

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

ELLISSA CASTRO CAIXETA DE AZEVEDO

**LEGISLAÇÃO E ESCOLA LAICA: O (CONTRA)DITO**

Pouso Alegre/MG

2018

ELLISSA CASTRO CAIXETA DE AZEVEDO

**LEGISLAÇÃO E ESCOLA LAICA: O (CONTRA)DITO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí, para obtenção do Título de Doutora em Ciências da Linguagem.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Análise de Discurso.

Orientador: Prof. Dr. Newton Guilherme Vale Carrozza.

Pouso Alegre/MG

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

### FICHA CATALOGRÁFICA

CDD-377

AZEVEDO, Ellissa Castro Caixeta de.

Legislação e Escola Laica: O (contra)dito / Ellissa Castro Caixeta de Azevedo – Pouso Alegre: UNIVÁS, 2018. fls: 111.

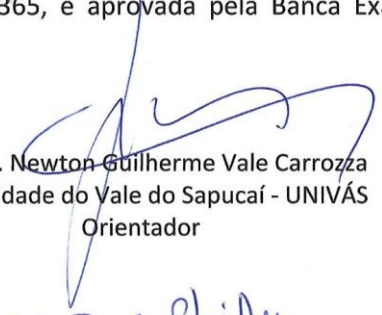
Orientador: Prof. Dr. Newton Guilherme Vale Carrozza.

Tese: Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem - Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre-MG, 2018.


1. Legislação brasileira. 2. País laico. 3. Escola laica. I. Universidade do Vale do Sapucaí. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem. II. Legislação e Escola Laica: O (contra)dito.

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

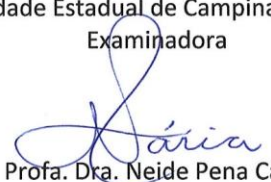
Certificamos que a tese intitulada “**LEGISLAÇÃO E ESCOLA LAICA: O (CONTRA)DITO**” foi defendida, em 25 de maio de 2018, por **ELLISSA CASTRO CAIXETA DE AZEVEDO**, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Ciências da Linguagem, sob o Registro Acadêmico nº98003365, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



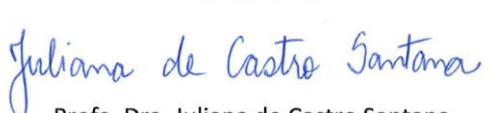
Prof. Dr. Newton Guilherme Vale Carrozza  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Orientador



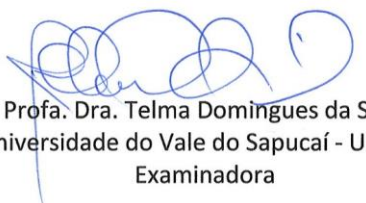
Profa. Dra. Claudia Regina Castellanos Pfeiffer  
Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP  
Examinadora



Profa. Dra. Neide Pena Cária  
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS/ME  
Examinadora



Profa. Dra. Juliana de Castro Santana  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Examinadora



Profa. Dra. Telma Domingues da Silva  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPPES

Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – Fátima I – Pouso Alegre/MG – CEP: 37554-210– Fones: (35) 3422-9231 e 3449-9248

Dedico este trabalho a Deus e à minha família.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade do Vale do Sapucaí, através de seu expressivo corpo docente, que tem me acolhido por mais de 6 anos e que demonstra que grandes Universidades se fazem a partir de grandes ideais e de verdadeiros profissionais da Educação.

Agradeço ao IFSULDEMINAS que acredita no progresso de seus servidores e na garantia de uma Educação de qualidade, proveniente da capacitação e incentivo através do PIQ (Programa de Incentivo à Qualificação). Ao *campus* Machado que é um ambiente de trabalho acolhedor e onde eu comecei a sonhar em chegar até aqui.

Agradeço às companheiras de caminhada no mestrado e que permaneceram até aqui no doutorado: Carol, Juliana e Bruna.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Guilherme, que, minuciosamente, com seus conhecimentos e apoio, tornou o caminho menos árduo e mais tranquilo. Não é à toa que a Educação o persegue!

Agradeço à banca de qualificação e de defesa com as professoras Telma e Juliana que muito colaboraram comigo. À banca de defesa, com a adição das professoras Cláudia Pfeiffer, Neide Pena Cária com seus preciosos apontamentos.

Agradeço à minha família (pai, mãe, irmã, sobrinha, tia) que, nos últimos 4 anos diminuiu em duas valorosas e estimadas peças mas que hoje, com a bondade, graça e misericórdia de Deus está se restabelecendo não só em número, mas em sublime amor. Obrigada por estarem comigo. Que um dia eu possa ser para vocês todo o suprimento que vocês foram para mim por todos os anos de vida.

À Alice, minha neta que, serenamente, surgiu em 05 de setembro de 2017 e, desde sua chegada, está a ensolarar os meus dias.

Ao meu esposo e filho, obrigada! Como eu amo vocês!

“Menos eram governos  
do que os mais fecundos sistemas de educação  
que jamais existiram.”  
(Rousseau apud Michelet, 1989, p.19)

## **RESUMO**

AZEVEDO, E.C.C. Legislação e Escola Laica: O (contra)dito. 2018. 111 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem. Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre, 2018.

Este trabalho procura analisar como a legislação brasileira veio difundindo os ideais de um país laico na história da educação. Procurou-se fazer um percurso de compreensão que se inicia com os sentidos de laico para o senso comum e para a Filosofia, passando pela exposição de processos de significação de importantes movimentos como o Iluminismo, a Revolução Francesa, a Revolução Industrial e o Estado Novo que influenciaram a reforma educacional do Brasil e que reverberam, não só na legislação nacional desde a sua concepção até a sua materialização, mas também nos espaços escolares, na atuação docente, nos vazios, nos silêncios, nas diferenças entre os cidadãos dentre outros aspectos. A partir daí, passou-se às análises, tendo como dispositivos teóricos e analíticos a Análise de Discurso francesa originária de Michel Pêcheux e das ideias de Eni Orlandi, que procuraram expor a opacidade dos textos das Constituições brasileiras e das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, evidenciando alguns (contra)ditos postos em circulação por tais documentos.

Palavras-chave: 1. Legislação brasileira. 2. País laico. 3. Escola laica.



## **ABSTRACT**

AZEVEDO, E.C.C. Legislation and Lay School: The (counter) said. 2018. 111 f. Tesis (Doctorate) – Language Sciences Postgraduate Program. University of Vale do Sapucaí, (UNIVÁS). Pouso Alegre, 2018.

This paper seeks to analyze how the Brazilian legislation has spread the ideals of a laic country in the history of education. It was tried to make a course of understanding that begins with the senses of laic for the common sense and for the Philosophy passing through meaning processes exhibition of important movements as the Enlightenment, the French Revolution, the Industrial Revolution, the New State that influenced the educational reform of Brazil and that reverberate not only in national legislation from its conception until its materialization, but also in school spaces, in teaching activities, in voids, in silences, in differences among citizens, among other aspects. From then on, the analyzes were carried out, having as theoretical and analytical devices the French Discourse Analysis originating from Michel Pêcheux and Eni Orlandi's ideas, who sought to expose the opacity of Brazilian Constitutions and the Laws of Guidelines and Bases of National Education texts, evidencing some (counter) sayings put into circulation by such documents.

Keywords: 1. Brazilian legislation. 2. Laic Country . 3. Laic school.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
BBC	British Broadcasting Corporation – Corporação Britânica de Radiodifusão
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IFSULDEMINAS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
PGR	Procuradoria Geral da República
PIQ	Programa de Incentivo à Qualificação
STF	Supremo Tribunal Federal
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

Introdução.....	12
<b>CAPÍTULO I: O laico: senso comum X sentido filosófico.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO II: O século XVIII – O Iluminismo.....</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO III: A Revolução Francesa.....</b>	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO IV: A Revolução Industrial.....</b>	<b>37</b>
4.1 Efeitos das Revoluções para a Educação contemporânea .....	41
4.2 O Estado Novo.....	49
<b>CAPÍTULO V: O Sistema Educacional Brasileiro e as suas Reformas .....</b>	<b>52</b>
5.1 O século XIX – A Educação Nacional.....	56
5.2 A Escola Nova.....	57
<b>CAPÍTULO VI: Análises das Legislações Brasileiras.....</b>	<b>64</b>
6.1 Constituição 1824.....	68
6.2 Constituição 1891 – 1ª Constituição da República.....	79
6.3 Constituição 1934 – 2ª Constituição da República.....	80
6.4 Constituição Polaca – 1937.....	82
6.5 Constituição – 1946.....	83
6.6 LDB 1961.....	85
6.7 Constituição do Período Militar – 1967.....	86
6.8 LDB 1971.....	87
6.9 Constituição 1988 – A Constituição Cidadã.....	88
6.10 LDB 1996.....	94
6.11 As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN.....	97
Conclusão .....	99
Referências.....	104

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo levar o leitor a percorrer alguns conceitos sobre o Estado laico e também o processo simultâneo e interdependente entre a formulação de políticas públicas e a configuração do Estado na legislação e ainda seus reflexos na escola e, principalmente, na/para a Educação brasileira. Segundo Silva (2015, p.11), não há um Estado *a priori* e uma fala deste Estado que se sirva da linguagem como um instrumento. Há, segundo essa autora, um processo simultâneo e interdependente entre a formulação de políticas públicas e a configuração do Estado. Sendo assim, um documento oficial não reflete simplesmente os princípios e valores do Estado em um determinado período histórico, nem traz sentidos reveladores; é um processo simultâneo em que a legislação apresentada materializa o Estado.

Começaremos nosso percurso falando sobre o sentido de laico para o senso comum e para Filosofia. Em seguida, buscando introduzir o fato da construção histórica, política e de legislação para/pelo cidadão, falaremos da Revolução Francesa como um marco histórico em busca de liberdade, democracia e igualdade. Chama-nos à atenção a Revolução Francesa que foi influenciada pelos ideais Iluministas e, mais que isso, ocorreu num país da Europa que teve influência política e ideológica para o Brasil e para o que foi feito na educação daqui. A França colocou-se, a partir da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), como um país onde a liberdade de pensamento e religião são ‘preservados’. Importante lembrar que a Revolução Francesa não teve como alcance mudar apenas um antigo regime, mas, além disso, modificar uma forma antiga de sociedade. A Revolução não ficou restrita à França, mas teve suas ideias espalhadas pela Europa e vieram a contribuir para a independência política também na América Latina, demonstrando seu enorme alcance.

Assim, valorizamos também o Iluminismo e o progresso intelectual reverberado por ele. Com esse progresso intelectual, os ideais iluministas serviram, e muito, para a formação política brasileira que (in)flui(u) nas questões ligadas ao Estado, à escola e à legislação. O Iluminismo traz uma forte influência na Era Pombalina, marcada sobretudo pelo ideal de consolidação dos poderes do Estado e, conseqüentemente, o distanciamento da Igreja e da nobreza. Essa Era também fica marcada pela expulsão dos jesuítas do Brasil e pela criação das aulas régias, que dizem respeito ao ensino laicizado.

Nesse ínterim, o mundo do trabalho, também atento às movimentações políticas e econômicas, teve um impacto, uma mudança de fisionomia a partir de seus desdobramentos que afetaram não só a Europa e o Brasil, mas também o mundo. A Revolução Industrial vai além do aperfeiçoamento tecnológico aplicado à produção, mas marca a consolidação do capitalismo, o aumento da produtividade do/no trabalho, a aquisição de novos comportamentos sociais e novos comportamentos políticos para a divisão (mais clara) entre duas classes sociais e econômicas: o proletariado e a burguesia. Se de um lado o capitalismo crescia, de outro lado havia uma tentativa de melhorar a qualidade de vida da população (trabalhadores) a partir de movimentos revolucionários inspirados na Revolução Francesa e nas posições-sujeito Iluministas.

Para o desenvolvimento desse trabalho, pautamo-nos nas ideias de diversos autores da História da Educação como Maria Lúcia de Arruda Aranha, Franco Cambi, Paulo Ghiraldelli Júnior, Mario Alighiero Manacorda dentre outros. Tratamos em nossas análises e ao longo de nossa escrita com inúmeros livros de Eni Orlandi, nos primordiais conceitos de Análise de Discurso de Michel Pêcheux dentre outros.

Após a pesquisa exploratória com delineamento bibliográfico, em um contexto histórico amplo e após a leitura desses autores, merece destaque um fato bem atual e relevante para nossa pesquisa. Em sessão plenária realizada no dia 27 de setembro de 2017, uma quarta-feira, o Supremo Tribunal Federal julgou improcedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade de nº 4.439 em que a Procuradoria-Geral da República questionava o modelo de ensino religioso nas escolas públicas brasileiras por ter uma natureza confessional. Na ação, a PGR pedia que a interpretação do seguinte dispositivo fosse analisada: conforme a Constituição Federal, ao dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (*caput* e parágrafos 1º e 2º, do artigo 33, da Lei 9.394/1996) e ao artigo 11, parágrafo 1º do acordo firmado entre o Brasil e a Santa Sé (promulgado por meio do Decreto 7.107/2010) para assentar que o ensino religioso nas escolas públicas não pode ser vinculado à religião específica e que fosse proibida a admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas. Sustentava que tal disciplina, cuja matrícula é facultativa, deve ser voltada para a história e a doutrina das várias religiões, ensinadas sob uma perspectiva laica. Por seis votos a cinco, ficou definida a improcedência da ação porque a maioria dos ministros do STF consideraram que há uma condição do Estado laico do Brasil, de tolerância religiosa, bem como a importância fundamental às liberdades de crença, expressão e manifestação dos processos de significação.

A ministra Carmen Lúcia, presidente do STF, ressaltou em seu voto que: “A laicidade do Estado brasileiro não impediu o reconhecimento de que a liberdade religiosa impôs deveres ao Estado, um dos quais a oferta de ensino religioso com a facultatividade de opção por ele”. Em resumo, ao que parece, deu-se abertura para que o ensino religioso nas escolas públicas do Brasil, a despeito de se declarar um país laico, tenha caráter confessional. Nesse voto já podemos ver o funcionamento da contradição no discurso, que se refere a duas formações discursivas, uma delas relacionada à influência religiosa no Estado e uma outra, mais liberal, que impõe o rompimento, propõe ser laico, formando uma disputa. Pêcheux (2009, [1975]) traz as condições sócio-históricas como importantíssimas na constituição dos sentidos e não como acessórias, já que são elas que determinam o sentido. A ideologia, enquanto mecanismo do processo sócio-histórico constituinte e constitutivo do sujeito e do sentido que fornece evidências sobre as análises e conceitos que veremos mais adiante e isso, tem um caráter fundamental no conceito de formações discursivas desenvolvido por Pêcheux. As palavras, expressões, dizeres só adquirem sentido a partir das formações discursivas em que foram desenvolvidos e em que seus enunciadores estão imersos, portanto, o voto da ministra do Supremo diz muito sobre sua posição sujeito histórica assujeitada por uma dada ideologia (a da religião católica embrenhada no povo brasileiro) mesmo que ela não perceba.

Chama-nos atenção o fato de que o Estado laico e os discursos a ele vinculados, vão sendo atravessados por discursos outros, pelas formações discursivas circulantes. Essas formações discursivas em um tempo e lugar são constitutivas das posições assumidas pelos sujeitos e que vão se transformando continuamente.

A partir dos textos estudados, das Referências pesquisadas e, por último, da decisão do Supremo Tribunal Federal, procuraremos compreender pelo levantamento do problema: como a legislação brasileira, no que diz respeito às diretrizes educacionais, (contra)diz os propósitos de um país que se pretende laico ao longo da história?

Para o desenvolvimento do tema do trabalho, percorreremos, ao longo dos próximos capítulos, conceitos e ideias primordiais que nos ajudarão a perceber a relevância e a importância deste tema. Para isso, falaremos sobre o sentido de laico para o senso comum e o sentido filosófico e o mais importante: como produção discursiva, onde há uma diferenciação e tem relação com um conceito da Análise de Discurso que é o de memória discursiva. Em seguida, o Iluminismo e a forma como vieram se desenvolvendo os ideais iluministas e o sentido de liberdade, desde essa época até os dias atuais. A Revolução Francesa e a Revolução Industrial, a dupla Revolução, vêm a seguir

e marcam os projetos de sujeitos e os colocam em circulação. Depois, perpassamos pelo Estado Novo, já no Brasil, movimento político que marcou a construção da nação, desencadeou em uma profusão de ideias da/sobre a educação e influenciou o Sistema Educacional Brasileiro, suas Reformas, a Educação, a Escola Nova. Finalmente, passamos às análises do nosso corpus de arquivo que são as Constituições e as Leis de Diretrizes e Bases brasileiras.

Assim, o que vemos nas páginas a seguir é que tantas influências não passaram incólumes; rompem as barreiras geográficas, históricas, ideológicas e deixam suas marcas, dizeres e (contra)ditos no Estado, na Legislação, na Educação, nas escolas e nos sujeitos.

## **CAPÍTULO I**

### **O LAICO: SENSO COMUM X SENTIDO FILOSÓFICO**

A reflexão filosófica é de enorme valor e inestimada capacidade reflexiva no que diz respeito à Educação. O filósofo espanhol Fernando Savater nos coloca que: “Filosofamos partindo do que sabemos para o que não sabemos, para o que parece que nunca poderemos saber totalmente” (SAVATER, 2001, p.210). E a Educação é um jogo de saberes e não-saberes constante, em que nós não podemos deter o conhecimento, as mudanças e o vir a ser.

O senso comum é para a história da filosofia “o conhecimento herdado por um grupo social, cujas experiências fecundas continuam sendo levadas a efeito pelos indivíduos da comunidade” (ARANHA, 2006b, p.19). O senso comum não é um conhecimento inferior, conforme algumas pessoas possam supor. É apenas algo fragmentário, difuso e que, em um primeiro momento, trata-se de algo herdado e não questionado. Muitos filósofos clássicos, dentre eles Platão, Aristóteles e Sócrates dedicaram-se à reflexão sobre o senso comum na Filosofia.

O conceito de senso comum sofreu uma desvalorização a partir do Renascimento, sendo após esse período concebido como uma falta de rigor metodológico. Essa depreciação só foi contornada por filósofos ligados à fenomenologia e à hermenêutica, como Heidegger e Gadamer, no século XX.

De acordo com Heidegger (1979), “o senso comum possui um olhar e uma escuta próprios, resistentes a tudo aquilo que o coloca em questão.”

Para Gadamer (2002, pp. 70-76), o senso comum significa não somente a capacidade universal que existe em todos os homens, mas ao mesmo tempo, o senso que institui comunidade, quase se parecendo com uma virtude do trato social, mas com um embasamento moral.

Já o pensamento filosófico é um tipo de conhecimento baseado na reflexão e na construção de ideias a partir da capacidade do ser humano de refletir, interrogar e usar o questionamento e o pensamento. A principal proposta do pensamento filosófico é fornecer ideias e conteúdos que transformem a realidade.

Estamos então, diante de uma relação conjunta e complementar entre o conhecimento proveniente do senso comum, um conhecimento que nos vem naturalmente, sem questionamentos, reflexões, dúvidas e o conhecimento adquirido a partir do sentido filosófico, ou seja, um conhecimento em que há a reflexão, a capacidade de questionar e argumentar a partir do que nos foi passado. É preciso que se tenha em mente que o sentido nunca é um só e que a memória sobre um termo, uma palavra, se constitui de regiões de significados que articulam tanto o que vem pelo conhecimento dito do senso comum, como aquele que vem da racionalidade científica.

Para melhor refletirmos sobre essa relação, buscamos o conceito de memória discursiva de Pêcheux:

A memória seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2010, p.52).

Ou seja, a memória é um espaço de retomadas de discursos anteriores, não sendo reduzida a isso, mas é um componente em que há um embate entre as forças ideológicas que querem restabelecer os implícitos e as forças que lutam para desestabilizar os já-ditos.

A memória não é construída apenas pelos implícitos atribuídos pelo senso comum, mas também, pelo embate da força antagônica da Ciência (Filosofia) que estabiliza, regula, tem autoridade no dizer, principalmente quando se reveste um dito pelo conhecimento científico – se foi comprovado é verdadeiro e não se discute.

De acordo com Bunge (1976),

a descontinuidade radical existente entre a Ciência e o conhecimento popular, em numerosos aspectos (principalmente no que se refere ao método), não nos deve fazer ignorar certa continuidade em outros aspectos, principalmente quando limitamos o conceito, de conhecimento vulgar ao "bom-senso"(...).



Entretanto, o ideal de racionalidade, compreendido como uma sistematização coerente de enunciados fundamentados e passíveis de verificação, é obtido muito mais por intermédio de teorias, que constituem o núcleo da Ciência, do que pelo conhecimento comum, entendido como acumulação de partes ou "peças" de informação frouxamente vinculadas (BUNGE, 1976, p.20).

O senso comum, só traz uma objetividade limitada, como é limitada a sua racionalidade, porque ele está estritamente vinculado à percepção e a ação, enquanto a ciência é muito mais racional, controlada e objetiva.

Refletindo sobre a memória constituída sobre o conceito de laico, temos dois caminhos a seguir: de um lado, sua concepção pelo senso comum e de outro, pelo pensamento filosófico.

O laico para o senso comum, diz respeito àquele outro que não pertence ou não está sujeito a uma religião ou não é influenciado por ela.

Em um sentido filosófico, com embasamento nos autores abaixo citados, a expressão laicidade deriva do termo laico<sup>1</sup>, leigo<sup>2</sup>. Etimologicamente, laico se origina do grego primitivo *laós*, que significa povo ou gente do povo. De *laós*, deriva a palavra grega *laikós* de onde surgiu o termo latino *laicus*. Os termos laico, leigo exprimem uma oposição ao religioso, àquilo que é clerical (CATROGA, 2006).

A laicidade, para Baubérot (2005), é usada quando o poder político não é mais legitimado pelo sacro e quando não há dominação da religião sobre o Estado e a sociedade.

Trata-se de algo mais político do que religioso, porque, quando se fala sobre laicidade, estamos falando da exclusão das questões religiosas (privadas) da esfera pública, ou seja, provém do Estado a iniciativa/necessidade de se afastar das questões de ordem individual (dentre elas a religião). Assim, ele se coloca em uma posição de respeito às diferenças.

Mas na prática isso acontece? O Estado laico não é um Estado sem religião ou antirreligioso, mas um estado que preserva a relação entre o temporal e o espiritual, entre

---

<sup>1</sup> Laico vem do grego *laikós* e surge a partir do conceito de laicismo que diz respeito à autonomia de qualquer atividade humana. Laico é algo que pode desenvolver-se seguindo suas próprias regras, sem interferência de ideias ou ideais alheios. O conceito de laicismo para filosofia é universal e fora dela é usado para designar a autonomia de um país perante as religiões. Estado Laico é assim, o estado que não está submetido às regras de nenhuma religião.

<sup>2</sup> Leigo: do grego *laikós* e do latim *laicus* são pessoas que não têm conhecimento aprofundado em determinada área. Foi usado na Idade Média para diferenciar o povo iletrado que não tinha acesso à Bíblia ou ao latim. Na Igreja Católica, leigos são os cristãos que não fazem parte do clero, ou seja, não são ordenados nem fazem parte da hierarquia eclesiástica, mas participam ativamente de atividades ligadas à Igreja.

a lei e a fé e não puramente exerce uma função de contraposição, mas sim, de autonomia. John Locke, no século XVII, defendeu a separação entre a fé e o pensamento livre e os retirou da esfera das reflexões filosóficas individuais, expandindo-os à organização do Estado. Locke na Epístola de Tolerantia<sup>3</sup>(1689) afirma que “o Estado nada pode em matéria puramente espiritual, e a Igreja nada pode em matéria temporal.”

A religião e o Estado têm buscado encontrar uma fórmula que privilegie a liberdade humana e, ao sair da influência direta das religiões, o Estado tornou-se um Estado laico e o laicismo se transformou em um método de convivência humana em que a Filosofia e as religiões não violentam a ordem jurídica e nem afrontam a liberdade individual. Os religiosos e os governantes sempre procuram defender seus pontos de vista e exercer sua dominação, mas, a partir do momento em que há limites estabelecidos em lei, a ação é mais tolerante.

A separação entre Estado e religião não é um ideal político inquestionável, tanto que, em muitos países, ainda há uma sacralização por uma ideologia em que há a violência e o extermínio para sua manutenção. Nesses casos, cerceia-se o direito à liberdade.

Para procurarmos compreender melhor a laicização, temos que primeiro entender que ela é um processo social que não pode ser generalizado ou universalizado, visto que depende da contextualização histórica e social. Barbier (2005) nos afirma que cada país possui um conjunto de características e circunstâncias sociais e culturais que possibilitam formas variadas e peculiares de laicidade. Assim, pode-se falar de laicidade francesa, brasileira, norte-americana, etc.

Segundo Bracho (2005), nos Estados Unidos, a laicização foi mais pacífica e consistiu na separação entre o Estado e as igrejas. Já na França, esse processo foi conflituoso e tortuoso, iniciado com a Revolução Francesa e preservou os vínculos entre o Estado e as religiões até serem desfeitos em 1905, após lutas, tensões e discussões.

No dia 09 de dezembro de 1905, o parlamento francês promulgou a Lei que instituiu a separação Igreja/Estado. Essa Lei entrou em vigor no primeiro dia de 1906 e diz respeito às quatro confissões, até então, existentes na França: judeus, protestantes calvinistas, protestantes luteranos e católicos. Assim, encerravam-se 25 anos de tensão entre o poder republicano e a Igreja Católica que ‘disputavam’ o controle da sociedade.

---

<sup>3</sup> Epístola de Tolerantia: Carta sobre a tolerância foi redigida em latim, durante o exílio político de Locke, na Holanda, sob esse título, e no mesmo ano, traduzida para o inglês por William Popple (A Letter Concerning Toleration, 1689)

O processo de separação culminado na Lei de 1905 tornou-se um preceito Constitucional explicitado nas Constituições de 1946 e de 1958, sendo que essa última trouxe em seu primeiro artigo os dizeres:

A França é uma República indivisível, laica, democrática e social. Assegura a igualdade de todos os cidadãos perante a lei sem distinção de origem, raça ou religião. Respeita todas as crenças (...) (CONSTITUIÇÃO DA FRANÇA, Art. 1º, 1958).

O princípio de laicização, na França, apoiou-se em três princípios políticos definidos no decorrer da história: o primeiro deles enuncia a autonomia do político, ou seja, o poder não emana da vontade divina, mas de uma comunidade de cidadãos. O segundo provém da privatização inelutável do religioso; o dispositivo republicano não põe em causa a liberdade de consciência, mas as Igrejas só devem releva exclusivamente do direito privado. O terceiro afirma o primado do Estado em relação à sociedade civil. O cidadão deve participar da elaboração de uma identidade coletiva que só pode constituir-se sob os auspícios da razão (ZUBER, 2010).

O Estado Laico não é especificamente francês, mas foi na França que as questões da separação entre o Estado e a Igreja foram notoriamente aprofundadas. Esse Estado laico não significa o sujeito ter ou não ter uma religião, mas sim, um Estado em que os direitos do cidadão em professar ou não suas crenças religiosas são respeitados. Assim, podemos pensar o que nos traz a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) em seu Art. 10: “Ninguém pode ser molestado por suas opiniões, incluindo opiniões religiosas, desde que sua manifestação não perturbe a ordem pública estabelecida pela lei”.

O melhor que podemos fazer pela Ciência é lutar pela qualidade do Ensino e procurar ensinar as pessoas a pensar. Isso não significa domesticar as pessoas a favor das nossas convicções, mas ajudá-las a ter um pensamento crítico, não isolado, que procure investigar as evidências sólidas. No nosso dia a dia, em muitas oportunidades, nós usamos a psicologia do senso comum que é baseada em observações casuais e que possui fraquezas, no entanto, confiar na intuição não nos proporciona alguns requisitos básicos que são necessários para a avaliação de questões mais complexas.

Pensar a laicidade, como pensamos rotineiramente, a reduz a um pensamento simplista do senso comum em que a liberdade e a separação da sociedade civil e das religiões não são exercidas por qualquer poder político com a anuência do Estado.

Para garantir a liberdade de todos e a liberdade individual, a laicidade separa o que é de domínio público, onde se exerce a cidadania, e o domínio privado, onde se exerce a liberdade individual.

