

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

**Correspondência ao Autor**

Nome: Helton Messini da Costa  
E-mail: messiny@gmail.com  
Instituição: Universidade Federal Fluminense

Submetido: 06/05/2020

Aprovado: 10/07/2020

Publicado: 06/12/2021

 10.20396/rho.v21i00.8659485

e-Location: e021052

ISSN: 1676-2584

**Como citar ABNT (NBR 6023):**

COSTA, H. M. da. Positivismo, educação e hegemonia: diálogos entre José Veríssimo e Benjamin Constant. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-20, 2021. DOI:

10.20396/rho.v21i00.8659485.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659485>. Acesso em: 6 dez. 2021.

## POSITIVISMO, EDUCAÇÃO E HEGEMONIA: DIÁLOGOS ENTRE JOSÉ VERÍSSIMO E BENJAMIN CONSTANT<sup>1</sup>



**Helton Messini da Costa\***

Universidade Federal Fluminense

### RESUMO

O exercício de reflexão presente neste estudo procura compreender e analisar a presença da filosofia positiva de Auguste Comte, entre finais do século XIX e início do século XX - momento de transformações econômicas, sociais e fundamentalmente política - entre os círculos intelectuais no Brasil, com particular interesse em sua introdução no pensamento educacional brasileiro. Com efeito, procuramos incidir nossa pesquisa pela difusão do positivismo na educação a partir de dois intelectuais específicos: Benjamin Constant e José Veríssimo. Por ambos, traçarem um debate que buscava, cada qual a seu modo, a partir do ideário positivista, empreender mudanças que trariam ao Brasil o progresso e a ordem civilizatória nos mesmos marcos que se dispunham na Europa ocidental e nos Estados Unidos. Intencionamos, deste modo, expressar que a formação de certas camadas intelectuais, centradas nos preceitos positivistas, manifestava a busca por hegemonia, no sentido explicitado por Antonio Gramsci (2000, 2004), de uma elite republicana e abolicionista, composta por frações militares, funcionários públicos, bem como, de uma pequena burguesia ainda em formação constituída por profissionais liberais, tais como, escritores, médicos, jornalistas, entre outros. Tal grupo, longe de expressarem um todo coeso, procurava disputar suas concepções de mundo junto ao Estado brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Positivismo. Hegemonia. Educação.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



**POSITIVISM, EDUCATION AND HEGEMONY: DIALOGUES BETWEEN JOSÉ VERÍSSIMO AND BENJAMIN CONSTANT****Abstract**

The reflection exercise present in this study seeks to understand and analyze the presence of the positive philosophy of Auguste Comte, between the end of the 19th century and the beginning of the 20th century - a time of economic, social and fundamentally political transformations - among intellectual circles in Brazil, with particular interest in its introduction into Brazilian educational thought. In fact, we tried to focus our research on the spread of positivism in education based on two specific intellectuals: Benjamin Constant and José Veríssimo, for both, to draw up a debate that each sought in its own way, based on the positivist ideology, to undertake changes that would bring to Brazil progress and civilizing order within the same frameworks that were available in western Europe and the United States of America. We intend, therefore, to express that the formation of certain intellectual layers, centered on positivist precepts, manifested the search for hegemony, in the sense explained by Antonio Gramsci (2000, 2004), of a republican and abolitionist elite, composed of military fractions, civil servants public, as well as, a small bourgeoisie still in formation made up of liberal professionals, such as writers, doctors, journalists, among others. Such a group, far from advocating a cohesive country project, sought to dispute its conceptions of the world with the Brazilian State.

**Keywords:** Positivism. Hegemony. Education.

**POSITIVISMO, EDUCACIÓN Y HEGEMONÍA: DIÁLOGOS ENTRE JOSÉ VERÍSSIMO Y BENJAMIN CONSTANT****Resumen**

El ejercicio de reflexión presente en este estudio busca comprender y analizar la presencia de la filosofía positiva de Auguste Comte, entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, una época de transformaciones económicas, sociales y fundamentalmente políticas, entre los círculos intelectuales de Brasil. con particular interés en su introducción al pensamiento educativo brasileño. De hecho, tratamos de enfocar nuestra investigación en la difusión del positivismo en la educación basada en dos intelectuales específicos: Benjamin Constant y José Veríssimo, para ambos, para elaborar un debate que cada uno buscara a su manera, basado en la ideología positivista, para emprender cambios que traerían consigo al progreso de Brasil y al orden civilizador dentro de los mismos marcos que estaban disponibles en Europa occidental y los Estados Unidos de América. Pretendemos, por lo tanto, expresar que la formación de ciertas capas intelectuales, centradas en preceptos positivistas, manifestó la búsqueda de hegemonía, en el sentido explicado por Antonio Gramsci (2000, 2004), de una élite republicana y abolicionista, compuesta de fracciones militares, funcionarios públicos, público, así como, una pequeña burguesía aún en formación constituida por profesionales liberales, como escritores, médicos, periodistas, entre otros. Tal grupo, lejos de defender un proyecto de país cohesionado, buscó disputar sus concepciones del mundo con el Estado brasileño.

**Palabras clave:** Positivismo. Hegemonía. Educación.

## INTRODUÇÃO

*Era assim meu colégio. Que fazer da matalotagem dos meus planos? Onde meter a máquina dos meus ideais naquele mundo de brutalidade que me intimidava, com os obscuros detalhes e as perspectivas informes, escapando à investigação da minha experiência? Qual o meu destino naquela sociedade que o Rebelo descrevera horrorizado, com as meias frases de mistério, suscitando temores indefinidos, recomendando energia, como se coleguismo fosse hostilidade? (POMPÉIA, 2013 [1888], p. 43).*

A obra mais conhecida do escritor fluminense, Raul Pompéia (1863-1895), *O ateneu*, evoca em suas páginas, publicadas entre os anos de 1887 e 1888, no jornal *Gazeta de Notícias*<sup>2</sup>, os sentidos do passado que permearam o advento da República no Brasil. Nesta obra, Raul Pompéia, engendra desvelar um universo corrupto e autoritário repleto de hipocrisias a partir do cenário de um tradicional e suntuoso colégio da elite carioca. Tal descrição, oferecida em detalhes pelo escritor, insiste em nos colocar frente a uma tradição arcaica em que subsistia a monarquia brasileira, projetando simultaneamente um horizonte moderno, cuja hipocrisia imperial sucumbiria à ordem e ao progresso republicano. A metáfora entre colégio e nação apresenta-nos não somente o pensamento de um escritor isolado, mas um *zeitgeist*, preenchido pelo espírito positivista, o qual desembarcara em terras brasileiras algumas décadas antes.

