos anos. As alterações promovidas em 1892 por Fernando Lobo mantêm, por exemplo, Sociologia e Moral no último ano da escola secundária (cf. Lins, *op. cit.*, p. 527). Em 1897, excluem-se as aulas de Sociologia e Moral e Direito Pátrio (cf. ADESG, *op. cit.*, p. 7). Mantêm-se, no entanto, algumas de suas proposições; segundo Basbaum, "a moral era administrada em pequenas doses, de mistura com o sentimento patriótico, na escola primária e na secundária na cadeira de História do Brasil, que obedecia as linhas do *ufanismo*: o Brasil era o maior\*\*\*".

A organização escolar revelava nas oscilações pro-

---

\* - Roquete Pinto, Edgar. "Etnografia Americana". Apud Lins, *op. cit.*, p. 303.

\*\* - Romanelli, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Ed. Vozes, Petrópolis, 3ª ed., 1982, p. 42.

\*\*\* - Basbaum, Leôncio. *op. cit.*, vol. 2, Editora Alfa Ômega, 4ª edição, 1976, p. 195.

movidas pelas reformas o embate entre a influência humanista clássica e a realista ou científica (Cf. Ribeiro, p. 77). Em outras instâncias, no entanto, a situação já se definira melhor: após o início conturbado, com a crise econômica posterior e consequência do Encilhamento, tentativa de dar uma base liberal à economia republicana superando a má situação deixada no final da monarquia, e que resultou em exacerbação do setor rural e depressão das atividades urbanas (cf. Faoro, op. cit., p. 509-519), terminando com a negociação das dívidas brasileiras com os credores internacionais (*funding loan*), o setor agrícola passou a predominar, mantendo-se o café ainda como principal produto de exportação, tendo durante algum tempo a companhia da borracha amazônica. A industrialização aos poucos voltava a se recuperar (idem, p. 522). O setor político, após os governos militares, e vencidas as crises da Revolta da Armada, da Revolução Federalista e da Guerra de Canudos, fortalecia cada vez mais as relações entre as oligarquias, na chamada *Política dos Governadores*. A influência castilhista permanecia, porém\*, inclusive na educação, como se verá adiante na Reforma Rivadávia Correa, de 1911. Antes dela, o Código Epiácio Pessoa, de 1901, tentou retirar a influência positivista acentuando a parte literária, ao incluir a lógica, retirando a biologia, a sociologia e a moral do ensino público (cf. Ribeiro, p. 77). Este código, pretendendo unificar o ensino, uniformizou-o nacionalmente, equiparando as escolas federais, estaduais e particu-

---

\* - Cf. para o positivismo gaúcho, o castilhismo e a Revolução Federalista: Lins, op. cit., p. 188-199; Cruz Costa, op. cit., p. 60-65; Pinto, Celi Regina J. op. cit.. Cf. também: Pesavento, Sandra Jatahy. A Revolução Federalista. Editora Brasiliense, São Paulo, 1983; Reverbel, Carlos. Maragatos e Pica-Paus. L&PM Editores, Porto Alegre, 2ª ed., 1985 e Marques Jr., Rivadávia. op. cit., p. 61-117.

lares, de ensino secundário ou superior (cf. Marques Jr., p. 203). Pretendia-se com isso favorecer a função disciplinadora da União, com as escolas abdicando de sua autonomia pedagógica em troca do reconhecimento dos títulos por elas conferidos, sem a necessidade dos exames de madureza ou de preparatórios. "A partir daí, os males do ensino só poderiam ser atribuídos aos programas oficiais ditados pela União..." (idem, p. 206).

A Reforma Rivadávia insere-se em um contexto de crises sucessivas que marcaram o governo de Hermes da Fonseca (1910-1914). O civilismo de Rui Barbosa na campanha presidencial já era um primeiro sintoma da cisão das classes dominantes (cf. Costa, p. 77), que se agravou com a derrubada das oligarquias estaduais contrárias à eleição de Hermes, através da chamada "Política das Salvações". Antes dela, já eclodira uma rebelião que tomou um caráter popular, a "Revolta dos Marinheiros", reprimida violentamente pelo governo, que traiu o acordo feito com os rebeldes\*.

A "Política das Salvações" foi um instrumento utilizado para o exercício do poder e predomínio político de Pinheiro Machado, o "Coronel dos Coronéis" (cf. Faoro, p. 602-605), que combatia as oligarquias dominantes na maioria dos estados. Tais oligarquias seriam as remanescentes ainda da época da monarquia e sua substituição significaria a renovação dos quadros políticos dos estados, com repercussão a nível nacional. Mais ainda, como percebeu Marques Jr., "a sustentação militar da candidatura Hermes já era forte indício de uma campanha contra os bacharéis, apodados de simples 'fa-

---

\* - Cf. Silva, Marcos A. Contra a Chibata: Marinheiros Brasileiros em 1910. Ed. Brasiliense, SP, 1982.

zedores de leis' pelos círculos militares" (p. 257).

O Ministro Rivadávia Correa era homem de confiança de Pinheiro Machado e a reforma da educação por ele proposta, espelhando "a orientação positivista dominante no Rio Grande do Sul" (Lins, op. cit., p. 528), voltava-se para a destruição dos padrões aristocráticos que teriam subsistido até então. O federalismo gaúcho\*, espírito que moveu a reforma, pretendeu terminar com qualquer interferência da União sobre os estados. A proposta de Rivadávia valorizava o estudo e não a escola, dispensando a apresentação do diploma para matrícula no Colégio Pedro II e nas faculdades. Nestas, instituíram-se os exames vestibulares, deixando o secundário de ter a função preparatória, passando então a ser o formador do cidadão, através de um ensino prático (cf. Ribeiro, p. 77).

Tal intuito revela a orientação positivista, percebida inclusive através da criação das cadeiras de *Instrução Cívica* e *Noções de Direito* no secundário. Vale lembrar que instrução tem aí o sentido de *Erziehung* (adestramento), como já citei. Isto fica mais claro ao se ler, no decreto nº 8660, de 5 de abril de 1911, institucionalizador da Reforma, que "a Instrução Cívica deve preparar os jovens para desempenhar, com razão e moralidade, sua tarefa social" (apud ADESG, op. cit., p. 7; cf. também Lins, op. cit., p. 365).

A Reforma Rivadávia redundou, no entanto, em enorme fracasso, quer pelo seu caráter de retrocesso educacional, quer pelo combate que poderosos adversários - liberais, católicos conservadores, proprietários de escola - lhe fizeram (cf. Marques Jr., p. 270-291 e 307-322). A proposta deso-

---

\* - Cf. Fausto, Boris. op. cit., tomo III, vol. 1 (1975), p. 99-122, sobre as influências que o Rio Grande do Sul exerceu na política da República Velha.

ficializadora do ensino perde a força com o fim do governo Hermes e o declínio político de Pinheiro Machado. A Guerra Mundial de 1914-1918 abre outras perspectivas à economia brasileira, com as notáveis conseqüências na sociedade e na educação. A substituição das importações ocorridas no período favorece o incremento das atividades industriais e, conseqüentemente, o aumento do proletariado urbano que desde antes já fazia sentir a "questão social". As greves, que eclodiram em 1917 e 1918, não foram acontecimentos isolados, mas a demonstração de que a luta de classes já não era uma possibilidade tão remota\*. A imigração de europeus e japoneses, alocados nas atividades do setor primário e, paulatinamente, do secundário, alterou o perfil da sociedade urbana brasileira, notadamente em São Paulo. Os grupamentos anarquistas e anarco-sindicalistas, com a participação de militantes espanhóis, italianos, franceses, etc, começavam a propor formas de luta mais avançadas sem, no entanto, conseguir nada mais que a repressão cada vez mais violenta e a expulsão de muitos dos seus quadros.

A educação não acompanhou, em termos oficiais, estas novas condições. A Reforma Carlos Maximiliano, instituída em 1915, afastava a influência do positivismo predominante nas normas de 1911, reformando o Colégio Pedro II e regulamentando o ingresso nas faculdades (cf. Romanelli, p. 42-43). A reoficialização do ensino secundário, no entanto, manteve a seriação das disciplinas conforme a classificação das ciências feita por Comte - matemática, astronomia, física, etc (cf.

---

\* - Cf. Bandeira, Moniz; Melo, Clóvis e Andrade, A. T.. O Ano Vermelho. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1967. Cf. também: Dulles, John W. Foster. Anarquistas e Comunistas no Brasil. Ed. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1977.

Lins, p. 528). Excluía-se, porém, a Instrução Cívica dos *currícula*: "Por dez anos, toda a década seguinte, a instrução cívica foi relegada, no Brasil, à completa omissão legal" (ADESG, op. cit., p. 8). O ideário do civismo mantém-se à to-na com a atuação de personagens como Olavo Bilac e sua prega-ção nacionalista, consubstanciada na *Liga de Defesa Nacional* e em outras organizações semelhantes, a *Liga Nacionalista do Brasil* e as *Ligas Nacionalistas* estaduais\*. "As primeiras manifestações nacionalistas apareceram de maneira mais siste-mática e mais influenciadora, no campo da educação escolar, com a ampla divulgação de livros didáticos de conteúdo moral e cívico, ou melhor, de acentuada nota patriótica" (Nagle, p. 44). Entre os livros arrolados por Nagle, sobressaem-se: *A Pátria Brasileira*, de Coelho Neto e Olavo Bilac; *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, e *Contos Pátrios*, de Olavo Bilac e Coelho Neto (p. 311). Não se pode esquecer que desde 1900 circulava o livro de Affonso Celso, *Porque me Ufa-no do meu País*, escrito justamente para a educação moral das crianças, onde o patriotismo seria uma das principais virtu-des. Justificava este autor que o excesso de amor à Pátria é melhor que a deficiência, valorizando o "otimismo ingênuo", o "entusiasmo pueril" e a "dissimulação de verdades" frente ao "pessimismo azedo", ao "negativismo demolidor" e à "indiferen

---

\* - Cf. Nagle, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira Repú-blica. EPU Editora/MEC, São Paulo /Rio de Janeiro, 1974, p. 44-56. Cf. também: Lajolo, Marisa P.. Usos e Abusos da Literatura nas Escolas. Tese de Doutorado, Faculda-de de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, mimeo, São Paulo, 1979, e a pesquisa em andamento de Camargo, E-lisabeth Pompeo, da Faculdade de Educação da UNICAMP, so-bre a doutrina político-pedagógica do Professor Fernando de Azevedo, e que em breve estará concluída.

ça displiscente"\*. A pregação nacionalista de Affonso Celso sustentou-se em onze motivos, muitos deles não só sem fundamentação científica como negando as realidades contrárias: "grandeza territorial; beleza; riqueza do país; variedade e amenidade do clima; ausência de calamidades naturais; excelência dos elementos que entraram na formação do tipo nacional; nobres predicados do caráter nacional; o Brasil nunca sofreu humilhações, nunca foi vencido; procedimento cavalheiresco e digno com outros povos; as glórias a colher no Brasil; a História do Brasil" (Moreira Leite, p. 196). O fundamento do sentimento nacionalista de Affonso Celso passava pelo romantismo, na exaltação da natureza, por exemplo, e também pelo apego à Monarquia, exaltando-a, ao mesmo tempo em que não incluía as personalidades republicanas, já que não aceitava o regime que elas representavam (idem).

A retomada da pregação nacionalista vincula-se com a eclosão da Guerra de 1914-1918, desenvolvendo-se "um rudimentar corpo de doutrina" junto às estratégias de ação (Nagle, p. 44). Olavo Bilac criticava os "políticos profissionais" como sendo "pastores egoístas do rebanho tresmalhado", enquanto que as classes populares, "mantidas na mais bruta ignorância, mostram inércia, apatia, superstição, absoluta privação de consciência" (apud Nagle, p. 45). A consequência seria o desaparecimento da língua e do passado brasileiros frente a prosperidade dos imigrantes. Para que tal não ocorresse, Bilac propunha o serviço militar generalizado, o "remédio", a "verdadeira promessa de salvação". Salvação submetida à *auto-*

---

\* - Moreira Leite, Danté, O Caráter Nacional Brasileiro-História de uma Ideologia. Ed. Pioneira, São Paulo, 2ª ed. revista, refundida e ampliada, 1969, p. 195-200.

ridade: "é o triunfo completo da *democracia*; o *nivelamento das classes*, a escola da *ordem*, da *disciplina*, da *coesão*; o laboratório da dignidade própria; e o *asseio obrigatório*, a *higiene obrigatória*, a *regeneração muscular e física obrigatória*" (apud Nagle, p. 45; grifos meus).

As concepções veiculadas pela Liga de Defesa Nacional, fundada em 7 de setembro de 1916, derivaram-se de seu objetivo geral ("congregar os sentimentos patrióticos dos Brasileiros de todas as classes" - apud Nagle, *idem*), desdobrado em outros objetivos, conforme seus Estatutos, destacando-se: "manter a idéia de coesão e integridade nacional; defender o trabalho nacional; difundir a instrução militar nas diversas instituições; *desenvolver o civismo, o culto do heroísmo*, fundar associações de escoteiros, linhas de tiro e batalhões patrióticos; avivar o estudo da História do Brasil e das tradições brasileiras; promover o ensino da língua pátria nas escolas estrangeiras existentes no País (...); *difundir nas escolas o amor à justiça e o culto do patriotismo*; combater o analfabetismo" (*idem*, grifos meus). Privilegiou-se, conforme ressalta Nagle, exatamente as referências ao serviço militar e à educação cívico-patriótica, ambos revelando o sentido disciplinador, de autoridade, o qual é consequência das situações promovidas pela Guerra Mundial. Independentemente desta, porém, revelou-se o caráter elitista veiculado por esta Liga, distinguindo dirigidos (de quem se exigiria *disciplina, ordem*, forjadas no serviço militar e na instrução cívica) e dirigentes. Estes conduziriam o País ao caminho do engrandecimento, sendo escolhidos entre os "cidadãos", os "verdadeiros homens (...)" investidos de completa cultura intelectual e moral, tendo elevação de espírito, sendo capazes de sobrepor-se aos interesses próprios, aos interesses de classe ou de

campanário" (Pedro Lessa, citado por Nagle - p. 46), permitindo uma comparação com as concepções dos positivistas de governo, e favorecendo as posições militaristas.

As Ligas Nacionalistas aprofundam a pregação da Liga de Defesa Nacional. Notabilizam-se a Liga Nacionalista do Brasil e a de São Paulo. Esta última acrescenta em seus objetivos a instrução popular como um meio de promover a participação política dos que se abstinham devido ao analfabetismo; pretendia com isto "conseguir a verdade do voto", com a sua obrigatoriedade.