Segundo Louis Althusser (1970), a escola é o principal aparelho ideológico do Estado, capitalista dominante nas formações sociais modernas, pois é ela que forma as forças produtivas para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, mantém e garante as relações de produção requeridas pelo sistema.

Para Althusser,

a ideologia transforma os indivíduos em sujeitos, pois “o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para que se submetta livremente às ordens do Sujeito, portanto para que aceite (livremente) a sua sujeição (...) e os atos da sua sujeição”(ALTHUSSER, 1970, p. 113).

O prosseguimento de uma ideologia dominante, mesmo começada, aprendida e reforçada na escola, não tem início nela, mas na formação das classes sociais, no Estado e em seus aparelhos ideológicos.

Aqui cabe uma reflexão sobre a não manifestação de uma opinião que possa provocar a ordem pública proposta na lei. O laicismo considera que os assuntos religiosos devem pertencer somente à esfera privada do indivíduo e, por isso, em se tratando da esfera privada não há o envolvimento religioso em assuntos governamentais e, reciprocamente, não há (deveria haver) envolvimento do governo em assuntos religiosos.

O que vemos hoje em dia, principalmente nas questões que nos são apresentadas politicamente, é que essas fronteiras são movediças. Se trouxermos como exemplo, a criminalização do aborto, amplamente trazida a foco no ano de 2017, lembraremos que a Comissão da Câmara dos Deputados aprovou, em 08 de novembro, o endurecimento das leis para aborto no país e o que se viu nos debates foram duas alas bem delineadas: de um lado, a dos religiosos, e de outro lado, a dos opositores, sendo a primeira contemplada pela aprovação. Com o endurecimento dessa e de outras leis, podemos inferir que a religião, sobretudo o Catolicismo (predominante no país), interfere na elaboração das Leis e, conseqüentemente, na posição política.

Até então, o aborto era legal no Brasil, nos casos de risco de morte da gestante e em gestação resultado de estupro, além de uma decisão recente do STF em que aborto dos anencéfalos também está descriminalizado. Com a aprovação, até nesses casos, o aborto passa a ser criminalizado. Sendo assim, constatamos que a lei, a religião e as condutas ao legislar são baseadas naquilo que é moral e ético, o que também está na base

das formulações religiosas. Ou seja, há ecos religiosos em muitas decisões. A comissão especial da Câmara dos Deputados aprovou, nessa oportunidade, que o princípio da dignidade humana e a garantia de inviolabilidade do direito à vida deverão ser respeitados desde a concepção, e não apenas após o nascimento, como previa a Constituição. Agora o projeto segue para o Senado.

Trata-se de um assunto muito polêmico porque confronta aspectos de natureza religiosa, mais conservadora, com posições de manter a ordem e a moral e, de outro lado, conquistas de liberdade e de direitos historicamente conquistados. Há uma reverberação das questões religiosas que não se pode negar.

O que estamos trazendo à baila é que, por ser o Brasil um país que se diz laico, em nome dessa laicidade, há muitos embates no político. Isto quer dizer que há, de certa forma, um atravessamento do dizer-se laico nas relações sociais, o que instaura a contradição. É por isso que, no lastro do que diz Pêcheux ([1978] 2009, p. 179), que coloca a contradição como “um que se divide em dois” nos é possível supor que essa divisão dos sentidos se dá justamente porque uma memória da religiosidade no gesto de legislar, afeta os gestos de interpretação sobre os objetos das leis. Esse movimento produz um eterno embate entre laico X religioso que não se resolve.

Segundo Arenilla:

A laicidade, em virtude das reflexões particularmente nascidas destes problemas, é desde então concebida como um factor (sic) que favorece a construção de uma sociedade livre, mas ansiosa por uma cidadania comum (...) (ARENILLA, 2000, p. 299).

Até a Revolução de 1789, os reis da França assumiam-se como tenentes de Deus sobre a terra e concentravam nas suas mãos, ao mesmo tempo, o poder temporal e o poder espiritual. Eram sagrados na catedral de Reims (Carlos X foi o último rei francês sagrado em 1825) e eram verdadeiros chefes da Igreja Católica na França.

A posição dominante da Igreja Católica foi fundamentalmente colocada em causa desde as primeiras semanas da Revolução Francesa. Para os Revolucionários, um princípio maior deveria dominar a vida política: o exercício do poder era o fruto de um pacto racional entre os homens (teoria do Contrato Social de Jean-Jacques Rousseau) e a soberania emanava do povo e a ele pertencia. “O princípio de toda a soberania reside essencialmente na Nação”. Por este artigo 3º da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, o Estado tornou-se totalmente independente da Igreja.

Torna-se importante ressaltar, aqui, a França como um país em que a liberdade de pensamento e de religião é preservada a partir da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789. Sendo assim, a república pode ser considerada, baseada no princípio de laicidade, colocada pela Lei de 1880 e pela separação entre a Igreja e o Estado, citada nos parágrafos anteriores.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão é um documento que culmina na Revolução Francesa conforme veremos nos próximos capítulos.

O Iluminismo consagrou a liberdade de pensamento e de expressão do homem como um direito natural. A liberdade de pensamento é um direito de pensar o que se quer e a liberdade de expressão é o direito de manifestar esse pensamento.

Até então, o que se via (na Idade Média) era uma sociedade reclusa às questões de mistérios e crenças religiosas e a ideia dos pensadores iluministas era a libertação das trevas em que essa sociedade vivia, iluminando seus caminhos em busca de evolução, através de investigações científicas que poderiam responder a muitas de suas perguntas, antes apenas respondidas pela fé. Esse movimento inspirou movimentos em vários países e trouxe crescimento e liberdade que mudaram questões políticas, científicas e intelectuais.

O Iluminismo nos mostrará um desenvolvimento da intelectualidade, uma desvinculação da escola voltada a uma determinada classe social, um desprendimento das questões religiosas e uma ancoragem no desenvolvimento da liberdade não só religiosa, mas também econômica e de pensamento.

Esse movimento impulsionou não só a razão humana, mas também a ciência e a laicidade (não-religiosidade). Seus pensadores (cientistas, escritores e filósofos) pautaram-se pelo primado da razão, isto é, defendiam o uso da razão em oposição à tradição e ao pensamento religioso. Os iluministas acreditavam no progresso da ciência, eram contrários ao poder absoluto do rei (baseado no Antigo Regime) e solicitavam a liberdade e a tolerância, pois, a racionalidade não poderia andar junto com a religiosidade.

## **CAPÍTULO II**

### **O SÉCULO XVIII – O ILUMINISMO**

O século XVIII, muito conhecido como Século das Luzes<sup>4</sup>, Iluminismo, Ilustração ou *Aufklärung*, foi um momento de grande desenvolvimento intelectual, justamente pela fértil produção iluminista. No contexto educacional, há nessa época, um fortalecimento da tendência liberal e laica.

Para Aranha, “Um dos aspectos marcantes do Iluminismo, período muito rico em reflexões pedagógicas, foi a política educacional focada no esforço para tornar a escola leiga em função do Estado” (2006, p. 176). Portanto, entre os ideais iluministas estava o da educação como um valor. Neste sentido, ela deveria ser universal (como um direito de todos), gratuita e subordinada ao Estado e não mais à Igreja.

Um (O) principal expoente desse século foi John Locke e seus ideais iluministas e ideias liberais. Essas ideias espalharam-se pela Europa e pelo Novo Mundo, sendo que alguns movimentos de emancipação foram bem-sucedidos, dentre eles, a Independência dos Estados Unidos, ocorrida em 1776. No continente europeu, houve a Revolução Francesa, que ia contra os privilégios da nobreza e em defesa dos princípios de “Igualdade, liberdade e fraternidade”.

No século das Luzes, há no indivíduo uma maior confiança em si como um artífice do futuro e não mais um contemplador da natureza, ou seja, como um indivíduo que quer conhecê-la para dominá-la a partir de conhecimentos científicos e não mais teológicos. Nesse contexto histórico, não faz sentido uma educação ligada à religião, como a praticada nas escolas confessionais, nem ligada aos interesses de uma aristocracia. Algumas ideias surgem, a partir desses pressupostos, sendo elas: a educação como obrigação do Estado, obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar, nacionalismo (recusa ao universalismo jesuítico), ênfase nas línguas vernáculas (em lugar do latim) e orientação prática para as ciências (e não mais aos estudos exclusivamente humanísticos).

Maria Lúcia de Arruda Aranha, nesse sentido escreveu que:

No contexto histórico do Iluminismo, não fazia mais sentido atrelar a educação à religião, como nas escolas confessionais, nem aos interesses de uma classe, como queria a aristocracia. A escola deveria ser leiga (não-religiosa) e livre (independente de privilégios de classe) (ARANHA, 2006, p. 174).

Segundo Aranha (2006, p.174), “as escolas elementares quase inexistiam e as de nível secundário eram antiquadas e serviam às classes privilegiadas (...). Apesar dos projetos de estender a educação a todos os cidadãos, prevaleceu o dualismo escolar (...)”.

---

<sup>4</sup> Luzes: significa, neste contexto, o poder da razão humana para interpretar e reorganizar o mundo (ARANHA, 2006b, p.207).

Entende-se por esse dualismo, uma escola que atendia ao povo e uma outra que atendia à burguesia.

Assim, voltam-se as atenções a uma escola leiga, não religiosa e livre, sem servir aos interesses de uma determinada classe. Esses pressupostos embasam o amadurecimento de um novo perfil intelectual, não mais de um emissário dos poderes religiosos e políticos, mas caracterizado por uma autonomia e um papel social mais incisivo e mais dinâmico. Sendo assim, esses foram importantes passos no processo de laicização que trouxe uma maior liberdade às classes sociais e aos indivíduos que, agora, eram mais independentes e valorizados pela sua independência.

No século de Voltaire, Diderot, mas também de Rousseau e Kant, marcado ainda pelas três revoluções (a da independência americana, a burguesa e jacobina na França, a econômico-industrial na Inglaterra) e pela difusão de ideias em nível quase de massa (através de livros, imprensa diária e periódica, opúsculos, etc.), manifestaram-se na sua forma orgânica uma sociedade e uma cultura laicizada, um homem-indivíduo que é um novo sujeito social, uma nova imagem do Estado e da economia que vêm romper definitivamente com a sociedade de ordem do *Ancien Régime*<sup>5</sup>, realizando pela primeira vez uma “sociedade moderna” no sentido próprio: burguesa, dinâmica, estruturada em torno de muitos centros (econômicos, políticos, culturais etc.), cada vez mais participativa e inspirada no princípio-valor da liberdade. O século XVIII é, a justo título, o divisor de águas entre mundo moderno e mundo contemporâneo: decanta nas estruturas profundas, realiza as instâncias-guia do primeiro, contém os “incunábulo” do segundo (CAMBI, 1999, p. 324).

Voltaire e Diderot realçam o caráter culto desse século, um intelectual com um papel sociopolítico e com uma identidade cultural ativa, usando para isso a difusão de suas ideias através de romances, obras teatrais, poemas e outras formas de entretenimento. Tornam-se, assim, portadores de posições engajadas que permitem diálogos críticos com o poder político para procurar promover projetos de reformas na vida social “da instrução à economia, da liberdade de imprensa à administração da justiça” (CAMBI, 1999, p. 325). Os intelectuais iluministas tornar-se-ão mediadores entre a sociedade e o poder, com uma participação ativa em relação ao Estado.

Voltaire foi um escritor engajado e o mais conhecido e celebrado homem das letras do séc. XVIII. Engajou-se em grandes causas em favor da liberdade de expressão. Diderot foi um enciclopedista e uma das principais figuras do Iluminismo, foi um crítico do absolutismo e da influência da igreja na sociedade.

De acordo com Cambi (1999),

---

<sup>5</sup> Ancien Régime: em português Antigo Regime, refere-se ao sistema político e social que foi estabelecido na França, a partir do final da Idade Média. Simbolizava a situação política e social que ocorria na França até a Revolução Francesa.



No século XVIII, portanto, assistimos a uma potencialização – ampla, explícita, bastante orgânica – do problema educativo que é posto cada vez mais no centro da vida social: à educação é delegada a função de homologar classes e grupos sociais, de recuperar todos os cidadãos para a produtividade social, de construir em cada homem a consciência do cidadão, de promover uma emancipação (sobretudo intelectual) que tende a tornar-se universal (libertando os homens de preconceitos, tradições acríticas, fés impostas, crenças irracionais). A educação se torna cada vez mais nitidamente *uma* (ou a?) chave mestra da vida social, enquanto constitui o elemento que a consolida como tal e manifesta seus mais autênticos objetivos: dar vida a um sujeito humano socializado e civilizado, ativo e responsável, habitante da “cidade” e capaz de assimilar e também renovar as leis do Estado que manifestam o conteúdo ético da sua vida de homem-cidadão” (CAMBI, 1999, p. 326).

A educação é um dos meios (senão o meio) mais eficazes para renovar a formação dos indivíduos, investindo para isso, em muitos momentos, em finalidades coletivas.

Conforme Todorov (2008), todos os setores da sociedade tendem a se tornar laicos. Dentre esses setores está a escola. Cambi (1999, p. 326) considerou também a transformação da educação no sentido laico: “Emancipa-se dos modelos religioso-autoritários do passado, visa à formação do homem como cidadão e capaz de ser *faber fortunae suae*<sup>6</sup>, que não atribui a outros (...) o papel de guia de sua formação, (...) mas para si próprio (...)”.

Atribui-se, assim, para a educação um valor de liberdade de que nenhum livro, nenhuma figura, nenhum saber seria mais dogmático no processo de formação, esses passam a pertencer ao indivíduo. Indivíduo este ativo na sociedade e disposto a alcançar por si, a autonomia. “Fortalecia-se a ideia liberal e laica, em que se buscavam novos caminhos para a aprendizagem e a autonomia do educando” (ARANHA, 2006, p. 171). Nessa época, com base nos conceitos filosóficos, a educação é vinculada ao sujeito como indivíduo, moralmente autônomo e que se aperfeiçoa visando à emancipação e a essa autonomia.

O século XVIII pode ser considerado o século dos filósofos “não porque tivessem uma doutrina explícita, mas porque se tratava de uma atitude e de um conteúdo de ideias” (NISKIER, 2001 b, p. 110). É ainda um século que opera uma transformação da pedagogia, proveniente da ruptura feita por Locke, no século anterior (1693), com “*Alguns pensamentos sobre a educação*” que tinha colocado em primeiro plano a ideia de que a educação era formadora da mente e da moral do indivíduo burguês (gentleman).

---

<sup>6</sup> Faber fortunae suae: “fazedor de sua própria fortuna”.

Locke sublinha a liberdade do homem e a possibilidade infinita de seu intelecto. Desde então, “a pedagogia será a arte e a técnica de modelar indivíduos conforme o quanto possível à aspiração a uma razão iluminada” (GUSDORF apud CAMBI, 1999, p. 327).

Cambi (1999, p.327) escreveu que: “(...) foi sobretudo a escola que se renovou radicalmente: vai se laicizando, já que se estatiza, já que visa formar o homem também e sobretudo como cidadão”. Essa renovação da escola é, para este autor, realizada em três níveis: o primeiro deles, no nível da organização, ou seja, ganha vida um sistema escolar orgânico, submetido ao controle público, articulado em várias ordens e graus, reprodutora de uma ideologia social e das competências laborais. A segunda, no nível de programas de ensino, acolhendo novas ciências, línguas nacionais, saberes úteis e afastando-se nitidamente do modelo humanístico de escola: linguístico-retórica, não utilitária. E por último, no nível da didática, dando lugar a processos de ensino-aprendizagem inovadores, mais científicos (Condillac) ou mais empíricos (Locke e Rousseau) ou mais práticos (Pestalozzi) (CAMBI, 1999, p. 328).

A escola contemporânea e seus estatutos públicos e civis, sua estrutura sistemática, com seu diálogo com as ciências e saberes em transformação, nasceu no século XVIII. Nesse século, desenvolve-se essa imagem nova da pedagogia moderna, laica, racional, científica, empenhada em transformar a sociedade numa vertente educativa, uma pedagogia crítico-racionalista capaz de rever seu tradicionalismo e repensá-lo.

A pedagogia do Iluminismo encorpa-se na Europa e torna-se o que Cambi (1999, p.330) chama de “uma nova pedagogia teoricamente mais livre, socialmente mais ativa, praticamente mais articulada e eficaz.”

O Iluminismo foi um período em que se consagrou a liberdade de pensamento e de expressão como um direito do homem, mas seria a Pedagogia mais livre nessa época? Quando falamos dessa liberdade pedagógica, estamos falando de uma contradição discursiva, afinal, a liberdade, a efetividade social, a eficácia de ações não se apresentam tão universais e atuantes como se afirma.

Conforme Silva (2015, p. 147), no espaço interdisciplinar das Ciências Humanas e Sociais (dentre elas a Pedagogia), a Análise do Discurso interroga a transparência da linguagem, a do sujeito e a do sentido aí pressupostas, buscando os efeitos de sentido produzidos nos diferentes campos do saber, isto é, a inscrição da história na língua,

fazendo com que ela signifique. E buscando, ainda, a dimensão simbólica dos fatos, dos acontecimentos.

Ressaltamos que não é possível falar do Iluminismo de uma forma unificada porque esse movimento intelectual teve seus expoentes na França, Itália, Alemanha e Inglaterra, porém, foi o começo de uma nova época na história da autonomia e da liberdade. “Toda a Europa foi atravessada por um vento reformador no campo pedagógico, que agitou tanto as teorias como as instituições, mas de formas diferentes nas diversas áreas nacionais” (CAMBI, 1999. p.336).

Cambi (1999, p.337) afirma que foi na França que o Iluminismo teve seu epicentro teórico, mas lá não foram realizadas mudanças nas instituições educativas, que permaneceram ligadas aos colégios para instrução secundária e às universidades (com sua cultura tradicional) para as superiores, pelo menos até a Revolução Francesa. As teorias pedagógicas francesas, mais inovadoras, orgânicas e radicais nos lembram Louis René de La Chalotais, representante da burguesia, em seu estudo datado de 1763, *Ensaio de Educação Nacional*, em que se opunha ao ensino jesuíta, à sua cultura e ao seu ideal formativo. Diderot e D’Alambert trazem em seu programa educativo, *Enciclopédia* (com data da primeira publicação em 1751), uma saturação do espírito burguês, ligado ao processo de significação de educação civil e de cultura utilitária.

Nessa obra, defende-se que a educação “seja útil a esta sociedade”, ao Estado, que seja ministrada em escolas renovadas no *curriculum* de estudos (menos latim, mais ciências e história) e que devem tomar como modelo a escola militar, organizada segundo critérios higiênicos e na direção de aprendizagens úteis. Voltaire também participa do rejuvenescimento da educação, polemizando contra os jesuítas e a cultura religiosa como modelo formativo, contrapondo a ela um saber útil e uma formação civil.

A escola, com a Tendência Tecnicista, visava implantar um modelo empresarial, ou seja, os alunos teriam de raciocinar segundo o sistema de produção capitalista.

(...) essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 1995, p.23).

Frigotto (1984, p. 40) nos diz que a educação é o principal capital humano enquanto concebida como geradora de trabalho. Sendo assim, é um investimento como qualquer outro. Com as ideias de Demerval Saviani e Gaudêncio Frigotto podemos

entender que a escola é uma indústria construtora de pessoas, o que atualiza a memória das Revoluções Francesa e Industrial.

As discussões das diretrizes sobre o ensino religioso nas escolas contrapõem mais uma vez o Estado e a fé, com uma roupagem mais atual, mas que não deixa de ter raízes históricas.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) vigente prevê que as escolas ofereçam o ensino religioso para as crianças, mas como disciplina facultativa, ou seja, os alunos só frequentarão essa disciplina se elas (ou seus responsáveis) manifestarem o interesse. Há, assim, uma predominância do ensino da religião católica nas escolas estaduais e municipais, afinal, estamos falando de um país em que a religião católica é a maioria, de acordo com o Censo 2010, 64,6% dos brasileiros se declararam católicos.

Para Túlio Vianna, professor de direito da UFMG, em entrevista à BBC Brasil (27 de setembro de 2017), há uma contradição dentro da lei, pois, quando ela prevê o Ensino Religioso, abre uma exceção dentro da laicidade do Estado. O simples fato de prever quer dizer que há uma ideia antecipada de algo. De acordo com esse professor, "Ao prever o ensino religioso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação quase prevê uma exceção dentro da regra da laicidade do Estado. Então, isso precisa ser interpretado de forma restritiva. Ou o Estado financia uma espécie de catecismo em sala de aula, ou oferece uma disciplina que daria ao aluno uma visão geral das várias religiões. Sem proselitismo. Isso nos parece mais de acordo com a visão que a Constituição de 1988 consagrou", disse o professor à BBC Brasil.

A fronteira mais radical do Iluminismo e suas pedagogias inovadoras e mais orgânicas coloca-se, segundo Cambi (1999, p.338), com Rousseau e os materialistas. Rousseau realizará uma das maiores lições teóricas da pedagogia moderna, capaz de renovar a concepção pedagógica e a práxis em vigor até aquele momento. Suas ideias antecipam o ideário da Revolução Francesa e produzem uma ideologia não apenas restrita ao século XVIII, mas que constituem um marco na pedagogia contemporânea. Ele defende o poder representativo de uma democracia direta e chama a atenção afirmando que a vontade geral não se confunde com a vontade da maioria. Rousseau não valorizava o conhecimento transmitido e acreditava que a criança pudesse aprender a pensar, não de fora para dentro, mas de maneira interna e natural. Teorizou uma série de modelos educativos, dando destaque a dois: o homem e o cidadão, ambos colocados como complementares e como vias "possíveis para operar a renaturalização do homem, isto é, a restauração de um homem subtraído à alienação e à desorientação interior que assumiu

nas sociedades ‘opulentas’, ricas e dominadas por falsas necessidades” (CAMBI, 1999, p.343).

Para Rousseau, política e pedagogia estão ligadas e uma é pressuposto e complemento da outra. Juntas, fazem com que o homem recupere sua condição natural através de seu esforço racional.

Há em Rousseau um único e grande problema antropológico-político (fazer o homem sair do “mal” e ativar as vias para conseguir esse remédio), em cujo centro se coloca a própria pedagogia, articulada em várias formas, mas sempre essencial para promover o retorno do homem e da sociedade à condição natural (CAMBI, 1999, p. 344).

Rousseau foi inovador e radical. Outros autores foram igualmente orgânicos e originais, mesmo não tendo sido tão incisivos como o filósofo genebrino. Os materialistas construíram um modelo estatal e igualitário, modelo laico de educação, observado muito bem na Revolução Francesa. Giambattista Vico, por exemplo, representa uma alternativa radical ao cartesianismo e ao iluminismo futuro, elaborado a partir da tradição, da história, da língua, aos quais é confiada o papel formativo da mente e do sujeito, ligando-os ao tecido histórico-social em que tomam forma. Já Kant faz uma revisão crítica dos fundamentos do saber e do agir iluministas através da crítica da razão que dá início a uma pedagogia destinada a formar um homem universal e racional, marcado pelo caráter e pelo domínio da racionalidade.

Aranha (2006, p. 179) nos traz que “é delicada a função do professor na pedagogia rousseauiana. Se não deve impor o saber à criança, tampouco pode deixá-la no puro espontaneísmo<sup>7</sup>. Assim, a criança deve aprender a lidar com os próprios desejos e a conhecer os limites, tornando-se um adulto dono de si mesmo”.

Para (ARANHA, 2006, p.179), Rousseau “defende a religião natural, como a do deísmo<sup>8</sup> iluminista”. Nesta mesma linha de pensamento podemos citar Hobsbawn, para quem:

Não é propriamente correto chamarmos o "Iluminismo" de uma ideologia da classe média, embora houvesse muitos iluministas - e foram eles os politicamente decisivos - que assumiram como verdadeira a proposição de que a sociedade livre seria uma sociedade capitalista. Em teoria seu objetivo era libertar todos os seres humanos. Todas as ideologias humanistas, racionalistas e progressistas estão implícitas nele, e, de fato, surgiram dele. Embora, na

<sup>7</sup> GRAMSCI (1991), diz que o espontaneísmo submete a criança ao autoritarismo do ambiente, significando a renúncia do educador ao ato de educar.

<sup>8</sup> BURNS (1948) descreve o deísmo assim: “A mais notável filosofia religiosa [do Iluminismo] foi o deísmo”. Acreditavam em construir uma religião mais simples e mais natural para substituir o cristianismo.

prática, os líderes da emancipação exigida pelo iluminismo fossem provavelmente membros dos escalões médios da sociedade, embora os novos homens racionais o fossem por habilidade e mérito e não por nascimento, e embora a ordem social que surgiria de suas atividades tenha sido uma ordem capitalista e "burguesa". É mais correto chamarmos o "Iluminismo" de ideologia revolucionária, apesar da cautela e moderação política de muitos de seus expoentes continentais, a maioria dos quais - até a década de 1780 - depositava sua fé no despotismo esclarecido. Pois o Iluminismo implicava a abolição da ordem política e social vigente na maior parte da Europa. Era demais esperar que os *anciens regimes* se abolissem voluntariamente (HOBSBAWM, 2010, p.38).

Façamos uma reflexão sobre o trecho da citação de Hobsbawm: "(...) a proposição de que a sociedade **livre seria** uma sociedade **capitalista**" (grifos nossos). Ou seja, a sociedade só seria livre se fosse uma sociedade capitalista. A liberdade, até então buscada de maneira imparcial, é cerceada aos que não são capitalistas.

Nesse mesmo recorte, pensamos a liberdade através da palavra: livre. É uma liberdade que incomoda porque somente é livre se for capitalista, senão, a sociedade está fadada a ser aprisionada, (contra)dizendo as posições-sujeito iluministas que pressupunham o pensamento racional e não as crenças religiosas, o misticismo como condutores da evolução do homem.

As ideias iluministas chegaram ao Brasil, no século XVIII. Brasileiros mais abastados iam estudar em universidades europeias e entravam em contato com as teorias, pensamentos e ideologias desenvolvidas no território europeu. Ao retornarem ao país, propagavam essas ideias.

A proeminência dos ideais iluministas impulsionou um conjunto de transformações não apenas limitado ao universo da burguesia, mas se estabeleceram, também, dentro de algumas monarquias absolutistas europeias. Isso iniciou o que conhecemos como despotismo esclarecido, com maior foco na Rússia, Áustria, Península Ibérica e França. Os reis desses países queriam dominar os princípios iluministas, principalmente nas questões filosóficas e econômicas. A principal meta desse movimento de reforma política era a melhoria do funcionamento da máquina burocrática.

Em Portugal, o Marquês de Pombal promoveu uma reforma educacional e incentivou o desenvolvimento manufatureiro do país. Sua conduta administrativa teve reflexos na relação entre o Brasil e Portugal. Sousa afirma que Pombal foi "responsável pela expulsão dos jesuítas que apresentavam uma ameaça à supremacia política da Coroa em terras brasileiras".

A principal influência iluminista no Brasil, sobretudo do Iluminismo francês, foi vista na Inconfidência Mineira que procurava o fim do colonialismo, o fim do

absolutismo, a substituição da monarquia pela República, a liberdade econômica e a liberdade religiosa, de pensamento e de expressão.

A Inconfidência não conseguiu a Independência do Brasil, mas difundiu as ideias iluministas que foram fundamentais para a formação política brasileira. Para além do Iluminismo, a Revolução Industrial e a Francesa marcaram o modo de vida social e cultural do homem, a partir do século XVIII.

A Revolução Industrial é, para Hobsbawn (1989), contemporânea da Revolução Francesa, embora um pouco anterior a ela. No entanto, a Revolução Industrial é um movimento que proporciona um conjunto de mudanças que se iniciam e vão se consolidando durante dois séculos, transformando as relações sociais e as formas de produção ao longo do tempo.

Entre os resultados da Revolução Industrial, pode-se verificar a subordinação das diferentes classes sociais à dinâmica capitalista, o acirramento das lutas de classes, o assalariamento das forças de trabalho, dentre outros aspectos.

Já a Revolução Francesa foi um momento em que o pensamento político iluminista da Europa foi colocado em prática com ascensão ao poder da burguesia. Era um projeto total, de refundação da sociedade.

