
MODELOS DE CIDADANIA E DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO

Lílian do Valle*

Doutora em Educação

Professora Titular de Filosofia da Educação/

Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Mais do que expressão corriqueira e quase um slogan para muitos dos que se dedicam às questões da escola pública, a formação dos cidadãos tornou-se uma preocupação central para a reflexão educacional e um enorme desafio para as sociedades contemporâneas. Como objeto de elucidação filosófica, o conceito de cidadania tem uma longa história que deve ser recuperada, de forma a dotar de bases mais sólidas a atual discussão; mas, como objeto de construção política, em cada sociedade a cidadania tem uma significação particular que se elabora, ou não, a partir de um percurso que não começa com o relativo sucesso que o termo vem encontrando nos meios educacionais, mas é também determinado por sentidos instituídos, ao longo do tempo, na sociedade brasileira. Assim, a análise dos sentidos que podem revestir, filosófica ou historicamente, a noção de cidadania é, a nosso ver, tarefa essencial para a educação, para a qual este artigo pretende contribuir, a partir de algumas observações que certamente permanecerão bastante limitadas.

Palavras-chave: educação pública, escola pública, cidadania.

Há algum tempo, a formação dos cidadãos tornou-se o principal ponto para a reflexão educacional, notadamente para todos os envolvidos com a escola pública. Mais do que simples moda, a introdução dessa nova exigência corresponde a uma verdadeira volta às origens. Isso porque o primeiro e mais constante sentido atribuído à ação educativa – ao menos desde que deixou de ser uma prática privada, exercida de forma espontânea e dispersa no cotidiano social – foi o de formar futuros cidadãos. É essa – a cada vez pensamos poder defini-la sem qualquer dificuldade – a origem das instituições sociais específicas e dos fazeres especializados que associamos hoje à noção de escola. Mas é, também, o ponto de partida do longo debate sobre fins e procedimentos que, atravessando a história das sociedades, tecem os múltiplos sentidos que até hoje puderam ser produzidos para a educação – a origem, enfim, do que chamamos de reflexão educacional.

Fixemos melhor dois momentos dessa emergência, ambos caracterizados pelo fato de que a sociedade empreende um movimento de crítica explicitada e coletiva de seus próprios fundamentos. Só há educação como prática social específica e reflexão educacional como interrogação sistemática e especializada quando, e somente quando – eis o princípio de que partimos –, a sociedade admite questionar dogmas e tradições que, até ali, impunham-se quase que espontaneamente. O primeiro momento é o da criação da democracia, invenção da Antiguidade grega – que, desse modo, criou também a reflexão educacional e a idéia de uma instituição correspondente. Tornada atividade social explícita e refletida, a educação se fez, na democracia, instrumento de construção de uma nova *pólis* – de realização da obra política, pela formação ética dos futuros cidadãos.

Decerto os antigos não inventaram a escola pública tal como a conhecemos; porém, revolucionando as bases da educação tradicional, o regime democrático criou novas modalidades educa-

*Membro do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ. Autora de *A escola e a nação* (São Paulo: Letras & Letras, 1997) e *A escola imaginária* (Rio de Janeiro: DP&A, 1997).

tivas compatíveis com a prática da participação direta e, pelo questionamento dessa nova noção de *paidéia* comum, instituiu a prática de uma interrogação pública e sistemática acerca das condições de formação dos jovens atenienses, dos conteúdos a que todos deveriam ter acesso, assim como dos meios e vias mais eficazes para sua realização.

De fato, na Atenas clássica, o princípio democrático da participação direta implicava a atividade nas assembléias e a participação no conselho (*boulé*), em júris, em tarefas administrativas – que designam diferentes magistraturas de execução e inspeção do cumprimento das leis – e religiosas – para realização dos torneios e celebrações –, na atividade militar do exército ou da marinha. Poucas eram, assim, as funções públicas que, preenchidas por meio de indicação do *dêmos*, estavam reservadas aos especialistas ou àqueles considerados mais valorosos em um domínio qualquer. Instituições como o sorteio e o sistema de rodízio indicam a radicalidade com que a democracia grega concebeu e praticou o princípio da igualdade política dos cidadãos,¹ que, superando de muito o simples direito de votar e preencher cargos públicos, significava, antes de mais nada, o direito de participar ativamente das tomadas de decisão no conselho e na assembléia. Eis o que permite a um ilustre historiador da Antigüidade, M. I. Finley, derivar diretamente do princípio democrático da participação ampliada no poder as exigências educacionais atenienses:

Estes cidadãos ordinários, tanto os iletrados quanto aqueles que tecnicamente sabiam ler, haviam recebido uma educação – no sentido não pedagógico – bem mais vasta do que os historiadores admitem ordinariamente. As comunidades eram “sociedades do face-a-face”, pouco numerosas em termos relativos – e freqüentemente em termos absolutos –, nas quais, desde a infância, o cidadão se encontrava incessantemente em contato com a vida pública: segue-se que, em razão da extensão dos direitos políticos aos camponeses, artesãos e comerciantes, a parte da educação política presente na formação dos jovens era mais importante do que jamais foi, então ou posteriormente, na maioria das sociedades [...]. O que pretendo sublinhar é que tal processo era inerente ao sistema (1985, p. 57).