Além das Ligas citadas acima, uma outra linha articulava-se em torno do nacionalismo, definindo-se por uma vertente ao mesmo tempo católica, anti-lusitana, agrária, mestiça, americanófila, favorável à imigração somente destinada à lavoura, controladora de estrangeiros, pela educação cívica, incorporadora da mulher ao movimento, etc. Esta corrente fundou duas revistas, *Brazílea* (com a colaboração de Jackson de Figueiredo) e *Propaganda Nativista*, gerando em 1920 a *Ação Social Nacionalista*, cujo órgão oficial era o panfleto *Gil Blas*. Resumindo a exposição de Nagle quanto a este grupo (p. 51-54), seu caráter autoritário se consubstanciaria no lema "Pela Brasilidade e Pelo Catolicismo", de autoria da *Gil Blas*, com seu corolário "A Brasilidade não é concebível sem o Catolicismo". A propaganda do civismo fazia parte de sua concepção, bem como a obediência à lei e à autoridade constituída e o combate ao liberalismo, ao materialismo, à anarquia (oposta ao nacionalismo, segundo sua concepção), ao ensino leigo, etc. O catolicismo confunde-se com o nacionalismo, integrando o civismo com a religião, tal como entendia ser o fundamento do fascismo italiano. A xenofobia (principalmente anti-lusitana) e o anti-cosmopolitanismo são outras ca-

racterísticas da Ação Social Nacionalista.

A vertente nacionalista católica irá se integrar no movimento identificado com o *Centro Dom Vital* e o jornal *A Ordem*, filiadas ao integrismo e com forte influência na educação, como descreverei mais adiante.

Neste quadro, o que restava da influência positivista no ensino oficial vai desaparecendo. Como afirmou Basbaum, exagerando um pouco, "pela altura da segunda década do século, a única doutrina filosófica que havia conseguido reunir um grupo de adeptos no Brasil, o positivismo, já era apenas uma lembrança do passado (...). Em seu lugar surgiram novas correntes disputando em torno do valor da ciência e da possibilidade de apreender o mundo num todo"\* . Na verdade, havia outras doutrinas; mas, sem que isto invalide de todo sua proposição, verifica-se que pelo menos o liberalismo e o catolicismo conservador passaram a disputar a hegemonia no Estado, ficando claro o embate quanto à educação.

A influência católica na educação aumentava pela mobilização promovida por D. Leme, seguido por Jackson de Figueiredo, pelo Centro Dom Vital e pela Confederação Católica, que divulgou autores conservadores (De Bonald, De Maistre, Donoso Cortés, etc), e mesmo pela participação na política secular, em nome da *ordem*. A Igreja saía da crise em que se mantivera no século 19, através do processo de centralização e burocratização que sofreu, criando o culto ao Coração de Jesus como um elemento de adesão às suas teses anti-liberais, anti-socialistas, anti-anarquistas e anti-comunistas. Seu discurso passou a opor sentimento e razão (católicos) contra o sentimento e razão (dos adversários).

---

\* - Basbaum, Leôncio op. cit., vol. 2, p. 197.

Basbaum entendeu que esta influência que a Igreja voltou a ter era resultado da desilusão daquilo que o positivismo representara para as classes médias. Para ele, "a Igreja, aderindo entusiasticamente à República, dava a essas classes médias, às camadas letradas evidentemente, a impressão de se haverem *modernizado*, por isso que a República era considerada como um passo no caminho do progresso". A Igreja readquiriria sua força e influência, "em todas as camadas sociais, até mesmo entre os padres, que abandonavam o concubinato", resultado de sua transformação administrativa (Basbaum, p. 197-199).

Bárbara Freitag\*, por outro lado, considera que a Igreja nunca perdeu de fato sua importância, já que preservava sua força na sociedade civil exatamente por manter o controle das instituições de ensino, "encarregando-se ainda por muito tempo da função de reprodução da ideologia" (p. 41).

O neotomismo, divulgado pelas idéias de D. Vital, de Jackson de Figueiredo (no lado conservador) e de Maritain (cujo humanismo "fundamentará ideologicamente o reacionarismo integralista" - Basbaum, p. 199), já estava quase se transformando na filosofia das classes dominantes. Nas escolas, a reação anti-positivista se deu com a proibição da divulgação das ditas "doutrinas evolucionistas, o darwinismo e o lamarckismo", imperando no secundário os livros editados pelos irmãos maristas (ramo heterodoxo dos jesuítas), na série FTD; nas escolas superiores, não mais se tomava conhecimento das referidas doutrinas (idem, p. 197).

Enquanto a Igreja se mobilizava, a República Velha começava a mostrar os sinais das crises que terminariam

---

\* - Freitag, Bárbara Escola, Estado e Sociedade - Ed. E-dart, São Paulo, 1978.

por derrubá-la ou, como escreveu Faoro, "a hora da agonia está próxima, silenciosa como todas as horas decisivas" (p. 654). As bases do poder oligárquico entravam paulatinamente em pane; os três últimos governos até 1930 acompanharam e participaram das crises que terminariam definindo o rumo que o país tomou.

O ano de 1922, final do governo de Epitácio Pessoa, já eleito Artur Bernardes, foi palco de três acontecimentos que, de forma diferente, repercutiram profundamente na história nacional: o episódio do *Forte de Copacabana*, marco inicial do movimento tenentista; a *Semana de Arte Moderna*; e a fundação do *Partido Comunista do Brasil*. Neste meu relato, este último é importante, uma vez que a educação moral e cívica se tornará o seu antídoto simbólico. O *Modernismo*, antena de uma nova sociedade, a industrial, terminará gerando um nacionalismo exacerbado em alguns de seus participantes, como Plínio Salgado, Raul Bopp e Menotti del Picchia, recaindo no totalitarismo. E o *Tenentismo*, como analisou Virgínio Santa Rosa, representou, além do movimento militar em si, a rebelião da "pequena burguesia" (classes médias) contra o predomínio oligárquico\*. A seqüência de movimentos revolucionários - Revolta do Forte de Copacabana, Revolução Gaúcha, Revolução Paulista e Coluna Prestes - trazia novos complicadores para a manutenção do *status quo*.

Em meio a todas essas pressões, instituiu-se em janeiro de 1925 a Reforma João Alves e Rocha Vaz, "última tentativa (...) de instituir normas regulamentares para o ensino, tendo o mérito de estabelecer, pela primeira vez, um acor

---

\* - Santa Rosa, Virgínio O Sentido do Tenentismo - Ed. Alfa Omega, São Paulo, 3ª edição, 1976.

do entre a União e os Estados, com o fim de promover a educação primária, eliminar os exames preparatórios e parcelados, ainda vigentes e herança do Império. Foi, na verdade uma tentativa de impor a sistematização sobre a desordem" (Otaíza de O. Romanelli, op. cit., p. 43).

Restaurou-se nesta Reforma a educação moral e cívica, desta vez como "disciplina, no sentido técnico da palavra - conservada, no entanto, a denominação anterior (Instrução Moral e Cívica) já, agora, inadequada" (ADESG, p. 8), pois tomava o papel de *Bildung*, divulgando a doutrina católica. O programa, a ser ministrado em uma disciplina na primeira série do curso secundário (em 1929 passou para o 5º ano ginásial), revelava, ainda, as origens positivistas, prevendo-se a "ampliação do ensino ministrado no curso primário (...), a- crescido de noções positivas dos deveres do cidadão na família, na escola, na pátria e em todas as manifestações do sentimento de solidariedade humana, comemoração das grandes datas nacionais, dos grandes fatos da história pátria e universal, homenagens a grandes vultos representativos das nossas fases históricas e dos que influíram decisivamente no progresso humano" (artigo 48, parágrafo 5º do decreto 16.782/1925).

A pretensão de estabelecer leis gerais, federais, para a educação, esbarrou até 1930 no federalismo estadual de origem liberal, o que acentuou as disparidades regionais, e que, segundo Romanelli, "redundou na impossibilidade de se criarem uma unidade e continuidade de ação pedagógica". Gerou-se aí um liberalismo educacional que, para a mesma autora, aprofundou as "desigualdades sócio-econômicas e culturais das diversas regiões do país (...). Todas essas reformas", efetuadas desde 1890, "não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado

dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder com parar-se a uma política nacional de educação" (p. 43).

Tal ocorreu com as Reformas Estaduais da década de 1920, onde o ideário da Escola Nova bem representou a ascensão do liberalismo aplicado à educação: reformas em São Paulo, com Sampaio Dória, em 1920\*; no Ceará, com Lourenço Filho, em 1923; na Bahia, com Anísio Teixeira\*\*, em 1925, e em Minas Gerais, com Francisco Campos e Mário Casassanta, em 1927 (cf. Nagle, op. cit., p. 192-195), entre outros.

Nagle entende que "o que se fez no Brasil, até 1920, foi simples preparação de terreno. A verdade é que não havia condições sociais e pedagógicas que estimulassem o desenvolvimento da nova forma de escolarização. Desde o começo do século ganha importância nuclear a questão da formação cívica e moral, como base para o soerguimento de amplos quadros da nacionalidade - ideal de formação que se prende ao ambiente de pessimismo que dominou o País pouco depois da proclamação da República-educadora (...). Pode-se dizer, finalmente, que até por volta de 1920 existia um sólido padrão de pensamento e de realização educacional que se esgotava no ideário cívico-patriótico da educação popular, questão de natureza mais política que pedagógica (...). O escolanovismo esteve historicamente ligado à ideologia liberal; até 1920, no caso brasileiro, não existiam sinais muito evidentes do movimento

---

\* - A reforma paulista "compromete-se integralmente com a pregação que se desenvolve a partir de meados da década de dez, ou, melhor, compromete-se com o programa de luta da corrente nacionalista, em especial, com o programa da Liga Nacionalista de São Paulo" (apud Nagle, Jorge, op. cit., p. 192).

\*\* - Cf. as idéias expostas por Gandini, Raquel Pereira Chai-nho. op. cit., quanto às concepções de Anísio Teixeira.

liberal, que só iria surgir, de maneira vigorosa, a partir de meados da década de vinte" (Nagle, p. 240-241).

Vanilda Paiva\*, por sua vez, recolocou o Movimento Renovador nas posições que não se resumiriam apenas ao liberalismo, indo desde a direita próxima do integralismo (Francisco Campos e Lourenço Filho) até o "expoente do pensamento liberal" Anísio Teixeira, chegando às posições de esquerda com Paschoal Lemme. Esta multiplicidade de posições é confirmada, por exemplo, por Fernando de Azevedo, no seu livro *A Cultura Brasileira*, já que "neste período crítico (...) a vida educacional e cultural do país caracterizou-se pela fragmentação do pensamento pedagógico, a princípio, numa dualidade de correntes e, depois, numa pluralidade e confusão de doutrinas, que mal se encobriam sob a denominação genérica de 'Educação Nova' ou de 'Escola Nova', suscetível de acepções muito diversas"\*\*.

O movimento escolanovista, contraditório no seu interior, defrontava-se ao mesmo tempo com as posições defensoras dos interesses da Igreja católica na educação. Esta considerava, como já indiquei anteriormente, o ensino como uma de suas *faculdades naturais*, efetivado através das ordens religiosas. O princípio supremo era o corporativo, já que administrava o "estado espiritual" do homem, possuindo direitos exclusivos e o dever de representação. A oposição entre as concepções da Escola Nova e as da Igreja estava, por exemplo, na negação, por parte desta, de um sistema nacional de educação elementar onde o ensino religioso interpunha seus recur-

---

\* - Paiva, Vanilda. "50 anos do Governo Pedro Ernesto: de que espólio falamos?" in: *Educação e Sociedade*, nº 19, vol. IV. Ed. Cortez/CEDES, São Paulo, 1984 - p. 158.

\*\* - Azevedo, Fernando. *A Cultura Brasileira*. Ed. Melhoramentos, São Paulo, vol. III, 1963, p. 179.

sos. Nas palavras de Bendix, "a questão (era) se devia se permitir ao governo nacional prestar assistência ou exercer autoridade no campo da educação elementar, ou em que condições se poderia permiti-lo" (op. cit., p. 94).

As posições de cada grupo confrontavam-se nas Conferências Nacionais de Educação, promovidas pela Associação Brasileira de Educação, entidade criada em 1924 por educadores imbuídos de ideais renovadores. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional*, documento que sintetizou as preocupações e propostas dos reformadores escolanovistas, surgiu em meio aos debates em torno de questões essenciais após a IV e V Conferências: gratuidade e obrigatoriedade do ensino, laicidade, co-educação (educação indistinta para ambos os sexos) e o *Plano Nacional de Educação* (cf. Romanelli, p. 130). Os católicos posicionaram-se naturalmente contra tais propostas, entendendo-as como uma interferência do Estado visando o monopólio do ensino, enquanto que a laicidade e a co-educação estariam afrontando os princípios da educação católica (idem).

O golpe que derrubou a República Velha, em 1930, e instaurou a nova ordem, alterou em parte os rumos que a educação (e o Estado brasileiro) tomou posteriormente, e cuja repercussão permanece até hoje. Não farei, aqui, uma exegese da Revolução de 1930 e do assim chamado período Vargas, objetos de inúmeros estudos e análises que abordam de maneira profunda alguns dos aspectos de que aqui faço apenas algumas referências\*. Embora a Aliança Liberal possuísse um progra-

---

\* - Entre muitos outros, lembro aqui: Faoro, Raymundo. op. cit., p. 663-729; Costa, João Cruz. Pequena História da República, op. cit., p. 93-115; Fausto, Boris. A Revolução de 1930. Ed. Brasiliense, São Paulo, 3.<sup>a</sup> ed. 1975;

ma, apresentado na forma de uma plataforma eleitoral do então candidato Getúlio Vargas, ao tomar o poder o *governo provisório* "não possuía, para guiar-lhe a ação reconstrutora, princípios orientadores, nem postulados ideológicos definidos e propagados" (Basbaum, op. cit., vol 3, p. 15).

Segundo Basbaum, citando os cronistas da época, os acertos com os líderes revolucionários gaúchos e mineiros fez com que fossem criados os Ministérios do Trabalho, Indústria e Comércio, para o gaúcho Lindolfo Collor\*, e o da Educação (e Saúde, não assinalado por Basbaum) para o mineiro Francisco Campos, que se tornava um dos próceres do regime, depois da experiência de reformulador da educação em seu estado natal.

A importância de Francisco Campos e de seu pensamento na instituição do poder que começou a se implantar em 1930 já pode ser imaginada com o simples relato dos cargos e funções ocupados a partir daí: Ministro da Educação e Saúde até 1932, ao mesmo tempo em que foi ministro interino da Justiça; Consultor-Geral da República de 1933 a 1935; Secretário da Educação e Cultura do Distrito Federal de 1935 a 1937; Ministro da Justiça de 1937 a 1942, escrevendo a Constituição ditatorial do Estado Novo. A partir de 1942, afastou-se da vida pública, notabilizando-se em 1964, no entanto, como um dos co-autores do Ato Institucional

---

- Skidmore, Thomas E.. Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964). Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 5ª edição, 1976, p. 21-71; Levine, R. The Vargas Regime, the Critical Years: 1934-1938. Columbia University Press, New York, 1970.