Em termos gerais, o positivismo, ou a “Filosofia Positiva” (COMTE, 1989, p. 74) é fundamentalmente uma corrente de pensamento social oriunda do intenso processo de industrialização da Europa Ocidental de finais do século XVIII e início do século XIX, assim como dos avanços preconizados pelas ciências exatas neste mesmo período e do pensamento liberal. Contudo, o positivismo também compreende em seu desenvolvimento uma resposta às agitações revolucionárias vinculadas à Revolução Francesa em finais do século XVIII e ao movimento socialista do século XIX. No Brasil, como assevera-nos Alfredo Bosi (2004, p. 159), “Só a partir de 1874, com a publicação do primeiro volume de *As Três Filosofias*, do médico paulista Luís Pereira Barreto, e, em 1875, no Rio de Janeiro, com a adesão pública de Miguel Lemos e Teixeira Mendes à Filosofia Positiva [...]”, o positivismo adquiri maior repercussão e notoriedade.

Não por menos, o desenvolvimento em terras brasileiras das ideias positivistas no último quarto do século XIX esteve atrelado à luta abolicionista e ao movimento republicano. Apesar de extremamente difundido entre muitos intelectuais, há de se considerar o caráter seletivo e interessado do qual o positivismo foi alvo em sua assimilação em terras brasileiras. (ALONSO, 2011). Neste sentido, figurou por um lado, como força motriz da construção de uma ideia de nação no processo de dissipação da ordem monárquica, arquitetando junto ao lema “ordem e progresso” - cunhado na bandeira nacional por iniciativa de intelectuais positivistas tão logo principiava a República - o conceito liberal de modernidade. Todavia, por outro, conviveu e se adaptou às reminiscências da tradição

colonialista, monárquica e escravista brasileira, marcas indeléveis de nossa sociedade, como nos adverte Florestan Fernandes (2005).

Com efeito, ao compreendermos a proeminência do ideário positivistas no Brasil levantamos os questionamentos a respeito de sua introdução, bem como, seus efeitos na educação brasileira. Interessa-nos desta forma, investigar e analisar o positivismo enquanto partícipe de uma disputa por hegemonia entre as décadas de 1890 e 1910, por intermédio de um recorte em dois intelectuais específicos: a princípio em Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1836-1891), um dos expoentes divulgadores das ideias positivistas no Brasil (LEMOS, 2011b), e, posteriormente, em José Veríssimo Dias de Matos (1857-1916), “[...] conhecido como um dos pais da crítica literária no Brasil, ao lado de Silvo Romero e Araripe Júnior.” (CARVALHO, 2013, p. 11). Veríssimo, no entanto, apesar de uma presença pouco conhecida na área da educação brasileira, também consagrou uma extensa “[...] atuação como professor, educador, fundador de escolas, administrador escolar e, sobretudo, pensador da educação.” (CARVALHO, 2013, p. 11).

O interesse por Benjamin Constant, em nosso caso, centra-se no Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890 (BRASIL, 1890), por ele promovido na condição de “Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Instrucção Publica, Correios e Telegraphos” (BRASIL, 1890, conforme o original), cargo que ocupou tão logo a República fora proclamada. Em Veríssimo, por sua vez, importa-nos analisar seu pensamento educacional a partir da obra *A educação nacional*, publicada em 1890 e que possui no prefácio à segunda edição, publicada em 1906, uma crítica especificamente dirigida ao decreto promulgado por Benjamin Constant anos antes, bem como, uma crítica à atuação deste à frente do referido ministério. Portanto, a análise de tal apreciação exercida por José Veríssimo, em face da conjuntura econômica, política e cultural, do final do século XIX no Brasil, poderá corroborar a compreensão das contradições que permearam a influência do pensamento positivista em parte significativa da intelectualidade brasileira naquele período, bem como, suas marcas no pensamento educacional ao longo do século XX.

Para fins de organização, o estudo aqui empreendido estará disposto da seguinte forma: num primeiro momento teceremos breves considerações sobre a filosofia positiva e sua assimilação pela intelectualidade brasileira. Posteriormente, nos centraremos no debate acerca das posições de José Veríssimo e Benjamin Constant, no que diz respeito ao pensamento educacional no Brasil, buscando desvelar o conteúdo positivista em ambos, que de formas distintas, procuravam, grosso modo, alcançar os mesmos objetivos, isto é, a construção do edifício republicano no Brasil. Por último, procuraremos compreender sucintamente possíveis permanências deste "espírito" positivista na educação brasileira enquanto partícipe de uma disputa hegemônica - na acepção apontada por Antonio Gramsci (2000, 2004) - na República que irrompia, sobretudo, em contraste ao cenário obscurantista e distópico por qual navegam ou se encontram a deriva o aparato estatal para à educação no Brasil deste início da década de 2020.

## A FILOSOFIA POSITIVA NO BRASIL: BREVES COMENTÁRIOS

A única maneira de pôr termo a esta tempestuosa situação, de reter a anarquia que invade dia a dia a sociedade, numa palavra, de reduzir a crise a um simples movimento moral, é determinar às nações civilizadas que deixem a direção crítica a fim de tomarem a direção orgânica, fazendo convergir todos os seus esforços para a formação do novo sistema social [...]. (COMTE, 1989, p. 63).

Redigido por Auguste Comte (1798-1857), entre as décadas de 1830 e 1840, o excerto em questão, cujas premissas encontram-se presentes na obra *Curso de filosofia positiva*, publicada integralmente em 1842, expressa - senão diretamente o conteúdo do pensamento comteano - os objetivos a que se propõe a filosofia positiva: de ajustar à síntese dos sentimentos que compõe o século XVIII e XIX na Europa<sup>3</sup> um método, cujas bases contribuiriam para a acepção de que a inexorável marcha do progresso humano tão logo principiaria quanto menos fosse disposta à crítica. Caberia à filosofia positiva ou à física social, para Comte (1989, p. 54), considerar que, “[...] como em qualquer outra ordem de fenômenos, a ciência conduz à previdência, e a previdência permite regular a ação.” Em resumo, o desenvolvimento das sociedades - condicionado por leis naturais invariáveis que independem das ações humanas - careceria apenas ser observado. Livres de julgamentos, tais observações poderiam contribuir a uma adequação e uma harmonização das práticas sociais ao contínuo progresso social e humano. (LÖWY, 1994).

No Brasil, a despeito de iniciativas anteriores, como as correspondências entre a escritora Nísia Floresta e o filósofo francês (LINS, 1967), a presença do ideário positivista difunde-se, sobretudo com a fundação, em 1876, da Sociedade Positivista<sup>4</sup>, que logo em seus primeiros anos terá entre seus membros nomes como os de Teixeira Mendes<sup>5</sup> (1855-1927), Miguel Lemos<sup>6</sup> (1854-1917) e Benjamin Constant. Este último, segundo o historiador Renato Lemos (2011b, p. 163), “Um dos primeiros e mais importantes divulgadores da doutrina no país, transmitiu-a para a juventude militar que passava por suas classes, contribuindo decisivamente para que ela se tornasse republicana.”