A dimensão eminentemente política da educação também foi proclamada com insistência, muitos séculos mais tarde, durante a Revolução Francesa, cujos ideais democráticos não podem deixar de ser associados ao projeto de escola pública. No entanto, é bem verdade que, aí, o excesso de confiança depositada na educação rapidamente justificou o abandono da exigência democrática de participação direta. Assim, ao invés de se apresentar como consequência do princípio de participação igualitária, a educação passou a ser concebida como condição para essa participação – sem dúvida uma das mais nefastas heranças que o movimento de livre reinterpretação dos ideais iniciais da Revolução deixou para a atualidade.

Outro legado igualmente nocivo do momento que elaborou os princípios modernos da educação pública – universalidade, gratuidade, laicidade – foi a monopolização dessa iniciativa pública, correlativa à própria monopolização do poder político pelo Estado. É impossível não constatar que o sistema público finalmente construído – na França e em toda parte onde o modelo francês exerceu sua influência – contribuiu para fazer da educação uma atividade cada vez mais reservada a especialistas e responsáveis públicos. E, tal como muitos desejavam desde o início, o Estado passou a concentrar, em termos de educação, se não a maior parte das iniciativas sociais – que fossem anterior-

¹Em que pesem as críticas sistemáticas dos aristocratas e as fantasias de Platão – o grande criador do mito do epistémôn, do especialista em política (cf. *Político*).

mente privadas ou públicas –, ao menos sua dimensão explícita, como atividade intencional e organizada; mas, sobretudo, acabou por monopolizar a autoridade que servia de referência para umas e para outras.

Na atualidade, a redescoberta da função política da escola se deve à superação de todas as teorias que, sobretudo a partir da década de 1970, a viam como mera reprodutora de valores dominantes – crítica que, enfatizando na escola sua inegável função ideológica, acabou, paradoxalmente, por reduzi-la a seus aspectos puramente técnicos.

Assim, voltamos a nos interrogar sobre os meios e condições pelos quais a cidadania se constrói em nossa sociedade, buscando descobrir a contribuição específica que, nesse processo, cabe à educação – cabe a nós, educadores. Preocupamo-nos em fazer a escola participar da construção coletiva de sentidos da cidadania, porque voltamos a acreditar que pode ser uma das principais agências chamadas a encarnar e dar visibilidade às exigências democráticas de participação social. Eis por que se torna fundamental refletir séria e incessantemente não só sobre o que é hoje o cidadão brasileiro, mas também – e, talvez, sobretudo – sobre o que acreditamos que deva ser, fazendo deste projeto as bases de nosso trabalho.

Entretanto, essa busca permanente de definição e redefinição da cidadania não pode, em nosso país, vir separada da identificação das fronteiras em que seu sentido se esvai, desconstrói-se, anula-se. Em outras palavras: a definição do que é e do que deve ser cidadania – para nós que pretendemos ajudar a instituí-la como valor e prática, por meio da escola – necessita também da verificação do que ainda não é. Não há como pensar a cidadania brasileira sem, concomitantemente, considerar as exclusões que concreta e infelizmente produz. E, é claro, sem considerar a responsabilidade da escola nesse quadro de exclusões.

Assim, interessam-nos os limites, as franjas em que a cidadania se desfaz em segregação e marginalização. Esses limites e franjas são sempre casos particulares que a lei, por sua necessária generalidade, não discrimina, pois os limites e as sombras da cidadania brasileira não estão inscritos em formulações legais e em conceitos universais, que asseguram a igualdade sem reservas a todos os indivíduos. Só se tornam visíveis quando contemplamos o caso concreto – deficientes físicos, portadores de necessidades especiais etc. –, mas, paradoxalmente, parecem voltar a desaparecer quando esses casos particulares se referem a uma parcela tão ampliada do conjunto social que acaba por se confundir com ele – como é o caso da discriminação contra mulheres, negros etc. A lei, para se aplicar a todos, deve ser genérica. Mas a lei, para se aplicar a cada caso, deve ser permanentemente questionada pela prática.

Entretanto, em razão da crise dos modelos de participação política que caracteriza nossa época e nossa sociedade, qualquer definição de cidadania corre o risco de não conduzir senão a negações críticas ou a reafirmações genéricas, de restrita valia para a prática educativa. Em nossa sociedade, a cidadania, longe de designar uma realidade de pertencimento – uma identidade – e uma exigência de participação – a prática política –, tornou-se uma expressão genérica de reivindicação de direitos apenas formalmente reconhecidos, ou uma não menos genérica finalidade da ação escolar – que deve formar os cidadãos –, à qual parece não corresponder jamais qualquer determinação traduzível em termos pedagógicos: que princípios, meios, habilidades e saberes envolvem a formação do cidadão, e qual é, enfim, essa cidadania?