É sobre essas duas importantes Revoluções, centralizadas na Inglaterra e na França que ecoaram e deixaram uma marca não só histórica, mas também nos aspectos econômicos, políticos e sociais de outros países, inclusive o Brasil, que trataremos nos capítulos a seguir.

### **CAPÍTULO III**

#### **A REVOLUÇÃO FRANCESA**

De acordo com o historiador Eric Hobsbawm (2010), a Revolução Francesa e a Revolução Industrial são dois grandes acontecimentos e, por isso, ele as denomina como a “Dupla Revolução”. Para o autor, as duas revoluções reverberam até hoje não só em seus países originários, França e Inglaterra, mas também no mundo todo.

Se a economia do mundo do século XIX foi formada principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa. A Grã-Bretanha

forneceu o modelo para as ferrovias e fábricas (...) A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal (HOBSBAWM, 2010, p. 71).

Enquanto a Inglaterra introduzia no mundo uma nova forma de economia com a introdução da indústria, a França popularizou as ideias políticas a partir do poder emanado pelo povo e não pelo rei, que se espalharam pelo mundo inteiro. A “dupla revolução” lançou as bases da economia, da educação e da política do mundo em que vivemos hoje, conforme veremos nas linhas e capítulos que seguem.

A Revolução Francesa (1789-1799) foi um período de profunda agitação política e social na França e essa agitação teve efeitos duradouros na história do país e em todo continente europeu. A Revolução foi influenciada pelos ideais iluministas.

O Iluminismo foi, conforme vimos no capítulo anterior, um movimento cultural, filosófico, político e social que colocava a razão como a melhor forma para conquistar a emancipação e a liberdade. Seus ideais e seus pensadores se concentravam na capital francesa. Esse movimento era contrário ao absolutismo presente em toda a Europa, apoiava a liberdade religiosa e a educação acessível a todos. Em um processo em que a maioria da população buscava forças para se virar contra a forma de governo, o Iluminismo veio como uma luz na mente dos revolucionários.

Considerada uma das maiores nações europeias no século XVIII, a França do rei Luís XVI ainda vivia do esplendor do rei Luís XIV, embora a realidade ao seu redor já estivesse bastante diversificada. O absolutismo vinha sendo superado pelo despotismo esclarecido ou por regimes mais liberais de governo.

Com uma economia basicamente baseada na agricultura, eram necessárias reformulações que possibilitassem o desenvolvimento de novas atividades e que, conseqüentemente, estimulassem o mercado interno e fortalecessem a França para atuar no mercado externo. Os camponeses sofriam para conseguir pagar as obrigações feudais. Algumas camadas da população como a burguesia e as camadas populares ainda sofriam com os privilégios da nobreza e do alto clero que se beneficiavam do trabalho das outras classes sociais.

Tentando solucionar o problema, o rei Luís XVI convocou os Estados Gerais que reuniam representantes dos três Estados que compunham a nação. O primeiro estado era composto pelo alto clero (nobres) e pelo baixo clero (padres das paróquias). O segundo estado era composto pela nobreza que era constituída pelos senhores da corte que eram mantidos pelo tesouro do rei, a nobreza do campo, sem recursos financeiros devido à cobrança de impostos e a nobreza de poder jurídico, que era formada por burgueses ricos



que compravam títulos de nobres arruinados. O terceiro estado era o estado com as classes mais diferentes entre si, composto por ricos burgueses, donos de comércios e indústrias, banqueiros, artesãos, camponeses e operários. Representava a maior parte da população francesa que não tinha poder político, mas pagava impostos e mantinha economicamente a nação.

A votação era sempre vencida pelo primeiro e segundo estado que tinham interesses comuns. Naquela convocação, o terceiro estado teve frustradas suas esperanças de que os votos fossem apurados individualmente e não por Estado. O rei não consentiu a votação individual e, no discurso de abertura da Assembleia, insistiu em que se continuasse tratando apenas da situação financeira do país e não de questões de reformulação política ou social. Mas a insistência do terceiro estado em discutir questões políticas e sociais fez o rei fechar a Assembleia e dissolvê-la. Essa atitude fez com que os deputados burgueses fizessem o juramento e permanecessem unidos em assembleia até a promulgação da Constituição Francesa. O rei cercou Paris com seus soldados, mas foi vencido pela tomada do poder na Bastilha que agitou a França e fez com que os três estados acabassem com os privilégios feudais que porventura ainda existissem.

Assim, foi criada a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão que tinha como base princípios democráticos, dentre eles, a igualdade de direitos desde o nascimento, a liberdade, a propriedade, a segurança, a resistência à opressão, além do princípio da soberania residente no povo.

A Escola pública, gratuita e universal, é um interessante objeto de estudo e tem como imaginário uma sociedade mais justa, democrática e preparada para a construção de cidadãos. Essas concepções têm como base a Revolução Francesa e o seu lema: liberdade, igualdade e fraternidade. A liberdade, especialmente, nos remete às legislações e ao longo de todo o texto aos (contra)ditos que nos inquietam e deixam pistas para que as reflexões sejam mais férteis.

Condorcet, filósofo, matemático e um dos líderes ideológicos da Revolução Francesa, traz à luz um processo de significação de que a liberdade dos cidadãos está ligada à produção do conhecimento e ao (re)conhecimento da ignorância e da desigualdade da instrução. “(...) a igualdade que queriam estabelecer entre os cidadãos tinha constantemente por base a desigualdade monstruosa entre o escravo e o senhor, todos os seus princípios de liberdade e de justiça eram fundados sobre a iniquidade e a servidão” (CONDORCET, 2008, p. 42).

Ainda segundo uma vez escreveu Condorcet “sob a mais livre das constituições, um povo ignorante é sempre escravo.” De acordo com o autor, nada adianta um povo portador de direitos, se cada um dos indivíduos não puder desfrutar deles. Por isso, foi um pioneiro na defesa de um ensino igual para homens e mulheres.

A educação, para o Marquês de Condorcet, deveria ser para todos e oferecer a possibilidade de valorização dos talentos individuais. Para ele, “um ensino que contribuísse para a liberdade de pensamento e a emancipação dos cidadãos não poderia estar subordinado aos dogmas da religião.” Essa era uma das suas ideias para que o Estado e a educação fossem essencialmente laicos.

Ele foi um dos últimos iluministas, o grupo de pensadores franceses que acreditava no poder do conhecimento. Essa era a essência, o sentido, do termo “iluministas” que pressupunha tirar o homem da ignorância e das superstições. Os filósofos iluministas, dentre eles Condorcet, estiveram envolvidos no projeto da *Enciclopédia*, organizada por Diderot, D’Alembert e o suíço Rousseau anteriormente citados.

A *Enciclopédia* foi um marco porque, a partir dela, pela primeira vez, o conhecimento científico, o artístico e o filosófico da época ficaram à disposição da sociedade, Nesse bojo, também à disposição ficaram as ideias liberais que foram surgindo, dentre elas e, principalmente, as teses iluministas que influenciaram a Revolução Francesa.

Durante a Revolução Francesa, há a elaboração de programas de reforma escolar e de intervenções legislativas. Para Cambi (1999, p.367), a revolução pôs em ação um intenso trabalho educativo que devia “desenvolver nos indivíduos a consciência de pertencer ao Estado, de sentir-se cidadão de uma nação, ativamente partícipes dos seus ritos coletivos e capazes de reviver seus ideais e valores” (CAMBI, 1999, p.367). Se por um lado pretendia-se desenvolver uma intensa ação educativa através dos Catecismos laicos, que queriam difundir visão não-religiosa do mundo, uma ética civil e princípios de tolerância e de compromissos contrários aos catecismos católicos e nutrindo-se na tradição racionalista (de Descartes) e iluminista, por outro lado, foram centrais as festas. “Festas revolucionárias e republicanas que renovavam radicalmente a tradição das festas populares e religiosas (ou até dinásticas e reais), destinadas à formação de uma “religiosidade civil” capaz de descristianizar o povo e o seu imaginário” (Idem).

Na citação de Cambi acima destacada, percebemos um apontamento interessante: “(...) pretendia-se desenvolver uma intensa ação educativa através dos **Catecismos**

**laicos**” (grifo nosso). A Revolução Francesa pretendia, com seus programas de reforma escolar, agir através desses catecismos, estamos falando de uma doutrina específica da fé católica, que é diretamente ligada a essa religião e ao mesmo tempo se diz laico? Como pode algo ser ligado a uma dada fé, de uma crença específica e, ao mesmo tempo, ser laica (não influenciada por religião)? De acordo com Milner (1978), a língua suporta o real da *lalangue*: o impossível de achar, o equívoco, o deslize, a falha e a ambiguidade constitutivos da língua inscritos na própria língua, postula o sentido que escapa sempre. Nesse sentido é que podemos dizer que há na língua aquilo que, independente da intenção, escapa ao sujeito. Aquilo que está entre o “não é possível tudo dizer, mesmo que tudo seja possível de se dizer.”

O (contra)dito é marcado na Revolução como um acontecimento que constitui esses catecismos contraditoriamente laicos.

Curiosamente nessa época, o teatro, a pintura e a poesia corroboram a educação, constituindo valores republicanos e revolucionários, influenciando na educação civil e sendo ideologicamente desenvolvidos pela escola.

De acordo com Cambi (1999, p. 368), o programa pedagógico elaborado pela Revolução resulta, portanto, rico, articulado e até grandioso, mostrando-se consciente de ter que romper com o passado e das inovações radicais a serem realizadas. Nessa época, inicia-se o modelo de instrução-educação coletiva e ideológica.

No que tange ao saber historiográfico, a *Revolução* é um fenômeno político-social de grandes mudanças sociais. A filósofa Hannah Arendt, por exemplo, assinala que:

Só se pode falar de Revolução, quando a mudança se verifica com vistas a um novo início, quando se faz uso da violência para constituir uma forma de governo absolutamente nova e para tornar real a formação de um novo ordenamento político, e quando a libertação da opressão visa pelo menos à instauração da liberdade (ARENDR, 1963, p.28).

O filósofo alemão Karl Marx apontou que só se pode falar de revolução quando ocorre uma ruptura com a velha ordem política, social e econômica; e, em seu lugar, são estabelecidos novos padrões de relações sociais que têm por princípio assegurar a liberdade e a igualdade social entre os homens.

Para Arendt, em termos teóricos, a consequência mais ampla da Revolução Francesa foi o nascimento da noção de História e do processo dialético a partir da filosofia de Hegel. Foi a Revolução Francesa que incendiou o mundo e foi em consequência dela e que a conotação da palavra “Revolução” ganhou o formato atual.

Em seu texto: “Delimitações, inversões, deslocamentos” (1990, p. 10), Pêcheux cita Karl Marx (retomado por E. Bloch) dizendo que a Revolução Francesa representou “o acontecimento cristão por excelência”, já que à medida que ela marcou o fim do mundo cristão, o inexistente irrompeu materialmente e as barreiras visíveis desmoronaram, arrastando, com a queda, a ideologia religiosa feudal.

Nesse mesmo texto (Idem, p.16), o autor afirma que os discursos revolucionários se constituem historicamente, na sua relação com o inexistente, com a irrealidade e com o impossível. Mas isso supõe descartar dois efeitos religiosos complementares: um deles consiste em localizar a fonte do processo revolucionário em um discurso teórico que, através de sua presença-ausência enquanto rede de conceitos eficazes, induziria, do exterior, a revolução do mundo existente e outro, inversamente simétrico ao primeiro efeito, consiste pressupor no interior do mundo existente, a existência de um germe revolucionário independente, presente no estado prático como uma essência entretravada, reprimida, dominada, no entanto, prestes a irromper e a dominar quando chegar o dia.

Essa segunda concepção tem inúmeros exemplos, dentre eles, a ideologia proletária, o feminismo, a negritude, a loucura, o judaísmo, dentre outros. “Em suma, sob a garantia da existência das *ideologias dominadas* concebidas como germes reprimidos e abafados pela ideologia dominante.” (Ibidem, p. 16)

O efeito religioso se manifesta na noção de germe, que subentende necessariamente a promessa de um desenvolvimento orgânico completo, contido em estado de prefiguração. Conceber assim as ideologias dominadas não seria se expor a atribuir a cada grupo sócio-histórico “sua” ideologia, como um trás-mundo submetido *somente* a uma dominação externa, e cegar-se ante o fato de que toda dominação ideológica é antes de tudo uma dominação interna, quer dizer, uma dominação que se exerce primeiramente na organização interna das próprias ideologias dominadas? (PÊCHEUX, 1990, p.16)

O discurso revolucionário desliga-se do efeito religioso e reconhece que, mesmo no espaço feudal-monárquico e nas condições contemporâneas, as ideologias dominantes se formam sob a dominação ideológica e contra elas e não em um outro mundo anterior, exterior ou independente.

Neste nosso século, as ocorrências revolucionárias passaram a ser examinadas dentro dos padrões franceses e em termos de necessidades históricas.

O ideal revolucionário potencializava o discurso pedagógico de universalização da escola, trazia a necessidade de transformar os súditos em cidadãos, transformação esta que se concretizava por intermédio desta instituição educativa.

De acordo com Carlota Boto,

Reivindicar uma escola única, laica e gratuita universalizada para todas as crianças de ambos os sexos, significava conferir legitimidade ao prospecto de regeneração e de emancipação inscrito naquele período que presenciava o acelerar da história (BOTO, 1996, p.16).

No século XVIII, o homem começa a tomar consciência de seu papel na História. E essa consciência não fica restrita aos intelectuais, mas abrange também a classe ascendente, a burguesia. E esses ideais de liberdade começam a ser vistos não como conquistas individuais, mas como metas a serem alcançadas pela coletividade.

Neste contexto, o projeto de sociedade, amplia-se de maneira que a educação, a produção de alimentos, a fabricação de ferramentas, de roupas começam a ser exigidos em uma escala suficiente para deixarem de ser privilégios de alguns e passem a contemplar a todos. E é a partir da Revolução Industrial que se inicia um longo processo de produção mais abundante que necessita, cada vez mais, da inclusão social em escala mundial e com raízes mais profundas e duradouras do que se poderia imaginar.

## **CAPÍTULO IV**

### **A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL**

A Revolução Industrial, iniciada no século XVIII, começou a modificar a fisionomia do mundo do trabalho, impactando em grande medida o século XIX. As máquinas modificaram as relações de produção, o sistema fabril em grande escala e a divisão do trabalho. Na agricultura, novas técnicas e a aplicação de conhecimentos científicos melhoraram a produtividade. Houve, ainda, nesse período, uma revolução nos transportes (navio a vapor, rodovias, ferrovias), nas fontes de energia (antes carvão, agora, petróleo e eletricidade). Acentuou-se nessa época o deslocamento do campo para as cidades, concentrando a massa trabalhadora.

Produzida por um feixe de eventos que vão, desde a revolução agrícola e a acumulação de capital que esta promove até a invenção das máquinas, a libertação da força-trabalho dos campos, o crescimento do mercado em nível mundial, os processos de urbanização, etc., (...) a Revolução Industrial vem transformar profundamente a sociedade moderna – no sistema produtivo e no estilo de trabalho, na mentalidade e nas instituições (família, paróquia, vila), na consciência individual – produzindo também uma nova classe social (o

proletariado) e um novo sujeito socioeconômico (o operário) (CAMBI, 1999, pp. 369-370).

A Revolução foi um processo histórico que fez com que as ferramentas fossem substituídas pelas máquinas, a energia humana pela energia motriz e o modo de produção artesanal por um modo de produção fabril. A produção em larga escala transformou a sociedade e, conseqüentemente, a vida humana.

A Revolução Industrial estabeleceu a definitiva supremacia burguesa na ordem econômica, ao mesmo tempo que acelerou o êxodo rural, o crescimento urbano e a formação da classe operária. Era o início de uma nova época, em que a política, a ideologia e a cultura gravitavam entre dois polos: a burguesia industrial e o proletariado.

Na sociedade do século XVIII, toma corpo também – ao lado da Revolução – outro processo que irá marcá-la no sentido moderno: a formação de uma consciência civil difusa, laica e organizada em torno de novos símbolos (o Estado, a nação, o povo) e construída através de múltiplos agentes que alimentam, orientam e estruturam a opinião pública (a imprensa, sobretudo, mas também os salões – como locais de conversação, que se torna cada vez mais discussão de ideias, inclusive políticas - e depois os clubes e os partidos) (CAMBI, 1999, p. 372).

Esses processos ocupam muitos espaços e eles delineiam uma ideologia e, ao mesmo tempo, implantam-na na sociedade. A sociedade é protagonista do imaginário coletivo pelo fato de “constituir-se como valor e como ideal da vida civil” (CAMBI, 1999, p. 373).

Segundo Aranha (2006, p. 200), a Revolução Industrial “começou a alterar a fisionomia do mundo do trabalho, enquanto no século seguinte será percebido o impacto dessas mudanças”.

A Revolução Industrial vem transformar profundamente a sociedade moderna – tanto no sistema produtivo quanto na mentalidade, nas instituições e também na consciência individual. Cambi (1999, p. 370) nos traz que essa transformação produziu uma nova classe social (o proletariado) e um novo sujeito socioeconômico (o operário). Este complexo processo de transformação econômico-social manifestou-se com a submissão de homens, mulheres e crianças às leis do capital – mais-valia, exploração da força do trabalho, produção de mercadorias por máquinas, dentre outras. Há nesse momento uma reorganização da existência, da mentalidade, das aspirações, com um processo ‘educativo’ muito articulado, mas que girava em torno do princípio, já bem identificado por Marx, da alienação.

A nova configuração no mundo do trabalho marca o início de uma nova forma de Educação. Segundo Aranha (2006, p.200), enquanto o Estado se esforçava em oferecer escola gratuita para os pobres, os ricos ainda procuravam escolas religiosas.

Embora sejam tomados como sinônimos em grande parte, os termos formação e capacitação, podem ser entendidos como produzindo sentidos que ora se cruzam, ora se distanciam. Quando se fala em formação, fala-se na maioria das vezes em qualificação (o que muitas escolas religiosas proporcionavam), o que inclui a ideia de cursos, de escolaridade, de experiências acumuladas em uma determinada área. Já a capacitação diz respeito a capacitar um profissional ou um estudante para lidar com os desafios de uma empresa de forma assertiva, de forma eficiente. Neste contexto, a capacitação estaria direcionada ao operariado que deveria estar preparado para exercer sua função de forma eficiente.

O termo capacitação é definido em muitos dicionários e outras fontes de consulta como o ato de tornar o outro capaz, mas não poderíamos considerar somente essa definição porque, se é preciso “tornar o outro capaz”, seria fácil deduzir que há pessoas que não são capazes. Esse não é o contexto. Capacitação diz respeito a ações educacionais em que as habilidades preexistentes das pessoas são desenvolvidas, isto é, tem relação com o contexto em que vivem e promovem uma relação entre o saber popular e o conhecimento científico. Capacitação, então, é um termo mais recente que surgiu em meio a uma conjuntura em que havia necessidade de mão de obra para a indústria, quer dizer, uma mão de obra para atender um caso específico. Isso acarreta uma série de derivas no sentido do termo, enlevando o que tem a ver com a rasura do conhecimento, com a agilidade, a instantaneidade e a emergência, fatores que não podem ser pensados quando se fala de formação (porque tem a ver com “dar uma forma a alguém” ou ainda, oferecer algo que o outro não possui). Supõe um trabalho maior, assumir uma responsabilidade frente à sociedade, de forma mais profunda, mais consciente, mais comprometida. E isso é tão meticuloso que pode, em muitas oportunidades, sugerir uma hierarquia de conhecimento social em que há a colocação de papéis em níveis de formação, e não seria isso o que vemos no mercado hoje? As pessoas sendo induzidas a assumirem determinadas profissões como oportunidades únicas e segundo o que a sociedade julga como mais importantes.

A capacitação é própria a uma sociedade que se quer imexível e já feita, em que se evita a formação e, com ela, a compreensão de uma posição sujeito que resiste (ORLANDI, 2015, p. 196).

Orlandi (2015) nos chama atenção sobre como a palavra “capacitação” tem tido presença constante na mídia, na fala de empresários, legisladores, governantes, e, para autora, é um “coringa” que se tira do bolso para silenciar a força da reivindicação social. “Cursos de Capacitação” são destinados aos que vivem em condições de extrema pobreza e, quando surgem, são como planos antimiséria.

A urbanização e a industrialização criaram o fenômeno das crianças na rua e isso fez com que houvesse uma preocupação com os problemas sociais que isso poderia trazer. Havia críticas dos religiosos à escola laica, mas, lentamente, com a ação dos governos, foi possível uma intervenção nas escolas particulares que culminou com uma melhor organização dos currículos, calendário escolar e procedimentos educacionais. Nesse período, deu-se uma grande expansão da rede escolar, não só em número de escolas, mas na ampliação da escola elementar, da rede secundária e superior e da criação da pré-escola.

De acordo com Cambi (1999, p.370), as crianças dessa época são inseridas no sistema de fábrica para atender algumas fases da produção como, por exemplo, fiação, tecelagem ou ainda colocadas nas minas de carvão, na cadeia de transporte de materiais extraídos para a superfície. Essa infância é para o autor, “expropriada de qualquer direito, à saúde, à educação, ao crescimento” (CAMBI, 1999, p. 370). Nesse contexto, filantropos, intelectuais e políticos progressistas começam a protestar contra o trabalho infantil e pedem intervenções dos governos para limitar horários, formas, regras e limites de idade.

Nessa conjuntura, a Inglaterra surge como o local em que existem as indústrias com as condições mais duras de trabalho operário e até infantil. No curso do século XVIII, predomina o aspecto mais dramático da Revolução Industrial, caracterizado pela exploração, pela alienação, pela alta mortalidade e pelas condições de vida mais pobres que implicam, por conseguinte, degradação moral e abandono das crianças, diluindo assim também todas as práticas educativas que tinham o estado à disposição do povo na sociedade tradicional (CAMBI, 1999, p.371).

A Revolução Industrial é outro fator determinante da identidade da contemporaneidade. É nesse sentido que Cambi argumenta:

A partir da Inglaterra do século XVIII, o nascimento do “sistema de fábrica”, da produção em larga escala e de um mercado mundial, veio marcar, às vezes mais às vezes menos, todos os países do globo, implicando também radicais mudanças sociais (o nascimento do proletariado, por exemplo), explosões demográficas, redistribuição da propriedade, etc. Trata-se de um processo



imenso que teve andamentos não-lineares, mas fortemente diferenciados e que estruturou intimamente até o mundo político, reclamando estados autoritários (...). A época da industrialização é também a época de grandes migrações, de deslocamentos ideológicos, de lutas de classe duríssimas e frontais que o Estado não consegue (nem quer) conter e orientar. Tal processo tornou a contemporaneidade dramática, erizada em lacerações, fez dela uma época inquieta e radicalmente conflituosa cujos custos humanos (de vidas humanas, de destinos de homens de carne e osso, de “ilusões perdidas”, de expectativas irrealizadas etc.) foram altíssimos: uma época em que se alimentou o *phatos* da tragédia (CAMBI, 1999, pp. 378-379).

Todos esses exemplos ativam movimentos sociais com uma consciência de que a contemporaneidade é uma época de direitos do homem, do cidadão, da criança, da mulher, do trabalhador. Segundo Cambi (1999, p.379), “A contemporaneidade é também a época das massas, da manifestação delas como protagonistas da história, trazendo (...) conotações de rebeldia, de superficialidade, de hedonismo (...) incitando uma profunda tensão entre massas e elite”.

#### **4.1 Efeitos das Revoluções para a Educação Contemporânea**

A Revolução Industrial e as constantes transformações do mundo moderno culminaram com a necessidade de uma mão de obra mais qualificada, porque acreditava-se que, assim, a produção nas fábricas seria maior e mais qualificada. Essa situação desencadeou a necessidade de se estender a educação às camadas mais pobres da sociedade. Nessa onda, o ensino antes destinado às camadas mais abastadas começa a ser direcionado a capacitar e formar pessoas para um determinado ofício. Essa educação não era uma educação de qualidade, antes era mais ligada às questões econômicas (SOUSA).

Sousa afirma em seu texto “Revolução Industrial” que:

Foi nesse momento que surgiram dois importantes sujeitos históricos vinculados a essa nova experiência tecnológica. De um lado o burguês, dono da indústria, ávido pela busca de lucros e preocupado com a redução de seus gastos de produção. Do outro o operário, muitas vezes vindo das zonas rurais, tinham que se adaptar ao ritmo de vida de cidades abarrotadas onde a sobrevivência dependia de duras horas de trabalho gastas no ambiente fabril. Entre suas distintas situações, ambos representavam uma nova etapa em que a economia e a prosperidade material alcançaram patamares nunca antes observados na História.

A economia tem nessa época um ritmo de produção muito grande em que os países de potencial produtivo receberam inúmeros empreendimentos industriais que se

espalharam pela Europa e depois aos Estados Unidos. No entanto, toda a riqueza ficou/continuou restrita a algumas pessoas da sociedade e outras pessoas permaneceram na miséria. Os operários passavam anos produzindo produtos que, talvez, nunca pudessem adquirir. Sendo assim, muitos filósofos, pensadores da época começaram a refletir sobre essa questão contraditória.

Para melhorar as condições do trabalhador, surgiram na Europa várias doutrinas sociais, dentre elas o Ludismo (Inglaterra, 1811-1812) cujo nome deriva de um de seus líderes, Ned Ludd e que protestava contra a substituição da mão de obra humana por máquinas.

Outra doutrina, o Cartismo (Inglaterra, a partir de 1830), sobre o qual seus idealizadores Willian Lovett e Feargus O'Connor escreveram uma carta, denominada "Carta do Povo" que exigia uma série de direitos para os trabalhadores, dentre eles, o voto secreto e universal. Além disso, reivindicavam a diminuição da jornada de trabalho para 8 horas, a regulamentação do trabalho feminino, a extinção do trabalho infantil, a folga semanal e o salário mínimo.

As *Trade Unions* foram as organizações que deram origem a um movimento sindical. Na segunda metade do século XIX, evoluíram para os sindicatos considerados uma forma de organização dos trabalhadores com um fator ideológico e de organização. O mais eficiente e principal instrumento de luta das *Trade Unions* eram as greves.

O Anarquismo surgiu na Europa na metade do século XIX. As ideias anarquistas foram defendidas por teóricos como Pierre-Joseph Proudhon e Mikhail Bakunin. O Anarquismo pode ser definido como uma doutrina que defende o fim de qualquer forma de autoridade e dominação. Defende, também, o fim do sistema capitalista, da propriedade privada e do Estado.

O Socialismo Utópico surgiu na Europa, na primeira metade do século XIX. As ideias socialistas foram defendidas por teóricos como Conde de Saint-Simon, Charles Fourier e Robert Owen. Eles tentaram criar instituições ou fábricas que pudessem acomodar os trabalhadores sem o mesmo grau de exploração que a burguesia industrial muitas vezes impunha. No geral, essas tentativas acabaram fracassando.

O Socialismo Científico surgiu na Alemanha na primeira metade do século XIX e teve como principais teóricos Karl Marx e Friedrich Engels. Foi denominado científico porque, ao contrário do utópico, esses pensadores não se preocuparam em imaginar como seria a sociedade ideal. Ao invés disso, estudaram a dinâmica do capitalismo, o que resultou em obras clássicas, como "O Capital" e "Manifesto do Partido Comunista".

Essas doutrinas estenderam-se por toda a Europa. O Socialismo Científico tinha como base teórica o materialismo histórico, o materialismo dialético, a luta de classes, dentre outros.

O materialismo dialético no pensamento Marxista é um conjunto de proposições elaborado na sociedade burguesa com o intuito de manter a ordem social em que os interesses dominantes apareçam como interesses coletivos, procurando não usar a violência.

Marx ([1867] 2008, p. 28),

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano, e por ela interpretado.

O mundo não é fixo. O real está se transformando constantemente. A atividade humana transforma o mundo e o próprio homem. Esse mundo transformado por um homem também transformado, aflora o papel social e marca a pedagogia da época contemporânea, principalmente porque ela emerge como uma mediadora dos processos sociais plurais e muitas vezes descentralizados.