Muito embora o próprio Imperador D. Pedro II (1825-1891) demonstrasse interesse em conhecer a filosofia positiva (LINS 1967), essa, por sua vez, concentrará sob suas bases teóricas grande parte das iniciativas republicanas. Assim, o positivismo no Brasil, na presença de intelectuais como Benjamin Constant, e com forte adesão nas camadas militares, estará à serviço de uma concepção nacionalista e de modernidade, com a qual o trabalho escravo e o parasitismo da aristocracia da Corte, bem como, a insidiosa presença do clero católico sobre o Estado brasileiro, não mais poderia conviver.

Não por menos, Alfredo Bosi (2004) destaca que, entre as significativas mudanças que se processaram ao longo das primeiras décadas da República encontram-se algumas das que compunham as pautas da militância positivista no Brasil, a saber:

Constam entre os efeitos salutaros da militância ortodoxa algumas iniciativas que, em várias conjunturas, se opuseram ao pesado conformismo social de nossas oligarquias liberais desde o fim do Império até o ocaso da República Velha. Pertencem ao saldo positivo: o pensamento antropológico anti-racista; a precoce adesão à campanha abolicionista mais radical; a luta pelo estado republicano leigo com a conseqüente instituição do casamento civil, do registro civil obrigatório e da laicização dos cemitérios; a exigência sempre reiterada da austeridade financeira no trato da coisa pública; [...]. (BOSI, 2004, p. 161, conforme o original).

Cabe ressaltar que, tais transformações revelam em sua síntese a perspectiva de futuro que abarca a filosofia positiva, isto é, o progresso humano tanto em seu campo material, mas, principalmente em seu alicerce moral - centro das inquietações desta doutrina que, justamente, concebe no progresso espiritual o cenário propício ao progresso material, ponto inexorável da experiência humana. Não obstante, nesta perspectiva otimista que, atingia a imprensa, as academias e doravante, os intelectuais brasileiros, sobretudo nos primeiros anos após a Proclamação da República, o debate sobre a educação tornara-se eixo central na formação da nova nação. Moderna, encarnada sob a égide liberal e vislumbrando o horizonte de desenvolvimento técnico e científico. Neste prognóstico porvindouro, tal nação atingiria o patamar de civilização ancorado em uma nova moral.

Portanto, como fundamento da estrutura republicana, a educação se desenvolvera ao longo da década de 1890, sob as aspirações liberais e positivistas. (SAVIANI, 2013). Todavia, essas mesmas aspirações caminhariam em conjunto às permanências oligárquicas, escravistas e submetidas à influência que a Igreja Católica conservara sob todos os âmbitos da sociedade brasileira, propiciando um arranjo estrutural que, mais tarde, intelectuais como Florestan Fernandes (2005), compreenderá parte indissociável das características que compõem o espectro de nossa sociedade, expresso pelo autor como a *Revolução burguesa no Brasil*, mitigada pelas heranças coloniais e escravistas, formadora de uma classe burguesa conservadora, autoritária e, em suas próprias palavras, “[...] condenadas à contrarrevolução permanente.” (FERNANDES, 2005, p. 410).

Neste cenário contraditório, em que coexistem o moderno e o arcaico, ou seja, por um lado, as aspirações positivistas na busca por uma integração territorial, cultural e, neste sentido, a formação de uma nação republicana, industrializada, moderna e, fundamentalmente civilizada. Por outro lado, a influência da Igreja Católica, o peso das oligarquias na formação econômica e política da nova República, bem como, a sombra ainda recente da escravidão, constituir-se-á, do mesmo modo, um debate educacional que volvera em torno das questões da universalização do acesso a educação e da laicidade, ambas bandeiras primordiais do pensamento positivista para o fluxo da modernidade.

Fora assim, por exemplo, que na literatura, Raul Pompéia (2013), em *O ateneu*, procurou descrever os traços de uma educação encerrada sob o julgo da Igreja Católica e da ordem monárquica evidenciando uma crise moral presente neste modelo de educação, em

particular e na sociedade em geral. Da mesma forma, José Veríssimo (1890/2013), em *A educação nacional*, esboça um panorama da sociedade brasileira elencando o que para ele representaria uma decadência civilizacional:

Se, como forçoso é reconhecer, o estado moral do Brasil, e ainda seu estado material, é propriamente desanimador e precário e, sobretudo está muitíssimo aquém das justíssimas aspirações dos patriotas e dos gloriosos destinos que lhe antevemos, não há tão pouco negar que nem somente a monarquia e as instituições que lhe eram ministras, senão nos todos somos disso culpados. (VERÍSSIMO, 2013, p. 63).

Assim como Raul Pompéia (2013), José Veríssimo (2013) expressa no centro de suas preocupações um conteúdo moral. No entanto, se para o primeiro os vícios da Corte e o autoritarismo das relações sociais mediadas pela Igreja Católica fundamentam uma espécie de degeneração moral de nossa sociedade, para o segundo, não desconsiderando tais questões, o ponto fulcral da degradação moral a que estávamos submetidos reside primordialmente no longo processo de escravidão. Como observa Cláudia Alves (2011, p. 44), a respeito da acepção da escravidão por José Veríssimo: “A sua crítica mais feroz se dirigia ao fato de que o afastamento do trabalho, repassado ao escravo, teria tirado dos brasileiros a oportunidade de aprendizado que se encontrava associado à atividade laboral.” Neste sentido, um duplo *déficit* se formara: no caso, o senhor e seus filhos avessos ao trabalho e acomodados na condição de quem manda e a pessoa subjugada a escravidão, disciplinada a obedecer sem maiores cogitações. (ALVES, 2011).

José Veríssimo compreende na educação a forma ideal de superação dos vícios logrados pela escravidão e com isto, a construção de uma nova moral republicana. Para ele: “Não há país civilizado, não há nação livre, não há cultura, não há democracia, não há república - senão quando há um povo que tem consciência da sua força, dos seus deveres e dos seus direitos, em suma, que possui isso que o romano chamou de civismo [...]” (VERÍSSIMO, 2013, p. 188). Capaz de formar cidadãos para uma sociedade civilizada, futuro anunciado para a sociedade brasileira, a educação congrega em seu pensamento um forte ingrediente patriótico e cívico e, por isso, a ênfase na constituição de um caráter composto por uma nova moral é crucial para o pleno desenvolvimento e integração da jovem nação. Visualizando o marco civilizatório europeu e norte-americano, aventa-se a formação de um marco brasileiro, balizado pela sustentação de um sistema nacional de educação.

Por sua vez, Benjamin Constant entrara em contato com as ideias de Auguste Comte quando de seu ingresso como aluno do Colégio Militar em 1852, ambiente este que já contara com a difusão, segundo Ivan Lins (1967), dos preceitos positivistas a partir da tese defendida por Miguel Joaquim Pereira de Sá<sup>7</sup>, nesta mesma instituição em 1850. Nas décadas seguintes, além de sua presença junto às tropas brasileiras na Guerra do Paraguai, Constant atuaria como professor de matemática no próprio Colégio Militar e no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, neste último, ocupando a cadeira de “[...] professor de matemática e ciências naturais.” (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2007, p. 83). Local onde “[...] não se

limitou a ensinar matemáticas. Foi interlocutor de outros professores, tendo, inclusive, redigido pareceres sobre trabalhos de colegas.” (LEMOS, 1997, p. 69). Não obstante, a militância positivista enquanto professor e posteriormente diretor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos lhe proporcionou uma atividade pioneira na questão da educação das pessoas cegas, sendo inclusive acusado de comunista por um deputado.