Sem dúvida, como objeto de elucidação filosófica, o conceito de cidadania tem uma longa história, que é preciso recuperar, de forma a dotar de bases mais sólidas a atual discussão. Entretanto, como objeto de construção política, cidadania é significação que se elabora, ou não, a partir de

um percurso que não começa com o relativo sucesso que o termo vem encontrando nos meios educacionais, mas é também determinado por sentidos instituídos, ao longo do tempo, na sociedade brasileira.

Assim, a análise dos sentidos que podem revestir – filosófica ou historicamente – a noção de cidadania é, a nosso ver, uma tarefa essencial para a educação, para a qual este artigo pretende contribuir, a partir de algumas observações que certamente permanecerão bastante limitadas. A cidadania só pode se apresentar como condição e, no melhor dos casos, como preparação para a verdadeira tarefa, que é a construção política, coletiva, dessa significação na sociedade brasileira atual.

CIDADANIA COMO ELUCIDAÇÃO FILOSÓFICA

Recorrente na Filosofia clássica, o tema da cidadania concerne à reflexão sobre a melhor *pólis* e o melhor cidadão. A Antigüidade clássica, aliás, fez mais do que conceder à cidadania um lugar central em suas preocupações: na verdade, inventou a noção ao inventar a *demokratía* como prática consciente de auto-instituição coletiva da sociedade e como exigência de “interrogação aberta”, como diria Castoriadis, dessa instituição (1989, pp. 268-313).²

Entretanto, o projeto de autonomia conhece, em seguida, “uma elipse de quinze séculos” (idem, 1992, pp. 13-41)³ e só volta, de fato, como consciência comum de uma época, com o advento das luzes. Não é de espantar que a Filosofia Política do século XVII, denominado clássico – e que de certa forma prepara a redescoberta do ideal democrático –, tenha se interrogado sobretudo sobre o poder: suas origens, fundamentos, condições de possibilidade.

As luzes trazem consigo a volta da interrogação sobre a cidadania, mas essa abertura é constantemente ameaçada pela emergência de outra significação, relativa ao controle ampliado da sociedade, que é própria dos tempos modernos. Assim, desde o início da modernidade, a reflexão sobre cidadania encontra-se permanentemente trabalhada por essas duas significações contraditórias que, no entanto, segundo Castoriadis, autocontaminam-se: a aspiração pela emancipação – concretizada pela interrogação e pelas lutas democráticas – e a aspiração pela expansão ilimitada do domínio da razão (produtiva) – encarnada pelo capitalismo.

Sobre essa particularidade das sociedades modernas, muito refletiu Hannah Arendt, em *A condição humana*.⁴ A autora afirma que, diferentemente do mundo antigo e, mesmo, do mundo medieval, nossa época se caracteriza pela “transferência de todas as atividades humanas para a esfera privada e o ajustamento de todas as relações humanas segundo o molde familiar” (1987, p. 44).

Benjamin Constant é, sem dúvida, um dos grandes teóricos dessa conversão operada pelo liberalismo sobre as noções de democracia e participação, das quais o entendimento sobre cidadania necessariamente decorre. Em seu célebre discurso sobre as duas liberdades,⁵ começa por descartar

²CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; e, *Encruzilhadas do labirinto II. Os domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989 (sobretudo “A pólis grega e a criação da democracia”).

³CASTORIADIS, Cornelius. “A época do conformismo generalizado”. In: *Encruzilhadas do labirinto III. O mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

⁴ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

⁵CONSTANT, Benjamin. *De la liberté chez les Modernes*. Paris: Pluriel, 1980.

do horizonte da democracia moderna a igualdade: sua característica central, seu verdadeiro objetivo seria a liberdade.

Tocqueville afirmara que os americanos “havia nascido livres”, já que, cidadãos em pleno gozo dos “direitos dos ingleses”, desconheciam as desigualdades do regime aristocrático.⁶ Assim, o problema da liberdade, tal qual se colocava para os americanos, redundava muito mais na luta contra taxações e leis restritivas de sua atividade privada (comercial), do que na sustentação de um novo estatuto jurídico que tornasse a todos iguais, sem dependências de uns em relação aos outros, como é o caso da França.

Porém, Benjamin Constant esclarece o novo sentido que o liberalismo dará à noção de liberdade – e que é diametralmente diferente daquele que assume na Revolução Francesa, ao menos no início. A liberdade entendida como igualdade, argumenta, é uma concepção arcaica, derivada do modelo da Antiguidade, mas que já não é mais útil na modernidade. Com efeito, os antigos entendiam a liberdade como o direito de

exercer coletivamente, de modo direto, várias partes da soberania integral; decidir, em praça pública, sobre a guerra e a paz; firmar tratados de alianças com povos estrangeiros, votar leis, pronunciar sentenças, controlar contas, atos e gestão dos magistrados (1980).

Ora, essa liberdade coletiva, argumenta Constant, “era compatível [...] com a completa sujeição do indivíduo à autoridade do todo”.⁷ Em outras palavras, significava mais do que o direito, o dever de atuação política plena na sociedade.