Toda a pedagogia da época contemporânea tem um caráter ideológico estrutural, influenciado por Marx, que já dizia haver “ideias dominantes” provenientes das “ideias das classes dominantes”.

O marxismo – de modo até demasiado unívoco – sublinhou essa valência da pedagogia, essa estrutura que condiciona sua identidade contemporânea. Embora não seja o único: até mesmo o pensamento de Dewey ou (...) Luhmann (...) deram indicações análogas (CAMBI, 1999, p. 383).

No centro do pensamento de Marx, há uma teoria da ideologia. Sobre a “estrutura” econômica da sociedade com as relações de produção, surge uma “superestrutura” jurídica e política (instituições) e formas determinadas de consciência social, de ideologia. A revolução para mudar as relações de produção faz cair as instituições e a ideologia dominante.

A ideologia do ponto de vista da Análise do Discurso é aquilo que se coloca na relação do homem com o simbólico e com o real, mediando a relação do homem com suas condições materiais de existência. É uma posição materialista, mas representa um

avanço sobre essa visão de um conjunto de ideias de uma classe dominante sobre uma classe dominada.

As Revoluções têm efeitos ideológicos na educação contemporânea não definidos como conjunto de representações e menos ainda como ocultação da realidade, mas como prática significativa. Não sendo algo consciente, a ideologia é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que signifique. Esse sujeito, que idealizou a escola hoje, que fez as legislações é, por sua vez, historicamente constituído de significação.

Há na escola atual inúmeros (contra)ditos quando se nomeia, por exemplo, as disciplinas Ensino Religioso e Educação Física. O Ensino se refere à ministração de conteúdos e conhecimentos aos alunos e à Educação que Gadotti (2000, p.4) cita como uma educação neste século, com um deslocamento de enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico. Um processo de ensinar e aprender que envolve o professor e o aluno.

A contemporaneidade, do ponto de vista social e cultural que atravessa a época, foi uma fase marcada pelo surgimento e crescimento de novos sujeitos na educação. Esses sujeitos “invadiram o campo da teoria, onde introduziram radicais mudanças. Esses novos sujeitos foram, sobretudo, três: a criança, a mulher e o deficiente, seguidos depois – mas em épocas mais próximas de nós – pelas etnias e pelas minorias culturais” (CAMBI, 1999, p. 386).

Novos sujeitos que, de novos não têm nada, afinal, sempre estiveram lá, e agora, nesse momento, são introduzidos de maneira **radical** na sociedade e na educação.

No livro *Discursos sobre a inclusão* e especificamente no texto “Equívocos que constituem o macrodiscurso político-educacional da inclusão”, Cavallari (2014) nos diz que, na tentativa de promover a democratização da escola e do ensino, o governo tem trabalhado, sobretudo, a partir da década de 1990, estratégias de democratização do ensino e da escola. Uma dessas estratégias é a adoção de práticas inclusivas.

A partir do momento em que se coloca a mulher, a criança e o deficiente inseridos como os precursores de radicais mudanças, são atribuídos sentidos de natureza jurídica, pois, afinal, não são todos iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza? Esse é um princípio constitucional da isonomia, também chamado princípio da igualdade. Se não há distinção de qualquer natureza e há igualdade, os sujeitos da educação são/deveriam ser, todos e não apenas alguns.

Essas três figuras apontadas por Cambi e reforçadas pelos “diferentes” citados por Cavallari, acrescidas do estrangeiro, romperam o invólucro ideológico da pedagogia, e ainda a sua unidade-unicidade, fazendo aparecerem sujeitos diferentes, teorias diversas, dentre outros.

Ariès (1999, p. 386 apud Cambi) destaca a descoberta da infância, ou seja, a reorganização da escola para atender essa criança segundo as suas necessidades, capacidades, etapas evolutivas, sua inserção na sociedade e na cultura, entre os séculos XVIII e XIX. No século XIX, ora as ciências humanas, ora as instituições educacionais burguesas centravam-se na pedagogia das crianças, com sua especificidade psicológica e a sua função social. A infância é vista como uma fase diferente da idade adulta e sofre um processo evolutivo conflituoso, complexo, emotivo, etc. Assim, torna-se um sujeito educativo.

As mulheres, depois de séculos em condição de exclusão social e educativa, a partir do século XX, começam a se afirmar de maneira mais explícita e consciente. A educação passa a (pre)ocupar-se com a emancipação feminina e com o reconhecimento da mulher na vida social.

Tudo isso manifesta como a ascensão social das mulheres produziu um profundíssimo embaralhamento das cartas educativas e pedagógicas, e a afirmação de um sujeito educativo que colocou problemas novos e novas soluções para as teorias e práticas da formação, mudando o horizonte da pedagogia contemporânea (CAMBI, 1999, p. 388).

O deficiente físico ou mental, desde o início do século XVIII, foi posto no centro de uma pedagogia da recuperação. Depois, através de Séguin e Maria Montessori, as técnicas de recuperação se aperfeiçoam, buscando formar a “mente através dos sentidos” (CAMBI, 1999, p.389). Esse aperfeiçoamento, entre os séculos XIX e XX, são do tipo interativo entre deficiente e terapeuta/professor.

Merecem realce os métodos desenvolvidos pelo pensador suíço Pestalozzi, que pode ter sido um dos precursores da Escola Nova, ao afirmar que a principal função do ensino é levar as crianças a desenvolverem a suas habilidades inatas e naturais. A escola idealizada por este autor deveria não somente ser como uma extensão do lar, mas oferecer afeto e segurança. Sua ideia de “aprender fazendo” foi encampada pela maioria das escolas pedagógicas posteriores. Suas ideias impactaram a aprendizagem, conduzida pelo próprio aluno e desenvolvendo habilidades e valores. Maria Montessori também deu ênfase à autoeducação e colocou que a individualidade, a atividade e a liberdade do aluno

são bases da teoria enfatizando o indivíduo como sujeito e como objeto do ensino. Montessori propunha que a escola era a “base para a vida”, educando o jovem para a vida. John Dewey partilhava a ideia de que a escola deveria ensinar a criança a viver o mundo. Esses métodos tiveram grande impacto na pedagogia.

Em tempos mais recentes, com os estudos denominados de pós-colonialistas, surgiram debates no contexto educacional sobre as etnias diferentes, as culturas heterogêneas, dentre outras.

Esses novos sujeitos e suas demandas fazem com que a problemática educativo-pedagógica procure realinhar-se e requalificar-se para atender as suas especificidades. A educação é ampliada e deve seguir uma reconstrução da teoria. Para Cambi (1999, p. 390),

o modelo unívoco/unitário da Pedagogia, típico do Ocidente, modelo ideológico e hegemônico, entra em crise: encontra-se deslocado por estas *outras* pedagogias para *outros* sujeitos e deve, portanto, redescrever-se e reinterpretar-se em profundidade.

Segundo Cambi (1999, p. 390), a época contemporânea teve uma afirmação e fez crescer o “mito da educação”<sup>9</sup>. Pelas questões políticas e sociais da época, a educação foi vista como um fator importante do desenvolvimento social, um lugar em que se estabeleceu um intercâmbio social e uma evolução em conjunto da sociedade. A educação figura como substituta da política e como uma via para se construir o homem moderno (indivíduo e cidadão, autônomo e socializado). Com o Iluminismo, Rousseau foi a via de organização da sociedade e, ao mesmo tempo, procurou colocar o homem como centro dessa sociedade.

O mito da educação acontece desde o século XVII até hoje. Um dos objetivos principais do mito, quando surgiu na Grécia antiga, era transmitir conhecimentos sobre os fatos da realidade, os fenômenos da natureza, as origens do homem e do mundo, enfim, utilizava-se de grande simbologia para explicar fatos que a ciência não explicava. Por esses motivos e pelo fato do imaginário de quem ilustrava a história, o mito pressupõe falácia, ou seja, um raciocínio errado com aparência de verdadeiro.

---

<sup>9</sup> Mito da educação, segundo Cambi: a educação como fator-chave no desenvolvimento social, como fulcro do desenvolvimento da sociedade no seu conjunto, como o “lugar” em que se vem estabelecer o intercâmbio social além de sua coesão. Com o Iluminismo, foi em Rousseau – por exemplo, a via para reorganizar a sociedade e, ao mesmo tempo, para pôr o homem (com sua “natureza”, com seus direitos) no centro dela, restaurando uma verdadeira e profunda simbiose entre homem e sociedade.

Mitificar a educação significa responsabilizá-la como a grande salvadora da humanidade, como se ela fosse capaz de resolver as mazelas do mundo, formando sujeitos conscientes, críticos, bem intencionados. Mas esse mito é desfeito a partir do momento em que a ciência não consegue fazer com que a educação seja isso tudo. E é justamente no fato de não conseguir resolver muitos dos problemas que a educação e as áreas correlatas a ela apresentam tantos (contra)ditos, equívocos, inversões e deslocamentos.

As Revoluções, movimentos e rompimentos apostam na educação e em seus “projetos de sujeitos” como fator-chave para transformação da realidade social, econômica, cultural, mundial e brasileira.

Em muitas oportunidades, o projeto de sujeito era vinculado às experiências, isto é, na Revolução Industrial. Esse sujeito era dividido em dois: de um lado o sujeito-burguês, dono da indústria, ávido pela obtenção de lucros e, de outro, o sujeito-operário, vindo em sua maioria da zona rural, tendo de adaptar-se à cidade, tendo que sobreviver às intermináveis horas de trabalho nas fábricas. Mesmo em posições antagônicas, esses dois sujeitos representavam uma nova fase da economia com o ritmo intenso de comércio. Nesse panorama, a Revolução deve ser vista como um período marcado por transformações e a escola como fonte de preparação dos sujeitos para serem úteis e terem a capacidade de manusear as novas tecnologias incorporadas ao processo de produção. Há nesse momento uma (trans)formação, afinal, a Revolução é um avanço tecnológico e esse avanço traz junto grandes mudanças sociais.

A Revolução Francesa foi um grande marco na luta contra o regime absolutista ou monárquico. Por isso, pode ser considerada um paradigma para as revoluções posteriores.

A Revolução Industrial afetou drasticamente a vida das pessoas, mudando as formas de produção e, conseqüentemente, a vida em sociedade.

Assim sendo, podemos afirmar que ambas as Revoluções marcaram momentos autênticos de transformação social e busca da emancipação em várias áreas.

Dentre essas áreas, a mais importante é a configuração do sujeito que buscava a concretização de seu projeto de mundo. Para Pêcheux (citado por ORLANDI, 2009, p. 49), “(...) o mundo não é diretamente apreensível quando se trata de significação, pois o vivido dos sujeitos é constituído pela ideologia.”

Interessante observar que, fosse qual fosse o projeto de mundo, ele se converteria também num projeto de sujeito que só poderia se materializar, de qualquer maneira, através da escola. Nesse sentido é que tanto uma quanto outra revolução, com seus projetos de cidadania de um lado e de produção de mão de obra de outro, viram na escola

seu ponto comum como o espaço que daria conta de realizar seus projetos de mundo e de sujeito.

O período revolucionário francês deixou significativos e duradouros legados para a democratização da Educação pública no Brasil. No que diz respeito à gratuidade, à universalidade, à obrigatoriedade do ensino, fica clara uma disputa entre as classes, sujeitas ao Estado e às suas políticas públicas, nem sempre traduzidas em elementos palpáveis, mas, na maioria das vezes, repleta de (contra)ditos.

O que se vê é uma educação com uma roupagem nova que busca o desenvolvimento social, mas que, em seguida, é fragmentada pelos legados e teorias de autores com visão de mundo muito diversas. Estamos, por isso, pressupondo ser a educação da época uma educação (contra)ditória, que unifica e logo após esfacela?

No século XIX, o mito da educação oferece outras opções: a democrática (com John Dewey), que enxerga a educação como a mola propulsora da vida social e de seu desenvolvimento; a socialista (Karl Marx) que marca a politicidade da educação e a sua dependência das classes em ascensão; a totalitária (Hegel ou Comte) que põe a educação como socialização integral que deve integrar os indivíduos à funcionalidade da sociedade.

O modo de produção industrial começou a se desenvolver no Brasil de forma significativa somente no final do século XIX e início do século XX, através do investimento dos ricos cafeicultores paulistas que começaram a investir no setor industrial.

No Brasil, os ecos da Revolução Industrial tiveram efeitos sociais e econômicos positivos, dentre eles, a diminuição da importação de produtos manufaturados, o aumento da produção com a conseqüente diminuição de custos, a geração de empregos nas indústrias, a luta (nos sindicatos) por melhores condições de trabalho e avanços nas áreas de transportes, iluminação urbana e infraestrutura.

Já no século XX, um dos propulsores do desenvolvimento industrial no Brasil foi o Governo Vargas, com início nos anos 1930, tema do item a seguir.

A visão de Getúlio Vargas sobre o papel do Estado como mediador de relações industriais e como líder no processo de desenvolvimento determinou a preponderância do Estado na economia brasileira. Quando Vargas ascendeu ao poder, o processo de industrialização brasileira já estava em curso porque esse processo, mesmo incipiente, teve início no fim do século XIX, quando muitas manufaturas que supriam o País foram fechadas como reflexo da Primeira Guerra Mundial.



## 4.2 O Estado Novo

O movimento político de 1930 foi marcado pela ascensão de Getúlio Vargas ao poder após a destituição, por um movimento de revolta armado, do presidente Washington Luís.

Antes da Revolução de 1930, o Brasil era governado pelas oligarquias de Minas Gerais e de São Paulo que se alternavam no poder e tinham seus interesses amplamente atendidos. Essa política do café-com-leite gerava o descontentamento dos militares que queriam a ‘moralização’ política do país. Em 1930, era a vez de Minas Gerais indicar o candidato à presidência, mas os paulistas apresentaram Júlio Prestes o que causou descontentamento aos mineiros que resolveram apoiar o gaúcho Getúlio Vargas.

A situação do então presidente Washington Luís era crítica, principalmente após a Crise de 1929, ocasionada pela “Quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque”, que espalhou uma grave crise econômica no mundo. Essa crise atingiu também a economia brasileira causando desemprego e dificuldades financeiras. Mas Luís não pretendia renunciar ao poder e chegou a fazer com que o seu sucessor Júlio Prestes fosse eleito com compra de votos, fraudes nas urnas, etc.

Insatisfeitos com o resultado fraudulento, os membros da Aliança Liberal (partido de Vargas) passaram a articular soluções alternativas para o caso. A mais proeminente era uma saída revolucionária. Para tanto, era necessário o apoio de militares. Os militares enxergavam que havia a possibilidade de uma guerra civil no Brasil, por isso, instalaram uma junta militar que transferiu o poder a Getúlio Vargas.

Getúlio Vargas teve, então, um Governo Provisório de 1930 a 1934 e em 1934, foi eleito pela Assembleia Constituinte como presidente do Brasil com mandato até 1937, mas, na verdade, permaneceu no poder até 1945, através do golpe com o apoio de militares, conhecido como Estado Novo.

O Estado Novo não pode ser visto de maneira dissociada da Revolução de 30. A adoção do federalismo<sup>10</sup> foi ancorada na Constituição de 1934. Em 16 de julho de 1934, foi noticiada uma Constituição com 187 artigos. Em termos gerais, essa nova Constituição preservava alguns pontos da Constituição de 1891. Entre muitos itens respeitados, o princípio federalista, que mantinha a nação como uma República Federativa; o uso de

---

<sup>10</sup> Federalismo consiste numa nação que apresenta uma divisão territorial em sua estrutura, de tal forma que cada parte ou federação tenha certo grau de autogoverno, ou seja, uma autonomia política.

eleições diretas para escolha dos membros dos poderes Executivo e Legislativo e a separação dos poderes em Executivo, Legislativo e Judiciário.

No campo educacional, o governo incentivou o desenvolvimento do ensino superior e médio. A grande meta era formar futuras gerações preparadas para assumir postos de trabalhos gerados com os avanços pretendidos no setor econômico. Paralelamente, também assegurou a criação de um ensino primário público, gratuito e obrigatório. Além disso, defendia o ensino religioso nas escolas e o uso de diferentes grades curriculares para meninos e meninas.

Em 1937, durante o governo Vargas, foi criada uma nova Constituição que enfatizava o ensino pré-vocacional e o ensino profissional, visto que havia uma alta demanda de mão de obra pelas novas oportunidades abertas pelo mercado. Essa Constituição manteve a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário (1ª a 4ª séries). Para se adequar à orientação da Escola Nova (que nós veremos nos próximos capítulos), estabeleceu como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais (formação de professores no Ensino Médio – Magistério), primárias e secundárias.

Na era Vargas, um importante acontecimento foi a reforma educacional de caráter nacional sob o comando do então ministro da saúde e educação Francisco de Campos. Essa reforma, datada de 1931, foi marcada pela articulação de um governo autoritário, e o projeto político ideológico desse governo implantado durante a ditadura conhecida como Estado Novo. Com a Reforma Francisco de Campos, procurou-se organizar a educação nacional através da criação do Conselho Nacional de Educação e a valorização do ensino secundário<sup>11</sup> e comercial. O ensino comercial visava formar os homens para atuar nas atividades dos grandes setores. O curso secundário foi, nessa época, dividido em dois ciclos: um de cinco e outro de dois anos. O primeiro deles sendo fundamental e o segundo complementar, orientando para a carreira universitária. As universidades também foram orientadas a oferecer a pesquisa e a difusão da cultura, além de terem uma maior autonomia administrativa e pedagógica.

Em 1932, surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que vislumbrava interferir na organização educacional brasileira e tinha como ideal proposto pelos signatários citados por Bomeny (2001, p.43):

---

<sup>11</sup> Ensino Secundário da Reforma Campos teria 13 matérias obrigatórias e uma facultativa (Alemão) na sua primeira parte, depois se desdobrando em turmas para candidatos aos cursos de Direito, Ciências Médicas e Engenharia.

Em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. Afastada a ideia de monopólio da educação pelo Estado, num país em que o Estado, pela sua situação financeira, não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância, as instituições privadas idôneas, a ‘escola única’ se entenderá entre nós, não como uma conscrição precoce arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos.

Esse manifesto evidenciava que a nação só se tornaria grande se a educação fosse voltada para a vida e seguisse uma nova divisão social do trabalho. Esse documento continha princípios fundamentais do movimento da Escola Nova (que veremos a seguir), inspirado em uma rigidez educacional europeia e no forte pragmatismo norte-americano centrado no desenvolvimento social e econômico. Esse movimento fez questionamentos sobre o fazer pedagógico nas escolas brasileiras inspirado não só “nos avanços do movimento educacional norte-americano, mas também de outros países europeus” (BOMENY, 2001, p. 43).

Os Pioneiros abriram caminhos para se pensar a educação em outro contexto de produção, contexto este que estava sempre atrelado às questões do desenvolvimento econômico e social.

Anísio Teixeira pode ser considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira, foi pioneiro na implantação de escolas públicas gratuitas em diversos níveis. Foi um grande teórico da Educação e muitas de suas ideias foram inspiradas na filosofia de John Dewey de quem foi aluno.

A escola é uma comunidade com seus membros, seus interesses, seu governo. Se esse governo não for um modelo de governo democrático, está claro que a escola não formará a democracia. Diretores, professores e alunos devem organizar-se de forma a que todos participem da tarefa de governo, com a divisão de trabalho que se revelar mais recomendável. A participação de todos, o sentimento de interesse comum é essencial ao feliz desempenho da missão educativa da escola (TEIXEIRA, 1969, p. 210).

A escola é, assim, vista como uma importante ferramenta de modificação da estrutura social para a formação de uma nova sociedade. Com a articulação entre política, economia e educação, a partir da constituição histórica brasileira, constata-se um significativo distanciamento entre as reformas, manifestos e a implantação de cada um

deles. Mas esses movimentos serviram, na maioria das vezes, como incentivadores da afirmação da identidade brasileira.

A seguir, veremos que a reforma educacional brasileira passou necessariamente pela preocupação com a construção da cidadania<sup>12</sup> pelas políticas públicas.

## **CAPÍTULO V**

### **O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E SUAS REFORMAS**

A primeira grande reforma educacional brasileira foi decorrente da expulsão dos jesuítas precisamente das colônias portuguesas (1759), tirando o poder das mãos deles e passando esse poder ao Estado. Com a extinção dos colégios jesuítas, houve uma lacuna na vida educacional portuguesa e, conseqüentemente, de suas colônias, conforme já falamos nos capítulos anteriores.

Cumpramos lembrar aqui que o Marquês de Pombal foi o responsável direto pela expulsão dos jesuítas e que os ideais iluministas estavam presentes em Portugal e em todas as colônias portuguesas, entre elas, o Brasil. A expulsão dos Jesuítas tem a ver com esses ideais iluministas e a reforma da educação no Brasil.

Com relação aos jesuítas e a sua atuação, Pombal os via como causadores de prejuízos em Portugal e no Brasil. Em sua visão, o predomínio da educação jesuíta impedia o desenvolvimento de uma mentalidade mais moderna. Assim, estabeleceu que os jesuítas fossem expulsos para não mais comandarem instituições de ensino. Para isso, fez a contratação de professores sem ligação com a igreja, através de um imposto chamado subsídio literário<sup>13</sup>.

No Brasil, a expulsão dos jesuítas significou a destruição do único sistema de ensino em vigor no país o que para Fernando Azevedo (1943) foi desastroso.

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas 'aulas régias', a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens

---

<sup>12</sup> Sobre o cidadão (Orlandi, 2004): O sujeito capitalista, este ser do discurso jurídico, é primordialmente cidadão.

<sup>13</sup> O subsídio literário foi um imposto português criado por um Alvará de 10 de novembro de 1772, para pagar o salário dos professores da época.

religiosas, como os beneditinos, os franciscanos e os carmelitas (NISKIER, 2001 a, p. 34).

O Brasil não teve implementada a reforma pombalina ao mesmo tempo que a metrópole, o que veio ocorrer muitos anos depois, tempo este que o estado português levou para assumir o controle pedagógico da educação a ser oferecida no país. Nesse ínterim, houve a completa expulsão dos jesuítas, o dismantelamento do aparelho educacional (até então vigente), o desmoronamento de métodos e meios didáticos, dentre outros.

No ano de 1759, os jesuítas são expulsos, seus bens são apreendidos e seus livros e manuscritos destruídos. O ensino regular não é substituído por outra organização escolar de imediato, e Marquês de Pombal só inicia a reconstrução do ensino uma década mais tarde, provocando o retrocesso de todo nosso sistema educacional brasileiro (ARANHA, 1996).

Houve, nessa época, um retrocesso na educação brasileira porque, com a expulsão dos jesuítas, esperava-se que, no contexto da história da educação, far-se-ia uma educação brasileira diferente. Fato este que não se confirmou, afinal, o sistema perdeu o modelo organizacional e, na colônia, não havia pessoas capacitadas a assumir a educação no Brasil. Algumas tentativas de reconstrução do ensino brasileiro foram feitas, mas somente dez anos mais tarde, em 1772, é que foi estabelecido o Ensino Público Oficial.

Com o movimento iluminista, ocorreu um processo de secularização da educação no mundo ocidental. Após a implantação do Ensino Público Oficial, Marquês de Pombal realiza as Reformas Pombalinas que acabam por retirar os jesuítas do monopólio da educação, substituindo-os por professores régios. Nos cursos, não mais se ministram aulas com cunho religioso missionário, mas são transformadas em aulas Régias<sup>14</sup>, que são aulas que compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja.

“A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas aulas régias” (NISKIER, 2001a, p. 34).

Com essa atitude, o ensino sai do modelo de ensino jesuítico que tinha uma conotação religiosa e um método educacional fortemente influenciado pelas orientações filosóficas de Aristóteles e São Tomás de Aquino e também pela cultura europeia.

---

<sup>14</sup> As Aulas Régias são consideradas a primeira sistematização do ensino público e laico. Sua origem se deve ao Marquês de Pombal, estando inseridas nas grandes reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais.

Apresentando como características marcantes a centralização e o autoritarismo da metodologia, a orientação universalista, a formação humanista e literária, e a utilização da música, passam, então, a ser um ensino mais fragmentado, isolado, sem articulação de uma aula com a outra e, em sua maioria, ministradas por professores leigos e mal preparados.

A permanência praticamente inalterada do sistema das Aulas Régias no Brasil da virada do século XVIII para o seguinte, estendendo-se ainda durante o primeiro reinado, deveu-se à continuidade dos modelos de pensamento em nossa elite cultural. Existiu um grande descompasso entre o pretendido pelo governo monárquico – tanto o português quanto o brasileiro, após a independência – e aquilo que as condições sociais e econômicas viam permitir, dentro de um modelo produtivo excludente, escravista e pautado numa mentalidade que contribuía para se perpetrar tal situação (CARDOSO, 2004, p. 190).

Na prática, o sistema das Aulas Régias no Brasil pouco alterou a realidade educacional e nem teve uma oferta de educação popular, ficando restrita às elites locais que, na maioria das vezes, visava estudar na Europa.

Com o fim do ensino jesuíta no Brasil, a forma de ensinar e a formação de mestres foram reduzidas e o ensino passou a ser predominantemente clássico, evidenciando a literatura e a retórica, enquanto outros países se preocupavam em desenvolver propostas objetivando a modernização do ensino através de estudos de filosofia moderna e ciências da natureza.

Há nesse momento uma descontinuidade das políticas educacionais no Brasil e também no mundo, mas é possível, a partir das constatações anteriores, perceber que houve uma importante substituição da metodologia eclesiástica educacional proveniente dos jesuítas e a ideia/início do surgimento da escola pública e laica, despertando na sociedade um espírito moderno.

(...) marcando o divisor das águas entre a pedagogia jesuítica e a orientação nova dos modeladores dos estatutos pombalinos de 1772, já aparecem indícios claros da época que se deve abrir no século XIX e em que se defrontam essas duas tendências principais. Em lugar de um sistema único de ensino, a dualidade de escolas, umas leigas, outras confessionais, regidas todas, porém, pelos mesmos princípios; em lugar de um ensino puramente literário, clássico, o desenvolvimento do ensino científico que começa a fazer lentamente seus progressos ao lado da educação literária, preponderante em todas as escolas; em lugar da exclusividade de ensino de latim e do português, a penetração progressiva das línguas vivas e literaturas modernas (francesa e inglesa); e, afinal, a ramificação de tendências que, se não chegam a determinar a ruptura de unidade de pensamento, abrem o campo aos primeiros choques entre as ideias antigas, corporificadas no ensino jesuítico, e a nova corrente de pensamento pedagógico, influenciada pelas ideias dos enciclopedistas

franceses, vitoriosos, depois de 1789, na obra escolar da Revolução (AZEVEDO, 1976, pp. 56-57).

O novo sistema, presente na sociedade após os ‘novos’ estatutos, está inspirado nos ideais iluministas. Nos propósitos transformadores, estavam previstas algumas mudanças, dentre elas: i) a metodologia eclesiástica dos jesuítas sendo substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica; ii) a criação de cargos de diretor de estudos que visava à orientação e à fiscalização do ensino; iii) a introdução de aulas régias, dentre outras. Todas essas propostas/mudanças ocorreram sob condições sociais da época, a partir das quais, Pombal pretendia oferecer às escolas portuguesas condições de acompanhar as transformações de seu tempo. Nesse sentido, suas novas propostas educacionais refletiam e expressavam o ideário do movimento iluminista.

Na primeira metade do século XVIII, ainda havia a influência dos jesuítas na educação com seus colégios espalhados pelo mundo. Denunciava-se o dogmatismo da Escolástica<sup>15</sup> decadente, mas nos debates acalorados, as questões econômicas e políticas sobrepunham as questões pedagógicas. Os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759 e, em 1773, o papa Clemente XIV extinguiu a companhia de Jesus. Maria Lúcia de Arruda Aranha escreveu que “na reformulação do ensino de filosofia e letras, optou-se pela língua moderna (e não o latim), pelas matemáticas e ciências da natureza, procedendo-se também à atualização dos estudos jurídicos” (ARANHA, 2006b, p. 176).

Embora a escola fosse leiga em sua administração, Aranha (idem) nos alerta que continuava obrigatório o ensino da religião católica com severo controle da Inquisição sobre a bibliografia utilizada, rejeitando-se os “abomináveis princípios franceses”, sobretudo no que diz respeito ao Antigo Regime, contra a fé tradicional, a religião natural ou deísmo.