Em 1871, por exemplo, um deputado geral baiano conseguiu ver a marca do comunismo no relatório anual do diretor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o notório positivista Benjamin Constant Botelho de Magalhães. A defesa do direito dos cegos à educação completa foi entendida como manifestação das doutrinas da comuna de Paris. (LEMOS, 2011a, p. 404).

Como um liberal positivista de meados para o final do século XIX no Brasil, a posição vanguardista de Benjamin Constant situa-se em comparação à elite escravista, empenhada na manutenção da engrenagem Imperial. Muito embora, a abolição fosse uma questão contraditória que levantara, tanto certo repúdio de frações republicanas, quanto encontrava entusiastas na monarquia. Seu empenho em centrar a educação como fator de aprimoramento moral e progresso científico, em especial, na função de diretor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, mais tarde, como Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos da recém-inaugurada República deve ser compreendido no conjunto das transformações econômicas, políticas e culturais, que desembarcam no Brasil provindos de uma Europa convulsãoante.

Assim, sobressai-se em Benjamin Constant o mesmo esforço de José Veríssimo - diagnosticado por Raul Pompéia - de constituir, por meio da educação, uma nova moral que elevasse o conjunto da população aos marcos civilizatório europeu e norte-americano. Moral essa destituidora, ao mesmo tempo, do parasitismo monárquico e do julgo da Igreja Católica, bem como, impedimento ao calor revolucionário jacobino e ao movimento socialista. Portanto, importa-nos analisar com maior afinco as consonâncias e dissonâncias entre o pensamento positivista encontrado em Benjamin Constant e José Veríssimo, considerando que, Veríssimo, possui uma aproximação para com esta filosofia posterior a Benjamin e, neste sentido, traduz o ambiente de disseminação do positivismo entre as camadas intelectuais brasileiras. Importa-nos ainda, compreender que a conjuntura econômica, política e cultural em que se circunscreve o Brasil das décadas de 1890 e 1910, contribuíram para que dentro deste espectro positivista de pensamento, a educação fosse concebida com certas distinções entre estes dois intelectuais.

## **A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DA REPÚBLICA: JOSÉ VERÍSSIMO E BENJAMIN CONSTANT**

O primeiro governo da República criou um Ministério Especial da Instrução Pública e o confiou a um dos principais fatores das novas

instituições, que era também um provector professor, conhecedor do assunto. Essa criação, porém, como se hoje sabe pertinentemente, não obedeceu, segundo a primeira vista era todo mundo levado a supor, a uma preocupação auspiciosa da vida espiritual do país, nem sequer a algum sentimento ou convicção da necessidade de dar como base ao novo regime um povo esclarecido, um corpo eleitoral alumiado pela instrução larga e seriamente espalhada na população. (VERÍSSIMO, 2013, p. 30).

Os processos históricos que conduzem à Proclamação da República em 1889, deveras postulado pela historiografia brasileira e, distante de configurar-se numa análise trivial, expressam uma densa gama de fatores. Decerto que, a consolidação do Exército na campanha brasileira na Guerra do Paraguai, entre os anos de 1864 e 1870, o lento e gradual curso que conduziu à Abolição do trabalho escravo em 1888, o declínio econômico das atividades de mineração e a fraqueza política exacerbada nas contradições que envolviam as ações do Império, são fenômenos centrais para qualquer explicação que se tenha sobre os eventos que culminam no 15 de novembro de 1889. (FAUSTO, 2001; LEMOS, 2011a; SCHWARCZ; STARLING, 2018).

No entanto, entremeada a *práxis* que compõe o movimento da história em suas múltiplas determinações, um conjunto de ideias endógenas e exógenas circulavam pelo Brasil, adentrando o espírito de uma elite letrada, minoria da população, mas que, para usarmos uma expressão de Antonio Gramsci (2000), concentrava sob seus domínios parte significativa dos “aparelhos privados de hegemonia”, isto é, veículos de difusão de ideias, valores e preceitos que formam em seu conjunto uma concepção de mundo, que se expressa numa posição política, ou mesmo num partido em seu mais amplo sentido. Fora assim que, a filosofia positiva, propagada por jornalistas, escritores, professores, políticos, médicos, ou seja, uma pequena burguesia liberal ainda em formação, conquistava corações e mentes na segunda metade do século XIX no Brasil. Um positivismo exógeno, no que pese a influência direta de pensadores europeus como Auguste Comte, e endógeno no modo como se disseminava enquanto uma tradução dessas ideias, deveras mediadas pela conjuntura econômica, política e cultural, bem como, pela longa duração de certas marcas do processo de colonização europeia, escravização da população negra e genocídio indígena no Brasil.

Dizemos isto porque é justamente sob esse cenário que, tanto José Veríssimo, frequentador dos círculos intelectuais de Lisboa antes mesmo de sua presença no município da Corte, quanto Benjamin Constant, educador e militar, com forte influência na política nacional, irão traçar suas respectivas ligações com o pensamento positivista e liberal e, como consequência, com a educação.

De tal modo, a publicação em 1890 d'*A educação nacional*, por Veríssimo, expressa o sentimento dessa pequena burguesia liberal a respeito da educação. A formação de uma nação civilizada, nos marcos da burguesia europeia, passaria necessariamente pelo anseio do civismo e amor à pátria, algo que somente se alcançaria através de uma profunda transformação no modelo educacional que vigorava durante o Império. Para Veríssimo (2013, p. 82), “Uma educação para ser nacional precisa que a inspire o sentimento da pátria,

e que dirija um fim patriótico.” Do mesmo modo, o autor, em tom de manifesto, sintetiza sua expectativa por um futuro que finalmente chegara: “Não descuremos mais nós também o que é nosso; suscitemos a educação cívica donde sairá o sentimento nacional e com ele o amor da nossa pátria, indispensável para a fazermos grande, poderosa e invejável.” (VERÍSSIMO, 2013, p. 84).

Tais expectativas, observando que o livro fora redigido no calor da transição para a República, como o próprio Veríssimo (2013) afirma, “exalando otimismo”, ou como analisa Claudia Alves (2011, p. 36), um texto que “[...] transborda de impaciência e de determinação em acender uma chama, que precisa ser mantida pela educação [...]”, caminhará, no prefácio que o autor escreve em 1906, do otimismo ao desapontamento, ao constatar uma reprodução de muitos dos vícios que tanto criticara na organização da educação no Brasil.