Para os modernos, porém, ser livre é o direito de ser submetido apenas à lei, de ser defendido contra o mal que lhe possa ser ocasionado por outrem: ser morto, roubado ou maltratado. É o direito de

dispor de sua propriedade, inclusive abusar da mesma; ir e vir sem ter que pedir permissão e sem prestar contas de suas razões e movimentos. É o direito que tem cada um de se reunir a outros indivíduos [...]. Enfim, é o direito que cada um tem de influir na administração do governo, seja pela nomeação de todos ou de alguns funcionários, seja mediante representações [...](idem).

Ou, como sintetizou F. Châtelet (1990): em Constant, o objetivo da liberdade para os antigos era a “partilha do poder social”, enquanto para os modernos seria a “segurança nas fruições privadas”. Em outras palavras, Constant opõe a noção de liberdade como garantia, pela sociedade, dos direitos civis à idéia de liberdade como gozo de direitos políticos plenos.

É sobre essa concepção, que marcará profundamente as sociedades capitalistas modernas, que incide a crítica de Arendt. Para a autora, não só a esfera política é inteiramente absorvida pela esfera social moderna, mas esta última, inexistente no mundo grego, não corresponde mais à participação própria da esfera pública, nem à esfera privada, conforme eram concebidas pelo mundo antigo.

⁶*Mas nada prova que deversem permanecer-lo, como evidencia o imediato recurso à mão-de-obra escrava e, posteriormente, o desenvolvimento da sociedade americana como um todo – onde o livre comércio, sem dúvida alguma, acabou redundando nos problemas invocados por Thomas Jefferson.*

⁷CONSTANT, Benjamin. *Sur la liberté des Anciens, 1819.*

No mundo grego, a esfera pública – à qual corresponde a atividade do cidadão, a política – distingue-se e, mesmo, opõe-se à esfera privada pelo fato de que o que está em jogo aí não é mais a sobrevivência, a produção das condições de existência biológica. A característica especificamente humana não é o fato de se viver em sociedade – fato esse imposto pelas necessidades biológicas – não é essa associação natural representada pelas famílias e pelos clãs, mas a possibilidade de, para além da vida privada, os homens poderem constituir a política como ação e discurso inseparáveis.

A política – atividade que caracteriza o cidadão – é, portanto, prerrogativa do homem livre, isto é, que pôde liberar-se das injunções da *oikía*: das exigências econômicas da sobrevivência, ou, em outras palavras, do reino da necessidade. Neste, impera a violência e o poder tal como o conhecemos: apartado dos indivíduos, forjando igualdade como submissão comum dos sujeitos ao governo, como nivelamento de comportamentos, conformismo, enfim:

A vitória da igualdade no mundo moderno é apenas o reconhecimento político e jurídico do fato de que a sociedade conquistou a esfera pública, e que distinção e diferença reduziram-se a questões privadas do indivíduo. Esta igualdade moderna, baseada no conformismo inerente à sociedade e que só é possível porque o comportamento substituiu a ação como principal forma de relação humana, difere, em todos os seus aspectos, da igualdade do tempo dos antigos, e especialmente da igualdade na cidade-estado grega [...]. A esfera pública era reservada à individualidade; era o único lugar em que os homens podiam mostrar quem realmente e inconfundivelmente eram (Arendt, p. 51).

O cidadão da economia liberal – cuja ação está inteiramente determinada pelo interesse privado e pela lógica da aquisição – tem, para Arendt, como contraponto também moderno, o homem socializado, para o qual os “interesses individuais e pessoais [são substituídos] por interesses de grupo ou de classe, e reduzindo estes interesses de classe a duas classes principais, de capitalistas e trabalhadores, de sorte que só lhe restou um conflito onde a economia clássica enxergava uma multidão de conflitos contraditórios”. Assim, “o homem socializado [...] é um ser ainda menos ativo que o homem econômico da economia liberal” (Arendt, p. 52).

Assim, a centralidade da vida social em torno do labor socializado aparece como característica dominante nas sociedades modernas, quer seja em nome da significação capitalista, quer sob a égide de uma ficção comunística, tendo por contrapartida a substituição do que a autora denomina ação (práxis adjetivamente política) pelo comportamento (conformismo); e a substituição do poder compartilhado pelo governo pessoal, que enfim toma a forma de burocracia.

De nosso ponto de vista, é essencial colocar em perspectiva, nas análises, essa irresistível tendência a crescer, devorar as esferas mais antigas do político e do privado, bem como a esfera mais recente da intimidade que é própria da constituição da esfera pública moderna, pela qual a própria idéia de nação corresponde à imagem de um grande lar comum e a atividade econômica absorve a totalidade das atividades.

É a aparente dissolução de significações tradicionais – família, religião, a própria política – que buscaremos acompanhar, ao estudarmos a emergência do tema da cidadania em discursos sobre a escola pública da Primeira República. A esfera da significação religiosa – que aparece no mundo medieval, segundo Arendt, como “substituto para a cidadania” – e a família vão sendo subsumidas pela dominação da lógica econômica, que, acima de tudo, enfraquece e dilacera o sentido eminentemente político da nação.