Como trouxemos no início desse estudo, a premissa básica que orientou as políticas públicas de muitos países, dentre os quais demos destaque à França e aos americanos, foi a universalização e a democratização do ensino. Essa premissa comum fez com que esses países adotassem diferentes estratégias de gestão, de priorização de elementos fundamentais e isso conduziu a diferentes resultados.

Cada estratégia adotada possui raízes históricas e com condicionantes políticas, econômicas e sociais. Entre essas condicionantes, poderíamos destacar o mercado de

---

<sup>15</sup> Escolástica: Além de ser uma corrente filosófica, pode ser considerada um método de pensamento crítico que influenciou as áreas do conhecimento das Universidades Medievais. Surgiu na Europa no século IX e permaneceu até o início do Renascimento, no século XVI.

trabalho que foi afetado não somente pelo apelo da Revolução Industrial, mas também por atribuir valores aos níveis de escolaridade, o que influenciou todo o sistema educacional, inclusive brasileiro. A estrutura do ensino não ficou de fora, com duração, carga horária, currículo, calendário diferente. A democratização e a universalização não foram iguais em todos os países. Em alguns deles com administração educacional muito centralizada, como o Japão, a Coreia e até mesmo a França.

Os franceses influenciaram muito a educação brasileira e, sobretudo, a educação paulista. Os jesuítas chegaram à cidade na época do descobrimento com uma formação francesa, o que resultou nas primeiras escolas de São Paulo. A Universidade de São Paulo (USP), por exemplo, teve início a partir da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, considerada a célula mater da universidade. Como a São Paulo daquele tempo era uma cidade educacionalmente autôidata, a inovação acabou apostando em missões estrangeiras de professores que vieram principalmente da França para trabalhar no campo da humanidade. Então há uma influência muito além da que vemos na arquitetura paulistana; há uma influência de pensamento.

No campo do pensamento, a França também foi de grande inspiração para os pensadores do mundo. "A França era portadora dos ideais de direitos humanos e revolucionários, de uma visão política crítica. Thomas Jefferson dizia que todo intelectual tem duas pátrias, a dele e a da França. Isso por causa do aporte crítico e da ideia da universalidade da razão, da liberdade que o país sempre defendeu", afirma Jorge Coli, professor de história da arte e da cultura, mestre pela Universidade de Provença (França), doutor pela USP (citado por /Paula Sato, 2009).

O modelo das universidades públicas brasileiras foi importado da França e até hoje é bem distante do modelo americano de ensino. "Na França não existem universidades particulares, o único diploma reconhecido é das escolas públicas. A USP foi criada em 1936 seguindo esse exemplo. E até alguns anos atrás, existiam na universidade cadeiras mantidas pelo governo francês", conta.

É seguindo os modelos educacionais de descentralização, universalização e liberdade que chegamos no século XIX ao contexto em que se desenvolveu a Educação Nacional brasileira no século XIX conforme veremos a seguir.

## **5.1 O século XIX – A Educação Nacional**



Desde o século XVII, Comênio, o pai da Didática, preconizava “ensinar tudo a todos”. Apesar das tentativas de universalização do ensino no século XVIII, apenas no século XIX o projeto de universalização começou a se concretizar. Aranha (2006, p. 199) nos traz que essa concretização teve início com “a intervenção cada vez maior do Estado para estabelecer a escola elementar universal, laica, gratuita e obrigatória”.

No século XIX ainda não havia propriamente o que poderia chamar-se *pedagogia brasileira*. No entanto, alguns intelectuais influenciados pelas ideias europeias e norte-americanas, buscavam novos rumos para a educação, apresentando projetos de leis, criando escolas, além de promoverem significativo debate aberto para a sociedade civil (ARANHA, 2006, p. 230).

Era uma atuação irregular, fragmentária e que não trazia grandes resultados, especialmente pelo distanciamento entre a teoria e a prática. Além disso, as tradições agrárias, sustentadas por escravos, esbarravam em ideias liberais provenientes da Europa.

De acordo com Aranha (2006, p. 231), no campo das ideias, o pensamento católico dominante começava a enfrentar a oposição do positivismo e da ideologia liberal leiga, que tiveram forte influência na libertação dos escravos e na Proclamação da República. Ainda segundo a autora, no campo educacional, a orientação positivista do ensino intensificava a luta por uma escola pública, leiga, gratuita.

Essa fermentação dos processos de significação foi alimento para a transformação da sociedade e esse otimismo se caracterizaria e se concretizaria com a Escola Nova que confiava que a educação teria aflorado seu caráter democrático.

## 5.2 A Escola Nova

Com a República no Brasil, surgem dois movimentos ideológicos, desenvolvidos por intelectuais das classes dominantes do país. Esses movimentos são o “entusiasmo pedagógico pela educação” e o “otimismo pedagógico”. O entusiasmo pela educação teve caráter quantitativo, visando expandir a rede escolar e desanalfabetizar o povo. O otimismo pedagógico teve caráter qualitativo, importava-se com a otimização do ensino, ou seja, com a melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar (GHIRALDELLI JR, 2003).

Vimos que, desde o século XVIII, já se esboçava o ideal da escola laica, gratuita e universal, sob a responsabilidade do Estado. Diante da sua importância, cada vez mais a educação assumiu caráter político, devido ao seu papel na sociedade como instrumento de transmissão da cultura e formação da cidadania: formar o cidadão, ou seja, o sujeito político que conhece seus direitos e deveres (ARANHA, 2006, p. 245).

Os projetos educacionais tiveram um momento de otimismo em que a escola era a esperança de democratização da sociedade. Em momento posterior, alguns teóricos apontaram o caráter ideológico da escola como um lugar do prevalecimento das ideias da classe dominante, refletindo “apenas” as ideias dessa classe. Entre esses dois pontos de vista, a educação estreitou seus laços com a sociedade sendo integradora e ao mesmo tempo, crítica.

A partir do final do século XIX e início do século XX, configurou-se o movimento *escolanovista*, que foi uma tentativa de superar a escola tradicional que era muito rígida e voltada apenas para a memorização de conteúdos. Desde a Revolução Industrial, a burguesia ansiava por uma escola mais realista que se adequasse ao mundo em constante movimento de transformação. Nesse contexto, surge a Escola Nova.

A escola pioneira, a de Abbotsholme, surgiu na Inglaterra em 1889, seguida de outras espalhadas pela França, Alemanha, Bélgica, Itália e Estados Unidos. Em alguns países, os novos métodos foram adotados nas escolas públicas, como os de Cousinet e Freinet na França e o de Kerschensteiner na Alemanha. Várias cidades norte-americanas também realizaram experiências importantes nesse sentido (ARANHA, 2006, p. 246).

Esse movimento de educadores europeus e norte-americanos propôs uma nova concepção de infância, mais voltada para as necessidades da criança e mais distante do apregoado pela escola tradicional. Teve como raiz teórica fundamentos da psicologia e da biologia e procurou não só renovar a pedagogia e as práticas pedagógicas, mas também a mentalidade dos educadores.

A Escola Nova tinha como principais características a educação integral (intelectual, moral, física), a educação ativa, a educação prática, com obrigatoriedade de trabalhos manuais, exercício de autonomia, vida no campo, internato, coeducação e ensino individualizado. As atividades são centradas nos alunos e procuram superar o viés intelectualista da escola tradicional.

O movimento educacional conhecido como Escola Nova surgiu, no final do século XIX, justamente para propor novos caminhos à educação, em descompasso com o mundo no qual se achava inserida. Representa o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência. Não se trata mais de submeter a pessoa a valores e dogmas tradicionais e eternos nem

de educá-la para a realização de sua “essência verdadeira”. A pedagogia da existência volta-se para a problemática do indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico (ARANHA, 2006b, p. 225).

A criança é o sujeito da educação e ocupa o centro do processo. Há uma preocupação com a satisfação das necessidades infantis e a criança passa a ser atendida pelas suas especificidades.

No Brasil, o movimento da Escola Nova só começou na década de 1920, com diversas formas esparsas do ensino público. Segundo Aranha (2006, p. 302), as décadas de 1920 e de 1930 foram férteis em discussões sobre educação e pedagogia. Havia muitos conflitos de interesses, sobretudo entre os liberais e os conservadores ao lado de alguns grupos de esquerda socialista anarquista e outros de direita, além dos interesses dos militares na educação. No meio desse debate, o governo estruturava suas reformas, nem sempre tão democráticas e igualitárias.

Os conservadores eram representados pelos católicos defensores da pedagogia tradicional, não propriamente a jesuítica, mas aquela influenciada por Herbart. Os liberais democráticos eram simpatizantes da Escola Nova, e seus divulgadores estavam imbuídos da esperança de democratizar e de transformar a sociedade por meio da escola. Para tanto, procuravam reagir ao individualismo e ao academicismo da escola tradicional, propondo a renovação das técnicas e a exigência da escola única (não dualista), obrigatória e gratuita (ARANHA, 2006, p. 302).

As ideias do *escolanovismo* foram mais claras em 1932, no *Manifesto dos pioneiros da educação nova* cujos principais expoentes foram Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Esse manifesto surgiu em uma época de conflito entre os adeptos da escola renovada e os católicos conservadores que detinham o monopólio da educação elitista e tradicional. O manifesto era um documento que “(...) defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional” (ARANHA, 2006, p. 304).

Ainda de acordo com Aranha,

um dos objetivos fundamentais expressos no Manifesto – que certamente fora redigido sob a inspiração de Anísio Teixeira – era a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite (ARANHA, 2006, p. 304).

Esse movimento propunha a escola unitária com uma base comum de cultura geral para todos, em três anos, e só depois, entre 15 e 18 anos o jovem seria encaminhado para

a formação acadêmica e profissional. Esse propósito não foi acolhido na Constituição de 1934.

Entre as preocupações dos *escolanovistas*, uma delas é que, passadas quatro décadas da proclamação da República, ainda não tínhamos uma escola republicana, aberta para todos. Receavam também que o governo, getulista, embora empenhado em diretrizes para melhoria do ensino, tivesse definido o teor da reforma. Além disso, segundo Aranha (2006, p.304), eles “temiam a força da militância católica<sup>16</sup>, que insistia em instituir o ensino religioso nas escolas, até porque, para ela, a verdadeira educação seria apenas aquela baseada em princípios cristãos”. Nesse quesito, os *escolanovistas* foram derrotados na Constituição que instituiu o ensino religioso, embora facultativo.

Nessa época, os pensadores católicos criticavam a tendência laica instalada pela República e ainda preconizavam a reintrodução do ensino religioso nas escolas, entendendo que a verdadeira educação devia estar vinculada à orientação moral cristã. Para eles, as escolas leigas “só instruem, não educam”.

Importante o fator de instruir e educar do parágrafo anterior: instruir exclui qualquer possibilidade de formação religiosa, o que só poderia ser pensado quando se fala de educação. Assim, o que sustenta o sentido de educação é mesmo a formação religiosa. Entende-se que alguém sem religião não poderia ser educado. E alguém educado jamais poderia ter religião.

Almeida, em 1898, em seu livro "História da instrução pública no Brasil (1500-1889)" citado por Silva (2015, p. 60), afirma que:

A instrução deve ser precedida e acompanhada de uma boa educação. Sem educação prévia e contínua, a instrução é mais perigosa que útil para os indivíduos, família e sociedade. O saber é, seguramente, coisa muito proveitosa, muito preciosa, mas a instrução não é tudo, nem mesmo o principal.

O saber não é ofertado de forma igualitária a todos, justamente pelo fato de se achar que os menos “instruídos” não são solo fértil para que sejam lançadas as sementes, seguindo, assim, o mesmo pressuposto da questão religiosa em que somente os mais abastados seriam “educados” e criados na religião e os demais, “instruídos”.

Há uma evidente diferença histórica entre educar e instruir, mas o que percebemos é que o ato de educar, inclui a ação de instruir. Ao educar, acessamos recursos, técnicas,

---

<sup>16</sup> O caráter militante católico é algo que vem desde o século XIV. A posição de militância tem como papel orientar a opinião dos católicos fazendo com que eles se revistam como verdadeiros filhos da Igreja.

metodologias, ações e esse processo inclui ações de instrução e momentos em que os educadores tendem a ‘instruir’ seus aprendizes.

Cláudio Naranjo, psiquiatra chileno em entrevista à página EduComunicação (2015) estudioso dos processos de ensino e aprendizagem, indicado em 2015 ao prêmio Nobel da Paz, corrobora com a ideia de diferença entre os dois termos quando diz: “(...) não se deve confundir instrução com educação (...)”.

Há um jogo entre instruir x educar e esse jogo é ahistórico e amoral.

No período do Estado Novo, o movimento *escolanovista* entrou em recesso e só voltou em 1950 persistindo com a polêmica entre os defensores da escola leiga e os das escolas confessionais, mas alguns abandonaram os métodos tradicionais para aderir à Escola Nova.

As realizações da Escola Nova, um movimento que defendia a educação ativista, a partir da renovação da pesquisa pedagógica, na busca teórica dos fundamentos filosóficos e científicos de uma prática educativa mais eficaz. Ao lado de uma atenção especial na formação do cidadão em uma sociedade democrática e plural – que estimulava o processo de socialização da criança (...) Desse modo, a ênfase da educação não está na acumulação de conhecimentos, mas na capacidade de aplicá-los às situações vividas. A pedagogia de Dewey foi importante para a divulgação dessas ideias, sobretudo entre os anos de 1920 e 1940 (ARANHA, 2006, p. 263).

Merece destaque a atuação/contribuição do pedagogo, filósofo e educador Anísio Teixeira que foi um dos precursores das concepções de John Dewey no Brasil.

“Além de atuar em inúmeras reformas educacionais, Anísio Teixeira foi um pensador fecundo, com amplo conhecimento da história brasileira, ancorado numa filosofia da educação”, escreveu Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006b, p.229).

Anísio Teixeira era a favor da reformulação dos princípios do ensino tradicional através dos princípios didáticos da escola progressiva. Devido à influência de John Dewey, ele preferia usar a expressão “escola progressiva” ao invés de Escola Nova. Para que isso ocorresse, era necessário dar condições para que o aluno desenvolvesse atitudes científicas que exigissem reflexão, atividade participativa e que, conseqüentemente, levassem à conquista progressiva da autonomia e da responsabilidade do educando.

De acordo com Monarcha, "o novo homem, independente e responsável é o que a escola progressiva deve preparar" (MONARCHA apud TEIXEIRA, 2001, p.11).

Lembrando os títulos de dois de seus livros, para Anísio Teixeira a educação é um *direito* e, portanto, não pode continuar como *privilégio* da elite. Para a democratização da sociedade, defende a instalação da *escola pública, universal, laica, gratuita e unitária*. Por isso, considera que as crianças e

jovens – na sua totalidade, sem excluir os segmentos populares – deveriam frequentar a escola primária e secundária com finalidades culturais e científicas (ARANHA, 2006b, p. 229).

Na escola secundária, todos receberiam uma formação integral complementada por práticas profissionais atendendo interesses e capacidades dos alunos. Assim, superar-se-ia o dualismo escolar que sempre privilegiava à elite a educação acadêmica e relegava aos pobres o ensino profissional.

Há uma importante contribuição de Dewey em oposição à escola tradicional e embora a pedagogia *escolanovista* se fundamente em ideários liberais, acabou por se aceitar e não a questionar valores burgueses. Anísio Teixeira avança mais nesse aspecto porque lutou pela instauração de uma escola unitária favorecendo os menos favorecidos. Mas, na prática, o que se viu foi uma reprodução do sistema com poucas chances para os filhos dos operários deixarem de ser proletários, o que se verifica pelos altos índices de evasão, repetência, indicativos do afastamento das crianças do ambiente escolar.

Segundo Aranha (2006b, p.230), contraditoriamente, o ideário da Escola Nova contribuiu para uma maior elitização do ensino, sobretudo no Brasil. Ao dar ênfase à qualidade e à exigência de escolas aparelhadas e professores altamente qualificados, colocou a escola pública em posição inferiorizada, incapaz de introduzir novidades didáticas. Esses desacertos dificultavam a implantação da democracia, porque o rebaixamento da qualidade da escola pública concorria para agravar a marginalização do maior segmento da sociedade.

Muitas críticas foram feitas à Escola Nova, principalmente no que diz respeito ao otimismo pelo projeto *escolanovista*.

Resta lembrar outros riscos dessa proposta: se a escola tradicional era magistrocêntrica, por valorizar demais o papel do professor, o escolanovismo minimizava esse papel – quase nulo nas formas mais radicais do não-diretívismo - para tender ao puerilismo (ou pedocentrismo), que supervalorizava a criança; a preocupação excessiva com o psicológico intensificava o individualismo; a oposição ao autoritarismo da escola tradicional resultava em ausência de disciplina; a ênfase no processo descuidava da transmissão de conteúdo (ARANHA, 2006, p. 265).

Essas críticas não atrapalham as contribuições da Escola Nova para a discussão dos métodos pedagógicos. A influência da Escola Nova estendeu-se até o Brasil e estimulou reflexões nas décadas de 1920 e 1930.

Convém lembrar que, no final do século XIX, muitas das mais conceituadas escolas pertenciam a religiosos e ofereciam um ensino humanístico restrito às elites, o que ainda continuou ocorrendo no século seguinte (ARANHA, 2006, P.305).

A partir da década de 1930, a educação começa a despertar mais atenção, ou pelos movimentos dos educadores, ou pelas iniciativas do governo, ou ainda pelos resultados concretos alcançados. Em 1930, com o governo provisório de Getúlio Vargas, houve a criação do Ministério da Educação e Saúde, órgão importante para o planejamento das reformas nacionais e para a estruturação da universidade. Francisco Campos, com atuação em Minas Gerais, foi escolhido como Ministro da Educação e Saúde. Sendo adepto da Escola Nova, imprimiu uma orientação renovadora nos decretos de 1931 e 1932 atendendo também princípios que não correspondiam aos anseios *escolanovistas* porque era um conciliador. O decreto de 1931, assinado por Getúlio Vargas, reintroduz o ensino religioso nas escolas públicas de caráter facultativo. Em resposta, foi lançada a Coligação Nacional Pró-Estado Leigo<sup>17</sup>, que tinha como objetivo a separação entre os poderes temporal e espiritual, garantida pela Constituição de 1891, em seu artigo 72, que dizia que o Estado não reconhecia quaisquer práticas religiosas, mantendo assim, a separação entre o poder público e a Igreja.

Os decretos (nº 19.850 de 14 de abril de 1931 que criou o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação; nº 19.851 de 14 de abril de 1931 que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras; nº 19.852 de 14 de abril de 1931 que versava sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; nº 19.890 de 18 de abril de 1931 que falava da organização do ensino secundário; nº 20.158 de 30 de junho de 1931 que organizava o ensino comercial e regulamentava a profissão de contador e o Decreto nº21.241 de 14 de abril de 1931 que consolidava as disposições sobre o ensino secundário) efetivaram a reforma Francisco Campos e dispunham sobre o regime universitário da organização da Universidade do Rio de Janeiro, da Criação do Conselho Nacional de Educação, do ensino secundário e do comercial.

O novo estatuto das universidades brasileiras propunha a incorporação de pelo menos três institutos de ensino superior, 'incluídos os de Direito, de Medicina e de Engenharia ou, ao invés de um deles, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (ARANHA, 2006, p. 305).

---

<sup>17</sup> Associação fundada no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, em 17 de maio de 1931.

O ensino secundário passou a ter dois ciclos (conforme citamos anteriormente): o primeiro deles, de cinco anos, e outro complementar de dois anos que visava à formação para o curso superior. “Pretendia-se, assim, evitar que o ensino secundário permanecesse meramente propedêutico, descuidando-se da formação geral do aluno. Todas as escolas se equipararam ao Colégio Pedro II até então considerado modelo (...)” Aranha (2006, p. 305).

A Escola Nova se nega a ver a criança como um adulto em miniatura e, por isso, propõe-se a atender a criança em suas especificidades.

A escola nova surge, pois, como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita. Ao enfatizar a ‘qualidade do ensino’, a escola nova desloca o eixo de preocupações do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo, ao mesmo tempo, uma dupla função: manter a expansão da escola nos limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. Com isso, a escola nova, ao mesmo tempo em que aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites, forçou a baixa da qualidade do ensino destinado às camadas populares, já que sua influência provocou o afrouxamento da disciplina e das exigências de qualificação nas escolas convencionais (SAVIANI, 1989, pp. 21-24).

Saviani faz uma crítica à Escola Nova, devido à baixa qualidade do ensino ofertado às classes populares. Mas o que nos chama atenção é que o movimento *escolanovista* traz o aluno para o centro das atenções, e as ações pedagógicas, que, na Pedagogia Tradicional, gravitavam em torno do professor e na transmissão do conhecimento, são voltadas ao estudante.

No próximo capítulo, poderemos ver, a partir da legislação, momentos em que a teoria mobilizada traz seu contributo valioso para as análises.

## CAPÍTULO VI

### ANÁLISES DAS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS

Como já foi explicitado no início, este trabalho tem como proposta, a partir dos dispositivos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso de origem francesa, analisar os modos como, nas legislações do Brasil, há um embate entre o que se propõe sobre uma



educação laica no país e as formações ideológicas que sustentam um sentido de ensino religioso praticado nas instituições escolares do país.

Estudar as Constituições que o país já teve/tem faz com que possamos ter um interessante *corpus* discursivo que vem sendo construído historicamente. A partir do que levantamos, podemos perceber o processo pelo qual o Brasil passou.

De acordo com Guilhaumou e Malidier (2010, p. 183), esta volta ao arquivo abre, para a Análise do Discurso,

(...) possibilidades múltiplas. Longe de ser metodologia auxiliar para os historiadores, uma aventura sem margens para os linguistas, esta pode encontrar nela mesma, critérios de inteligibilidade. Abraçando ao mesmo tempo as copresenças languageiras que constituem corpus, os usos reflexivos e espessura da língua, ela se coloca como disciplina inteiramente interpretativa.

A AD nos abre um leque de interpretações que são muito variadas porque, é pelo gesto do analista, pelo seu olhar que são feitas as análises. As sequências discursivas do corpus ajudam o analista a fazer a leitura de Arquivo. A leitura de arquivo não se esgota, ao contrário, (res)surge em forma de releituras e sobreposições.

Em se tratando de legislação, cremos ser ainda mais difícil ao analista encerrar o gesto de retorno ou ainda ter a ilusão do esgotamento do arquivo, mas é necessário apropriar-se da ilusão desse esgotamento.

Pêcheux (2010) fala em arquivo como um grupo de documentos acerca de uma questão; o arquivo, na perspectiva pecheuxtiana, tem então uma organização, pois já há uma primeira leitura do arquivo.

Quando escolhemos analisar a legislação brasileira, optamos por um recorte de uma unidade discursiva de um arquivo construído. Orlandi (1984, p.14) traz a noção de recorte: “(...) fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento de situação discursiva”.

Foi, portanto, a partir de muitos retornos ao arquivo construído que aconteceram as análises das legislações, seus artigos, seus sujeitos, conforme já estamos vendo e veremos ainda mais a seguir.

A primeira Constituição, a de 1824, estava inserida em um contexto pós-independência e a sua construção foi a partir de um confronto entre as principais forças políticas nacionais. Essa Constituição é conhecida por implantar no Brasil uma monarquia hereditária em que os quatro poderes executivo, legislativo, judiciário e moderador (exercido pelo imperador D. Pedro I) funcionavam para prover, segundo suas atribuições,

a ordem no Estado com a moderação do imperador. Foi a Constituição brasileira mais longínqua e durou mais de 65 anos.

A segunda Constituição, de 1891, tinha o contexto pós-proclamação da República. Era uma lei repleta de interesses da elite oligárquica latifundiária cujos principais personagens eram os cafeicultores. Essa Constituição estabelecia uma República Presidencialista que excluía o poder moderador e ficava com os três poderes: executivo, legislativo e judiciário.

A terceira Constituição, de 1934, tinha como contexto a Era Vargas, época em que foram criados o voto feminino, o voto secreto, a Justiça do Trabalho e as Leis trabalhistas, tendo sido a Constituição com menor duração.

A quarta Constituição entrou em vigor três anos depois, em 1937, e também estava inserida na Era Vargas. Para continuar no poder, o presidente aplicou um golpe de estado, tornando-se um ditador, no período histórico conhecido como Estado Novo. O estado intervinha fortemente na economia.

A quinta Constituição ocorreu em 1946 e, nesse período, o país passava por um processo de redemocratização. Vargas havia sido deposto e era importante restabelecer uma nova ordem constitucional de redemocratização.

A sexta Constituição foi promulgada em 1967 e estava inserida em uma nova ditadura, a militar. Essa Constituição dava liberdade aos governantes para combater ameaças contra o governo e as manifestações populares e estrangeiras.

A Constituição de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã, veio com o fim da ditadura pois, considerava-se que era mais uma vez necessária a redemocratização. Teve como base, fortemente, a garantia de direito, impulsionando uma reforma eleitoral, o combate ao racismo, novos direitos trabalhistas, dentre outros.

As Constituições brasileiras foram escolhidas para análise, porque além dos contextos históricos relevantes em que foram escritas, traziam em seus artigos ou preâmbulos menção aos princípios inspirados na democracia, liberdade e igualdade, inspirações essas que nos inquietam.

E foram também selecionadas como objetos de análise as Leis de Diretrizes e Bases por sua relevância como as mais importantes Legislações Educacionais brasileiras.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi debatida e elaborada no contexto de redemocratização do país, logo após a queda do Estado Novo (1937-1945). Foi promulgada somente em 1961, com o nº 4.024, e duas vezes reformulada: pela Lei nº 5.692/1971 e pela Lei nº 9.394/1996.

A Lei de Diretrizes e Bases 4.024 de 1961 criou o Conselho Federal de Educação e introduziu profunda modificação descentralizadora na administração do ensino, conferindo àquele colegiado, funções normativas que abrangiam o quadro da educação nacional.

Após cerca de dez anos, já na vigência do regime militar (1964-1985), a Lei nº 4.024/1961 foi reformulada pela Lei nº 5.692/1971, assinada pelo presidente general Emílio G. Médici. A antiga função do ensino médio de fornecer uma educação preparatória ao estágio superior foi subordinada à habilitação profissional: a formação de técnicos e auxiliares-técnicos destinados ao preenchimento de postos de trabalho na indústria, no comércio, nos serviços e na agricultura passava a ser o objetivo de todas as escolas de segundo grau.

As mudanças no cenário político nacional, ocorridas em fins da década de 1970, imprimiriam novos contornos à educação nacional. Em 20 de dezembro de 1996, o texto da Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394, conhecida como Lei Darcy Ribeiro – foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e, em 23 de dezembro, foi publicada no *Diário Oficial da União*. Deveria ter flexibilidade suficiente para se adequar às diferentes situações da educação nacional.

O historiador italiano Carlo Ginzburg cunhou a expressão “paradigma indiciário”, ou seja, tanto a história quanto as disciplinas da medicina, das artes plásticas, da psicanálise, dentre outras, partilham da prática de “rastreamento de sinais, indícios, signos” que remetem a algum evento, porém, sem captá-lo em sua integridade. Essas ‘pistas’ que a legislação e as Constituições nos trazem não são captadas integralmente. Com um agravante: “A emergente necessidade do Estado de controlar a todos e a cada indivíduo é também um instrumento para dissolver as cortinas de fumaça da ideologia” (GINZBURG, 1983, p.96).

Essas pistas, ora seguindo as questões levantadas pelas Revoluções, ora sendo apontadas nas análises das legislações vieram sendo compreendidas neste texto como espaços privilegiados de reflexão sobre as relações que a forma material do discurso estabelece com a exterioridade.

As pistas são os modos como a língua se materializa nas constituições que, a despeito de professarem um estado laico, trazem os contraditos de um país que se sustenta numa ideologia cristã, seja pela moral, seja pela fé, ou por qualquer outra via.

A seguir, cada uma das constituições brasileiras e as leis de diretrizes e bases da educação nacional citadas nos servirão de objeto de estudo, sendo este material

selecionado porque deixam ao longo de seus caputs, parágrafos e artigos pistas, marcas que nos levam a compreender a relação contraditória entre a premissa de um país laico e os ecos que a religião impõe nos entremeios.