\* - Sobre a questão do Ministério do Trabalho, dos sindicatos e da política social de Vargas, cf. Piozzi, Patrícia. O Ato Livre. Dissertação de Mestrado. Departamento de Filosofia da FFLCH da USP, São Paulo, mimeo, 1983.

nº 1\*. Esta biografia merece, por si sô, todo um trabalho de pesquisa e análise, tal como foi feito, em traços gerais, por Jarbas Medeiros. Campos, em toda a sua vida pública, foi sempre um político situacionista, utilizando-se admiravelmente da capacidade de intuição para nortear suas atitudes e conciliar sua formação jurídica positivista e pragmática com posições neokantianas, agnósticas e relativistas. Pretendeu, assim, conciliar conservadorismo e modernização, tradição e inovação (p. 11-12 e 40, nota 2). Seu objetivo era manter as bases sociais do Estado, substituindo e modernizando as instituições políticas e burocráticas, do alto, concebendo-as sob a forma de um Estado nacional, anti-liberal, autoritário, centralista (p. 12), anti-parlamentar e industrialista para favorecer a agricultura (p.13-15).

O anti-liberalismo de Campos já se afirmara antes de 1930. Considerava a Constituição de 1891 inadequada, por ser liberal, quando a experiência vinha a exigir uma intervencionista para resguardar os interesses da nação (tal como terminou fazendo em 1937). Em meio a tudo isto, considerava que o combate às "raízes do mal" necessitava da "educação moral e cívica", esclarecedora da consciência nacional. Em suas palavras, "só a religião pode oferecer ao espírito pontos de apoio e motivos e quadros de ação moral regulada e eficiente. A educação moral não é mais que um subproduto da educação religiosa...O de que precisamos, se precisamos de educação moral, como não se contesta, é de educação religiosa" (p. 41-42, nota 6). Conclui Medeiros: "Tornar-se-ia assim necessário não apenas 'manter', mas sim 'restaurar' mes-

---

\* - Cf. Medeiros, Jarbas. Ideologia Autoritária no Brasil, 1930-1945. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1978, p. 9-51.

mo a despeito das 'mediocridadezinhas modernistas e liberais', o 'quadro católico', pois que, dentre os 'quadros tradicionais de disciplina do espírito humano... é certamente aquele que mais vem resistindo, articulado e inflexível, aos grandes temporais da alma contemporânea'. Em conclusão, a Constituição reformada deveria reconhecer a religião católica como 'a religião do povo brasileiro'" (p. 42).

Essas posições de Campos aparentemente contradiziam sua filiação ao movimento da Escola Nova, inspirada por Dewey, Decroly, Claperède e Kilpatrick, entre outros. O golpe de 1930 não abafou o confronto entre católicos e "escolanovistas", especialmente porque Campos, ao mesmo tempo em que propunha a implantação de um sistema de ensino sustentado filosoficamente pela Escola Nova (favorecendo, segundo Medeiros, a formação da tecnocracia brasileira, p. 21), procurava também recuperar os "valores perdidos", identificados com a "religião", a "pátria" e a "família", sustentando que só "a educação poderá incumbir-se dessa tarefa" (apud Medeiros, p. 22). Em Campos, o racionalismo sustentava a Escola Nova e, ao mesmo tempo, negava-a para resguardar os valores culturais ameaçados pela modernização. Entre estes valores, estão os laços que reúnem os homens: a religião, a família e a pátria (idem).

A Reforma de Ensino promovida por Francisco Campos, em 1931, criou a primeira estrutura de ensino nacional influenciada pela Escola Nova. Admitiu, no entanto, concessões aos católicos: o ensino religioso foi incluído na Constituição de 1934 e facultado na de 1937. Isto espelharia, segundo Romanelli, "as tentativas de acomodação e compromisso entre a ala jovem e a ala velha das classes dominantes", a primeira, modernizadora, vinculada ao industrialismo urbano,

ligada ao movimento renovador da educação, e a outra, identificada com a Igreja católica e ao latifúndio agro-exportador. "As Constituições e a legislação do ensino representam, daí para cá, uma tentativa constante de acomodação dessas duas alas. Mas a prática educacional continuou a representar o predomínio das velhas concepções"\*.

Em termo de *Ratio*, por exemplo, a Reforma dividiu o curso secundário: um ciclo fundamental de cinco séries, e um ciclo complementar de duas séries, preparatório para os cursos superiores. A Instrução Cívica, abolida no Colégio Pedro II, foi excluída do elenco de disciplinas dos colégios que lhe seguiam a orientação, oferecendo-se, no ciclo fundamental, História e Geografia em todas as séries, enquanto que no ciclo complementar inseriu-se Sociologia nas três áreas existentes, em uma das séries, e História, Geografia e História da Filosofia em uma das séries para a área preparatória para o curso de Direito (cf. Romanelli, p. 135-136).

Apesar da atitude de Francisco Campos, contra a chamada "Escola Tradicional", dirigida para a formação de "elites" (Medeiros, p. 21), a legislação de 1931 procurou consolidar a separação da clientela escolar conforme a origem social desta"', ao atribuir ao ensino secundário, de menor acesso, um caráter essencialmente formativo, elitista.

O golpe de 1937 alterou o caráter do regime político brasileiro, ao implantar o Estado Novo. Como Jarbas Medei

---

\* - Romanelli, op. cit., p. 151. Cf. também: Ribeiro, Maria Luisa S.. Introdução à História da Educação Brasileira. Ed. Cortez e Moraes, São Paulo, 1978, p. 55.

\*\* - Garcia, Walter E.. "Legislação e Inovação Educacional a partir de 1930", in: Garcia, Walter E. (coord.). Inovação Educacional no Brasil: Problemas e Perspectivas. Ed. Cortez/Autores Associados, São Paulo, 1980, p. 213.

ros demonstra em seu texto aqui citado, a montagem do sistema obedeceu bem às concepções de Francisco Campos (p. 24-25), que procurou não filiar o Estado Novo a qualquer tipo de regime identificado como não-brasileiro. Seria uma criação nacional, consequência da Revolução de 1930, uma "democracia não-liberal", peculiar, autoritária, cesarista, uma "ditadura puramente pessoal", fora dos modelos latino-americanos ou nazi-fascistas\*.

A Constituição de 1937 decretou a obrigatoriedade da educação moral e política (cf. Freitag, Bárbara, op. cit., p. 44), não como uma disciplina, mas como práticas de claro apoio à ditadura, através de movimentos cívicos que não disfarçavam seu objetivo de apoio ao regime (cf. ADESG, *Avaliação dos Resultados...* op. cit., p. 8), tal como a "Legião de Outubro", a "Organização Nacional da Juventude" e a "Juventude Brasileira". Em 1938, o Decreto 1006 estabeleceu uma política em relação aos livros didáticos que bem demonstrou tanto o caráter autoritário do Estado quanto a concepção de moral e cívica que penetrou em todos os âmbitos da vida escolar. Os conteúdos dos livros deveriam apresentar, segundo o artigo 8º, letra f, "obrigatoriamente, assuntos que levem crianças e jovens à compreensão e meditação dos deveres para com a família, a escola, o trabalho; a unidade e a segurança da nação; as tradições nacionais; a solidariedade social e o valor do

---

\* - Para a concepção de ditadura, nas suas vertentes simples, cesarista, bonapartista e totalitária cf. Neumann, Franz. "Notas sobre a Teoria da Ditadura", in: Estado Democrático e Estado Autoritário. op. cit., p. 257-282. Visões diferentes encontram-se em: Lefort, Claude. Un Homme en Trop. Reflexions sur "L'archipel du Gulag". Éditions du Seuil, Paris, 1976, p. 127-204, e em Canetti, Elias. Massa e Poder. Trad. Rodolfo Krestan. Ed. Universidade de Brasília/Melhoramentos, Brasília/São Paulo, 1983, p. 313-371. Não se pode esquecer, também: Marx, Karl. "O 18 Brumário de Luís Bonaparte", in: Textos, op. cit., vol. III, p. 199-285.

cooperativismo; a tolerância religiosa; a conservação da saúde do corpo e do espírito". Na letra g, o Decreto estabeleceu que se o livro se destinasse a alunos de 16 a 18 anos, deveria ser incluída matéria que fixasse, de modo especial, "a responsabilidade dos moços em relação aos deveres cívicos, militares, da profissão e do casamento, e esclarecer a contribuição que possam dar ao desenvolvimento e propagação da obra dos centros cívicos e associações de escoteiros"\*.

A preocupação com a educação moral e cívica relacionou-se, nesse momento, com a construção do Estado Novo, esperando constituir, através de leis e decretos, a "consciência nacional", a "construção da nacionalidade", a "afirmação do Estado nacional, expurgando tudo que ameaçasse o projeto de definição de brasilidade embutido na sua concepção. "A retórica sempre presente (...) dizia respeito à presença no cenário nacional de ideologias contrárias à segurança e à ordem da Nação. O livro didático não só não escapou a essa discussão como acabou se tornando, potencialmente, um dos grandes veículos de transmissão do ideário estado-novista" (Bomêny, op. cit., p. 34). Não se pode esquecer a utilização do anti-comunismo no golpe do Estado Novo, dado o uso do famoso "Plano Cohen" e a recordação, manipulada, da tentativa de levante em 1935.

O relato dos impedimentos à autorização de uso e veiculação dos livros didáticos, inseridos no Decreto 1006/1938, torna clara a preocupação com as concepções de moral e cívica que tais obras transmitiam. Tornou-se ociosa uma disci

---

\* - Cf. Bomêny, Helena M. B.. "O livro didático no contexto da Política Educacional", in: Oliveira, João B. Araújo; Guimarães, Sônia Dantas P. e Bomêny, Helena M. B. A Política do Livro Didático. Summus Editorial/Ed. UNICAMP, São Paulo, 1984, p. 36.

plina que abrangesse tais preocupações, já que se recusaria:

- "a) o livro que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação de violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela Pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite o ódio contra as raças e nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso, ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana." (Apud Bomény, op. cit., p. 35)

A educação brasileira já vivia desde 1934 nos "Tempos de Capanema"\*. Contrapondo-se às posições conservadoras da Igreja católica, que conseguira várias vitórias na Consti-

---

\* Cf. Schwartzman, Simon; Bomény, Helena M. B. e Costa, Vanda M. Ribeiro. Tempos de Capanema. Ed. Paz e Terra/Edusp, Rio de Janeiro/São Paulo, 1984, p. 51-75.

tuição de 1934 quanto à indissolubilidade do casamento, ao ensino religioso e às escolas confessionais; às concepções de Francisco Campos, que conduzia o país a um *regime de autoridade*, de acordo com suas proposições anti-liberal e anti-comunista, orientando o governo para um tipo de poder onde a ordem seria garantida pela existência de um chefe, supremo condutor e guia do povo, onde o Estado tutelava a juventude, "modelando seu pensamento, ajustando-a ao novo ambiente político" Schwartzman, et. al., op. cit, p. 66); e às concepções dos militares e dos seus próximos, um dos quais, Azevedo Amaral, propôs uma educação militar que tirasse das novas gerações a "atmosfera depressiva das utopias pacifistas" (idem, p. 69)\*, formando-as dentro da moral e do espírito militar, da ordem e da disciplina, chegando Lourenço Filho, em 1939, a relacionar educação e segurança nacional (ibidem, p. 70), Capanema visava com a educação a *formação de mentalidades*, identificado com as proposições da Escola Nova. Porém, se na cultura (principalmente nas letras e nas artes plásticas), Capanema teve ampla margem de atuação, o mesmo não aconteceu na educação: a influência católica e o pacto com a Igreja limitaram bastante o âmbito de reformas efetuadas\*\*.

A educação cívica, sob o ministério de Capanema, não era apenas a escolarizada. O canto orfeônico, por exemplo, contava com a atuação de Villa-Lobos, que visitou várias cidades, terminando sua estada com a formação de gigantescos corais "para o canto de hinos patrióticos e a educação dos sentimentos cívicos", o que motivaria o amor e o devotamento à pátria. Mário de Andrade concordava com a propagação da mú-

---

\* - Cf. também: Medeiros, Jarbas. op. cit. p. 53-154.

\*\* - Cf as cartas entre Capanema e os católicos; in: Schwartzmann et al., op. cit, p. 291-308.

sica coral como elemento da cultura cívica, propondo estímulos à criação de hinos e arranjos polifônicos (idem, p. 93)\*. As rádios e os cinemas, igualmente, seriam utilizados com os mesmos propósitos\*\*.

As mulheres, enquanto parte da sociedade, passaram a ter reforçado o seu papel familiar, doméstico, com a educação voltada para tal fim (idem, p. 107-111). A juventude foi vista com grande atenção pelo Estado Novo, criando-se instituições e leis que deram relevância à educação moral e cívica. Ao lado da *Legião de Outubro*, criada em 1931, a *Organização Nacional da Juventude*, proposta pelo Ministro da Justiça Francisco Campos em 1938, era estruturada militarmente, para crianças de 8 a 18 anos, e objetivava, entre outras coisas, "uma preparação para o exercício dos atos e deveres da vida civil, o que vale dizer, do fortalecimento de uma milícia civil organizada (...) (enaltecendo) 'o culto fervoroso dos símbolos e cânticos nacionais e o cumprimento mais rigoroso da disciplina da Organização e dos seus deveres na família e na sociedade'" (idem, p. 125). Inspirava-se nos modelos europeus de milícias juvenis, o que a tornou alvo de críticas como as do ministro da Guerra Eurico G. Dutra, inclusive por suas excessivas atri

---

\* - "No sumário que faz em 1946 das atividades do seu ministério, Capanema se limita a mencionar o canto orfeônico entre as diversas modalidades de atividade musical, e mesmo assim associado à educação física, como parte das 'práticas educativas visando a formação física, cívica e moral das crianças e adolescentes'. Não era exatamente isto, por certo, o que Mário de Andrade propusera". Schwartzman et al., op. cit., p. 93.

\*\* - Para uma análise muito rica do ideário e da imaginação cultural no período, cf.: Lenharo, Alcir. A Sacralização da Política. ed. Papyrus/UNICAMP, 1986, sobretudo os capítulos sobre a "construção do corpo" e a "marcha para o Oeste".

buições. A consequência foi a passagem da proposta para o âmbito do Ministério da Educação e Saúde, criando-se a *Juventude Brasileira*, com finalidades de educação moral, cívica e física; a pré-militar (para homens) e a doméstica (para mulheres). Mantinha-se, do projeto inicial, a formação militar.

Quanto à educação cívica, a Juventude Brasileira privilegiava a formação de uma "consciência patriótica", sendo que, nas palavras de Getúlio Vargas, "na alma das crianças e dos jovens deverá ser formado o sentimento de que o Brasil é uma entidade sagrada, e que cada cidadão cabe uma parcela de responsabilidade pela sua segurança, pelo seu engrandecimento e pela sua perpetuidade, e ainda de que, a exemplo dos grandes brasileiros do passado, deve cada brasileiro de hoje estar identificado com o destino da pátria, que se consagre ao seu serviço com o maior esforço e esteja a todo momento pronto a dar por ela a própria vida" (apud Schwartzman et al., p. 133-134).