Diante da tarefa histórica que, inegavelmente, é associada à escola pública como uma de suas primeiras atribuições, se não como sua atribuição essencial – formar o cidadão –, importa, portanto, interrogar: De que cidadania vem se tratando, ou se tratou, na época considerada e nos discursos analisados?

A CIDADANIA EM DISCURSOS SOBRE A ESCOLA PÚBLICA

Em discursos educacionais da Primeira República,⁸ essa inflexão da esfera pública moderna – que passa a concernir predominantemente a atividade econômica – vai ser responsável pela introdução de um modelo de cidadão que é, cada vez mais, expresso pela imagem do produtor. Se, em função do projeto maior de construção da nação, a escola se faz civilizatória, regeneradora e cruzadista, o entendimento do que é essa civilização a ser fabricada, essa regeneração a ser processada e o verdadeiro móvel da cruzada educacional só se faz pleno à luz das conversões que a razão produtiva – como significação central – opera sobre as demais significações em jogo.

Afirmar, porém, a centralidade da razão produtiva não é proclamar a inexistência de outras significações por ela contaminadas e que com ela acabam por compor; são exatamente os sucessivos desdobramentos e deslocamentos de sentido por que passam – para melhor conjugar-se à hegemonia econômica – que interessa particularmente analisar.

Mas, sobretudo, restará ainda interrogar essas diferentes significações a partir do lugar que constroem para a participação plena do cidadão – entendida mais do que como simples contribuição ao esforço produtivo comum, mais do que adequação de comportamentos às leis e finalidades sociais e mais também do que uma adesão toda interior aos valores pátrios e ao espírito comum: como exigência de livre deliberação sobre o que se constrói como público, comum, e sobre seu destino.

A ESCOLA CIVILIZADORA

A escola civilizatória responde pelo ideal iluminista de propagação das ciências e das artes, “luzes” capazes de fabricar a igualdade que repousa como promessa em cada ser dotado de razão. Nesse sentido, a cidadania é a prerrogativa do homem convertido, pela instrução, à possibilidade de uma construção comum, da qual a nação é apenas a configuração regional, posto que se orienta para um projeto decididamente universal:

Não devia a instrução ser, portanto, o fim, e sim um dos meios da educação. Esta era ou seria a redenção do gênero humano. E cada povo civilizado ou próspero, dentro de si mesmo, se pôs a modificar seus processos pedagógicos para conseguir a educação nacional. O futuro cidadão seria tomado nos primeiros anos, dar-se-lhe-iam antes da escola jardins de infância, casas de crianças, educação dos sentidos, da sensibilidade, do conhecimento, da inteligência, da vontade, do raciocínio, da ação, com o endereço cívico que seria o fecho da abóbada dessa maravilhosa construção. Bom, inteligente, ativo, o homem estaria preparado para cidadão. Sua sensibilidade se empregaria em querer a pátria, acima de tudo, e mais que a si mesmo, de onde a abnegação até o sacrifício próprio, embora sacrificando quem quer que fosse, homem ou homens opostos. Sua inteligência seria desti-

⁸Os comentários a seguir baseiam-se na análise de cerca de trezentas obras sobre educação produzidas durante as três primeiras décadas do século XX; localizadas em doze dos principais acervos públicos do Rio de Janeiro, tais obras foram examinadas durante os anos de 1994 a 1999.

nada a aumentar o patrimônio comum da pátria, cujas vantagens de idéias e riquezas de todo o gênero, que trazem as idéias, seriam todas adquiridas para o proveito único e exclusivo dos cidadãos. Sua atividade vigiaria constantemente por adquirir, conservar, multiplicar os meios de ação que lhe impedissem a expansão e a grandeza incontestável. Homens engrandecidos pela instrução individual não evitaram o crime; as nações engrandecidas pela educação nacional deram na guerra, o crime coletivo irresponsável [...]. Fora a culpa da instrução, suposta fim, quando é apenas meio de educação; temos de concluir hoje que a culpa é também da educação dada como fim nacional, quando deve ser exclusivamente meio de perfeição humana (Peixoto, 1923, pp. 10-1).

A autonomia da razão a ser conquistada pela ação das luzes não implica, no entanto, um individualismo que comprometeria exatamente a construção comum. Assim, a fé na razão é, antes de mais nada, fé em seu poder unificante, que torna a submissão às leis um *habitus* em nada oposto à livre manifestação do juízo crítico; formulação que coube a Kant (1985) explicitar para os tempos modernos e que encontrou, na releitura foucaultiana (Foucault, 1993), uma crítica antológica:

O momento urge. A democracia carece de assentar seus fundamentos em sólidas bases, educando-se o espírito do povo nos princípios da liberdade, no conhecimento das leis comuns, no respeito ao direito de todos, na compreensão de suas dificuldades e na confiança inquebrantável e segura da grandeza de seu futuro, e só a instrução, infiltrando-se por todas as camadas populares, desde as cidades rumorosas aos mais longínquos sertões de nossos estados, será capaz de nos conduzir à posse invejável desse ideal republicano (Costa, 1907, p. 78).