## 6.1 Constituição de 1824

A Constituição do Império do Brasil (oficialmente denominada Constituição Política do Império do Brasil) de 1824 foi a primeira constituição brasileira, dois anos após a Independência do Brasil (7 de setembro de 1822). A carta constitucional foi encomendada pelo imperador Dom Pedro I. Foi uma constituição outorgada e vigente até a declaração da república em 1889.

A Constituição Política do Império do Brasil foi outorgada em 25 de março de 1824 e foi, dentre todas, a que durou mais tempo, tendo sofrido considerável influência da francesa de 1814. Foi marcada por forte centralismo administrativo e político, tendo em vista a figura do Poder Moderador, constitucionalizado, e também por unitarismo e absolutismo (LENZA, 2010, p. 91).

Em 1822, havia propostas para a Educação na Assembleia Constituinte inspiradas nos ideais da Revolução Francesa - liberdade, igualdade e fraternidade – o que será abordado mais à frente neste estudo. A Constituição de 1824 manteve o princípio da liberdade de ensino, sem restrições, e a intenção de instrução primária gratuita a todos os cidadãos. A carta estabelece que a religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império.

A constituição estabelecia em seu preâmbulo que era necessário observar, por recomendação do Imperador Dom Pedro I, a Constituição Política do Império aclamada “por graça de Deos” e “Em nome da santíssima Trindade”.

A partir desse preâmbulo, entende-se que Deus permitiu que a Constituição de 1824 fosse produzida e promulgada. Nesse sentido, é Deus quem capacita e permite ao homem produzir leis e aplicá-las. Ou seja, princípio e origem.

Outro ponto que nos chama a atenção: o termo graça, do latim, *gratia*, que significa benevolência, mercê, estima ou um favor que se dispensa ou se recebe. Estamos falando de uma Lei para todos os cidadãos e que, inicialmente, é direcionada a Deus e em

nome da santíssima Trindade (do latim *trinitas* – tripla) que, segundo a doutrina cristã, define Deus como três pessoas consubstanciais: o Pai, o Filho (Jesus) e o Espírito Santo.

A constituição de 1824 é baseada nos países com monarquias liberais na Europa, principalmente na França. Quando ela é dedicada a uma camada específica da população, ou seja, aos que creem em Deus, ignora a existência de pessoas que não creem. Assim, constitui-se um pré-construído de que o Brasil é um país cristão e isso apaga a possibilidade de não ser cristão.

Foi Michel Pêcheux (1988, p. 164) quem propôs o termo “pré-construído” para dar conta de um efeito de anterioridade e também para designar o que remete a uma construção anterior e exterior ao discurso do sujeito.

Merece também realce o Artigo 5º, dessa mesma constituição que traz: “A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fôrma alguma exterior do templo.” Há a liberdade, desde que essa seja de maneira reclusa. Podemos ver uma contradição que pode ser considerada uma materialidade do discurso. Por mais que se produza a ilusão de um sentido universal de permissão, de igualdade, há uma dissimulação da inclusão.

Aqui, admite-se a coexistência de outras religiões, mas coloca a religião Católica como “continuando a ser” a religião do Império. Há nesse funcionamento, um equívoco que Orlandi apud Pêcheux (1999, p.13) nos ensina: “(...) equívoco já é fato de discurso, ou seja, é a inscrição da língua (capaz de falha) na história que produz o equívoco. Este se dá, portanto, no funcionamento da ideologia e/ou do inconsciente. O equívoco é a falha da língua, na história.” Sendo assim, podemos encontrar um equívoco no funcionamento desse discurso?

Nesse artigo, saltam- nos aos olhos alguns apontamentos: “A Religião Catholica Apostolica Romana **continuará** a ser a Religião do Imperio (...)” (grifo meu) Em se tratando de uma legislação com um preâmbulo dedicado a Deus, à trindade, há no artigo 5º, na palavra grifada, uma impressão de uma marca de autoritarismo, ou seja, não há opção em se ter outra denominação, não se oferecem possibilidades de outros cultos ou outras religiões que também têm como inspiração Deus e acreditam na trindade: Pai, Filho e Espírito Santo. Impressão essa marcada também na continuidade do artigo “(...) **Todas as outras** Religiões serão permitidas com seu **culto domestico**, ou **particular** em casas para isso destinadas, sem fôrma alguma **exterior do templo**.” Abre-se aqui para

(co)existência de outras religiões mas, em seguida as relega ao culto doméstico, particular e não (jamais – de forma alguma) exteriores ao templo.

Orlandi (2006) em seu livro “A linguagem e seu funcionamento, as formas do discurso”, distingue três tipos de discurso: o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário. No discurso autoritário, a polissemia tende a ser contida, estancada, ao passo que seu enunciador crê ser o único responsável pelo sentido, assim, acredita que o seu referente será ocultado, sobreposto pelo que esse enunciador diz.

Nesse sentido, podemos caracterizar os três tipos de discursos da seguinte maneira: o discurso lúdico é aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de polissemia aberta. O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário, procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se olha e se o diz, o que resulta na polissemia controlada. No discurso autoritário, o referente está ausente, oculto pelo dizer; não há interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (ORLANDI, 2006, p. 15).

Fica interessante perceber que, nos grifos, há uma necessidade de privar/conter a liberdade de culto das outras religiões. Há no artigo uma liberdade para outras religiões desde que... Há uma contrapartida explícita na legislação. Ao mesmo tempo, pensamos também ser o imperador um porta-voz do Império e a Constituição criada pelo gabinete de Dom Pedro I e não só por ele. O discurso é atravessado e constituído por uma formação discursiva de seguir uma determinada religião que é sustentada pela legislação em vigor. Importante lembrar também a relação de desigualdade e assimetria que a legislação traz: de um lado o cidadão, de outro, o Império/imperador.

Orlandi (2009, p. 43) nos elucida que uma formação discursiva “se define como aquilo que, em uma formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada – determina o que pode e deve ser dito.” Essa afirmação aclara que os sentidos não estão predeterminados na língua, mas são constituídos nas/pelas formações discursivas.

De acordo com Orlandi (2007/1999, p.44), as formações discursivas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, (re)configurando-se continuamente em suas relações.

Ainda sobre o discurso autoritário de Orlandi (2006), este apresenta fortes características de persuasão, há uma dominação pelo uso da palavra e produz a ilusão de reversibilidade. O discurso autoritário busca anular a noção de reversibilidade, noção essa que não fixa o locutor no lugar de locutor e o ouvinte no lugar de ouvinte.

As outras religiões devem ter cultos domésticos, a reversibilidade: eu-tu-eu pode anular o último eu, depende do lugar teórico de onde cada um fala. Esse lugar teórico, posto no campo da linguagem pela análise de discurso, produz sistematicamente seus efeitos. Um dos mais marcantes, nesse caso, é o que há uma norma, uma regra em uma Lei do imperador.

Podemos citar aqui as propriedades pragmáticas de Chomsky, que podem ou não estar codificadas no sistema interno. O autor nos traz que o pragmatismo tem a ver com a maneira em que o sistema linguístico é utilizado.

Você fala com uma criança de uma maneira e com o reitor da universidade de outra (...) há pequenas partículas, do tipo das flexões, chamadas honoríficos, e você os coloca em certos lugares, dependendo da sua relação com a pessoa com quem está falando (CHOMSKY, 1997, p.85).

E da mesma forma que você fala de maneira diferente utilizando o sistema linguístico, o imperador e a lei também “falam” de maneira diferenciada.

Quando na Constituição se aplicam questões ideológicas cristãs, ela assegura o que Althusser (1998, pp. 102-103) diz: a) interpelação dos indivíduos enquanto sujeitos; b) sua submissão ao Sujeito; c) o reconhecimento mútuo entre os sujeitos e o Sujeito; d) que tudo irá bem se os sujeitos reconhecerem o que são. Aclara-se na Constituição uma interpelação, uma submissão (sujeito-Sujeito) e uma forma de (re)conhecimento da soberania divina e por que não dizer, da Igreja!

Os aparelhos ideológicos do estado (AIE) interpelam o sujeito (população) a submeter-se ao Sujeito (Estado, Igreja) e funcionam por meio de uma ideologia que tem como função principal assegurar uma unidade social.

O discurso religioso – quando se põe Deus, a trindade na Constituição - torna-se aquele em que o efeito de sentido é de submissão do sujeito-cristão a forças que lhe são superiores. O sujeito-cristão reconhece o seu lugar e o lugar de Deus (o que Althusser, 1998 chamou de sujeito-Sujeito, citado nas linhas anteriores). O reconhecimento dos ‘lugares’ equivale à não-reversibilidade. O sujeito que lê, segue a legislação de 1824, não interpreta, segue. Por isso, podemos entender que o discurso autoritário tende à monossemia porque nesse caso a polissemia é mitigada.

O Artigo 95, parágrafo III da Constituição de 1824, considera todos que podem ser eleitores, exceto “os que não professarem a Religião do Estado”.

Art. 95. Todos os que podem ser Eleitores, abeis para serem nomeados Deputados. Exceptuam-se  
 I. (...)  
 II. (...)  
 III. Os que não professarem a Religião do Estado.

Segundo Orlandi (2006, p.32), “se a ideologia dominante coloca, então, certos pressupostos, certos implícitos, é preciso inferir na constituição dos sentidos assim construídos”. Há nesse trecho da legislação uma naturalização dos sentidos. Essa naturalização posta por uma ‘lei’, promulgada pelo imperador, sendo pré-requisito para algo, nos faz, a partir do que diz Orlandi, supor que estão inferidos sentidos, praticados por uma ideologia dominante, que funcionam. Quando se condiciona a só poder fazer algo os que professam a religião católica, a ideologia dominante infere, atravessa esses sentidos.

Também em seu Art. 103, parágrafo único, a Constituição de 1824 nos traz:

O Imperador antes de ser aclamado prestará nas mãos do Presidente do Senado, reunidas as duas Camaras, o seguinte Juramento - Juro manter a Religião Catholica Apostolica Romana, a integridade, e indivisibilidade do Imperio; observar, e fazer observar a Constituição Política da Nação Brasileira, e mais Leis do Imperio, e prover ao bem geral do Brazil, quanto em mim couber.

O discurso autoritário aparece nesse Artigo com um juramento e a primeira coisa que ele promete é manter a religião católica como uma das maneiras de se preservar a unidade do império. Sendo ainda mais específico, preservando a religião, preserva-se a integridade e a indivisibilidade. Só assim, poderia ser mantido o bem ‘geral’ do Brasil sob a égide do imperador-juramentista.

A forma como é redigido o artigo 103 remete-nos ao conceito de forma material em Orlandi (1999, p.19) "a forma encarnada na história para produzir sentidos".

A forma material é, então, linguístico-histórica produzida no sujeito.

Ou seja, procura-se manter a indivisibilidade do Império mantendo a religião católica e o principal: “Juro manter a Religião Católica Apostólica Romana (...)”. Juramento este na primeira pessoa do singular e que, antes de mais nada, jura manter a religião católica. Isso significa muito, porque, só no final do Artigo 103 é que o imperador jura manter a indivisibilidade do Império, cumprir a Constituição, prover o bem da nação, dentre outros aspectos. O fato da religião sobrepuja os outros juramentos e realça a importância e a prioridade dada a ela.



Chama-nos à atenção o artigo final da Constituição de 1824, o Artigo de número 179 que enuncia em seu caput: “A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a **liberdade**, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte (...)” (grifo nosso).

Nos trechos da Lei destacados, há algumas contradições que são materializadas pelo equívoco. Fala-se em certo tipo de liberdade que, nos artigos, lê-se como uma liberdade cerceada pela ideologia religiosa. Fala-se em liberdade, desde que haja a submissão à legislação, o que podemos ver no mesmo Artigo 179, parágrafo I: “Nenhum **Cidadão** pôde ser **obrigado a fazer, ou deixar de fazer alguma coisa**, senão em virtude da Lei” (grifo nosso).

Segundo Pêcheux (1983), toda descrição está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua. E, por isso, todo enunciado é suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, um deslocamento discursivo.

O discurso-outro que, enquanto espaço virtual de leitura ou presença virtual na materialidade descritível, marca, no interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço e de memória histórica, como o próprio princípio do real sócio- histórico (PÊCHEUX, 1983, p.55).

Há, na história, a passagem do sujeito-religioso para um sujeito que procura a autonomia e que vê no Estado um órgão regulador do povo e de suas ações. Esse sujeito é o que Haroche (1992) chama de “sujeito intercambiável perante o Estado” que procura/tem autonomia, mas, ainda assim, apresenta uma autonomia sob o fantasma do sujeito-religioso.

O sujeito-religioso define-se simbolicamente em uma fronteira movediça entre sujeito/religião/Estado. O sujeito da Idade Média correspondia à forma-sujeito religioso, ou seja, o sujeito submetido às leis da Igreja. O sujeito atual, contemporâneo é um sujeito submisso às Leis do Estado, o que Orlandi (2003) chama de sujeito-de-direito, um sujeito proveniente do capitalismo. O assujeitamento é o que Orlandi (2003) define como

uma forma-sujeito histórica que corresponde à da sociedade atual representa bem a contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos assujeitamento (ORLANDI, 2003, p. 50).

O indivíduo interpelado em sujeito pela ideologia em um processo simbólico, determina-se em sua forma individual concreta; no caso do capitalismo, a forma-sujeito

é livre de coerções e responde como o sujeito-jurídico, ou seja, o sujeito de direitos e deveres.

Conforme Carrozza e Lambert (2015, p.1054) na “forma sujeito contemporânea capitalista, os modos de individuação que se dão pelo Estado, suas instituições e os discursos circulantes resultam em um indivíduo responsável e dono de sua vontade.”

Para Orlandi (2007, p.3),

nesse passo, o estabelecimento (e a transformação) do estatuto do sujeito corresponde ao estabelecimento (e à transformação) das formas de individualização do sujeito em relação ao Estado. Em um novo movimento em relação aos processos identitários e de subjetivação, é agora o Estado, com suas instituições e as relações materializadas pela formação social que lhe corresponde que individualiza a forma-sujeito histórica, produzindo diferentes efeitos nos processos de identificação, leia-se de individualização do sujeito na produção dos sentidos. Portanto o indivíduo, nesse passo, não é a unidade de origem mas o resultado de um processo, um constructo, referido pelo Estado.

O sujeito de direito é o efeito de uma estrutura social bem delineada, ou seja, a sociedade capitalista que possibilita a troca, a sociabilidade, a circulação.

E a escola ainda é um dos poucos espaços de sociabilidade mediante a conotação e configuração atual na conceituação de Pfeiffer:

A escola é tomada ainda como um dos principais lugares autorizados a construir a capacidade de sociabilidade. Relações de sociabilidade normalmente pensadas a partir do fim do século XVIII, como relações calcadas na ideia de igualdade, direitos iguais, direitos burgueses. [...] Participamos do efeito da escola republicana francesa que estabelece uma relação necessária entre escola e república no sentido de que a escola representa o lugar de preparação e de evidência de qualidades dos homens que disputam, e já não mais herdam, lugares sociais (PFEIFFER, 2001, p. 29-35).

Mais uma vez, tomamos o cidadão, que está no início do artigo, que é primordialmente para Orlandi (2004), um sujeito assim conhecido pelo discurso jurídico. O discurso jurídico é, por natureza, um discurso dominante, um discurso impositivo, sua linguagem é, então, uma linguagem de poder e de ordem. Para Orlandi (1999, p. 21), “as relações de linguagem são relações de sujeitos e sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados (...)”. O sujeito jurídico, ou seja, o sujeito de direitos e deveres, surge na Idade Moderna como um reflexo da sociedade capitalista (que vimos nas páginas anteriores) e é nessa época que a concepção de sujeito adquire uma forma de sujeito-jurídico que vem substituir a forma sujeito-religioso da Idade Média e do Iluminismo de Descartes.

Haroche (1992) afirma que o sujeito-jurídico está enraizado em uma passagem do discurso religioso para o discurso jurídico que fez com que o sujeito, etimologicamente

definido como “submetido a autoridade soberana” (Sec. XII), passasse a ser como uma “pessoa que é motivo de algo” (Sec. XVI). Trata-se assim de uma individualização e responsabilização do sujeito por seus atos. Esse é o sujeito de direitos e deveres que a legislação traz. Esse sujeito foi se constituindo aos poucos, a partir da normatização das relações de trabalho e do surgimento do Estado/Nação. Na Idade Média o sujeito era submetido aos dogmas religiosos, portanto, não se constituía um sujeito autônomo. Já no Séc. XV com a Reforma Protestante e o crescimento da burguesia europeia, a autonomia do sujeito começa a eclodir. Importante apontar que essa autonomia é identificada com a constituição do sujeito-jurídico só sendo possível pelo assujeitamento dos indivíduos à linguagem político-jurídica e as rupturas com a forma sujeito-religiosa.

O sujeito-jurídico é livre do aspecto religioso, entretanto submisso ao capitalismo, conforme Orlandi (1999, p.51): “é uma forma de assujeitamento mais abstrata e característica do formalismo jurídico, do capitalismo”.

Conforme Eduardo Guimarães, na Enciclopédia Discursiva da Cidade, Endici,

*“Cidadania é uma palavra derivada da palavra cidadão que, por sua vez, deriva da palavra cidade. Mas, tomado por este aspecto, é preciso observar que o sentido de cidadania se relaciona com o sentido de cidadão, mas não se relaciona, na mesma medida, com o sentido de cidade. Ter cidadania não é pertencer a uma cidade” (grifos do autor).*

Ao contrário do que a lei nos propõe, afinal, na letra da lei, ter cidadania tem sido tão somente pertencer a uma cidade. A formulação muda, escravo não é cidadão.

A Constituição de 1824 foi escrita em uma época em que a grande maioria dos negros era escrava e o exercício da cidadania para o negro, durante o Império foi bastante limitado.

Nessa Carta, em seu Art. 6 § I, são considerados cidadãos brasileiros, dentre outros, os “libertos”.

A própria Constituição restringe a cidadania aos escravos e isso é considerado uma mancha na legislação brasileira.

Conforme Andrade (1991),

*foi um grande engano dos conservadores pensar que, com a abolição do tráfico, o problema servil, ou, como se dizia então, a questão servil, estaria resolvida. A escravidão era uma mancha que enodoava a sociedade e o Estado brasileiro (ANDRADE, 1991, p.17).*

Não é suficiente acabar com a legalidade da escravidão para que ela acabe definitivamente. Essa “mancha” pode ser entendida de diversas formas, como por exemplo, a desigualdade socioeconômica, aspectos culturais, dentre outros.

O negro, no passado escravista brasileiro, não foi plenamente respeitado como pessoa e em muitas oportunidades foi tratado como um objeto que não podia dirimir sua condição mediante a prevalência do direito de propriedade sobre ele.

Tomado sob a perspectiva do mundo do trabalho, o escravo é uma figura à qual é negado tudo o que a um cidadão é indispensável. O termo “escravo” é a retificação da crença em um ser humano passivo: a pessoa submetida à escravidão tem negado seu direito de agir como sujeito de sua vida (JESUS, 2011).

A identidade de Cidadão é citada no artigo (179, § I) com ênfase delineada na primeira letra maiúscula; seria esse Cidadão mais do que o cidadão? Teria na legislação e na implementação prática dela um porquê de tal ênfase? Seriam todos os cidadãos iguais ou alguns teriam determinados privilégios como, por exemplo, pertencer a uma determinada classe ou frequentar determinadas fontes religiosas? A palavra em si, cidadão pode ser materializada pela identificação territorial, visto que, segundo Orlandi (2011) “a identidade, como a pensamos na análise de discurso, resulta de processos de identificação”.

As constatações de Guimarães e Orlandi se completam porque, para se ter a cidadania, é preciso se identificar com o território a que pertence e não simplesmente, pertencer.

Mas não é só isso. P essa razão viemos delineando a existência do escravo, porque ele pertence a um determinado território, mas, esse motivo não seria suficiente para ele ser cidadão. A pessoa escravizada é impedida por fatores externos de vivenciar plenamente suas possibilidades como sujeito.

Werneck (1997, p. 21), citada por Costa (2014, p.102), assinala que “a sociedade para todos, consciente da diversidade da raça humana, estaria estruturada para atender às necessidades de cada cidadão, das majorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados”.

A sociedade inclusiva, cidadã é então a que privilegia todos em detrimento da maioria, aquela da igualdade da Revolução Francesa.

Com efeito, o discurso da inclusão explicita de que maneira a contradição afeta os sujeitos na sociedade, à medida que produz enquanto efeito que “todos têm lugar”

(COSTA, 2014, p. 134). A contradição é: se todos têm lugar, por que alguns precisam ser incluídos?

É uma maneira de se trabalhar a inclusão no embate com a cidadania. A cidadania “como um objeto, um fim desejado, ainda sempre não alcançado” (ORLANDI, 2001, p. 159).

Os pilares que seriam estabelecidos pela Revolução Francesa, base para uma construção ainda mais sofisticada dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade nos instigam sobre os direitos civis e políticos. Afinal, de acordo com Gadet e Pêcheux (1981/2004, p.37), para se tornarem cidadãos, os sujeitos devem se libertar dos particularismos históricos que os entavam.

A Lei é tão poderosa que leva as pessoas a fazerem ou deixarem de fazer algo. Lei é um princípio, um preceito, uma norma criada para estabelecer regras que devem ser seguidas, é um ordenamento. Do latim “lex” que significa lei – uma obrigação imposta. No âmbito do Direito, a lei é uma regra tornada obrigatória pela força coercitiva do poder legislativo ou de autoridade legítima, que constitui os direitos e deveres numa comunidade.

Mais um discurso autoritário. Voz proveniente de quem “ordena fazer ou não fazer algo”, desde que se respeite a Lei (imposta e com letra inicial maiúscula).

No discurso autoritário, Orlandi (2003) nos diz que o objeto discursivo está oculto e não há interlocutores, mas um agente exclusivo, que resulta em uma polissemia contida, no sentido de que o que está em jogo não é o objeto discursivo, mas o comando do dizer. A reversibilidade é estancada, afinal, há somente o agente que enuncia e existe aí uma assimetria de cima para baixo.

No Artigo 179, parágrafo V, lê-se: “Ninguém p<sup>o</sup>de ser perseguido por motivo de Religião, uma vez que respeite a do Estado, e não offenda a Moral Publica.”

Vamos começar nossa reflexão com a expressão: “ninguém pode ser perseguido por motivo de religião”. Esta afirmação faz ressoar um efeito de sustentação que diz “as pessoas podem ser perseguidas por motivos de religião”. Se ninguém pode ser perseguido por motivo de religião é porque isso já foi feito antes. Assim, lembramos Pêcheux, que trouxe a noção de interdiscurso que está articulado ao complexo de formações ideológicas: alguma coisa fala antes, em outro lugar, independentemente.

E o mesmo Pêcheux (2009, p.93) atesta o efeito de sustentação que tem relação com a articulação entre proposições, uma evocação lateral de caráter incidente sobre a qual se apoia a tomada de posição do sujeito. Enquanto o pré-construído é um tipo de

funcionamento que se define como “condição de formação do enunciado” e que fornece as coisas a saber, o discurso transversal ou efeito de sustentação é a articulação entre enunciados, que permite o engendramento da discursividade. Ou seja, a incidência da perseguição tem esse efeito de sustentação.

O termo “uma vez que” pode ser entendido como uma conjunção que informa condição, então, só não pode ser perseguido quem respeita o Estado e não ofenda a moral pública? Ninguém pode ser perseguido desde que respeite e se não respeitar, pode ser perseguido? Há um caráter de não inclusão àqueles que não seguem a religião do estado e as recomendações do artigo.

Não se pode ser perseguido por motivo de Religião, isso mesmo, mais uma vez, não se pode ter acesso público a outros cultos religiosos e não se pode ser perseguido (?) A palavra Religião aparece escrita em letra maiúscula: teria, por isso, o termo especial relevo. A Religião do Estado não permite que quem a segue seja perseguido, afinal, não se trata de qualquer religião. Pêcheux (1988, p.145) entende que a contradição é intrínseca a todo modo de produção baseado numa divisão de classes; assim, a reprodução/transformação faz parte de um mesmo processo que atravessa o modo de produção em seu conjunto. Além disso, essas contradições são constituídas em um momento histórico dado e para uma formação social dada, pelo conjunto complexo dos aparelhos ideológicos de Estado que essa formação social comporta.

Há no parágrafo V do Art. 179 mais uma marca quando fala que não se pode perseguir, “desde que respeite a religião do Estado”. Há um estatuto jurídico quando se coloca o Estado como inviolável.

A Constituição Política do Império do Brasil de 1824 não traz em seu texto nenhuma menção à Educação Nacional ou à escola. Essa constituição constrói um país religioso e não laico, afinal, retomando o Título 1º, Artigo 5º, “A Religião Católica Apostólica Romana **continuará** a ser a religião do Império” (grifo nosso).

Há uma passagem interessante aqui, o Império-Nação. Essa passagem fez surgir um tímido sentimento de nacionalidade. Tímido, porque o amor à pátria e o sentido de pertencimento ainda eram pequenos. Isso só foi mudando após a Guerra do Paraguai (1864-1870), com vitória brasileira, com a unificação territorial e o surgimento de símbolos do patriotismo como o hino nacional e a bandeira.

Mas ainda havia um distanciamento, porque as camadas populares da sociedade não participavam ativamente da política nacional, continuando apartada do sentimento de nacionalidade, patriotismo e civismo.

Os símbolos têm como o discurso, um poder, pois, dependendo do contexto social em que se situam, se tornam marcos ou simplesmente objetos empíricos. Ainda hoje os símbolos nacionais são a bandeira e o hino e muitas escolas brasileiras usam esses símbolos em dadas ocasiões. Mas seriam esses ‘símbolos’ tão importantes assim, ou apenas se devem a uma relação afetiva da população para com eles? São esses dois símbolos incontestáveis da identidade brasileira? Cremos que esses símbolos são importantes para a transição império-nação como marcas de mudança, ou seja, muito além de objetos empíricos. Tem valor histórico e, além disso, quando criados, foram representações do sentimento de união e de soberania do país. Em seu livro: *Terra à vista* (1990) Eni Orlandi mostra elaborações relativas à identidade do brasileiro produzidas ao longo da história. Para a autora, essas formulações não passam de construções ideológicas. Pautada na teoria da Análise de Discurso, essa afirmação nos faz refletir sobre a formação da brasilidade mítica, além de (re)pensar sobre a concepção de ser brasileiro e a frequente necessidade de se construir uma consciência nacional. Vamos ver se, a partir da Primeira Constituição da República de 1891, esses horizontes de patriotismo são ampliados ou simplesmente ficam relegados a questões empíricas de patriotismo.

## **6.2 Constituição de 1891 – 1ª Constituição da República**

A constituição de 1891 pode ser considerada como a primeira Constituição republicana que define a separação entre o Estado e quaisquer religiões ou cultos e estabelece que "será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos". Também se proclama que todas as religiões são aceitas no Brasil e podem praticar sua crença e seu culto livre e abertamente. Essa constituição tinha ideais republicanos inspirados no Positivismo de Comte. O Positivismo corresponde a uma doutrina política de liberdades civis, políticas e de pensamento. Essa constituição teve ainda uma inspiração no modelo constitucional norte-americano, com um regime presidencialista em que a população escolhia os representantes dos municípios, dos estados e da federação por meio do voto direto. Assim, os até então vinte estados passaram a ter autonomia, podendo ter medidas próprias nos setores jurídico, fiscal e administrativo.

É nesse momento que observamos a separação oficial entre o Estado e a Igreja, ou seja, com a proclamação da República, que se deu em 15 de novembro de 1889, Ruy Barbosa redigiu o Decreto 119-A, de 7 de janeiro de 1890, separando definitivamente o Estado e a Igreja Católica Romana no Brasil. Neste Decreto, o preâmbulo traz que é proibida a intervenção da autoridade federal e dos Estados Federados em: “materia religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providencias.” E em seu Artigos:

Art. 1º E' prohibido á autoridade federal, assim como á dos Estados federados, expedir leis, regulamentos, ou actos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, e crear differenças entre os habitantes do paiz, ou nos serviços sustentados á custa do orçamento, por motivo de crenças, ou opiniões philosophicas ou religiosas.