A Organização Nacional da Juventude, destinada a concorrer com o Integralismo mobilizador e com visões totalitárias, com práticas semelhantes, favorecendo uma liderança pessoal de Francisco Campos, foi transformada na inócua Juventude Brasileira, que terminou, enquanto existiu, sendo a encarregada dos ritos cívico-patrióticos das grandes datas nacionais, até ser extinta em 1944.

Com tal ênfase na moral e cívica no cotidiano, era natural que fosse desnecessária a sua inclusão como disciplina na educação escolarizada. Como se percebe, toda ela era *moral* e *cívica*, embora o Plano Nacional de Educação, de 1937, estabelecesse que esta deveria ser ministrada em todos os ramos de ensino, sendo no secundário atribuição do professor de História do Brasil. "Ela deveria ter uma parte teóri-

ca, que trataria dos fins, da vontade, dos atos dos homens, das leis naturais e civis, das regras supremas e próximas da moralidade, das paixões e das virtudes; e uma parte prática, que incluiria desde o estudo da vida de 'grandes homens de virtudes heróicas' até o trabalho de assistência social, que ensinasse aos alunos 'a prática efetiva do bem'" (Schwartzman et al., p. 183).

As inovações mais importantes na educação sô apareceram em 1942, com a Reforma promovida pela *Lei Orgânica do Ensino Secundário*. A Reforma estabeleceu uma nova divisão do secundário (ginásio, de quatro anos, e segundo ciclo, com opção entre clássico e científico, de três anos), definiu o *currículum* de forma bastante estrita e elitizante e criou uma estrutura de inspeção e reconhecimento que garantiria o nível do ensino. Capanema não perdeu sua preocupação com a formação moral e ética, de bases religiosas, e a exaltação e fervor patrióticos. A educação moral e cívica foi a "mentalidade" inspiradora da Reforma (idem, p. 188-199).

O fim do Estado Novo, em 1945, encontrou um país com mudanças em suas bases econômicas, frente àquele que existia em 1930. A indústria de base começava a ser implantada (Siderúrgica de Volta Redonda); o proletariado urbano crescia em número e importância política, sendo incorporado à cidadania através de mecanismos populistas que o mantivessem sob controle e afastado do "perigo comunista" (cf. Piozzi, op. cit.). A nova Constituição espelharia o liberalismo renovado, moderno, democrático como conviria ao período imediato do pós-guerra e da queda da ditadura.

O domínio do Estado brasileiro continuava nas mãos, no entanto, das mesmas elites, acrescentadas de parcelas do setor urbano-industrial; por princípio, isto já pressupõe os

limites do liberalismo e das reformas eventuais. A política externa, por sua vez, foi marcada pela adesão do governo Dutra às teses da *segurança nacional* norte-americana, incorporando os pressupostos da "guerra fria". Internamente, tal adesão não só abriu o espaço para o surgimento da Escola Superior de Guerra, em 1948 (como já descrevi) como serviu para a cassação do registro do Partido Comunista do Brasil e do mandato de seus parlamentares.

No mesmo ano de criação da ESG (1948), o deputado baiano Clemente Mariani apresentou um projeto tendo em vista a elaboração das *Diretrizes e Bases* da educação brasileira. Somente em 1961, com a Lei 4024, tais Diretrizes e Bases serão implantadas; até lá, a legislação educacional continuou a ser, em termos gerais, a da Reforma Capanema de 1942. A demora para a promulgação da Lei demonstra a dificuldade de elaboração; durante treze anos, o conflito entre as posições articuladas na representação de interesses e projetos antagônicos protelou a definição do modelo educacional correspondente ao sistema político implantado em 1946. As primeiras discussões não indicavam que os conflitos se aprofundariam tanto, já que contrapunham a centralização, característica da Constituição de 1937, com a descentralização e federalização da de 1946\*.

O deslocamento do eixo das discussões e o início da verdadeira luta se deu em 1958, deixando o campo das comissões parlamentares a partir da apresentação, pelo deputado da UDN Carlos Lacerda, de um projeto substitutivo que levou seu nome. A Igreja católica, ao sentir ameaçada a sua posição e-

---

\* - Cf. Carvalho, Laerte Ramos. "As Diretrizes e Bases: Breve História", in: Barros, Roque Spencer Maciel (org). Diretrizes e Bases da Educação. Editora Pioneira, São Paulo 1960.

minente na educação das elites, passou a cerrar fileiras contra os projetos elaborados pelos educadores que retomavam as idéias desenvolvidas desde a década de 1920 em torno da Escola Nova. A verdadeira oposição era entre a "*liberdade de ensino*" contra a "*defesa da escola pública*". No dizer de Romaneli, este foi "um dos períodos mais fecundos da luta ideológica em torno dos problemas da educação" (op. cit., p. 171).

A Igreja Católica tentava ampliar sua influência na vida pública e na educação nacional, diminuída desde a proclamação da República. Não custa lembrar a polêmica que, em 1882, Benjamim Constant estabeleceu contra o ensino religioso\*, terminando assim sua argumentação: "O ensino público deve ser completamente desprendido de todos os preconceitos ideológicos, metafísicos ou próprios de qualquer outra doutrina que não tenha por si o assentimento universal" (apud Lins, op. cit., p. 259).

A Igreja Católica, apesar de afastada dos negócios do Estado republicano, continuou mantendo seu papel de educadora das elites, mesmo com a oficialização do ensino público, como já citei. Desde a República Velha os colégios confessionais representavam o maior número de estabelecimentos, a ponto de, como descrevi à página 161, conseguir a introdução do ensino religioso nas Constituições de 1934 e 1937. A Lei de Diretrizes e Bases passou a ser o espaço a partir do qual a Igreja pretendeu estabelecer sua hegemonia absoluta na educação. Roque Spencer Maciel de Barros, na obra citada, percebeu no substitutivo de Lacerda a presença do pensamento contido nas encíclicas papais e que formaram a doutrina social da Igreja. Nesta, a liberdade de ensino limitava-se simplesmente à exclu

---

\* - Cf. neste capítulo à p. 140.

sividade da Igreja em exercer a ação educacional.

O clero católico, à época, era o representante das elites conservadoras, da sociedade organizada de forma a privilegiar pequenas elites sócio-econômicas, formadas intelectualmente pela Igreja. Por isto mesmo, temia tanto a democratização do ensino quanto a reorganização econômica da sociedade, o que integraria parcelas cada vez mais amplas de dominados no sistema de produção econômica e cultural e de decisões políticas — exatamente contra as bandeiras agitadas por muitos dos "progressistas", incluindo grande número dos escolanovistas.

A argumentação dos defensores da Igreja afirmava que, pedagogicamente, só a escola religiosa educava, por possuir "uma filosofia integral de vida", enquanto que a pública somente desenvolveria a inteligência, portanto apenas instruiria (cf. Ribeiro, *História da Educação...*, op. cit., p. 150). Não se pode esquecer que tal contraposição, da *Bildung* e da *Erziehung* \*, estava de acordo com as necessidades econômicas

---

\* - Conforme já se verificou até aqui, ao longo da luta pela implantação do ideário subsumido na educação moral e cívica, distinguiu-se uma contraposição entre o conceito de formação (*Bildung*) e adestramento técnico (*Erziehung*). Na verdade, nenhum dos termos acima pode excluir radicalmente o outro. Para mim, várias propostas "humanistas" (visando a "formação" da pessoa) realmente tinham como escopo final a integração dos indivíduos no mercado de trabalho, só que utilizando uma fala retórica que disfarçava tal objetivo. Pode-se perguntar se não é puramente tático, no sentido de dominação social, esta distinção demasiado abstrata. Na verdade, e no Brasil em especial, os dois conceitos de educação não fogem do campo semântico de domesticação (*Zucht*), alvo direto da "moral e cívica". "O campo semântico em que a palavra-chave (...) 'Zucht' (se insere), sobrecarrega-se de repressão. Ela pode indicar o processo educativo, a disciplina, a criação, o cultivo. Uma zuchthaus é uma casa de correção, uma cadeia. Zuchtigen implica açoitar, castigar. O indivíduo bem comportado, educado, honesto e casto é o portador de uma Zuchtigkeit. Zuchtmeister pode tanto ser o preceptor quanto o carcereiro. Finalmente, o vocábulo adquire seu pleno sentido de a puro, de refinamento das potencialidades naturais, quando se lembra que zuchtvieh é gado de raça". Romano, Roberto. *Conservadorismo Romântico...*, op. cit., p. 30.

nacionais, posto que se vivia sob o signo do desenvolvimentismo de Juscelino\*, o que requisitava mão-de-obra treinável no trabalho industrial, imaginando-se estar neste setor o caminho para o "desenvolvimento nacional", como pensavam os intelectuais do ISEB\*\*.

O substitutivo do deputado Lacerda foi a carga da Igreja católica (naturalmente apoiada pelos empresários do ensino particular) contra a influência das "correntes progressistas", que resistiram com todos os meios que tinham à mão. Inclui-se aí o "Manifesto ao Povo e ao Governo", de autoria de Fernando de Azevedo, apoiado por numerosas personalidades. Este manifesto não se ateve apenas à defesa dos princípios da Escola Nova, fixando-se mais nos deveres sociais do Estado Democrático para com a educação (cf. Romanelli, p. 179).

Bárbara Freitag, na obra já citada, coloca o debate em termos do confronto entre a esfera pública e a privada, sendo o substitutivo do deputado Lacerda a representação desta última: "as inovações desse projeto em relação ao anterior e à legislação educacional vigente consiste em reduzir ao máximo o controle da sociedade política sobre a escola, restituindo-a, como instituição privada, à sociedade civil. Esta preocupação se traduz nos seguintes tópicos propostos: recorrendo ao direito e dever dos pais de educarem seus filhos, o projeto propõe que a educação seja predominantemente ministrada por instituições particulares e somente de forma complementar

---

\* - Além do livro de Skidmore, op. cit., encontram-se importantes elementos de análise do governo Kubitschek em: Benevides, Maria Victoria de Mesquita. O Governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2ª edição, 1976.

\*\* - Cf. Toledo, Caio Navarro. ISEB: Fábrica de Ideologias. Editora Ática, São Paulo, 2ª edição, 1982.

pelo Estado (sociedade política). Assim, os pais teriam possibilidade de optar *livremente* pelo tipo de ensino que seus filhos receberiam". (p. 50).

A Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados terminou elaborando um anteprojeto que levou em consideração as pressões e lutas envolvidas nas Diretrizes e Bases. No essencial, o anteprojeto manteve as concepções do substitutivo do Deputado Lacerda, favorecendo as escolas privadas quanto a seus direitos, direção de ensino e recursos, justificados pelos "direitos da família" relativos ao gênero da educação de seus filhos.

A aprovação da Lei também teve seus percalços: o presidente João Goulart vetou, total ou parcialmente, 25 dispositivos, mas os parlamentares favoráveis a ela derrubaram os votos. As Diretrizes e Bases, tão discutidas, ao invés de modificarem o sistema educacional, terminaram favorecendo a permanência da velha situação, adiando-se a solução dos problemas e distorções gerados com o desenvolvimento nacional. Porém, como lembrou Walter E. Garcia, na obra citada, as discussões e debates deixaram um saldo positivo, pois "havia criado clima propício para que grupos, até então ausentes, (dessem) sua contribuições às discussões. Nesse mesmo ano de 1961 os estudantes já desencadeiam a luta pela reforma universitária" (p. 218)\*.

No geral, a lei nada mudou. Em termos de *Ratio*, no entanto, não prescreveu um elenco fixo e rígido de discipli-

---

\* - Cf., para a Universidade do período, a partir de 1940: Cunha, Luiz Antônio. A Universidade Crítica. Livraria Francisco Alves editora, Rio de Janeiro, 1982.

nas para todo o território nacional, permitindo certo grau de descentralização. Porém, ao invés de serem apresentadas as brechas dadas pela lei, cada escola compôs seu *curriculum* voltado para as condições materiais e humanas que já possuíam ou que improvisavam (cf. Romanelli, p. 181). O ensino secundário terminou limitado a quatro modelos curriculares propostos pelo Conselho Federal de Educação, e que pouco se diferenciavam entre si.

A educação moral e cívica voltou a ser cogitada pela Lei 4024/61, desta vez como prática educativa, "indefinida em postulados e destituída de princípios orientadores" (A-DESG, *Avaliação dos Resultados...* op. cit., p. 8), o que fez com que se diluísse em atividades disciplinares como o canto orfeônico, aulas de religião, história e geografia, tal como fora espulso em 1932.

A preocupação com moral e civismo, no entanto, começará a crescer entre aqueles que se opunham às posições identificadas como possuidoras de um "potencial revolucionário efetivo" (Garcia, p. 224), e como uma reação a estas, o que servirá, inclusive, para justificar o golpe de 1964. Um exemplo desta reação pode ser encontrado na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que instituiu, em 1963, um "serviço de orientação e dinamização do ensino religioso, social, moral e cívico" (idem, p. 223), na mesma época do surgimento da revista "Problemas Brasileiros", editada pelo SESC, trazendo muitas das idéias que a Escola Superior de Guerra passava a veicular, na formação da *Doutrina de Segurança Nacional*. A revista privilegiou, por exemplo, a geoeconomia e a geopolítica brasileiras, ao lado de outros assuntos.

A radicalização política, de outro lado, corroía as bases de sustentação jurídica, política e institucional

(sobretudo militar) em que se pretendia assentar o regime. Desde a renúncia de Jânio Quadros, em agosto de 1961, começava a emergir a crise do pacto populista, o qual sustentou o governo de Goulart. O colapso do regime e o golpe de 1964, efetivado tanto por militares quanto pelas forças políticas e religiosas, definiram um novo rumo do Estado brasileiro, onde a concepção de estabilidade e de segurança relacionava-se com a autoridade centralizada nas mãos de poucos tutores\*. Dreifuss coloca o golpe como uma ação profundamente organizada, com ramificações nos setores militares, burgueses, tecno-burocráticos e outros identificados com as posições do grupo por ele denominado "elite orgânica". Octavio Ianni resume em quatro tópicos os objetivos da "operação político-militar" de 1º de abril de 1964:

- a) Afastar o risco da tomada do poder pela esquerda; ou por grupos nacionalistas exaltados, adeptos da política externa independente e da doutrina do "Brasil Potência".
- b) Controlar as consequências negativas da inflação, restaurando o seu caráter de técnica de poupança monetária forçada (inflação de rendimentos) e liquidando os mecanismos (política de massas) que a fazem funcionar como inflação de custos.
- c) Reintegrar o Brasil no sistema capitalista mundial (a "Civilização Ocidental"), segundo as determinações da estratégia baseada na geopolítica, formulada com fundamento na hegemonia dos Estados Unidos e na hipótese de futura Guerra Total.

