

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
REGIONAL CATALÃO  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELY PEREIRA NAVES ROTA

**ESTADO, REPÚBLICA E EDUCAÇÃO NO BRASIL:  
OS PRINCÍPIOS CONSTITUTIVOS DA ESCOLA PÚBLICA NO ENSINO  
SECUNDÁRIO 1889-1910**

CATALÃO/GO

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese

#### 2. Nome completo do autor

DANIELY PEREIRA NAVES ROTA

#### 3. Título do trabalho

ESTADO, REPÚBLICA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: os princípios constitutivos da escola pública no ensino secundário 1889-1910”

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

**a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

**b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **DANIELY PEREIRA NAVES, Discente**, em 07/05/2020, às 13:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Barros, Professora do Magistério Superior**, em 08/05/2020, às 16:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do



[Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.](#)



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1289849** e o código CRC **5EE0CCE1**.

**DANIELY PEREIRA NAVES ROTA**

**ESTADO, REPÚBLICA E EDUCAÇÃO NO BRASIL:  
OS PRINCÍPIOS CONSTITUTIVOS DA ESCOLA PÚBLICA NO ENSINO  
SECUNDÁRIO 1889-1910**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão como requisito exigido para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Barros. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (auto)biográfica.

**CATALÃO/GO**

**2020**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Rota, Daniely Pereira Naves  
Estado, República e Educação no Brasil: os princípios constitutivos da escola pública no ensino secundário 1889-1910 [manuscrito] / Daniely Pereira Naves Rota. - 2020.  
CXXV, 125 f.

Orientador: Profa. Dra. Fernanda Barros.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2020.

1. História da Educação. 2. Princípios Constitutivos. 3. Políticas Educacionais. 4. Ensino Secundário. 5. Estado Moderno. I. Barros, Fernanda, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

### ATA FAE-RC 119/2020

## **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ATA DA 119ª. SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE DANIELY PEREIRA NAVES ROTA.

Aos nove dias do mês de abril de dois mil e vinte, às quatorze horas, reuniram-se, à distância - por RPN, os componentes da banca examinadora, Profa. Dra. Fernanda Barros - PPGEDUC/UFG/UFCAT (Em transição) - Orientadora; Profa. Dra. Aparecida Maria Almeida Barros - PPGEDUC/UFG/UFCAT (Em transição) - Membro Interno; Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini - PUC/SP - Membro Externo, [por webconferência] para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de DANIELY PEREIRA NAVES ROTA, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da UFG-RC/UFCAT Em transição, com trabalho intitulado “ESTADO, REPÚBLICA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: os princípios constitutivos da escola pública no ensino secundário 1889-1910”. A sessão foi aberta pela presidente da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida à discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: **DEFESA APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2º A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG-RC/UFCAT Em transição, nove dias do mês de abril de dois mil e vinte.



Documento assinado eletronicamente por **Aparecida Maria Almeida Barros, Professor do Magistério Superior**, em 09/04/2020, às 15:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniel Ferraz Chiozzini, Usuário Externo**, em 15/04/2020, às 11:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Barros, Professora do Magistério Superior**, em 17/04/2020, às 10:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dulcéria Tartuci, Coordenadora de Pós-Graduação**, em 23/04/2020, às 02:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1249508** e o código CRC **71A695F7**.

*Dedico este trabalho à minha filha Luna, luz dos meus dias, ao meu companheiro de vida Tiago e, aos meus pais Marlene e Alaor Júnior pelo incentivo aos estudos.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer nem sempre é tarefa fácil, mais quando se trata de pessoas especiais, tudo se torna mais simples.

Agradeço a professora e orientadora desta dissertação, Fernanda Barros, pelos valiosos momentos de aprendizagem vividos. Momentos que levarei comigo durante toda a vida.

Agradeço aos professores Cida Almeida e Daniel Ferraz Chiozzini por terem aceito o convite de participarem deste trabalho como banca de defesa.

Agradeço a minha filha Luna, que mesmo sem sabermos esteve comigo desde o início desta jornada de estudos e dedicação. Quem me deu forças para viver essa experiência muito louca chamada de mestrado.

Agradeço meu companheiro Tiago, pelo incentivo e apoio desde o início do curso, sabendo que a distância seria um obstáculo a ser vencido por ambos.

Agradeço aos amigos de estrada, Adailton, Geize e Regina, pelas conversas e troca de experiências durante as viagens no percurso Goiânia/Catalão - Catalão/Goiânia. Vocês fizeram o caminho ser mais leve e prazeroso.

Agradeço imensamente a minha rede de apoio, pai, minha mãe, meus, sogra, sogro, cunhadxs, sem a ajuda de vocês tudo seria mais difícil. Luna e eu agradecemos muito.

Agradeço à amizade que o mestrado fez se consolidar, Mari, você e Laura foram fundamentais nesse processo de estudo. Nossas conversas acalmaram meu coração de mãe estudante em outra cidade.

Agradeço minha mana, de sangue e de alma Bruna. Que me apoiou e ouviu em todos os momentos de angústia e medo.

Agradeço ao meu amigo Acabias pela troca de experiência e ajuda prestadas.

Agradeço à CAPES pelo financiamento e a oportunidade de me dedicar a esta pesquisa em tempo integral.

Agradeço ao PPGEDUC pelas disciplinas ofertadas e pelos ensinamentos obtidos.

Agradeço a todos que torceram e acreditaram em mim.

*“[...] a interpretação ideológica parte do mesmo pressuposto da análise histórica, ou seja, da ideia de que - para compreender uma teoria política, social, econômica - é preciso antes de mais nada situá-la em seu tempo e relacioná-la com as condições objetivas de onde surgiu”.*

*Norberto Bobbio, 1989.*

## RESUMO

Esta dissertação possui como tema os princípios constitutivos do ensino público secundário na Primeira República, inserida no campo da História da Educação. A Primeira República tinha como ideal a formação patriótica dos seus cidadãos para construção da nova nação. A instrução foi utilizada como ferramenta para o alcance desse ideal. A dualidade desse ideal, esteve presente em dois níveis de ensino, instrução primária e secundária, que tiveram público alvo diferente para formações e atuações específicas no mercado de trabalho. O objetivo geral que norteou a pesquisa foi compreender como os princípios constitutivos da escola pública estabeleceram-se na legislação educacional do ensino secundário no período de 1889 a 1910. E, como objetivos específicos, compreender o conceito de Estado, de República e, a visão que se tinha sobre educação, bem como, os princípios constitutivos da escola pública ocidental nos séculos XVIII e XIX; compreender como se organizou a República brasileira no final do século XIX, tal como, sua visão de educação; analisar as Reformas Benjamin Constant e Epiácio Pessoa, a fim de identificar como e, se, os princípios constitutivos foram estabelecidos e pensados para a escola pública secundária, como também, seus sentidos no documento oficial. A pesquisa utiliza como fonte legislações educacionais da época para responder à pergunta norteadora: como os princípios constitutivos universalização, estatização, laicidade, gratuidade e obrigatoriedade estiveram presentes na organização do ensino secundário na Reforma Benjamin Constant e, na Reforma Epiácio Pessoa? A partir do diálogo com as fontes, sucessivas problematizações foram feitas: Qual o modelo de Estado responsável por organizar o Brasil no século XIX? Qual o regime de governo adotado e, o como este atuou? Qual o papel da instrução no contexto e realidade do século XIX no Brasil? No campo metodológico, fundamentamo-nos na pesquisa histórico documental e bibliográfica. A fundamentação teórica contou com o suporte da História da Educação. A conclusão da pesquisa leva a afirmar que os princípios constitutivos da escola pública brasileira, não foram pensados para o ensino secundário. Uma vez que, este nível de ensino não foi de acesso a todos, portanto, não foi universal e nem obrigatório. Era público e de responsabilidade do Estado, portanto, laico, no entanto, cobrava-se taxas, ferindo o princípio da gratuidade.

**Palavras-chave:** História da Educação; Princípios Constitutivos; Políticas Educacionais; Ensino Secundário; Estado Moderno.

## ABSTRACT

This research aims to discuss the constitutive principles of public secondary education in the First Republic, inserted in the field of History of Education. The First Republic had as its ideal the patriotic formation of its citizens to build the new nation. Education was used as a tool to achieve this ideal. The duality was present at the two levels of education, primary and secondary, who had a different target audience for instruction and performance in the job market. The general objective that guided the research was to understand how the constitutive principles of the public school were established in the educational legislation of secondary education in the period from 1889 to 1910. And, as specific objectives, to understand the concept of State, Republic and, the vision that there was education, as well as, the constitutive principles of the Western public school in the 18th and 19th centuries; understand how the Brazilian Republic was organized at the end of the 19th century, as well as its vision of education; to analyze the Benjamin Constant and Epitácio Pessoa Reforms, in order to identify how and, if, the constitutive principles were established and thought for the public secondary school, as well as their meanings in the official document. The research uses educational laws of the time as a source to answer the guiding question: how were the constitutive principles of universalization, nationalization, secularism, gratuitousness and mandatory nature present in the organization of secondary education in the Benjamin Constant Reformation and in the Epitácio Pessoa Reformation? From the dialogue with the sources, successive questions were asked: What is the State model responsible for organizing Brazil in the 19th century? What government regime was adopted and how did it act? What is the role of education in the context and reality of the 19th century in Brazil? In the methodological field, we are based on historical documentary and bibliographic research. The theoretical foundation was supported by the History of Education. The conclusion of the research leads to affirm that the constitutive principles of the Brazilian public school, were not thought for the secondary education. Since, this level of education was not accessible to everyone, therefore, it was neither universal nor mandatory. It was public and the responsibility of the State, therefore, secular, however, fees were charged, violating the principle of gratuity.

**Keywords:** History of Education; Constitutive Principles; Educational Policies; High School; Modern State.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 AS RELAÇÕES ENTRE ESTADO MODERNO, REPÚBLICA E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>23</b>
<i>1.1 Estado Moderno: Em Busca do Conceito.....</i>	<i>23</i>
<i>1.2 O Estado Republicano: Aproximações Conceituais.....</i>	<i>34</i>
<i>1.3 Educação: Ressignificando Os Princípios Constitutivos .....</i>	<i>38</i>
<b>CAPÍTULO 2 BRASIL REPUBLICANO: PROJETO DE ESTADO .....</b>	<b>53</b>
<i>2.1 Aspirações da República Pelo Manifesto Republicano de 1870.....</i>	<i>53</i>
<i>2.2 A República Brasileira .....</i>	<i>68</i>
<i>2.2.1 A primeira constituição republicana.....</i>	<i>81</i>
<i>2.3 Moldes Liberais Burgueses na Educação Republicana Brasileira.....</i>	<i>85</i>
<b>CAPÍTULO 3 OS PRINCÍPIOS CONSTITUTIVOS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL: PASSOS PARA CONSTRUÇÃO DA ELITE INTELECTUAL E POLÍTICA BRASILEIRA.....</b>	<b>93</b>
<i>3.1 O Ensino Secundário Brasileiro.....</i>	<i>93</i>
<i>3.2 Analisando os Decretos N° 981 de 08/11/1890 e N. 3.890 de 01/01/1901.....</i>	<i>100</i>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>122</b>

## INTRODUÇÃO

A educação é fundamental para o desenvolvimento e formação humana. Nesse sentido, a educação de caráter formal enquadra na escola essa função de desenvolvimento e formação. A escola possui um papel social de formação do indivíduo que, ao abstrair os conhecimentos oferecidos, poderá se tornar agente transformador da sua realidade social. Assim, nos propusemos ao estudo dos princípios constitutivos da escola pública que, enquanto instituição de formação, é composta por princípios que norteiam sua institucionalização.

A origem do problema de pesquisa se dá com a escolha dos princípios constitutivos da escola pública enquanto objeto de estudo. São os cinco princípios definidos: Universalização, Estatização, Laicidade, Gratuidade e Obrigatoriedade.

Para chegar à delimitação do tema, parti da minha trajetória escolar, que contribuiu para a escolha do objeto de pesquisa. Minha inserção em instituições escolares teve início em escolas da rede privada. Por vários motivos passei a frequentar a rede pública de ensino a partir da 3ª série do ensino fundamental, hoje 4º ano.

Foi uma transformação radical, sair de uma escola com princípios bastante tradicionais, por exemplo, uma forma de contenção disciplinar dos alunos era o uso de cópias como metodologia, deixar sem recreio ou no cantinho de castigo, porque não havia feito a tarefa, ou, por estar conversando com os colegas em momento não apropriado, rezar antes do lanche dentre outras coisas.

A mudança para uma escola da rede pública quebrou quase que por completo ações como estas que eu vivenciei na escola da rede privada. A ideia de uma educação com base nos princípios da escola nova, como, ver o aluno como ser ativo que está em constante movimento, que pode conversar durante a aula e que precisa da socialização com os colegas para sua formação, dentre outros fatores, foram aspectos que contribuíram para minha formação escolar.

Continuei meus estudos em escolas da rede pública, até o 3º ano do ensino médio em 2011. A última, para grande felicidade dos meus pais, foi o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás, o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação CEPAE/UFG<sup>1</sup>. No ano de 2012 ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Federal de

---

<sup>1</sup> O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG se destaca dentre as outras escolas públicas do estado de Goiás, por se tratar de uma escola mantida pelo governo federal. No qual, seus professores possuem carreira de magistério em nível superior, ou seja, o corpo docente é formado por professores doutores. É um colégio de educação básica que atende todos os níveis de ensino, desde a educação infantil a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* profissional. A entrada na escola para a educação básica é via sorteio público, realizado anualmente para todas as etapas.

Goiás (UFG). Em 2015 ingressei no curso de especialização *latu senso* em Psicologia dos Processos Educativos também na UFG.

A escolha do tema para esta pesquisa se deu a partir dessas experiências vivenciadas nos dois âmbitos de escolarização, escola privada e escola pública. A ideia de estudar os princípios constitutivos surgiu no decorrer dos estudos realizados no curso de especialização em Psicologia dos Processos Educativos.

Pesquisas relacionadas aos princípios constitutivos não foram encontradas. De modo geral, nos bancos de dados foram encontradas pesquisas com a palavra-chave ou título em separado, princípios como a tese de doutorado de Itamar Mazza de Farias da Universidade Estadual de Campinas com o título “*Pedagogia do trabalho – seus princípios no cotidiano escolar*”, de 1994. E, a dissertação de mestrado de Marcos Antônio Soares da Universidade Federal de Goiás com o título “*Educação Estética Escolar: em busca de princípios orientadores*”, de 1995.

Pesquisas essas que nada se relacionam com a proposta desta pesquisa. Usamos como filtro para seleção das pesquisas alguns requisitos como: grande área de conhecimento – educação; área de conhecimento – educação; área de avaliação – educação; nome do programa – educação, história política e sociedade, mestrado em educação.

No banco de dados da CAPES e UFG não foram encontradas pesquisas que se referiam aos cinco princípios constitutivos em uma mesma pesquisa. De forma mais ampla, no banco de dados procuramos como palavra-chave: princípios constitutivos; porém não obtivemos resultado de busca que gerassem dados que se enquadrassem na pesquisa em História da Educação. Optamos então por procurar de forma separada cada um dos princípios constitutivos ou seus radicais: Universalização; Estatização; Laicidade; Gratuidade e; Obrigatoriedade.

Foram encontradas mais de duas mil pesquisas relacionadas aos cinco princípios constitutivos. Todavia, cada uma delas trataram de forma separada ou apenas com a junção de dois ou três princípios, nunca os cinco juntos. As buscas foram realizadas sempre usando os mesmos requisitos para filtragem. Destacamos alguns trabalhos relevantes, o princípio da Universalização foi pesquisado por Patrícia Sisuik pela Universidade Federal do Paraná com o título “*As desigualdades no acesso à creche pública em Curitiba*”, em 2019. Utilizamos como filtro para a pesquisa os mesmos requisitos. Com o princípio da Laicidade, encontramos pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a tese de doutorado “*Laicidade, Educação Escolar e Interculturalidade: concepções em disputa*”, de 2016. Uma dissertação da UFU no banco de dados da capes, que trabalhava três dos princípios, uma análise documental a partir

das Constituições brasileiras. Em relação ao princípio da laicidade, encontramos uma dissertação que usou o mesmo recorte temporal, a Primeira República de 1891 a 1927, porém com foco na instrução primária em Mato Grosso.

Em relação às pesquisas realizadas sobre a Reforma Benjamin Constant, constatamos inúmeras pesquisas. Uns sobre a sua vida e história, outras sobre sua influência na conjuntura política e educacional brasileira na Primeira República, dentre outras referidas as temáticas citadas, porém com delimitações específicas, como o ensino de matemática, o assistencialismo, a liberdade individual, entre outros.

A relevância deste estudo, se observa quando se constata que esses princípios surgiram após Revolução Francesa de 1789, período em que houve grandes mudanças no mundo ocidental em relação às questões sociais, políticas, econômicas e, intelectuais, que acarretaram mudanças no âmbito educacional. Período em que cresceu um sentimento de mudanças, por parte de um grupo social, junto ao novo modelo de sistema organizacional da sociedade, que estabeleceu a necessidade de qualificação do povo. A educação pública passou a ser então vista como ferramenta para o Estado.

Nessa perspectiva, para melhor compreender o contexto histórico de construção desses princípios faz-se necessário compreender o movimento iluminista que constituiu as bases filosóficas para uma nova concepção de educação.

O movimento iluminista surgiu na Europa com propósito de defender a razão humana como explicação científica para os fatos. O movimento é reconhecido pelas grandes mudanças no modo de se pensar a sociedade e o indivíduo. Valores como tolerância, igualdade jurídica, liberdade pessoal e propriedade privada ganharam espaço por meio do movimento. O século XVIII, século das luzes, representou uma ruptura do domínio eclesiástico em relação ao saber.

A Idade Média, foi marcada pela grande influência da Igreja Católica em relação ao conhecimento e, a Idade Moderna marcou a transição desta influência. O iluminismo foi um movimento de cunho filosófico e intelectual responsável por trazer novas ideias de pensamento a Idade Moderna. Pautados na razão humana e no conhecimento científico, um dos pontos de defesa do iluminismo foi a liberdade individual, que deu ao homem o poder de compreensão das coisas e do mundo pelo uso da razão, o homem como centro do conhecimento.

O Iluminismo teve grande influência no campo político, criticou os regimes absolutistas e, suas ramificações, bem como, os privilégios gozados por uma pequena parte da população, em detrimento de outra parte. O Estado tinha papel de administrar a sociedade e, estabelecer que o direito à liberdade individual fosse assegurado.

A Revolução Francesa teve sua base intelectual no movimento iluminista<sup>2</sup>, que contou com o apoio da burguesia para ter sua efetivação. Com discursos de mudanças revolucionárias nos âmbitos políticos e econômicos, a burguesia conseguiu seu espaço e reconhecimento como classe.

Na França o protagonista de maior relevância em relação aos quesitos educacionais foi Condorcet, cientista e secretário da Assembleia Legislativa, que criou um projeto de decreto sobre a natureza da instrução pública. Assegurava a necessidade de uma instrução para o povo, aos cuidados do Estado e inspirada num laicismo absoluto: uma instrução, enfim, “única, gratuita e neutra” (MANACORDA, 1999, p. 250).

Conforme aponta Lopes (1981), as reivindicações proferidas pela burguesia, pelo denominado Terceiro Estado e pelo resto do povo contra os privilégios do clero e da nobreza, foram feitas com base nos interesses e necessidades da burguesia, entre os quais se destacam o direito à liberdade, à individualidade e à igualdade. Essas reivindicações vinham ao encontro do desejo não desvendado de ascensão econômica, financeira e política da classe burguesa. A igualdade de oportunidades educacionais para o povo, que era excluído da escola e a universalização da escola, foram o ápice das reivindicações no campo educacional na Revolução Francesa. E, foi a partir dela que se concretizou a ideia de uma instituição de ensino pública, universal, gratuita, laica, obrigatória e como dever do Estado.

“É, porém, com a Revolução Francesa que os princípios de universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade passam a compor a escola pública tal como a concebemos hoje” (LOPES, 1981, p. 15). A Revolução Francesa é um marco histórico devido sua grande influência na conquista dos direitos à liberdade e direitos humanos. Assim,

Se consideramos as conquistas ideais da burguesia revolucionária (liberal-democrática) durante o Setecentos no que diz respeito à instrução, podemos sintetizá-las em poucas palavras: universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade e, finalmente, renovação cultural e primeira assunção de problema do trabalho (MANACORDA, 1999, p. 269).

A instrução começa a se tornar necessária, estudos específicos se tornam imprescindíveis para atuação nas áreas de conhecimento. Investimentos financeiros começaram a ser destinados a instrução pública. No Brasil, o final do século XVIII foi marcado pela necessidade apresentada pelo desenvolvimento universal e, a educação como ferramenta do Estado para alcance desse desenvolvimento. A instrução se estabeleceu no Brasil, de acordo

---

<sup>2</sup> “[...] o Iluminismo, como filosofia do século XVIII, é o estado de espírito desse século. [...] na medida em que se vai alterando a conjuntura econômica, social e política, ele próprio assume roupagens diferentes e passa a servir interesses diferentes” (LOPES, 1981, p. 30).

com o que ocorreu na Europa, não da mesma forma, posto que nesse período ainda predominou no Brasil a instrução pública apenas para as elites. Para o povo buscava-se uma formação técnica e não científica, para qualificação de mão-de-obra para acompanhar o processo de industrialização vivenciado na época.

Depois do golpe de Proclamação da República, buscou-se instruir a população para formar a consciência patriótica. Com a federalização os estados passaram a ser responsáveis por seus projetos de educação. Entretanto, as poucas escolas que existiam eram pleiteadas pela classe média, visto que os filhos da elite continuavam a ser instruídos pelos mestres.

O papel da educação republicana passou a ser de formação do cidadão republicano e, cabia ao Estado oferecer essa instrução. Conforme Cury (2002, p. 246) aponta “[...] a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional”. Entretanto essa instrução do sujeito produtivo gerou exclusão social no país, negros, nativos, mestiços e, pobres foram excluídos. A formação intelectual se destinou principalmente à elite brasileira.

É neste contexto de mudanças que os princípios da instrução pública se consolidaram e apareceram nos documentos oficiais legisladores da instrução brasileira, a partir do período da Primeira República no Brasil.

Como recorte espacial delimitamos o ensino secundário como nível de ensino, pois por ser integrante do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de Catalão (NEPEDUCA), e o mesmo focalizar na História do Ensino Secundário no Brasil, acreditamos que isso contribui ainda mais para o desenvolvimento e recorte espacial da presente pesquisa.

As pesquisas destinadas ao estudo do ensino secundário destacam seu caráter elitista. Nesse sentido, este nível de ensino já se caracteriza com objetivo em torno de um grupo social e, buscamos por meio dos princípios constitutivos contribuir com as pesquisas acerca do ensino secundário no Brasil.

O regime republicano brasileiro foi marcado por relevantes reformas no campo da instrução. Como fonte para a análise documental nos deteremos a duas específicas reformas destinadas a instrução, tendo como foco o ensino secundário. A primeira, a Reforma Benjamin Constant com o Decreto n. 981 de 08/11/1890<sup>3</sup>, que contou com a publicação de 9 Títulos e 81 Artigos para a Instrução Primária e Secundária, que teve seu último ano de vigência em 1900.

---

<sup>3</sup>Nos referiremos ao Decreto n. 981 de 08/11/1890 como Reforma Benjamin Constant e ao Decreto n. 3.890 de 01/01/1901 como Reforma Epiácio Pessoa.

Em 01/01/1901 foi publicado outro texto, o Decreto n. 3.890, conhecido como a Reforma Epiácio Pessoa, composto por 2 títulos, 26 capítulos e, 384 Artigos, foram destinados aos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, que substitui a Reforma Benjamin Constant.

Diante do exposto definimos como pergunta de pesquisa: como os princípios constitutivos Universalização, Estatização, Laicidade, Gratuidade e Obrigatoriedade estiveram presentes na organização do ensino secundário na Reforma Benjamin Constant, e, na Reforma Epiácio Pessoa?

O período de estudo foi delimitado levando em consideração o ano de 1889, ano de início da República no Brasil. E, 1910, por ser o último ano de vigência da Reforma Epiácio Pessoa. Visto que em 1911 foi publicada a Reforma Rivadavia Corrêa.

O objetivo geral que norteou a pesquisa foi compreender como os princípios constitutivos da escola pública estabeleceram-se na legislação educacional do ensino secundário no período de 1889 a 1910. E, como objetivos específicos, compreender o conceito de Estado, de República e, a visão construída sobre educação, bem como, os princípios constitutivos da escola pública ocidental nos séculos XVIII e XIX; compreender como se organizou a República brasileira no final do século XIX, assim como, sua visão de educação; analisar as Reformas Benjamin Constant e Epiácio Pessoa, a fim de identificar como e, se, os princípios constitutivos foram estabelecidos e pensados para a escola pública secundária, como também, seus sentidos no documento oficial.

A realização da pesquisa trará inúmeros benefícios para o campo da História da Educação Brasileira e para as Políticas Educacionais e, seus futuros pesquisadores, assim como, para as pesquisas relacionadas ao ensino secundário brasileiro.

A pesquisa se situa no universo teórico da História da Educação, que como campo teórico, se propõe a pesquisar com base científica a historização da educação. E nesse sentido, Bica (2012, p. 2), diz que, o historiador da educação deve ter um rigor metodológico muito firme para que “os objetos em estudo possam ser levados e revividos sobre uma perspectiva historiográfica privilegiada da história e não sejam apenas inquéritos laudatórios, narrativas de fatos e acontecimentos históricos”.

Levando em consideração essa afirmação, fizemos um percurso de leituras acerca deste universo teórico, como também, de bibliografias relacionadas ao objeto de estudo. Depois de construída a bagagem teórica, fomos para a análise documental, primeiro do Manifesto do

Partido Republicano e da Constituição de 1891 e, depois nas Reformas Benjamin Constant e Epitácio Pessoa.

Segundo Bica (2012), na pesquisa em História da Educação:

[...] entende-se que o pesquisador/historiador deva definir o seu próprio método analítico ancorado por uma estrutura teórica coerente, em relação as suas fontes. Portanto, deve-se perceber que as pesquisas em história da educação não são apenas relatos ou narrativas do tempo escolar, mas sim premissas teóricas apresentadas como resultados da própria pesquisa histórica (BICA, 2012, p. 6).

Nesse sentido, essa pesquisa tem como propósito, estabelecer diálogos historiográficos entre os discursos oficiais e as intenções educacionais do Estado brasileiro para com os cidadãos da nação republicana.

O desenvolvimento da pesquisa também será realizado com base na pesquisa bibliográfica que conforme Severino (2007, p. 122) “[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados”. Serão utilizados como recursos e instrumentos para esta pesquisa livros, artigos, teses, dissertações, obras disponíveis em material impresso e on-line, dentre outros materiais disponíveis.

O referencial teórico é composto por Thomas Hobbes, Jean Jaques Rousseau, Carlota Botto, Maria de Lourdes Marioto Haidar e, Noberto Bobbio. Para contextualizar historicamente a pesquisa utilizando autores como, Fernanda Barros, José Murilo de Carvalho, Luiz Antônio Cunha, Carlos Roberto Jamil Cury, Clarice Nunes, Dermeval Saviani, Maria Helena Souza Patto, Eliane Marta Santos Teixeira, Mario Alighiero Manacorda, Emília Viotti da Costa, Analete Shelbauer e, Fernanda Barros.

Como método de pesquisa nos pautamos na pesquisa histórico documental, que é tomada por produções humanas, como indícios, como construções instituidoras de sentidos e significados humanos que precisam ser montados e desmontados e, nesse processo, emergem categorias de análise e delas subcategorias. As categorias chave de análise do primeiro capítulo são, Estado Moderno e República. Abordamos o conceito de contrato social, razão humana e, educação. Para o segundo capítulo as categorias chaves são, Estado e República no Brasil e, como conceito, liberalismo e, educação. O terceiro capítulo é composto pela delimitação do lócus de pesquisa, a nível do ensino secundário, bem como, da análise das fontes documentais relacionando os princípios constitutivos com as categorias conceituais dos capítulos anteriores.

Segundo Le Goff (2003), para que o documento seja histórico, é preciso um método para analisá-lo, um suporte teórico. Assim, o documento como monumento é quando o mesmo possui alguma intenção dentro de uma conjuntura social.

Nesse sentido, compreendemos o método histórico como um olhar crítico sobre o fenômeno estudado. É importante analisar os documentos históricos e fontes bibliográficas situando os dados no contexto histórico de disputas de poder e lutas de classes, o movimento da dialética revela essas relações dentro da História. Nenhuma pesquisa é neutra, toda tentativa de neutralidade esbarra nas intencionalidades e compreensões ideológicas do pesquisador.

Utilizaremos como fonte de pesquisa documentos oficiais, do período de estudo, 1889 a 1910. Por se tratar do período de início da República brasileira, mudanças na conjuntura política e intelectual foram marcantes. Para compreendermos como se deu a formação do Estado Republicano brasileiro, utilizaremos como fonte documental, o Manifesto Republicano publicado em 1870, no qual os republicanos fizeram um aparato da conjuntura política no Império e, que via na República, a melhoria para todos os problemas enfrentados no Brasil a época.

Como fonte documental de análise do objeto, nos deparamos com as Reformas destinadas à instrução, a primeira dedicada ao ensino primário e secundário e, a segunda destinada às instituições oficiais de ensino superior e secundário. Apresentadas oficialmente pelos Decretos n. 981 de 8/11/1890 e, Decreto n. 3.980 de 01/01/1901 disponíveis no banco de dados do site do Senado Federal. Para a análise dos dados nos pautamos, nas categorias-chaves e conceitos abordados nos capítulos, como também, nos estudos bibliográficos realizados e na comparação dos documentos oficiais.

Estudar a escola pública nos possibilita inúmeros caminhos, dentre os quais, foi escolhido entender seus princípios constitutivos. Sabemos que esses princípios constitutivos fazem de parte um Estado que tem um modelo de educação a seguir. Daí nos perguntamos, que Estado seria este? O Estado Moderno. E, para compreender o conceito de Estado moderno, recorreremos aos dicionários de política e sociologia. Vimos que existia uma infinidade de autores da filosofia e da sociologia que conceituam Estado. Foi feito o mapeamento teórico e deste mapeamento, foram elencados dois autores Thomas Hobbes e Jean Jacques Rousseau que conceituavam Estado, de acordo com o que precisávamos para compreender os princípios constitutivos.

O recorte da Primeira República Brasileira, nos conduz a compreender o que é a República e sua organização como regime político. Recorreremos ao dicionário de política que

nos apresenta o termo *res publica*, advindo do latim que significa coisa pública. Usamos também para conceituação a autora Heloisa Guaracy Machado (1995), que faz a definição dos termos com base em uma constituição histórica.

Feitas as definições das categorias chaves da pesquisa, o próximo passo foi trazer os conceitos que deveriam ser abordados para responder as perguntas referentes ao capítulo, sendo eles, a educação e o ensino secundário. Trazemos a ressignificação dos cinco princípios constitutivos, visto que, todos já são conceituados, o que fizemos foi ressignifica-los de acordo com a necessidade da pesquisa. Para conceituar os princípios constitutivos: Universalização, Estatização, Gratuidade, Laicidade e Obrigatoriedade, realizamos um estudo em fontes teóricas nas quais os princípios são apresentados de forma ampla e, a partir desses estudos fizemos a ressignificação dos cinco princípios.

Apresentadas as categorias chaves do primeiro capítulo fomos às categorias chaves do segundo capítulo, Estado e República no Brasil. E, o conceito chave: educação no Brasil. Todo esse percurso metodológico, nos embasou para a análise das fontes centrais da pesquisa, as Reformas da instrução. Para assim responder a nossa pergunta norteadora.

No primeiro capítulo buscamos apresentar o conceito de Estado, de República e, a visão que se tinha sobre educação, assim como, a ressignificação dos princípios constitutivos da escola pública francesa nos séculos XVIII e XIX.

No segundo capítulo apresentamos a conjuntura da organização da República brasileira no final do século XIX, também, seu modelo de educação copiado da Europa e, a interface com o ensino secundário.

No terceiro capítulo apresentamos como locus de estudo o ensino secundário e analisamos as Reformas Benjamin Constant e Epiácio Pessoa, a fim de identificar como e se os princípios constitutivos foram estabelecidos e pensados para a escola pública secundária, como também, seus sentidos no documento oficial.

A escolha de análise de quatro fontes documentais oficiais se deu, pois, o Manifesto Republicano de 1870, para compreendermos o motivo do partido republicano pedir por um novo regime de governo e, os problemas e soluções encaminhados por eles ainda no Império. A Constituição de 1891 (BRASIL, 1891), nos possibilitou compreender a constituição do Estado Brasileiro pelo Manifesto Republicano em 1870. A Reforma Benjamins Constant por se tratar da primeira Reforma destinada à instrução na República e, a Reforma Epiácio Pessoa, por ser uma substituta da Reforma Benjamin Constant. Buscou-se com a análise dessas quatro

fontes documentas, compreender a formação do Estado republicano brasileiro e, os seus primeiros anos como República e, o ideal de educação para os cidadãos da nação em construção.

## **CAPÍTULO 1 AS RELAÇÕES ENTRE ESTADO MODERNO, REPÚBLICA E EDUCAÇÃO**

Neste primeiro capítulo abordaremos o conceito de Estado Moderno, partindo da necessidade de compreender, qual o modelo de Estado e de princípios constitutivos da escola pública no cenário do século XVIII. Para tanto, fizemos um mapeamento teórico e selecionamos dois autores que definem o Estado Moderno, de acordo com o que precisamos para o desenrolar da pesquisa. O filósofo Thomas Hobbes, que formula sua compreensão de Estado levando em consideração que o homem é por natureza um ser mal e, que precisa ser controlado, para tanto, Hobbes defende um modelo de Estado absolutista. E estabelece a necessidade de um contrato social entre os indivíduos.

O pedagogo e também filósofo Jean Jacques Rousseau, que ao contrário de Hobbes, parte do pressuposto de que o homem é bom por natureza e, o que o corrompe são as instituições estabelecidas na vida em sociedade. Rousseau também acreditava que era necessária instalação de um contrato social, e defendia a liberdade do indivíduo, bem como, a democracia como forma de governo.

Definido conceitualmente o Estado Moderno, buscamos conceituar a República enquanto regime de governo, sendo este o regime de governo demarcado no nosso período de estudo. O Estado Moderno caracterizado no período da modernidade, foi o ponto de partida para pensar uma educação pautada na razão humana e na cientificidade para compreensão dos fatos e do mundo. A educação se tornou ferramenta para alcançar a mudança do pensamento intelectual do século XVIII. Sair da escuridão do conhecimento, condicionado pela Igreja católica como forma de controle, para um pensamento intelectual e racional com base científica. Nessa conjuntura de mudanças políticas, intelectuais e econômicas aconteceu a Revolução Francesa de 1789 até 1799, marco chave para a instrução pública e, para a consolidação dos seus princípios constitutivos, universalização, estatização, laicidade, gratuidade e obrigatoriedade.

### *1.1 Estado Moderno: Em Busca do Conceito*

O Estado Moderno nasceu na distinção da era medieval para a moderna. A separação entre os dois períodos é marca decisiva para compreensão do conceito de Estado Moderno que

se configura em consonância aos acontecimentos nos âmbitos intelectual e político dos séculos XVI, XVII e XVIII.

Entendemos como Estado uma instância responsável por gerenciar o maior poder dentro de uma sociedade. Exerce sua função guiado pelos princípios de territorialidade e impessoalidade, que o configuram como instituição administradora do poder político. Enquanto instância representativa, o Estado, exerce a função de zelar pelos interesses públicos de modo a colaborar para uma vida harmônica e justa para seus cidadãos, estabelecendo equilíbrio dentro de uma sociedade.

Segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino, como marco histórico dessa concepção, apontamos as lutas políticas ocorridas na Europa nos séculos XVI e XVII, as quais, são consideradas como o ponto chave da passagem para a nova forma de organização do poder político europeu.

Desde a sua pré-história, o Estado se apresenta precisamente como a rede conectiva do conjunto de tais relações, unificadas no momento político da gestão do poder. Mas é só com a fundação política do poder, que se seguiu às lutas religiosas, que os novos atributos do Estado — mundaneidade, finalidade e racionalidade — se fundam para dar a este último a imagem moderna de única e unitária estrutura organizativa formal da vida associada, de autêntico aparelho da gestão do poder, operacional em processos cada vez mais próprios e definidos, em função de um escopo concreto: a paz interna do país, a eliminação do conflito social, a normalização das relações de força [...] (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 427).

As guerras na Europa nos séculos XVI e XVII por posse territorial e conflitos religiosos desencadearam a passagem para uma nova forma de organização política. Antes mesmo da configuração estatal se conceituar fez-se necessário que em seus primórdios o Estado Moderno já se apresentasse como entidade responsável pela união das relações políticas. A unificação dessas relações não se deu tranquilamente, de forma simultânea ocorriam às lutas religiosas para manutenção e estabelecimento de apenas um segmento religioso, o catolicismo.