Art. 2º a todas as confissões religiosas pertence por igual a faculdade de exercerem o seu culto, regerem-se segundo a sua fé e não serem contrariadas nos actos particulares ou publicos, que interessem o exercicio deste decreto.

Art. 3º A liberdade aqui instituida abrange não só os individuos nos actos individuaes, sinão tabem as igrejas, associações e institutos em que se acharem agremiados; cabendo a todos o pleno direito de se constituirem e viverem collectivamente, segundo o seu credo e a sua disciplina, sem intervenção do poder publico (DECRETO Nº 119-A, DE 7 DE JANEIRO DE 1890).

Nos três artigos, podemos notar que há uma tentativa de declarar a liberdade entre as religiões, sendo assim, há uma preocupação com a liberdade e com a igualdade de todos e não apenas uma atenção diferenciada aos católicos.

Essa Constituição não faz menção a Deus no preâmbulo, no entanto, afirma que “Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático (...)”. Isso já nos permite perceber alguns indícios de que se institui com a República um Estado democrático de direito. Em sua Seção II – Declaração de Direitos, em seu artigo 72 § 2º (a posteriori revogado) traz pela primeira vez que “Todos são iguais perante a lei”.

Ainda no artigo 72, § 6º da Constituição de 1891: Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. As demais menções ao ensino nessa lei dizem respeito ao ensino superior e secundário.

Há uma mudança notória da Constituição de 1824 para a 1ª. Constituição da República (1891) de uma ruptura com a religião atestada pela/na legislação. Ainda tivemos, nesse ínterim, outras Constituições que abordaremos adiante.

### **6.3 A Constituição de 1934 – 2ª Constituição da República**



A Revolução Constitucionalista ou Revolução Paulista, em 1932, foi um movimento que objetivava derrubar o governo provisório de Getúlio Vargas e convocar a Assembleia Nacional Constituinte.

Essa Constituição tem em seu Artigo 153: "O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais".

Abre-se, com esse artigo, uma possibilidade distinta que é o ensino religioso conforme os princípios do aluno. Isso pode ressaltar que há uma separação (princípio de) entre o Estado e a Igreja, abrindo uma oportunidade de assegurar ao aluno sua liberdade de consciência e de crença. Mas essa mesma possibilidade tem algo controverso, pois, em uma sala de aula são muitos alunos e, se cada um deles tiver uma religião diferente? E o que os alunos que não frequentarem as aulas, devido à frequência facultativa, ficarão fazendo? A matéria constará no horário.

Segundo Figueiredo (1995, pp. 10-11), o Ensino Religioso é admitido em caráter facultativo, a favor e contra sua inclusão na Carta Magna de 1934, o artigo 153 da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil pretende salvaguardar:

- o princípio da liberdade religiosa com a expressão "será de frequência facultativa";
- a confessionalidade, com determinação prática pedagógica – "ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno";
- o direito de participação da família, com a expressão: "manifestada pelos pais e responsáveis";
- a obrigatoriedade, na grade curricular, com o enunciado: "e constituirá matéria dos horários nas escolas primárias, secundárias, profissionais e normais".

Conforme dito anteriormente, os *escolanovistas* temiam a força da militância católica que forçava a inclusão do ensino religioso, por isso, podiam ser considerados derrotados nessa Constituição Federal que instituíu o ensino religioso embora de maneira facultativa.

Na verdade, nessa fase da história, o Ensino Religioso no que tange à legislação, deixa de existir como área de conhecimento no Currículo. Com isso, desatrela a educação da vivência com o Sagrado, mas sabendo que a garantia de liberdade e a consciência de crença continuam a ser, na verdade, limitadas à religião católica que foi por anos, a religião que sempre se ensinou nas escolas brasileiras, salvo raras exceções. Há aqui um forte contraponto.

## 6.4 Constituição Polaca – 1937

A Constituição Polaca foi instituída por Getúlio Vargas, a partir da concretização do golpe de estado que daria início a uma ditadura que duraria oito anos e que se estenderia até 1945. Esse período foi conhecido como Estado Novo. O governo Vargas contava com o apoio da elite que era composta por cafeicultores e industriais.

Essa constituição já estava pronta há meses, durante a preparação do golpe e foi imposta ao povo. Tratava-se de uma constituição que dava respaldo legal ao regime autoritário instaurado pelo Estado Novo e, em termos de constituição, foi considerada um retrocesso, se comparada à constituição de 1934, principalmente em questões de democracia e de direitos humanos. Foi apelidada de polaca porque, como a Constituição Polonesa (1921), a Constituição brasileira não passou por uma Constituinte, sendo outorgada pelo chefe do Executivo. Sobre isso Neto (2013, pp.317-318) nos diz:

(...) não podia haver dúvidas a respeito da vocação autoritária do texto constitucional elaborado por Francisco Campos. A própria forma de elaboração do documento contrariara a tradição de se confiar tão importante tarefa a uma Assembleia Constituinte. Por essas e outras, a nova Carta Magna foi apelidada de 'Polaca', referência à Constituição outorgada e imposta pelo marechal Józef Piłsudski à Polônia, em 1921 (o epíteto terminou por ganhar conotação ainda mais pejorativa, ao aludir às prostitutas europeias que, a despeito de sua verdadeira nacionalidade, eram tratadas à época, no Brasil, como polonesas – ou 'polacas').

Foi assim, muito mal vista no Brasil pelo seu nome de sentido pejorativo.

Em seu Artigo 133, item “Da Educação e da cultura”, a Constituição de 1937 traz:

O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.

Temos no artigo da lei um prosseguimento do que trouxe a Constituição de 1934.

O ensino religioso **poderá ser** contemplado como matéria; **poderá ser** é uma locução verbal que gera algo contraditório no enunciado porque há a possibilidade de acontecer ou não. Ao mesmo tempo, o ensino religioso, ganha um status de matéria, como disciplina, o que significa ser pertencente a uma grade curricular, portanto, algo mais rígido, formal do que a existência de condições para ocorrer.

O Ensino Religioso teria a prerrogativa de ser contemplado como matéria no curso ordinário<sup>18</sup>, ou seja, necessário de ser estudado para obtenção de diploma. E percorrendo o artigo, vemos mais um fato contraditório, pois é necessário para o diploma, mas não é obrigação dos professores e nem deve ser de frequência compulsória, obrigatória aos alunos.

É para nós um atravessamento ideológico que Mariani, concordando com Pêcheux afirma:

O sujeito se imagina uno, fonte do dizer e senhor de sua língua; do mesmo modo, parece-lhe normal ocupar a posição social em que se encontra. O funcionamento ideológico provoca as ilusões descritas: apaga-se para o sujeito o fato de ele entrar nessas práticas histórico-discursivas já existentes (MARIANI, 1998, p. 25).

Ao entrar nessas práticas histórico-discursivas, o sujeito nem percebe as contradições ou, os (contra)ditos. Pelos rituais discursivos, diz e não diz sustentado por formações discursivas que funcionam de forma opaca ao sujeito.

Você redige a Lei, ou a promulga, tem uma ilusão de transparência, de onipotência em que imagina reter os sentidos ou “deixar claro o que deve ou não ser feito”, mas é pego em meio a um emaranhado de formações discursivas.

## 6.5 Constituição 1946

A Constituição de 1946 refletiu no processo de redemocratização do país, após a queda da ditadura de Vargas. Em oposição à Constituição outorgada em 1937, os “pioneiros da educação nova” retomaram a luta pelos valores defendidos anteriormente (ARANHA, 2006, p. 310).

Conforme o Artigo 166, Capítulo II que diz respeito à Educação e à Cultura:

A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

---

<sup>18</sup> Conforme o Decreto Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939, lei posterior à Constituição de 1937, Capítulo II, sobre a Constituição da Faculdade Nacional de Filosofia, em seu Artigo 3º, § 1º Os cursos ordinários serão os constituídos por um conjunto harmônico de disciplinas, cujo estudo seja necessário à obtenção de um diploma.

A educação é colocada como um direito. O **direito** à educação tem um forte amparo na Constituição de 1946 que retoma alguns avanços da Constituição de 1934 que já esboçava a “liberdade religiosa, a liberdade de manifestação de pensamento, a frequência facultativa (...)”, enfim, algumas liberdades individuais que ficam mais latentes na CF de 1946, sobretudo, quando diz respeito à Educação como um direito, ou seja, em consonância com o avanço da democracia e o “cuidado” com o cidadão.

A educação, então, é uma regra e será dada em dois ambientes distintos: o lar, um ambiente informal e a escola um ambiente formal e de instrução. Mais uma vez, um artigo da legislação traz como princípio fundamental para a implementação da educação um princípio de liberdade, proveniente dos ideais revolucionários franceses e da fraternidade (solidariedade) humana.

Retomamos aqui o que foi citado anteriormente no subtítulo sobre a Escola Nova que diz que os católicos da época criticavam a tendência laica porque diziam que as “escolas leigas só instruem, não educam”.

A **instrução** é um termo eminentemente didático, portanto, muito usado pela Pedagogia e também por outras ciências. A escola da época instruía. A **educação** é uma atividade social, política e econômica, que se manifesta de diversas formas, cujo sistema de ações e operações exerce influências na formação de convicções para o desenvolvimento humano do ser social e do ser individual. Portanto, são termos diferentes, mas que não direcionam o andamento da escola como ambiente leigo que só instrui e não educa.

De acordo com o Artigo 168, § V:

O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

A seguir, veremos, além das Constituições (seguindo uma ordem cronológica), as três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (a LDB nº 4.024 de 1961, a LDB nº 5.692 de 1971 e a LDB nº 9.394 de 1996). As LDBs foram criadas para que fosse garantido à população o direito de uma educação gratuita e de qualidade, para a valorização da educação e de seus profissionais, para estabelecer o direito ao acesso e permanência na escola, dentre outros importantes aspectos. Para nós, interessam, como recorte, algumas ‘pistas’.

Para Orlandi (2010, p. 32), “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua”. Assim, ao pensar a legislação brasileira a partir da análise dos efeitos de sentido produzidos pelas leis é que conseguimos visualizar o processo discursivo em cada uma delas.

## **6.6 Lei de Diretrizes e Bases de 1961**

Segundo Aranha (2006, p.311), “Quando a Lei nº 4.024 (LDB) foi publicada em 1961 já se encontrava ultrapassada, porque, nesse meio tempo, um país semiurbanizado, com economia predominantemente agrícola, passara a ter exigências diferentes, decorrentes da industrialização (...)”.

Essa Lei traz em seu Título I – Dos Fins da Educação, Art. 1º:

A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim o que diz a alínea g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

É latente perceber que a educação nacional tem inspiração em um princípio que viemos realçando ao longo do texto que é o da liberdade. Portanto, a primeira Lei de Diretrizes e Bases brasileira tem aspirações de citar a liberdade como um princípio básico da condição humana. Em seguida, traz-se a solidariedade que muito tem relação com as questões de fraternidade porque são diretamente ligadas a uma existência humana mais harmônica e mais atenta, não aos anseios individuais da “liberdade”, mas às questões sociais que permeiam as relações humanas.

São resguardados os cidadãos em ter sua convicção religiosa e não podem ser tratados de maneira desigual por isso. Não vamos esquecer que se trata de uma legislação educacional que deveria manter-se focada apenas no “ambiente” escolar e portanto, conforme o título do artigo que menciona como um dos “Fins da Educação”.

Para Haroche, Pêcheux, Henry em “A Semântica e o Corte Saussuriano: Língua, Linguagem, Discurso” (1971),

As práticas sociais vigentes através dos aparelhos estatais são a forma concreta que essas relações de classe se expressam. Tais relações dão espaço a posições

de classe específicas, que não constituem indivíduos, mas configuram formações que mantêm, entre si, relações de antagonismo, aliança ou dominação.

A LDB de 1961 em seu artigo 1º, mais uma vez volta a dizer que a educação nacional tem como inspiração ideais de igualdade e de solidariedade, e por isso, deve-se tratar de igual forma os cidadãos, independentemente de sua posição filosófica, religiosa ou política. Assim, trazemos a afirmação de Haroche, Henry e Pêcheux de que, nas práticas sociais vigentes pelos aparelhos do Estado configuram relações de dominação que vão além das questões escolares e afetam a legislação e a prática cotidiana.

Essa mesma Lei propõe em seu artigo 97:

O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

O *caput* do artigo 97 da LDB de 1961 é uma cópia do Artigo 168, parágrafo V da Constituição de 1946, com o acréscimo da expressão “sem ônus para os poderes públicos”. Entendemos, assim, que essa LDB foi instruída pela orientação doutrinária predominante no texto constitucional de 1946.

O que dizer sobre o ônus para os poderes públicos? Nessa época, os professores do ensino religioso não poderiam ser remunerados pelas escolas públicas. Para se oferecer esse ensino nas “escolas oficiais” só havia duas saídas: voluntariado ou remuneração por uma entidade religiosa. Com essas constatações, a confissão religiosa do aluno, em sua maioria católica, ia sendo mantida em mais um ateste da Lei.

O parágrafo 1º afirma que, para se formar uma classe de ensino religioso, não é necessário um número mínimo de alunos. Compreende-se, então, que cada aluno “poderia ter” um professor particular dependendo de sua religião. O parágrafo 2º diz que o registro desses professores seria realizado de acordo com as autoridades de seus respectivos credos.

## **6.7 Constituição do Período Militar– 1967**

A Constituição da República Federativa do Brasil (1967) foi a sexta constituição do Brasil e a quinta da República, e foi também a segunda e última constituição de caráter autoritário. Ela foi elaborada sob a supervisão de militares e legitimava o regime iniciado pelo Golpe Militar de 1964. Essa constituição se caracterizou pelo fim da liberdade de expressão, do direito à greve, dentre outros. Embora previsse em alguns artigos os direitos básicos de liberdade, segurança individual e propriedade, além do direito de reunião e associação para fins lícitos, nenhuma dessas prerrogativas era assegurada, visto que havia decretos e emendas que foram usados para anulá-los.

Essa Constituição traz em seu Artigo 168, § 3º, IV – “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio”.

Em relação à LDB de 1961, há nesse artigo 168, o acréscimo da informação de que o ensino religioso constituirá disciplina nos “horários normais”, isso quer dizer, dentro da grade curricular. Até então, isso não era dito.

Ao mesmo tempo, o artigo 168 diz ser o ensino religioso de matrícula facultativa e pertencente ao horário “normal”. Para melhor compreender a informação, vamos mobilizar o conceito de elipse, que é a supressão de uma parte do discurso que pode ser prevista no contexto.

As escolas oficiais são escolas organizadas pelo poder público e, por isso, elas seguem um conjunto de princípios e valores sem privilegiar uma doutrina filosófica ou religiosa. Uma aula de religião, por exemplo, será acrescida ao horário (normal) de aulas, “facultativa” ao aluno de acordo com uma “escolha dos pais”. Há nessa observação a manutenção da elipse, visto que suprime-se o aluno e não fica explícito se em outras escolas não é oferecida a disciplina de ensino religioso ou se é obrigatória a oferta. Além disso, uma escola “oficial” não privilegia uma religião, mas faculta a frequência às aulas e submete à vontade dos pais.

## **6.8 Lei de Diretrizes e Bases de 1971**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/71, sancionada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, durante o regime militar, fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Trata-se de uma lei que

promoveu (intentava promover) alterações na estrutura organizacional da educação nacional.

Em seu Artigo 7º, Parágrafo Único a Lei 5.692/71 traz que: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus”.

Redação bem parecida com a dada na Constituição de 1967 (Artigo 168, § 3º, IV). Quatro anos mais tarde, mas com a ideologia militar ainda impregnada de sentidos.

Desperta atenção o fato de que a oferta (na Constituição de 1967) era prevista nas escolas oficiais de grau primário e médio. Já na LDB de 5.692/1971 fala-se em estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus, mais uma vez trazendo no corpo da lei que era um ensino facultativo e, mesmo assim, ocupava lugar junto às demais disciplinas nos horários normais.

As LDBs trazem em seu texto a expressão “estabelecimentos oficiais”, que são repartições públicas, geridas por servidores públicos e componentes de uma estrutura administrativa estatal para que seja gratuito, sem a possibilidade de cobrança de valores pela retribuição pelo serviço prestado, independentemente do nível de ensino (TRÓCOLLI JÚNIOR, 2014).

A escola pública, acessível a todos (?) oferece ensino religioso, nos horários normais, mas frequentá-lo é facultativo. Curioso pensar a controversa legislação educacional brasileira.

## **6.9 Constituição de 1988 – A Constituição Cidadã**

Entrando agora na Constituição Federal de 1988, a atual Constituição, sabe-se que ela não se institui a religião Católica como sendo a oficial do Estado, mas também não prevê, ao contrário do que pensamos, a expressão de que o Brasil é um Estado laico.

Nos termos do caput do Artigo 5º, da CF de 1988, diz:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...).

Chama-nos a atenção um curioso contraponto entre a Constituição de 1824, em seu Art. 179, § 5º, que afirma: “Ninguém pode ser perseguido por motivo de religião, uma



vez que respeite a do Estado, e não ofenda a moral pública.” E a Constituição de 1988, no Artigo 5º § 2º traz: “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei”. Somos todos iguais, não podemos ser perseguidos por nossas convicções (inclusive religiosas) e não temos obrigação de fazer qualquer coisa a não ser que a Lei nos imponha. Mais um (contra)dito.

Ademais, estabeleceu em seu artigo 19, I o seguinte: “É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes, relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público”.

O Estado não pode estabelecer ou subsidiar cultos religiosos, igrejas, desde que, seja de interesse público. Em um país católico, até onde vai esse veto? Na própria continuidade do artigo podemos ter uma pista: se não “embaraçar”, impedir o funcionamento e não “mantiver” aliança, de forma a “colaborar com o interesse público” não há contravenção.

Definir ou entender “interesse público” não é simples, porque se trata de um conceito abstrato. O mais próximo de uma definição seria pensar em algo que ocorre individualmente, de maneira pessoal, enquanto membros de um corpo social. A Lei delimita quando veta, deixa, no entanto, uma brecha quando diz atender ao interesse coletivo.

O Estado leigo (CF 1988) apontado de maneira indireta no capítulo I do Artigo 19 difere do Estado religioso (CF 1824) apontado no Artigo 5º, no qual a religião faz parte da constituição do Estado.

Uma reportagem da Revista Nova Escola (Ed. Abril, 2009), intitulada “Equívocos em série”, que aponta os dez erros mais comuns nas festas escolares, apresenta um ponto que nos interessa nesse trabalho e esse ponto é a supremacia da religião católica nos feriados e comemorações das escolas brasileiras. Segundo essa reportagem, temos onze feriados nacionais, dentre eles, cinco têm origem no catolicismo. As escolas lembram essas datas e mantêm o vínculo delas com a religião católica.

Esse acontecimento produz o que podemos chamar de efeito metonímico na relação da escola com a religião católica, uma vez que, ao se adotarem as festas católicas como feriados, filiam-se as escolas ao catolicismo, como religião majoritária no país.

Nas Constituições e Leis de Diretrizes e Bases, o que vemos, em sua maioria, é: defende-se uma liberdade religiosa, ou seja, você pode professar a fé conforme a sua

vontade, contudo, quando se trata de um feriado religioso, temos, indiscriminadamente, de agir como a fé católica impõe.

Chama-nos à atenção, também, essa Constituição ter sido nomeada pelo título de Constituição Cidadã porque foi construída de forma democrática, liberal, no sentido de garantir direitos aos cidadãos. Ela foi considerada por muitos especialistas como uma peça fundamental para a consolidação do Estado democrático de direito no país e, conseqüentemente, a melhoria da noção de cidadania. Oliveira (2006, p.117) aponta a disjunção entre os termos cidadania e cidadão, sendo assim, “cidadania se liga a direitos e cidadão a direitos e deveres”.

Pela Constituição de 1988, o exercício da cidadania é um dos - senão o maior - objetivo da educação.

O Art. 205 da CF/1988 estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF 1988, artigo 205).

Para ser cidadão, o indivíduo deve estar qualificado para o mercado de trabalho? A educação e a cidadania devem se materializar a partir de políticas sociais básicas e de direitos civis. Então, podemos admitir que, para ser cidadão, é necessário ter direito à vida, à liberdade, à igualdade perante à lei. O trabalho é um complemento para o exercício da cidadania e não o fim da cidadania.

Pfeiffer (2011, p.153), citando um pensamento de Durkheim, diz que é necessária uma regulação jurídica precisa e abrangente das relações entre o capital e o trabalho e aponta para a necessidade de uma absoluta igualdade de condições exteriores para que todos tenham a chance de competir pelo exercício das funções, ocupando-as segundo seus talentos e habilidades.

“Se o sistema é igual para todos, temos aí as habilidades e talentos inerentes ao indivíduo para selecionar, destacar, dividir.” (Idem, p.153)

Em seu texto “Formação ou capacitação? Duas formas de ligar sociedade e conhecimento” que está no livro: *Discursos sobre inclusão*, Eni Orlandi (2014, pp. 143-144) nos afere que, quando falamos do acesso ao trabalho e ao mercado, estamos falando de um fator de desenvolvimento. Então, segundo a autora, é uma questão de estrutura que não teria que ser reformada, mas transformada, rompida. “Aparece como uma questão de “capacitação”, de “treinamento” e não de “formação” (educação no sentido mais forte e

definidor de outra estrutura política, de outra formação social).” Portanto, é muito além de estruturar o que a Educação faz ou deve fazer, mais do que capacitar, treinar, mas algo fortemente relacionado com a formação social e política.

Quem trabalha e quem não trabalha, quem está e quem não está preparado para o mercado é significado pela sociedade e, também, pela escola.

De acordo com a professora Costa (2014, p. 97), há discursos que trabalham a ilusão da relação incluir/excluir como se a sociedade capitalista fosse a da oportunidade, como se “bastasse” o sujeito estudar, trabalhar, ser competente, disciplinado, ter boa vontade para conquistar seu lugar (ao sol). São discursos que colocam o sujeito como “responsável” por alcançar seu lugar.

Há o embate dos ecos da dupla revolução de que estamos falando: um que vai para a ocupação no mercado de trabalho, que é responsável por conquistar o seu futuro, e de outro lado, um que vai para a conquista da cidadania.

A Educação **prepara** para o exercício da cidadania. Tal afirmação tem relação com o que nos diz sobre o treinamento (cf. Orlandi, 2014) e não como um fator de formação. Acessar a Educação é algo relacionado aos princípios republicanos de igualdade, mas, para ela deixar de ser algo formalmente preparatório, vai depender da capacidade, do talento individual de cada um. A formação é muito mais abrangente porque, quando se fala em formar, está-se dando oportunidade às pessoas para que elas também ensinem.

Ainda segundo Orlandi (Idem, p. 148), quando se fala em treinamento e capacitação tais habilidades ficam para os mais pobres, enquanto para os mais abastados se fala de uma formação mais avançada, como cursos no exterior.

Conforme Mello (1986, p. 15)

(...) a escola do pobre, mais que uma instituição inculcadora de ideologia, é o reino da ignorância, do descaso, da descontinuidade, da ausência de controle. É um terreno de ninguém, naquilo que é substancial, e um mundo rigidamente normatizado, naquilo que é dispensável.

Os educadores realizaram esforços consideráveis pela democratização da escola e, nessa tentativa, procuraram a “formação integral” e a “preparação para a vida”. A “formação para a vida” significa preparar para tudo, mas democratizar o conhecimento escolar não era útil a alguns setores da sociedade. Já a “formação integral” foi desmontada como um objetivo ideológico e a reprodução das relações de produção.

A Educação no Brasil é uma deriva na educação cidadã que a escola não foi capaz de realizar, por isso, hoje temos uma escola que opera a seletividade e a exclusão, construindo o fracasso sobretudo dos mais pobres ou daqueles que são apenas capacitados.

Ainda no texto sobre a Formação ou Capacitação, Orlandi (2014, p.146) nos chama a refletir que há variações em formas de dizer, que se sucedem em estruturas históricas diversas:

(...)“alfabetização e desenvolvimento”, atualmente se declinam em “educação e mercado”, em que o mercado exige “a qualificação do trabalho”, “a qualificação do trabalhador”: um país educado. Um país rico em que os cidadãos, educados, são “capacitados” para o trabalho e circulam como consumidores de um mercado de trabalho qualificado. Consumo e cidadania se conjugam. O denominador comum é o trabalho e não o conhecimento. Este funciona como uma premissa indefinida para, claro, se falar em “sustentabilidade” (ORLANDI, 2014, p.146).

Assim, a Revolução Industrial emerge na preparação, qualificação para o trabalho e a Revolução Francesa nos reporta à constituição do cidadão que é aquele indivíduo que é pertencente a uma determinada sociedade, o que Orlandi justifica em “consumo e cidadania se conjugam.”

Neste mesmo texto, há uma importante reflexão sobre os programas que o governo vinha oferecendo ao povo brasileiro; um dos quais dizia respeito à “capacitação” para aqueles que viviam em condições de extrema pobreza e de cursos no exterior para pessoas de formação mais avançada. Orlandi (2014, p. 148) reitera sua opinião de que:

é preciso educação básica, penso, “formação” mesmo, para que esses sujeitos ingressem no trabalho e saibam objetivar-se nas relações sociais em que estão concernidos. Porque o que não está dito é que se somos uma sociedade do conhecimento e da informação estas são as formas de atender a uma sociedade do trabalho (e do mercado).

A LDB/96 corrobora com a afirmação de que a educação prepara os sujeitos para a cidadania e qualifica para o trabalho, tanto é assim que, em seu Artigo 35, parágrafo 2º, afirma que o Ensino Médio capacita para “o trabalho e a cidadania do educando”, “continuar aprendendo”, “ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”, momentos estes posteriores à educação formal ofertada nas escolas.

Uma Constituição Cidadã, então, prevê que, com a colaboração do Estado, da família e da sociedade, há o desenvolvimento da pessoa, não de maneira restrita à escola

ou ao contexto educacional, mas para promover o que vem posterior à escola, como o pleno desenvolvimento humano.

Em seu Artigo 208, inciso V a CF/1988 aponta: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Pfeiffer (2011) conclui que há uma repetição que reverbera na memória sempre atualizada da educação a partir dos sentidos republicanos de igualdade. Essa memória traz uma concessão: todos têm acesso. Mas a meritocracia se instala, a partir do momento que se diz, segundo a capacidade (talento) de cada um. Ou seja, você tem direito à educação aos níveis mais superiores, desde que tenha aptidão para isso. A igualdade aparece como um (contra)dito.

O Artigo 210, parágrafo 1º estabelece: "O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental". Essa redação é também muito próxima à das legislações vistas anteriormente, mas deixando explícita que a matrícula de ensino religioso nas "escolas públicas". Mais uma vez podemos perceber que a elipse permanece.

Sobre as "escolas públicas" citamos o Artigo 206, inciso III da própria CF/1988 que traz: "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino". A coexistência institucional permite que o Estado busque uma melhor qualidade de ensino, porque, se o ensino público tem uma qualidade boa, o ensino particular é impulsionado a também se expandir.

Se nas escolas públicas o ensino religioso é facultativo, nas escolas privadas deveria ser também? Merece destaque porque a língua possibilita esses "furos" e realçam o efeito de incompletude da linguagem.

A Educação Nacional, no que tange à esfera privada do ensino, referida no Art. 209 da CF/1988, assim:

O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:  
I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;  
II - autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.

O ensino particular atende às normas gerais da educação nacional e é avaliado em qualidade, pelo poder público. Aqui podemos responder ao questionamento anterior, sobre o ensino religioso ser ou não facultativo nas escolas privadas. Com as regras sobre a oferta de determinadas disciplinas na escola particular, ele segue as mesmas recomendações às escolas públicas, portanto, é também, facultativo.

## 6.10 Lei de Diretrizes e Bases 1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 é a mais importante lei brasileira que se refere à educação. Popularmente ficou conhecida como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem a esse importante educador que foi um dos seus principais formuladores.

Em seu caput o Artigo 33 da LDB 9.394/96 traz que:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22/07/1997).