Este livro foi escrito logo após a Proclamação da República. [...]. Meditei-o e escrevi-o na doce ilusão e fagueira esperança de que o novo regime, que só o propósito de ser de regeneração para a nossa pátria legitimaria, havia realmente de ser de emenda e correção dos vícios e defeitos de que os seus propagandistas, entre os quais me poderia contar, levaram mais de meio século a exprobar a monarquia. (VERÍSSIMO, 2013, p. 29).

A ilusão e a decepção, que o autor evoca no excerto jazem, principalmente, da análise que ele tece sobre as primeiras movimentações que o governo provisório de Deodoro da Fonseca (1827-1892) promovera sobre a educação, indicando Benjamin Constant - que assumira junto ao novo governo o Ministério da Guerra - para o recém-criado Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Na apreciação de Veríssimo a essa indicação, transparece, tanto uma censura à pessoa física, quanto à pessoa jurídica de Benjamin Constant, motivadas, contudo, essencialmente, pelo conteúdo do Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890 (BRASIL, 1890), promulgado por Constant, na intenção de promover uma profunda reforma de teor positivista na educação brasileira.

O decreto em questão, pretendia trazer à educação os ares republicanos sob os desígnios da universalidade e da laicidade da instrução pública em todo o país. Marcas do positivismo, que privilegiava o entendimento científico em detrimento das explicações mágicas de mundo, oferecidas pela Igreja Católica. Em seu segundo artigo, apontava que: “A instrução primaria, livre, gratuita e leiga, será dada no Districto Federal em escolas publicas de duas categorias: 1ª escolas primarias do 1º gráo; 2ª escolas primarias do 2ª gráo” (BRASIL, 1890, conforme o original). Do mesmo modo, atendia as aspirações liberais, ao conceder maior liberdade de atuação ao ensino particular, como por exemplo, dispensar os estudantes destes estabelecimentos privados de realizar no ensino secundário os mesmos exames finais a que eram submetidos os estudantes dos colégios públicos. Questão inclusive, extremamente criticada por José Veríssimo (2013), por entender que a educação, interesse estratégico da formação do país, não poderia se privar de fiscalizar com o maior rigor possível e submeter ao crivo de todos os exames finais o ensino privado. Neste ponto, Veríssimo (2013, p. 34), argumenta que: “Nenhuma antipatia, ao contrário, a máxima

simpatia temos pelo ensino particular, do qual vimos, mas nesta questão de educação nacional, acima de tudo pomos os interesses sociais, e mais ainda, os do futuro, que ela deve preparar, que os do presente.”

Não obstante, as aspirações liberais para a educação preconizadas pela burguesia europeia - notadamente o caminho que conduzia o pensamento do filósofo e matemático iluminista Marquês de Condorcet (1743-1794) à Auguste Comte - circunstanciada aos processos históricos e ancorada à totalidade das condições econômicas, sociais, políticas e culturais em suas contradições, fora gradualmente traduzida para o Brasil em sucessivas reformas, introduzindo paulatinamente um ou outro ponto mais progressista de alcunha liberal, ao mesmo tempo em que, conciliavam-se tais políticas às particularidades da elite brasileira: escravista, oligárquica e autocrática.

Como exemplo, desse gradual processo de tradução do ideário iluminista, num primeiro momento e, posteriormente entrelaçado à filosofia positivista, o Decreto n. 1.331-A, de 1854 (BRASIL, 1854), conhecida com a Reforma Couto Ferraz, por ser este seu responsável, trouxera uma assimilação da “[...] noção, iluminista do derramamento das luzes por todos os habitantes do país [...] implicando, por consequência, a obrigatoriedade, para as crianças, de frequentar as escolas.” (SAVIANI, 2013, p. 132). No entanto, para Dermeval Saviani (2013, p. 132, conforme o original), “[...] se as ditas luzes deveriam derramar-se a todos os habitantes, deve se entender que se restringia a todos os habitantes 'livres', pois os escravos estavam explicitamente excluídos [...]” Mais tarde, o Decreto n. 7.247, de 1879 (BRASIL, 1879), ou a Reforma Leôncio de Carvalho, reafirmava os pontos da Reforma anterior e regulamentava o “[...] funcionamento das Escolas Normais fixando o seu currículo, a nomeação dos docentes, o órgão dirigente e a remuneração dos funcionários [...]” (SAVIANI, 2013, p. 138), bem como, ainda de acordo com Dermeval Saviani (SAVIANI, 2013, p. 138) tal reforma dispunha da “[...] criação de jardins de infância [...]; caixa escolar; bibliotecas e museus escolares; [...] criação de escolas profissionais, de bibliotecas populares e de bibliotecas e museu pedagógico onde houver Escola Normal [...]”, entre outras medidas.

Portanto, a Reforma proposta por Benjamin Constant não criara um fato necessariamente novo, todavia, tencionava ainda mais as relações entre Estado e educação no sentido de promover a hegemonia de uma dada concepção de mundo. Tensão que, como observamos, já marcara legislações anteriores sobre a educação, mas que, no Brasil, impregnava-se das contradições locais, tais como, a própria ausência de uma burguesia capaz de efetivar por completo, como nos Estados Unidos, sua concepção de mundo.

Doravante, se ao conteúdo da Reforma promovida por Benjamin Constant, José Veríssimo preservou às críticas, inferindo um ou outro ponto de tensão, a execução, ou melhor, a ausência de verdade no âmago do documento - se contrastado o teor do documento com a eficácia de se realizar integralmente as reformas, considerando a realidade concreta em suas condicionantes econômicas e sociais - não faltaram todo o tipo de censura. A começar pela crítica personalista. Veríssimo observa em Constant um “[...] homem de boas

intenções, porém com pouco espírito prático.” (VERÍSSIMO, 2013, p. 30). Assevera que: “As reformas de Benjamin Constant, os seus muitos regulamentos, porém, nunca se realizaram.” (VERÍSSIMO, 2013, p. 35). O que está explícito nestas observações de Veríssimo diz respeito a um excesso de burocracia que reproduz, em seu entender, muitos dos vícios presentes nas propostas educacionais do regime anterior. Assim, Veríssimo compreende em Benjamin Constant um intelectual encerrado em políticas de gabinete, em arranjos palacianos, descolado, não necessariamente das necessidades da nação, mas, da nação em si em sua realidade concreta. Por isso, julga com pesar a incongruência entre o Decreto n. 981 e sua aplicabilidade prática.

Há aqui, nas análises de José Veríssimo, uma concepção que supera o caráter idealista do positivismo comteano, centrado na crença da inevitável marcha para o progresso e da realidade como fruto de leis naturais cientificamente comprováveis. Em síntese, revela-se uma aproximação mais estreita ao iluminismo do Marquês de Condorcet, ao reivindicar, como este último, a instrução pública como fonte revolucionária de emancipação do espírito (CONDORCET, 2008), independente se esta, como fonte de emancipação, tocasse nos privilégios de classe. Assim, percebemos que, em Veríssimo, tal como fora em Condorcet, interessava formar cidadãos livres, imputando o novo em detrimento do velho, ao invés de buscar, como fizera Benjamin Constant, na avaliação de Veríssimo, a conciliação do velho com o novo.