O Estado se define enquanto estrutura formal que organiza a gestão do poder de uma sociedade. Para tanto, Hobbes, filósofo moderno idealista aponta que os homens, devido ao seu desejo de deixar de lado a miséria proporcionada pela guerra, buscavam uma forma de poder que os mantivesse sob “controle”. Era preciso temer a algum poder para que houvesse um certo controle social. Para Hobbes, o homem é dotado por “paixões naturais”, isto é, sentimentos/desejos “que os inclinam para a parcialidade, orgulho, vingança e outras, se não houver o temor de algum poder que obrigue a respeitá-las” (HOBBS, 2008, p. 123).

Nesse sentido, as paixões naturais humanas se contrapõem às “Leis de Natureza, tais como justiça, equidade, modéstia, piedade, que determinam que façamos aos outros o que

queremos que nos façam” (HOBBS, 2008, p. 123). Com base nessa afirmação, Hobbes apresenta como necessário, o temor a um poder maior que controlasse as paixões naturais, pois, apesar da existência das leis de natureza, que o homem respeitaria caso fosse sua vontade, não haveria segurança para ninguém. Hobbes compreendia o indivíduo como um ser que é mal por natureza e, por isso precisa ser controlado. É o Estado a instituição responsável por coordenar esse controle. Esse Estado de guerras, medo e opressão, defendido por Hobbes, foi o contexto de um Estado vivenciado por ele, em meados dos séculos XVI e XVII, período em que se aspirava a modernidade e, por isso se caracteriza como um modelo ideal de Estado.

Ser governado por apenas um determinado período não é suficiente para a garantia de segurança do homem, como, o período das batalhas ou guerras. A busca pela segurança se dá por todo o período de suas vidas. Estar em conflito com o outro é algo natural do indivíduo, a diferença entre seus interesses gera divergências de opiniões, o que acaba resultando em guerras. O conflito de interesses entre homens naturalmente maus, tem como único fim à guerra, a luta pela defesa de interesses particulares. Para melhor compreendermos essa concepção, Hobbes nos apresenta o exemplo das abelhas e das formigas, que para o autor, vivem sociavelmente diferente da humanidade, pois, “[...] não podem fazer uso da palavra, a fim de poder indicar umas às outras o que consideram adequado para o benefício comum [...]” (HOBBS, 2008, p. 124).

Para entendermos o porquê de o ser humano não poder fazer o mesmo, Hobbes (2008, p. 125) nos traz seis explicações. A primeira é de que os homens, “se envolvem em competição pela honra e pela dignidade, o que não ocorre com essas criaturas. E é, portanto, devido a esse fator que entre os homens surgem a inveja e o ódio e, finalmente, a guerra, ao passo que entre aquelas criaturas isso não acontece”. Em segundo lugar, para essas criaturas não há diferença entre o bem comum e o bem individual e, por natureza “tendem para o bem individual”, o que acaba por “promover o bem comum. Entretanto, o homem só encontra felicidade na comparação com os outros homens, só tendo prazer no que é eminente”.

Em terceiro, essas criaturas não fazem uso da razão, diferente do homem, ou seja, “elas não percebem e nem julgam perceber nenhum erro na administração de sua vida em comum”. Já os homens, “porém, em sua maioria, se julgam mais sábios, e mais capacitados que os outros para o exercício do poder público, esforçando-se para realizar reformas e inovar, cada qual a seu modo, acabando assim por levar o país à desordem e à guerra civil” (HOBBS, 2008, p. 125).

Em quarto lugar, por mais que as criaturas façam uso da voz para se fazerem entendidas em seu reino, elas não possuem a arte das palavras, ao contrário do ser humano. E alguns homens por possuírem essa arte, fazem uso de forma maldosa, sendo capazes de

[...] apresentar aos outros o que é Bom sob aparência do Mal, e o que é Mal sob aparência do Bem; ou ainda aumentando ou diminuindo a importância visível do Bem ou do Mal, semeando o descontentamento entre os homens e perturbando sua Paz por simples capricho (HOBBS, 2008, p. 125).

Em quinto lugar, as criaturas irracionais não possuem a “injúria” e o “dano” como características componentes de seu ser, assim sendo, basta estarem satisfeitas para “nunca se sentirem ofendidas por seus semelhantes. Ao passo que o homem, quanto mais satisfeito, mais conturbado, pois está propenso a exibir sua sabedoria e a controlar as ações dos que governam o Estado” (HOBBS, 2008, p. 125-126). Por fim, Hobbes aponta como sexta e última explicação. “[...] enquanto o acordo vigente entre essas criaturas é Natural, entre os homens surge apenas através de um Pacto, isto é, Artificialmente” (HOBBS, 2008, p. 126).

Segundo Hobbes (2008, p. 126), designar a uma assembleia de homens ou apenas a um homem, toda a sua força e poder é fazer com que as distintas vontades, se tornem apenas uma só vontade. Nesse sentido, é fazer com que o soberano ao governar seja responsável por representar os interesses comuns dos civis. Nessas representações o homem enquanto “autor de todos os atos” praticados, ou tudo aquilo que se refere “à paz e a segurança comuns, submetendo assim, suas Vontades à Vontade do representante, e seus Julgamentos a seu Julgamento”. As vontades humanas passam a ser a vontade do seu representante, o Estado enquanto instância responsável por administrar as relações políticas da sociedade.

Para os homens é necessária a realização de um contrato social entre os indivíduos para haver o bem comum. Esse contrato social dá ao representante do Estado, o poder para controlar seus indivíduos. Entretanto, essa abdicação total e projeção de melhorias em apenas uma liderança não era garantia de um equilíbrio dentro de uma sociedade.

Nesse sentido, o Estado Moderno para Hobbes (2008) se configura como instância necessária e responsável por administrar as relações políticas para com a sociedade, de modo a garantir por meio do governo monárquico absolutista o controle individual, controle este, descrito por Hobbes como fundamental para o convívio em sociedade.

O Estado enquanto instituição se torna fundamental para regulamentação e equilíbrio das relações humanas. Todavia, o modelo de Estado defendido pelo filósofo, se trata de um Estado absolutista, que o poder político pertence ao rei, estes emanam sua autoridade designada diretamente por Deus.

Hobbes (2008, p. 264-265) tinha uma forte ligação com a religião e, acreditava que muito do que acontecia era devido à vontade divina. Daí a explicação para sua defesa de manutenção do governo monárquico absolutista organizado por Deus, que, enquanto ser onipotente, onipresente e onisciente era quem salvaria a humanidade da sua maldade nata. Temos aí, mais uma característica do seu pensamento idealista e dogmático.

Caracterizado de forma histórica para Hobbes (2008, p. 127-129), o homem já pertence a um estado, intitulado como estado de natureza. Que nada mais é, do que o homem ter autonomia para fazer o que for de sua vontade e, utilizar de meios necessários para realização e, alcance dela. Essa condição precede ao modelo de Estado como instituição.

Hobbes (2008) nos diz, que o homem é por natureza mal, pois pode fazer o que quiser e utilizar dos meios que assim achar necessários para realizar seus desejos. O ser humano é conduzido por suas paixões naturais, desejos e sentimentos que o distanciam das leis de ordem natural, ou seja, as Leis de Natureza: justiça, equidade, modéstia e piedade. Nesse sentido, o filósofo apresenta a necessidade de instauração de uma instância maior que possa garantir ao homem segurança e proteção para uma vida harmônica em sociedade. Visto que essa instância era por ele estabelecida como uma ordem natural e divina, em que o soberano é o rei/rainha e, possui poder absoluto.

A monarquia absolutista de ordem divina é contraditória, visto que, não transmite uma ordem natural do ser, o que observamos é uma visão dogmática do poder, que tem em primeiro plano o desejo de um rei/rainha, que se sobressai sobre o desejo de todos. O Estado necessita da autoridade de um líder. Nesse sentido, seria impossível a existência de um modelo de governo democrático, visto que, se o indivíduo é dotado por uma maldade que lhe é natural, suas ações serão voltadas para a realização de seus desejos particulares, não levando em consideração o outro.

Por sua vez, o povo não elege seu governante, pois dando poder ao indivíduo, cria-se uma situação perigosa, capaz de resultar em uma guerra de todos os homens contra todos os homens. Essa foi uma afirmação radical que Hobbes, além de considerar o homem como sendo maldoso, ele o considerava também incapaz de pensar na coletividade. Uma vez que só o rei é capaz de liderar e controlar os indivíduos, através da superioridade designada divinamente. Nesse emaranhado ideológico, nos perguntamos, onde se encontra a razão humana? Razão essa que se caracterizou como pilar da modernidade no movimento iluminista.

Hobbes (2008, p. 126) é considerado um contratualista, pois, para o filósofo o indivíduo precisa abdicar da vontade de governar se não caminhará em direção a um estado de guerra

infinito. Com o contrato social, o indivíduo abre mão da liberdade em troca de segurança. Essa alternativa é um passo para construção de um poder comum capaz de defender e garantir segurança a todos. Um pacto social entre os homens em que cada um dizia ao outro: “Autorizo e desisto do Direito de Governar a mim mesmo a este Homem, ou a esta Assembleia de homens, com a condição de que desistas também do teu Direito, Autorizando, da mesma forma, todas as suas ações”. Sendo assim, ainda destacamos:

Dessa forma, a Multidão assim unida numa só Pessoa passa a chamar-se Estado, em latim CIVITAS. Está a geração do grande LEVIATÃ, ou antes (para usarmos o termo mais reverentes) daquele Deus Mortal a quem devemos, abaixo do Deus Imortal, nossa paz e defesa. Em virtude da Autoridade que cada indivíduo dá ao Estado, de usar o Poder e Força, pelo temor que inspira é capaz de conformar todas as vontades, a fim de garantir a Paz em seu próprio país, e promover ajuda mútua contra os inimigos estrangeiros. A essência do Estado, consiste nisso e pode ser assim: Uma Pessoa instituída, pelos atos de uma grande Multidão, mediante Pactos recíprocos uns com os outros, como Autora, de modo a poder usar a força e os meios de todos, da maneira que achar conveniente, para assegurar a Paz e a Defesa Comum. O titular dessa pessoa chama-se SOBERANO, e se diz que possui Poder Soberano. Todos os restantes são SÚDITOS (HOBBS, 2008, p. 126).

Com o contrato social, os homens desistem do seu direito natural, submetendo-se ao poder de um soberano, sendo este, absoluto, que não se submete a qualquer lei, com um único objetivo, a salvação dos homens para o convívio em sociedade. Salvação aqui, diz respeito a uma vida de equilíbrio em comunidade. Visto que para Hobbes, sem a instalação desta entidade de controle, o Estado, os homens matariam uns aos outros. Apesar de ser contrário à democracia, Hobbes defende a existência de grupos de representação por meio de assembleias. Que só eram possíveis com a autorização do rei soberano.

O rei caracterizado como Deus mortal, o grande *Leviatã* nada mais seria do que um homem que se destacava entre os demais, dentro de uma estrutura econômica se sobressairia devido ao seu elevado poder econômico, político e, sua condição social. Percebemos que o líder estatal, se apresentava na figura de uma elite econômica e política, que justifica sua posição social como sendo a vontade de Deus.

Hobbes (2008, p. 127) apresenta duas formas de poder soberano, uma de força natural, sendo caracterizada pela submissão dos filhos aos seus pais, relacionada à questão da autoridade. E uma outra, “é quando os homens concordam entre si em submeterem-se voluntariamente a um Homem, ou a uma Assembleia de homens, esperando serem protegidos contra os outros”. O que é chamado por Thomas Hobbes de “Estado Político, ou um Estado por Instituição, enquanto o primeiro é o Estado por Aquisição”.

Diante destas colocações, definimos o conceito de Estado Moderno como sendo, uma estrutura governamental dirigida por um homem ou por uma assembleia que possui como responsabilidade o controle e a organização de uma sociedade/povo, de modo a oferecer segurança e outros meios necessários para uma vida harmoniosa com seus semelhantes.

Nesse sentido, o Estado se instaura como instituição responsável por controlar as relações sociais. Esse controle se daria por meio de um Estado totalitário, detentor do poder civil, que controla as vontades e desejos obscuros do ser humano. Por acreditar na maldade humana, a implementação do Estado é necessária enquanto instituição controladora dessas relações.

É por meio desse controle, e seguindo as leis desse Estado que haveria um equilíbrio na organização social. Se não houvesse a intervenção de um poder maior, os civis entrariam em guerra uns contra os outros, guiados apenas pelos seus instintos naturais que caracterizavam a natureza humana como sendo irracional.

A visão naturalista de Hobbes, não levava em consideração as potencialidades possíveis de serem alcançadas pelos indivíduos, pois os inferiorizava diante da soberania de um rei, autoritário e egoísta. Percebemos que o modelo de Estado Moderno proposto por Hobbes, não tinha como princípio fundador a razão, mas sim o Estado que agiria em função dessa razão.

Contrapondo essa concepção de que o homem precisa de um Estado totalitário para viver harmonicamente em sociedade, outro filósofo da modernidade que também se caracteriza dentro do pensamento pedagógico idealista, e que define o Estado Moderno partindo do pressuposto de que o homem é por natureza bom e, o que o corrompe para atitudes maldosas, são as instituições configuradas dentro da sociedade é Jean-Jacques Rousseau. Para elaborar sua concepção de Estado Moderno, o filósofo discorre sobre a necessidade de um contrato social<sup>4</sup>, entre os indivíduos, pois ele defende que a liberdade é um bem supremo para o indivíduo. Para tanto, faz uma contextualização histórica e filosófica sobre a sociedade.

Rousseau nos diz sobre o que Hobbes compreendia em relação ao Estado de Natureza:

No estado de natureza, os homens apenas visam à satisfação egoísta de suas necessidades. Combatem uns contra os outros até que se apercebem que a única possibilidade de continuarem vivos é a de procurar um entendimento. É estabelecido, então, um único pacto, de associação, em que cada um, com a condição de que todos façam, despoja-se de todos seus direitos em favor de um terceiro. Todos são vinculados pelo contrato, exceto o soberano, que a nada é ligado. Hobbes, mesmo reconhecendo que este poder ilimitado pode conduzir ao mais lamentável despotismo, acha, ainda assim, que este é o único meio de sair do estado de natureza (ROUSSEAU, 1978, p. 10).

---

<sup>4</sup> O filósofo fez em sua obra *Do contrato social: discurso sobre a economia política*, faz uso de duas terminologias pacto e contrato social, optamos por utilizar apenas uma, contrato social.

Sair da condição do estado de natureza e ir para o estado civil para Hobbes só era possível devido ao governo do soberano. Rousseau, apesar de também ser contratualista desprezava essa forma de governo estatal com mentalidade despótica, pois o filósofo preservava a liberdade do indivíduo.

Conforme Bobbio e Bovero (1989) apontam:

Hobbes faz *tabula rasa* de todas as opiniões anteriores e constrói sua teoria sobre as bases sólidas, indestrutíveis, do estudo da natureza humana e dos carecimentos que essa natureza expressa, bem como do modo - do único modo possível, dados aqueles pressupostos - de satisfazer tais carecimentos (BOBBIO; BOVERO, 1989, p. 37).

Rousseau ao formular seus escritos sobre sociedade, considera a família como a mais antiga de todas as sociedades e, a única de ordem natural e como sociedade política. Os filhos permaneceriam ligados aos pais tempo necessário para sua conservação. Assim que extinta essa necessidade, o laço natural seria desfeito. Pais e filhos se reencontram na independência, e caso quieram continuar a permanecer unidos, seria voluntariamente e não mais naturalmente. “[...] e a própria família se mantém por convenção” (ROUSSEAU, 1978, p. 22).

É a família, portanto, o primeiro modelo das sociedades políticas; o chefe é a imagem do pai, o povo a imagem dos filhos, e havendo nascido todos livres e iguais, não alienam a liberdade a não ser em troca da sua utilidade. Toda a diferença consiste em que, na família, o amor do pai pelos filhos o compensa dos cuidados que estes lhe dão, ao passo que, no Estado, o prazer de comandar substitui o amor que o chefe não sente por seus povos (ROUSSEAU, 1978, p. 22).

Assim como autoridade do pai o torna chefe, a força torna o homem senhor. “Uma vez que homem nenhum possui uma autoridade natural sobre seu semelhante, e, pois, que a força não produz nenhum direito, restam apenas convenções como de toda autoridade legítima entre os homens” (ROUSSEAU, 1978, p. 23). Contrariando a premissa por Hobbes, de que o líder/soberano é designado por Deus por meio de ordem natural, Rousseau destaca que nenhum homem possui direito ou autoridade sobre outro homem de ordem natural. A formulação feita por Rousseau foi de acordo com as necessidades apresentadas no interior das relações sociais.

A alienação da liberdade pode tornar um indivíduo escravo de um senhor, e um povo escravo de um rei. Alienar, quer dizer dar ou vender. Um indivíduo que se escraviza se vende. Para suprir sua sobrevivência um povo que se aliena a um rei/senhor estaria fazendo o oposto, garantindo a sobrevivência do senhor. O indivíduo não possuiria consciência de tal ação, alienar-se se tornaria natural, assim como o ciclo da vida.

Entretanto, dizer que o homem “[...] se dá gratuitamente é dizer coisa absurda e inconcebível; um tal ato é ilegítimo e nulo, pelo simples fato de não se achar de posse de seu

juízo quem isto comete. Dizer a mesma coisa de todo um povo é supor um povo de loucos: a loucura não faz direito” (ROUSSEAU, 1978, p. 25).

Para Rousseau (1978, p. 26), a escravidão seria uma condição inconciliável com a natureza humana. Rejeitar a própria liberdade em troca de obediência, é o mesmo que abrir mão da qualidade de ser homem e, dos direitos conquistados pela humanidade. Seria contraditória a relação senhor/escravo, e sem sentido, visto: “Que direito teria meu escravo contra mim, uma vez que me pertence tudo quanto ele possui, e, sendo meu o seu direito, esse meu direito contra mim mesmo não é porventura um termo sem sentido?”.

Ao fazer a analogia da relação entre senhor/escravo e chefe/povo, Rousseau apresenta a diferença de um líder eleito e um líder autodeclarado. Existe diferença entre submeter uma multidão e reger uma sociedade; o senhor seria guiado por interesse próprio, ou seja, interesse privado. Em relação a designação divina descrita por Hobbes, vimos que para Rousseau, o chefe de Estado seria guiado pelo interesse público, as ações deveriam ser voltadas ao bem público por meio de um corpo político. O estado de natureza não ofereceria ao indivíduo a emancipação do senhor, esse estado primitivo condiria com a alienação da liberdade que faz do homem um escravo sem consciência. É preciso mudar esse jeito de ser, “esse estado primitivo não mais tem condições de subsistir, e o gênero humano pereceria se não mudasse sua maneira de ser” (ROUSSEAU, 1978, p. 30).

Para tal mudança, a solução encontrada por Rousseau propõe a elaboração do contrato social, ou seja, uma “associação que defenda e proteja de toda força comum a pessoa e os bens de cada associado. Que cada indivíduo ao se unir ao outro não obedeça a ninguém, a não ser a si mesmo, e assim permaneça com sua liberdade” (ROUSSEAU, 1978, p. 30). O chefe de Estado enquanto ente responsável por administrar uma sociedade exerceria sua função de acordo com a vontade dos civis, pela institucionalização do contrato social.

As cláusulas deste contrato são de tal modo determinadas pela natureza do ato, que a menor modificação as tornaria vãs e de nenhum efeito; de sorte que, conquanto jamais tenham sido formalmente enunciadas, são as mesmas em todas as partes, em todas as tacitamente admitidas e reconhecidas, até que, violado o pacto social, reentra cada qual em seus primeiros direitos e retoma a liberdade natural, perdendo a liberdade convencional pela que ele aqui renunciou. Todas essas cláusulas, bem entendido, se reduzem a uma única, a saber, a alienação total de cada associado, com todos os seus direitos, em favor de toda a comunidade; porque, primeiramente, cada qual se entregando por completo e sendo a condição igual para todos, a ninguém interessa torna-la onerosa para os outros (ROUSSEAU, 1978, p. 30).

Rousseau ao pensar na constituição do Estado enquanto modo organizador da sociedade, estabelece a necessidade de constituição desse contrato social, em que prevaleceria à soberania

social e a soberania política. Garantiria ao indivíduo sua liberdade natural, o livre-arbítrio, seu bem-estar e sua segurança, daria ao indivíduo o controle sobre sua liberdade e a abdicação dela em sentido restrito, em nome do bem comum e da vida em comunidade, tornando os homens seres iguais.

[...] A pessoa pública, formada assim pela união de todas as outras, tomava outrora o nome de *cidade*, e toma hoje o de *república* ou *corpo político*, o qual é chamado por seus membros: *Estado*, quando é passivo, o *soberano*, quando é ativo; *autoridade*, quando comparado a seus semelhantes. No que concerne aos associados, adquirem coletivamente o nome de *povo*, e se chamam particularmente *cidadãos*, na qualidade de participantes na autoridade soberana, e *vassalos*, quando sujeitos às leis do Estado. Todavia, esses termos frequentemente se confundem e são tomados um pelo outro em toda a sua precisão (ROUSSEAU, 1978, p. 31).

No corpo político de uma sociedade, ou seja, o Estado, seu povo é chamado de cidadão e, o soberano é aquele que exerce autoridade organizativa e administrativa de um território, em prol de interesses comuns que competem ao corpo civil da sociedade. O soberano se destaca perante seus semelhantes, de forma representativa.

O contrato social, estabelece através da associação um acordo mútuo entre público e privado. No qual, cada indivíduo se sente obrigado consigo mesmo, na dupla relação como soberano para com os particulares e como membro do Estado para com o soberano. Para tanto Rousseau nos diz sobre o corpo político do Estado:

[...] o corpo político ou o soberano, extraindo sua existência unicamente da pureza do contrato, não pode jamais obrigar-se, mesmo para com outrem, a nada eu derogue esse ato primitivo, como alienar qualquer porção de si mesmo, ou submeter-se a outro soberano. Violar o ato pelo qual existe seria aniquilar-se a outro soberano, e o que nada é nada produz (ROUSSEAU, 1978, p. 32).

A passagem do estado natural para o estado civil, segundo Rousseau trouxe ao homem uma mudança considerável em seu modo de agir. A formação da consciência sobre direito e dever, fez com que o homem deixasse de olhar apenas para si mesmo e, tomasse suas decisões em detrimento de outros princípios, princípios estes guiados pela razão humana.

O exercício do livre arbítrio foi defendido por Rousseau. O indivíduo por meio do uso da razão possuía capacidade de distinguir entre os extremos descritos por Hobbes sobre o Deus imortal e o Deus mortal e, decidir no que acreditar e como agir. Defender o exercício do livre arbítrio, foi acreditar nas potencialidades de desenvolvimento do ser humano, mesmo que de forma idealista.

O que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo que o tenta e pode alcançar; o que ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo que possui. Para que não haja engano em suas compensações, é necessário distinguir a liberdade natural, limitada pelas

forças do indivíduo, da liberdade civil que é limitada pela liberdade geral, e a posse, que não é senão o efeito da força ou do direito do primeiro ocupante, da propriedade, que só pode ser baseada num título positivo (ROUSSEAU, 1978, p. 34).

Para Rousseau (1978, p. 49) todo Estado regido por leis é uma República. Sendo assim para o filósofo: “Eu chamo, pois, de república todo Estado regido por leis, independente da forma de administração que possa ter; porque então somente o interesse público governa, e a coisa pública algo representa. Todo governo legítimo é republicano”.

Em suma, o dever e o interesse impõem por igual as duas partes contratantes do pacto social, a colaborarem de forma mútua. A igualdade social é estabelecida, a vontade individual, ou seja, a vontade particular ainda existe, entretanto, o indivíduo deve levar em consideração o bem comum, que diz respeito ao contrato. A vontade particular deve dar espaço à vontade do cidadão, aquele que vive em sociedade e tem consciência disso, pensa coletivamente no interesse do bem social. Para tanto, Rousseau diz: “Sendo todos os cidadãos iguais em virtude do contrato social, todos podem prescrever que todos devem fazer, ao passo que ninguém tem o direito de exigir que o outro faça aquilo que ele mesmo não faz” (ROUSSEAU, 1978, p. 98).

Rousseau estabelece a necessidade de os indivíduos abrirem mão dos seus interesses particulares e, levar sempre em consideração o que é melhor para todos na vida em sociedade. Sendo assim, a realização do contrato social, um pacto entre os indivíduos que estabelecesse a soberania do povo, faz com que o indivíduo sinta obrigado consigo mesmo a desenvolver ações em prol dos interesses comuns. O Estado como representante da sociedade, tem como uma de suas funções administrar as relações políticas de acordo com os interesses comuns, levando em consideração sempre o bem público.

A definição de Estado Moderno se apresenta de distintas formas para os dois autores, por algumas vezes as definições se encontram, porém, tomam caminhos e proporções diferentes.

Rousseau diz também de um estado de natureza, porém contrário ao que Hobbes diz. Para Rousseau o indivíduo é naturalmente bom, o que o torna obscuro são exatamente as instituições. O estado primitivo conduz o indivíduo à alienação de sua liberdade, à construção da consciência individual se faz necessária, visto que a liberdade é natural do indivíduo. Alienar sua liberdade, é o mesmo que rejeitar a qualidade de ser humano e de todos os direitos já conquistados pela humanidade. Nesse sentido, ao pensar na constituição do Estado enquanto modo organizador da sociedade, estabeleceria a necessidade de constituição de um contrato social, que prevalecesse a soberania da sociedade e a soberania política. Isso possibilitava ao indivíduo a passagem de um estado para outro, ou seja, do estado natural para o estado civil.

Sendo que este último, o indivíduo abriria mão da sua liberdade natural em troca da liberdade civil. Assim, o Estado é responsável por todos os membros de uma sociedade, e consequentemente por seus bens. Pelo contrato social, o Estado zela por todos os direitos.

### 1.2 O Estado Republicano: Aproximações Conceituais

O conceito de República pode ser visto do ponto de vista histórico, assim sendo, a palavra República só pode ser avaliada levando em consideração o contexto cultural ao qual foi aplicada. Para tanto trazemos o que entendemos como sendo República, uma forma de governo, em que o Estado é constituído buscando atender ao interesse geral dos cidadãos. Nessa forma de governo, o povo é soberano, entretanto o Estado possui um representante legal que é eleito e exerce a função de governar representativamente por tempo determinado.

Conforme os conceitos apresentados de Estado Moderno no tópico anterior, o modelo de Estado apresentado por Rousseau se aproxima com o que entendemos como sendo República, ou seja, um modelo de regime de governo no qual o líder exerce, por tempo determinado, a função de representar os seus semelhantes, conforme acordado no contrato social. Contraditoriamente Hobbes, ao defender a monarquia absolutista como forma de governo dentro de um Estado, defende também a vitalidade deste líder como governante.

Nesse sentido, Machado (1995) nos diz que a palavra República derivada do latim, a partir do termo *res publica*, que pode ser traduzida como “coisa pública”, ou seja, coisa do povo. É uma palavra antiga, referenciada no mundo latino e que teve sua essência na cultura romana.

O termo República, ou *Res Publica*, tem o significado de coisa pública. Nos Dicionários Latino - Português e Latino-Vernáculo *Res* é tratado como coisa, objeto, ser, e *Publica*, palavra feminina, traz o sentido original de meretriz, ou seja, aquela que pertence a todos. As formas *publicus*, *publicum* correspondem ao que é geral, ordinário, vulgar, do que concerne ao povo e ao bem comum.[...] O conceito de *res publica*, ao contrário, sugere um momento de abertura da participação cívica, simbolizada na formulação de uma terminologia claramente popular, cujo significado, profundamente arraigado nas mentalidades, gozava de ampla ressonância na cultura romana (MACHADO, 1995, p. 13).

Conforme apontam Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 1107) na tipologia das formas de Estado a palavra República se confronta com o termo monarquia. Visto que na monarquia “o chefe de Estado tem acesso ao supremo poder por direito hereditário”; e na república “o chefe do Estado, que pode ser uma só pessoa ou um colégio de várias pessoas” como no caso da Suíça, “é eleito pelo povo, quer direta, quer indiretamente através de

assembleias primárias ou assembleias representativas”. Entretanto, o significado da palavra República não se resume apenas a essa definição. Muda conforme o tempo, e a concepção ao qual se insere.

[...] Com *res publica* os romanos definiram a nova forma de organização do poder após a exclusão dos reis. É uma palavra nova para exprimir um conceito que corresponde, na cultura grega, a uma das muitas acepções do termo politeia, acepção que se afasta totalmente da antiga e tradicional tipologia das formas de Governo. Com efeito, *res publica* quer pôr em relevo a coisa pública, a coisa do povo, o bem comum, a comunidade, enquanto que, quem fala de monarquia, aristocracia, democracia, realça o princípio do Governo (archia). Foi Cícero sobretudo quem definiu conceptualmente o significado de *res publica* [...]. Ao acentuar como elementos distintivos da República o interesse comum e, principalmente, a conformidade com uma lei comum, o único direito pelo qual uma comunidade afirma a sua justiça, Cícero acabava por contrapor a República não já à monarquia, mas aos Governos injustos, que Santo Agostinho mais tarde denominará *magna latrocinia* (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 1107-1108).

O significado atribuído por Cícero à palavra República, partindo do princípio do interesse comum, foi adotado também pela “cultura posterior” até a Revolução Francesa. No pensamento político moderno o significado de República se difere a partir da criação da tipologia das formas de governo, despotismo oriental; república antiga e monarquia moderna, a forma clássica da tipologia monarquia; aristocracia; democracia e Governo misto.

Na Idade Moderna, o termo República (ou *république, commonwealth, Republik*) se seculariza, mas mantém o significado ciceroniano. Com efeito, Bodin emprega *république* para designar a monarquia e a aristocracia, quando possuidoras de um *droit gouvernement*, contrapondo-a assim aos regimes baseados na violência ou na anarquia. É um significado que o termo mantém até Kant, que faz ressaltar como é justamente a “constituição” que dá forma à República, já que “o direito público é um sistema de leis para uma pluralidade de homens que, estando entre si numa relação de influência recíproca, necessitam de um estado jurídico sob uma vontade que os una, necessitam, isto é, de uma constituição, para partilharem do que é de direito” (A metafísica dos costumes) (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 1108).

A construção do conceito de República foi se moldando de acordo com o tempo e seus pensadores, passando por Maquiavel e depois Montesquieu que a estabelecem como um tripé entre monarquia, república (aristocrática e democrática) e despotismo. “A diferença entre ambas as tipologias está em que a primeira usa um critério exclusivamente quantitativo (é um, são poucos, são muitos os que governam), enquanto a segunda usa um critério qualitativo, resultante de uma multiplicidade de fatores” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 1108).

Segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 1108), o primeiro dos critérios é o espaço. A República é composta por uma expressão territorial. O segundo critério, “na República tem de haver uma relativa igualdade, na monarquia desigualdade em benefício de

uma nobreza que é necessária para a própria existência do poder real, e no despotismo aquela igualdade que se dá quando todos são escravos”. O terceiro critério é que “na República as leis são expressão da vontade popular”. Como quarto critério, existe diferenças nas forças de integração social:

[...] na República é a virtude que leva os cidadãos a antepor o bem do Estado ao interesse particular; na monarquia é o senso da honra, da nobreza, que é sustentáculo e ao mesmo tempo limite do poder do rei; no despotismo é o medo que paralisa os súditos. Em conclusão: na República democrática a ordem política nasce de baixo, mesmo em meio de dissensões, desde que estas disponham de canais institucionais para se exprimir; na monarquia vem do alto, do rei, mas numa síntese harmônica que garante a cada classe seu próprio direito, sua própria função; no despotismo é imposta pela força do tirano. A Europa conhece Repúblicas e monarquias, ao passo que o despotismo é peculiar da Ásia (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 1108).

Assim sendo, na República as leis são representação da vontade popular, deve haver igualdade e também fazer parte de uma expressão territorial. Na República os cidadãos deveriam antepor o bem do Estado ao interesse particular, o bem comum deveria ser soberano e, levado em consideração diante da norma civil de moral e virtude. Entretanto, essa forma de se compreender a República, se dava em um plano ideal. Na realidade, presenciamos ao longo da história exemplos opostos a essa lógica de antepor o Estado e o interesse público sobre os interesses particulares.

Na cultura do século XVIII, o mito da República está, deste modo, estreitamente ligado à exaltação do pequeno Estado, o único que consente a democracia direta, reconhecida como a única forma legítima de democracia. [...] República passa a significar, portanto, uma democracia liberal, contraposta à democracia direta e popular, uma democracia liberal só possível num grande espaço, que relaxa todas aquelas tensões e conflitos que levaram à ruína as pequenas Repúblicas dos antigos, com a anarquia e a demagogia (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 1108-1109).

As primeiras repúblicas modernas se instauraram na época da revolução democrática, dos Estados Unidos da América em 1776 e a República Francesa em 1792. A partir deste período surgem algumas diferenças nas Repúblicas no seu modo de organizar o poder, entretanto nada que comprometesse as características de denominação de um governo republicano.

O modelo de República adotado na França e nos Estados Unidos se diferem. Enquanto que na República francesa se baseavam no conceito de soberania, os norte-americanos consideravam os Estados e a União esferas diferentes e com delimitações próprias. Se caracterizando como uma República de caráter plural e dividida, com base na vontade dos Estados, com sua representação no Senado, e a vontade da nação representada pela Câmara dos Deputados.

Outra característica é que no modelo republicano norte-americano o chefe de Estado e o chefe de Governo eram a mesma pessoa. Enquanto que na Europa, depois da abolição da monarquia, continuaram a separar seu chefe em duas figuras. Sendo o chefe de Estado responsável por representar a nação. Outro modelo de República são as Repúblicas Socialistas, assim como descrevem Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998):

Para a teoria marxista, a República socialista é um Estado radicalmente novo, já que tudo está organizado com vistas à realização do comunismo por meio da ditadura do proletariado; existe nela, portanto, não uma divisão dos poderes, não uma distinção entre Estado e sociedade, mas a concentração de todos os poderes nas mãos do partido, que representa a vanguarda dos trabalhadores (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 1109).

Por outro lado, o pensamento político não marxista:

[...] insiste sobre a ausência, na República socialista, do ideal expresso por Cícero e Kant, para quem o Estado republicano constitui sobretudo um ordenamento jurídico destinado a tutelar e garantir os direitos dos cidadãos, ou então descobre o elemento discriminante na diversidade do subsistema partidário, de partido único ou hegemônico nas Repúblicas socialistas, pluripartidário nas outras. Os regimes autoritários, que possuem a aparência de Estados republicanos, são republicanos mais de nome que de fato, já que o termo republicano esteve sempre ligado à origem e legitimação populares do poder de quem substituiu o rei, que legitimava o seu na tradição (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 1109).

Depois desta contextualização sobre os modelos de República adotado nos Estados Unidos e na França, nos deteremos aqui à concepção de República adotada pela modernidade eurocêntrica, período esse referenciado na nossa pesquisa. A concepção moderna de República apresenta alguns princípios estabelecidos, como o de igualdade e a soberania popular, em uma forma de governo em que o Estado é constituído para representar os interesses comuns dos cidadãos. A diferença da concepção clássica para a moderna está no seu fundamento ético e ideal.

Segundo Machado (1995), a diferença entre as concepções clássica e moderna de República está no seu fundamento ético. A sociedade grega possuía como fundamento a ética coletiva, a *polis* era o núcleo original das reflexões políticas. O termo em latim *Res publica*, interesse comum e bem comum eram considerados como sendo uma mesma coisa. Assim, a:

[...] racionalidade política clássica era essencialmente teleológica: as teorias, de Platão a Cícero, trazem o finalismo da ideia do Bem. A melhor constituição seria, nesse caso, aquela que ordenasse as condições mais adequadas para a realização de um fim – a justiça, na cidade unindo a ciência do Bem e a ação política, a ética e a política, segundo a mesma razão (MACHADO, 1995, p. 13-14).

Entendemos como República, uma forma política de governo pertencente a um Estado. Possui dimensão territorial, assim como outras formas de governo, porém não de forma

quantitativa. A igualdade individual e a soberania civil, são critérios que consolidam uma República, aonde as leis devem ser expressão da vontade popular. O representante legal é eleito pelo povo e, governa de acordo com os interesses comuns as coisas de ordem pública.

As concepções clássicas de República grega e romana, partiram de um plano ideal um pouco distante da realidade vivenciada. A concepção de Estado republicano vai se modulando conforme a história e, os valores de determinada sociedade. O Estado Moderno republicano, se configurou a partir de novas considerações teóricas, que envolveram ideologias específicas. Em relação ao Estado Moderno republicano, Bresser-Pereira (2004), o define como sendo um Estado:

[...] um Estado participativo, onde os cidadãos, organizados em sociedade civil, participam da definição de novas políticas e instituições e do exercício da responsabilidade social; é um Estado que depende de funcionários governamentais que, embora motivados por interesse próprio, estão também comprometidos com o interesse público; é um Estado com uma capacidade efetiva de reformar instituições e fazer cumprir a lei; é um Estado dotado da legitimidade necessária para taxar os cidadãos a fim de financiar ações coletivas decididas democraticamente; é um Estado que é eficaz e eficiente no desempenho dos papéis dele exigidos. Resumindo, o Estado republicano é um sistema de governo que conta com cidadãos engajados, participando do governo juntamente com os políticos e os servidores públicos (BRESSER-PEREIRA, 2004, p. 131-132).