Merece destaque o fato de que, nas primeiras legislações brasileiras não se dava opção a ter ou não ter, frequentar ou não as aulas de formação religiosa, por ser uma lei destinada a (ou produzida por graça de) Deus. Porém, a partir de um dado momento histórico, essas leis tornam-se mais democráticas, respeitando as questões de liberdade de culto, de crença, de estudo, de matrícula.

O mesmo artigo 33 versa sobre o respeito à diversidade religiosa e ainda proíbe as tentativas de convencimento contra as convicções religiosas do cidadão. Sendo assim, realça-se a impressão inicial de que há uma liberdade desde que ela seja contida em não tentar convencer “o outro” de sua convicção religiosa ou de sua tomada de decisão.

O parágrafo 2º do Artigo 33 da LDB 9.394/96 diz: “Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.” Como se trata de uma disciplina que não só prevê a aprendizagem de um conteúdo propriamente dito, o ensino religioso é uma disciplina vista como colaboradora para a formação moral dos estudantes. Sendo assim, abrindo a questão para “diferentes denominações religiosas” e colocando a possibilidade do diálogo, podemos verificar a tentativa de, pela legislação, reavivar a fé, seja qual for.

Sobre o respeito à liberdade religiosa, retomamos aqui o inciso VI. O Artigo 5º da Constituição Federal de 1988 corrobora com o que diz o artigo anterior ao afirmar que: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e suas liturgias”.

Na Constituição, há uma proteção da esfera íntima quando aponta para a liberdade religiosa e preserva também o ambiente externo, ou seja, os locais de cultos. Na LDB/96, há também a preservação dessa esfera quando fala em respeito e proibição de violar a convicção do cidadão. Quando traz à luz o cidadão, também faz uma alusão ao ambiente externo, afinal, somos definidos em relação ao Estado como cidadãos.

Essa LDB/96 foi encaminhada à Câmara Federal no mesmo ano em que a Constituição de 88 foi promulgada, sendo publicada somente oito anos depois. Na CF de 1988, há momentos em que a ocorrência da palavra cidadão e/ou cidadania aparece identificando o indivíduo como alguém com direito à educação ou às questões inerentes à cidadania, já na LDB, as ocorrências indicam a centralidade das palavras cidadão/cidadania no “novo” discurso sobre a educação.

O direito à educação é um pilar fundamental na concepção de cidadania, pois, como vimos antes, cidadania pressupõe pertencimento, identificação. Só se é cidadão se há uma apropriação dessa concepção.

A CF/1988 contém alguns capítulos com os direitos fundamentais dos cidadãos. Por vezes, esses direitos são individuais e em outras, coletivos (CF Capítulo I, título II). Podemos citar cinco desses capítulos: Capítulo I, Artigo 5º que fala sobre a igualdade perante a lei, igualdade perante a vida, a liberdade, a igualdade, a segurança e a propriedade; Capítulo II, Artigo 6º que versa sobre os direitos sociais: saúde, trabalho, lazer; Capítulo II, Artigo 7º que fala sobre os direitos dos trabalhadores (não deixando de ser direitos sociais); Capítulo II, Artigo 9º que assegura o direito à greve e mais uma vez a um direito social do trabalhador; e por último, Capítulo IV, Artigo 14 que fala sobre os direitos políticos do cidadão.

Os direitos fundamentais surgiram para garantir aos cidadãos a possibilidade de uma vida digna, igualitária e livre. Esses direitos e garantias estão na CF/1988, dispostos em direitos e garantias individuais e coletivas e aparecem não só na CF/1988, mas nas constituições de quase todos os países democráticos. Nesses capítulos da CF, podemos observar como principais direitos, o direito à vida, que se refere à integridade física e moral, o direito à liberdade, que confere ao cidadão seu direito de ir e vir, de praticar sua religião, de não ser censurado, de poder emitir sua opinião e o direito à igualdade; Todos são iguais perante à Lei, portanto, não podem ocorrer desigualdades de qualquer tipo. Há também outros direitos garantidos, como o direito à segurança e à propriedade. Os direitos previstos na Constituição de 1988 foram de grande relevância para a Consolidação do Estado Democrático de Direito e, a partir desse escopo, são apresentadas algumas noções

conceituais de Educação, especialmente da Educação Básica que consiste na base escolar para o prosseguimento dos estudos.

A LDB/96, em seu Artigo 22, dispõe sobre a Educação Básica e a sua finalidade que é “(...) desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” O novo discurso educacional apresenta a conotação de desenvolver o cidadão não só como habitante da cidade, mas além desse status. Pena que conforme Barbalet nos alerta:

(...) a concessão de cidadania para além das linhas divisórias das classes desiguais parece significar que a possibilidade prática de exercer os direitos ou as capacidades legais que constituem o status do cidadão não está ao alcance de todos que os possuem (BARBALET, 1989, p.13).

Nota-se que a concepção de cidadania foi sendo renovada na legislação brasileira, devendo-se isso ao fato das transformações sociais, dos contextos históricos entre outros aspectos. A cidadania não é um conceito estático, mas dinâmico. A cidadania que aparece nas leis e que se pratica hoje, não é a mesma cidadania da antiguidade clássica que se restringia à participação política de determinadas classes sociais, mas uma cidadania muito mais atenta às questões dos direitos humanos, uma cidadania introduzida pela Revolução Francesa em que se realçava um determinado tipo de Estado em que os ideais de liberdade, de igualdade tinham como prerrogativa uma busca de inclusão social.

O conceito de cidadania foi, ao longo dos anos, sendo relegado não apenas à participação política, em que há a representação dos direitos individuais, mas também como um dever do Estado em oferecer condições mínimas para o exercício desse direito, incluindo, portanto, a proteção ao direito à vida, à educação, à informação, à participação nas decisões públicas.

A cidadania, hoje, implica em uma construção de vivência em sociedade, na construção das relações, na busca, construção e conscientização dos direitos e mais que isso, no cumprimento de deveres. Essa construção só começa a ser possível quando proporcionamos leis mais equânimes, educação de qualidade como propulsora do desenvolvimento das potencialidades e a ativação de ideais para a construção de uma sociedade mais justa, livre e fraterna. No entanto, ainda falta muito para essa construção, muito a ser desenvolvido, sobretudo porque a dinamicidade do que é cidadania e como é exercida, tem sofrido deslocamentos e isso reforça os (contra)ditos.



## 6.11 As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN

A formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais constitui uma atribuição federal, exercida pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95 que o instituiu. A necessidade de definição das DCN para a Educação Básica foi colocada pela emergência em se atualizar as políticas educacionais que consubstanciam o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. Essas diretrizes visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

De acordo com as DCN, Título III que trata do projeto político-pedagógico e dos sistemas de ensino no que diz respeito às unidades escolares ofertantes de Ensino Médio, deve-se considerar:

XV – valorização e promoção dos Direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (DCN, 2013, Cap. I, § XV).

A Educação é um direito de todos e a eles é resguardado pelo artigo XV das DCN a igualdade. Educar, então, é a promoção desse direito e não um privilégio. Isso não se resume a um treinamento prático, mas em destacar que a Educação envolve questões sociais, profissionais e de cidadania. Sendo assim, o projeto político-pedagógico do Ensino Médio deve valorizar os direitos humanos e não fazer acepção de pessoas, mas educar de forma global.

Maeyer (2006, p.35) destaca que a educação global:

recolhe pedaços dispersos da vida; dá significado ao passado; dá ferramenta para se formular um projeto individual ao organizar sessões educacionais sobre saúde, direitos e deveres, não-violência, auto-respeito, igualdade de gênero.

A escola de Educação Básica é um espaço de formação em que sua contribuição possibilita o desenvolvimento do ser humano.

O Art. I das Diretrizes Curriculares Nacionais traz seus objetivos e está assim registrado:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

Esse artigo reforça a importância das Diretrizes para “organizar” os pressupostos das legislações brasileiras, com enfoque claro na LDB e na CF e para a garantia de uma “formação básica nacional”, com uma atenção especial e preponderância aos “sujeitos” que são quem pratica o currículo e “humaniza” também a escola. Nesse contexto, há nos currículos uma materialização das disputas legislação-sujeitos.

Outro ponto importante é que as Diretrizes têm discursividades atemporais, ou seja, com princípios anteriores ao conhecimento, mas por se referirem ao saber na sua condição de existência, revela-se histórica, e, por isso, modificam-se.

Não só as Diretrizes, mas as Constituições e Leis Educacionais se materializam como (contra)ditos da atualidade.

## **CONCLUSÃO**

A investigação aqui apresentada destinou-se a demonstrar, a partir do corpus analisado, a problemática de aspectos contraditórios na legislação e na escola dita laica no Brasil e no mundo.

Os sete capítulos, cada um deles com a sua especificidade, serviram de embasamento teórico e analítico para aqui chegarmos.

O Iluminismo foi, como vimos, um movimento cultural, filosófico, político e social que colocava a razão como a melhor forma para conquistar a emancipação, a liberdade e a autonomia. Esses ideais e seus pensadores se concentravam na capital francesa. Esse movimento era contrário ao absolutismo presente em toda a Europa e apoiava a liberdade religiosa e a educação para todos.

Em um processo em que a maioria da população buscava forças para se virar contra a forma de governo, o Iluminismo veio como uma luz na mente dos revolucionários.

Os iluministas acreditavam que o crescimento crítico era importante para melhorar a educação e a situação social de uma sociedade. No início do século XVIII, essa linha de pensamento tinha muita influência das questões da razão e natureza. Na primeira fase, houve a busca na compreensão dos fenômenos físicos. Na metade do século XVIII, os pensadores se afastaram desses ideais e começaram a se basear em teorias sociais.

As teorias iluministas chegaram ao Brasil no século XVIII e foram trazidas ao país através dos filhos abastados que iam estudar nas universidades europeias. Eles voltavam com pensamentos que eram disseminados nesses países. O exemplo mais importante da influência do movimento em nosso país, foi a Inconfidência Mineira ocorrida em 1789. Eles exigiam a independência do Brasil, a instauração da República, a liberdade econômica, religiosa e de pensamento.

Podemos concluir que o Iluminismo contribuiu para a escola contemporânea de maneira que ela fosse laica, racional e favorável à transformação da sociedade em uma sociedade capaz de rever o tradicionalismo e ter a capacidade de repensar as estratégias até então usadas. A revisão do tradicionalismo esbarrava em um ideal primordial do Iluminismo, a liberdade.

A Revolução Francesa foi influenciada pelas posições-sujeito iluministas e seu lema “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” defendia o pensamento racional diante da visão teocêntrica que dominava a Europa. Diante disso, podemos dizer que o que a Revolução Francesa projeta como seu ideal é um sujeito cidadão, de direitos iguais, de liberdade e pronto para exercer seu papel no mundo. Esse projeto teria nele, então, a escola como uma de suas formas de realização.

A Revolução Industrial, contemporaneamente, provocou uma transformação no sistema produtivo através da fábrica e da máquina, impôs a divisão entre capital e

trabalho, criando o proletariado como nova classe social. Também herdeira dos ideais iluministas, essa Revolução produz, entretanto, um outro projeto de sujeito, este preparado para um ofício e segregado das decisões, da vida social, revestido de formas de capacitação em que era preparado para o trabalho e para atender a uma demanda: o sujeito-operário, o trabalhador, com a mão de obra alienada, fazendo sempre as mesmas funções, capacitado para sua atribuição e com foco na produção. Mas, da mesma forma, essa mão de obra precisa ser “qualificada” e o espaço escolar poderia, também, ser um espaço de realização desse sujeito.

Não é difícil supor, então, que a Educação acaba por ser influenciada contemporaneamente pelos projetos de sujeito da dupla Revolução (Francesa e Industrial) e, ainda, que há lastros que nos permitem afirmar que essa influência não cessará nas legislações (educacional e brasileira), nos discursos, nas práticas. Por isso, viemos apontando o que denominamos (contra)ditos.

Os cidadãos ou operários (projetos das Revoluções) são os habitantes da cidade que vivenciam a Laicidade como uma forma institucional que faz parte, nas sociedades democráticas, da relação política entre o cidadão e o Estado. Quando o princípio de Laicidade foi aplicado, permitiu a separação entre a sociedade e as religiões, não exercendo a Religião qualquer poder político e o Estado qualquer poder religioso.

A Laicidade, em sua tentativa de garantir o poder de todos e o poder individual, instaura a separação entre o que é de domínio público e o que é de domínio privado, ou seja, entre onde se exerce a cidadania e onde se exerce a liberdade de pensamento, consciência, decisão. O domínio público é aquele em que nenhum cidadão deve impor suas convicções a outrem. Assim sendo, o Estado Laico não deve intervir em igrejas, partidos, associações, porque nelas, os cidadãos escolhem participar, partindo do seu pressuposto de direito privado.

A Laicidade não é a falta de religião, mas uma convicção de coexistência de várias ações no espaço público. Seu principal foco é que não haja preconceito religioso e também não haja legislações que possam ferir ou diminuir o direito do outro. Isso é fundamental quando pensamos numa sociedade onde haja, pretensamente, o processo de igualdade em que as pessoas são iguais, neste caso, os religiosos e os não religiosos.

Em nome da laicidade, há muitos embates no político, embates que podem não ter uma relação com a Educação, mas que fazem parte do dizer-se laico no Brasil, neste contexto. Podemos, por exemplo, destacar, as decisões do Supremo Tribunal Federal no

que diz respeito ao aborto, em que aclara a influência do religioso, seus ecos, nas decisões dos ministros.

O Brasil se constituiu como nação no propósito de um positivismo professado: “Ordem e progresso”. O dístico grafado em nossa Bandeira Nacional é o lema político do Positivismo de autoria do positivista francês Augusto Comte que previa “O Amor por princípio, a Ordem por base e o Progresso por fim.”

Eni Orlandi (1997, p.264) analisa a expressão “Ordem e Progresso”, afirmando que, “esse enunciado resume, de certo modo, a simbologia positivista no Brasil”. Em seu texto “Um sentido positivo para o cidadão brasileiro”, a autora analisa a formação de um discurso positivista brasileiro colocando-o

(...) de um lado, na relação com a França (tendo como centro de referência seu fundador Augusto Comte) e, de outro, em relação às suas condições de produção no Brasil, no sentido de distinguir alguns processos que caracterizam seu modo particular de significar. (ORLANDI, 1997, p. 265).

Para a autora, o Positivismo é a “marca de nascença da República no Brasil” (Idem, p. 1997). Vale ressaltar ainda que o Positivismo teve uma profunda influência na Educação e também se espalhou na organização da sociedade republicana, ainda no século XIX, estimulando o culto ao cientificismo, desafiando a dominação católica e, ao mesmo tempo, pregando a necessidade de uma Igreja da Humanidade.

Como se vê, o Brasil é um país que se configurou como nação, como República, nas conjunturas do Positivismo. Ou seja, aquilo que vem pelo Iluminismo, (de um lado pela Revolução Francesa, de outro pela Industrial – com seus respectivos projetos de sujeito), aporta no nosso país num momento de reconfiguração e vai, a partir daí, embasar um determinado modelo de educação que se coloca como um alicerce da materialização dos projetos de sujeitos que vêm da dupla Revolução.

Mas também é preciso lembrar que os jesuítas foram protagonistas nas relações políticas, econômicas e educacionais brasileiras e esse protagonismo influenciou de forma decisiva a formação do povo brasileiro no Brasil colônia. Ainda que esse movimento tenha se extinguido em meados do século XVIII, seu legado reverbera até hoje, mesmo que, declaradamente, se proponha um afastamento dos preceitos religiosos.

As legislações brasileiras (Constituições, Leis de Diretrizes e Bases e Diretrizes Curriculares) propõem, na maioria de seus textos, um afastamento necessário entre a religião e o Estado. Ou seja, a escola, para dar corpo aos projetos de sujeitos, precisa

seguir a legislação, e, para isso, obrigatoriamente se laiciza, uma vez que a Educação só consegue ser uma educação igual (nos remete ao ideal de igualdade) se for laica.

A laicidade torna-se uma necessidade para a estatização da educação: ou seja, só é possível pensar uma educação para todos se há a exclusão de qualquer possibilidade de “influência religiosa” nela.

A contradição, para Pêcheux, a formulação que não se resolve - o um que se divide em dois - é inerente ao processo ideológico que constitui o sujeito. O (contra)dito na educação de um país laico se dá, sobretudo, na articulação da memória com a atualidade, na contradição da educação que salva a alma, desdobramentos dos discursos dos jesuítas, com a educação para a vida sendo que, essa última, ainda, se subdivide em projetos distintos de sujeitos: o cidadão e o de mão de obra “qualificada”. Um que se coloca em relação direta com o Estado e outro que se coloca em relação direta com o Mercado. Mas nenhum deles, declaradamente, em relação direta com a Igreja, muito embora ela esteja lá, produzindo seus efeitos.

A legislação deveria garantir um princípio constitucional básico de que todos são iguais perante a Lei, mas nos caputs, artigos, incisos sobrepujam a igualdade, a liberdade e todos os princípios isonômicos.

Este trabalho nos permitiu compreender que as Revoluções influenciaram a formação educacional brasileira e ainda mobilizam as cabeças pensantes do país que elaboram leis, legislam e aplicam.

As Constituições da República Federativa do Brasil, bem como as Leis de Diretrizes e Bases e as Diretrizes Curriculares Nacionais foram elaboradas por governos, através de pessoas que legislam sobre educação e não percebem que estão (afetados) em um espaço de contradição entre os dois projetos de sujeito citados e o dizer-se laico.

Essas mesmas leis foram escritas e aplicadas em momentos históricos e em condições de produção distintas, o que, em muitas oportunidades, encaminham a educação por veredas ora iguais, ora opostas, e essa incompatibilidade não será solucionada, visto que há tensões que não cessam e não poderão suprir a real necessidade de formação do brasileiro. Reconhecer a questão histórica nessa Tese e no contexto exposto, permite um avanço na maneira de se pensar a Educação (de letra maiúscula mesmo, porque é essa, a Educação de todos nós) e a partir desse pressuposto, promover alguns movimentos que possam buscar Reformas que seriam melhor implementadas. A Educação é um **direito de todos**, e isso só se consolidará a partir do momento em que

pudermos compreender os modos como se fala em constituir um Estado que se insiste laico e que, por esse fato, produz tantos (contra)ditos.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, F.Q.; BRACHT, V.; GOMES, I. M. **Bauman e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. (1889) "**História da instrução pública (1500-1889)**" Trad. A.Chizzotti. São Paulo: EDUC e Brasília: INEP/MEC, 1989.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 7.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ANDRADE, M.C. **Abolição e reforma agrária**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006b.

\_\_\_\_\_. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARENILLA, Louis. Laicidade. In: \_\_\_\_\_ **Dicionário de Pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

AZEVEDO, Fernando. O sentido da educação colonial. In: **A Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943. p.289-320.

\_\_\_\_\_. **A transmissão da cultura**: parte 3. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976.

BAUBÉROT, Jean. **A laicidade**. Disponível em: [www.france.org.br](http://www.france.org.br) . Acesso em: 15 de julho de 2017.

BARBALET, J. M. **A cidadania**. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.

BARBIER, Maurice. **Por uma definición de la laicidad francesa**. Disponível em: <[www.libertadeslaicas.org.mx](http://www.libertadeslaicas.org.mx)>. Acesso em: 18 de julho de 2017.

BOMENY, Helena. **Os Intelectuais da Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo, Ed. UNESP, 1996.

BRACHO, Carmem Vallarino. **Laicidad y estado moderno**: definiciones y procesos. Disponível em: <[www.libertadeslaicas.org.mx](http://www.libertadeslaicas.org.mx)>. Acesso em: 18 de julho de 2017.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Sobre ensino religioso nas escolas públicas**.

Disponível em:

<<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099>>. Acesso em: 13 de outubro de 2017.



BRASIL. **Constituição (1824)** Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm)>.  
Acesso em 24 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1891)** Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm)>.  
Acesso em 24 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1934)** Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm)>.  
Acesso em 24 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1937)** Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm)>.  
Acesso em 05 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1946)** Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm)>.  
Acesso em 04 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1967)** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1967. Disponível em <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm)>.  
Acesso em 04 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1967)** Emenda Constitucional n.1, de 24 de janeiro de 1969. Brasília, 1969. Disponível em <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc\\_anterior1988/emc01-69.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm)>. Acesso em 04 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)** Constituição da República Federativa do Brasil. 40 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 dez. 96.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <  
[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)> . Acesso em 15 ago.2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em:<  
<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>.  
 Acesso em: 05 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em:  
 Acesso em 05 de julho de 2017.

BUNGE, Mário. **La investigación científica: su estrategia y su filosofía.** 5.ed. Barcelona: Ariel, 1976. Parte I, Capítulo 1, Parte III, Capítulo 9.

BURNS, E. M. **História da Civilização Ocidental.** Editora Globo: São Paulo, 1948.

CAMBI, Francisco. **História da pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Vol. I. - Séculos XVI-XVIII.** Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p.179-191.

CARROZZA, N.G.V; LAMBERT, F.H.O. **O sujeito capitalista e o corpo transformado.** Revista de Estudos Linguísticos, São Paulo, 44(3): p.1053-1063, set.-dez.2015.

CATROGA, Fernando. **Entre deuses e césores: secularização, laicidade e religião civil.** 1. ed. Coimbra, Almedina, 2006.

CHOMSKY, N. **Chomsky no Brasil.** D. E. L. T. A. (São Paulo), v. 13, n. esp., 1997.

CONDORCET, J.A.N. de C., Marquis de, 1743-1794. **Cinco memórias sobre a instrução pública.** Tradução e apresentação de Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2008.

COSTA, G. C. **Discursividades de Inclusão e a manutenção da exclusão.** In: FERREIRA, E.L; ORLANDI, E.P. (orgs). **Discursos sobre a inclusão.** Niterói: Intertexto, 2014.

DECRETO N.119-A. Disponível em:  
 <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm)>. Acesso em: 29 de abril de 2017.

DURKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica.** Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERREIRA, E.L; ORLANDI, E.P. (orgs) **Discursos sobre a inclusão.** Niterói: Intertexto, 2014.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino religioso: perspectivas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1984.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. (1981). **A língua inatingível: o discurso na história da linguística**. Tradução: Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf> - acesso em 02 de março de 2018.

GHIRALDELLI, JR. P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

GINZBURG, Carlo. Señales: Raíces de un Paradigma Indiciario. In GARGANI, Aldo (org.) **Crisis de la Razón**. México, 1983.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de monografia, dissertação e tese**. São Paulo: Avercamp, 2004.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. 9. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

GREGOLIN, M.R.V. Olhares oblíquos sobre o sentido no discurso. In: **Análise do discurso, interpretação e memória: olhares oblíquos (no prelo)**. 2001.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. **Efeitos do arquivo: a análise do discurso no lado da história**. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.). da história no discurso. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2010, p. 161-183.

HAROCHE, C. **Fazer dizer, querer dizer**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi (colaboração de Freda Indurski e Marise Manoel). São Paulo: Hucitec, 1992.

\_\_\_\_\_, HENRY, Paul, PÊCHEUX, Michel. **La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours**. In: Langages, n° 24, p.93-106, Paris, 1971.

HEIDEGGER, M. **Sobre a essência da verdade**. In: Heidegger: São Paulo: abril, 1979.

HENRY, Paul. **Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethania Mariani. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2 ed. Campinas: Unicamp, 1993, p. 13-38. Tradução do original de 1969.

HOBBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções: 1789-1848**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. **A era do capital**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

JESUS, J. G. A cabeça do libertador. In FIGUEIRA, R.R. & PRADO, A.A. (Orgs.) **Olhares sobre a escravidão contemporânea: novas contribuições críticas**. Cuiabá: Editora da Universidade Federal do Mato Grosso, 2011. pp. 153-169.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado**. 14. Ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de GaetanoLoMonaco. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARIANI, Bethania. 1998. **O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922- 1989)**. Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Editora da Unicamp.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. (Livro I, v. 1).

MAEYER, Marc. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? **Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006.

MELLO, Guiomar Namó. **Educação Escolar e classes populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político do Brasil**. In: Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola. Nilda Alves (coord.). 3. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

MENEZES, Ebenezer Takunode; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes ensino laico. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/ensino-laico/>>. Acesso em: 20 de janeiro 2017.

MILNER, J.C. (1978). **O amor da língua**. Tradução de Cristina Jesuino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MICHELET, Jules. **História da Revolução Francesa: da queda da Bastilha à Festa da Federação**. Tradução: Maria Lúcia Machado; consultoria e introdução Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Companhia das Letras: Círculo do Livro, 1989.

MONARCHA, Carlos (org.). **Anísio Teixeira: a obra de uma vida inteira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MONROE, Paul. **História da educação**. Nova tradução e notas de Idel Becker. 14. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

NETO, Lira. **Getúlio (1930-1945):** Do governo provisório à ditadura do Estado Novo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de História.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da educação:** uma visão crítica. São Paulo: Loyola, 2001b.

OLIVEIRA, S. **Cidadania:** história e política de uma palavra. Campinas: Pontes Editores; RG Editores, 2006.

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu funcionamento:** as formas do Discurso. Campinas: Pontes Editora, 2003, 2006.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999, 2007, 2009.

\_\_\_\_\_. **Cidade dos sentidos.** Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto** - formulação e circulação dos sentidos. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001, 2005, 2008.

\_\_\_\_\_. **Terra à vista** - discurso do confronto: velho e novo mundo. Campinas, SP: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. Um Sentido Positivo para o Cidadão Brasileiro, In: **Sociedade e Linguagem.** Campinas-SP, Editora da UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e educação social:** a relação sujeito, indivíduo e pessoa. Revista Rua, Campinas-SP, n. 21 – volume 2, novembro de 2015, p. 187-198.

PÊCHEUX, M.(1983). **O discurso: estrutura ou acontecimento?** Tradução de Eni P. Orlandi. São Paulo: Pontes, 1990.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso** - uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pucinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

\_\_\_\_\_. **Contextos Epistemológicos da Análise de Discurso.** In: Escritos – linguagem, cidade, política, sociedade. N.4. LABEURB/Nudecri- Laboratório de Estudos Urbanos, Unicamp, 1999.

\_\_\_\_\_. O papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **O papel da memória.** Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. [1978]. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: \_\_\_\_\_. **Semântica e discurso.** Trad. Eni Orlandi et al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_. **O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo.** Em: INDURSKY, F; FERREIRA, M.C.L. (Orgs.). *Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites.* São Carlos, SP: Claraluz, 2007. p. 11-20.

PFEIFFER, C. C. Cidade e Sujeito Escolarizado. In E. P. Orlandi (Ed.), **Cidade Atravessada: Os sentidos Públicos no Espaço Urbano** (p. 180). Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Políticas Públicas: educação e linguagem.** In: Cad. Est. da Ling., Campinas, 53 (2): 149-155, Jul./Dez./ 2011. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636984/4706>> . Acesso em 03 de fevereiro de 2018.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade.** O Currículo Integrado. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998, p19-23 In: Constituinte Escolar: Construção da Escola Democrática e Popular. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2000. Caderno Temático 3: estrutura do sistema educacional.

SATO, P. Que influências do pensamento francês ainda estão presentes no Brasil? (2009). Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/2381/que-influencias-do-pensamento-frances-ainda-estao-presentes-no-brasil>>. Acesso em 04 de fevereiro de 2018.

SAVATER, Fernando. **As perguntas da vida.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAVIANI, Demerval. A filosofia da educação e o problema da inovação. In: GARCIA, W.E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil.** São Paulo: Cortez /Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia.** Campinas, São Paulo: autores associados, 1995. (coleção polêmicas do nosso tempo; vol.5).

SILVA, M. V. **História da Alfabetização no Brasil:** a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

SOUSA, Rainer Gonçalves. **Despotismo esclarecido; Brasil Escola.** Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/historiag/despotismo-esclarecido.htm>>. Acesso em 15 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Revolução Industrial; Mundo Educação.** Disponível em <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/revolucao-industrial-2.htm>>. Acesso em 25 de setembro de 2017.

TODOROV, Tzvetan. **O espírito das luzes.** São Paulo: Barcarolla, 2008.

TRÓCCOLI JÚNIOR, Henrique. O princípio da gratuidade do ensino ministrado em estabelecimentos oficiais e a Súmula Vinculante nº 12. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XVII, n. 131, dez 2014. Disponível em:

<[http://ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=15566](http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=15566)>.  
Acesso em 18 outubro de 2017.