O conhecimento das leis aparece recorrentemente em discursos educacionais sobre a formação do cidadão como uma exigência, e corresponde ao mito iluminista segundo o qual ao conhecimento corresponde a virtude. Em outras palavras, o vício e o pecado nada mais são do que a condição da ignorância. Em que pesem as objeções veementes de Rousseau, que, sobretudo em seu primeiro discurso, denuncia que o progresso das ciências e das artes não implica o aperfeiçoamento moral da sociedade (Rousseau, 1964, pp. 6-30), a crença na razão desconhece os limites da liberdade de decisão. Por isso, o conhecimento das leis aparece como condição necessária e suficiente para a adesão desejada e, sob esse aspecto, a lei se transforma, pela educação, em instrumento exterior de coerção dos comportamentos, mas também em instrumento de fabricação de uma adesão toda interior – o chamado espírito comum, patriótico, cívico, que deve inspirar o cidadão. A aspiração ao controle – a possibilidade de um consenso verdadeiramente humano, civilizatório – realiza-se, assim, por intermédio da instrução:

Na complexidade sempre crescente das organizações democráticas, o Estado foi levado a atribuir maior importância à educação como meio de controle social. Achou na instrução, que tinha sido quase monopólio da Igreja, um instrumento útil para a preparação cívica de seus membros. Daí sua organização de sistemas escolares que são caracterizados por fins políticos – ou pelo menos cívicos –, por sua universalidade – que tende a difundi-los em todos os meios sociais, e distribuir assim por toda a nação a responsabilidade do governo – e por sua obrigatoriedade – impondo-se a todos. Logo, educação é também um processo de assegurar a continuidade social [...]. Alargando, ainda, o campo da socialização do indivíduo, da integração e seu papel na sociedade, além da consciência nacional, a educação contribui para que se desenvolva uma consciência internacional. Pois é principalmente pela educação que o mundo moderno procura criar este estado de espírito que levará à colaboração dos povos e à supressão da guerra (Carvalho, 1931, pp. 369-70).

Em moldes verdadeiramente civilizatórios, cidadania é pertencimento à condição genérica da espécie humana, antes de ser identificação com uma cultura nacional. Mas é também argumento para o controle que se passa a exercer sobre a sociedade: o ser civilizado, o cidadão ilustrado é, antes de mais nada, subserviente às leis sociais, inspirado por um sentimento comum que, genérico, é aceitação incondicional de comportamentos instituídos como expressão do padrão universal de racionalidade; mas que deveria ser, particularmente, um crítico feroz, capaz de desfazer a cada momento os limites restritos da regra social.

A ESCOLA REGENERADORA

A escola regeneradora supõe a cidadania como uma conquista inegável da razão e da técnica humanas sobre os empecilhos naturais que, até então, apresentavam-se como obstáculos para a construção da verdadeira identidade nacional. Aqui, os inimigos da cidadania se apresentam como condições materiais e, portanto, biológicas de concretização desse cidadão que, sob a égide iluminista, apresenta-se como autônomo. O vício, a tara congênita conduzem à apatia e aos maus costumes, à degeneração. Mas o controle sistemático, científico e racional, pode operar mais do que a superação das endemias sociais: pode construir uma unidade nacional inquestionável, posto que fundamentada na possibilidade de planificação dos comportamentos considerados anormais.

Certamente a raça vale muito no destino de um povo. Mas, sem querer discutir valores de raça, mesmo porque não desejaria que fossem todas iguais, aptas aos impulsos, às mesmas ações e aos mesmos gestos, estou certo de que a nossa será capaz do progresso mais definitivo [...]. O aprimoramento da raça pela educação será um triunfo somente fechado à raça latina? Não é a mais prodigiosa prova de capacidade de ação e inteligência? Não foi seu espírito criador que nos deu as maiores epopéias humanas? Se a civilização atual é capacidade de trabalho e trabalho bem dirigido, não vejo por que não possa triunfar galhardamente [...]. Como transformar um povo se, enquanto o mundo todo trabalha, ele repousa e cochila? Fazendo-o trabalhar, ensinando-o a trabalhar (Leão, 1917, pp. 25-6).

A regeneração se apresenta como possibilidade racional de influir sobre o curso natural do desenvolvimento humano. Como uma espécie de novo poder capaz de formatar o novo cidadão a partir de disposições absolutamente materiais, para não dizer fisiológicas de existência:

A nova geração, integralmente educada para sua missão social, sã de corpo e de espírito, forte de músculos, de saber e de caráter e, assim, consciente de seus direitos e deveres e armada de vigor e energia [...] conseguirá republicanizar a República (Rodrigues, 1903, p. 3).