No Estado Moderno republicano, a participação dos civis possuía bastante relevância. Uma participação ativa, de indivíduos engajados pelo bem comum e, que auxiliariam no exercício de governar junto ao corpo político e aos servidores públicos. No Estado republicano, existe a preocupação com a preservação do interesse público e do patrimônio estatal. Uma vez que em uma sociedade as convergências de ideias e pensamentos dentro do corpo político e civil estão presentes, nem sempre o interesse público será notório.

### *1.3 Educação: Ressignificando Os Princípios Constitutivos*

A idade moderna foi um período de mudanças significativas em vários campos do conhecimento, da política, da ciência e do modo de conceber o sistema organizacional da Europa. Nesse emaranhado de mudanças a educação foi um dos pontos levados em consideração durante e após o Iluminismo. Estabeleceu-se um diálogo entre o sistema educacional e o movimento da ilustração durante a Revolução Francesa, revolução está, que nos deteremos com bastante atenção no decorrer deste tópico.

Segundo Boto (1996), a modernidade depositou no discurso de cidadania uma sustentação para uma sociedade, que não pesava as distâncias e as desigualdades sociais. De

forma paralela, a cidadania exigia também a emancipação guiada pelas Luzes, ou seja, pelo movimento ilustrado, de modo a erradicar o suposto obscurantismo condicionado pela Igreja Católica na Idade Média, como forma de controle. O esclarecimento em relação ao mundo e as coisas, proporcionou ao homem sua liberdade de pensamento, fator marcante e determinante da modernidade. Nesse sentido, a educação se torna ferramenta importante, para o desenvolvimento intelectual e científico do homem moderno.

De acordo com Lopes (1981), a transição do sistema feudal para o sistema capitalista mudou fundamentalmente a economia daquele período. O processo de industrialização foi o ponto chave para uma efetiva mudança de sistema. Todavia, em meados de 1780 a França passou por uma crise econômica e financeira, que gerou grande insatisfação no proletariado, levado ao alto nível de miséria. Por sua vez, a burguesia, já bastante organizada, com pleno domínio das questões econômicas e financeiras, mas ainda com dificuldades na efetivação de seus planos políticos e ideológicos, assume a frente dos movimentos contrários ao sistema estabelecido que culminou com a Revolução Francesa, fazendo da burguesia, nesse período, a classe revolucionária que mudou as estruturas econômicas e sociais.

Segundo Manacorda (1999, p. 241-242), em meados dos anos 1700 o estudioso e visitante das oficinas dos artesãos Senhor Diderot ressalta que, “[...] vê com suficiente clareza o concurso das forças que operam a mudança: o artesão pela mão-de-obra, o acadêmico pelas suas luzes e orientações, o homem rico pelo custeio das maquinarias. Enfim começa a ver claramente o desenvolvimento do capitalismo moderno, com sua divisão social”.

Entre as diversas fontes históricas apresentadas para discutir o processo de modernização e racionalização dos princípios educativos, Manacorda (1999) afirma que no ano de 1763 aparecia *Essai d'éducation nationale* de Louis René de la Chalotais (1701-58), um dos principais acervos relacionados a expulsão dos jesuítas da França. Reivindicava-se uma “educação que dependesse somente do Estado”.

Na metade dos anos de 1700, o processo de desenvolvimento da produção fabril traz consigo um novo espaço para a moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas. Nesse sentido, as leis que criam a escola estatal, vêm ligadas as leis que encerram a “aprendizagem corporativa e a ordem dos jesuítas” (MANACORDA, 1999, p. 249).

Exigir uma escola única, laica, gratuita e universalizada para todas as crianças, deu legitimidade ao discurso de regeneração e emancipação do período, anterior a Revolução Francesa, que marcou a história ocidental.

Na percepção dos contemporâneos, dar substrato teórico à liberdade e suporte ideológico ao artefato da nação supunha, pois, conferir igualdade de

oportunidades para que todos pudessem desenvolver os talentos que a natureza repartira. Por tal utopia revolucionária, acreditou-se à instrução o ofício de palmilhar a arquitetura da nova sociedade. A escola – como instituição do Estado – deveria gerir e proteger a República (BOTO, 1996, p. 16).

De acordo com Boto (1996, p. 21), a instrução se torna pauta revolucionária para o pensamento iluminista francês. Marcado como século de novas ideias e reformulações do conhecimento, em meados do século XVIII ocorreu uma intensificação do pensamento pedagógico e a preocupação com a atitude educativa. Para alguns pensadores e filósofos iluministas, o indivíduo é parte ativa e contribui para com o processo educativo ao qual é submetido. Nesse sentido, a educação adquire uma perspectiva totalizadora e de certa forma profética, visto que através da educação, “[...] poderiam ocorrer as necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado”.

Nesse sentido, a educação se tornou uma jogada estratégica do Iluminismo, visto que por meio dela enxergavam transformações na sociedade. Mesmo que em diferentes momentos ela fora deixada de lado e desconhecida da sua função formadora. “Das relações mestre e discípulo às determinações políticas do ato pedagógico, tudo isso seria considerado decorrente de um fator preliminar, concernente à identificação dos mecanismos propulsores do aprendizado humano” (BOTO, 1996, p. 22).

Dentre os vários filósofos reconhecidos da modernidade, Rousseau foi um dos responsáveis pelo debate educacional da Ilustração francesa no século XVIII, depois de *Emílio ou Educação*<sup>5</sup> um novo olhar é lançado para educação.

As descobertas rousseauianas sobre a diferença entre o modelo cognitivo de um adulto para com uma criança, demarca nas enciclopédias a delimitação dos saberes entre as “ideias simples” e as “ideias complexas”, entre a “razão sensitiva” e a “faculdade de abstração”. O uso de um método sobre o que vai ser ensinado. A educação como uma ferramenta para mudar a “ordem pública”. Se trata da formação de um ser, que parte da infância à vida adulta, que se tornará representante da sua espécie. Uma formação carregada e potencializadora das virtudes humanas (BOTO, 1996, p. 22).

Segundo Boto (1996), o movimento revolucionário francês, mesmo apoiado no Iluminismo, criou novas dimensões políticas e sociais. Por certo, que o modelo de escola

---

<sup>5</sup> Obra conhecida como romance pedagógico, que traz o ideal de formação humana, começando desde a infância, com o nome de Emílio. Um olhar sobre uma pedagogia que compreende o homem, pelo o que ele é antes de se tornar homem, uma criança. “Emílio é assim um espírito formado pelo contraponto com a Ilustração; educado não pelas Luzes, mas dirigido para poder adquiri-las” (BOTO, 1996, p. 30).

pensado para este momento teve grande referência para criação do modelo contemporâneo de escola. Nesse sentido, a autora diz que:

Da Ilustração à Revolução, a pedagogia desloca-se do terreno filosófico para incursionar pela prática política, pelo lugar institucionalizado na escola propugnada; deixa de ser objeto privilegiado do indivíduo para ser concebida como direito e capacidade inerentes à espécie. Esse pressuposto – derivado do enciclopedismo – rompe radicalmente com a vertente individualista e elitizada preconizada pelos pensadores da Ilustração. O cimento teórico do Iluminismo dá origem a novas clivagens para a compreensão do problema. Advogar ou não escola para todos foi, desde logo, estratégia política de matriz iluminista (BOTO, 1996, p. 22-23).

O pensamento pedagógico a partir da segunda metade do século XVIII, foi influenciado pelo campo político, com a institucionalização da escola que deixou de ser objeto privilegiado para se tornar direito do indivíduo. A educação passou a ser pensada, a partir da lógica de controle do estatal, que passaria a regular e configurar os projetos no campo da instrução. Rompendo com a vertente individualista e elitista dos pensadores ilustrados, os revolucionários concebiam a escola como direito do indivíduo. Há uma mudança, sobre a concepção tradicional de escola, preconizada pelos jesuítas. A adequação do novo modelo escolar se estabeleceu conforme os interesses estatais.

Desde o Iluminismo, pensar a educação tem sido refletir sobre um tema de Estado; e, talvez por isso, os próprios iluministas hesitassem... O conhecimento, a multiplicação das Luzes, exerciam, aos olhos da intelectualidade da época, um papel fundamental no aperfeiçoamento das sociedades: essa é a utopia da Ilustração [...]. Contraditoriamente surge o pensamento de que poderia ser perigoso o povo instruir-se já que, dessa maneira, ninguém mais desejaria exercer tarefas braçais (BOTO, 1996, p. 51-52).

Nesse contexto de aprendizado por meio das Luzes, a instrução dualista vai se consolidando. Oferecer a mesma escola, com as mesmas condições de aprendizado e desenvolvimento aos alunos, extingiria o exercício das tarefas braçais. O cidadão que tivesse acesso à leitura, escrita e ao cálculo sairia da condição de conformidade social, criando expectativas de mudanças em sua condição social. Se tornar uma pessoa letrada foi algo para poucos. A escola foi pensada levando em consideração a classe social a qual o aluno pertencia. E, o acesso às Luzes, de certa forma se deu para todos, efetivando-se o valor da igualdade, porém para uns de forma mais clara e rápida e, para outros mais lenta e obscura.

Essa tensão dos líderes da Ilustração quanto à extensão das Luzes refletiu-se também nos excertos da *Enciclopédia* a propósito de questões atinentes à pedagogia. Revelam, acima de tudo, a dimensão contraditória e conflitante entre os papéis de permanência e de transformação social, ambos creditados à instrução. O tema da aquisição ou não da cultura letrada por parte das camadas economicamente desfavorecidas da população sempre foi controverso (BOTO, 1996, p. 53).

A educação enquanto projeto enunciador, foi acoplada ao interesse de engrandecimento da nação. Em consonância com Boto (1996), o desenvolvimento do movimento ilustrado perpassa por uma pátria bem constituída e bem governada. Foi nessa perspectiva que a educação se tornou um dos maiores bens que os pais poderiam dar aos seus filhos. Este foi o discurso adotado para convencimento da população.

O dualismo designado à instrução, entre a permanência ou a transformação social, caminhou lado a lado com a institucionalização da escola. A aquisição ou não da cultura letrada por parte do grupo menos favorecidos economicamente da população sempre foi algo controverso.

Segundo Boto (1996), a enciclopédia francesa, teve grande representação no âmbito pedagógico moderno e contemporâneo. As teorias educacionais de alguns filósofos iluministas tediavam para continuidade da não oferta da cultura letrada aos cidadãos menos favorecidos financeiramente. O desejo seria manter a estrutura social da mesma forma. Entretanto, a Revolução Francesa rompe com essas ideias iluministas de segregação da instrução. E, foi essa ruptura que possibilitou o debate acerca do ensino público, universal e por responsabilidade do Estado. Esse rompimento, desencadeou uma transformação na ordem política e uma mudança radical no discurso pedagógico.

Os princípios constitutivos Universalização, Estatização, Gratuidade, Laicidade e Obrigatoriedade foram se consolidando. Estes são princípios filosóficos advindos da Revolução Francesa em 1789 no século XVIII, período este que houve grandes mudanças no mundo ocidental em relação às questões sociais, políticas, econômicas e, intelectuais que acarretaram transformações no âmbito educacional.

Conforme aponta Lopes (1981), as reivindicações proferidas pela burguesia, pelo denominado Terceiro Estado e pelo resto do povo contra os privilégios do clero e da nobreza, foram feitas com base nos interesses e necessidades da burguesia, entre os quais se destacam o direito à liberdade, à individualidade e à igualdade. Essas reivindicações foram ao encontro do desejo não desvendado de ascensão econômica, financeira e política da classe burguesa. A igualdade de oportunidades educacionais para o povo que era excluído e a universalização da escola, foram o ápice das reivindicações do campo educacional durante a Revolução Francesa. E, foi a partir dela que se concretizou a ideia de uma instituição de ensino público, universal, gratuito, laico, obrigatório e como dever do Estado.

Para Lopes (1981, p. 15) “É, porém, com a Revolução Francesa que os princípios de universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade passam a compor a escola pública tal

como a concebemos hoje”. A Revolução Francesa obteve seu marco histórico devido sua grande influência na conquista dos direitos à liberdade e aos direitos humanos no mundo todo.

As conquistas proferidas pela burguesia revolucionária durante os anos de 1790, regem alguns dos princípios constitutivos da escola pública do final do século XIX, bem como a, escola estatal e a laicidade. O processo de desintegração das relações feudais de produção, assim como as das relações sociais e culturais, impôs aos representantes do Estado a modelação de um novo tipo de formação, tanto intelectual quanto prático.

Entendemos que esses princípios fazem parte de um Estado, sendo este, denominado de Estado Moderno. A implementação destes princípios foi instituída conforme a necessidade apresentada pela Revolução Francesa durante a modernidade, que exigia do Estado a instrução do povo e a construção de uma nova nação. Até então, essa instrução se destinava a poucos e estes eram selecionados de acordo com seu grau econômico e político.

O acesso a instrução, foi se estabelecendo no período após Revolução Francesa. O sentimento de preocupação com a educação popular aparece conforme o contexto de mudanças nos setores, político e econômico.

O recorte a nível de ensino desta pesquisa, se dá no ensino secundário que de acordo com Barros (2012, p. 28) a Revolução na França teve papel importante nas mudanças ocorridas no ensino secundário moderno. Os projetos elaborados previam a reorganização do ensino de “[...] forma que o homem francês fosse educado seguindo as ideias de universalidade, gratuidade e independência, este último que significa desligamento das religiões e dos poderes políticos.

Conforme apontam Boto (1996) e Barros (2012), o pensamento dos revolucionários franceses em relação ao discurso pedagógico, foi a formação de um modelo de juventude “[...] transformada pelo acesso ao conhecimento, instruída e educada” (BARROS, 2012, p. 28). Tendo um sistema educacional público e sob controle do Estado, foi o que os revolucionários franceses definiram como sendo o suficiente para impulsionar a construção da nova sociedade francesa. “[...] Os revolucionários tomaram a escola como dispositivo estratégico de divulgação do saber acumulado historicamente, tendo em vista emancipar os tempos também pela rota da ciência [...]” (BOTO, 1996, p. 190).

A instrução foi usada como ferramenta para formação da nova sociedade francesa, com espaços delimitados a cada nível de instrução. O ensino primário destinado a classe popular e ensino secundário destinado à classe mais favorecida economicamente.

Segundo Barros (2012, p. 29), a materialidade das propostas no âmbito da instrução foram surgindo aos poucos. A primeira lei foi publicada em 1785 e, estabeleceu a criação das Escolas Centrais. Estas seriam as escolas de ensino secundário que substituiriam os “[...] colégios já existentes nos departamentos ligados à República francesa. Um diferencial desta Escola Central foi a implantação obrigatória de uma biblioteca em cada uma das Escolas Centrais, iniciativa que criou uma rede de bibliotecas públicas na França”.

Ainda em consonância com Barros (2012, p. 29), o ensino das escolas secundárias foi dividido em três seções, sendo que na primeira haveria um de línguas antigas, um de línguas vivas; um professor de desenho, um de história natural (biologia). Na segunda seção, “um professor de elementos de matemática, um de física e química experimentais”. E na terceira seção, um professor de história e um de legislação, um de gramática geral e um de belas letras.

Para a instrução secundária essas disciplinas foi a representação de um modelo já estabelecido pelos jesuítas na sociedade francesa, ligadas às artes liberais. A novidade se daria com a implementação da ciência nos séculos XVIII e XIX ao modelo já estabelecido. A ciência foi ganhando cada vez mais espaço no ensino secundário (BARROS, 2012).

Devido às críticas sofridas pelas Escolas Centrais, alguns do corpo político diziam que essas instituições não trouxeram benefício algum para o ensino secundário, eram na verdade instituições desorganizadas aos olhos de alguns políticos franceses. Com o fim da Revolução Francesa, em 1802, a legislação foi reformulada e, foram criados os liceus. Os estudos secundários, realizados nos liceus eram de ordem pública, mas recebiam também incentivos da iniciativa privada. O público ao qual os estudos secundários foram pensados possuía uma seleção social, assim como aponta Barros (2012):

Esta escola que tinha a erudição e a sabedoria como lemas, junto à ideia de formação do cidadão, não foi projetada para atender a toda a população do país, e quando se observa mais atentamente a lei de 1802, nota-se a seleção social do público alvo do liceu. No texto da lei há a afirmação do pensamento burguês em que os cidadãos ativos e com privilégios teriam lugares limitadas (BARROS, 2012, p. 31-32).

Os grupos que pensaram a escola secundária francesa, consideraram o latim, mas inseriram também a língua pátria nas escolas. Com o intuito de formar o cidadão francês para que pensasse seu país de forma completa e da forma com que o grupo revolucionário o idealizava, “[...] o imaginário social seria melhor dominado se todos dissessem a mesma língua, entendessem o mesmo idioma” (BARROS, 2012, p. 31).

Segundo Barros (2012), algumas características de exclusão e elitismo foram fatores presentes na instituição modelo para outros países, que nasceria na França. Nesse sentido, a autora apresenta:

Nota-se algumas características que são como fatores excludentes e elitistas desta instituição que nascia na França e seria um modelo para outros países europeus. Quando o governo estabeleceu que dos 6.400 (seis mil e quatrocentos) alunos mantidos por ele, 2.400 (dois mil e quatrocentos) seriam escolhidos entre filhos de militares ou de funcionários civis, judiciários, administrativos, que serviam à República, ele destacou o cidadão ativo, ou seja, aquele que teria um lugar social apto a ocupar um lugar no liceu e por consequência em alguma Escola Especial. E estes critérios excludentes continuaram quando afirmou que os outros alunos seriam escolhidos entre os melhores de cada escola secundária. Uma criança, sem condições financeiras não poderia, neste momento que a França atravessava ter o mesmo rendimento que um filho de pais abastados, e esta era a realidade da sociedade francesa (BARROS, 2012, p. 32-33).

O público alvo do ensino secundário francês na nova instituição, foi estabelecido, mesmo se tratando de uma escola pública. O ideal de formação de cidadãos ativos na nova sociedade em construção.

O ensino secundário foi responsável pela formação de jovens capacitados para o poder, com o domínio da linguagem e o exercício da retórica. Outro fator determinante do ensino secundário nos liceus, era sua preparação para os estudos superiores, ou seja, a formação de profissionais liberais para atuarem nos cargos públicos. Caracterizando assim, o caráter elitista e classificatório do ensino secundário francês de acordo com a realidade vivida pelos grupos sociais em meados do século XIX.

Segundo Cury (2002), apesar do discurso de igualdade política e o direito que passou a ser previsto na República francesa, a efetivação dessas expectativas, se contrapõem às condições sociais da sociedade. A dificuldade em efetivar o direito previsto, ocorre devido à desigualdade social negligenciada pelo poder político, neste caso, o Estado republicano francês, que usou do discurso de diminuição da discriminação.

Com base na história social, os direitos alcançados pelo povo só foram possíveis de serem conquistados por meio de lutas e revoluções sociais, exemplo a Revolução Francesa. A era moderna possibilitou ao indivíduo, a liberdade e o uso da razão humana. E por meio delas, a construção de uma autonomia no modo de pensar. O discurso ascendente em prol de uma concepção democrática de sociedade viabilizou a implementação desses direitos. A educação é uma ferramenta de luta, pois a partir dela é possível criar condições para a democratização e a socialização.

Para Bobbio (1995), a caracterização da educação enquanto direito, explícito em formato legal, é uma produção da modernidade. O direito à instrução, foi se consolidando progressivamente de uma sociedade para outra, primeiro o direito à instrução elementar depois secundária e superior. Essas foram necessidades apresentadas pela sociedade moderna, que se difere do estado de natureza, no qual as exigências eram de liberdade da Igreja e dos Estados.

Entende-se que a educação possibilita ao indivíduo a pensar e agir levando em consideração a razão e, a realização de seus interesses particulares. A realização destes interesses só é possível se houver a responsabilidade individual, assim como defendeu Rousseau. O indivíduo da sociedade moderna, seria capaz de se garantir e garantir seus dependentes sem a intervenção do Estado, de forma direta, mais por meio do contrato social. Sobre o reconhecimento e valor da instrução para a sociedade, Cury (2002) diz:

E uma das condições para o advento dessa “racionalidade iluminada” e interessada, própria da sociedade civil enquanto universo do privado, é a instrução, à medida que ela abre espaço para a garantia dos direitos subjetivos de cada um. E como nem sempre o indivíduo pode sistematizar esse impulso, como nem sempre ele é, desde logo, consciente desse valor, cabe a quem representa o interesse de todos, sem representar o interesse específico de ninguém, dar a oportunidade de acesso a esse valor que desenvolve e potencializa a razão individual (CURY, 2002, p. 248).

Para alcançar a construção dessa sociedade, com indivíduos conscientes racionalmente, é preciso um caminho que requer como ferramenta primordial a educação. Entretanto não uma educação voltada simplesmente para a transmissão do conhecimento, mais sim uma educação voltada para formação da cidadania e construção de uma nação. É nesse contexto, de formação para o exercício da cidadania e construção de uma nação, que os indivíduos devem ter responsabilidade individual e social diante dos interesses comuns e particulares.

Para alcançar essa sociedade ideal, o Estado enquanto entidade organizadora das relações sociais, tem a responsabilidade pela instrução, assim sendo, de ordem pública. A ideia de um interventor, neste caso o Estado, que oportunize ao indivíduo o autogoverno, como um ser livre e capaz de participar de uma sociedade também livre formam agentes para transformação social. A importância adquirida pela instrução, impôs ao Estado o direito ao ensino universal e gratuito, portanto, à Universalização e a Gratuidade a educação, como forma de alcance a todos os cidadãos.

Os princípios constitutivos da escola pública, foram sendo validados por meio das lutas e revoluções sociais. Uma escola Universal, Estatal, Gratuita e, Laica se legitimou no Estado Moderno com o reconhecimento oficial dos direitos individuais dos cidadãos.

Tais direitos vão sendo concebidos, lentamente, como uma herança dos tesouros da civilização humana e, portanto, não é cabível que alguém não

possa herdá-los. Ao oferecer a educação escolar primária gratuita, o próprio Estado liberal assegura uma condição universal para o próprio usufruto dos direitos civis (CURY, 2002, p. 248-249).

A educação secundária foi ofertada seguindo o princípio da Estatização conforme o modelo francês, uma escola pública por responsabilidade do Estado. Entretanto, na realidade brasileira, as condições para permanência dos estudos eram desiguais e seletivas. As disciplinas obrigatórias ofertadas compreendiam, o latim, francês, grego, retórica, física, filosofia, química, desenho, matemática, história natural, contabilidade e geologia. Disciplinas essas, que na sua maioria não compreendiam o currículo do ensino primário. Desta forma, a probabilidade de o aluno continuar seus estudos no ensino secundário se tornaria limitada, visto que, a condição econômica desfavorecida da classe trabalhadora. Classificando-o, mais uma vez, como ensino elitista.

O princípio da Universalização se estabeleceu quando passou a se pensar em uma educação Universal, uma educação para todos, que diz respeito a uma totalidade. Validada a todos os indivíduos de uma sociedade, um direito estendido a todas as gerações. No contexto revolucionário francês, a Universalização da educação diz respeito a uma extensão do direito individual. A bandeira de institucionalização de Universalização da instrução foi levantada durante a Revolução Francesa, juntamente ao princípio de Estatização.

Segundo Boto (1996), um dos principais ideais da Revolução Francesa foi a formação de um homem novo, aquele que seria emancipado, livre e igual. Para tanto, a instrução se tornou ferramenta indispensável para a formação dessa nova nação, com novos ideais. O primeiro passo, foi mostrar aos indivíduos que não havia diferenças entre eles. Todos nasciam iguais, livres e, possuíam direitos. Direitos estes, garantidos por leis e fiscalizados pelo Estado.

A formação de uma nação ideal, o sentimento de pertencimento e amor à pátria, foram cultivados nas escolas, com a disciplina obrigatória de francês. Assim, todos falavam e entendiam a mesma língua. O Estado foi o responsável e provedor dessa instrução, estabelecendo o princípio de Estatização.

A Estatização enquanto princípio da escola pública, diz respeito a uma educação promovida pelo Estado, enquanto entidade responsável e provedora da instrução. Que proporciona aos indivíduos meios de acesso ao ensino, bem como, as instituições e o conhecimento a ser ministrado nelas.

A escola, enquanto instituição agenciada pelo Estado, passa a ser tomada como veículo propulsor da regeneração. A pedagogia torna-se, então, conectada à esfera pública e ao próprio civismo: educação pela tessitura de almas revolucionárias que engendrariam a nova forma de ser nação (BOTO, 1996, p. 69).

De acordo com Boto (1996), a escola não foi ponto de pauta na Revolução. As discussões foram em cima de qual forma as escolas das novas gerações republicanas deveriam tomar. O problema da instrução se situa na Revolução entrelaçada ao corpo político. Nesse sentido, as mudanças no campo da instrução foram realizadas como consequência de algo maior, a política. A instrução foi ferramenta de mudança para formação da nova sociedade francesa, então republicana.

Quebrar com o paradigma de que a educação dos filhos era delegada a família, foi um dos pontos a ser bem discutido na Revolução. Incorporar junto a formação do homem novo e da nova nação o sentimento de amor à pátria foi tarefa árdua para os revolucionários. Entender que a liberdade individual é nata e, desenvolver o sentimento de cuidado e preservação ao que é público junto à sociedade, que enxergava paradoxalmente a ideia de liberdade, carregada de deveres foi um dos pontos chaves da Revolução (BOTO, 1996).

A preocupação com a formação do homem novo, se deu na perspectiva de controle da formação de pensamento e, um novo ideal de sociedade que reconhece o que era de ordem pública, ou seja, estatal. A Estatização dos serviços públicos e, por assim dizer da instrução pública secundária, que para além da formação do sentimento de nacionalidade, a formação de indivíduos culturalmente letrados e futuros profissionais liberais. Neste último, o princípio da Universalidade não se aplicaria. Visto que a formação dos futuros profissionais liberais foi apenas para uma minoria.

A Gratuidade como princípio educacional, se dá no acesso sem custo financeiro a essa instrução. A necessidade de uma população instruída leva a oferta dessa gratuidade, pois era primordial um povo educado para a construção da nova nação. Descortinar uma sociedade que reconhecia a instrução como algo desnecessário, pois foi condicionada ao assim pensar, foi algo a ser considerado pelo corpo político. Em um contexto social economicamente desprovido, a Gratuidade na oferta da instrução foi primordial para o ingresso do cidadão francês.

Essa educação Universal, Estatal e Gratuita foi orientada por interesses políticos e econômicos para instauração do novo modelo de nação, uma forma elaborada para que o povo pudesse acompanhar o que o pensamento revolucionário pretendia. De modo já estabelecido pelo corpo político quais seriam os indivíduos a ocupar os cargos públicos, sendo eles, estudantes advindos do ensino secundário francês. A instrução primária destinada à classe trabalhadora, que por sua vez era maioria e, a instrução secundária e superior a uma selecionada minoria social.

Para Lopes (1981), a Revolução previu que a instrução oferecia ao indivíduo condições reais de escolha e, que o não instruído não possuía condições reais de usufruir livremente as coisas dentro da nova nação. Visto que, a revolução burguesa deixou como marca, a autonomia individual expressa nas normas legais que instituem a igualdade entre os indivíduos nas suas relações sociais.

Dada a necessidade de se fortalecer o espírito público e a unidade nacional, o pensamento educacional predominante no desenrolar da Revolução situa o problema da instrução a partir de dispositivos de inversão que haviam sido – até certo ponto – estreados na política (BOTO, 1996, p. 100).

O período após Revolução Francesa determina a instrução do povo como algo necessário, visto que o que se buscava era a constituição de uma nova sociedade, que exigia a formação de cidadãos que soubessem votar e serem minimamente qualificados para o trabalho, essa classificação, remetia ao ensino primário. A Obrigatoriedade da instrução se estabelece com base nesse contexto, visto que o ignorante, não poderia usufruir e apreciar com liberdade as coisas boas que a modernidade ofereceria, dentre elas o uso da razão e o direito à liberdade individual.

A educação enquanto direito social previsto em lei, se torna obrigatória no sentido que todo direito vem acompanhado de deveres. Enquanto direito à liberdade se prescreve, o dever da instrução se estabelece. A liberdade é usufruída acompanhada do dever da Obrigatoriedade a instrução. Que liberdade é essa alcançada que determina como obrigação a educação de uma população? O pensamento individual com base no uso da razão prevê que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento<sup>6</sup>, reconhece-se a necessidade de uma sociedade educada. “[...] Estado, como ente racional, deve seguir a razão e seus ditames, cabe a ele assegurar condições para que seus cidadãos ajam segundo o seu próprio arbítrio, para o que são necessárias “as luzes da razão”” (CURY, 2002, p. 250).

No entanto, uma sociedade educada com o mínimo do que se pode oferecer, visto que, a ideia não foi de formar uma cultura letrada, mas sim o sentimento de amor à pátria nos seus cidadãos. O paradoxo entre o direito estabelecido da liberdade nata e obrigatoriedade da instrução foi algo bem discutido durante e após a Revolução. Explicar esse paradoxo à sociedade não foi tarefa fácil.

A educação é tomada como âncora de engate entre aquilo que se fora e o que se poderia erigir. O inédito deveria ser criteriosamente palmilhado, tendo em vista a substituição da opinião pública por um espírito público mais de acordo com a acepção – emprestada de Rousseau – de vontade geral. A utopia

---

<sup>6</sup> Conhecimento esse que aqui, nos referimos como o acesso ao básico do que é produzido pelo homem.

pedagógica herdada da Ilustração concebia já o desejo de moldar o cidadão para a pátria regenerada (BOTO, 1996, p. 101).

Para participar das decisões políticas relacionadas ao Estado republicano francês, o indivíduo precisaria ser cidadão, cidadão esse que só se constituiria por meio do uso da razão e, da ciência, portanto um ser racional e consciente de si. A consciência de si, se manifesta na efetivação da razão. Nesse sentido, é preciso desenvolvê-la e estimulá-la, juntamente ao sentimento de amor à pátria. Para justificar a busca do indivíduo pela educação, usa-se como princípio a Obrigatoriedade como condição de exercício de cidadania e dos direitos políticos, em específico o voto. Assim Cury (2002), apresenta a educação por intervenção estatal, isto é, o princípio da Estatização da educação.

Desse modo, mesmo o Estado Liberal do século XIX aceita intervenção do Estado em matéria de educação. A educação primária é vista como uma atividade pertencente ao interesse geral e, portanto, como Adam Smith (1983) já havia dito “o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação”, mesmo que seja em doses homeopáticas. Karl Marx, no capítulo XII, do livro I, de O Capital, refere-se a Adam Smith, que recomendava a instrução primária “a fim de evitar a degeneração completa da massa do povo, originada pela divisão do trabalho”. Neste sentido, o próprio Adam Smith colocava-se contra as propostas do francês G. Garnier, para quem a instrução primária contraria as leis da divisão do trabalho (CURY, 2002, p. 252).

Com base no exposto, compreende-se que a Obrigatoriedade da instrução, se deu para a efetivação do exercício de cidadania e da atividade profissional. Na constituição do Estado Moderno, foi preciso uma população minimamente instruída. A educação enquanto direito social estabelecido em lei só foi prescrita no final do século XIX e início do século XX, por meio de lutas sociais.

A Laicidade como princípio, se estabelece em um contexto histórico em que a Igreja deixou de exercer grandes influências sobre o Estado. O século XVIII, também conhecido como século das luzes, possibilitou ao homem o acesso ao uso da razão e do conhecimento científico como ferramenta fundante do pensar humano. Sendo assim, não mais a doutrina expressa nos livros e saberes religiosos. Aos poucos a Igreja foi perdendo seu espaço de doutrinação dentro do Estado e, conseqüentemente sobre a educação. A laicidade dentro do Estado, foi ponto marcante do rompimento entre Estado e Igreja. Um marco histórico foi a transição do Estado Medieval para o Estado Moderno.

A escola pública Universal, Estatal, gratuita e Obrigatória se funda neste contexto de emancipação do Estado para com a Igreja e, na formação da nova pátria francesa. Assim se estabelece o princípio da Laicidade, que exclui das instituições de ensino alusões a qualquer dogmatismo religioso, prevendo, uma escola laica e, sem influências religiosas.

A mudança de regime político no contexto revolucionário, ou seja, sair do regime monárquico absolutista, onde o monarca governa segundo a vontade divina, para um regime republicano de ordem democrática foi um fator preponderante para estabelecer o princípio da laicidade. Quebrar com essa influência dogmática, era necessária para êxito no novo regime.

Entre os distintos grupos que compuseram a burguesia, já triunfante, pós-revolucionária, o de maior ascensão foi o que defendeu a ideia que para o povo a instrução deveria ser elementar foi, desse ponto de vista, imprescindível que o operário obtivesse escolarização, mas a cada um conforme o posto ou lugar que ocuparia no sistema produtivo, ou seja, para trabalhadores não especializados, escola primária ou elementar; para trabalhadores especializados uma educação média, voltada para a prática e formação dos profissionais liberais e, educação superior para os altamente especializados<sup>7</sup>, podemos aqui observar que a divisão dos níveis, graus e especializações no processo de escolarização é um dos princípios que não só permanece ao longo da história da escola, como marca, na superestrutura, na difusão e socialização dos conhecimentos a divisão das classes.

Buscamos conceituar o Estado Moderno de acordo com o que precisamos para a pesquisa, para tanto, nós apoiamos nas definições trazidas por Hobbes, em defesa de um Estado monárquico absolutista. Um Estado que administra e controla as relações sociais, em nome de um único soberano, o monarca. E, nas definições trazidas por Rousseau de um Estado republicano, em que o povo é soberano e, o Estado exerce função representativa e organizadora das relações sociais. Nesse sentido, buscamos as aproximações conceituais do regime de governo defendido por Rousseau, a República. República é uma palavra derivada do latim, a partir do termo *res publica*, que pode ser traduzida como “coisa pública”, coisa do povo, ou seja, uma forma de governo em que busca atender a vontade de seus cidadãos.

Definidos o Estado e a sua forma de governo, buscamos entender como este Estado republicano concebia a educação para seus cidadãos. A educação passou a ser usada como ferramenta para o Estado atender aos seus interesses políticos. Os princípios construtivos da escola pública, Universalização, Estatização, Laicidade, Gratuidade e Obrigatoriedade nascem com o propósito de acessibilidade a entrada do cidadão na escola para formação do homem novo, para a nova nação. A educação se ferramenta política para o Estado e, possibilitaria a formação do indivíduo com base na razão e na cientificidade, tendo como sistema fundante do setor econômico, o capitalismo. A escola pública e por responsabilidade do Estado nasce a

---

<sup>7</sup> Altamente especializados eram poucos, o povo dado as condições não chegavam a esse nível de ensino, ficando destinado apenas aos mais dotados financeiramente.

partir da necessidade apresentada de construir um novo modo de pensar, que Boto (1996), denomina esse momento de formação de *A escola no homem novo*. A Laicidade no ensino nasce junto ao princípio da Estatização, do rompimento entre Estado e Igreja. Em um contexto econômico desigual, a Gratuidade do ensino se consolida, bem como, a Obrigatoriedade. E, a Universalização, seria aquela escola que se estende a todos.

Compreendido o conceito de Estado a nível ocidental, vamos agora compreender a constituição do Estado brasileiro, assim como, seu novo modelo de regime de governo e, seu ideal de educação. Para tanto, analisaremos a historiografia brasileira sobre o século XIX, afim de compreender como o Brasil se inseriu em termos de ideário para formulação do seu Estado? E, o que este Estado pensava para a educação dos seus cidadãos?

## **CAPÍTULO 2 BRASIL REPUBLICANO: PROJETO DE ESTADO**

Apresentados no primeiro capítulo as categorias de análise no âmbito universal, aqui trataremos das categorias de análise a nível local. Abordaremos o Estado e a República no Brasil e, a concepção de educação adotada pelo Estado em construção. Tentou-se adotar no Brasil o modelo de Estado implementado na Europa após a Revolução Francesa.

Neste capítulo buscamos compreender como se organizou a República brasileira no final do século XIX, com aporte dos documentos, o Manifesto Republicano de 1870 e a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891 e, da historiografia brasileira sobre o século XIX.

### *2.1 Aspirações da República Pelo Manifesto Republicano de 1870*

Definimos por Estado Moderno uma instância responsável por gerenciar o poder maior dentro de uma sociedade. Exerce sua função guiado por alguns princípios dentre eles, o de territorialidade e impessoalidade. Territorialidade como sendo, a demarcação espacial de um território. E impessoalidade, como sendo algo que diz respeito a todos de forma geral e impessoal. Princípios estes que o configuram como instituição que administra o poder político de forma administrativa. Enquanto instância representativa o Estado exerce a função de zelar pelos interesses públicos de modo a colaborar para uma vida harmônica e justa para seus cidadãos, buscando garantir o equilíbrio dentro de uma sociedade.