---

\* - Inúmeras são as obras, já clássicas, que tratam do episódio. Cito aqui: Skidmore, op. cit., p. 308-399; Dreifuss, René, Armand. 1964: A Conquista do Estado. Trad. Ayeska Branca de Oliveira Farias e outros. Ed. Vozes, Petrópolis, 3ª edição, 1981; Ianni, Octavio. O Colapso do Populismo no Brasil. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 3ª edição revista, 1975; Silva, Hélio e Carneiro, Maria Cecília Ribas (colaboradora). 1964 Golpe ou Contragolpe? Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1975.

d) Finalmente (e em síntese), restaurar a integridade e a integração dos setores político e econômico, parcialmente dissociados nos últimos anos de vigência da democracia populista " (Ianni, op. cit., p. 150-151).

A instalação do regime militar não pressupõe, no entanto, uma unidade do pensamento, tal como apontou Rizzo de Oliveira (op. cit., p. 56-118) e como os acontecimentos dos anos posteriores vieram demonstrar. As direções que o "modelo político brasileiro" passou a tomar\* mostram que a articulação entre os setores que passaram a controlar o Estado não se manteve estática; ao contrário, revelaram as inúmeras contradições que dividiam os vencedores de 1964.

A política educacional do novo regime terá como preocupação reordenar a organização escolar para adequá-la aos fins econômicos e sociais sustentados pelos vencedores. Evidentemente, a educação moral e cívica passa a se prestar a tais fins de maneira totalmente perfeita. Logo em 10/12/65, o ministro da Guerra Costa e Silva dirigiu-se ao presidente Castelo Branco, através da Exposição de Motivos nº 180-PP nos seguintes termos:

"No quadro da Guerra Revolucionária a população materializa a um tempo, o objetivo e o agente da luta.

"A conquista dessa população pelo marxismo-leninismo será fácil quanto maior for a permeabilidade da consciência das massas à sedução de hábil propaganda subversiva.

"Na estruturação do sistema de defesa democrática, porém, o revigoramento da educação moral e cívica,

---

\* - Cf. Cardoso, Fernando Henrique. "O Modelo Político Brasileiro", in: O Modelo Político Brasileiro. Ed. DIFEL, São Paulo, 2ª edição, 1973, p. 50-82.

vica se identifica como fator principal; por esta razão, faz-se mister atribuir-lhe a mais alta prioridade, no conjunto das providências indispensáveis ao fortalecimento das liberdades democráticas.

"...tornem indispensável uma referência explícita à Educação Moral e Cívica, para que esta venha a ser disciplina obrigatória, com objetivos bem definidos, nos currículos dos diversos graus.

"Os fatos acima citados preocupam, obviamente, os setores responsáveis pela Segurança Nacional e estão a exigir as providências que se impõem no setor educacional, de maneira a fornecer os instrumentos necessários à formação democrática das gerações futuras e, com isto, impedir a infiltração de doutrinas malsãs"\*.

Como bem indica a exposição do general acima reproduzida, o processo de consolidação do regime passaria pela desmobilização da população em geral e, em especial, do movimento estudantil, até então ativo. Urgia formar o "novo homem", dentro dos moldes da moral e cívica, tal como a entendiam os novos governantes. A concepção que procuravam veicular é a que está presente no artigo 2º do Decreto nº 58.023, de 21 de março de 1966, baixado por Castelo Branco: "A educação cívica visa a formar nos educandos e no povo em geral o sentimento de apreço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à lei, de fidelidade no trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos se tornem, em clima de responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres" (apud Garcia, op.

---

\* - Apud Lopes, Moacir Araújo. "A grande opção da Nação Brasileira consubstanciada na Doutrina de Educação Moral e Cívica", in: Segurança e Desenvolvimento, nº 151, ano XXII. ADESG, Rio de Janeiro, 1973, p. 46.

cit., p. 225).

Reforçando o aspecto autoritário que o regime possuía, em 1967 foi aprovada a nova Constituição, "aberração jurídica", como a descreveu Basbaum (op. cit., vol. 4, p. 182). Esta só favoreceu o setor mais "duro" do Exército, retirando as prerrogativas do Legislativo, aumentando desmesuradamente as do Executivo e incorporando uma Lei de Segurança Nacional bem de acordo com a Doutrina do mesmo nome.

As agitações políticas de 1968, também ligadas à reação contra as leis e decretos relativos à educação (cf. Romanelli, p. 216-228), embora referentes mais à Universidade, apressaram as medidas governamentais em vários sentidos: o Ato Institucional nº 5, o Decreto-Lei nº 477, a institucionalização do MOBRAF e do Projeto Rondon, as leis de reforma do ensino superior (5540/68) e do ensino de 1º e 2º graus e supletivo (5692/71). Em 1969, é baixado pela Junta Militar o Decreto-Lei 869, que, finalmente, "dispõe sobre a inclusão de Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, do sistema de ensino do país, e dá outras providências".

A análise da legislação e os conceitos mais importantes veiculados pela "educação moral e cívica" por ela criada serão os objetos do último capítulo deste trabalho.

**Em resumo:** A educação moral e cívica, implantada formalmente no ensino brasileiro em 1969 como disciplina e área de estudo, tem suas origens nos primórdios da educação nacional, com as escolas de ordens religiosas, aqui instaladas a partir da metade de século 16, e subsidiadas pelo Estado português. Tais escolas, principalmente jesuítas, tinham como objetivo, para os colonos, a instrução de seus filhos

para ocuparem cargos na administração colonial; para os religiosos, pretendia-se disseminar a fé e a doutrina católicas, através da catequese, passando conteúdos elitistas e europeizantes.

No período pombalino, o ensino colonial deixou de ter o caráter doutrinário católico, voltando-se mais para as necessidades administrativas locais; no entanto, o método passou por uma regressão, deixando a forma seriada e sendo dado na forma de aulas avulsas (régias). Permanece o caráter elitista e europocêntrico.

A presença das Cortes no Brasil, além das importantes mudanças econômicas e sociais, provocou uma adequação do ensino às novas condições, pois era necessário formar pesoal qualificado para o serviço público das cortes, forças militares, áreas técnicas, etc. O ensino primário e secundário mantiveram-se com os mesmos conteúdos das antigas escolas jesuítas.

Após a Independência, a importância que o Estado passou a dar à instrução primária revelou seu caráter instrumentalizador da leitura e da escrita, condição para que o indivíduo fosse incorporado à cidadania. No entanto, a má qualidade do ensino revela a penúria em que vivia o país naquela época.

O Ato Adicional de 1834, de tendência descentralizadora, deu às províncias o direito de legislar sobre o ensino primário e secundário local. O ensino que passou a ser ministrado nas escolas provinciais terminou voltando-se para o ingresso nas escolas superiores e Academias do Rio de Janeiro; assim, passaram a copiar o padrão que era ditado pelo Colégio Pedro II. Exigia-se, para o ingresso nas escolas superiores, o conhecimento de Filosofia Racional e Moral. Tal

conteúdo estava incluído na *Ratio* do colégio-padrão. O governo, frente à má qualidade do ensino nos liceus provinciais e nos seminários, subvencionou algumas cadeiras, como Filosofia Racional e Moral e Teologia Moral.

As mudanças de curriculum do Colégio Pedro II (e dos que lhe seguiam o modelo) acompanharam os períodos de crise e estabilidade do Império. Em tais mudanças, acrescentavam-se e retiravam-se Filosofia Racional e Moral, Doutrina Cristã, Religião e História Sagrada, Filosofia. Os positivistas, com sua pregação, incluíram Moral Universal e Instrução Cívica no ensino normal para moças.

A queda do Império permitiu aos positivistas implantar uma reforma orientada para a liberdade e laicidade do ensino, tornado gratuito no primário, conforme estabelecia a Constituição. A Reforma Benjamin Constant pretendeu combater o ensino religioso católico (que permanecia sendo o formador das elites) e o humanista clássico, implantando o de espírito científico, conforme o entendimento positivista. Criou-se a aula de Sociologia e Moral, segundo as concepções comteanas. Embora tenha sofrido várias mudanças posteriores, seu espírito ainda permaneceu por muito tempo, tal como se pode verificar na Reforma Rivadávia Correa. A principal influência desta foi o federalismo gaúcho, de fortes tintas positivistas. O curso secundário deixaria de ter, a partir daí, a função de preparatório para os cursos superiores, passando a ser o formador do cidadão, através de um ensino prático, onde se incluía Instrução Cívica e Noções de Direito, voltando-se mais para o adestramento que para a educação.

Em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano retirava a influência predominante do positivismo na educação, excluindo inclusive a Instrução Cívica. No entanto, o seu ideário

se manterá a partir da atuação de Olavo Bilac e sua pregação nacionalista, através da campanha pelo alistamento militar e pela organização da Liga de Defesa Nacional, da Liga Nacionalista do Brasil e de outras Ligas Nacionalistas estaduais. A divulgação das idéias nacionalistas e patrióticas deu-se através de livros didáticos e conteúdo moral e cívico. Outras organizações que apareceram no período agregaram à sua pregação o caráter autoritário e católico (Ação Social Nacionalista, Centro Dom Vital).

Em 1925, uma nova Reforma, a João Alves e Rocha Vaz, restaurou a Instrução Moral e Cívica, agora com um caráter voltado para a educação e não mais para o adestramento. Seu conteúdo identificou-se com a doutrina católica conservadora, embora seu programa ainda revelasse as origens positivistas e se preocupasse com o culto dos heróis da pátria.

No decorrer da década de 1920 já se iniciava o debate entre as posições que se identificavam com as da Escola Nova e com as do catolicismo. Tal debate foi "suspenso" nos quinze anos de governo Vargas, onde as duas Reformas de ensino são promovidas por ministros identificados com a Escola Nova: Francisco Campos e Gustavo Capanema.

A Reforma Campos propôs um modelo educacional autoritário, de bases morais e cívicas, relacionado com valores católicos incluídos no ensino. A ditadura do Estado Novo, imposta seis anos depois, decretou que todo o ensino deveria ser moral e cívico, de apoio ao regime. Outras atividades foram inseridas dentro de tal disposição, como o canto orfeônico. Foram criadas organizações com fins patrióticos, como a Juventude Brasileira, sem ter grande repercussão. A Reforma Capanema, de 1942, teve a educação moral e cívica como a "mentalidade" inspiradora. Não era necessário, portan-

to, uma disciplina "moral e cívica": todas o eram.

Após a queda do Estado Novo, a discussão em torno das Diretrizes e Bases da Educação irá mobilizar os setores que, já na década de 20, mostravam suas diferenças: os católicos (aliados aos empresários do ensino) contra os "progressistas" (com a participação de grande número de escolanovistas). A luta colocou-se entre a "liberdade de ensino" (dos primeiros) e a "defesa da escola pública" (dos segundos), e que representava muito mais que uma concepção de ensino: era o embate ideológico entre dois modelos políticos, sociais e econômicos. O resultado final, a Lei 4024/61, foi um tanto favorável às posições privatistas.

Quanto à moral e cívica, manteve a mesma forma anterior, com atividades de canto orfeônico, religião, história e geografia.

A partir daí, áreas conservadoras começaram a mostrar interesse em avivar a moral e cívica tal como ocorreu na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e em instituições como o SESC. Os golpistas de 1964 adotaram a moral e cívica como uma condição necessária para afastar o perigo da Guerra Revolucionária. Em 1969, após as pressões a favor e contra sua institucionalização, e depois das crises do ano anterior que terminaram com as medidas de força representadas pelo AI-5 e pelo Decreto-Lei 477, a educação moral e cívica é criada, como disciplina e área de estudo, pela Junta Militar, através do Decreto-Lei 869.

## CAPITULO VIII - O ESPÍRITO DA LEI

"Triste do país que  
precisa de heróis"  
Bertold Brecht.

Após o golpe de 1964, alguns setores militares identificados com as posições mais conservadoras passaram a exigir a tutela do Estado brasileiro. Tais setores, após afastar as resistências corporativas e anular os grupos civis que pretenderam controlar a revolução\*, impuseram certas formas legais, como a lei de segurança nacional, os Atos Institucionais e decretos-leis que deram aparência jurídica ao regime que se estruturava, e que teve na Constituição de 1967 a sua formalização.

Os grupos conservadores passaram a entender a disciplina de moral e cívica como uma das formas de preservação do seu poder, estendendo suas idéias para toda a população. Reproduzo um texto que, embora seja um pouco longo, deixa

---

\* - Da mesma forma que Basbaum (op. cit., vol. 4, p. 139), estou usando a palavra "revolução" para designar o golpe de 1º de abril de 1964. Isto se dá pelo uso que os vencedores fizeram do termo. Caso me refira a uma Revolução efetiva, usarei a inicial maiúscula, tal como já fiz anteriormente: Revolução Industrial, Revolução Francesa, Revolução Russa etc.

mais claro o que se pretendia com a educação moral e cívica:

"Tem havido momentos, nossa história recente, nos quais o exército, pela voz de seus chefes e de representantes credenciados, se viu obrigado a sair em campo para contribuir para a preservação daqueles valores\*. Primeiramente, logo em seguida à insurreição comunista de 1935, com a recriação da Biblioteca do Exército, o aparecimento da revista *Nação Armada* - 1938-47, dirigida pelo coronel Afonso de Carvalho, a promoção de palestras e conferências cívicas nos quartéis e estabelecimentos de ensino, o estudo e divulgação de temas de nossa história e da nossa geografia, focalizando o valor e a obra dos que mais se destacaram na construção do Brasil. O outro surgiu quando da fase subversiva preparatória da comunização do país, desenvolvida especialmente nos três anos que precederam a Revolução de 31 de março. Então, militares e civis empenharam-se numa campanha de estudo e divulgação dos diferentes aspectos da guerra revolucionária comunista, dentro e fora dos quartéis e estabelecimentos de ensino do exército. Além de instruir, essa campanha serviu de alerta para aqueles que cumprindo seus deveres profissionais do trabalho quotidiano, não podiam alcançar toda a extensão do perigo que ameaçava a Pátria.

"Contribuição do mais alto valor para a continuidade de todo esse esforço, mais de três décadas, em benefício do fortalecimento do caráter do brasileiro para resistir à subversão, foi a que deram os militares que governaram o país em seguida ao impedimento do Presidente Costa e Silva, ao aprovarem, o Decreto nº 869, de 1969, instituindo a Educação Moral e Cívica em todos os níveis e ramos do ensino. O fato ocorreu depois de larga cam

---

\* - Refere-se aos valores religiosos, cívicos, espirituais e morais da nacionalidade, próprios do cidadão que passou pelo serviço militar, segundo o texto reproduzido.

panha de que participaram, com destaque, oficiais do exército. Propugnava-se por uma solução, adotada, em que a Educação Moral e Cívica não ficasse apenas na horizontalidade dos acontecimentos, desvinculada dos mais elevados valores que explicam e dão sentido à existência do homem na terra. O caráter em formação pode agora ser preservado da influência nefasta de ideologias malsãs, ateístas, pragmatistas ou neutras no campo moral. Ao mesmo tempo, a Educação Moral e Cívica deverá criar barreiras contra a penetração da onda de erotismo e de vícios prejudiciais à juventude. Em nível superior, através de estudos brasileiros, deve propiciar aos jovens conhecimento objetivo da realidade nacional, visando a motivá-los para trabalhar pela grandeza do Brasil"\*.