A escola regeneradora nada mais faz do que prevenir contra comportamentos que se apresentam como obstáculos ao consenso universal, de que somente são capazes os seres recuperados pela ciência e pela técnica para seu destino de portadores de adesão irrestrita à racionalidade hegemônica. A escola regeneradora constrói um padrão de cidadania que impõe a normalidade moral e biológica a tudo que se lhe oponha – portanto, não pode supor mais do que a aceitação conformista do instituído, como regra geral de existência do cidadão.

O cruzadismo se alimenta dessa aspiração ao controle que se presentifica, sem se determinar inteiramente, em preocupações educacionais. Sob esse aspecto, não representa mais do que a fé no desenvolvimento de meios propriamente educacionais de combate pelo projeto nacional – contra

a ignorância e o vício, a apatia e a moléstia congêntas. A cidadania é uma construção toda artificial – racional – sobre as forças naturais que não sobrepujaram o humano esforço da razão.

Constrói-se, assim, a cidadania como adesão, ao menos simbólica, a um espírito comum: a escola prepara o cidadão ao preparar essa adesão de sentimentos e de razão. Mas se faz, também, conversão do lar e da religião, em nome de um novo lar comum, objeto de uma nova religião.

Assim, o contexto social-histórico de instituição da escola na modernidade é todo tecido nessa fé inabalável na razão humana que, desde sua primeira e moderna floração, iluminista, dispõe certas significações – progresso, ciência, controle racional – como verdadeiros mitos, preparando uma aspiração pelo domínio ilimitado da natureza e da sociedade que se expressa plenamente na emergência do capitalismo. Assim, a construção histórica da escola pública acompanha o movimento de supervalorização da técnica, de progressiva reificação da esfera material de produção da vida humana, de naturalização e, mesmo, divinização da lógica econômica a que nossos tempos assistem. Por isso, é inegável que essa construção também registra – em práticas sociais que institui – as nefastas implicações da forma como se concebe e pratica a monopolização do poder em nossa sociedade, a (não-)participação ampliada, a (des)organização das formas sociais de vida, para não falar da crise da justiça, da igualdade, da cidadania.

Há muito todos esses aspectos essenciais da questão vêm sendo considerados, quando se trata de analisar a instituição pública de educação. O que, no entanto, vem sendo sistematicamente menosprezado é todo um patrimônio, não menos histórico, de significações no qual somente se pode legitimamente fundar, nos dias de hoje, qualquer interesse e militância que a escola pública desperte. Essas significações – sem dúvida menos centrais, mas nem por isso inoperantes – encontram seu lugar na trama moderna, caracterizando a aspiração democrática como construção do espaço público e de seu sentido: aquilo que não pode ser reduzido à lógica da esfera privada, que resiste à ação totalitária de interesses particulares, que não aceita tradução aos termos objetivos e pragmáticos das finalidades econômicas.

Por isso, a redescoberta contemporânea do sentido político da educação não é apenas a tomada de consciência de seu poder mobilizador, de sua força como instrumento ideológico, de propaganda e controle por meio de uma adesão que, mais do que normatização de comportamentos, é modelagem de consciências e subjetividades. Mesmo porque, para se manifestar, essa consciência seguramente não esperou, até fins do século XX, o despertar das teorias críticas que dela fizeram sua bandeira de luta contra o caráter reprodutivista da escola, mas sempre acompanhou, ainda que de forma mais ou menos velada, a ação educacional onde quer que se tenha feito sistemática.

Deduzir o aparecimento da escola pública de mera implicação das exigências ideológicas do poder em se reproduzir e reproduzir suas condições de sobrevivência e domínio é, na verdade, fazer pouco caso da lógica, da história e, sobretudo, desse poder da ação humana insensatamente adorado pelo Iluminismo, da possibilidade de criação humana, da (fragilíssima) possibilidade de emancipação que simplesmente não pode ser apenas descartada do horizonte das aspirações humanas.

A descoberta do sentido político da educação corresponde ao aparecimento de uma escola que é pública, nessa acepção em que dizer público equivale a dizer político: a educação foi então encarregada de engendrar o cidadão, o *polítes*, mas também de instituir a própria *pólis* – a partir do momento em que a sociedade toma consciência de que não é uma realidade natural e não resulta de um modelo pronto e acabado. Portanto, não pode ser dada como origem dos cidadãos, mas como realidade que se constrói à medida que estes são criados.

Gênero político, os discursos sobre a escola pública descrevem, pela crítica da realidade e pelas injunções à mudança, a *pólis* e o cidadão ideais, fazendo da educação um novo instrumento, da escola uma idealidade. E esses são, também, os elementos presentes no novo contexto, rompendo com o sentido necessariamente privatista e extrapolítico do discurso pedagógico religioso, tanto quanto com os limites nos quais a ação monárquica sobre a educação pode pretender-se pública.