As ideias francesas do século XVIII e XIX tiveram grande influência no discurso republicano brasileiro, tanto no final do Império, quanto no início da República.

Conforme aponta Costa (1999), a formação do Estado brasileiro teve como base o modelo europeu dos séculos XVIII e XIX. Ideais de pensamento, como, o movimento iluminista, a Revolução Francesa e o liberalismo orientaram o golpe que declara a Independência do Brasil, em 07/09/1822.

Insatisfeitos com as relações mercantis desenvolvidas pelo sistema colonial, a elite econômica e intelectual previa a expansão mercantilista acompanhada do desenvolvimento econômico e, o crescimento do interesse de novos grupos associados ao progresso de industrialização. Nesse sentido Costa (1999) aponta que:

A crise do sistema colonial coincidiu com a crise das formas absolutistas de governo. A crítica das instituições políticas e religiosas, as novas doutrinas sobre o contrato social, a crença na existência de direitos naturais do homem, as novas teses sobre as vantagens das formas representativas de governo, as

ideias sobre a soberania da nação e a supremacia das leis, os princípios da igualdade de todos perante a lei, a valorização da liberdade em todas as suas manifestações – característicos do novo ideário burguês – faziam parte de um amplo movimento que contestava as formas tradicionais de poder e de organização social. O novo instrumental crítico elaborado na Europa na fase que culminou na Revolução Francesa iria fornecer os argumentos teóricos de que necessitavam as populações coloniais para justificar sua rebeldia (COSTA, 1999, p. 22).

As novas doutrinas das instituições políticas e religiosas do XVIII, em relação ao contrato social e a existência dos direitos naturais do homem, colocou em evidência as formas de governo existentes e o modo de organização social. O novo ideário burguês, ofereceu subsídios teóricos para a mudança de pensamento.

O sistema colonial português foi sendo abalado conforme as mudanças ocorridas pela Europa com a estruturação do novo pensamento burguês, de liberdade e igualdade, culminado na Revolução Francesa em 1789. As pressões internas sofridas por Portugal, bem como, a crítica ao monopólio e privilégios econômicos e políticos, a adoção do pensamento liberal na colônia, a industrialização e o desenvolvimento econômico particular e, as pressões externas ocorridas com a Revolução Francesa contra governos absolutistas, tiveram como consequência a Declaração da Independência. Ideias revolucionárias foram aos poucos sendo divulgadas no Brasil. O golpe de Independência, foi orientado pela elite burguesa brasileira, que segundo Costa (1999):

Em 1822, as elites optaram por um regime monárquico, mas, uma vez conquistada a Independência, competiram com o imperador pelo controle da nação, cuja liderança assumiram em 1831, quando levaram D. Pedro I a abdicar. Nos anos que se seguiram, os grupos no poder sofreram a oposição de liberais radicais que se insurgiram em vários pontos do país. Ressentiam-se uns da excessiva centralização e pleiteavam um regime federativo; outros propunham a abolição gradual da escravidão, demandavam a nacionalização do comércio, chegando a sugerir a expropriação dos latifúndios improdutivos (COSTA, 1999, p. 10).

Ainda para Costa (1999), com a configuração do movimento iluminista na Europa, a elite colonial sul-americana foi se apropriando de forma entusiasmada, porém não crítica do liberalismo. Um dos pilares da Revolução foi a igualdade, oposto do que havia na colônia brasileira. Que ainda possuía mão de obra escrava. A implementação deste pilar foi ignorada. O discurso liberal brasileiro não foi a luta da burguesia contra os privilégios da aristocracia e da realeza, pois no Brasil até então não havia uma burguesia ativa e revolucionária. Aqueles que aderiram às ideias liberais, faziam parte de “categorias rurais e clientela<sup>8</sup>”. “As camadas

---

<sup>8</sup> Termo utilizado por Costa (1999) para se referir ao grupo social consumidor da população brasileira, famílias abastadas.

senhoriais empenhadas em conquistar e garantir a liberdade de comércio e a autonomia administrativa e judiciária não estavam, no entanto, dispostas a renunciar ao latifúndio ou à propriedade escrava” (COSTA, 1999, p. 30).

A escravidão no Brasil foi um ponto a ser discutido nos movimentos revolucionários, mesmo havendo divergências de opinião. O que sempre prevaleceu, foram as opiniões daqueles que eram contrários à liberdade dos escravos. “O comportamento dos revolucionários, com exceção de poucos, era frequentemente elitista, racista e escravocrata” (COSTA, 1999, p. 30).

Depois da Independência as fórmulas abrangentes e generalizantes do liberalismo se materializaram. Deixando claro para quem foi feito o país independente. “Para as elites que tiveram a iniciativa e o controle do movimento, liberalismo significava apenas liquidação dos laços coloniais” (COSTA, 1999, 37). Eles não pretendiam reformular a organização de produção e nem a estrutura da sociedade, por isso a escravidão e economia de exportação foram mantidas.

O golpe de Independência foi declarado por mais influência do movimento contra a monarquia do que propriamente contra a colônia. Era claro o dualismo existe entre as coroas, a que residia no Brasil e a outra propriamente em Portugal e improvável mantê-lo e ao mesmo tempo conservar a liberdade de comércio.

De acordo com Costa (1999, p. 58), a minoria que disputou com o imperador o privilégio de dirigir a nação, era a maioria econômica e intelectual de um grupo social. Essa mesma minoria, levou à abdicação do imperador em 1831, “o que explica a sobrevivência das estruturas tradicionais de produção e das formas de controle político caracterizadas pela manipulação do poder local pelos grandes proprietários e a marginalização e apatia da maioria da população”.

Essas formas de controle político configuraram o Estado independente como sendo representante de uma minoria social e, não de todos os grupos sociais da estrutura organizacional da sociedade brasileira. Fator este que contrapôs o que Rousseau apresentou sobre o Estado, enquanto autoridade que administra e mantém o equilíbrio social.

A construção do novo Estado brasileiro, então independente, não gerou vantagens ou melhorias para a massa da população brasileira. Diferente do que ocorreu após a Revolução Francesa na Europa, que a massa populacional conquistou direitos. No Brasil, não foi estabelecido nem um dispositivo legal que legitimasse algum direito ou benefício em prol desse grupo social. Pelo contrário, foi feito exatamente o oposto do que a realidade social precisava. O que se tornou lei, não contemplava a realidade da massa da população. O Estado brasileiro liberal era elitista e representante de apenas um grupo social.

Para Costa (1999, p. 59), a doutrina liberal importada da Europa, sobre a qual foi construído o Estado independente, se distanciou da prática social. Distância essa observada pelos viajantes estrangeiros, que se surpreenderam com a “falta de correspondência entre a legislação e a realidade que a desrespeitava a cada passo”.

Conforme Costa (1999), a Carta Magna de 1824, afirmava a igualdade de todos perante a lei e, a garantia da liberdade individual. Entretanto, a maioria da população permanecia escravizada, não se encaixando no perfil descrito para ser um cidadão. A Carta também garantia o direito à propriedade, mas uma significativa porcentagem da população rural não se enquadrava na categoria de escravos, foi composta por pessoas vivendo em terras alheias, sem nenhum direito a elas. Ainda segundo Costa (1999), a Carta:

[...] assegurava a liberdade de pensamento e expressão, mas não foram raros os que pagaram com a vida o uso desse direito, que, teoricamente, lhes era garantido pela Constituição. A lei garantia a segurança individual, mas por alguns poucos mil-réis podia-se mandar matar, impunemente, um desafeto. A independência da Justiça era, teoricamente, assegurada pela Constituição, mas tanto a justiça quanto a administração transformaram-se num instrumento dos grandes proprietários. Aboliram-se as torturas, mas nas senzalas continuava-se a usar os troncos, os anjinhos, os açoites, as gargalheiras, e o senhor decidia da vida e da morte dos seus escravos. Reconhecia-se o direito de todos serem admitidos aos cargos públicos sem outra diferença que não fosse a de seus talentos e virtudes, mas o critério de amizade e compadrio, típico do sistema de clientela vigente, prevaleceria nas nomeações para os cargos burocráticos (COSTA, 1999, p. 59).

Os direitos assegurados pela Carta não possuíram validade na realidade na cultura do apadrinhamento e das nomeações para os cargos públicos as leis oficiais eram legitimadas nos documentos, mas não vivenciada na vida cotidiana. Para tanto, apresento-lhes o Art. 179 nos incisos I e II da Carta Magna de 1824 que estabelece:

**Art. 179.** A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. I. Nenhum Cidadão póde ser obrigado a fazer, ou deixar de fazer alguma cousa, senão em virtude da Lei. II. Nenhuma Lei será estabelecida sem utilidade publica (BRASIL, 1824).

O Estado independente se configurou como sendo um Estado pensado e posto em prática para uma minoria. Afirmamos que o golpe de Independência, foi guiado por interesses particulares de algumas categorias pertencentes à classe dominante brasileira, que tiveram como intuito maior, combater o sistema colonial no que dizia respeito à restrição à liberdade de comércio e de autonomia administrativa. Relacionados às categorias da classe dominante, Costa (1999, p. 59) diz: “A elite de letrados, falando em nome das categorias socialmente dominantes, seria a porta-voz de uma ideologia liberal que mascarava as contradições do sistema”.

Para Costa (1999, p. 60), depois de assumido o poder maior, os responsáveis logo trataram de substituir as instituições coloniais por outras mais adequadas, ao padrão de uma nação independente. Os responsáveis foram homens experientes no meio político e na administração pública, que na sua maioria faziam parte de cargos que prestavam serviços à coroa portuguesa. Dentre os quais, reuniram na Assembleia Constituinte, os sacerdotes, os funcionários públicos ou profissionais liberais, tais como, médicos, professores com diplomas da Universidade de Coimbra, advogados, comerciantes e fazendeiros.

Independente da condição social ou profissional, “[...] os deputados da Assembleia Constituinte estavam ligados por laços de família, amizade ou patronagem a grupos ligados à agricultura de importação ou exportação, ao tráfico de escravos e ao comércio interno” (COSTA, 1999, p. 132). Foram esses os responsáveis por organizar a nação e, assim fizeram conforme os interesses exclusivamente desses grupos.

O Estado liberal adotado no Brasil se difere do liberalismo comum europeu. Visto que na Europa o liberalismo foi uma doutrina burguesa, atrelada ao desenvolvimento capitalista. E no Brasil os apoiadores da doutrina liberal foram homens com interesses particulares e estritamente econômicos.

Nesse sentido Costa (1999, p. 132-133) diz, que os fundamentos liberais surgiram a partir das lutas da burguesia contra os abusos de “autoridade real, os privilégios do clero e da nobreza, os monopólios que inibiam a produção, a circulação, o comércio e o trabalho livre”. A burguesia defendeu o contrato social na luta contra o absolutismo, afirmando a soberania do povo e supremacia da lei, bem como, a divisão de poderes e as formas representativas de governo. “Para destruir os privilégios corporativos, converteram em direitos universais a liberdade, a igualdade perante a lei e o direito de propriedade. Aos regulamentos que inibiam o comércio e a produção opuseram a liberdade de comércio e de trabalho”.

Em consonância com Costa (1999), mesmo a doutrina liberal fazendo parte do sistema capitalista que se encontrava em expansão e na burguesia como classe revolucionária, a mensagem foi legitimada por outros grupos sociais, que por razões diferentes se sentiram oprimidos pelo regime monárquico. Nesse sentido, as ideias liberais foram usadas por diversos grupos, com propósitos e momentos diferentes durante o século XIX. E a grande dificuldade dos ditos liberais, foi transformar sua teoria em prática.

Durante esse processo, o liberalismo perdeu seu conteúdo revolucionário inicial. Os direitos retoricamente definidos como universais converteram-se, na prática, em privilégios de uma minoria detentora de propriedades e de poder. Por toda parte as estruturas econômicas e sociais impuseram limites ao liberalismo e definiram as condições da sua crítica (COSTA, 1999, p. 133).

No Brasil, os apoiadores do liberalismo, foram homens com interesses relacionados à economia de exportação e importação. Dentre os quais possuíam muitas terras e um alto número de escravos, almejavam manter os modos tradicionais de produção e se libertarem das restrições impostas por Portugal em relação ao livre comércio. As elites brasileiras desejavam manter as estruturas sociais econômicas para conservar sua sobrevivência, como, a patronagem e o sistema de clientela, se distanciando da essência do liberalismo europeu, que rompeu com esses propósitos (COSTA, 1999, p. 133 e 134).

Apesar de terem importado da Europa o liberalismo, os princípios liberais adotados no Brasil se ajustaram conforme as necessidades e contexto do século XIX, uma das dificuldades enfrentadas foi adotar a doutrina liberal e paralelamente defender o sistema escravocrata e a patronagem. Assim como descreve Costa (1999):

A condição colonial da economia brasileira, sua posição periférica no mercado internacional, o sistema de clientela e patronagem, a utilização da mão-de-obra escrava e o atraso da revolução industrial – que no Brasil só ocorreu no século XX –, todas essas circunstâncias combinadas conferiram ao liberalismo brasileiro sua especificidade, definiram seu objeto e suas contradições e estabeleceram os limites de sua crítica. Em outras palavras, a teoria e a prática liberais no Brasil, do século XIX, podem explicar-se a partir das peculiaridades da burguesia local e da ausência das duas classes que na Europa constituíram o seu ponto de referência obrigatório: a aristocracia e o proletariado (COSTA, 1999, 134).

Segundo Costa (1999, p. 134), o liberalismo se tornou uma arma ideológica para as elites brasileiras, que buscavam alcançar propósitos particulares, sendo eles, políticos e econômicos. As ideias liberais foram usadas de início como arma na luta das elites coloniais contra a coroa portuguesa. Usaram a seu favor os discursos em defesa do direito à liberdade, à autonomia, à igualdade, soberania do povo, o livre comércio dentre outros. Palavras essas, que no contexto europeu revolucionário liberal possuíram grande valor, e no Brasil foram aderidas de forma bem específica e conveniente às elites para legitimar seu discurso ideológico.

Os princípios liberais de liberdade, igualdade, soberania do povo, autonomia e, livre-comércio foram aderidos no Brasil com sentido diferente do francês. Enquanto que na Europa a luta foi contra o Estado absolutista, no Brasil a luta foi contra o sistema colonial. A luta pela liberdade e igualdade significou lutar contra os monopólios e privilégios impostos pelo Estado português, em relação à produção e à circulação de mercadorias. E, principalmente as restrições comerciais, que obrigava os brasileiros a comprar e vender através de Portugal. Lutar contra as dificuldades de uma justiça que era distante e arbitrária e, o monopólio dos cargos públicos pelos portugueses. Lutar contra as instituições que prejudicavam os proprietários de terras ou a

seus “prepostos ligados à economia de exportação, que, ao lado dos mercadores, constituíam o grupo mais poderoso da sociedade colonial” (COSTA, 1999, p. 135).

Nesse sentido, a luta pela liberdade de expressão significou lutar pelo direito de criticar o pacto colonial. Lutar pela soberania civil, foi lutar por um governo representativo, sendo este, representante apenas de um grupo social. Os liberais brasileiros opunham-se à Coroa portuguesa na medida em que está se identificava com os interesses da metrópole. A luta contra o absolutismo era, aqui, em primeiro lugar, luta contra o sistema colonial.

O Estado monárquico absolutista defendido por Hobbes, funcionou no Brasil por tempo determinado, até que um grupo social insatisfeito com as limitações impostas, à Coroa portuguesa deixou de governar para todos e, governou em prol de interesses particulares, sendo estes, interesses portugueses. O monopólio econômico português foi ponto fundamental para a luta contra o sistema colonial.

A luta dos apoiadores brasileiros à doutrina burguesa europeia foi, acima de tudo, uma luta contra o sistema colonial. O Estado absolutista português, controlava as relações de comércio. As reivindicações proferidas pelas elites foram ganhando força conforme foi acontecendo as mudanças na Europa, com a revolução industrial e o desenvolvimento do sistema capitalista. O modelo do sistema colonial era ultrapassado, fundamentado na monopolização, em comparação aos avanços e possibilidades que a industrialização provocou.

Apesar dessas lutas terem sido fundamentais para tornar o Brasil um país Independente, elas foram dirigidas por apenas um grupo social, a elite brasileira. Que assim como a Coroa portuguesa que foi representante apenas dos interesses portugueses, essa elite foi representante apenas dos seus interesses particulares. Enquanto que o restante da população ficou assistindo aos acontecimentos, a elite buscou o progresso.

Segundo Costa (1999), movido por interesses particulares e ideológicos as elites da colônia, se uniram enquanto grupo social revolucionário e declararam o golpe de Independência. Os civis, que pouco tinham consciência política assistiram às propostas de mudanças acontecerem sem se beneficiar. Os princípios de liberdade, igualdade, soberania do povo, autonomia e, livre-comércio que fundamentaram o Estado liberal ideal, foram usados como ferramenta para justificar teoricamente os movimentos que pediam pela emancipação política do Brasil.

Após a declaração do golpe, as elites e o imperador disputavam a maioria na política. Para aliviar um pouco as tensões, o imperador aprovou a Carta Constitucional em 1824, que deu condições para a formação de uma poderosa oligarquia. Os cargos políticos seguiam a

forma de patronagem, assim como foi na colônia. Para o senado, foi exigida a idade mínima de quarenta anos, e o cargo era vitalício. O que deixou evidente que a representação governamental pelo Estado monárquico português não era legítima para todos os civis (COSTA, 1999, p. 140).

A forma de representação governamental do Estado monárquico português condiz com o que Hobbes definiu como função do Estado, dentre elas, a mais importante a de controle social. A coroa portuguesa exerceu esse controle na colônia e no Império.

A hierarquia política brasileira foi composta após o golpe de Independência, em primeira ordem pelos senadores e em segunda ordem pelos membros da Câmara dos Deputados, que tinham período determinado de representação de quatro anos. No entanto, eram reeleitos com frequência, e quando não reeleitos, eram indicados para cargos administrativos. “Assim como os conselheiros de Estado e os senadores, os deputados pertenciam a uma rede política de clientela e patronagem, que utilizavam tanto em seu próprio benefício quanto no de seus amigos e protegidos” (COSTA, 1999, p. 140-141). A centralização do sistema político brasileiro, que deu todo esse poder a esses grupos políticos.

O governo central controlava as taxas de importação e exportação, a distribuição de terras desocupadas, os bancos, as estradas de ferro, as sociedades anônimas, assim como determinava a política de mão-de-obra e os empréstimos. Até 1881, nenhuma sociedade anônima podia funcionar sem a autorização do Conselho de Estado. O governo central não só regulamentava, como também amparava empresas locais e estrangeiras, autorizando ou proibindo seu funcionamento, proporcionando subsídios, garantindo juros, estabelecendo prioridades, outorgando isenções fiscais. Não obstante sua inspiração e fraseologia liberais, a Carta Constitucional consolidava um sistema de clientela e patronagem originado no período colonial (COSTA, 1999, p. 141).

Os conflitos de opiniões entre o imperador e as elites não se resolveram. Voltaram com força maior quando os deputados se reuniram mais uma vez em 1826, com divergências entre as próprias elites. As divergências de pensamento entre a organização do sistema educacional, a abolição do tráfico de escravos, a legislação agrária, a organização de conselhos provinciais, o recrutamento militar, a liberdade de imprensa, a naturalização dos estrangeiros, dentre outros pontos dividiram os representantes em dois grupos, de um lado os liberais e, de outro os conservadores. O grupo liberal defendia uma “[...] educação livre do controle religioso, uma legislação favorável à quebra do monopólio da terra por uns poucos”. Se oponham-se “ao recrutamento militar, apoiavam a liberdade de cultos, favoreciam a descentralização e autonomia das províncias e municípios” (COSTA, 1999, p. 145).

Os projetos liberais pensados nos primeiros anos de regência, como a extinção do Poder Moderador e do Conselho de Estado, a autonomia municipal, supressão do conselho de Estado,

veto imperial subordinado ao legislativo, discriminação das rendas públicas nacionais e provinciais, autonomia financeira das províncias, dentre outros, não foram totalmente concretizados. Pelo fato de que muitas dessas reivindicações eram oriundas dos liberais radicais, que mesmo possuindo maioria na Câmara dos Deputados, foram derrubados pela defesa dos elementos conservadores (COSTA, 1999, p. 154).

Como medida em busca da descentralização política foi aprovado em 1834 o Ato Adicional (BRASIL, 1834):

Da luta entre liberais radicais, de um lado, e moderados e conservadores, de outro, resultaria o Ato Adicional de 1834, forma conciliatória encontrada temporariamente pelos vários grupos em jogo. Concordou-se com a supressão do Conselho de Estado, mas mantinham-se a vitaliciedade do Senado e o Poder Moderador. Os Conselhos Provinciais foram transformados em Assembleias Legislativas, aprovaram-se a discriminação de rendas e a divisão dos poderes tributários, mas rejeitou-se a autonomia municipal, mantendo-se os municípios subordinados ao governo provincial (COSTA, 1999, p. 154).

Com a aprovação do Ato Adicional, o presidente da província passou a ser nomeado pelo governo central. O Ato Adicional foi uma vitória do grupo liberal, contra o grupo conservador. Ao certo, liberais e conservadores tinham como personagens políticos da elite brasileira, que ora ou outra se estranhavam, mais no final o que prevaleceria seria o apoio as causas uns dos outros.

Para Costa (1999, p. 163), em meados de 1868, após a perda política do ministério liberal para o ministério conservador, houve uma crise política de grande proporção, que culminou na escrita de um documento, o Manifesto do Partido Liberal. Que teve duas redações, visto que na primeira versão não foram contemplados todos os ideais do grupo. Dois anos mais tarde, alguns divergentes do partido liberal, fundam o partido político republicano, que em 1870 publicam o Manifesto Republicano.

Contrários ao rumo que o Brasil tomou, integrantes do grupo perdedor do partido republicano, se manifestam publicamente por meio do Manifesto Republicano publicado em 1870, que apresentou ao povo sua opinião repudiando as ações desenvolvidas pelo imperador e grupos políticos favoráveis a ele no Brasil depois de declarado o golpe de Independência e explicitando as aspirações de um novo regime.

Os descontentamentos do partido em relação as questões políticas cometidas pelo regime monárquico, proferia sua extinção e a instalação de um novo regime. O partido se manifestou publicamente explicitando suas insatisfações com o Estado monárquico. “Desde que a reforma, alteração, ou revogação da Carta outorgada em 1824, está por ela mesma prevista e autorizada, é legítima a aspiração que hoje se manifesta para buscar em melhor origem o

fundamento dos inalienáveis direitos da nação” (MANIFESTO REPUBLICANO, 1870, p. 725).

Os descontentamentos gerados durante o Império em relação à política de Estado adotada, fez com que os integrantes do partido republicano apresentassem a população o que havia acontecido com o Brasil naquele período. “Em um regime de compressão e de violência, conspirar seria o nosso direito. Mas, no regime das ficções e da corrupção em que vivemos, discutir é o nosso dever” (MANIFESTO REPUBLICANO, 1870, p. 725).

Como forma de expressão adota pelos republicanos, o manifesto apresentou o discurso de progresso e grandeza da pátria, buscando que a população reconhecesse tal valor. “As armas da discussão, os instrumentos pacíficos da liberdade, a revolução moral, os amplos meios do direito, posto ao serviço de uma convicção sincera, no nosso entender, para a vitória da nossa causa, que é a causa do progresso e da grandeza da nossa pátria” (MANIFESTO REPUBLICANO, 1870, p. 725).

Para a população brasileira reconhecer tal valor, seria difícil, visto que, o que lhes foi permitido foi apenas a doutrinação imposta por Portugal e suas formas de governo.

De acordo com o Manifesto, a exposição de motivos, aponta que no Brasil havia uma experiência de doutrinação do povo. As formas de governar instauradas até então em meados dos anos de 1850, geraram a deplorável situação em que o Brasil se encontrava. “De todos os ângulos do país surgem as queixas, de todos os lados políticos surgem os protestos e as revelações estranhas que denunciam a existência de um vício grave, o qual põe em risco a sorte da liberdade pela completa anulação do elemento democrático” (MANIFESTO REPUBLICANO, 1870, p. 726).

Segundo Costa (1999, p. 142), os republicanos falam sobre a anulação do elemento democrático, todavia, muitos dos civis foram excluídos do exercício da cidadania, ao voto indireto tiveram direito pessoas com elevado nível de renda, fator este, que negou a maior parte da população brasileira o direito ao voto.

A crítica ao Estado monárquico português apresentada pelo Manifesto, apresentou o despotismo colonial ao qual o Brasil foi submetido. A solução dada pelos republicanos estava em uma revolução. Mesmo o Brasil ter deixado a condição de colônia e, se tornado Império, a organização administrava do governo permaneceu

Nesse sentido o Manifesto Republicano diz que:

Nos espíritos a Independência estava feita pela influência das ideias revolucionárias do tempo e pela tradição ensanguentada dos primeiros mártires brasileiros. Nos interesses e nas relações econômicas, na legislação e na administração, estava ela também feita pela influência dos acontecimentos

que forçaram a abertura dos nossos portos ao comércio de pavilhões estrangeiros e a desligação dos funcionários aqui estabelecidos (MANIFESTO REPUBLICANO, 1870, p. 728).

Concordamos que a declaração de Independência foi um golpe, assim como apontado por Costa (1999) e pelo Manifesto Republicano (1870). Pelo fato de ter sido no comandado por uma elite dominante que abarcada por interesses particulares de ordem econômica e política, declaram a Independência de uma nação, a qual a massa da população foi esquecida e deixada à mercê de um grupo dominante. Grupo privilegiado este, que se assemelha ao modelo de Estado absolutista defendido por Hobbes, onde o monarca designado por Deus, tem de forma vitalícia o governo e a administração do Estado, tudo em nome do bem comum, que nada tem de comum. Que nada mais é do que a representação da elite e, o controle do restante da população para manter este ciclo representativo e controlador.

O Estado brasileiro imperial foi formado com base na doutrina liberal e conservadora, no que diz respeito a administração estatal. No entanto, em relação à outras questões, permanece o mesmo, como por exemplo, a escravidão e a exportação comercial. O Brasil se tornou independente, mais não democrático.

Sobre o que Hobbes defendeu ser de vontade divina em relação ao Estado, o Manifesto apresenta:

Entre a sorte do povo e a sorte da família, foram os interesses dinásticos os que sobrepujaram os interesses do Brasil. O rei de Portugal, arreando-se da soberania democrática, qualificando-a de invasora e aventureira, deu-se pressa em lecionar o filho na teoria da tradição [...]. O voto do povo foi dispensado. A forma da aclamação fictícia à sanção da soberania nacional, e a graça de Deus, impiamente aliada à vontade astuciosa do rei, impôs com o Império o imperador que o devia substituir (MANIFESTO REPUBLICANO, 1870, p. 728).

Neste sentido, com base nos acontecimentos de ordem política, como a seleção daqueles que possuíam direito ao voto, bem como, a manutenção da escravatura, deixou evidente o caráter antidemocrático das elites brasileiras.

Assim, pois, anulada a soberania nacional, sofismadas as gloriosas conquistas que pretenderam a revolução da independência de 1822 e a revolução da democracia em 1831, o mecanismo social e político, sem o eixo sobre que devia girar, isto é, a vontade do povo, ficou girando em torno de um outro eixo - a vontade de um homem (MANIFESTO REPUBLICANO, 1870, p. 230-231).

Que de acordo com Hobbes é legítimo, o rei é o soberano e, é quem governa, a soberania é única do rei. No Brasil, o pedido para que a monarquia portuguesa fosse deposta, foi com base, na luta pelos princípios liberais liberdade, igualdade, soberania do povo, autonomia e, livre-comércio, incorporados pela elite política, econômica e intelectual, que queria a

dissolução de outro regime político que propiciasse a implementação destes princípios. Nesse sentido, o manifesto descreve que os dois reinados no Império foram equivalentes:

A liberdade aparente e o despotismo real, a forma dissimulando a substância, tais são os característicos da nossa organização constitucional. O Primeiro e o Segundo Reinado são por isso semelhantes (MANIFESTO REPUBLICANO, 1870, p. 730-731).

Em relação à representação governamental, o que os republicanos disseram esperar de uma nação independente era uma representação nacional feita por meio de uma eleição livre, “onde a vontade do cidadão e a sua liberdade individual estão dependentes dos agentes imediatos do poder que dispõe da força pública” (MANIFESTO REPUBLICANO, 1870, p. 731-732).

A liberdade individual uma das palavras chaves do liberalismo entra em conflito com o modelo de Estado brasileiro adotado após o golpe de Independência, sobre isso o Manifesto aponta:

A liberdade de consciência nulificada por uma Igreja privilegiada; a liberdade econômica suprimida por uma legislação restritiva; a liberdade da imprensa subordinada à jurisdição de funcionários do governo; a liberdade de associação depende do beneplácito do poder; a liberdade do ensino suprimida pela inspeção arbitrária do governo e pelo monopólio oficial; a liberdade individual sujeita à prisão preventiva, ao recrutamento, à disciplina da guarda nacional, privada da própria garantia do *habeas corpus* pela limitação estabelecida, tais são praticamente as condições reais do atual sistema de governo (MANIFESTO REPUBLICANO, 1870, p 732).

O processo histórico apresentado pelo Manifesto Republicano do período após o golpe de declaração da Independência, se pautou no texto da Carta de 1824 para argumentar contra aquela forma de governo soberano. Visto que, a Carta de 1824, oficializou a Independência do Brasil, tornou-o uma nação livre. “Deste modo qual é a delegação nacional? Que poder a representa? Como pode ser a lei a representação da vontade do povo? Como podem coexistir com o poder absoluto, que tudo domina, os poderes independentes de que a Carta fala?” (MANIFESTO REPUBLICANO, 1870, p. 732-733).

Nesse sentido, a crítica levantada pelo Manifesto foi válida. Como esperar que o absolutismo que Hobbes apresentou, governe representativamente uma nação que apesar de independente, possuiu um monarca com poder vitalício. O Brasil independente, antes de ser representativo, foi um governo monárquico hereditário.

De acordo com o Manifesto, no Brasil Império, o poder pessoal se sobrepunha sobre as outras formas de poder. Visto que, a elite era quem elaborava e aprovava as leis. A massa da população foi propositalmente esquecida e, excluída. No sistema representativo, que na verdade era um sistema que excluía, não se falava em democracia, mais apenas de um ideal democrático

que se deveria alcançar. Modelo de Estado este defendido por Hobbes, como sendo o Estado monárquico absolutista, que para o filósofo foi a forma correta de governar, visto que os homens não conseguiriam se organizar em sociedade sem que houvesse uma instituição que os organizasse, os administrasse e os controlasse. *O Manifesto* pede para que este Estado seja deposto e, que um novo Estado nasça, sendo este, o Estado republicano.

Políticos e pessoas reconhecidas na conjuntura política e econômica manifestaram suas opiniões relacionadas ao governo de forma crítica e fundada nos fatos do contexto após Independência. As pessoas segundo o Manifesto haviam perdido a confiança no governo imperial, foi a situação e a opinião geral no Parlamento e na imprensa.

Os republicanos foram favoráveis a federalização dos estados, bem como, a descentralização do poder. Como justificativa, utilizaram do discurso da naturalidade da divisão territorial conforme modeladas pelas cordilheiras e governo local. Assim o Manifesto apresenta:

No Brasil, antes ainda da ideia democrática, encarregou-se a natureza de estabelecer o princípio federativo. A topografia do nosso território, as zonas diversas em que ele se divide, os climas vários e as produções diferentes, as cordilheiras e as águas estavam indicando a necessidade de modelar a administração e o governo local acompanhando e respeitando as próprias divisões criadas pela natureza física e impostas pela imensa superfície do nosso território (MANIFESTO REPUBLICANO, 1870, p. 738).

Manter a centralização do poder pessoal português foi um dos motivos para terem sido contrários a federalização das províncias em estados brasileiros. Em um poder centralizador, não há divisão de poder. E, foi esse o tipo de governo que prevaleceu após o golpe de Independência.

A ideia democrática representada pela primeira Constituinte brasileira tentou, é certo, dar ao princípio federativo todo o desenvolvimento que ele comportava e de que carecia o país para poder marchar e progredir. Mas a dissolução da Assembleia Nacional, sufocando as aspirações democráticas, cerceou o princípio, desnaturou-o, e a Carta outorgada em 1824, mantendo o status quo da divisão territorial, ampliou a esfera da centralização pela dependência em que colocou as províncias e seus administradores do poder intruso e absorvente, chave do sistema, que abafou todos os respiradouros da liberdade, enfeudando as províncias à Corte, à sede do único poder soberano que sobreviveu à ruína da democracia (MANIFESTO REPUBLICANO, 1870, p. 738-739).

As melhorias e mudanças idealizadas para o povo e de certa forma prometidas após a proclamação da Independência, foram ilusórias. O regime centralizador prevaleceu acima dos ideais democráticos, estes oficializados na Carta de 1824, o poder absoluto continuou se sobressaindo. Sobre a centralização do poder o Manifesto diz:

A centralização, tal qual existe, representa o despotismo, dá força ao poder pessoal que avassala, estraga e corrompe os caracteres, perverte e anarquiza os espíritos, comprime a liberdade, constrange o cidadão, subordina o direito de todos ao arbítrio de um só poder, nulifica de fato a soberania nacional, mata o estímulo do progresso local, suga a riqueza peculiar das províncias, constituindo as satélites obrigados do grande astro da Corte - centro absorvente e compressor que tudo corrompe e tudo concentra em si - na ordem moral e política, como na ordem econômica e administrativa (MANIFESTO REPUBLICANO, 1870, p. 740).

A federalização dos estados foi um dos objetivos do partido republicano contra o poder absoluto de Portugal. A autonomia das províncias e a descentralização do poder foi um dos princípios do Partido, que buscava:

O regime da federação baseado, portanto, na independência recíproca das províncias, elevando-se à categoria de estados próprios, unicamente ligados pelo vínculo da mesma nacionalidade e da solidariedade dos grandes interesses da representação e da defesa exterior, é aquele que adotamos no nosso programa, como sendo o único capaz de manter a comunhão da família brasileira (MANIFESTO REPUBLICANO, 1870, p. 741).

Os anseios e propostas apresentadas no Manifesto, foram pedindo a derrubada do governo, para a implementação do um novo regime. Sendo este, para os republicanos, a solução necessária para mudanças e melhorias no Estado brasileiro. A República foi pedida no Manifesto e, neste novo regime a soberania nacional seria pautada na vontade popular.

De acordo com o Manifesto Republicano a soberania nacional é baseada na vontade popular, ou seja: “A soberania nacional só pode existir, só pode ser reconhecida e praticada em uma nação cujo Parlamento, eleito pela participação de todos os cidadãos, tenha a suprema direção e pronuncie a última palavra nos públicos negócios” (MANIFESTO REPUBLICANO, 1870, p. 742-743).

Outra condição para soberania nacional segundo o Manifesto Republicano era:

[...] ser inalienável e não poder delegar mais que o seu exercício. A prática do direito e não o direito em si é o objeto do mandato. Desta verdade resulta que quando o povo cede uma parte de sua soberania, não constitui um senhor, mas um servidor, isto é um funcionário (MANIFESTO REPUBLICANO, 1870, p. 742-743).

O Manifesto diz sobre a participação de todos os cidadãos por meio do voto nas eleições. No entanto, tinham direito ao voto pessoas com elevado nível de renda e, em uma realidade que a escravidão ainda existia, a maioria da população possuía baixo poder aquisitivo. A mudança deveria ocorrer nos documentos legais, oficializando o direito ao voto. A mudança deveria estar nos critérios para o direito ao voto e, não somente na participação do povo.

O governo representativo pedido no Manifesto, se configura na República enquanto forma de governo. No qual a vontade da nação seria respeita, por meio do voto popular. E o

representante eleito teria tempo determinado para governar. Assim, o Manifesto Republicano apresenta que:

A manifestação da vontade da nação de hoje pode não ser a manifestação da vontade da nação de amanhã, e daí resulta que, ante a verdade da democracia, as constituições não devem ser velhos marcos da senda política das nacionalidades, assentadas como a consagração e o símbolo de princípios imutáveis. As necessidades e os interesses de cada época têm de lhes imprimir o cunho de sua individualidade (MANIFESTO REPUBLICANO, 1870, p. 743).

Nesse sentido, segundo o Manifesto, é impossível que em um regime monárquico exista o elemento democrático. Um governo absolutista, onde o poder absoluto é vitalício e hereditário não dá possibilidade à soberania nacional. Foi por esses e outros motivos e, pelos princípios democráticos modernos que pediram a convocação de uma Assembleia Constituinte. “Como o nosso intuito deve ser satisfeito pela condição da preliminar estabelecida na própria Carta outorgada, a convocação de uma Assembleia Constituinte com amplas faculdades para instaurar um novo regime é necessidade cardeal” (MANIFESTO REPUBLICANO, 1870, p. 744).