Sabemos, entretanto, que o próprio Auguste Comte absorveu parte significativa das ideias do pensamento de Condorcet (MORAES FILHO, 1989; SEMERARO, 2011). Contudo, a inclinação deste último, justamente por estar imerso na conjuntura revolucionária francesa do século XVIII, esteve o tempo todo associada à transformação radical de sua sociedade. Importava-lhe um projeto de educação “[...] cujo objetivo seria o de legitimar nos espíritos a prática revolucionária [...]” (BOTO, 2017, p. 330), contribuindo à construção de um homem novo, o homem burguês, para a moderna sociedade burguesa. Comte, por sua vez, inserido num momento de consolidação da classe burguesa, cujas contradições eram denunciadas pela organização do movimento socialista, compelia a estabilização e conservação do *ethos* burguês. “Contra a subversão, a insatisfação e as pressões do socialismo que começava a se delinear, Comte transforma a visão positivista das ciências em ideologia, ou seja, em sistema de pensamento para justificar a ordem burguesa.” (SEMERARO, 2011, p. 96).

José Veríssimo e Benjamin Constant encontravam-se imersos na mesma conjuntura e expostos ao mesmo debate. Do Decreto n. 981, compreendem-se as permanências dos condicionantes estruturais brasileiros que, impossibilitado de se realizar na prática em todo o país, conservava sob as mesmas frações de classe, os privilégios de que outrora gozavam e, tal como a própria chegada da República, funcionara muito mais como retórica do que como mudança real. Por outro lado, paulatinamente, os debates positivistas que, incidiam sobre a educação entre finais do século XIX e início do XX, corroboraram para a construção de concepções sobre a educação e que, passados mais de um século, ainda encontram

correspondências na realidade educacional brasileira. Haja vista, alguns dispositivos, como a crença na educação como único fator determinante de transformação social, além das noções de civismo, patriotismo e das percepções de moral, pressupostos ideológicos atuantes na naturalização e universalização de uma concepção de mundo particular, única e imutável.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: HEGEMONIA, POSITIVISMO E EDUCAÇÃO

A notícia do incêndio, apesar da hora, espalhou-se em grande parte da cidade. Nas ruas do arrabalde havia um movimento de festa. Grande número de alunos tinha concorrido a testemunhar. Alguns empenhavam-se com bravura no serviço. Outros cercavam o diretor, em silêncio, ou fazendo exclamações sem nexos e manifestando os sintomas da mais perigosa desolação. [...]. Informaram-me de coisas extraordinárias. O incêndio fora propositalmente lançado por Américo, que para isso romperá o encanamento do gás no saguão das bacias. Desaparecera depois do atentado. (POMPÉIA, 2013, p. 215-216).

O horizonte que José Veríssimo delineava para a educação brasileira, abarcava como objetivo, sepultar as velhas tradições oligárquicas e o parasitismo aristocrático, elevando a nação a um destino semelhante ao das nações ditas civilizadas, como os Estados Unidos, a Inglaterra e a França. Assim, Veríssimo, escrevera sua filosofia original de educação e, Raul Pompéia (2013), na mesma direção, concluíra sua obra literária *O ateneu*, também sepultando o passado ao incendiar a velha escola repleta de vícios e hipocrisias, imaginando da mesma forma, incendiar a ordem monárquica. Não por acaso, a personagem responsável pelo incêndio do colégio Ateneu se chamava justamente *Américo*. Raul Pompéia (2013), imputava assim o exemplo norte-americano de civilização como o ideal a ser seguido.

Gramsci (2000, p. 184), expressara certa vez que: “[...] o velho morre e o novo não pode nascer: neste interregno verificam-se os sintomas patológicos mais variados.” E, Marilena Chauí (2007, p. 154), dissertando sobre a história do pensamento marxista inferiu que “[...] o novo nasce dos escombros do velho [...]”. Conquanto, a República no Brasil nascera sob os auspícios de um sintoma patológico, isto é, um arranjo político antidemocrático e ditatorial (BOSI, 2004), que conservara o país sob a “tutela militar” (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 320). Na análise de José Murilo de Carvalho (1987, p. 161):

Nossa República, passado o momento inicial de esperança de expansão democrática, consolidou-se sobre um mínimo de participação eleitoral, sobre a exclusão do envolvimento popular no governo. Consolidou-se sobre a vitória da ideologia liberal pré-democrática, darwinista, reforçadora do poder oligárquico. As propostas alternativas de organização do poder, a do republicanismo radical, a do socialismo e mesmo a do positivismo, derrotadas, foram postas de lado.

Se, é certa a análise de Chauí (2007) e, do mesmo modo, a reflexão de Gramsci (2000), sobre as transformações econômicas, sociais e políticas, o que nos evidencia José Murilo de Carvalho (1987), no excerto acima, corresponde ao movimento contraditório da história, e mais, corresponde, da mesma forma, ao que Gramsci (2000) compreenderia sobre política e hegemonia em sua leitura de Maquiavel (1469-1527), ao analisar a realidade concreta da Itália de seu tempo. Não obstante, seja das cinzas d'*O ateneu*, ou dos escombros da monarquia, conservam-se no Brasil determinadas estruturas sociais basilares que insurgem junto às novas necessidades históricas impostas pelo movimento real da sociedade, ou seja, o velho não necessariamente morre, mas se funde a um novo não necessariamente novo. Portanto, a dança de ideias e proposições que buscam atender, ao mesmo tempo, as velhas elites coloniais, bem como, uma emergente pequena burguesia de profissionais liberais, a moderna indústria cafeeira paulista e/ou um incipiente projeto industrial, manifestam de fato, uma disputa pela hegemonia de um projeto particular de sociedade.

Para Gramsci (2004), não há hegemonia, revolução ou mesmo profundas reformas que se efetivem apenas pela força. Tampouco, mudanças estruturais significativas podem emergir apenas por decretos, leis ou resoluções. Antes que as transformações econômicas, sociais e/ou políticas incidam sobre o tecido social é necessário que o novo irrompa como uma poderosa força hegemônica, equilibrando os fatores de consenso e coerção. Assim, o modelo de hegemonia proposto pelo pensador italiano encontra sua correspondência na ideia de cultura. Neste sentido, sobre a ascensão da burguesia na Europa, ele analisa que:

Na Itália, na França, na Alemanha, discutiam-se as mesmas coisas, as mesmas instituições, os mesmos princípios. Toda nova comédia de Voltaire, todo novo *pamphlet* era a centelha que passava pelos fios já tensos entre Estado e Estado, entre região e região, encontrando por toda parte e ao mesmo tempo os mesmos defensores e os mesmos opositores. As baionetas dos exércitos de Napoleão encontravam o caminho já preparado por um exército invisível de livros, de opúsculos, que vinham de Paris como enxames desde a primeira metade do século XVIII e que haviam preparado homens e instituições para a necessária renovação. Mais tarde, quando os fatos da França solidificaram as consciências, bastou um movimento popular em Paris para suscitar outros similares em Milão, em Viena e nos centros menores. Aos simplistas, tudo isso parece natural e espontâneo; mas, ao contrário, seria incompreensível se não se conhecessem os fatores culturais que contribuíram para criar aquele estado de espírito pronto para as explosões em favor de uma causa que se acreditava comum. (GRAMSCI, 2004, p. 59-60).