Os princípios autoritários contidos nas proposições da educação moral e cívica identificam-se facilmente com as idéias mais retrógradas veiculadas durante o Estado Novo, principalmente quanto ao papel pedagógico dos governantes sobre o comportamento político das massas, consideradas despreparadas para o exercício da cidadania e da democracia, sem saber como resistir à subversão da ordem e dos bons costumes\*\*. A educação moral e cívica seria, pois, segundo esta concepção, uma barreira à introdução de "ideologias exóticas" como a comunista, e à guerra revolucionária (conforme o jargão da ESG). Entendiam, conforme as palavras do então ministro Costa e Silva, na "Exposição de Motivos" citada no ca

---

\* - Estado Maior do Exército. Comissão Executiva Central do Sesquicentenário da Independência do Brasil. História do Exército Brasileiro - perfil militar de um povo. Brasília, 1972, vol. 3, p. 1055-1056.

\*\* - Cf. os argumentos usados por Buzaid, Alfredo (ministro da Justiça do governo Médici), na defesa da censura contra a "pornografia", considerada por ela como agente do "comunismo desagregador da família", in: Em defesa da Moral e dos Bons Costumes. Ministério da Justiça, Brasília, 1970.

pítulo anterior (p. 177-178) que "a família moderna facilita, de certo modo, a implantação e a evolução da guerra Revolucionária, de vez que, perturbada pela evolução econômica e social e por solicitações de toda ordem, ela não mais assegura, de modo completo, a sua função educadora. Frequentemente dissociada, particularmente em razão do trabalho da mulher fora do lar e da conjuntura econômica que a aflige, seus membros se vêm obrigados a operar fora do quadro familiar típico, cada qual atraído por um pólo exterior"\*.

O discurso do então ministro lembra as palavras do positivista Teixeira Mendes, proferidas em 1889: "...a elevação do caráter brasileiro consiste essencialmente na elevação do proletariado, porque ele constitui a quase totalidade da nação: é ele que forma propriamente o povo; é dele que saem e é para ele que reverterem todas as outras classes sociais. Como conceber a regeneração de nossa Pátria mantendo a família proletária no grau de abatimento em que até hoje ela se acha em todo o mundo?" (apud Lins, op. cit., p. 378). Os católicos, da mesma forma, já mostravam preocupação semelhante, como se pode verificar na encíclica *Rerum Novarum*.

Justificar-se-ia que o Estado ocupasse, nessas circunstâncias, o lugar da família na formação moral do indivíduo, evitando-se "ideologias malsãs" etc. Os grupos conservadores, representados pelo ministro Costa e Silva, passaram a pressionar pela inclusão da moral e cívica nos *curricula* escolares. A oposição que alguns setores contra ela sustentaram conseguiu adiar até 1969 a sua implantação: somente depois de serem afastados e excluídos do Conselho Federal de E

---

\* - Apud Cunha, Luiz Antônio, e Góes, Moacyr. O golpe na Educação. Jorge Zahar editor, Rio de Janeiro, 3ª edição, 1985, p. 73.

ducação, de diferentes formas, os conselheiros Anísio Teixeira e Durmeval Trigueiro Mendes, é que a Junta Militar então no poder baixou o Decreto-Lei 869, incorporando a educação moral e cívica, como disciplina e área de estudo, ao ensino escolarizado brasileiro, em todos os graus e modalidades de ensino (cf. Cunha e Gões, op. cit., p. 73).

A elaboração do Decreto-Lei pressupôs uma comissão que formulou o anteprojeto da educação moral e cívica. Seu presidente, general Moacir Araújo Lopes, possuía um *curriculum* bastante próprio para a função; além de inúmeros cursos militares e da ESG, caracterizou-se assim em uma publicação de 1970: "Dedica-se o autor, em ação verdadeiramente evangelizante, há longos anos, aos problemas educacionais e, sobretudo àqueles que corresponderem à formação moral e cívica da juventude brasileira"\* . Compuseram a comissão ao seu lado os procuradores Wilson Regalado Costa e Edmilson Arraes e os professores Jurandir Lodi e Eloywaldo Chagas de Oliveira, de quem não encontrei maiores referências. Deles, emanou a proposta que veio a ser o Decreto-Lei 869, de 12/9/1969. O amálgama doutrinário da educação moral e cívica já se pode notar no artigo 2º do Decreto-Lei, que comento a seguir (os grifos são meus): "A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

"a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade sob a inspiração de Deus".

---

\* - Lopes, Moacir Araújo. "A Educação Moral e Cívica no Brasil - Perspectivas atuais", in: Segurança e Desenvolvimento, nº 139, ano XIX. ADESG, Rio de Janeiro, 1970, p. 47. Além do artigo citado no capítulo anterior ("A Grande Opção..."), o mesmo autor editou uma conferência com o sugestivo título de O que é a Educação Moral e Cívica, em 1980.

- A concepção veiculada pelo Decreto-Lei indica que a democracia depende do espírito religioso - concessão aos católicos -, da dignidade da pessoa humana - ideal visado pelo individualismo liberal -, e da liberdade com responsabilidade - formulação autoritária recente, peculiar ao discurso da ESG, que, ao fazer prevalecer o segundo elemento destrói a possibilidade do primeiro. O princípio democrático que daí emana submete-se à vontade divina e por ela é determinado; é, portanto, contrário ao livre-arbítrio. A mistura dos elementos liberais, conservadores, católicos e autoritários deixa dúvidas quanto ao "princípio democrático" que se pretende defender.

"b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos *valores espirituais e éticos da nacionalidade*".

- Identificar valores espirituais e éticos - de origens marcadamente privadas - como a nacionalidade, exige um movimento de raciocínio que parte dos valores, particularizando-os na figura ainda abstrata da nação, estabelecendo certa forma de política pública. Reconheço aí uma proposição romântica conservadora, de cunho autoritário e impositivo.

"c) o fortalecimento da *unidade nacional* e do sentimento de *solidariedade humana*".

- Através de um artifício retórico, relacionou-se o sentimento de solidariedade humana, com a unidade nacional, preocupação da DSN. A idéia de unidade nacional encontrava-se também no romantismo teuto, como descrevi. Tal confusão entre sentimentos pessoais e nacionais visa criar uma sensação de semelhança, favorecendo a submissão do indivíduo (parte) à nação (Todo), em um relacionamento de autoridade.

"d) o culto à *Pátria*, aos seus *símbolos*, tradi-

*ções, instituições, e aos grandes vultos de sua história".*

- É clara a inspiração positivista contida nesta alínea, reforçada através da atuação, por exemplo, de Olavo Bilac nos anos 20, e da educação do período Vargas. O culto aqui proposto inclui-se, naturalmente, na doutrina da ESG.

"e) o aprimoramento do *caráter*, com apoio na *moral*, na *dedicação à família e à comunidade*" (alterado pela Lei 6660, de 21/6/1979, para: "e) o aprimoramento do *caráter*, com apoio na *moral*, na *dedicação à comunidade e à família*, buscando-se o *fortalecimento* desta como *núcleo natural e fundamental* da sociedade, a *preparação para o casamento* e a *preservação do vínculo* que a constitui").

- Esta alínea, tanto a original como a alterada, aparenta ter sido elaborada por ultramontanos, cuja concepção de sociedade a coloca antes do indivíduo.

"f) a compreensão dos *direitos e deveres* dos brasileiros e o conhecimento da organização *sócio-político-econômica* do País".

- Após fazer com que o indivíduo quase desapareça, submetido ao Todo (pátria, família, comunidade, sociedade, religião etc), concede-se direitos, deveres e conhecimentos úteis para a "defesa" do cidadão contra o mesmo Todo.

"g) o preparo do cidadão para o exercício de *atividades cívicas*, com fundamento na *moral*, no *patriotismo* e na *ação construtiva*, visando ao *bem comum*".

- Nesta alínea, sintetiza-se a contradição ampla e geral que é a educação moral e cívica. Pretender-se-ia preparar o cidadão para o exercício de atividades cívicas, ou seja, na sua relação com o Todo. As bases sobre as quais se assentaria tal relação, no entanto, são morais, ou seja, impondo as con

cepções do Todo *sobre* o indivíduo. Ele não pode ser ao mesmo tempo moral e cívico. O patriotismo também contribuiu para aumentar a contradição, posto que não se definiu como moral (sentimento imposto pela pátria ao cidadão) ou cívico (identidade do cidadão com a pátria). E o bem comum é, da mesma forma, indefinido: compare-se este conceito no liberalismo, no romantismo, no positivismo e na Doutrina de Segurança Nacional para se perceber a ambigüidade que aqui se apresenta.

"h) o culto da *obediência* à Lei, da *fidelidade* ao trabalho e da *integração* na comunidade"

- Obedecer à Lei faz parte dos preceitos de todas as doutrinas que expus na primeira parte deste trabalho. O que traz complicações é a própria idéia de lei e sua origem: para os liberais, a "lei natural" é submetida a um "contrato social", e a sua obediência é necessária para a sobrevivência da sociedade; para os românticos, e principalmente os católicos, a "lei natural" é entendida como anterior ao homem, transcendente; já os positivistas a colocam como uma regularidade observada nos parâmetros científicos. Em relação ao trabalho, se na concepção liberal ele é mercadoria, podendo ser vendido conforme a vontade do indivíduo, na concepção autoritária é fonte de riqueza para o Estado e forma de controle do indivíduo, assim como sua integração forçada na comunidade - tal como descrevi no capítulo terceiro.

O mesmo artigo 2º possui um parágrafo único: "As bases filosóficas, de que trata este artigo, deverão motivar:

"a) a ação nas respectivas disciplinas de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;

"b) a prática educativa da moral e do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de *todas as*

*atividades escolares*, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extraclasse e orientação dos pais".

Os autores do anteprojeto valeram-se das propostas contidas nas reformas Campos e Capanema como modelos para este parágrafo, ao fazer com que todas as disciplinas, professores e atividades escolares fossem de caráter moral e cívico. Isto dá a exata medida da sua importância para a execução do projeto autoritário imposto a partir de 1964: o que estava em jogo era a sobrevivência do regime e a segurança do Estado.

O artigo 5º criou a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), composta por nove membros, e que se encarregaria, conforme o artigo 6º, de:

- "a) articular-se com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo, para implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica, de acordo com os princípios estabelecidos no artigo 2º;
- "b) colaborar com o Conselho Federal de Educação, na elaboração de currículos e Programas de Educação Moral e Cívica;
- "c) colaborar com as organizações sindicais de todos os graus, para o desenvolvimento e intensificação de suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica;
- "d) influenciar e convocar a cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, das Instituições e dos órgãos formadores da opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas, editoras, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão; das entidades esportivas e de recreação, das entidades de classe e dos órgãos profissionais; e das empresas gráficas e de

publicidade;

"e) assessorar o Ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos, sob o ponto de vista de moral e civismo, e colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura, na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias, dentro do espírito deste Decreto-lei".

Para compor esta comissão, que requeria identidade total com as concepções filosóficas expostas no artigo 2º, foram chamados personagens da mesma estatura que os autores do anteprojeto. A primeira CNMC foi constituída pelo general Moacir Araujo Lopes (presidente), Eloywaldo Chagas de Oliveira (da comissão do anteprojeto), almirante Ary dos Santos Rangel (dirigente do setor de exame dos livros didáticos), padre Francisco Leme Lopes (dirigente do setor de *curricula* e programas básicos), professores Álvaro Moutinho Neiva (vice-presidente e diretor do setor de implantação e manutenção da doutrina), Hélio de Alcântara Avelar, Guido Ivan de Carvalho e Humberto Grande. Segundo Luiz Antonio Cunha (*O Golpe na Educação*, op. cit.), este último era "veterano da ditadura varguista", época em que escreveu o livro *A Pedagogia do Estado Novo*; "na nova ditadura (escreveu) *A Educação Cívica e o trabalho*, além de *Educação Cívica das Mulheres*, uma consolidação do que havia de mais conservador nos esteriótipos machistas (na versão fascista), celebrando o papel da mulher como silenciosa, modesta, oculta, mas indispensável auxiliar do grande homem" (p. 75-76). Depreendo, diante de tal amostra, que todo o espectro doutrinário conservador e autoritário tenha sido atingido.

O artigo 9º indicou a CNMC como elaboradora da regulamentação do Decreto-lei, o que foi feito através do Decreto 68.065, de 14 de janeiro de 1971 — data que, oficial-

mente, iniciou-se o ensino da educação moral e cívica proposta pelo regime militar e apoiada pelos setores conservadores. O artigo 2º do Decreto deu o tom, ao visar "à formação do caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade".

Creio ser importante o artigo 7º do Decreto, motivo pelo qual o reproduzo e comento: "O Conselho Federal de Educação, com a colaboração da Comissão Nacional de Moral e Civismo, elaborará os currículos e programas básicos para diferentes cursos e áreas de ensino, com as respectivas metodologias e determinará a distribuição mínima pelas séries das atividades de Educação Moral e Cívica, levando em conta:

"a) a disciplina Educação Moral e Cívica deverá integrar o currículo de, ao menos, uma das séries de cada ciclo do ensino de grau médio e de uma série do curso primário;

"b) (...)

"c) a Educação Moral e Cívica como prática educativa deverá ser ministrada, ao menos, nas séries dos cursos primários e médios não integrados pela disciplina Educação Moral e Cívica ou Organização Social e Política Brasileira;

"d) a Educação Moral e Cívica deverá constituir preocupação geral da escola, merecendo o cuidado dos professores em geral e, especialmente, daqueles cujas áreas de ensino tenham com ela conexão, como: Religião, Filosofia, Português e Literatura, Geografia, Música, Educação Física e Desportos, Artes Industriais, Teatro Escolar, Recreação e Jornalismo".

Para não me estender muito, não irei abordar todos os temas passíveis de comentários que o artigo suscita (principalmente na alínea "d"). Diferentemente, creio ser ne

cessário relacionar esse artigo com a Lei 5692, que estabeleceu, no mesmo ano que o Decreto, a reforma do ensino. Esta, elaborada a partir das discussões efetuadas em torno de documentos de larga circulação (como os dos Acordos MEC-USAID, o Relatório Meira Mattos, o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária) redefiniu a política educacional brasileira, embora as propostas que cada setor apresentava divergissem em função dos interesses que representavam (cf. Romanelli, p. 233).

O resultado foi a introdução da obrigatoriedade escolar ampliada de quatro para oito anos, correspondendo à faixa etária dos sete aos quatorze anos. Juntou-se o primário ao ginásio em um único curso, extinguindo-se teoricamente o estrangulamento que representava a passagem do primário ao ginásio através dos exames de admissão. Eliminou-se, legalmente, "um instrumento de marginalização de boa parte da população, que concluía o curso primário" (idem, p.237). Tecnicamente, a obrigatoriedade escolar atingiria o aluno dos sete aos quatorze anos, mas, na verdade, os índices de evasão escolar, da primeira à oitava série, mantiveram-se em níveis altíssimos, superiores a 80%\*.