Os republicanos quiseram a implementação da República e, para isso pediram a convocação de uma Assembleia Constituinte. Se apropriaram do discurso da soberania nacional como fator predominante no novo regime.

E ao concluírem o texto do Manifesto, os republicanos dizem:

Fortalecidos, pois, pelo nosso direito e pela nossa consciência, apresentamos, perante os nossos concidadãos, arvorando resolutamente a bandeira do Partido Republicano Federativo. Somos da América e queremos ser americanos. A nossa forma de governo é, em sua essência e em sua prática, antinômica e hostil ao direito e aos interesses dos estados americanos. O nosso esforço dirige-se a suprimir este estado de coisas, pondo-nos em contato fraternal com todos os povos, e em solidariedade democrática com o continente de que fazemos parte (MANIFESTO REPUBLICANO, 1870, p. 744-745).

A formação do Estado brasileiro durante o século XIX, teve principalmente como base interesses políticos. O golpe de Independência foi orientado por interesses particulares da elite econômica e intelectual brasileira, que foi quem compunha os cargos políticos. O Estado brasileiro imperial, foi construído de acordo com o pensamento liberal, entretanto, apenas no que dizia respeito à administração estatal, pois em relação a outras questões permaneceu o mesmo Brasil enquanto condição de colônia, como a escravidão e a centralização do poder. Uma nação independente, porém, não democrática. O Manifesto Republicano, explicita esse viés não democrático do Estado monárquico absolutista brasileiro e sua forma de poder centralizador. Contrários àquela situação e, segundo Costa (1999), ainda mais por terem sido

um grupo de políticos dentre os quais alguns discordantes e ex-membros do partido liberal<sup>9</sup>, pediram a convocação de uma Constituinte aspirando os ideais de um regime republicano.

## 2.2 A República Brasileira

O Estado Brasileiro compreendido no período de estudo de 1889 a 1910, se organizou em meio a mudanças após Proclamada a República dos Estados Unidos do Brasil. O período da Primeira República iniciou com sua proclamação em 15/11/1889 e durou até ano de 1930<sup>10</sup>. A derrubada do regime monárquico foi devido aos descontentamentos que a coroa gerou a alguns grupos sociais no Brasil. Segundo Cury (2001), a queda da Monarquia portuguesa na colônia brasileira, não foi apenas por questões religiosas, militares ou escravocratas. Mas também, devido ao sistema socioeconômico no período imperial. No Brasil Império a soberania econômica estava sob posse da classe territorial. O Estado atendia apenas aos interesses agrícolas. A renda financeira do setor agrário se sobressaía acima de qualquer outro setor, como consequência dessa monopolização estatal, na política predominou a representação dos detentores dessa renda.

A Proclamação da República não trouxe transformações econômicas, sociais ou políticas radicais, nem marcou o ingresso do Brasil no concerto das nações civilizadas. Ela não foi, como frequentemente se afirma, o desfecho das questões religiosa e militar do fim do Império, dos excessos cometidos pela Coroa ou da insatisfação dos fazendeiros com a abolição da escravatura; não foi também fruto de uma antiga e irremovível aspiração republicana nacional, que se teria manifestado desde os movimentos revolucionários ocorridos depois da Independência; muito menos, expressão do desejo libertário de segmentos oprimidos das classes populares ou dos anseios liberais de uma

---

<sup>9</sup> “[...] em 1868, a queda do ministério liberal e sua substituição por um ministério conservador desencadeou uma crise política de amplas proporções [...]”, que resultou em um Manifesto do Partido Liberal, pedindo a transformação do Conselho de Estado em órgão exclusivamente administrativo, a abolição da vitaliciedade do Senado, a descentralização, as eleições diretas, a liberdade religiosa, a criação de um sistema de educação independente do Estado, a extensão do direito de voto aos não-católicos, a secularização dos cemitérios, a autonomia do judiciário e, a emancipação gradual dos escravos”. Entretanto, o Manifesto não satisfez todos os grupos do partido liberal, que lançou outro Manifesto “[...] exigindo a abolição do Poder Moderador, da Guarda Nacional, do Conselho de Estado e da escravidão. Também exigiram eleições diretas, sufrágio universal, eleições para governadores provinciais e chefes de polícia”. Meses mais tarde, “[...] um grupo de políticos, entre os quais alguns dissidentes do partido liberal, fundou um partido republicano. Seu manifesto pouco acrescentava aos dois anteriores” (COSTA, 1999, p. 162-163).

<sup>10</sup> Segundo Patto (1999), o período da Primeira República no Brasil, de 1889 a 1930 é demarcado por acontecimentos no contexto econômico que acarretaram mudanças no âmbito político. A classificação desse período, se finda em 1930 com a chamada Revolução de 1930. Esse movimento político, tinha como representantes os governantes dos estados do Rio Grande do Sul, Pernambuco, Paraíba e Rio de Janeiro que insatisfeitos com o rumo em que a política do café com leite ia tomando se uniram e organizaram a revolução, para mudar o rumo que a política ia tomando, o de priorizar uns chefes de estado em detrimento dos outros. Nesse contexto, apoiado por alguns chefes de estado Getúlio Vargas passa a ser o novo Presidente do Brasil, dando início a outro rumo para a República.

nascente classe média urbana, que os militares representariam (PATTO, 1999, p. 167).

A Proclamação da República não trouxe as transformações esperadas e nem as descritas no Manifesto Republicano. Visto que, a instauração do regime republicano teve grandes influências da nova classe média urbana liberal que se instalava na República brasileira. Para Patto (1999), os imigrantes e alguns demais indivíduos organizaram estabelecimentos comerciais e industriais nas cidades e, com o lucro obtido conseguiram a ampliação de seus negócios. Esse crescimento financeiro foi acompanhado do desejo de fazer parte do meio político.

Incapaz de sozinha alterar a sociedade, a classe média nascente, à qual se somavam empregados e funcionários, ter-se-ia cristalizado em torno de uma nova força: “a força militar, o Exército”, porta-voz dos ideais republicanos. A suposta identificação entre classe média e Exército, ideia-chave desta versão, é inequívoca: “ Industriais e comerciantes – a classe média civil –, ligados ao Exército nacional – a classe média militar – podem ter entre si discrepâncias de ideias, antagonismos, mas estão ligados pelo mesmo imperativo de alteração dos quadros vigentes, e por isso geram e executam a República” (PATTO, 1999, p. 167).

A elite brasileira, composta pelas classes média civil e militar, se ligaram em busca do mesmo objetivo, derrubar o regime político vigente, o Estado monárquico português e, adotar a República como regime.

Para Cunha (2017), essa classe média urbana liberal estava insatisfeita com a organização social das coisas, visto que, a administração governamental foi custeada por este grupo, sendo do Estado dependente dos detentores da maior renda no Império, isto é, a elite agrária brasileira. E, assim permaneceu as primeiras décadas da República.

De acordo com Cunha (2017), o Império, enquanto Estado monárquico, sofreu algumas baixas por meio de restrições feitas aos militares e ao clero católico. Dom Pedro II vinha intervindo nas questões religiosas, que gerou descontentamento da Igreja Católica. O âmbito militar<sup>11</sup>, o imperador proibiu os oficiais do exército de se manifestarem na imprensa sem autorização. Essas baixas favoreceram a criação de movimentos com tendências republicanas em várias partes do país, com mais força em São Paulo.

É na década de 1870, com a decadência sofrida pela monarquia, teve a ascensão do movimento republicano que fundou em São Paulo o Partido Republicano. No início faziam

---

<sup>11</sup> “[...] consistiu na mobilização de oficiais das Forças Armadas, principalmente do Exército, contra as medidas tomadas pelo governo e em apoio a suas reivindicações de valorização corporativa. Após a guerra da Tríplice Aliança, os militares reagiram a várias medidas governamentais, que iam da redução dos efetivos até o emprego de tropas na captura de escravos fugidos” (CUNHA, 2017, p. 347).

parte do partido profissionais liberais, jornalistas e estudantes, e aos poucos passou a ser interesse da burguesia cafeeira (CUNHA, 2017).

A abolição da escravatura sem nenhuma alternativa indenizadora aos senhores, gerou insatisfação à classe dominante<sup>12</sup>, ou seja, os detentores da renda nacional, que sofreram um enfraquecimento no seu poder político fizeram com que perdessem o interesse em custear o Império. A reforma do trabalho escravo resultou em uma baixa no poder público, a forma de governo que tinha sido estabelecida sofreu declínio, visto que essa estrutura econômica foi que custeou o Estado. Nesse sentido Cury (2001, p. 26) afirma: “São as revoluções econômicas que produzem as revoluções políticas como a de 15/11/1889”.

As reformas e revoluções acontecem por insatisfações e divergências com o que está estabelecido. No Brasil a insatisfação foi com a administração imperial e sua configuração.

A reforma<sup>13</sup> do trabalho escravo, possibilitou a imigração de brancos europeus, italianos, portugueses, espanhóis e alemães para o trabalho nas lavouras de café. “A lavoura do café se interpunha como formadora de novas relações de trabalho face àquelas provindas da relação senhor/escravo formalmente extintas após 1888” (CURY, 2001, p. 26).

A organização estrutural civil no período após a reforma se configurou de outra forma, já não mais senhores e escravos. A população livre tentou se encaixar em outras profissões, entretanto sem sucesso, fato que influenciou para uma diferenciação na estrutura social. Com o elevado número de moradores de rua. “Novas forças sociais, novos atores, novas perspectivas aliados às crises oriundas da abolição, do exército no pós-guerra do Paraguai, da questão religiosa – não se sentiam mais à vontade dentro dos quadros centralizadores do Império” (CURY, 2001, p. 27).

O descontentamento de alguns grupos sociais se consolidou em meio a tantas mudanças, o setor industrial foi ganhando força e espaço, o que terminou em conflitos com os detentores da renda agrária e uma disputa em torno do “protecionismo” do Estado. Esse monopólio em busca de proteção se estende aos “outros sujeitos econômicos interessados no pequeno mercado interno” (CURY, 2001, p. 28).

Em relação às causas sociais:

Freire (1894) as explicam pela imersão da ideia democrática que, por sua vez, se liga ao novo padrão de conhecimento científico dominado por segmentos das “classes letradas”. Ao cruzar as causas econômicas e as sociais, ele destaca o papel da instrução como lugar de apropriação e desenvolvimento das ciências naturais (CURY, 2001, p. 28).

---

<sup>12</sup> Ou classe média liberal, termo utilizado por Patto.

<sup>13</sup> A Reforma do trabalho escravo assim descrita por Cury (2001).

A educação ainda restrita a um pequeno grupo de pessoas, ampliou-se a novos conhecimentos. A necessidade das ciências naturais obrigou o uso de novos métodos, mais críticos e rigorosos de observação e análise das pesquisas. Os intelectuais da época e outros passam a se opor ao “agrarismo latifundiário”. Foi essa burguesia, composta por médicos e engenheiros formados em uma perspectiva positivista que semearam ideias em torno de um regime republicano no Brasil. “Duas instituições sociais como propagadoras da ideia republicana e democrática e que influíram não só na queda da monarquia, como na institucionalização do novo regime: imprensa e exército” (CURY, 2001, p. 29).

A ideia de um Brasil republicano se firmou através da imprensa e do exército, ambos tiveram responsabilidade pela queda do regime monárquico e da implementação do que se dizia ser a República no Brasil. “A imprensa republicana, fazendo “propaganda”, “preparou o terreno para desenvolver a ideia democrática...” (FREIRE, 1894, p. 182, *apud* CURY, 2001, p. 29), e após a guerra do Paraguai, o exército foi se atribuindo, cada vez mais, iniciativas políticas”. Após a vitória da guerra do Paraguai, o exército volta com grande força e reconhecimento perante a sociedade civil. Assim:

Diz Freire (1894) que o número de jornais republicanos passou de 21 em 1870 para 86 em 1888. Ao lado disso, a propaganda republicana ingressou nas escolas do exército formalizando as intenções dos militares que golpearam o Império. A ordem política que a República propicia libera a expansão de um maior número de forças sociais, em busca de maior autonomia, que visam romper o passado político. Este passado articulava a colônia com a nação independente conservando, pelo Império, traços portugueses (FREIRE, 1894, p. 182, *apud* CURY, 2001, p. 29).

A ordem política proporcionada pela República, promoveu a formação de forças sociais em busca de autonomia. O processo de industrialização promoveu o crescimento financeiro da classe média, que ampliou seus estabelecimentos comerciais de acordo com o aumento da venda de seus produtos. A esse crescimento financeiro, se manifestou também o desejo de pertencimento ao meio político.

Desta maneira, a República atendia a uma nova correlação de forças, mas dentro do que se convencionou chamar de “conciliação” das elites. A “Proclamação” do dia 15/11/1889 e o Decreto 01 do mesmo dia – ambos exarados pelo já Governo Provisório – rompem com a ordem até então vigente. Todas as funções “continuarão a ser exercidas pelos órgãos até aqui existentes”, com exceção, é óbvio, da Monarquia deposta, do Conselho de Estado e da vitaliciedade do Senado (CURY, 2001, p. 29-30).

A ordem política imperial foi substituída pela ordem política republicana, no que diz respeito à forma de governo. Entretanto a ordem econômico-social permanece a mesma, sua alteração foi no regime político, o qual seria responsável pela independência das forças econômicas do Estado (CURY, 2001, p. 30).

Segundo Cunha (2017, p. 348), mesmo com a propagação do movimento republicano e, adesão desse regime por alguns membros do Partido Liberal (1869), não teve consenso entre ambos para a implementação do novo regime no Brasil. Foram levantadas algumas estratégias, dentre as quais, uns preferiam que a República fosse proclamada por meio de movimento popular “a exemplo da tomada da Bastilha cem anos antes, na França revolucionária; outros, mais cautelosos, preferiam esperar o amadurecimento da plataforma republicana e o esgotamento do regime monárquico – que ele caísse sem violência”.

As mobilizações realizadas pelo exército contra o Império, se apresentou após a punição de alguns oficiais militares, que se concretizou no golpe de Estado coordenado por oficiais do exército no Rio de Janeiro, que contou com a colaboração de marechal Deodoro da Fonseca e o apoio do movimento liderado intelectualmente pelo tenente-coronel Benjamin Constant. “Grupos de civis filiados aos clubes republicanos apoiaram o movimento militar, que não encontrou resistência armada significativa. O imperador foi detido e logo embarcado com sua família para o exílio na Europa, dois dias depois de deposto” (CUNHA, 2017, p. 349).

Como forma de apresentar publicamente suas ideias, os partidos políticos elaboram seus manifestos, bem como, o Manifesto Republicano de 1870 fonte analisada no tópico anterior, que explicitou o desejo de implementação de um novo regime como solução para os problemas políticos e econômicos enfrentados durante o Império.

Na elaboração desse Manifesto não houve análise das questões econômico-sociais, não fizeram uma análise dos problemas sociais, bem como, da escravatura, um dos pilares do manifesto. Esse não olhar para os problemas sociais se faz de forma consciente, para garantir que o “sistema de dominação se mantenha” (CURY, 2001, p. 31). Vale ressaltar, que apesar de consciente essa omissão, o Manifesto Republicano faz crítica, mesmo que de forma genérica as injustiças sociais<sup>14</sup>.

Apesar das mudanças apresentadas no Manifesto Republicano em relação ao governo e a administração imperial, o pilar dos dois regimes foi o mesmo, isto é, o sistema de dominação foi conservado. O ideal democrático lançado no Manifesto Republicano, ocorreria dentro de um sistema de dominação conservador. As ideias pensadas para a República, apresentadas como solução foram a partir do ponto de vista dominador.

O partido republicano realizou em 1887 um congresso no Rio de Janeiro, em que foi elaborado um manifesto condenando o trabalho escravo e, estipulando um prazo para a abolição

---

<sup>14</sup> Privilégio de “religião”, raça”, “sabedora” e “posição” social (MANIFESTO REPUBLICANO, 1870, 727).

total da escravatura. Que não ultrapassasse a data de comemoração do centenário da Revolução Francesa, de 1789, ou seja, não ultrapassasse o ano de 1889 (CURY, 2001).

Entendia-se que através do voto e de uma constituinte se alcançaria a República, usando como recurso o discurso de palavras e a persuasão do povo. A ideia de elaboração de uma constituinte, fez parte de uma “linha de ação revolucionária”, que buscou sobressair a propaganda política republicana. Essa linha revolucionária defendeu também meios violentos para implementação de seus fins, a mídia jornalística fez uso do discurso contra a monarquia. A linha só fez uso da prudência com a chegada de Silva Jardim<sup>15</sup>, atos de violência contra a monarquia e aquelas que a defendia eram criminalizados por ele, entretanto o discurso de Proclamação da República era o grito, “A República ou a morte<sup>16</sup>!”. Apesar de este ser um grupo isolado entre os republicanos, foi a linha revolucionária quem atuou de forma representativa no dia 15 de novembro de 1889 (CURY, 2001).

De acordo com Cury (2001) no Manifesto Republicano:

Afirmam o sufrágio universal e os princípios da liberdade e igualdade e fraternidade, afirmam também a rotatividade e temporalidade dos ocupantes do poder. O poder é meio do progresso social e pela lei, assegurando a livre iniciativa e a ordem pública. O cidadão deve ser respeitado através de prerrogativas que lhe garantam os seus direitos, tais como a liberdade no ensino (CURY, 2001, p. 34).

Os princípios liberais burgueses de liberdade, igualdade e fraternidade estão presentes no Manifesto Republicano. Se diz muito sobre o poder, sendo este, para os republicanos, uma forma de progresso social. No entanto, este poder não se estendia ao povo, que apesar de serem citado no texto do Manifesto, não foram levados em consideração na construção da soberania nacional. O pedido do Manifesto Republicano foi a mudança de regime, em que a soberania nacional prevaleceria.

O Manifesto fala também de uma ideia social, de emancipação do proletariado, sejam os “ignorantes”<sup>17</sup>, sejam aquelas vítimas da desigualdade social. E, o caminho para a emancipação é a educação. “Essa ideia de redenção pela educação geral e profissional implícita neste republicanismo de fundo liberal, cuja doutrina é “a esperança de todos os desalentados”, não poderá ter resolvido seus problemas políticos se “não são resolvidos os problemas sociais...” (CURY, 2001, p. 35).

---

<sup>15</sup> Antônio Silva Jardim, foi um ativista político brasileiro. Com formação em direito, defendeu principalmente as causas dos escravos, reconhecido por ser um republicano revolucionário.

<sup>16</sup> O grito foi escrito em uma carta elaborado por Silva Jardim que reconhece que sem a liberdade individual e a descentralização administrativa só resta ao cidadão brasileiro vencer ou morrer.

<sup>17</sup> Sentido da instrução, aquele que não possui conhecimento.

A educação como caminho emancipador, foi uma ferramenta do regime republicano pautado nos ideais liberais. O lema de igualdade, liberdade e fraternidade se aplicaria a todos, se todos os indivíduos possuem as mesmas condições de acesso. Apesar de ser um discurso e, apenas isso, esse é o lema em que a República é instaurada.

A República nasceu sob o signo da ordem pública. Herdeiros de concepções político-filosóficas de cunho evolucionista que naturalizavam o social, intelectuais e militares que fundaram a República defendiam a tese do progresso ordeiro. O caráter nada revolucionário do movimento republicano brasileiro já era visível no Manifesto Republicano de 1870: seus signatários apresentavam-se “como homens livres e essencialmente subordinados aos interesses da pátria”, que não pretendiam convulsionar a sociedade, muito menos romper com a estrutura vigente. No Decreto nº1, de 15/11/1889, os membros do recém-criado Governo Provisório afirmam repetidas vezes a “defesa da ordem pública” como objetivo maior (PATTO, 1999, p. 170-171).

De modo contraditório, aqueles que se intitulavam como revolucionários e pediram a instauração da República, com o discurso em defesa de uma representação governamental de forma democrática, o fizeram apenas com o interesse no poder político. O regime republicano foi apropriado por interesses particulares e, os justificaram como interesses públicos. Em relação aos interesses particulares Rousseau, os defendeu, no entanto, antes de colocá-los em prática o indivíduo deveria ter construído uma responsabilidade social. Os interesses comuns/públicos se sobressairiam sobre os interesses particulares/privados para harmonização das relações sociais. A grande influência dos meios de comunicação corroborou com a manipulação de propagação de que a mudança era necessária, visto que, traria melhorias a todos os indivíduos, em meio às injustiças sociais.

A educação enquanto caminho emancipador se fez no sentido de legitimar essa manipulação política. Instruir esse povo foi necessário, entretanto de forma elementar. A industrialização exigia a instrução, para alguns, estes sendo a maioria da população de forma mínima.

Deste modo, a ideia republicana nem sempre se cruzou com a de um contrato livre e soberano, foi vitoriosa aquela corrente que buscou a associação entre ambas, embora o advento da República tenha contado, entre os sujeitos nela interessados, os propagandistas evolucionistas e revolucionários, políticos conservadores críticos da monarquia após a Abolição, abolicionistas, federalistas, positivistas, jovens militares de alta patente revoltados com os últimos anos do Império (CURY, 2001, p. 38).

Percebe-se que apesar da mudança na organização política, o povo não foi de fato levado em consideração. As mudanças ocorreram, pois assim quiseram a classe média urbana liberal e os militares, por não terem seus interesses representados no Estado monárquico e em seus

representantes enquanto regentes. O sistema de dominação foi conservado de um regime para outro e, nem se quer foi cogitada a mudança deste pilar dominador.

Em consonância com Cunha (2017), a Proclamação da República brasileira se apresenta como golpe de Estado proferido pelas Forças Armadas, tendo como principal agente o Exército, dentre outros, como as principais lideranças civis do Rio de Janeiro e da província de São Paulo. A proclamação não se realizou de forma pacífica, houve um pequeno derramamento de sangue.

[...] o manifesto do dia 15 de novembro de 1889, dirigido aos *concidadãos*, nem mencionou o regime republicano, se limitando a dizer que “o Povo, o Exército e a Armada Nacional, em perfeita comunhão de sentimentos com os nossos concidadãos residentes nas províncias” havia deposto a dinastia imperial e extinto o sistema monárquico representativo. Chamou a esse movimento de “revolução nacional, de caráter essencialmente patriótico”. O referido manifesto comunicou a abolição da vitaliciedade do Senado e do Conselho de Estado. A Câmara dos Deputados, recém-eleita não empossada, foi dissolvida (CUNHA, 2017, p. 349-350).

Mesmo que datada a proclamação da República no Brasil no dia 15 de novembro de 1889 e, conseqüentemente a derrubata do regime monárquico, percebe-se que a real preocupação do decreto dirigido aos cidadãos em 1889 não foi a de esclarecimento sobre o novo regime, mas sim auto-afirmar que a monarquia foi extinta no Brasil e que todos estavam de acordo, povo, exército e a armada nacional. Todos aqui, se referiam a elite brasileira, que neste contexto revolucionário foi a única levada em consideração. Os civis não tiveram grandes aparições no dia em que foi Proclamada a República e, nem depois. O exército tratou de tomar o controle e assumir todo o protagonismo do ato. Os civis apenas assistiram assutados os dizeres da proclamação.

O patriotismo, característico do militarismo predominou durante o Governo Provisório, acima de tudo o amor à pátria e a dissolução deste sentimento.

Nesse sentido, Carvalho (2002, p. 140), relata que havia algo no comportamento da população de modo geral que não coincidia com o ambiente reformista vivenciado. O modelo e as expectativas reformistas, apesar de serem diferentes, tiveram algo em comum, a ideia de um “cidadão ativo, consciente de seus direitos e deveres, capaz de organizar-se para agir em defesa de seus interesses, seja pelo reformismo parlamentar, seja pelo radicalismo da ação econômica”.

Esse cidadão ativo de fato não existiu no Rio de Janeiro. Depois de passado o entusiasmo causado pela Proclamação da República, nem mesmo a elite conseguiu definir a relação que o cidadão deveria ter com o Estado. Na conjuntura política fracassaram as tentativas de organizar e mobilizar a população dentro dos moldes dos sistemas liberais.

Fracassaram os partidos operários e de outros setores da população; as organizações políticas não-partidárias, como os clubes republicanos e batalhões patrióticos, não duravam além da existência dos problemas que lhes tinham dado origem; ninguém se preocupava em comparecer às urnas para votar (CARVALHO, 2002, p. 141).

A participação civil se deu em associações e grupos de auxílio mútuo, que se mobilizavam também em forma de luta, uma junção de assistência e resistência. Ligados em sua maioria a entidade religiosa, prestavam assistência as pessoas mais carentes da população. Não houve ação política do povo, o que se tentou fazer foram movimentos de massa, como, a Revolta da Vacina<sup>18</sup>, que deixou evidente o aspecto defensivo, fragmentado e, desorganizado da ação civil. Ação esta, que demonstrou as convicções dos civis sobre o que o Estado não deveria fazer e, não sobre suas obrigações. “Não se negava o Estado, não se reivindicava participação nas decisões do governo; defendiam-se valores e direitos considerados acima da esfera de intervenção do Estado, ou protestava-se contra o que era visto como distorção ou abuso” (CARVALHO, 2002, p. 145-146).

A população era apática aos acontecimentos políticos, a única forma em que se mobilizavam eram pela participação em associações de auxílio mútuo. Acredita-se que essa mobilização civil, foi por não terem consciência política de seus direitos e deveres enquanto cidadãos e entidade soberana, que tem no Estado seu representante político. O fato de desconhecer que uma das responsabilidades do Estado tinha era prover o equilíbrio e as condições de vida aos seus cidadãos.

Segundo Carvalho (2002, p. 146), em uma oportunidade concedida na na coluna de um jornal, a população pôde expor suas queixas contra o Estado. No entanto, fizeram queixas em relação aos próprios funcionários públicos. “[...] as queixas não revelaram oposição ao Estado. Eram antes reclamações contra o que se considerava ação inadequada, arbitrária, por parte dos agentes do governo”.

A concepção de um Estado representativo foi uma definição desconhecida pelos cidadãos republicanos, exigiam apenas uma conduta moral por parte dos funcionários públicos. Fator este que nos remete ao ideal de Estado defendido por Hobbes, uma instituição que controlasse as ações naturais dos homens, como a maldade e o egoísmo. Em suas reivindicações não fora pedido pela população a participação nas decisões políticas, ou de serem ouvidos ou representados. O Estado enquanto entidade controladora das ações morais e, das condutas humanas bastava para os civis. Para além, a representação estatal não foi algo

---

<sup>18</sup> O povo se revoltou contra a vacinação em massa, devido alto índice de pessoas contaminadas pela varíola. A vacina consistiu em um líquido de pústulas de vaca.

reconhecido pelo cidadão, este, que se comportou mais como um súdito dentro de um Estado monárquico, do que como um cidadão em um Estado republicano. A consciência política não existiu.

O Estado aparece como algo a que se recorre, como algo necessário e útil, mas que permanece fora do controle, externo ao cidadão. Ele não é visto como produto de concerto político, pelo menos não de um concerto em que se incluía a população (CARVALHO, 2002, p. 146-147).

Contraste interessante nas ações populares, de um lado um povo ativo e participante de associações religiosas, assistência mútua, de festas, espaços estes que a população se reconhecia como comunidade. E de outro, na política, “a indiferença pela participação, a ausência de visão da política como esfera pública de ação, como coletividade, sem excluir a aceitação do papel do Estado e certa noção dos limites deste papel e de alguns direitos” (CARVALHO, 2002, p. 147).

Nesse sentido, Carvalho (2002, p. 154-155) descreve a abolição da escravatura e a Proclamação da República como transformações-chaves que complicaram ainda mais a cultura a qual a população brasileira foi imersa na condição de colônia, uma cultura religiososa, integrativa, familista, hierarquizada, as transformações no final do século XIX introduziram elementos da tradição liberal individualista. O avanço do liberalismo não foi acompanhado pelo avanço, dos seus princípios fundamentais, a liberdade e a participação. “O Estado republicano perdeu os restos de elementos integrativos que possuía o Estado monárquico (lembre-se do monarquismo das classes proletárias), sem adquirir a base associativa do Estado liberal democrático. Não era *fraternitas nem societas*”.

A apatia da sociedade brasileira na política, foi reflexo da cultura não participativa do povo e, a desmoralização das normas legais. A legislação existiu de forma figurativa. De certo modo, uma população que ignorava as leis, não participaria da execução delas. A apatia se deu em todos os sentidos. O fato de proclamar a República, não foi como um acontecimento como qualquer outro, de importância política, portanto não de importância civil.

A realidade se escondia por de trás da formalidade, aquele(s) que se orientava pelo modelo formal, era ridicularizado pelos demais. Viram objeto de gozação e ironia. Só se perdia o humor quando o Estado tentava impor o formal, aplicando a legislação. “Nesses momentos o entendimento implícito era quebrado, o poder violava o pacto [...] Então tinha de recorrer à repressão, ao arbítrio, o que gerava a revolta em reposta” (CARVALHO, 2002, p. 160). Esses eram momentos de crise e, não cotidiano.

De forma bem simplista e pouco representativa do conceito de República apresentado, o Governo Provisório comunicou também no decreto que não haveria vitaliciedade no Senado

e nem no Conselho de Estado. Entretanto, não ficou clara a forma de ingresso desses novos representantes do povo no meio político. Nesse sentido, problematizamos o conceito de República implementado no Brasil, após sua Proclamação. Visto que, os republicanos pediram no Manifesto em 1870 além da soberania nacional, a aplicação do ideal democrático. Todavia, o Governo Provisório foi composto sem o voto popular, não cumprindo assim o ideal democrático tanto explicitado no Manifesto Republicano.

Um conceito que não condiz com a definição apresentada no primeiro capítulo da pesquisa e, no Manifesto Republicano, como sendo, um regime de governo que possui um território, igualdade popular e que as leis sejam expressão da vontade do povo. O golpe de Estado foi realizado por um grupo social determinado, sendo este composto por militares e a classe média urbana liberal que almejava reconhecimento político.

Segundo Cury (2001, p. 42), Benjamin Constant se posicionou em relação ao governo do novo regime, declarando que havia sido organizado foi um governo provisório e que seria convocada uma Constituinte para definir como se configuraria a forma de governo do regime republicano. O posicionamento de Benjamin Constant, não foi bem recebido por todos os republicanos, dentre os quais, já haviam decidido a forma de governo como sendo República Federativa. “Ao que parece, ao menos no Decreto 01, de 15/11/1889, venceu a posição de Benjamin Constant, pois o que se lê é “Fica proclamada provisoriamente e decretada como forma de governo da Nação brasileira a República Federativa”.

O governo provisório foi presidido por Marechal Deodoro da Fonseca, que também dirigiu o clube militar. Foi composto inicialmente por sete ministérios e terminou com oito. Sendo estes: Ministério da Guerra<sup>19</sup>; Ministério da Marinha<sup>20</sup>; Ministério de Interior<sup>21</sup>; Ministério da Justiça<sup>22</sup>; Ministério da Fazenda<sup>23</sup>; Ministério da Agricultura, Comércio e Obras

---

<sup>19</sup> “Tenente-coronel Benjamin Constant Botelho de Magalhães, positivista heterodoxo e líder da mocidade militar, considerado por muitos o verdadeiro dirigente do movimento que destituiu a Monarquia. Em 19 de abril de 1890 foi substituído nessa pasta pelo general Floriano Vieira Peixoto, mais ligado à tropa do que seu antecessor” (CUNHA, 2017, p. 350).

<sup>20</sup> “Almirante Eduardo Wandenkolk, comandante da Esquadra” (CUNHA, 2017, p. 350).

<sup>21</sup> “Aristides da Siveira Lobo ocupou a pasta até 10 de fevereiro de 1890, quando renunciou. Foi substituído por José Cesário de Faria Alvim Filho, político mineiro que havia exercido diversos cargos políticos durante o Império. Eleito deputado geral nas vésperas da queda da Monarquia, se declarou republicano e foi nomeado presidente provisório de Minas Gerais, onde promoveu a conciliação entre políticos do antigo e do novo regime” (CUNHA, 2017, p. 350).

<sup>22</sup> “Manoel Ferraz de Campos Salles assumiu essa pasta depois de dois meses de interinidade de Rui Barbosa. Cafeicultor e maçom, ele foi um representante direto dos interesses dos fazendeiros do oeste paulista” (CUNHA, 2017, p. 350).

<sup>23</sup> “Rui Barbosa, após rápida passagem pelo Ministério da Justiça, assumiu o da Fazenda, onde foi protagonista do famigerado *encilhamento*, caricatura aplicada aos efeitos de sua política financeira” (CUNHA, 2017, p. 350).

Públicas<sup>24</sup>; Ministério de Relações Exteriores<sup>25</sup>; Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos<sup>26</sup>.

Temos aí uma primeira aproximação das orientações ideológicas principais do Governo Provisório. Os militares o dominavam, não só pela presidência de Deodoro, como, também pelos poderosos ministérios da Guerra (especialmente depois da substituição de Benjamin Constant por Floriano Peixoto) e da Marinha. Estavam bem representados os maçons, especialmente com Quintino Bocaiúva, Francisco Glicérico, Campus Salles e o próprio Deodoro, grão-mestre (CUNHA, 2017, p. 351).

Segundo Cunha (2017), tiveram grupos insastifestos com o rumo tomado pela República, após sua proclamação, houve retaliações por parte de alguns dos Estados federados, como, os Estados de Santa Catarina, Mato Grosso e Maranhão. Como resultado a essas retaliações, aqueles que manifestaram sua insatisfação com o Governo Provisório e o rumo das coisas foram mortos. Mesmo depois de derrubada a monarquia, o regime republicano não foi imposto de forma imediata, apesar de terem ocorrido manifestações a favor desta implementação.

Além do ideal democrático não ter se cumprido nos primeiros anos da República, a liberdade de pensamento também foi condenada. Aquelles contrários ao Governo Provisório foram mortos. O princípio liberal burguês de liberdade foi ignorado, mesmo após este, ter sido mencionado no Manifesto Republicano em 1870.

No próprio dia 15 de novembro de 1889, o primeiro decreto do Governo Provisório, assinado por Deodoro e seguido de Aristides Lobo, Rui Barbosa, Quintino Boicaiúva, Benjamin Constant e Eduardo Wandenkplk, proclamou *provisoriamente* a República dos Estados Unidos do Brasil com sede também provisória na cidade do Rio de Janeiro. As províncias do Império foram transformadas em estados da República, de modo que esta seria federativa, já estando prevista a elaboração de constituições em cada um deles. O Governo Provisório chamou a si e seus delegados nos estados o exercício do poder, enquanto não se procede à eleição do Congresso Constituinte (CUNHA, 2017, p. 352).

---

<sup>24</sup> “Por pouco tempo esta pasta foi ocupada por Demétrio Nunes Ribeiro, engenheiro gaúcho, representante do Apostolado Positivista. Em 1890, ele foi substituído por Francisco Glicério de Cerqueira Leite, advogado e jornalista de Campinas (SP), maçom e abolicionista, um dos principais líderes do Partido Republicano Paulista e elementos de ligação entre este e os militares do Rio de Janeiro” (CUNHA, 2017, p. 351).

<sup>25</sup> “Quintino Antônio Ferreira de Souza Bocaiúva, maçom e um dos redatores do Manifesto Republicano de 1870, era jornalista carioca e diretor de *O Paiz*. Em 1874, ele foi um dos signatários da representação encabeçada por Tavares Bastos, que reclamava a laicidade do Estado e a supressão do Ensino Religioso das escolas públicas. Foi, também, um dos articuladores de civis e militares no golpe de Estado de 15 de novembro”. “Por pouco tempo esta pasta foi ocupada por Demétrio Nunes Ribeiro, engenheiro gaúcho, representante do Apostolado Positivista. Em 1890, ele foi substituído por Francisco Glicério de Cerqueira Leite, advogado e jornalista de Campinas (SP), maçom e abolicionista, um dos principais líderes do Partido Republicano Paulista e elementos de ligação entre este e os militares do Rio de Janeiro” (CUNHA, 2017, p. 351).

<sup>26</sup> “Pasta criada em 19 de abril de 1890 para afastar Benjamin Constant do Ministério da Guerra, mas mantê-lo no governo. Após seu falecimento, em 22 de janeiro de 1891, o ministério foi extinto em outro desse ano, pela Lei 23, que reorganizou a administração federal” (CUNHA, 2017, p. 351).

Como estratégia política para acalmar as movimentações contra o governo provisório, utilizou como lema o “espírito público”. Mesmo com a insatisfação de alguns, o golpe de Estado contou com o “apoio formal de todos os setores sociais minimamente organizados: comerciantes, empregados do comércio, funcionários públicos, professores, estudantes de “preparatórios”, ferroviários, operários, sem faltarem os militares de unidades de todo o país” (CUNHA, 2017, p. 354) levando em consideração o lema do “espírito público”.

Segundo Cunha (2017), tanto os monarquistas quanto os republicanos descontentes com o rumo em que tomou a política, procuraram desqualificar o movimento, colocando em cheque sua “dimensão militar”.