O excerto, longo, porém, necessário - profundamente crítico aos preceitos positivistas de neutralidade e progresso - coloca-nos diante do desafio de compreender as transformações econômicas, sociais e políticas do Brasil de finais do século XIX e, início do século XX, para além das concepções de vencedores e derrotados. Há sim, uma derrota do elemento popular, ao verificar que sua condição subalterna, apesar de certas conquistas, permanece inalterada em face do advento republicano. Contudo, a despeito da afirmação supracitada de José Murilo de Carvalho (1987), o positivismo adentra a cultura nacional

como força dominante. Evidentemente, o projeto republicano de sociedade delineado por intelectuais como Benjamin Constant, Teixeira Mendes e Miguel Lemos é preterido, num primeiro momento, por um arranjo deveras conciliador e pela ideologia darwinista<sup>8</sup>. Todavia, tal arranjo, desintegra-se a partir do início da década de 1930, com o período varguista (BOSI, 2004; LINS, 1967), dando lugar a um modelo positivista de entendimento de mundo desenhado por décadas na cultura nacional, confirmando o excerto de Gramsci (2004).

Do mesmo modo, o republicanismo radical de José Veríssimo - que em nosso argumento encontra sua influência numa versão do positivismo de Auguste Comte, atrelada a certa radicalidade do pensamento de Condorcet - encontrara substrato, mais tarde, em Anísio Teixeira (2009), e sua radical proposição de democracia, laicidade e universalização do acesso à educação pública e gratuita.

Ao mesmo tempo, as reminiscências de um passado escravista, oligárquico e autocrático não desaparecem no curso da história por força do acaso e, por isso, ao não erradicar por completo suas velhas estruturas, a sociedade brasileira convive a decorrer do desenrolar das disputas econômicas, sociais e políticas, em certas conjunturas, com tais marcas, vivas e disputando hegemonia com seus projetos de sociedade. Note-se, por exemplo, que o princípio da laicidade, entre idas e vindas, nunca encontrara no Brasil, seja na educação ou na sociedade, em geral, um respaldo efetivo do Estado. (CUNHA, 2016, 2017). Nesta mesma direção, não por menos, monarquistas, negadores da ciência, liberais que defendem a escravidão, entre outros, no momento que irrompia uma crise aguda na sociedade brasileira a partir de 2013, avançam em suas pautas por vários setores de nossa sociedade.

Na educação, que repousou sob os auspícios positivistas durante boa parte do século XX, sobretudo durante o período varguista e na Ditadura Empresarial-Militar<sup>9</sup>, consubstanciada por proposições que balizavam uma formação patriótica e cívica, sob uma estrita concepção de moral e sob um entendimento da formação escolar como destino inexorável para o progresso, observamos neste início da década de 2020, um aparato estatal que navega na contradição entre a elevação das premissas do ideário positivista - presente na constituição de escolas cívico-militares<sup>10</sup>, na concepção de moralidade e ordem pública e na insuflação das datas cívicas, influência direta do grupo militar na base governista - com grupos que retornam suas bases teóricas a um anti-iluminismo e mesmo um anti-positivismo, negando a ciência, a verdade - vide terraplanistas ou as campanhas de rejeição à aplicação de vacinas - e, colocando sob os holofotes, um projeto societário irracionalista, baseado num fundamentalismo cristão e de mercado.

Se, como expressa Gramsci (1999, p. 399), “Toda relação de 'hegemonia' é necessariamente uma relação pedagógica [...]”, a educação, tanto em sua acepção mais ampla, como na restrita, ascende como cenário essencial à disputa por hegemonia. Isto porque, num sentido dialético, tanto as disputas hegemônicas manifestam as contradições que permeiam o movimento concreto da história, quanto se compreende que na formação

humana, quer escolar ou não, produz-se a construção de um dado sentimento, uma cultura - a depender prioritariamente das forças materiais, isto é, da vida concreta, a correspondência entre o espírito de uma época e suas condições econômicas. Em suma, se se quer construir um novo e revolucionário projeto de sociedade, que transcenda os limites estruturais da sociedade brasileira em suas determinações históricas e supere as contradições que incidem na disputas entre militares positivistas, militantes negacionistas, religiosos fundamentalistas, bem como, um mercado fundamentalista, é preciso que se constituam, ao mesmo tempo, nas mentes e nos corações, assim como, nas efetivas condições materiais de vida das pessoas, uma nova e original concepção de mundo, que reflita seus anseios mais íntimos e concretos e lhes possibilitem relações pedagógicas, isto é, hegemônicas, com base na verdade.

O positivismo procurou preencher o espírito e, com isso, possibilitou que muitas de suas ideias permanecessem atuantes em nossa sociedade, no entanto, faltou ao projeto de Benjamin Constant uma correspondência com as necessidades reais da sociedade brasileira. José Veríssimo, por sua vez, imaginou a construção de uma nação próspera e civilizada a partir da educação, no entanto, sem questionar a estrutura econômica, social e política em suas contradições e na lógica de um sistema que opera universalmente, acabou por abater-se no idealismo. Apesar disso, o ideário positivista de ambos, que remavam por caminhos distintos, mas orientados a um porto semelhante, deixara marcas para projetos vindouros que permaneceriam e permanecem disputando a hegemonia tanto na educação, em particular, como na sociedade, em geral.

Não por menos, a estrutura escolar que subjaz o complexo da educação no Brasil, em termos gerais, aponta, em sua aparência, para a incorporação das inúmeras discussões contemporâneas sobre educação, que se desenvolvem, sobretudo, a partir da primazia de organismos internacionais, como por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em que se sobressai leituras enviesadas a partir de perspectivas pós-modernas e envoltas a uma ideologia neoliberal. No entanto, em essência, manifesta-se a contradição, de que todo aparato, sob os quais esses novos pressupostos aludem, estão compreendidos pelo ideário positivista, a saber: na comemoração de datas cívicas; nos modelos correntes de avaliação formal, que envolvem provas e notas; no calendário subdividido em bimestres e/ou semestres; na organização dos horários e calendários escolares; no sinal sonoro que marca a mudança de turno/aula; na distribuição espacial da sala de aula; na burocracia de preenchimento de diários e/ou relatórios; na estrutura administrativa hierarquizada; no entendimento do conceito de disciplina escolar, entre outros. Características fundamentalmente arraigadas pelo modelo positivista que adentrou o Brasil em meados do século XIX, conforme explicitamos, e que logra uma série de permanências, especialmente, as que derivam do aparato militar.