Entretanto, pelas estreitas frestas do ideal republicano ou das resistências a ele, a possibilidade de construção da sociedade brasileira encarna-se, nos discursos sobre a escola produzidos na Primeira República, em vetores antagônicos, acionados pelas novas significações trazidas pela aspiração democrática, pelo projeto liberal em franco desenvolvimento, pela batalha surda de interesses conjunturais, partidários, das lutas pelo poder; abrem-se as possibilidades de construção, que se fecham em bizarros compromissos de posições aparentemente irreconciliáveis, a mudança cedendo à conservação, o racionalismo aos argumentos da religiosidade brasileira, o liberalismo à tradição conservadora e pré-republicana – e é de tudo isto que se tece, enfim, o nacionalismo brasileiro:

A instrução primária é o postulado da democracia, governo do povo, pelo povo e para o povo. Por isso, deve ser gratuita e obrigatória. É a condição mesma da existência de uma nação moderna. Seu primeiro caráter político deve ser, pois, nacional. Nosso ideal é ter uma escola única, disseminada, profusa, usinada em série da formação dos mesmos brasileiros, educados e cultos, e não, como agora, diversos pela alma e pela capacidade, isolados em seus confinamentos regionais (Peixoto, 1926, p. 519).

Do projeto nacionalista decorrem muitos dos sentidos atribuídos à escola: civilizatória, regeneradora, cruzadista. As metáforas que servem para descrevê-la designam um mesmo movimento de ruptura com o curso natural das coisas, a intenção de edificar a sociedade sob as bases de novas determinações, fornecidas por um racionalismo exacerbado, em suas vertentes idealista e universalizante, cientificista e evolucionista, tecnicista e pragmática. Metáforas que servem, antes de mais nada, para caracterizar a própria ação política imaginada sobre a sociedade e que têm na educação seu veículo e instrumento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- CARVALHO, Delgado de. *A escola como ajustamento social*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1931, pp. 369-70.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *As encruzilhadas do labirinto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, v. I-III.
- CHÂTELET, François et al. *História das idéias políticas*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- CONSTANT, Benjamin. *De la liberté chez les Modernes*. Paris: Pluriel, 1980.
- COSTA, Afonso. *O ensino e a minha atitude na Câmara dos Deputados*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1907.
- FINLEY, Moses I. *L'invention de la politique*. Paris: Flammarion, 1985.
- FOUCAULT, Michel. "Qu'est-ce que les Lumières?" *Magazine Littéraire*, n° 309, pp. 369-70, abr. 1993.
- KANT, Emmanuel. *Qu'est-ce que les Lumières?* Paris: Hatier, 1985.
- LEÃO, Antônio Carneiro. *O Brasil e a educação popular*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Typografia do *Jornal do Comércio*, 1917, pp. 25-6.
- PEIXOTO, Afrânio. *Ensinar a ensinar. Ensaio de pedagogia aplicada à educação nacional*. Rio de Janeiro/São Paulo/Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1923, pp. 10-1.

PEIXOTO, Júlio Afrânio. "Cem anos de ensino primário". In: *Livro do centenário da Câmara dos Deputados*. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1926, p. 519.

PLATÃO. *Le Politique*. Tradução de Auguste Diès. Paris: Belles Lettres, 1970.

RODRIGUES, Carlos Peixoto Castro. *Da inspecção médica escolar*. Rio de Janeiro: Typografia da Cia. Lith, 1903, p. 3. (Tese apresentada à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. "Discours sur les sciences et les arts". In: *Œuvres Complètes*. Paris: Gallimard, 1964. (Pléiade).

RESUMEN

Más do que expressão coloquial y cuasi un slogan para muchos de los que se dedican a las cuestiones de la escuela pública, la formación de los ciudadanos se tornó una preocupación central para la reflexión educacional e un enorme desafío para las sociedades contemporáneas. Como objeto de elucidación filosófica, el concepto de ciudadanía tiene una larga historia, la que se necesita recuperar, de forma a imprimir a la actual discusión bases más sólidas; todavía, como objeto de construcción política, en cada sociedad la ciudadanía tiene una significación particular que se elabora, o no, a partir de un curso que no se inicia con el relativo suceso que el término viene encontrando en los medios educacionales, pero es determinado, también, por los sentidos atribuidos, en el curso del tiempo, en la sociedad brasileña. Así, el análisis de los sentidos que pueden revestir, filosófica o historicamente, la noción de ciudadanía es, a nuestro ver, una tarea esencial para la educación, para la cual este trabajo pretende contribuir, a partir de algunas observaciones que permanecerán de cierto bastante limitadas.

Palabras-clave: *educación pública, escuela pública, ciudadanía.*

ABSTRACT

More than a commonplace expression and almost a slogan for many which are dedicated to public school matters, the education of future citizens has become a main issue for educational reflection and an enormous challenge for contemporary societies. Like an object of philosophical elucidation, the concept of citizenship has a long journey into the human history, which is necessary recover to endow the current discussion of solidier bases. But, as object of political creation, in each society citizenship has a particular significance that is elaborated by each form of social life: likewise many others, in our society this meaning is part of a course (or way) that begins long time before its recent prestige. The aim of this work is to analyze some of the philosophical or historical senses which cover the citizenship notion in the Brazilian society.

Keywords: *public education, public school, citizenship.*