Os monarquistas construíram mitos de desqualificação da República, que têm se reproduzido até o presente. Ao contrário do novo regime, que terias sido imposto ao povo pelos militares, o regime monárquico teria sido muito mais tolerante com as diferenças culturais, sem que se atentasse para a existência de uma classe dominante que prolongou a escravidão legal por muito mais tempo do que as repúblicas da América. O fato é que a Monarquia caiu de podre, não havia quem defendesse. O povo se dividia entre os indiferentes e os ativamente favoráveis a mudança de regime político (CUNHA, 2017, p. 354).

De acordo com Cury (2001), aos poucos as adesões do proletariado ao governo provisório se consolidou. Mesmo sem grande entusiasmo o novo regime foi aprovado, porém um governo legitimado pelo povo ainda foi controverso. Após a República ser proclamada, os considerados positivistas ortodoxos eram favoráveis a uma “ditadura republicana”. Entretanto, preocupados com o rumo que tomou a organização do governo provisório aos olhos internacionais, convocaram uma Assembléia Constituinte.

De modo geral, os países europeus, através de seus embaixadores no Rio de Janeiro, ou dos encarregados dos negócios estrangeiros nos próprios países, deixaram claro que só reconheceriam oficialmente a nova situação após uma Constituinte que normalizasse juridicamente o país. De países com forte presença internacional, só os Estados Unidos da América e a França reconheceram o novo regime com certa rapidez. Outros países esperaram a data da convocação das eleições para deputados constituintes a fim de deslanchar o oficialmente as negociações políticas (CURY, 2001, p. 46).

Ainda segundo Cury (2001), no dia 21/12/1889, o povo foi convidado pelo governo provisório para as eleições, por meio do Decreto 78-B e, convoca a Constituinte para ser aberta no dia 15/11/1890. As eleições para os deputados que compuzeram a Constituinte, foi marcada para o dia 15/09/1890. O voto se destinava aos cidadãos brasileiros natos ou aqueles naturalizados.

E, pela primeira vez, o sufrágio seria extensivo aos homens alfabetizados sem as restrições do voto censitário. Tal medida já havia sido tomada pelo Decreto 06/ de 19/11/1889 que chamara às eleições para as câmaras gerias, provinciais

e municipais, todos os cidadãos brasileiros no gozo de seus direitos (CURY, 2001, p. 46).

O século XIX foi marcado como sendo o século do desafio, visto que foi nesse período que se buscou a institucionalização da identidade brasileira e, como ferramenta para alcance dessa identidade, a instrução pública. Em 08/11/1890 foi publicada a primeira reforma de instrução, a Reforma Benjamin Constant, com o Decreto n. 981 destinado a Instrução Primária e Secundária, assinada pelo então ministro Benjamin Constant Botelho de Magalhães. E, em 25/02/1891 foi publicada a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, sob organização de um regime livre e democrático.

### 2.2.1 A primeira constituição republicana

Foi publicada no Diário Oficial do Estado brasileiro em 25/01/1891, mais de um ano após a Proclamação da República, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (BRASIL, 1891). Que apresentou a nova forma de governo da nação brasileira como sendo, um regime livre e democrático. Assim como descrito no seu “Art. 1º A Nação Brasileira adopta como forma de governo, sob o regimen representativo, a Republica Federativa proclamada a 15 de novembro de 1889, e constitue-se, por união perpetua e indissolúvel das suas antigas provincias, em estados unidos do Brasil”.

A descentralização do poder, gerou discussões ainda no país independente, visto que a centralização durante o governo monárquico pelo imperador, não dava margens para autonomia nas províncias. Autonomia essa, solicitada pelas forças rurais com o intuito de se beneficiarem com o poder local. Junto ao novo regime, a descentralização foi aprovada e estabelecida oficialmente na primeira Constituição republicana, bem como, a federalização dos Estados, assim como aponta o Art. 6º da Constituição de 1891:

Art. 6º O Governo Federal não poderá intervir em negocios peculiares aos estados, salvo: 1º Para repellir invasão estrangeira, ou de um Estado em outro; 2º Para manter a forma republicana federativa; 3º Para restabelecer a ordem e a tranquillidade nos estados á requisição dos respectivos governos; 4º Para assegurar a execução das leis e sentenças federaes (BRASIL, 1891).

A descentralização do poder deu as antigas províncias e, que passaram a ser Estados assim como aponta o Art. 63 da Constituição, a autonomia desde que reger-se-ão pelos princípios constitucionais da União. “Art. 63. Cada estado reger-se-ha pela Constituição e pelas leis que adoptar, respeitadas os principios constitucionaes da união” (BRASIL, 1891).

A organização do poder na esfera legislativa se deu, segundo o Art. 16 pelo Congresso Nacional e pela Câmara dos Deputados e Senado:

Art. 16. o Poder legislativo é exercido pelo Congresso Nacional, com a sancção do Presidente da Republica. § 1º O Congresso Nacional compõe-se de dois ramos; a Camara dos Deputados e o Senado. § 2º A eleição para Senadores e Deputados far-se-ha simultaneamente em todo o paiz. § 3º Ninguem pode ser, ao mesmo tempo, Deputado e Senador (BRASIL, 1891).

O cargo de senador que no Brasil independente foi vitalício, passou a ter tempo de mantado estabelecido de 9 anos e, idade mínima, que antes era 40 anos, passou a ser de 35 anos para se candidatar. Assim como descrevem os Art. 30 e 31:

Art. 30. o Senado compõe-se de cidadãos elegiveis nos termos do art. 26 e maiores de 35 annos, em numero de tres Senadores por estado e tres pelo Districto Federal, eleitos pelo mesmo modo por que o forem os Deputados. Art. 31. o mandato de Senador durará nove annos, renovando-se o Senado pelo terço triennialmente. Paragrapho unico. o Senador eleito em substituição de outro exercerá o mandato pelo tempo que restava ao substituido (BRASIL, 1891).

Conforma aponta a Constituição, os governantes exerceriam papel de representantes do povo, eleitos pelo voto direto. Como condições de elegibilidade, derve-se-iam ser eleitor e estar em posse dos direitos de cidadão brasileiro. Cidadãos brasileiros eram aqueles nascidos no Brasil; filhos de brasileiros; estrangeiros que possuíam imóveis no Brasil. O título IV destinado aos cidadãos brasileiros na seção I, no Art. 69 definem quem eram os cidadãos republicanos:

Art. 69. São cidadãos brasileiros 1º os nascidos no Brasil, ainda que de pae estrangeiro, não residindo este a serviço de sua nação; 2º Os filhos de pae brasileiro e os illegitimos de mãe brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, si estabelecerem domicilio na Republica; 3º Os filhos de pae brasileiro, que estiver noutro paiz ao serviço da Republica, embora nella não venham domiciliar-se; 4º os estrangeiros, que, achando-se no Brasil aos 15 de novembro de 1889, não declararem, dentro em seis mezes depois de entrar em vigor a Constituição, o animo de conservar a nacionalidade de origem; 5º os estrangeiros, que possuem bens immoveis no Brasil, e forem casados com brasileiras ou tiverem filhos brasileiros, comtanto que residam no Brasil, salvo si manifestarem a intenção de não mudar de nacionalidade; 6º os estrangeiros por outro modo naturalizados (BRASIL, 1891).

O voto nas eleições era restrito, sendo eleitores cidadãos no gozo de seus direitos, conforme a classificação do Art. 69, maiores de 21 anos. Sendo excluídos da condição de eleitores, medingos, analfabetos e, religiosos de ordem monastica.

Art. 70. São eleitores os cidadãos maiores de 21 annos, que se alistarem na fórmula da lei. § 1º Não podem alistar-se eleitores para as eleições federaes, ou para as dos estados: 1º Os mendigos; 2º Os analphabetos; 3º As praças de pret, exceptuados os alumnos das escolas militares de ensino superior; 4º os religiosos de ordens monasticas,. companhias, congregações, ou communitades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediencia, regra, ou estatuto, que importe a renuncia da liberdade individual. § 2º São inelegiveis os cidadãos não alistaveis (BRASIL, 1891).

Em uma sociedade onde mais da metade da população era composta por analfabetos, os grupos de eleitores era composto pelos próprios políticos e, a minoria de um grupo social, a

elite brasileira. Assim os representantes governamentais representavam apenas os interesses deste grupo votante.

Assim como definiu Hobbes sobre o controle das ações humanas, a moral civil também teve seu espaço demarcado na Constituição, como forma de controle. Ligada aos direitos do cidadão brasileiro, que se suspendiam caso fossem cometido atos amorais; incapacidade física; condenação criminal. O Art. 71 estabeleceu:

Art. 71. Os direitos de cidadão brasileiro só se suspendem, ou perdem nos casos aqui particularizados. § 1o Suspendem-se: a) por incapacidade physica, ou moral;nb) por condemnação criminal, enquanto durarem os seus effeitos. § 2o Perdem-se: a) por naturalisação em paiz estrangeiro; b) por aceitação de emprego ou pensão de governo estrangeiro, sem licença do Poder executivo Federal. § 3o uma lei federal determinará as condições de reacquição dos direitos de cidadão brasileiro (BRASIL, 1891).

Em relação a instrução no novo regime, esta seria responsabilidade da União apenas o ensino secundário. De forma não privativa, a instrução secundária da nação republicana, deveria ser provida pela União. Sendo de responsabilidades dos Estados federados a instrução primária. Essa separação entre União e Estados para com a instrução, deixou evidente o olhar especial dado ao ensino secundário para com seus jovens estudantes da elite brasileira. A formação de futuros profissionais liberais; políticos; integrantes da cultura letrada. Assim apresenta o Art. 35.

Art. 35. Incumbe, outrosim, ao Congresso mas não privativamente: 1º Velar na guarda da Constituição e das leis, e providenciar sobre as necessidades de character federal; 2º Animar, no paiz, o desenvolvimento das letras, artes e sciencias, bem como a immigração, a agricultura, a industria e o commercio, sem privilegios que tolham a acção dos governos locaes; 3º Crear instituições de ensino superior e secundario nos Estados; 4º Prover á instrucção secundaria no Districto Federal (BRASIL, 1891).

Por meio de eleição direta, seriam eleitos o Presidente e o Vice-Presidente da República, com a maioria dos votos. Assim como aponta o Art. 70, que cidadãos eleitores, não seriam os mendigos, analfabetos e, os religiosos de ordem monástica. Uma minoria que elegia como representantes, governantes que tinham os mesmos interesses do sistema dominador vivenciado na colônia, no Império e, depois na República. A massa da população, não foi levada em consideração nem nas eleições e, bem menos pelos representantes eleitos. Para governar o Presidente da República teria o auxílio dos Ministros de Estado, estes, pessoas de confiança indicados para o cargo:

Art. 47. O Presidente e o Vice-Presidente da Republica serão eleitos por suffragio directo da Nação, e maioria absoluta de votos. § 1º A eleição terá logar no dia 1 de março do ultimo anno do periodo presidencial, procedendo-se na Capital Federal e nas capitaes dos estados á apuração dos votos recebidos nas respectivas circumscripções. O Congresso fará a apuração na sua primeira

sessão do mesmo anno, com qualquer numero de membros presentes. § 2º Si nenhum dos votados houver alcançado maioria absoluta, o Congresso elegerá, por maioria dos votos presentes, um, dentre os que tiverem alcançado as duas votações mais elevadas, na eleição directa.

Art. 49. O Presidente da Republica é auxiliado pelos Ministros de estado, agentes de sua confiança, que lhe subscrevem os actos, e cada um delles presidirá a um dos Ministerios em que se dividir a administração federal (BRASIL, 1891).

Na Declaração dos Direitos, foi assegurado aos cidadãos brasileiros, os princípios liberais burgueses franceses; igualdade; liberdade. segurança e; propriedade privada. Sendo excluídos os privilégios de nascimento; os foros de nobreza; as ordens honoríficas; as prerrogativas e regalias; assim como, os títulos nobiliárquicos e de conselho. Os títulos de nobreza concedidos aos políticos no Império foram extintos, o que permaneceu, foram a influência e, respeito que o cargo de senador oferecia, que chegava a ser invejável (COSTA, 1999, p. 140).

Art. 72. A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no paiz a inviolabilidade dos direitos concernentes á liberdade, á segurança individual e á propriedade nos termos seguintes: § 1º Ninguém póde ser obrigado a fazer, ou deixar de fazer alguma coisa, sinão em virtude de lei. § 2º Todos são iguaes perante a lei. A Republica não admite privilegios de nascimento, desconhece foros de nobreza, e extingue as ordens honorificas existentes e todas as suas prerrogativas e regalias, bem como os titulos nobiliarchicos e de conselho (BRASIL, 1891).

A igualdade foi estabelecida na legislação, entretanto assim como vimos, a representação social, se deu apenas para um grupo social. Como aponta Carvalho (2002), a lei não foi algo levado a sério pelos cidadãos republicanos. Desta forma, a igualdade civil não se materializaria. Uma sociedade que ignora as normativas legais, não as colocaria em execução. Igualdade só existiria perante a lei, de forma ideal e não realidade e contexto do início da República brasileira.

A instrução foi declarada como leiga nos estabelecimentos públicos de ensino. O inciso 6º do Art. 72, decretou a laicidade nos estabelecimentos públicos. “§ 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891).

A influência religiosa foi um fator bem criticado pelos republicanos no Manifesto em 1870. Visto que, um governante guiado pelas vontades dividas e, não as vontades do povo, assim como foi durante a monarquia imperial que se dizia ser um governo sagrado, com poder ativo, “onímoto”, “onipotente”, “perpétuo” e “superior à lei”, assim como apontou o Manifesto Republicano não era a forma ideal de governar (1870, p. 727). Essa forma de governo foi a que os republicanos diziam querer extinguir. A laicidade no ensino público decretada na primeira Constituição republicana, foi com o intuito de diminuir a intervenção religiosa que o Brasil

sofria, mesmo a separação entre Estado e igreja ter sido promovida desde a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal.

O Estado brasileiro republicano pedido pelo Manifesto Republicano em 1870, foi apresentado a sociedade civil, com o intuito de esclarece-los sobre a realidade política do Império. Proclamado o golpe da República, o que se esperou foi a efetivação do que havia sido pedido de acordo com o modelo ideal apresentado ao povo. O regime de ficção e corrupção criticados no Manifesto, continuaram, visto que, quem governou o Governo Provisório foi o militar Marechal Deodoro da Fonseca. A Constituição só foi promulgada depois de grandes conflitos políticos, entre os republicanos conservadores e republicanos liberais.

A Revolução proferida no Manifesto Republicano, contou com participantes específicos, sendo eles, políticos e, a elite brasileira. Analfabetos, mendigos e religiosos de ordem monásticas não poderiam participar da construção da nova nação, ou seja, mais de 80% da população. A soberania nacional se materializou nas relações econômicas e de comércio. A liberdade individual, acompanhada das normativas de deveres foi estabelecida na Constituição, assim como exposto no Manifesto.

A influência do poder pessoal, foi extinta nos documentos legais, o que passou a prevalecer, foi a soberania nacional. A federalização dos Estados, um dos princípios do partido republicano se oficializou na Constituição de 1891, dando autonomia aos Estados federados, as antigas províncias.

A soberania nacional, assim como apontou o Manifesto, deveria ser baseada na vontade popular. A vontade popular foi levada em consideração no regime representativo, entretanto, a representação e reconhecimento de apenas uma minoria social.

Os Estados federados brasileiros passaram a responsáveis pelos seus projetos de educação. A instrução popular elementar ficou por responsabilidade de cada Estado e, a instrução secundária ficou por responsabilidade da União.

### *2.3 Moldes Liberais Burgueses na Educação Republicana Brasileira*

Pensar na educação como possibilidade de emancipação social é um fator preponderante que acompanha a História da Educação. A escola pública fundada a partir da Revolução Francesa com base nas diretrizes fundamentais do liberalismo, nos diz sobre uma educação necessária para a construção de uma nova sociedade. Entende-se que o indivíduo que ingressa

na escola e se apropria intelectualmente do conhecimento ofertado e, assim tem condições de aplica-lo na sua realidade tem como possibilidade real sua ascensão social.

A corrente liberal, postula que os indivíduos nascem com potencialidades distintas e tem diferentes motivações. Eles devem se posicionar na estrutura ocupacional das sociedades conforme suas potencialidades e sua motivação e não de acordo com a posição ocupada pelos pais. A escola, na medida em que concorre para a atualização das potencialidades e fixação da motivação, é então, o mecanismo que redistribui os indivíduos. Filhos de pais colocados no cume da escala ocupacional poderão vir a situar-se nas posições inferiores, bem como o contrário. Funcionando assim, a educação escolar não terá como objetivo a eliminação das diferenças entre os homens, mas a construção de uma sociedade onde todas as posições da estrutura ocupacional, mesmo as mais elevadas, estão disponíveis para os indivíduos de quaisquer origens, desde que adequadamente dotados e suficientemente motivados para competir por elas (CUNHA, 1980, p. 21).

A posição que o indivíduo ocuparia na estrutura organizacional da sociedade, estaria ligada a suas potencialidades e sua motivação, conforme apresentada na doutrina liberal. Todavia, as igualdades reais de oportunidade que derivam ser as mesmas não foram. Visto que, um dos requisitos para mudança social foi a competição entre indivíduos adequadamente dotados. Em uma sociedade, é necessário que todas as posições da estrutura organizacional sejam ocupadas. Desde as mais elevadas, pois é preciso a mão-de-obra da classe trabalhadora.

Conforme aponta Cunha (1980), a educação brasileira pautada na doutrina liberal, define os ideais da escola pública, universal e gratuita como já concretizados em boa parte dos países desenvolvidos, entretanto nos países pertencentes à América Latina esses são princípios a serem alcançados. Os princípios constitutivos da escola pública acompanham as lutas pelos princípios da “igualdade de direitos e de oportunidades”, “pela destruição de privilégios hereditários”, “pelo respeito às capacidades e iniciativas individuais e educação universal para todos”, que se constituíram com base no ideal liberal. Nesse sentido, segundo o autor, o liberalismo se caracteriza como:

[...] um sistema de ideias elaborado por pensadores ingleses e franceses no contexto das lutas de classes da burguesia contra a aristocracia. E foi mais precisamente no século XVIII, na França, que essa doutrina se corporificou na bandeira revolucionária de uma classe, a burguesia, e na esperança de um povo que a ela se uniu (CUNHA, 1980, p. 27).

Assim como em qualquer outro sistema, o liberalismo é um sistema de “crenças” e “convicções”, ou seja, uma doutrina. Para tanto possui princípios que o constitui, sendo estes, o individualismo, à liberdade, à propriedade, à igualdade e à democracia. O individualismo:

[...] é o princípio que considera o indivíduo enquanto sujeito que deve ser respeitado por possuir aptidões e talentos próprios, atualizados ou em potencial. Um dos maiores expoentes do liberalismo foi John Locke. Suas ideias baseiam-se na crença dos “direitos naturais do indivíduo”. [...] O

individualismo acredita terem os diferentes indivíduos atributos diversos e é de acordo com eles que atingem uma posição social vantajosa ou não. Daí o fato de o indivíduo presumir que os indivíduos tenham escolhido voluntariamente (no sentido de fazerem aquilo que lhes interessa e de que são capazes) o curso que os conduziu a um certo estágio de pobreza ou riqueza. Se a autoridade não limita nem tolhe os indivíduos, mas, ao contrário, permite a todos o desenvolvimento de suas potencialidades, o único responsável pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social (CUNHA, 1980, p. 28-29).

Nesse sentido, o individualismo como princípio da doutrina liberal, não só admite a sociedade de classes, mas como também a legítima. Em um contexto de desigualdade social, o indivíduo que não alcança o sucesso ou sua ascensão social é porque foi incapaz de realizar tal ação. Todo e qualquer feito conquistado, foi por esforço individual. E aquilo que não foi possível de ser conquistado, foi porque assim não o quis. Entretanto, ao estabelecer esse princípio do individualismo, não se levou em consideração que não basta apenas a força de vontade para a conquista de riquezas ou melhor posição social, e não é o alcance desta conquista que ditará se o indivíduo é capaz ou não. Essa relação está para além. Realizar todos esses grandes feitos, é possível para todos os indivíduos, quando se tem as mesmas condições de acesso e as mesmas ferramentas.

Os atributos diversos aos quais se acredita o indivíduo possuir, só poderiam ser melhor desenvolvidos e aprimorados pela força de vontade do próprio indivíduo. Tal crença, distorcida a realidade social da classe trabalhadora, que desprovida de condições econômicas, não teria condições de desenvolver suas potencialidades. Mesmo a oportunidade sendo dada pelo Estado nas escolas públicas. Primeiro que a instrução não era vista pelo povo como algo necessário e, segundo porque um sistema capitalista, o trabalhador é essencial para a manutenção deste sistema.

A liberdade outro princípio liberal, está totalmente ligada ao individualismo:

Pleiteia-se, antes de tudo, a liberdade individual, dela decorrendo todas as outras: liberdade econômica, intelectual, religiosa e política. Para essa doutrina, a liberdade é condição necessária para a defesa da ação e das potencialidades individuais, enquanto a não-liberdade é um desrespeito à personalidade de cada um. O liberalismo usa do princípio da liberdade para combater os privilégios conferidos a certos indivíduos em virtude de nascimento ou credo. O princípio da liberdade presume que um indivíduo seja tão livre quanto o outro para atingir uma posição social vantajosa, em virtude de seus talentos e aptidões (CUNHA, 1980, p. 29).

O princípio da liberdade se aplica em diversos contextos, liberdade religiosa, liberdade econômica, liberdade política, liberdade intelectual. Um indivíduo livre, refletiria uma sociedade em progresso. A quebra de privilégios proporcionaria ao indivíduo um equilíbrio na busca por seus talentos e aptidões, bem como, de sua ascensão social. Essa liberdade faz jus a

não intervenção estatal no que diz respeito às questões religiosas, intelectuais, econômicas e políticas.

Uma liberdade que tira do Estado certas responsabilidades, visto que, se o indivíduo é livre, é ele quem escolhe. E, ele irá escolher de acordo com o que lhe é oferecido e oportunizado.

A propriedade como outro princípio liberal:

[...] é entendida como direito natural do indivíduo, e os liberais negam autoridade a qualquer agente político para usurpar seus direitos naturais. Na “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, da Revolução Francesa, a propriedade aparece imediatamente após a liberdade entre “os direitos naturais imprescritíveis”. Ainda que a grande maioria dos representantes do povo reclamasse, naquela época, o confisco e a redistribuição da propriedade, tal coisa não se poderia fazer legalmente, pois se estaria desrespeitando o princípio da liberdade individual. Se, por outro lado, o confisco e a redistribuição fossem feitos ilegalmente, seria justificada a adoção de medidas eficazes de resistência por parte dos proprietários. [...] Uma vez que a doutrina liberal repudia qualquer privilégio decorrente do nascimento e sustenta que o trabalho e o talento são os instrumentos legítimos de ascensão social e de aquisição de riquezas, qualquer indivíduo pobre, mas que trabalha e tenha talento, pode adquirir propriedade e riquezas (CUNHA, 1980, p. 30-31).

O princípio da propriedade é compreendido como sendo um direito natural. O Estado ou qualquer outra instituição ou indivíduo não possui direito no que é propriedade pessoal. A conquista da propriedade individual se dá por meio do trabalho. O trabalho e o talento se apresentam como instrumentos de acesso a ascensão social e a aquisição de riquezas, essa combinação desenvolve entre os indivíduos uma competição, visto que, para o alcance de tais feitos previamente era preciso ter um trabalhando e se destacar por meio do talento pessoal entre os demais. Porque não basta só trabalhar para a aquisição de riquezas e propriedade, acima de tudo é preciso ter talento.

A igualdade enquanto um dos princípios liberais, não diz respeito a igualdade material. “Assim como os homens não são tidos como iguais em talentos e capacidades, também não podem ser iguais em riquezas. [...] como os homens não são indivíduos dualmente iguais, é impossível querer que sejam socialmente iguais” (CUNHA, 1980, p. 30).

Pensar na igualdade social enquanto forma de organização da sociedade é ir contra a doutrina liberal. No liberalismo não é possível ser socialmente igual, se os indivíduos não são iguais. Todavia aqui encontra-se um paradoxo. Se o indivíduo deve ser respeitado por possuir aptidões e talentos próprios, é possuidor de uma liberdade individual e que através dessas características irá alcançar a ascensão social e aquisição de riquezas. Tal conquista não pode ser real para todos os indivíduos, visto que, a igualdade social não pode existir na doutrina liberal.

Assim como apontou Boto (1996) sobre os filósofos iluministas preocupados com o valor da igualdade quanto princípio revolucionário, mas acima de tudo com o fato de que a instrução dava ao povo a possibilidade de escolha e, assim sendo, extinguiria o exercício das tarefas braçais. Os adeptos a doutrina liberal, preocupar-se-iam em manter a mesma estrutura organizacional social, com raras exceções daqueles com grandes potencialidades e talentos. O acesso a instrução dava-se a todos, uns de forma mais rápida e eficaz e, para outros sendo estes a maioria, de forma mais lenta e básica.

A Revolução Francesa rompe com a segregação da instrução para que ela seja acessível a todos, no entanto, não no que diz respeito a qualidade. Instaurando-se a dualidade no ensino. A preocupação foi o alcance da liberdade e igualdade individual e não social. A doutrina liberal foi fundada no contexto de lutas da classe burguesa, guiar-se-ia pela ascensão e manutenção desta classe. Nesse sentido, o Estado cumpre com sua obrigação em ofertar a instrução pública, mas a culpa não seria dele se o indivíduo não aproveitasse tal oportunidade.

Para tanto, Cunha (1980, p. 31) nos apresenta: “A verdadeira posição liberal exige a igualdade perante a lei”, igualdade de direitos entre os homens, igualdade civil. Tal posição defende que todos têm, por lei, iguais direitos à vida, à liberdade, à propriedade, à proteção das leis. No Brasil a igualdade foi estabelecida na legislação oficial com a primeira Constituição republicana, em 1891.

Todos os princípios que antecedem o estabelecimento do último princípio liberal, individualismo, liberdade, propriedade e igualdade exigem a democracia. Democracia é o “[...] igual direito de todos de participarem do governo através de representantes de sua própria escolha. Cada indivíduo, agindo livremente, é capaz de buscar seus interesses próprios e, em consequência, os de toda a sociedade” (CUNHA, 1980, p. 33). Assim sendo:

É verdade que nem todos os teóricos do liberalismo são democratas, como é o caso de Voltaire, que faz restrições à participação popular no governo. Seu interesse reside mais na garantia da segurança dos interesses dos indivíduos bem-sucedidos do que na dos interesses gerais. Rousseau, o fundador da moderna doutrina democrática, ao contrário, dá especial importância à instauração de um governo popular, um governo da maioria (CUNHA, 1980, p. 33).

A democracia um dos princípios da doutrina liberal que precisa da constituição dos outros quatro princípios, individualismo, liberdade, propriedade e igualdade para se estabelecer, foi uma forma de governo bastante anunciada no Brasil pelo Manifesto Republicano em 1870. Se caracterizando como sendo, a participação do povo no governo de forma soberana, ou seja, um governo onde o poder é exercido pelo povo. Desse modo, quando o marechal Deodoro da

Fonseca se intitulou Presidente do Governo Provisório feriu com o princípio democrático tanto mencionado pelos republicanos no Manifesto.

Voltemos agora ao papel destinado a educação de acordo com os fundamentos da doutrina liberal.

O principal ideal liberal da educação é o de que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores, nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do “homem total”, liberado e pleno (CUNHA, 1980, p. 34).

Assim sendo, a escola foi responsável por possibilitar ao indivíduo independente de sua classe social ou religião, o desenvolvimento dessas aptidões, talentos e vocações. Foi com base nessa perspectiva de desenvolvimento individual que a construção do progresso social aconteceria.

É, pois, a partir dos talentos ou vocações individuais (que a escola tem capacidade de despertar e desenvolver) que o indivíduo adquirirá sua posição, isto é, que o indivíduo ocupará na sociedade a posição que seus dotes inatos e sua motivação determinarem e, assim, de acordo com suas próprias aptidões, irá encontrar seu lugar na estrutura ocupacional existente. A educação liberal não considera os alunos ligados às classes de origem, não os considera privilegiados ou não, mas trata-os igualmente, procurando habilitá-los a participar da vida social na medida e proporção de seus valores intrínsecos. Desta forma, ela pretende contribuir para que haja justiça social, levando a sociedade a ser hierarquizada com base no mérito individual. Donde se conclui que a ascensão ou descensão social do indivíduo estará condicionada à sua educação, ao seu nível de instrução, e não mais ao nascimento ou à fortuna que dispõe. Isto porque o talento, está no indivíduo, independente de seus *status* ou condição material (CUNHA, 1980, p. 34-35).

As condições para o desenvolvimento e aprimoramento das aptidões, talentos e vocações foram ofertadas pela escola a todos os indivíduos. Entretanto, existe nesse contexto uma dualidade, que acompanhou a institucionalização da escola brasileira. A educação escolar chega ao Brasil destinada apenas aos indivíduos da classe dominante. Aos demais indivíduos, nativos e negros, vem em forma de doutrinação religiosa. O papel da educação enquanto caráter social, só vai se estabelecer com a necessidade de qualificação da mão-de-obra para o trabalho. Essa necessidade reconhecida pelo Estado brasileiro em meados do século XIX vai ao encontro dos ideais da doutrina liberal para construção de uma sociedade industrializada.

Ao cumprir com sua obrigação, ofertando a instrução pública, o Estado deixou ao indivíduo a responsabilidade sobre o fracasso. Visto que, o indivíduo encontraria seu lugar na estrutura organizacional da sociedade de acordo com as suas aptidões.

A formação dos cidadãos brasileiros para construção da nova nação na condição de República foi orientada conforme os princípios liberais burgueses do individualismo, da

liberdade, da propriedade, da igualdade e da democracia<sup>27</sup>. A instrução pensada durante e Primeira República no Brasil e oficializada nos documentos legais foram com base nesses princípios.

Para tanto, a responsabilidade na construção desta sociedade, se dá em parte pelo Estado e, em parte de forma individual. O Estado como uma das partes responsável, oferta ao indivíduo, a outra parte responsável, o meio, a escola, para o desenvolvimento e aprimoramento das suas aptidões, talentos e vocações. Uma escola pública, que se diz universal, laica, gratuita e obrigatória.

Há medida que se precisou de um cidadão consciente para a implementação da República se pensou na elaboração de um projeto educacional. Nesse contexto, a doutrina liberal se fazia presente desde o Império, com a Declaração da Independência, algo contraditório visto que, o liberalismo como regime da liberdade, perpetuou com a escravidão no Império. Entretanto, teóricos da época justificavam tal ação, dizendo que a liberdade se dava apenas ao país e ao comércio, e não necessariamente ao cidadão. Essas eram questões específicas colocadas à época e época.

A formulação do Estado republicano brasileiro, ocorre ainda durante sua condição de Império assim como apontou Costa e o Manifesto Republicano de 1870. As aspirações por um novo regime de governo foram guiadas por interesses de uma minoria social, a classe média urbana liberal brasileira e os militares, que não se sentiam contemplados com a organização política e econômica no Império. Essa minoria social, pautada no movimento europeu de mudanças no campo político e econômico, tentou implementar no Brasil os mesmos ideais, no entanto sem sucesso. As condições e lutas sociais não foram as mesmas no Brasil. Se apropriaram da doutrina liberal como base intelectual para formação do novo Estado e ao mesmo tempo que se falava em liberdade, o trabalho escravo ainda existia.

O Estado republicano brasileiro já nasce como um Estado liberal. As aspirações pedidas no Manifesto Republicano de 1870 não se consolidam por completo, assim como, apontou o texto da Constituição de 1891, o regime de corrupção e ficção permaneceram. O Estado liberal republicano brasileiro organizou a educação pautada nos moldes dos princípios liberais burgueses do individualismo, da liberdade, da propriedade e da igualdade. O princípio da democracia é o último e o mais tardio a ser implementado no Brasil. A instrução no Brasil foi com o intuito de formar a consciência patriota e construir uma nova nação.

---

<sup>27</sup> Sendo este princípio liberal burguês o último e mais longo a ser alcançado durante da República brasileira.

O final do século XVIII, marcou a necessidade apresentada de acompanhar o desenvolvimento universal e, foi assim que no Brasil a instrução se estabeleceu. No entanto, não da mesma forma que aconteceu na Europa. Em uma outra realidade política e social, o Brasil se constituiu enquanto nação soberana após o golpe de Proclamação da República.

A instrução pública se dividiu entre primária e secundária. A primária correspondente ao ensino elementar e, a secundária a formação do profissional intelectual liberal. Neste sentido, o recorte da pesquisa se destina enquanto nível de escolarização ao ensino secundário no Brasil, a partir do Ato Adicional de 1834, que mudou a configuração dos estudos secundários.

### **CAPÍTULO 3 OS PRINCÍPIOS CONSTITUTIVOS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL: PASSOS PARA CONSTRUÇÃO DA ELITE INTELECTUAL E POLÍTICA BRASILEIRA**

Neste capítulo, trataremos da análise de duas fontes documentais, ou seja, as primeiras Reformas de Instrução da República brasileira. Sendo a pioneira, a Reforma Benjamin Constant de 1890, destinada a Instrução Primária e Secundária. E, a segunda à Reforma Epitácio Pessoa de 1901, destinada as Instituições Federais de Ensino Superior e Secundário.

A Reforma Benjamin Constant antecede a publicação da Constituição Federal que só foi publicada no ano seguinte pelo Governo Provisório. Esta estabeleceu as normas de funcionamento dos estabelecimentos de instrução, bem como sua organização curricular, modelo de ensino, forma de avaliação, sobre pessoal docente, o fundo escolar, a inspeção, dentre outras normas.

A Reforma Epitácio Pessoa, substituiu a Reforma Benjamin Constant no que diz respeito ao ensino secundário. Seu último ano de vigência foi em 1910, pois em 1911 foi publicado outro Decreto para instrução sob o nº 8.659 de 05/04/1911, referindo-se a Reforma Rivadavia Corrêa.

#### *3.1 O Ensino Secundário Brasileiro*

O Ato Adicional 1834 muda a configuração dos estudos secundários (BRASIL, 1834). O texto do Ato Adicional se refere a uma descentralização destes estudos. O Poder Geral monopolizou o ensino superior e o ensino secundário. Nesse sentido, o Ato Adicional de 1834 estabeleceu a descentralização por parte do poder geral da instrução pública. Destinado ao preparo de candidatos para as faculdades, o ensino secundário em todo o país reproduziu o currículo das disciplinas “fixadas pelo Centro para os exames de ingresso nas Academias” (HAIDAR, 1972, p. 19).

Em relação à avaliação dos candidatos, Haidar (1972) diz:

[...] a avaliação dos candidatos realizava inicialmente junto aos próprios cursos superiores, e posteriormente, também através dos famosos *exames gerais*, foi tarefa da qual o governo central jamais abdicou. Em tais condições, apesar da descentralização instituída, pelo Ato Adicional, mantiveram os poderes gerais, indiretamente, o controle do ensino secundário em todo o Império (HAIDAR, 1972, p. 19).

Segundo Haidar (1972), apesar de estabelecer a descentralização dos estudos do ensino secundário por meio do Ato Adicional, o poder geral permaneceu com o controle por todo o período do regime imperial. Após a publicação do Ato Adicional, surgiram os primeiros liceus: em 1835 o Ateneu do Rio Grande do Norte, em 1836 os Liceus da Bahia e da Paraíba. E por meio de um decreto, em 02 de dezembro de 1837, o Seminário de São Joaquim se transformou em um estabelecimento de instrução secundária sob o nome de Colégio Pedro II<sup>28</sup>.

Percebe-se que, mesmo com tais iniciativas, não houve uma organização no ensino e nem mesmo um modelo de sistema de ensino. As dificuldades enfrentadas pela instrução no Império foram devido à desorganização e ao não interesse do governo em oferecer condições para o desenvolvimento do ensino. A descentralização foi uma forma encontrada para distribuir a responsabilidade pela instrução, as províncias passariam a ser responsáveis pela instrução em seus territórios.

O ensino secundário nas províncias, apesar de ter tido alguns avanços após a implementação dos estudos matemáticos, ao maior desenvolvimento das línguas modernas e à criação de novas cadeiras como a de geografia e história, ainda se limitava às disciplinas exigidas como preparação para os exames de ingresso na Academia. Nos liceus provinciais, funcionou um “aglomerado de aulas avulsas funcionando em um mesmo edifício, conservavam, ainda em 1850, o mesmo caráter inorgânico” (HAIDAR, 1972, p. 22).