Portanto, ainda que diversas teorias busquem hegemônizar, a partir de intensas disputas e certos parâmetros, uma estrita concepção de mundo, persistem no modelo educacional brasileiro, de modo geral, um profundo *ethos* positivista, tanto no modelo organizacional de sua gestão, como na crença síntese que emana de políticas educacionais

das últimas décadas, estampadas, entre outros, no *slogan* "Pátria Educadora", lançado no segundo mandato do governo Dilma Rousseff (2015-2016), no nome que identifica a rede civil-empresarial "Todos pela Educação", ou ainda, na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada sob o governo de Michel Temer (2016-2019), e conhecida como "Reforma do Ensino Médio". Projetos para a educação centrados na crença positivista, disseminada no Brasil por intelectuais como Veríssimo e Benjamin Constant, que concebe à educação a inevitável primazia de promover única e inequivocamente a ordem e o progresso nacional.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, A. Apropriação das ideias no Segundo Reinado. *In*: GRINBERG, K.; SALLES, R. **O Brasil Imperial: 1870 - 1889**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileiro, 2011. V. 3

ALVES, C. A Educação Nacional de José Veríssimo. *In*: XAVIER, M. do C.; HAMDAN, J. C. (org.). **Clássicos da educação brasileira**. Belo Horizonte: Mazza, 2011. V. 2.

BOSI, A. **Do positivismo à desconstrução**: ideias francesas na América. São Paulo: EDUSP, 2004.

BOTO, C. **Instrução pública e projeto civilizador**: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola. São Paulo: Ed. da UNESP, 2017.

BRASIL. **Decreto n. 1.331 - A, de 17 de fevereiro de 1854**. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <https://bit.ly/3u4zDN7>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879**. Rio de Janeiro, 1879. Disponível em: <https://bit.ly/2ZqgLwO>. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890**. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: <https://bit.ly/3ilQUfW>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <https://bit.ly/3CJidse>. Acesso em: 07 mar. 2021.

CARVALHO, J. M. de. Introdução: o nacionalismo crítico de José Veríssimo. *In*: VERÍSSIMO, J. **A educação nacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Topbooks; Belo Horizonte: Ed. da Pontifícia Universidade Católica de Minas, 2013.

CARVALHO, J. M. de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CHAUÍ, M. **A teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2ZsqHG4>. Acesso em; 06 mar. 2020.

COMTE, A. **Sociologia**. Tradução e organização de Evaristo de Moraes Filho. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1989.

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

CUNHA, L. A. **A educação brasileira na primeira onda laica: do Império à República.** Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2W6dktM>. Acesso em; 02 fev. 2020.

CUNHA, L. A. **O projeto reacionário de educação.** 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3IUwLhX>. Acesso em: 18 jan. 2020.

DREIFUSS, R. A. **1964: a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FAUSTO, B. **História concisa do Brasil.** São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2001.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.** 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. V. 1.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Maquiavel. Notas sobre o estado e a política. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. V. 3

GRAMSCI, A. Socialismo e cultura. *In:* GRAMSCI, A. **Escritos políticos.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. V. 1.

INSTITUTO BENJAMIN CONTANT. **150 anos do Instituto Benjamin Constant.** Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2007.

LEMOS, R. A alternativa republicana e o fim da monarquia. *In:* GRINBERG, K.; SALLES, R. **O Brasil Imperial: 1870-1889.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileiro, 2011a. V. 3.

LEMOS, R. Benjamin Constant vida e história: reflexões sobre o fazer biográfico. **Revista ArtCultura**, Uberlândia, v. 13, n. 22, jan./jun. 2011b. Disponível em: <https://bit.ly/3zySSPN>. Acesso em: 12 jan. 2020.

LEMOS, R. Benjamin Constant: biografia e explicação histórica. **Revista estudos históricos.** v. 10, n. 19, 1997. Disponível em: <https://bit.ly/3kBW5Ki>. Acesso em: 12 jan. 2020.

LINS, I. M. de B. **História do positivismo no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. Tradução de Juarez Guimarães e Suzanne Felice Léwy. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MORAES FILHO, E. Introdução. In: COMTE, A. **Sociologia**. Tradução e organização de Evaristo de Moraes Filho. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.

POMPÉIA, R. **O ateneu**. 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil**: uma biografia. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SEMERARO, G. **Saber-fazer filosofia**: o pensamento moderno. 3.ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011. (Coleção Saber-Fazer Filosofia, 2).

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2009.

VERÍSSIMO, J. **A educação nacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Topbooks; Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas, 2013.

#### **AUTORIA:**

\* Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Bolsista no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) junto à Universidade Federal Fluminense (UFF). Contato: messiny@gmail.com

#### **COMO CITAR ABNT:**

COSTA, H. M. da. Positivismo, educação e hegemonia: diálogos entre José Veríssimo e Benjamin Constant. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-20, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8659485. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659485>. Acesso em: 6 dez. 2021.

#### **Notas**

<sup>1</sup> Esta pesquisa contou com apoio, mediante bolsa de doutorado, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq"

<sup>2</sup> Jornal carioca fundado em 1875. Atualmente, ainda conta com a circulação de alguns poucos exemplares.

<sup>3</sup> Identificamos como sentimentos que compõe o século XVIII e XIX, na Europa, a Revolução Francesa (1789) e seus desdobramentos, bem como, o movimento socialista.

<sup>4</sup> De acordo com Bosi (2004), em 1876, Oliveira Guimarães, professor de Matemática no Colégio D. Pedro II, funda a primeira Sociedade Positivista no Brasil, cuja adesão, entre outros, de Benjamin Constant, Joaquim Ribeiro de Mendonça, Miguel Lemos e Teixeira Mendes.

---

<sup>5</sup> Filósofo e matemático adepto do positivismo. Teixeira Mendes é considerado o autor do lema "Ordem e Progresso" cunhado na bandeira nacional.

<sup>6</sup> Filósofo positivista.

<sup>7</sup> Informações acerca das datas de nascimento e morte não localizadas.

<sup>8</sup> Chamamos de ideologia darwinista o conjunto de teorias identificadas como darwinismo social, cujo conteúdo, baseava-se numa aplicação de uma versão das ideias da seleção natural elaboradas por Charles Darwin (1809-1882) para as ciências sociais configurando-se como uma teoria social racista.

<sup>9</sup> Recorremos aqui, para designar o período ditatorial brasileiro que vai de 1964 a 1985, à expressão utilizada pelo historiador e cientista político René Armand Dreifuss (1945-2003), na obra 1964: *a conquista do Estado - ação política, poder e golpe de classe*. (DREIFUSS, 1987).

<sup>10</sup> Proposta pela gestão do Governo Federal, que assumiu em 2019, as escolas cívico-militares já vinham sendo implantadas nos estados de Goiás e Minas Gerais. A proposta em questão prevê a criação de escolas cuja gestão fique subordinada a um grupo de militares, responsável por introduzir parâmetros semelhantes aos dos quartéis na organização escolar.