Apesar da evasão, o mínimo que um estudante tenha tido de escolarização já o colocava em contato com a educação moral e cívica e suas noções presentes em todas as disciplinas e práticas, como estabeleceu este artigo. Tornava-se

---

\* - Cf. FIBGE. Anuário Estatístico do Brasil, 1980. Os dados para 1980 são que, para cada grupo de 100 alunos matriculados na 1ª série do 1º grau, 53 se matriculam na segunda série, 12,7 concluem a 8ª série, 8,1 terminam o 2º grau e 3,4 o curso superior. A alta taxa de evasão das séries iniciais levou à implantação, em 1983, no Estado de São Paulo, do "ciclo básico", experiência que não cabe analisar aqui.

assim um poderoso meio de divulgação e controle da clientela escolar, cumprindo com seus pressupostos autoritários, principalmente sobre o proletariado.

A fiscalização das doutrinas disseminadas pela educação moral e cívica ficou a cargo da CNMC, cujas atribuições, ampliadas do artigo 6º do Decreto-Lei 689, incluiriam uma articulação com "as autoridades responsáveis pela censura, no âmbito federal e estadual, tendo em vista a influência da educação assistemática sobre a formação moral e cívica"\* , além de sugerir todas as formas de divulgar e fazer cumprir a lei.

As diretrizes gerais dos programas de educação moral e cívica foram dadas por uma comissão especial do Conselho Federal de Educação, reunindo as câmaras de ensino primário, médio e superior, e que aprovou o parecer do seu relator, padre José de Vasconcellos (2/2/1970). Um ano depois, foi aprovado o Parecer 94 (4/2/1971), contendo os "Currículos e Programas de Educação Moral e Cívica", relatado pelo arcebispo Luciano José Cabral Duarte. Em *O Golpe na Educação* (op. cit., p. 76-79), Luiz Antônio Cunha dá rápidas pinceladas sobre os membros que compuseram a Comissão Especial de Moral e Civismo do CFE, e que aprovou o Parecer 94. O arcebispo Luciano é um dos principais mentores da corrente integrista da Igreja Católica. Raymundo Moniz de Aragão, ex-ministro da Educação do governo Castelo Branco, foi o promotor do Decreto-Lei 228 (que atingiu as organizações estudantis) e dos Acordos MEC-USAID. Esther de Figueiredo Ferraz, mais tarde Secretária de Educação do Estado de São Paulo (nomea-

---

\* - Cf. o texto de Alfredo Buzaid, acima citado, para verificar a importância que a censura passou a ter sob o regime implantado em 1964.

da um mês após a aprovação do Parecer) e ministra da Educação do governo João Figueiredo, era então a reitora da Universidade Mackenzie (época de intensa atividade dos setores anticomunistas mais violentos), e sempre propugnou pelo ensino pago nas universidades públicas\*. Therezinha Saraiva foi presidente do MOBREAL. Padre José de Vasconcellos, salesiano, foi "co-responsável pela política de profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau". E, por último, Tarcísio Padilha, "dirigente da Associação Brasileira de Filósofos Católicos, destacado propagandista do tradicionalismo religioso, defensor da introdução do ensino de filosofia no ensino de 2º grau, como uma forma de absorver o conteúdo da educação moral e cívica, quando esta disciplina passou a ser ameaçada pelas lutas em prol da democratização do ensino".

A argumentação exposta no Parecer 94/71 bem revela o viés intelectual de seus elaboradores, ao sofismar em torno das concepções de moral e civismo e elidir suas contradições. Estabeleceu, enfim, normas para o ensino e programas de educação moral e cívica, para todos os níveis, graus e modalidades. Na escola primária (atual 1º grau, da 1ª à 4ª série), os conceitos disseminados partem da concepção de Deus e da religião, passando para a natureza, a família, a escola, a comunidade, a autoridade e liderança, a responsabilidade, para recair nos símbolos da Pátria. Em um segundo momen-

---

\* - A profª Ferraz proferiu, em 13/9/71, uma palestra na ESG posteriormente publicada. Nela, abordou entre outros assuntos correlacionados à educação moral e cívica sob o ângulo da segurança nacional. Cf. Ferraz, Esther de Figueiredo. "A Educação Moral e Cívica no Brasil - Sua Implantação e Suas Perspectivas", in: Segurança e Desenvolvimento, nº 148, ano XXI. ADESG, Rio de Janeiro, 1972, p. 139-153.

to, partem da noção de caráter (elaborada através de exemplos históricos) para o de espírito comunitário, culminando com regras de boa conduta e a noção de Lei.

No curso ginásial (atual 1º grau, da 5.<sup>a</sup> à 8.<sup>a</sup> série), aparece como disciplina, normalmente na 6.<sup>a</sup> série, sem que seus conceitos e concepções deixem de ser estendidos às demais disciplinas e atividades. Procura preparar o cidadão para obedecer à lei, trabalhar e se integrar na comunidade, através de conceitos como: direitos e deveres, ética, pátria, instituições, segurança nacional, valor moral, caráter (formado pela família e escola), moral, religião (como base da moral), democracia (como estilo de vida - evidentemente dentro dos parâmetros dos autores do Parecer), aspirações e objetivos nacionais.

A educação moral e cívica do curso colegial pretende ampliar as concepções veiculadas por estes últimos, citados no ginásial, centrando-se na relação do Brasil com o mundo. Reforça-se um aspecto mais analítico, o que poderia (e deveria) dar margem à pregação patriótica ufanista. Não se pode deixar de lembrar que os livros didáticos de educação moral e cívica que poderiam ser adotados deveriam conter, obrigatoriamente, o *placet* da CNMC. Além disso, os professores passam a sofrer um rigoroso controle, notadamente nas escolas públicas.

No ensino superior, o Estudo de Problemas Brasileiros apresenta certa flexibilidade em decorrência das especificidades de cada curso de graduação e pós-graduação. O eixo em torno do qual gira a disciplina, no entanto, é o da segurança nacional, para onde todos os "problemas" convergiriam.

Encerro esta rápida análise do espírito da lei e

de alguns dos conceitos emitidos pela educação moral e cívica atual, afirmando que todas as doutrinas concorrentes para a sua formação (e mesmo nas legislações educacionais brasileiras) estão presentes, reforçando o discurso de autoridade nelas consubstanciados. Contra o argumento de que, em algumas situações peculiares, ela possa ser um "espaço progressista" no ensino, entendo que a permanência e manutenção da moral e cívica só reforça o discurso do poder implantado em 1964. O seu caráter político e, efetivamente, ideológico, sem qualquer fundamento científico, só faz manter vivas as tais doutrinas, tanto na educação quanto na vida cotidiana, pública e privada. Sua clientela privilegiada é a das massas populares, potencialmente ameaçadoras ao Estado e às relações sociais, políticas e econômicas dominantes desde sempre, e aprofundadas depois de 1964.

Em resumo: A educação moral e cívica aparece efetivamente em 1969, embora os setores mais conservadores pressionassem pela sua implantação desde 1965. Através dela, tais setores procuraram disseminar concepções autoritárias que se estabeleceram na lei e que correspondem às doutrinas que expus anteriormente. Mesmo sustentando conceitos que se contradizem internamente, a educação moral e cívica demonstra uma poderosa formulação, procurando submeter todo o ensino às suas representações, e tentando colocar toda a população que tenha frequentado instituições escolares em contato com ela.

A Comissão Nacional de Moral e Cívica foi a responsável pela organização privilegiada da elaboração de diretrizes e programas da moral e cívica. Através do Decreto 68.065/71 e do Parecer 94/71, formalizou-a como disciplina e área de estudo, encaixando nos objetivos, programas e con-

teúdos, todas as concepções doutrinárias autoritárias importantes para a educação brasileira. Atualmente, embora criticada e atacada, ainda permanece na educação escolarizada oficial, mantendo-se legalmente com seu caráter ideológico autoritário. Seu objetivo ainda é, privilegiadamente, o controle das massas populares.

## CONCLUSÃO

A educação moral e cívica não é apenas o discurso autônomo nem a representação pedagógica exclusiva do regime militar que foi implantado no Brasil em 1964. Não é, igualmente, apenas o veículo transmissor das concepções autoritárias que se adequaram às tendências do modelo político iniciado na mesma época. Também não se limita a tentar o controle dos corpos e das mentes, sobretudo daqueles setores que ameaçavam a hegemonia dos grupos vencedores em 1964. Enfim, a educação moral e cívica não se limita a ela mesma, enquanto disciplina e área de estudos, intitulada em 1969.

Seu discurso é um complexo de elementos doutrinários de base autoritária, apresentando, por isto mesmo, certas características comuns. Normalmente, vêem-se as concepções liberais colocadas em oposição às conservadoras (no caso, nas vertentes do romantismo, do catolicismo ultramontano e do positivismo). Igualmente, contrapõem-se ambas ao pensamento da "segurança nacional" (que considera o liberalismo, por exemplo, tolerante com a "anarquia" e a "subversão"). Acredito ter deixado mais claro, na exposição que fiz das doutrinas, algumas de suas principais diferenças. Mas, se em termos econômicos, sociais e políticos as concepções divergem, na educação existem certas coincidências de propósitos,

aproximando impossíveis. A educação moral e cívica representa bem tal situação, aplicada ao caso brasileiro.

As raízes da moral e cívica, tal como relatei, não são recentes. Ela se confunde com a história da educação escolarizada brasileira (e muitas vezes se fundem, como no período Vargas e a partir de 1969). A moral e cívica, tal como foi implantada na década de 1970, absorveu das doutrinas citadas alguns elementos que, retoricamente, passavam uma lógica simples, do tipo binária, de forma a estabelecer verdades e mentiras aprioristas: certo/errado, bom/ruim (ou mau), justo/injusto, direitos/deveres, sim/não etc. Esta retórica, astuciosamente, omitiu as contradições e contraposições, que só se tornaram evidentes ao se segmentar o discurso da moral e cívica, não contra ele mesmo, mas a partir dos enunciados doutrinários que o compuseram. Concretamente, à parte o discurso, cada doutrina continuou defendendo as mesmas posições e os mesmos interesses.

O tratamento que dispensei à educação moral e cívica não se prendeu apenas ao seu aspecto retórico ou de lógica interna, formal. Sua compreensão requereu uma análise sociológica e política, dentro de parâmetros históricos correspondentes ao seu aparecimento, inicialmente sutil e fugaz, e, depois, deixando de ser apenas uma idéia difusa, de ligação com a autoridade, passando a ser concretizada como um plano educacional do poder. A percepção dos parâmetros exigiu, por sua vez, o entendimento das concepções doutrinárias nas quais os elaboradores da moral e cívica estavam se baseando, para impô-la no âmbito educacional. Para estudar tais concepções, foi necessário dispô-las diferentemente do modelo em que estavam formalizadas, superando a rigidez mecânica, as relações sincrônicas, as sensações epidérmicas, "impressio-

nistas", que faziam passar.

O passado é o referencial da educação moral e cívica, mas isto não significa o desejo (ou necessidade) de voltar àqueles tempos. Ela é moderna, e em nome disso conceitua a peculiar "democracia" pela qual luta; nesta, o Estado é intervencionista e destrói o individualismo, ao mesmo tempo em que prega a manutenção da propriedade privada. A família é cultuada como a base da autoridade sobre o indivíduo; nela, os papéis são rígidos, impedindo qualquer tipo de diferença. Já o Estado é o controlador vertical da sociedade. O trabalho é ao mesmo tempo "virtude" e "obrigação". Os direitos se resumem ao de se submeter às imposições que se legitimam por serem da "moral e cívica". A democracia, em nome da qual todas estas formulações são elaboradas, perdeu o seu sentido e significado. Aquilo que ela representava, por outro lado, é abolido das relações sociais. A justificativa para tal modelo é transcendente: são as novas razões do "direito divino", são as velhas razões do Estado. O discurso passou a legitimar a repressão e o autoritarismo, "defendendo" e "protegendo" o indivíduo de sua... liberdade.

O "Estado de Segurança Nacional" que implantou a educação moral e cívica no Brasil em 1969, partiu de alguns pressupostos que foram transferidos para a educação, e que viam o mundo sob uma ótica diferente da do liberalismo e das vertentes conservadoras. Para ele, o mundo era bipolar, orientado pelas normas militares de táticas e estratégias de guerra, visando sempre, como inimigo, o "comunismo". Este foi colocado como a antítese de todas as doutrinas que foram até aqui apresentadas: era ateu, socializante e popular. As finalidades do "Estado de Segurança Nacional", chamadas de "objetivos nacionais", pressupunham a submissão do indivíduo

ao interesse do Estado como forma de garantir sua sobrevivência. Ao se utilizar de formulações autoritárias, presentes na educação brasileira e que vêm imperando desde sempre, e produzindo, com esta associação perversa, a educação moral e cívica, criou-se, também, uma concepção de poder, uma formulação onde os germes do totalitarismo e seu discurso ideológico demonstraram, na verdade, ser apenas moedas falsas.

## BIBLIOGRAFIA

- ADESG (Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra). *Avaliação dos Resultados obtidos com a disciplina de Educação Moral e Cívica e de Estudos de Problemas Brasileiros, analisando, em particular, os fundamentos doutrinários dos programas em vigor.* Trabalho do grupo 4, XVII Ciclo de Estudos, São Paulo, mimeo, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Educação para o Desenvolvimento e Segurança.* Trabalho de Grupo. X Ciclo de Estudos sobre Segurança Nacional e Desenvolvimento, mimeo, 1968.
- ARRUDA, Antônio. *A Escola Superior de Guerra.* Editora GRD/INL-MEC, Rio de Janeiro, 2.<sup>a</sup> edição revista e ampliada, 1983.
- AZEVEDO, Fernando. *A cultura Brasileira.* Editora Melhoramentos, São Paulo, 1963.
- BANDEIRA, Moniz; MELO, clovis e ANDRADE, A. T.. *O ano vermelho - a Revolução Russa e seus reflexos no Brasil.* Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1967.
- BARROS, Roque Spencer Maciel (org). *Diretrizes e Bases da Educação.* Ed. Pioneira, São Paulo, 1960.
- BASBAUM, Leôncio. *História Sincera da República.* Vol. 1 a 3: Editora Alfa Omega, São Paulo, 4.<sup>a</sup> edição, 1976; vol. 4: Editora Fulgor, São Paulo, 1968.
- BENDIX, Reinhard. *Estado Nacional y Ciudadanía.* Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1974.

- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *O governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política*. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2.<sup>a</sup> edição, 1976.
- BENICHOU, Paul. *Les Temps des Phrôphetes. Doctrines de L'Age Romantique*. Éditions Gallimard, Paris, 1978.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco (organizadores). *Dicionário de Política*. Editora da Universidade de Brasília, Brasília, 1986.
- BOTTOMORE, Tom e NISBETH, Robert (organizadores). *História da Análise Sociológica*. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1980.
- BRESCIANI, Maria Stella Martins. *Liberalismo, Ideologia e Controle Social*. Tese de Doutorado. Departamento de História da FFLCH - Universidade de São Paulo, São Paulo, mimeo, 1976.
- BURKE, E.. *Reflection on the Revolution in France*. Penguin Books, New York, 1976.
- BUZAID, Alfredo. *Em Defesa da Moral e dos Bons Costumes*. Ministério da Justiça, Brasília, 1970.
- CALVEZ, Jean-Yves. *La Pensée de Karl Marx*. Éditions du Seuil, Paris, 1956.
- CANETTI, Elias. *Massa e Poder*. Tradução de Rodolfo Krestan. Editora da Universidade de Brasília/Editora Melhoramentos, Brasília/São Paulo, 1983.
- CAPELATO, Maria Helena Rolim. *Os intérpretes das Luzes - liberalismo e imprensa paulista: 1920-1945*. Tese de doutorado. Departamento de História da FFLCH - Universidade de São Paulo, São Paulo, mimeo, 1986.
- CARDOSO, Fernando Henrique. *O Modelo Político Brasileiro*. Editora DIFEL, São Paulo, 2.<sup>a</sup> edição, 1973.
- CARR, Edward Hallet. *História da Rússia Soviética*. Tradução de Carlos Lemos. Editora Afrontamento, Porto, 1984.
- . *A Revolução Russa de Lenin a Stálin - 1917-1929*. Tradução de Waltensir Dutra. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1981.

- CERQUEIRA FILHO, Gisálio e NEDER, Gizlene. "Conciliação e violência na História do Brasil", in: *Encontros com a Civilização Brasileira*. Volume 2. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1978.
- CINTRA, Geraldo de Ulhôa. *Educação e Segurança Nacional*. A-DESG, São Paulo, 1967.
- COELHO, Ruy. "Indivíduo e Sociedade na teoria de Augusto Comte", in: *Boletim da FFCL da USP*, número 297. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, mimeo, 1963.
- COMBLIN, Joseph. *A Ideologia da Segurança Nacional - o poder militar na América Latina*. Tradução de A. Veiga Filho. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2.<sup>a</sup> edição, 1978.
- COSTA, João Cruz. *Augusto Comte e as Origens do Positivismo*. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 2.<sup>a</sup> edição, 1959.
- \_\_\_\_\_. *Contribuição à História das Idéias no Brasil*. Livraria José Olympio editora, Rio de Janeiro, 1956.
- \_\_\_\_\_. *Pequena História da República*. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2.<sup>a</sup> edição, 1972.
- CRUZ, Maury Rodrigues da. *Antecedentes e Perspectivas da Educação Moral e Cívica*. Editora da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1982.
- CRUZ, Sérgio Amâncio. *A Pedagogia de Paulo Freire: Questões Epistemológicas*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, mimeo, 1987.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Crítica*. Livraria Francisco Alves editora, Rio de Janeiro, 1983.
- \_\_\_\_\_. e GÖES, Moacyr. *O Golpe na Educação*. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 3.<sup>a</sup> edição, 1985.
- DEYON, Pierre. *O Mercantilismo*. Tradução de Paulo de Salles Oliveira. Editora Perspectiva, São Paulo, 1973.
- DOBB, Maurice. *A Evolução do Capitalismo*. Tradução de Affonso Blacheire. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 6.<sup>a</sup> edição, 1977.

- DÖRNER, Klaus. *Ciudadanos y Locos. História Social de la Psiquiatria*. Tradução de Fernando Riaza. Taurus Ediciones, SA, Madrid, 1974.
- DREIFUSS, René Armand. *1964: A Conquista do Estado*. Tradução de Ayeska Branca de Oliveira Farias, Ceres Ribeiro Pires de Freitas, Else Ribeiro Pires Vieira e Glória Maria de Mello Carvalho. Editora Vozes, Petrópolis, 3.<sup>a</sup> edição, 1981.
- DULLES, John W. Foster. *Anarquistas e Comunistas no Brasil*. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1977.
- ESTADO MAIOR DO EXÉRCITO - COMISSÃO EXECUTIVA CENTRAL DO SEQUICENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL. *História do Exército Brasileiro - Perfil Militar de um Povo*. Brasília, 1972.
- FAORO, Raymundo. *Os Donos do Poder*. Editora Globo, Porto Alegre, 3.<sup>a</sup> edição, 1976.
- FAUSTO, Boris. *A Revolução de 1930 - Historiografia e História*. Editora Brasiliense, São Paulo, 3.<sup>a</sup> edição, 1975.
- FERRAZ, Esther de Figueiredo. "A Educação Moral e Cívica no Brasil - Sua Implantação e Suas Perspectivas", in: *Segurança e Desenvolvimento*, número 148, ano XXI. ADESG, Rio de Janeiro, 1972.
- FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. *John Locke. A Propriedade como conceito fundamental*. São Paulo, mimeo, 1978.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. Editora EDART, São Paulo, 1978.
- FIBGE (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Anuário Estatístico do Brasil*. 1980.
- GANDINI, Raquel Pereira Chainho. *Tecnocracia, Capitalismo e Educação em Anísio Teixeira (1930-1935)*. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1980.
- GARCIA, Walter Esteves (coordenador). *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. Editora Cortez/Autores Associados, São Paulo, 1980.
- GARDINER, Patrick. *Teorias da História*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1974.

- GRUPPI, Luciano. *Tudo começou com Maquiavel - as concepções de Estado em Marx, Engels, Lenin e Gramsci*. Tradução e edição do texto de Dario Canali. L&PM Editora, Porto Alegre, 1980.
- GUINSBURG, J. (organizador). *O Romantismo*. Editora Perspectiva, São Paulo, 1978.
- GURGEL, José Alfredo Amaral. *Segurança e Democracia: uma reflexão política sobre a doutrina da ESG*. Biblioteca do Exército/Livraria José Olympio editora, Rio de Janeiro, 1975.
- GUSDORF, Georges. *Fondements du Savoir Romantique*. Éditions Payot, Paris, 1980.
- \_\_\_\_\_. *La Révolution Galiléenne*. Tomo II. Éditions Payot, Paris, 1969.
- HABERMAS, Jürgen. *L'Espace Public*. Éditions Payot, Paris, 1978.
- Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*. Editora Grijalbo/EDUSP, São Paulo, 1972.
- HILL, Christopher. *A Revolução Inglesa de 1640*. Tradução de Wanda Ramos. Editorial Presença, Lisboa, 1977.
- HOBBSBAWN, Eric. *A Era do Capital - 1848-1875*. Tradução de Luciano Costa Neto. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 3.<sup>a</sup> edição, 1982.
- HÖFLING, Eloísa de Mattos. *A concepção de cidadania veiculada em livros de Estudos Sociais do Primeiro Grau*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, mimeo, 1981.
- HOLANDA, Sergio Buarque (direção), e FAUSTO, Boris (direção). *História Geral da Civilização Brasileira*. DIFEL, São Paulo, 1960-1975.
- IANNI, Octavio. *O Colapso do Populismo no Brasil*. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 3.<sup>a</sup> edição revista, 1975.
- IGREJA POSITIVISTA DO BRASIL. *Comunismo e Positivismo*. Rio de Janeiro, 1945.

- \_\_\_\_\_. *Positivismo e Comunismo (a propósito do surto comunista)*. Rio de Janeiro 1947.
- LAJOLO, Marisa P.. *Usos e Abusos da Literatura nas Escolas*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, mimeo, 1979.
- LASKI, Harold J.. *O Liberalismo Europeu*. Editora Mestre Jou, São Paulo, 1973.
- LEBRUN, Gérard. *Passeios ao Léo*. Editora Brasiliense, São Paulo, 1983.
- \_\_\_\_\_. "Sur homme et Homme Total", in: *Manuscrito*. Centro de Lógica e Epistemologia do Departamento de Filosofia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, mimeo, s/d.
- LEFORT, Claude. *Un Homme en Trop: Réflexions sur "L'Archipel du Gulag"*. Éditions du Seuil, Paris, 1976.
- LENHARO, Alcir. *A Sacralização da Política*. Editora Papyrus/Unicamp, Campinas, 1986.
- LEVINE, R.. *The Vargas Régime, the Critical Years: 1934-1938*. Columbia University Press, New York, 1970.
- LIMA, Alfredo Araujo. *Filosofia e Ciência ao alcance de Todos*. Edição do autor, Guarulhos, 1953.
- LINS, Ivan. *História do Positivismo no Brasil*. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 2.<sup>a</sup> edição, 1967.
- LOPES, Moacir Araujo. "A Educação Moral e Cívica no Brasil - Perspectivas Atuais", in: *Segurança e Desenvolvimento*, número 139, ano XIX. ADESG, Rio de Janeiro, 1970.
- \_\_\_\_\_. "A Grande Opção da Nação Brasileira Consubstanciada na Doutrina de Educação Moral e Cívica", in: *Segurança e Desenvolvimento*, número 151, ano XXII. ADESG, Rio de Janeiro, 1973.
- \_\_\_\_\_. *O que é a Educação Moral e Cívica*. Sem editora, sem local, 1980.
- LUSTOSA, Oscar F.. *Política e Igreja*. Editora Paulinas, São Paulo, 1982.

- MACLELLAN, David. *As Idéias de Marx*. Editora Cultrix, São Paulo, 1977.
- MACPHERSON, C. B.. *A Teoria do Individualismo Possessivo de Hobbes até Locke*. Tradução de Nelson Dantas. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1979.
- MARCUSE, Herbert. *Razão e Revolução: Hegel e o advento da Teoria Social*. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978.
- MARQUES JÚNIOR, Rivadávia. *Política Educacional Republicana (o ciclo da desoficialização do ensino)*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, mimeo, 1967.
- MARSHALL, T. H.. *Cidadania, Classe Social e Status*. Tradução de Porto Gadelha. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1967.
- MARX, Karl. *El Capital*. Editorial Cartago, Buenos Aires, 1973.
- \_\_\_\_\_. "Crítica ao Programa de Gotha" e "O 18 Brumário de Luis Bonaparte", in: *Textos de Marx e Engels*. Edições Sociais/Editora Alfa Omega, São Paulo, 1977.
- MATTOS, Carlos de Meira. *Brasil, Geopolítica e Destino*. Livraria José Olympio editora, Rio de Janeiro, 1975.
- MEDEIROS, Jarbas. *Ideologia Autoritária no Brasil, 1930-1945*. Editora da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1978.
- MOREIRA LEITE, Dante. *O Caráter Nacional Brasileiro - História de uma Ideologia*. Editora Pioneira, São Paulo, 2.<sup>a</sup> edição revista, refundida e ampliada, 1969.
- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Editora EPU/MEC, São Paulo/Rio de Janeiro, 1974.
- NEUMANN, Franz. *Estado Democrático e Estado Autoritário*. Tradução de Luiz Corção. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1969.
- OLIVEIRA, Eliézer Rizzo. *As Forças Armadas: Política e Ideologia no Brasil (1964-1969)*. Editora Vozes, Petrópolis, 1976.

- OLIVEIRA, João B. Araújo; GUIMARÃES, Sonia Dantas P. e BOMÉ-  
NY, Helena M. B.. *A Política do Livro Didático*.  
Summus Editorial/Editora da Unicamp, São Paulo,  
1984.
- PAIVA, Vanilda. "50 Anos do Governo Pedro Ernesto: de que es-  
pólio falamos?" in: *Educação e Sociedade*, número  
19, ano IV. Editora Cortez/CEDES, São Paulo, 1984.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *A Revolução Federalista*. Editora  
Brasiliense, São Paulo, 1983.
- PINTO, Celi Regina J.. *O Positivismo*. L&PM Editores, Porto A-  
legre, 1986.
- PIOZZI, Patrizia. *O Ato Livre*. Dissertação de Mestrado. De-  
partamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia,  
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São  
Paulo, São Paulo, mimeo, 1983.
- PIZZORNO, A., KAPLAN, M. e CASTELLS, M.. *Participación y Cam-  
bio Social en la Problemática Contemporánea*. Edi-  
ciones SIAP, Buenos Aires, 1975.
- POLANYI, Karl. *A Grande Transformação - as origens da nossa  
época*. Tradução de Fanny Wrobel. Editora Campus,  
Rio de Janeiro, 1980.
- PRADO JÚNIOR, Caio. *Evolução Política do Brasil*. Editora Bra-  
siliense, São Paulo, 10<sup>a</sup> edição, 1977.
- REVERBEL, Carlos. *Maraquitos e Pica-Paus*. L&PM Editores, Por-  
to Alegre, 2<sup>a</sup> edição, 1985.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *Introdução à História da Educa-  
ção Brasileira*. Editora Cortez e Moraes, São Pau-  
lo, 1978.
- \_\_\_\_\_. *História da Educação Brasileira - a organização  
escolar*. Editora Moraes, São Paulo, 3<sup>a</sup> edição, 1981.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Bra-  
sil*. Editora Vozes, Petrópolis, 3<sup>a</sup> edição, 1982.
- ROMANO, Roberto. *Conservadorismo Romântico Origem do Totali-  
tarismo*. Editora Brasiliense, São Paulo, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Corpo e Cristal: Marx Romântico*. Editora Guanaba-  
ra, Rio de Janeiro, 1985.

- ROSEN, George. *Da Polícia Médica à Medicina Social - ensaios sobre a história da assistência médica*. Tradução de Ângela Loureiro. Editora Graal, Rio de Janeiro, 1980.
- SANTA ROSA, Virgí<sup>o</sup>io. *O Sentido do Tenentismo*. Editora Alfa-Omega, São Paulo, 3.<sup>a</sup> edição, 1976.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMÉNY, Helena M. B. e COSTA, Vanda M. Ribeiro. *Tempos de Capanema*. Editora Paz e Terra/ED-USP, Rio de Janeiro/São Paulo, 1984.
- SILVA, Golbery do Couto. *Geopolítica do Brasil*. Livraria José Olympio editora, Rio de Janeiro, 2.<sup>a</sup> edição, 1967.
- SILVA, Hélio e CARNEIRO, Maria Cecília Ribas (colaboradora). *1964 Golpe ou Contragolpe?*. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1975.
- SILVA, Marcos A.. *Contra a Chibata: marinheiros brasileiros em 1910*. Editora Brasiliense, São Paulo, 1982.
- SKIDMORE, Thomas E.. *Brasil: de Getúlio Vargas a Castello Branco (1930-1964)*. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 5.<sup>a</sup> edição, 1976.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Livros Horizonte, Lisboa, 3.<sup>a</sup> edição, 1984.
- TOLEDO, Caio Navarro. *ISEB: Fábrica de Ideologias*. Editora Ática, São Paulo, 2.<sup>a</sup> edição, 1982.
- TROTSKI, Leon. *A História da Revolução Russa*. Tradução de E. Huggins. Editora Saga, Rio de Janeiro, 1967.
- VIANNA, Luis Werneck. *Liberalismo e Sindicato no Brasil*. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1976.
- WILSON, Edmund. *Rumo à Estação Finlândia*. Tradução de Paulo Henriques Britto. Editora Companhia das Letras, São Paulo, 1986.
- ZEITLIN, Irving. *Ideologia y Teoría Sociológica*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2.<sup>a</sup> edição, 1973.