Nas províncias, não havia um sistema rígido para conclusão dos estudos, os alunos estudavam o que queriam, e como queriam<sup>29</sup> e concluíaam os estudos de acordo com o tempo que conseguiam. No que dizia respeito às aprovações, não quer dizer necessariamente que, aprovado no ensino secundário, significaria estar matriculado nas Academias. Ponto este que gerou escassez entre os jovens alunos aspirantes aos cursos superiores a concluírem seus estudos em algumas províncias. Seguiam seus estudos secundários na Corte ou em províncias que sediavam faculdades onde, ao concluírem, obtinham os certificados necessários para aprovação. Nesse sentido, Haidar (1972) diz:

Logo após a reforma constitucional de 1834, o vivo sentimento de autonomia das províncias e a incerteza quanto à extensão das próprias atribuições haviam levado as assembleias locais a invadir, em sua ação legiferante, áreas da

---

<sup>28</sup> Foi criado em 1837 como instituição pública responsável pela instrução secundária na Capital do Império. Destinado ao preparo de candidatos para cursos superiores do Império. “A criação do Colégio Pedro II em 1837 foi a ação do governo imperial brasileiro para criar um ensino de nível secundário no país capaz de educar os jovens de 11 a 18 anos e lhes proporcionar embasamento suficiente para o ingresso futuro em cursos superiores, no Brasil ou na Europa, prática comum entre os filhos das famílias mais ricas residentes aqui. Após a abertura da instituição, as províncias, assim como indicava o Ato Adicional de 1834, iniciaram a criação de instituições de ensino que, copiando o modelo proposto no Rio de Janeiro também educaria os jovens filhos das famílias abastadas de suas regiões” (BARROS, 2012, p. 39).

<sup>29</sup> Mas, segundo Haidar, seguiam algumas matérias de natureza obrigatória (1972, p. 22).

competência dos poderes gerais. Pretextando combater tal anarquia legislativa e a desordem administrativa reinante, iniciou-se, em 1837, vigoroso movimento de reação que representou, de fato, uma investida considerável do poder central sobre os direitos locais garantidos pela reforma descentralizadora (HAIDAR, 1972, p. 23).

Contrários ao movimento descentralizador e à desorganização da administração provincial, estabelecidas no Ato Adicional em relação à autonomia das assembleias provinciais, o poder monárquico, também preocupado com as ameaças e descontentamentos decorrentes das lutas civis, estabelece a centralização do poder geral em relação à administração no regime imperial, desprezando assim os direitos estabelecidos no Ato Adicional. No tocante ao campo da educação, não houve medidas extremas aplicadas pela forma centralizadora, apenas a manutenção da tutela da instrução secundária.

Segundo Haidar (1972, p. 25), no que diz respeito ao ensino primário, os poderes gerais foram inteiramente omissos, já o ensino secundário permaneceu direta ou indiretamente sob o controle central do legislativo e executivo em todo o Império. Diante das imperfeições apresentadas pelo ensino secundário nas províncias, foram tomadas duas soluções com caráter centralizador validadas no ponto de vista constitucional, “[...] a criação de estabelecimentos gerais nas províncias e a equiparação dos liceus provinciais ao Colégio Pedro II”.

Ainda segundo Haidar (1972), em 1840, Francisco Ramiro D’Assis Coelho, em um Relatório do Ministério do Império para à Assembleia Geral, apresentou a vantagem de se instituir nas capitais das províncias colégios de instrução secundária que tivessem o mesmo regulamento e que se sujeitassem a uma Diretoria Geral na corte; nestes colégios seriam ensinados os preparatórios exigidos para matrícula na instrução superior, bem como a certificação via diplomas que serviriam para a admissão nos estabelecimentos de instrução superior.

Não muito bem aceito pelo grupo conservador, o problema da equiparação foi levado pela Comissão de Instrução pública à Assembleia geral em 1846. Esta previu a criação de um liceu nacional na corte e a equiparação dos liceus provinciais a este. “No caso do ensino secundário, a equiparação dos liceus provinciais passou a ser apontada como meio indireto de uniformizar os estudos preparatórios em todo o país sem ferir os direitos constitucionais das assembleias legislativas das províncias” (HAIDAR, 1972, p. 27).

As reformas decretadas até 1860 foram, na sua maioria, revogadas sem mesmo terem sido colocadas em execução. O que gerou na legislação educacional da instrução pública nas províncias um emaranhado de ordens desconexas. As dificuldades financeiras enfrentadas pelas províncias em relação à instrução pública fizeram com que muitas declarassem a

desoficialização do ensino, sendo que muitas declararam o ensino como totalmente livre. Fator determinante para a multiplicação dos estabelecimentos particulares de ensino, incentivada pelos cofres provinciais (HAIDAR, 1972).

Conforme Haidar (1972) aponta, a má qualidade do ensino secundário nas províncias fez com os pais procurassem na corte ou em províncias mais desenvolvidas liceus para melhor educar seus filhos para os preparatórios necessários à matrícula na instrução superior. A função que foi atribuída à instrução secundária durante o Império, de canal de acesso à instrução superior, reduziu o ensino a preparatório para as matrículas nas faculdades. Os estabelecimentos de ensino secundário, tanto provinciais quanto particulares, ajustaram o padrão de ensino que constituiu em conhecimentos preparatórios para ingresso nos cursos superiores.

Por outro lado, foram de tal modo decisivos os reflexos das disposições do governo central, relativas aos exames destinados a aferi-los, que estudo das vicissitudes por que passaram os famosos exames parcelados constitui um dos mais importantes capítulos da história do nosso ensino secundário (HAIDAR, 1972, p. 47).

Constatamos que, mesmo que estabelecida a descentralização do ensino secundário pelo Ato Adicional, o poder central permaneceu sob a tutela da instrução secundária, visto que se pretendia a formação de profissionais liberais para atuação no Império e as dificuldades financeiras e estruturais enfrentadas pelas províncias não contribuíram para eficiência e sucesso deste ensino como preparatório para matrícula nos cursos superiores.

Os estabelecimentos particulares de instrução secundária satisfaziam diversos interesses. Assim como aponta Haidar (1972):

Para servir àqueles que, contando com a desmoralização dos exames, buscavam o preparo rapidíssimo, destinado a salvar as aparências, lá estavam os inúmeros milagreiros a vender sua mercadoria a bom preço.... Se desejassem os pais melhor preparo para seus filhos, lá estavam, também, os melhores colégios particulares que, tangidos pela concorrência e pela perspectiva dos lucros, tinham a acoroçoar seu zelo, estímulos desconhecidos aos professores das aulas públicas (HAIDAR, 1972, p. 73).

Durante o Império, o ensino público secundário na Corte se deu em um único estabelecimento público, o Colégio Pedro II, desde 1858. Segundo Haidar (1972), o olhar cuidadoso sobre a instituição foi devido às intenções do pensamento oficial que se tinha para com a instrução secundária, bem como os objetivos que se desejou alcançar com esse nível de ensino. Esse olhar cuidadoso sobre a instituição fez dela um modelo a ser seguido pelas províncias e pelos estabelecimentos privados.

Em 1838 foi proposto um Regulamento para o colégio Pedro II, que organizou as aulas avulsas em 8 séries, que seriam cumpridas pelo mesmo número de anos. A aprovação se deu por série e não por disciplinas. O Regulamento previu também,

[...] a concessão do diploma de bacharel em letras, título que garantiria a matrícula nas Academias do Império independentemente da prestação dos exames de preparatórios. Tal concessão, pendente de aprovação do legislativo seria posteriormente reconhecida através do Decreto nº 296 de 30 de setembro de 1843 (HAIDAR, 1972, p. 101).

Em 1841, foi publicado um novo decreto que reformou o regulamento do colégio Pedro II, fixando em 7 anos o curso de bacharelado, redistribuindo por igual as matérias pelas diferentes séries com o objetivo de melhor atender ao desenvolvimento intelectual dos alunos. Nesse sentido, os estudos literários tiveram predominância relevante no novo regulamento. Paralelamente ao crescimento das aulas públicas, os estabelecimentos particulares se multiplicavam, sendo estes totalmente desconhecidos pelo governo e ignorados até em quantidade (HAIDAR, 1972).

O ensino público imperial como um todo sofreu de alguns males. Para o ensino secundário em especial, foram levantadas três providências concretas:

[...] a criação de um liceu de externos segundo os modelos europeus, seguida da extinção do sistema de aulas públicas avulsas; a instalação de uma comissão permanente de instrução pública imediatamente subordinada ao Ministério do Império; o estabelecimento de condições que regulassem o exercício da liberdade de ensinar e abrir escolas (HAIDAR, 1972, p. 104).

O ensino secundário durante o século XIX, foi organizado pelas províncias seguindo um ideal a ser alcançado, o colégio Pedro II. A conclusão do curso, no cumprimento das matérias que eram aferidas por exames, conferiu o título de Bacharel em Ciências e Letras aos estudantes concluintes.

A proeminência do Bacharel na sociedade ocidental é notoriamente requerida pela elite brasileira e, não se limitava aos alunos da Corte, mas a todos aqueles habitantes das Províncias que cursavam o secundário em suas localidades e, ao término do curso, iam ao Pedro II para a realização dos exames finais e a consequente obtenção do título (BARROS; CARVALHO, 2017, p. 104).

Os jovens estudantes da elite dos liceus e do colégio Pedro II não buscaram apenas o status que o título lhes atribuía, visto que os estudos para os exames preparatórios para os cursos superiores foram limitados em oportunidades, dentre elas a dispensa dos exames de admissão para o ensino superior. Entretanto, a conclusão do curso secundário não era garantia do título de Bacharel em Ciências e Letras, este era atribuído aos alunos que se destacavam nos estudos. “Reforça-se, assim, o limite de obtenção do título apenas àqueles alunos que tivessem condições de estudos garantidas, entre outras, pelas condições sociais desses alunos” (BARROS; CARVALHO, 2017, p. 104).

O fator determinante da condição social reforça o caráter elitista do ensino secundário que, além de oferecer o título de Bacharel, também trazia todo o status e prestígio social

necessário para pertencer à elite letrada da sociedade brasileira. Esse caráter elitista foi reforçado legalmente por meio de reformas no ensino secundário.

Os regulamentos do colégio Pedro II sofreram, durante o século XIX, várias alterações por meio de Reformas, dentre algumas alterações, a carga horária, a organização pessoal e a reestruturação das disciplinas. “Todas estas reformas reforçaram o ensino humanista e deixaram o ensino secundário cada vez mais distante da classe popular e as classes abastadas com ainda mais condição de exercer o poder político e intelectual dentro da sociedade brasileira” (BARROS, 2012, p. 41).

No século XIX não houve no Brasil um sistema de ensino, o que se tentou fazer foi uma organização educacional, sendo esta apoiada na tradição francesa. Mesmo sem a efetivação de um sistema de ensino, o ensino secundário foi responsável pela formação e construção do grupo intelectual brasileiro. Nesse sentido, as províncias foram:

[...] influenciadas pela leva de escolas secundárias, cada uma a seu tempo, criaram seus liceus, uns já com organização igual à do Colégio de Pedro II, outras apenas reuniram as aulas avulsas em um prédio, sob a direção de uma pessoa e as chamava de liceu (BARROS, 2012, p. 41).

Segundo Barros e Carvalho (2017, p. 104-105), aos estudantes que não conseguissem o título de Bacharel foram oportunizados os exames preparatórios, realizados uma vez por ano. Os exames davam direito à matrícula nos cursos superiores, que se oportunizava àqueles que se destacavam “nos complexos exames orais e escritos de preparatórios ou finais” e, não a todos que estivessem no ensino secundário.

Característico de um ensino elitista, o ensino secundário realizava diversos exames, dentre eles, o exame de admissão para ingresso no colégio Pedro II, nas escolas equiparadas e em todas as outras escolas que ofereciam o ensino secundário no Império. Os exames exigiam conhecimentos básicos de língua portuguesa, língua latina e matemáticas. Todavia, na escola primária, eram oferecidas apenas a língua portuguesa e matemática, inviabilizando a oportunidade de acesso ao ensino secundário pela falta de conhecimento da língua latina, que era obtido em aulas particulares, por sua vez, escassas e com alto valor monetário (BARROS; CARVALHO, 2017, p. 105).

Os outros exames se davam no decorrer do curso secundário, chamados de exame de promoção, parciais e/ou parcelados<sup>30</sup>, que eram feitos ao final de cada ano e de cada matéria concluída naquele ano. Esses exames foram realizados no Império em todos os estabelecimentos que ofertavam o ensino secundário, seja em escolas e/ou aulas avulsas, com

---

<sup>30</sup> Nomenclaturas usadas para se referir ao mesmo tipo de exame.

o intuito de certificar os estudantes concluintes de cada matéria. Vale ressaltar que esses exames tinham caráter determinante: dar, aos estudantes, a continuação de seus estudos, tanto em suas províncias, quanto em outras localidades de sua escolha (BARROS; CARVALHO, 2017, p. 105).

Os exames finais surgiram por meio do Decreto n. 4.458 em 1870, que alterou o regulamento do colégio Pedro II. Nesse sentido:

Esse decreto modificou apenas alguns aspectos do regulamento anterior, contudo, o exame final era exclusividade do aluno do Pedro II, ou que havia cursado todas as matérias em outras instituições provinciais. Esses exames, a partir desse momento, funcionam como filtro a alunos das Províncias, pois como já é sabido, havia uma pequena quantidade de instituições provinciais equiparadas nas Províncias. Nesse caso, o título de bacharel se distanciava dos alunos menos abastados e/ou desprovidos de condições diversas para a realização desses exames finais (BARROS; CARVALHO, 2017, p. 105).

Essa nova forma de organização selecionou ainda mais os jovens estudantes pois, para ser apto à realização dos exames finais, era preciso ter sido aprovado em todos os exames de promoção. Fator este que distanciou ainda mais os jovens estudantes das províncias onde os cursos secundários não haviam se adaptado ao modelo imperial. Tal condição caracterizou mais uma vez a elitização do ensino secundário, visto que distanciou os estudantes da classe média do título de Bacharel e dos prestígios advindos deste.

A partir de 1870 os exames preparatórios passaram a ser divulgados no Brasil, as matérias cobradas eram as mesmas desde de 1854, francês, latim, retórica, história, geografia, filosofia, matemática, inglês e suas literaturas. Dentre os vários tipos de exames realizados na corte e nas províncias, o único que deu direito à matrícula nos cursos superiores foram os exames preparatórios.

[...] há a partir de 1870 uma diferenciação entre os bacharéis em Ciências e Letras e os concluintes do ensino secundário, pois o título seria útil a outros destinos. Segundo o imaginário imperial sobre o ensino das elites, o diploma era a coroação da obtenção do saber (BARROS; CARVALHO, 2017, p. 106).

O fim do Império e com as consecutivas reformas nos exames aplicados no ensino secundário, apontamos seu caráter elitizador, destinado a formar os jovens estudantes para as carreiras elitizadas da sociedade brasileira. Quando o Estado brasileiro se torna republicano, estabelece uma legislação para a instrução na República, sendo assim, para o ensino secundário. Sendo assim, como o ensino secundário foi reformulado no Brasil, com um novo regime de governo e com novos princípios? Para responder a essa questão, iremos analisar as duas primeiras Reformas da Instrução.

Nesse sentido, analisaremos no próximo tópico as Reformas Benjamin Constant e Epitácio Pessoa, a fim de identificar se e como os princípios constitutivos, Universalização,

Estatização, Laicidade, Gratuidade e Obrigatoriedade, foram estabelecidos e pensados para a escola pública secundária, e também seus sentidos no documento oficial. Sabemos que o ensino secundário brasileiro não nasceu Universal, nem Obrigatório e nem Gratuito. Laico, sim, pois foi inspirado no modelo de organização francês. E também público,<sup>31</sup> como responsabilidade do Estado, visto que foi o Estado monárquico que propôs a organização do ensino secundário e a corte portuguesa o instalou no Brasil, sendo assim, um ensino com princípio estatal.

### *3.2 Analisando os Decretos n. 981 de 08/11/1890 e n. 3.890 de 01/01/1901*

Segundo Barros e Carvalho (2017), a lei, tanto no Império quanto na República, era educadora e se apresentou como um ideal a ser realizado. Nesse sentido, a Reforma Benjamin Constant foi a primeira reforma de instrução implementada na República brasileira e teve como proposta a regulamentação dos estudos primário e secundário no Brasil. O decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890 foi assinado pelo general de brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. A Reforma prevaleceu até 1901, ano em que a nova Reforma foi publicada, a Reforma Epiácio Pessoa.

Por se tratar da primeira reforma da instrução no Brasil republicano, seus objetivos foram a formação da nação e da consciência patriótica em um povo que não compreendia o valor da escola, tampouco seus direitos e deveres, e os estudos maiores que pretendiam a formação do corpo político da nação brasileira em construção, sendo este destinado à elite.

A formação da consciência patriótica, segundo Shelbauer (1997), para além da formação dos nascidos e/ou residentes no Brasil, foi na expectativa de desenvolver nos imigrantes europeus que chegavam ao país devido à crise que assolava a Europa, o sentimento patriótico pela nação brasileira. Nessa perspectiva, foi atribuído à educação o papel de criar uma unidade nacional que contemplasse a todos os grupos civis.

No Brasil, a abolição da escravatura, o advento da República e o excedente de civilização europeia, que representavam o outro lado da crise europeia, isto é, a sua solução, trazem a expectativa “daquele desenvolvimento”. Nesse sentido, o papel atribuído a educação escolar era criar uma unidade nacional em torno da qual cada indivíduo, que havia abandonado sua antiga relação de dependência, seja com a natureza pródiga ou com seu senhor, fosse mobilizado a trabalhar mais em nome do progresso da nação. Como o Brasil apenas havia criado as condições para o desenvolvimento, mas não o próprio desenvolvimento, acreditava-se na escola para formar essa alma nacional que

---

<sup>31</sup> Público não é sinônimo de gratuito. O ensino secundário foi caracterizado como público e cobrou taxas para acesso e permanência no curso.

levaria ao grau de modernização alcançado pelos países centrais (SHELBAUER, 1997, p. 190).

Na tentativa de copiar o modelo do contexto revolucionário europeu, o Brasil, na condição tanto de Império quanto de República, não obteve êxito, visto que as realidades sociais, políticas, econômicas, intelectuais e históricas não foram as mesmas. E que, em sua maioria, confundiam-se entre os interesses particulares locais.

Para Shelbauer (1997, p. 190), a diferença entre ambas as realidades foi que, no Brasil, tentaram criar as condições de desenvolvimento, deixando de lado o mais importante, o próprio desenvolvimento, fato este transparente nos discursos. Nesse sentido, “Ora as pretensões com a educação básica vão além, no sentido de formar o cidadão moral tal como na Europa, ora essas pretensões sofrem um tal reducionismo a ponto de confundir educação com saber ler e escrever e cidadania com voto”.

Confundir educação com o mínimo que ela tem a oferecer, foi no Brasil fator determinante para compreender qual o objetivo de formação do Estado para com seus indivíduos. Formar o cidadão, se deu com base na moral, e se reduziu ao ensinar a ler, escrever e contar e que o exercício da cidadania se simplificava no direito ao voto. De forma reducionista e dualista, o Brasil adotada o propósito de formação da Europa.

Assim como aponta Hobbes (2008), que no estado de natureza o homem possui a maldade como sendo nata do ser humano, bem como seus desejos obscuros, a necessidade de uma força maior que controle tal ação se fez com a institucionalização do Estado enquanto instituição responsável por este controle. Segundo o autor, o Estado é a instituição que controla esses instintos e estabelece a moral para o convívio social.

A esse respeito e com base no poder atribuído ao Estado, o Estado brasileiro publicou o Decreto nº 981 no título I que apresentou os princípios gerais da instrução primária e secundária, que dentre várias condições determinou, para o ensino, a moralidade como sendo o primeiro requisito para ingresso aos estabelecimentos de ensino, prezando assim pela formação do cidadão de bem. Assim como descreveu o Art. 1º que apresentou as condições de um cidadão de bem “ [...] o ensino primário e secundário, sob as condições de moralidade, hygiene [...] definidas nesta lei” (BRASIL, 1890).

A moral foi uma condição bastante citada no Decreto, uma vez que um indivíduo amoral comete ações contrárias ao projeto de construção da identidade nacional, este foi o objetivo central no início da República. O Art. 4º parágrafo único, diz que: “Parapho unico. A instruccão moral e civica não terá curso distincto, mas occupará constantemente e no mais alto gráo a attenção dos professores” (BRASIL, 1890). A moral foi um requisito importante para a

formação da cultura educacional brasileira, um bom cidadão era aquele que estava dentro da lei.

Segundo Barros e Carvalho (2018, p. 194), “No período republicano instruir a população tornava-se a forma pela qual os alunos deveriam adquirir os princípios éticos e morais considerados fundamentais à convivência social, exemplo disso está na inclusão da disciplina Regras de Civilidade no currículo das escolas”.

Para concorrer a vaga no Ginásio Nacional, o candidato deveria atestar sua conduta moral. Para tanto, o diretor dos estabelecimentos particulares ou os professores que o doutrinaram no seio da família anteriormente deveria descrever tal conduta. Assim como aponta o Art. 40:

Art. 40. O examinando estranho ao Gymnasio Nacional apresentará á mesa julgadora um curriculum vitae assignado pelo director do estabelecimento particular, em que estudou, ou pelos professores que o doutrinaram no seio da familia, donde se possam colher informações sobre seus precedentes collegiaes, seu procedimento moral e o aproveitamento que teve no curso de estudos (BRASIL, 1890).

Nota-se que a preocupação do Estado brasileiro no início da República foi a formação do cidadão de bem, com base no quesito da moralidade e nos bons costumes. Fatores esses predominantes na definição de Hobbes sobre o Estado monárquico. Apesar de o Estado brasileiro do final do século XIX já ter tido adotado a República como regime de governo, este Estado que pensa a moral e os bons costumes do cidadão estava arraigado de características do Estado monárquico. Observa-se que o princípio da Universalidade foi ferido, visto que, para o ingresso nos estabelecimentos de ensino, havia previamente que estar dentro dos critérios exigidos na legislação, dessa forma o ingresso não era para todos.

Nesse sentido, a exigência do requisito da moral se dava para todos os níveis. Para exercer o magistério nas instituições de ensino, era preciso que o magistrado provasse não ter cometido ações amorais, ou seja, ter controlado suas vontades e desejos obscuros e, nem ter sido punido de alguma forma por uma autoridade do Estado. Era necessário estar dentro das leis da moralidade e do bom convívio social. E o Estado era autoridade responsável por controlar e garantir o cumprimento da moral. Autoridade controladora essa descrita por Hobbes no Estado monárquico como sendo necessária para uma boa organização social. Como estabelece o Art. 63, a inspeção para controle estatal se deu por meio do cargo público pelos inspetores.

Art. 63. As duas primeiras penas serão impostas pelo inspector geral ou pelos inspectores escolares; a multa só pelo inspector geral e as duas ultimas por deliberação do conselho director. Da pena de demissão haverá recurso para o

Governo, e esse será interposto dentro do prazo de cinco dias contados da intimação (BRASIL, 1890).

O princípio da Estatização se efetiva no que diz respeito ao controle do Estado sobre os seus indivíduos. A autoridade do Estado se dava na inspeção realizada pelo funcionário público, neste caso, os inspetores, que garantiam o cumprimento da legislação, bem como o controle das questões administrativas e funcionais dos estabelecimentos de ensino. Mais uma vez, percebemos aqui características do Estado monárquico descritas por Hobbes, um Estado controlador e autoritário. Já no Estado republicano, descrito por Rousseau, havia a defesa da liberdade civil acompanhada da responsabilidade social, ou seja, uma busca pela consciência coletiva dos indivíduos. O Estado republicano brasileiro possuía mais características do Estado monárquico, do que o próprio Estado republicano.

Em relação às questões de ordem pública, como o fundo escolar para o desenvolvimento e manutenção da instrução primária, secundária e normal, o Art. 47 estabelece que o fundo escolar deveria seguir alguns meios. Para tanto, o órgão público responsável pela instrução pública era o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos que foi extinto pouco tempo depois, após a morte do seu ministro e secretário Benjamin Constant. A vontade do representante legal se sobressaía sobre a vontade popular. Isso porque o Governo Provisório do Brasil conduziu a elaboração e aprovação das leis sem consultar o povo, excluindo assim a possibilidade de implementação de um governo com base no modelo democrático. Modelo este descrito e defendido pelos republicanos, no Manifesto Republicano em 1870. No Estado absolutista defendido por Hobbes, o desejo do soberano se sobressaía em relação ao de todos.

Art. 47. Fica estabelecido um fundo escolar para auxiliar a manutenção e o desenvolvimento da instrução primaria, secundaria e normal do Districto Federal. Paragrapho unico. Este fundo será constituído pelos meios seguintes: I. Os donativos e legados feitos ao Districto Federal para a instrução publica e dos que não tiverem destino expresso; II. As sobras que em cada exercicio deixarem as differentes verbas do orçamento das despesas do Ministerio da Instrução Publica (BRASIL, 1890).

Ainda no que diz respeito ao fundo escolar, o Art. 55 descreve as funções do Conselho Diretor da instrução pública primária e secundária do Distrito Federal: “Art. 55. Ao conselho director incumbe: [...] XV. Organizar o orçamento annual do serviço da instrução primaria, secundaria e normal, submettendo-o depois á aprovação do governo; XVI. Fiscalizar a administração do fundo escolar” (BRASIL, 1890).

O Governo Provisório brasileiro teve como discurso “a defesa da ordem pública”, bastante questionável, visto que o conceito de público diz respeito a todos e não foram todos os

contemplados pelas coisas de ordem pública. O princípio da Universalidade foi ferido quando se exigia critérios para ingresso nos estabelecimentos de ensino secundário.

O que é ordem pública é responsabilidade do Estado, no entanto, não significa que seja gratuito. A esse respeito o Art. 71 estabelece que, quando não houver estabelecimentos públicos de ensino, os estabelecimentos particulares receberiam do Estado uma quantia de então 60 contos de reis mensais por aluno matriculado em seus estabelecimentos.

Art. 71. Nas localidades em que ainda faltarem escolas publicas do 1º gráo, ou em que ellas não bastem á grande população escolar, poderão ser subvencionadas as escolas particulares, que receberem e derem instrucção gratuitamente a 15 alumnos pobres, pelo menos; esta subvenção será então de 60\$ mensaes, e por alumno, que accrescer aos 15, se addicionará a quota de 4\$ até perfazer a subvenção de 120\$ que se não poderá exceder. § 1º Para a concessão deste auxilio far-se-ha mister: requerimento do individuo ao inspector geral; prova de haver satisfeito ás condições impostas pelo art. 1º desta lei; attestação do inspector escolar do districto, com que se prove a frequencia de 15 ou mais alumnos pobres e a ausencia de escola publica nas proximidades. § 2º A escola particular perderá esta subvenção, si deixar de ser frequentada, ou no caso de incorrer o seu director em qualquer das penas instituidas por esta lei (BRASIL, 1890).

Ainda sobre a autoridade e controle do Estado sobre as coisas de ordem pública, a administração dos estabelecimentos de ensino se daria pelos diretores escolhidos pelo governo e, para o Ginásio Nacional no Art. 2º no inciso 2º da Reforma Epiácio Pessoa, estabelece que deveria ser um homem de notória qualidade e das letras:

Art. 2º. Cada estabelecimento será administrado por um director, de livre escolha do Governo, a qual poderá recair em qualquer dos lentes, e um vice-director, tirado d'entre estes. No impedimento de ambos, exercerá a directoria o lente mais antigo. § 2º Quando escolhido fóra do corpo docente, o director será, todavia, profissional da sciencia ensinada no estabelecimento respectivo. Para director do Gymnasio Nacional bastará a qualidade notoria de homem de letras (BRASIL, 1901).

Incumbia ao diretor a fiscalização dos programas de ensino, bem como seu desenvolvimento. Assim como estabeleceu o Art. 3º e 4º:

Art. 3º. Incube ao director: 1º Fiscalizar a observancia dos programmas de ensino, dando conhecimento á congregação das irregularidades que notar;

Art. 4º. Além das informações que deve dar ao Governo ácerca das occurencias mais importantes, o diretor remetterá, no mez de janeiro de cada anno, um relatorio circunstanciado dos trabalhos do estabelecimento durante o anno nterior, visando sobretudo o desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1901).

O princípio da Estatização se efetivou no que diz respeito à fiscalização, autoridade e controle do Estado sobre a educação. As coisas da ordem pública de responsabilidade estatal foram providas de acordo com a ressignificação apresentada no primeiro capítulo. Percebe-se um certo cuidado do Estado republicano brasileiro em relação às coisas de ordem pública. O

ensino secundário foi um grande exemplo, visto que, dos profissionais que concluíam esse nível de ensino alguns saíam com o título de bacharel, outros com a garantia de um cargo público no Estado.

Para conviver em sociedade, o indivíduo deveria cumprir as leis implementadas pelo Estado, que eram inspecionadas pelos funcionários públicos, os inspetores do governo. Nesse sentido, conforme apresenta a Reforma Benjamin Constant, a inspeção estatal se dava em dois níveis, inspeção escolar e inspeção higiênica e, após realizadas, deveriam ser reportadas à Inspeção Geral do Estado. As autoridades responsáveis pela inspeção controlavam as matrículas dos alunos, a frequência, nome dos professores e os programas e livros adotados nos estabelecimentos de instrução pública.

O ensino secundário por responsabilidade estatal foi oferecido no Ginásio Nacional, que antes teve o nome de Instituto Nacional de Instrução Secundária, no formato de dois regimes, externato e internato. O princípio da Estatização se estabelece na Reforma Benjamin Constant (BRASIL, 1890), no que se refere ao título V, no Art. 25:

Art. 25. O ensino secundario integral será dado pelo Estado no Gymnasio Nacional (antigo Instituto Nacional de Instrução Secundaria), cuja divisão em externato e internato se manterá por enquanto. Paragrapho unico. Estes dous estabelecimentos serão completamente independentes um do outro pelo que respeita á administração: rege-se-hão, porém, pela mesma lei, terão os mesmos programmas de ensino e estarão sujeitos á alta inspecção do conselho director de instrucção e do inspector geral de Instrucção primaria e secundaria (BRASIL, 1890).

A instrução secundária por responsabilidade do Estado se deu na capital, no Ginásio Nacional e, nas províncias, nos Liceus. O corpo docente e administrativo era formado por funcionários efetivos via concurso público. O concurso público era organizado pelo Diretor Geral e pela Congregação, esta última, composta pelo reitor, lentes e professores do ensino secundário.

As cadeiras eram assumidas no Ginásio Nacional, por meio de concurso, assim como estabelece o Art. 51: “Art. 51. No Gymnasio Nacional o provimento das cadeiras se fará por concurso” (BRASIL, 1901). De acordo com o Art. 72 as provas do concurso contavam com três ordens, prova escrita, prova oral e prova prática.

Art. 72. O concurso para o logar de substituto constará de tres ordens de provas, a saber: 1ª Prova escripta sobre uma das cadeiras da secção, designada por sorte; 2ª Provas oraes; 3ª Provas praticas. comportarem. § 2º Quando a secção fôr constituída por uma só cadeira e esta não admittir prova pratica, haverá, no dia immediato ao da leitura da prova escripta, arguição sobre a materia desta e da oral pela commissão mencionada no § 1º, Art. 74 (BRASIL, 1901).

Segundo o Art. 361, os estabelecimentos de ensino secundário públicos ou particulares, poderiam receber os privilégios gozados pelos estabelecimentos federais, desde que assim o Governo condesse. “Art. 361. Aos estabelecimentos de ensino superior ou secundario fundados pelos Estados, pelo Districto Federal ou por qualquer associação ou individuo, poderá o Governo conceder os privilegios dos estabelecimentos federaes congêneres” (BRASIL, 1901). Para gozar destes privilégios, os estabelecimentos deveriam seguir alguns critérios, estabelecidos no Art. 362:

Art. 362. Para que esses institutos possam ser reconhecidos e gosar de taes privilegios, deverão satisfazer as seguintes condições: I. Constituir um patrimonio de 50 contos de réis pelo menos, representado por apolices da divida publica federal e pelo proprio edificio em que funcionar ou por qualquer desses valores; II. Ter uma frequencia nunca inferior a 60 alumnos pelo espaço do dous annos; III. Observar o regimen e os programmas de ensino adoptados no estabelecimento federal. § 1º Aos institutos de ensino secundario creados e custeados pelo Governo dos Estados e do Districto Federal não se estende a obrigação constante do n. I. § 2º Nenhuma collectividade particular será admittida a requerer a equiparação do instituto que houver fundado ou mantiver, sem que mostre ter adquirido individualidade propria, constituindo-se como sociedade civil na fórma da lei n. 173 de 10 de setembro de 1893 (BRASIL, 1901).

A equiparação dos estabelecimentos de ensino secundário aos privilégios dos estabelecimentos federais, demonstrou a importância dada pelo Estado ao ensino secundário e, ao seu ideal formador dos profissionais liberais.

O ensino primário e secundário era livre aos estabelecimentos particulares, entretanto, a instrução elementar se fazia por responsabilidade dos Estados e, a instrução secundária por responsabilidade da União. “Art. 1º E' completamente livre aos particulares [...]” (BRASIL, 1890). O ensino secundário ao ser livre somente aos estabelecimentos particulares de ensino, rompe com o princípio da Universalidade, visto que, os estabelecimentos públicos não são contemplados.

No que diz respeito a administração do fundo escolar, o Estado brasileiro elegeria um conselho especial, sob a fiscalização do conselho diretor da Instrução primária e secundária. A fiscalização e controle pelo Estado sobre a educação, consolidou o princípio constitutivo da Estatização, no que diz respeito a administração do fundo escolar. Assim como estabeleceu o Art. 51:

Art. 51. Enquanto o elemento municipal não estiver plena e convenientemente organizado no Districto Federal, a administração do fundo escolar será confiada pelo Governo a um conselho especial, sob a fiscalização immediata do conselho director de Instrucção primaria e secundaria e sujeito á alta superintendencia do Ministerio da Instrucção Publica (BRASIL, 1890).

Como forma de controle e fiscalização do Estado, o governo de acordo com o Art. 52., previa que a direção do ensino e a inspeção dos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, do Distrito Federal seria responsabilidade da União, ficando sob a administração do Ministério da Instrução Pública, a cargo de um inspetor geral que fiscalizaria a Instrução primária e secundária. E, um conselho da Instrução primária e secundária, inspecionadas por inspetores escolares do distrito. O Art. 53. Descreve as competências da inspeção geral, em inspecionar; presidir; autorizar; fiscalizar; presidir; providenciar; julgar e punir; escolher; e, coordenar. De forma a garantir o controle do governo sobre a instrução. Art. 53. O inspetor geral, presidente nato do conselho director, será nomeado por decreto do Governo e não poderá exercer outro cargo publico. Incumbe-lhe: [...] VII. Julgar e punir as infracções disciplinares, que forem de sua alçada (BRASIL, 1890).

Cabia ao Estado brasileiro, julgar e punir as infracções disciplinares, assim como, descrito no VII item do Art. 53. A formação do cidadão de bem, esteve atrelada ao controle do Estado sobre as ações e condutas do indivíduo na sociedade, isso nos remete a definição apresentada por Hobbes, sobre o Estado enquanto instituição que controla e administra uma sociedade. No entanto, falamos aqui de uma legislação publicada durante a República brasileira e, não durante a monarquia. Percebemos aqui, características do Estado monárquico e, não republicano.

Ainda sobre o controle e fiscalização do Estado, de acordo com o Art. 58, a inspeção das escolas públicas e particulares ficou a cargo de sete inspetores nomeados pelo Estado. O princípio da Universalização se aplica, visto que, a fiscalização se dava nos dois âmbitos de ensino.

Art. 58. A inspecção das escolas fica directamente a cargo de sete inspetores escolares de districto nomeadosl por decreto do Governo, sobre proposta do inspetor geral. § 1º Serão distribuidos para este fim os estabelecimentos publicos e particulares de instrucção primaria e secundaria do Districto Federal em sete districtos perfeitamente delimitados, cada um com seu inspetor escolar (BRASIL, 1890).

O ponto chave da Reforma Epitácio Pessoa foi a consolidação do regime de equiparação federal aplicado aos estabelecimentos estaduais, municipais e particulares. A esse respeito os Art. 361 e 362 descrevem:

Art. 361. Aos estabelecimentos de ensino superior ou secundario fundados pelos Estados, pelo Districto Federal ou por qualquer associação ou individuo, poderá o Governo conceder os privilegios dos estabelecimentos federaes congeneres.

Art. 362. Para que esses institutos possam ser reconhecidos e gosar de taes privilegios, deverão satisfazer as seguintes condições: I. Constituir um patrimonio de 50 contos de réis pelo menos, representado por apolices da

divida publica federal e pelo proprio edificio em que funcionar ou por qualquer desses valores; II. Ter uma frequencia nunca inferior a 60 alumnos pelo espaço do dous annos; III. Observar o regimen e os programmas de ensino adoptados no estabelecimento federal. § 1º Aos institutos de ensino secundario creados e custeados pelo Governo dos Estados e do Districto Federal não se estende a obrigação constante do n. I. § 2º Nenhuma collectividade particular será admittida a requerer a equiparação do instituto que houver fundado ou mantiver, sem que mostre ter adquirido individualidade propria, constituindo-se como sociedade civil na fórma da lei n. 173 de 10 de setembro de 1893 (BRASIL, 1901).

A atuação federal no ensino secundário com a equiparação dos estabelecimentos de ensino ao Colégio Pedro II, representou a uniformização de todo o ensino secundário nacional. Na Reforma Epitácio Pessoa, o ensino secundário foi reduzido, de 7 para 6 anos, no entanto, sua função preparatória para ingresso nos cursos superiores se manteve.

O Art. 25 trata do ensino secundário integral, sendo este, oferecido somente pelo Estado no Ginásio Nacional. Este artigo, fere o princípio da Universalidade, pois, nos estabelecimentos particulares não havia o curso em formato integral.

Art. 25. O ensino secundario integral será dado pelo Estado no Gymnasio Nacional (antigo Instituto Nacional de Instrucção Secundaria), cuja divisão em externato e internato se manterá por emquanto. Paragrapho unico. Estes dous estabelecimentos serão completamente independentes um do outro pelo que respeita á administração: rege-se-hão, porém, pela mesma lei, terão os mesmos programmas de ensino e estarão sujeitos á alta inspecção do conselho director de instrucção e do inspector geral de Instrucção primaria e secundaria (BRASIL, 1890).

Conforme apontam Haidar (1972), Barros e Carvalho (2017), a instrução secundária imperial e republicana brasileira foi destinada a um grupo de jovens meninos, de 12 a 18 anos pertencentes a famílias abastadas, como preparatório para ingresso nos cursos superiores no Brasil e/ou na Europa, ou o tão estimado título de Bacharel em Ciências e Letras. Nesse sentido, esses dados negam o princípio constitutivo da Universalização da escola pública, visto que, não comporta a definição apresentada no primeiro capítulo, do que é a Universalidade. Não foi ensino universal se era apenas destinado a jovens de um determinado grupo social.

Como estabeleceu o Art. 31 da Reforma Benjamin Constant (BRASIL, 1890), para a admissão de matrícula no curso secundário, era indispensável, ter idade mínima de 12 anos de idade; ter o certificado de conclusão dos estudos primários; comprovar ter sido vacinado, para tanto, exercer os deveres de cidadão. A preocupação do Estado brasileiro, foi antes de tudo, controlar as ações dos indivíduos para formação do cidadão de bem.

Art. 31. Para admissão á matricula do 1º anno é indispensavel: 1º, que o candidato tenha pelo menos 12 annos de idade; 2º, que exhiba certificado de estudos primarios do 1º gráo, de accordo com o art. 6º desta lei, ou obtenha no

proprio Gymnasio aprovação em todas as materias daquelle curso; 3º, que prove ter sido vacinado (BRASIL, 1890).

De acordo com a Reforma Epiácio Pessoa (BRASIL, 1901), no Art. 119, para a matrícula no ensino secundário em alguma cadeira do 1º ano nos estabelecimentos de ensino, os estudantes deveriam provar:

Art. 119. Para a matricula em alguma ou em todas as cadeiras do 1º anno, o estudante deverá provar, em requerimento ao director: 1º Achar-s habilitado, na fórmula do art. 117; 2º Ter sido vaccinado com bom resultado; 3º Haver pago a taxa do matricula; 4º Identidade de pessoa. Paragrapho unico. A prova de identidade se fará por meio de attestação escripta de algum membro do corpo docente ou de duas pessoas conceituadas no logar (BRASIL, 1901).

Os requisitos para matrícula no primeiro ano de curso do ensino superior descritos no Art. 119, fere os princípios da Universalidade, da Gratuidade e Obrigatoriedade, visto que ao exigir tal condição, o Estado, seleccionaria os estudantes que ingressariam no ensino secundário.

A fiscalização por parte do Estado se deu em vários níveis. A cobrança da taxa de matrícula fere o princípio da Gratuidade, assim como na Reforma Benjamin Constant. Apesar de o princípio da Estatização se efetivar na instrução pública, não necessariamente este viria acompanhado ao princípio da Gratuidade, pelo menos não no que diz respeito ao ensino secundário.

Durante o curso secundário, eram cobrados exames, sendo estes, de suficiência, finais e de madureza. Os exames de suficiência, eram realizados a cada ano no formato de provas orais, eram cobradas as disciplinas que continuariam a serem ministradas no próximo ano. Os exames finais, eram sobre as matérias já concluídas, no formato de provas orais e escritas, tendo provas prática para as cadeiras de física e química; meteorologia, mineralogia e geologia; biologia; geografia; desenho, música e ginástica. De acordo com a Reforma Benjamin Constant, no “Art. 33. Os exames serão: c) de madureza, prestado no fim do curso integral e destinado a verificar si o alumno tem a cultura intellectual necessaria” (BRASIL, 1890).

O que deixou evidente que o objetivo da instrução secundária foi o de formar os jovens para a cultura intelectual brasileira. Sendo esses, os profissionais liberais que desenvolveram suas aptidões e talentos, de acordo com os princípios do liberalismo. O exame de madureza era dividido em sessões:

Art. 36. O exame de madureza, a que só poderão ser admittidos, dentre os alumnos do Gymnasio, os approvados em todos os exames finaes referidos no artigo precedente, constará de provas escriptas e oraes sobre cada uma das secções seguintes: 1ª Linguas vivas, especialmente lingua portugueza e litteratura nacional; 2ª Linguas mortas; 3ª Mathematica e astronomia; 4ª Sciencias physicas e suas applicações: meteorologia, mineralogia e geologia; 5ª Biologia; zoologia e botanica; 6ª Sociologia e moral; noções de economia politica e direito patrio; 7ª Geographia e historia universal, especialmente do

Brazil. Paragrapho unico. Haverá além disto provas praticas sobre as materias das secções 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> (BRASIL, 1890).

A 6<sup>a</sup> sessão, reforça um dos objetos da República, a construção de uma nova nação, que buscou a formação do cidadão com base nos pilares da moral e do direito pátrio. Dentro da teoria liberal, a liberdade individual é acompanhada de direitos e deveres. Nesse sentido, um bom cidadão tem direitos dentro da sua nação, sendo estes acompanhados de deveres e, um deles, era o cumprimento da moral. A formação moral, estendeu-se a todos aqueles residentes no Brasil.

A aprovação no exame de madureza, dava direito ao aluno a matricular-se em qualquer curso superior com caráter federal dentro da República, bem como, para aqueles que se destacarem entre os demais nos exames, seria-lhe concedido o título de Bacharel em Ciências e Letras. Título bem cobiçado entre os jovens secundaristas, visto que lhes proporcionaria status e destaque na sociedade, acompanhados do discurso liberal do desenvolvimento e aprimoramento das potencialidades do indivíduo, bem como, a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, sua ascensão social ou a estagnação nela.

Art. 38. A aprovação no exame de madureza do Gymnasio Nacional dará direito á matricula em qualquer dos cursos superiores de caracter federal na Republica; ao candidato, que nelle obtiver pelo menos dous terços de notas - plenamente -, será conferido o titulo de Bacharel em sciencias e lettras. Paragrapho unico. Quando qualquer dos Estados da Republica houver organizado estabelecimentos de ensino secundario integral segundo o plano do Gymnasio Nacional, darão os seus exames de madureza os mesmos direitos a esta matricula nos cursos superiores (BRASIL, 1890).

De acordo com o Art. 117 da Reforma Epitácio Pessoa, para admissão de matrícula no ensino superior era preciso apresentar Título de Bacharel em Ciências e Letras ou o certificado de conclusão dos estudos secundários. “Art. 117. Ninguém será admittido á matricula sem que exhiba titulo de bacharel em sciencias e lettras ou certificado dos estudos secundarios exigidos pelos regulamentos especiaes” (BRASIL, 1901).

Sobre os exames de primeira época aplicados durante o ensino secundário, o Art. 150 (1901), estabeleceu que só eram admitidos aos alunos matriculados. “Art. 150. Aos exames da primeira epoca serão sómente admittidos os alumnos matriculados” (BRASIL, 1901). Ferindo assim, o princípio da Universalidade, visto que, haviam grupos de alunos matriculados e dos não matriculados no ensino secundário. Já o Art. 151, estabeleceu que os exames de segunda época poderiam ser admitidos aos alunos não matriculados desde que:

Art. 151. Aos exames da segunda epoca serão admittidos: 1º Os alumnos não matriculados; 2º Os matriculados que durante o anno houverem dado 30 faltas, contadas tambem as dos cursos complementares, sendo o exame restricto ás cadeiras em que tiverem dado as ditas faltas; 3º Os que na primeira epoca não

tiverem feito exame do anno ou de alguma das cadeiras que o compoem; 4º Os reprovados na primeira epoca sómente em uma das materias do anno (BRASIL, 1901).

A Reforma Benjamin Constant foi posta em execução no Ginásio Nacional em 1891, organizando os estudos para que dentro de 7 anos, saísse a primeira turma de bacharéis em Ciências e Letras. Assim apresenta o Art. 80:

Art. 80. A reforma será posta em execução no Gymnasio Nacional em 1891, accommodando-se os estudos de maneira que dentro de sete annos saia a primeira turma de novos bachareis, sem prejuizo dos actuaes alumnos, os quaes poderão deixar de frequentar as novas cadeiras creadas, seguindo o seu curso pelo antigo regimen, com as seguintes modificações: Suppressão do ensino de italiano, rhetorica, philosophia e historia litteraria (BRASIL 1890).

De acordo com o Art. 81, o certificado de conclusão do curso secundário ou o título de bacharel, conforme o Art. 39 desta Reforma, só seria exigido para matrícula nos cursos superiores a partir de 1896. Tendo, até esse ano, os preparatórios indispensáveis, de português; francês; inglês ou alemão; latim; matemática elementar; geografia, especialmente a do Brasil; história universal, especialmente do Brasil; física e química geral; história natural. Em relação aos exames aplicados no ensino secundário, os incisos 1 e 2 do Art. 81., apontam:

§ 1º A datar de 1891 estes exames serão feitos com os exames do Gymnasio Nacional, segundo os programmas adoptados neste estabelecimento. § 2º Para os que se estejam preparando para passar em tempo o exame de madureza, haverá ainda: no fim do anno de 1891, uma mesa examinadora de calculo e geometria descriptiva; no fim de 1892, mais outra de mecanica e astronomia; no fim de 1893, outra de grego; no fim de 1894, a de biologia; no fim de 1895, as de sociologia e historia da litteratura nacional (BRASIL, 1890).

No Art. 46, em ambos os estabelecimentos de ensino secundário, público ou particular, haveria uma distinção entre os estudantes que se destacassem em todos os exames, uma classificação entre 1º, 2º e 3º lugar para os três melhores. Seriam conferidos a esses alunos prêmios pela distinção do seu talento, amor ao trabalho e procedimento exemplar e virtuoso. O destaque dado a esses estudantes, vai te encontro ao princípio liberal burguês do individualismo, ou seja, aquele indivíduo que ascende socialmente, foi devido ao seu esforço e dedicação em aprimorar seus talentos e aptidões. O sucesso ou fracasso depende unicamente do estudante. O Estado aqui, rompe com o princípio da Universalização, pois mesmo que o estudante seja o responsável pelo seu sucesso ou fracasso, os meios para acesso e permanencia não era o mesmo.

Art. 46. Dentre os alumnos do estabelecimento aprovados com distincção em todos os exames do anno a congregação escolherá os tres melhores e conferir-lhes-ha solemnemente tres premios, com a classificação de 1º, 2º e 3º. Além disto, em uma sala de honra do externato e outra do internato, denominada Pantheon, serão collocados os retratos dos alumnos, que se houverem tornado credores desta alta e excepcional distincção pelo seu talento, amor ao trabalho, procedimento exemplar e mais virtudes. A congregação será o juiz soberano nesta escolha (BRASIL, 1901).

Segundo o Art. 193 (BRASIL, 1901), a colação de grau dos alunos concluintes do ensino secundário teria início com a leitura feita pelo secretário das notas de aprovação dos exames finais para os bacharéis. “Art. 193. Terá começo a sessão com a leitura, feita pelo secretario, das notas de aprovação nos exames finais para os bacharéis [...]”. Nesse sentido, havia um distanciamento entre os estudantes do ensino secundário, mesmo pertencentes a uma minoria social com elevado nível aquisitivo, não eram todos os alunos que se tornavam destaque no curso. E, de acordo com o Art. 208, era registrado na memória histórica do ano letivo, os acontecimentos mais notáveis, dentre os quais, o destaque dos estudantes que tiveram a maior nota. “Art. 208. Na sessão de abertura dos trabalhos, designará a congregação um dos seus membros para redigir a Memoria historica dos mais notaveis acontecimentos escolares do anno lectivo”.

Ainda no que se refere o exame de madureza, cobravam-se uma taxa de 5 contos de réis por cada sessão do exame aqueles alunos externos ao Ginásio Nacional. Constatamos assim, que no que se refere ao princípio da Gratuidade, a instrução secundária não o efetivou. Uma taxa significativa, levando em consideração que o exame era composto por 7 sessões, com valor final estipulado em 35 contos de réis, ou então, de acordo com as sessões escolhidas pelos estudantes.

Art. 39. Ao exame de madureza do Gymnasio Nacional serão annualmente admittidos, conjunctamente com os alumnos do estabelecimento, quaesquer candidatos, munidos do certificado de estudos primarios do 1º gráo, que tiverem recebido instrucção em estabelecimentos particulares ou no seio da familia, e pretenderem a acquisição do certificado de exames secundarios ou a do titulo de bacharel. § 1º Os examinandos estranhos ao Gymnasio, a que se refere este artigo, pagarão no acto da inscripção uma taxa de 5\$ por cada secção, a cujo exame desejarem submeter-se (BRASIL, 1890).

Como forma de possibilitar, no entanto, de forma controlada o acesso da classe trabalhadora aos estabelecimentos de ensino superior, o Estado poderia mandar todos os anos 2 alunos, dentre os estudantes pobres que tivessem se destacado no curso do ensino secundário. Estes jovens responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso no desenvolvimento de suas potencialidades e talentos, com possibilidade de ascensão social, assim conforme os princípios da doutrina liberal, faziam parte do sistema de apadrinhamento que a política brasileira sofria. Sistema este, criticado pelos republicanos no Manifesto Republicano em 1870, mas que, no entanto, continuou na República. Cursar o ensino secundário, demandava muita dedicação por parte dos jovens estudantes, visto que, era um curso em modalidade integral preparatório para ingresso nos cursos superiores ou para a aquisição do título de Bacharel em Ciências e Letras. Nesse sentido, o Art. 125 da Reforma Epiácio Pessoa estabeleceu:

Art. 125. O Governo poderá mandar todos os annos matricular gratuitamente em qualquer estabelecimento de ensino superior até dous alumnos, dentre os estudantes pobres que tenham revelado nos estudos secundarios excepcional aptidão. § 1º Este favor cessará si o alumno soffrer penas disciplinares que desabonem a sua reputação ou si for reprovado em duas epochas no mesmo anno do curso, seja na mesma cadeira ou em cadeiras diversas. § 2º Ao alumno gratuito que concluir o curso será dado, independentemente de emolumentos, o diploma que lhe competir (BRASIL, 1901).

A taxa de inscrição para matrícula foi cobrada tanto no curso do ensino secundário, quanto nos cursos do ensino superior, conforme os Art. 154 e 159: Art. 154. Os candidatos a exame deverão dirigir um requerimento ao director, satisfazendo ás seguintes condições: 3ª Pagar a importancia da taxa; Art. 159. O pagamento da taxa para inscrição de exame só dá direito a este na epocha em que tiver sido effectuado (BRASIL, 1901). Ferindo assim, o princípio constitutivo da escola pública, a Gratuidade. Reafirmando que não significa que público é sinônimo de gratuito.

O curso integral do ensino secundário no Ginásio Nacional tinha duração de 7 anos e, constava no o currículo com aproximadamente 20 disciplinas, dentre as quais, português, latim, grego, francês, inglês, alemão, matemática, astronomia, física, química, história natural, biologia, sociologia e moral, geografia, história do Brasil, literatura nacional, desenho, ginástica (evoluções militares e esgrima) e, música. Todas as disciplinas eram obrigatórias, exceto uma das línguas estrangeiras, inglês ou alemão, que ficava a critério de escolha do estudante, assim como descreve o Art. 29 da Reforma Benjamin Constant: “Art. 29. As disciplinas, a que se refere o Art. 26, são todas obrigatorias, excepto: uma das duas linguas ingleza ou allemã, que o alumno escolherá á vontade para cursar e fazer exame” (BRASIL, 1890). A Obrigatoriedade das disciplinas, se enquadra no princípio constitutivo da Obrigatoriedade no que diz respeito a análise dos seus sentidos na legislação. E, não no sentido da Obrigatoriedade do ensino secundário, pois, já afirmamos que ela não existiu.

Ainda sobre os sentidos do princípio da Obrigatoriedade, em relação ao regime escolar do Ginásio Nacional a frequência foi obrigatória. O princípio da Obrigatoriedade se deu no regime de frequência dos estudantes, sendo eles, divididos em duas classes, os matriculados e os não matriculados. No entanto, no que diz respeito a Obrigatoriedade dos estudos secundários não houve na Reforma Epitácio Pessoa dizeres sobre sua oficialização. Isso se deu pelo fato de o Estado ter para esse nível de ensino um público alvo, que não a classe menos desfavorecida financeiramente, pois o intuito, foi que essa classe continuasse na mesma condição social. E, como suporte e justificativa para concretização deste intuito, se apoiaram nos princípios liberais burgueses.

O Art. 112 da Reforma Epiácio Pessoa (BRASIL, 1901), reforça que o que se teve nas legislações do ensino secundário, foram apenas os sentidos do que é o princípio da Obrigatoriedade, e não o seu significado real para a escola pública. Nesse sentido, sobre o regime de frequência Obrigatória, estabeleceu o: “Art. 112. Com exceção da Escola de Minas e do Gymnasio Nacional, onde se observará o regimen da frequencia obrigatoria, haverá nos outros estabelecimentos duas classes de alumnos: os matriculados e os não matriculados”. Os Art. 113, 114 e 115, apresentaram as atribuições dos alunos nas duas classes, os matriculados e os não matriculados.

As Reformas Benjamin Constant e Epiácio Pessoa, foram reflexo cultural do que se buscou implantar no Brasil das experiências europeias. Reformou-se o ensino secundário, no entanto, não foi uma meta prioritária. Visto que, desde a seu nascimento, o ensino secundário, foi dedicado a um público alvo, sendo assim, o que se teve com as duas legislações republicanas foi reforçar ainda mais seu caráter elitista. Com a introdução do exame de madureza para verificação da cultura intelectual dos alunos e da habilitação para o ensino superior, a equiparação ao Colégio Pedro II, para os demais estabelecimentos de ensino secundário organizados pelos Estados. Foram mudanças pensados para melhoria e manutenção do caráter elitista do ensino secundário.

Nesse sentido, não se fez necessário a implementação dos princípios constitutivos da escola pública Universalização, Gratuidade e Obrigatoriedade. O objetivo foi a formação de uma minoria social, sendo esta, os jovens que iriam compor o corpo político e as profissões liberais do Brasil, conquistas estas, quase inacessíveis a classe trabalhadora. Não inacessíveis por completo, pois de acordo com princípios liberais, o sucesso e a ascensão social eram responsabilidade unicamente do indivíduo.

O princípio constitutivo da Laicidade e nem os seus sentidos apareceram nas legislações. Acreditamos que isso deve ao fato de já ser um princípio estabelecido desde o século XVIII no Brasil e, no mundo ocidental. A implementação do modelo organizacional francês do ensino secundário no Brasil, reintera tal afirmação.

Assim como a Reforma Benjamin Constant, a Reforma Epiácio Pessoa teve como fio condutor a disciplinarização dos seus estudantes com base formação do cidadão de bem. O Estado brasileiro enquanto autoridade maior, foi responsável por controlar e fiscalizar os estabelecimentos de ensino, bem como, tudo à que este estava relacionado. A fiscalização e controle por meio de inspeções gerais, mostraram características do Estado monárquico de

Hobbes e, não do Estado republicano defendido por Rousseau. Um Estado onde, deveria formar nos seus cidadãos a consciência e responsabilidade social, em nome do bem coletivo.

Nesse sentido de formação, segundo Shelbauer (1997), a educação não desempenharia o mesmo papel que nos países. Visto que:

Aqui, apesar dos discursos eloqüentes, sobre a formação moral, intelectual e física do cidadão, o debate esbarrava-se na dificuldade de remir do mapa estatístico os altos índices de analfabetismo, como condição *sine qua non* para alcançar a cidadania e consolidar a república democrática, conservando o povo analfabeto e à margem das decisões do poder público (SHELBAUER, 1997, p. 190-191).

Mesmo o Brasil tentando copiar o modelo de educação dos europeus, aqui não teve o mesmo papel, devido as lutas de classes. Mesmo com o discurso sobre a formação moral e física do cidadão, o impasse esteve no alto número existente de analfabetos. Até mesmo a formação patriótica foi comprometida.

O ensino secundário pensado pelo Estado republicano brasileiro no início da República, seguiu os moldes adotados ainda durante o Brasil Império. Com o ideal formador de jovens para ocuparem cargos públicos e/ou as profissões liberais, assim como, o tão estimado Título de Bacharel em Ciências e Letras. A preocupação do Estado em relação ensino secundário ficou evidente pelo seu ideal formador, pela sua equiparação aos privilégios dos estabelecimentos de ensino superior, bem como, sua fiscalização e controle por parte da União.

Constatamos que o ensino secundário não nasceu Universal e, portanto, não era Obrigatório. Ele nasce laico, pois foi inspirado no modelo de organização francês. Nasce público também e por responsabilidade do Estado, porque foi o Estado monárquico que propôs os estudos do ensino secundário e, a corte portuguesa que instala no Brasil. Não nasceu Gratuito, porque se cobravam taxas. Constatamos que, apesar de ser público e por responsabilidade do Estado, não significaria que se seria um ensino Gratuito, sem custo financeiro para o estudante.

Conforme apontou a análise das Reformas Benjamin Constant e Epitácio o que o Estado buscou com a instrução foi, a formação da nação e da consciência patriótica dos cidadãos. Que o Brasil apesar de ter se tornado republicano, possuía muitas características do Estado monárquico de Hobbes. A moralidade foi uma condição exigida para matrícula nos estabelecimentos de ensino secundário. E, os princípios constitutivos não se efetivaram na sua totalidade. A Estatização se efetivou no seu sentido, no que quis diz respeito ao controle do Estado sobre os seus indivíduos e, no que diz respeito a manutenção e ao fundo escolar dos estabelecimentos de ensino secundário.

A Universalização foi um princípio ferido, quando se exigia critérios para a matrícula nos estabelecimentos de ensino secundário e quando se deu autonomia aos estabelecimentos particulares. A Gratuidade também foi um princípio ferido, pois se cobravam taxas de matrícula, taxas para realização de exames. Público aqui, não significou sem custo financeiro. O princípio da Obrigatoriedade de efetivou no seu sentido, se deu com a Obrigatoriedade de algumas disciplinas, mais o ensino secundário não foi Obrigatório. A Laicidade não esteve presente no texto das Reformas, acreditamos que foi, pelo fato de já ser um princípio estabelecido desde o século XVIII e, o ensino secundário brasileiro ser um modelo da organização francesa.

A equiparação dos estabelecimentos de ensino secundário aos privilégios dos estabelecimentos federais demonstrou o olhar diferenciado dado pelo Estado a esse nível de ensino. O ideal formador do ensino secundário se destinou ao grupo de jovens meninos de 12 a 18 anos pertencentes as famílias abastadas para preparação para o curso superior ou tão estimado Título de Bacharel em Ciências e Letras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência do Estado se justificou devido à necessidade de se organizar a sociedade, conforme os grupos sociais foram surgindo os conflitos e a desordem foram se instaurando. O indivíduo por natureza tende a ter ações que busquem sua realização particular, desconsiderando o outro como alguém que também possui desejos. Esse conflito de desejos desencadeou conflitos maiores. Para uma vida harmônica entre os indivíduos era preciso levar em consideração os interesses comuns, pensar de forma coletiva. Entretanto alcançar esse nível de racionalidade, era difícil, visto que o indivíduo no seu estado natural possuía algumas pulsões que o distanciava desde nível da razão. Uma instância superior era necessária para controlar os conflitos e organizar os grupos sociais. E como forma de promover segurança e harmonia o Estado Moderno se estabeleceu.

Uma das características do Estado Moderno é seus ajustes ao para acompanhar o sistema produção capitalista. Que por sua vez, se apresenta de forma injusta para alguns e justificada para outros, levando em consideração o poder aquisitivo do indivíduo e sua classificação social. O sistema capitalista vai moldando as relações sociais. No século XVIII, em meio a esse modelo de produção e em busca de reconhecimento social e político a burguesia se organizou enquanto classe revolucionária pautando-se no discurso da igualdade social. Os princípios liberais burgueses ganharam corpo e forma.

Nesse contexto, acontecem algumas revoluções, dentre elas a que tem um marco histórico no modo de ver essas relações sociais, as questões políticas, econômicas e por consequência as questões educacionais, a Revolução Francesa em 1789. A burguesia conseguiu o reconhecimento de classe pelo qual lutava, se tornou uma classe dominante que justificou essa dominação de acordo com a doutrina liberal, que tem como princípios fundadores o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia.

O Estado como representante dos interesses comuns, dos indivíduos se tornou representante apenas da classe dominante. Visto que, essa classe possuía os meios e o conhecimento para legitimar essa representação. Tal manipulação é tão forte, que não se manifesta de forma explícita aos indivíduos, que realmente acreditam que se não conseguiram alcançar a ascensão social foi porque assim não o quiseram. Visto que as oportunidades foram dadas, mais cada qual as aproveitou de acordo com sua capacidade.

A Proclamação da República no Brasil, acompanha esses movimentos vivenciados no mundo ocidental. Tentaram aplicar ao país o mesmo modelo político aplicado na Europa, no entanto, não tiveram o sucesso esperado. Nesse sentido Shelbauer (1997) diz:

É importante repetir que o Brasil via o desenvolvimento alcançado pela Europa como o seu ponto de chegada, no entanto apenas estava construindo o seu ponto de partida. Nesse sentido, é compreensível que os discursos tivessem elementos dessas duas realidades, à medida que o particular contém elementos do universal, e os discursos não poderiam deixar de ser contraditórios por apoiarem-se na realidade presente, mas com vistas a um futuro previsível (SHELBAUER, 1997, p. 191).

Percebemos que não basta mudar o regime político para resolver os problemas, pois apesar de implementada a República, os personagens e as ideias permaneceram. Características do Estado monárquico estavam presentes nas legislações educacionais da República brasileira. A realidade europeia e brasileira era diferente em todos os sentidos. O ponto em que convergiam, foi no desejo de formar a consciência patriótica em seus cidadãos. A importância da educação de fato nunca foi reconhecida, apenas sim, sua necessidade para alcance de fins políticos e econômicos determinados.

O Estado brasileiro liberal do século XIX, que representava apenas um grupo social, a elite econômica e intelectual, elaborou o projeto de educação pública para instrução da população. O projeto contou com duas Reformas destinadas a instrução, a Reforma Benjamin Constant em 1890 e, a Reforma Epitácio Pessoa em 1901. As Reformas foram realizadas levando em consideração os princípios liberais burgueses. Nesse sentido, os princípios constitutivos da Universalização, da Estatização, da Laicidade, da Gratuidade e, da Obrigatoriedade da escola pública não se efetivaram no ensino secundário.

Estes são os princípios constitutivos pensados para a escola pública primária, criada para oferecer instrução ao povo e, formar de mão de obra qualificada para o trabalho. A instrução popular no Brasil foi se moldando conforme as necessidades políticas. Com a Proclamação da República, a educação brasileira seguiu os moldes da doutrina liberal que formaram o Estado brasileiro no início da Primeira República. O Brasil foi primeiro, uma República com traços do regime monárquico e, só depois uma República democrática. Nesse sentido Shelbauer (1997) diz:

[...] pode-se dizer que a República continuou sendo apenas uma república até que novas circunstâncias transformassem-na numa República Democrática, pois se na Europa ela se consolida como resultado das pressões exercidas pela classe operária com conquistas efetivas como: o voto universal, a regulamentação do trabalho infantil, dos sindicatos e da escola primária, aqui a república é proclamada pela pressão das classes emergentes, em meio aos tumultos provocados pela transformação no regime de trabalho e com o povo à margem de todo esse processo. Apesar dos desejos consistirem na formação

de um cidadão engajado no projeto de modernização da sociedade, esses desejos não se realizam, à medida que a extensão da participação democrática, exigência da intelectualidade da época, ainda não era uma realidade (SHELBAUER, 1997, p. 190).

O objetivo de formação para o ensino secundário foi diferente do objetivo de formação para o ensino primário. Se buscou com esse nível de ensino formar o grupo da cultura intelectual do país, como também, os profissionais liberais que atuariam na República. Os princípios constitutivos da Universalização, da Gratuidade e da Obrigatoriedade, não comportavam o ensino secundário, assim como, apontou a análise dos Decreto n. 980 de 08/11/1890 ed n. 3.980 de 01/01/1901.

Os princípios da Estatização e da Laicidade foram estabelecidos ainda no século XVIII, tanto no Brasil, como na Europa. O curso secundário no Brasil foi trazido e implementado pela corte portuguesa, de acordo com o modelo de organização francês. Nesse sentido, veio com esse modelo, já implementado os princípios da Estatização e da Laicidade. No entanto, no que se relaciona aos princípios da Universalização, da Gratuidade e da Obrigatoriedade não houve reformulação ou a incorporação deles na legislação educacional para o ensino secundário. Houve sim, a incorporação dos seus sentidos no texto das legislações.

A consolidação da Universalização, da Estatização, da Laicidade, da Gratuidade e da Obrigatoriedade como princípios constitutivos da escola pública, foi devido à necessidade de formação para construção de uma nova identidade nacional. Tanto na Europa, quanto no Brasil, o ideal foi o mesmo, formação a consciência patriótica em seus cidadãos, mesmo que as condições sociais e políticas fossem diferentes. Nesse sentido, os princípios constitutivos não foram pensados para o ensino secundário, mas sim, para o ensino primário.

A efetivação ou a tentativa dela para os cinco princípios constitutivos foi atrelada a instrução primária. Visto que, o objetivo era claro, instruir minimamente um povo, sendo eles, os novos trabalhadores assalariados dentro da nação em desenvolvimento. Tal objetivo, se manifesta fala de Analese Shelbauer quando relata que no Brasil se confundia educação com saber ler e escrever e, cidadania com voto. A outra preocupação para instruir o povo, foi a criação de um sistema nacional de educação que estivesse ligado a necessidade de aproximar os imigrantes europeus ao país que residiam e, fazer desaparecer o sentimento patriótico ao país de origem.

A educação no Brasil que era de natureza econômica, passou a ser de natureza política. E, o Estado enquanto instituição administrativa e organizadora das relações sociais, fez da educação uma ferramenta para execução no meio social das pretensões e fins políticos.

Em um contexto, onde o povo só trabalhava e, sofreu durante muito tempo com o trabalho escravo, fator que formou a consciência da maioria da população, que o importante era o trabalho. Ofertar educação não faria diferença, no entanto, junto a educação o discurso da igualdade foi apropriado. Educação como direito do indivíduo, que antes não tinha direito a nada. O princípio da Universalização e da Estatização se estabelecem, conforme a necessidade de formação de um grupo para o mercado de trabalho e, este grupo não incluía os estudantes do ensino secundário. Que já tinham suas profissões definidas, se não elas, o título de Bacharel lhes foi suficiente para destaque na sociedade brasileira.

Junto aos princípios da Universalização e da Estatização, a Gratuidade e a Laicidade foram incorporadas. Se a população não via necessidade em se instruir, tão pouco, pagaria por ter acesso. A Gratuidade foi estabelecida no sentido de fazer com que esses indivíduos se instruisse. A Laicidade no ensino público brasileiro foi declarada com Marquês de Pombal no século XVIII com a Reforma Pombalina.

A Obrigatoriedade foi um princípio necessário posto pelo Estado, como forma de fazer com que o indivíduo se instruisse. A instrução era necessária, pois foi preciso acompanhar o processo de industrialização e desenvolvimento do sistema capitalista. No entanto, instrução foi Obrigatória, apenas para o ensino primário. Não foi a intenção estende-la a todos os estudantes da República o acesso ao ensino secundário, pois para este nível de ensino, eram poucos os selecionados.

Nesse sentido, os cinco princípios foram pensados com base na necessidade vista pelos revolucionários no século XVIII, que os aplicaram na instrução primária, pois a secundária seguiria outros moldes. No Brasil o ensino secundário teve por objetivo formar os jovens atuantes das profissões liberais e, para serem a cultura letrada brasileira com o status proporcionado pelo título de Bacharel em Ciências e Letras.

A justificativa para o sucesso ou fracasso do indivíduo estava em respeitar o princípio liberal do individualismo, como o processo de aprendizagem sendo algo particular e individual do aluno. E, não pelo fato dele não possuir as condições necessárias para o desenvolvimento das suas aptidões e talentos. A relação entre princípio e necessidade acompanhou toda a trajetória da educação no Brasil. A educação ter se tornado de natureza política, para atender aos interesses políticos, deu margens ao Estado para intervir sempre que achar necessário.

Os princípios constitutivos da escola pública e/ou seus sentidos, foram estabelecidos para a educação pública. No entanto, eles não se aplicaram por completo ao ensino secundário brasileiro. De forma específica e, anteriormente definida, os princípios da Estatização e da

Laicidade, foram incorporados à educação pública ainda no Brasil colônia. Já os princípios da Universalização, Gratuidade e Obrigatoriedade apresentados nas legislações educacionais, não se estenderam ao ensino secundário. Nesse sentido, concluímos que, estes princípios não foram pensados para a instrução pública secundária e, portanto, não se estabeleceram nos documentos oficiais.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, Fernanda. **O Tempo do Lyceu em Goiás: formação humanista e intelectuais 1906-1960.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p. 211. 2012. Disponível em: <[https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Tese\\_Fernanda\\_Barros.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Tese_Fernanda_Barros.pdf)>. Acesso em: dez. 2019.
- BARROS, Fernanda. CARVALHO, Carlos Henrique de. Os exames de preparatórios e a racionalização do ensino secundário de 1854 a 1910. **Imagens da Educação.** v. 7, n. 3, p. 99-11, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/download/40198/pdf>>. Acesso em: dez. 2019.
- BARROS, Fernanda.; CARVALHO, Carlos Henrique de. O ensino secundário para as elites goianas: lyceu de Goyas 1906-1914. **Cadernos de História da Educação,** v. 17, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/42388/22164>>. Acesso em: dez. 2019.
- BICA, Alessandro Carvalho. A pesquisa em história da educação: caminhos, etapas e escolhas no trabalho do historiador. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul IX ANPED SUL.** Caxias do Sul, p. 1-17, 2012.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política.** Trad. Carmen C, Varriale et al; coord. Trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília: Universidade de Brasília, 1. ed. 1998.
- BOBBIO, Norberto; BOVERO, Michelangelo. **Sociedade e estado na filosofia política moderna.** 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BOBBIO, Norberto. **A teoria das formas de governo.** 8. ed. Brasília: Ed. UnB, 1995.
- BOTO, Carlota. **A Escola do homem novo: entre o iluminismo e a revolução Francesa.** São Paulo: UNESP, 1996
- BRASIL. **Ato Adicional à Constituição de 1824.** Rio de Janeiro: Imprensa nacional, 1834.
- BRASIL. **Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro: Imprensa nacional. 1891.
- BRASIL. **Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890.** Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/4\\_1a\\_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.html)>. Acesso em: 05 jan. 2020.
- BRASIL. **Decreto n. 3.890 de 1º de janeiro de 1901.** Approva o Codigo dos Insitutos Officiaes de ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministério da Justiça e Negocios Interiores. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O Surgimento do Estado Republicano. Lua Nova. **Revista de Cultura e Política**, São Paulo, v. 62, p. 131-150, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n62/a08n62.pdf>>. Acesso em: abr. 2019.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi**. São Paulo: Companhia das letras. 3. ed. 12 reimp., 2002.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. 6. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 7. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. **A educação brasileira na primeira república onda laica: do império à república**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania republicana e educação: governo provisório do mal. Deodoro e congresso constituinte de 1890-1891**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. n. 116, p. 245-262, julho/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em: maio 2019.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo, Grijalbo, ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

HOBBS, Thomas. **Leviatã: ou a matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. 3. ed. São Paulo: Icone, 2008.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 2003.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

MACHADO, Heloisa Guaracy. **De res publica e de república: o significado histórico de um conceito**. Cadernos de História. Belo Horizonte, v. 1, n. 1. p. 7-15, out. 1995.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. trad. Gaetano Lo Monaco; rev. trad. Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 7. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

MANIFESTO REPUBLICANO. **Manifesto republicano de 1870**. 1870.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/ago., p. 35-60, 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Estudos Avançados**. v. 35, n. 13, p. 167-198, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v13n35/v13n35a17.pdf>>. Acesso em: out. 2018.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do contrato social**: Discurso sobre a economia política. São Paulo: Hemus, 1978.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SHELBAUER, Anaete Regina. Ideias que não se realizam. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914: um estudo com fontes primárias. **Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” UNICAMP/FE/HISTEDBR**, Maringá, p. 184-194, dez. 1997.